

Цветана Иванова

***ПРЕПОДАВАНЕТО НА ИСТОРИЯ
В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ –
ТРАДИЦИИ И СЪВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ***



**Университетско издателство
„Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2013**

Рецензенти: проф. д-р Румяна Кушева
доц. д-р Костадин Паев
Научен редактор: проф. д-р Румяна Йовева

Коректор: Цветана Начева

ISBN: 978-954-577-666-3

©Цветана Иванова - автор, 2013
© Шуменски университет “Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2013

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД	5
-------------------	---

ПЪРВА ГЛАВА

УЧИЛИЩНОТО ИСТОРИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ 9

1.1. Историята като учебен предмет в българското възрожденско училище	10
1.2. Развитие на училищното историческо образование 1878 – 1944 г.	19
1.3. България зад „Желязната завеса” – историческото образование 1944 – 1989 г.	46
1.4. Маркерите на промяната 1990 – 2012 г.	58

ВТОРА ГЛАВА

ПОЗНАВАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ . 71

2.1. Съвременни измерения на проблема. Фактори за развитие на активната познавателна дейност	71
2.2. Самостоятелна познавателна дейност на учениците. Същност и класификация	92
2.3. Умения и компетенции	100

ТРЕТА ГЛАВА

ТЕХНОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ ПРИ ОРГАНИЗИРАНЕ НА УЧЕБЕН ПРОЦЕС С ФОКУС ВЪРХУ ПОЗНАВАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ 109

3.1. Дейности на учениците в урока по история и цивилизация, базирани на текстове	109
3.2. Познавателни умения за работа с изображения в обучението по история и цивилизация	135

3.3. Корелацията познавателна активност – методи на обучение. Интерактивността в обучението по история и цивилизация..... 149

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 167

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА 169

УВОД

Натрупваните качествени промени в теорията на училищното историческо образование, множеството публикации, засягащи различни аспекти на тази проблематика, създават една многолика картина на развитието на образователния модел в България в последните две десетилетия. Основни термини, които ще се използват за обозначаване на динамичните процеси от 90-те години на XX и първото десетилетие на XXI век, са модернизация¹, трансформация, реформиране². Семантичните нюанси, които те носят, ясно бележат сложността на промените в образователната парадигма и дават възможност да се извеждат смислови приоритети при тяхната употреба. В логиката на текста те са пояснени на съответното място.

Динамиката на промените в българското образование се подчертава и от редица законодателни инициативи на държавата. Те свидетелстват за стремежа като се съхранят добрите традиции, да се въведат много нови елементи, които да модернизират образователната система, като я направят адекватна на промените в самото общество. Сложността на процесите в известна степен затруднява възприемането им като цялост, а понякога създава и усещане за разнопосочност, липса на приемственост и ясна цел.

Анализът и систематизирането на определени достижения на теорията на преподаването на история в училище има за цел да очертае концептуална картина в развитието на образователния модел. Това предопределя в

¹ **Кушева, Р.** Съвременното историческо образование – отговори на новите предизвикателства. С., 2007, с. 12.

² **Радева, М.** Преходи и преустройство в историческото образование. Трансформацията през 90-те години. История, 1998, N 1, с. 36-44.

значителна степен и главните въпроси, които ще се поставят в следващите редове. Те са свързани както с новостите, които се възприемат във връзка с превръщането на българското училище в неделима част от европейското образователно пространство, така и с тези методически идеи, които без да са изобретение на днешния ден, се запълват с ново съдържание, нов смисъл, което всъщност позволява реализирането на образователния им потенциал в пълнота и постигане на максимална ефективност в учебния процес.

Съвременното образование е изправено пред големи обществени очаквания. Все повече се говори и мисли за неговата практическа ползност за младия човек от XXI век, за неговата роля при формиране културата на гражданското общество. Ситуацията, в която то се развива, се отличава със значителна динамичност, което налага периодично преосмисляне на цели и приоритети, а широкото навлизане на информационните технологии във всички сфери на живота изисква непрекъснато да се осъвременяват и учебните технологии.

Поставянето на ученика в центъра на обучението извежда на преден план въпроса за познавателната активност като съзнателно усилие на индивида да реализира, да развие собствената си компетентност. Лично мотивираното, желано участие е фокусът на сложните взаимодействия, чрез които се реализира образователният процес. Паралелно с това въпросът за мястото и ролята на ученика, за повишаване неговата активност в образователното поле е една от „вечните теми” на дидактиката³. Водени от ясното разбиране, че осмислянето на която и да е идея е невъзможно без да се потърсят

³ Кушева, Р. Методика на обучението по история. С., 2000, с. 126.

нейните корени, проявленията ѝ в различни периоди, ще се върнем назад в развитието на българското образование.

Историческият преглед не е фокусиран само върху идеята за активното обучение. Този подход се основава на разбирането, че създаването на една по-обща картина на преподаването на история като училищна дисциплина ще позволи да се открие по-отчетливо мястото на тази педагогическа идея, да се оцени тя в развитие с оглед спецификите на преподаването на история в българското училище. От друга страна, историята като учебен предмет има ясно подчертана социализираща функция, която е специфична в различни исторически периоди и задава потенциала на учебния предмет история като фундаментален познавателен ресурс за формиране на национално съзнание и идентичност и за социализацията на индивида⁴. Без яснота в този аспект не би могъл рационално да се постави въпросът за активността на ученика в познавателните процеси.

Изборът на практически ориентиран към дейността на студентите подход е обусловен от необходимостта да се систематизират тенденции в развитието на образователната политика и добри педагогически практики, които да послужат конкретно при подготовката им за професионална реализация в българското училище. Употребата на класически за теорията на образованието термини като познавателна активност и самостоятелна работа има за цел да ги изясни в зависимост от променената образователна среда, да ги постави в нов контекст, чрез което да се обяснят ситуативни промени в тяхната интерпретация. Идеята е да се дадат на студентите ориентири за прилагането на вариативни модели с цел постигането на

⁴ Стоянов, Ж. Историята – идеи и функции. С., 2001, с. 290-373.

търсените очаквани резултати от обучението по история в съвременното българско училище.

Стремежът да се потърси отговор на въпроса как младият учител по история да успее да осъществи важната задача, която му възлага съвременното демократично общество, как да бъде адекватен на европейския контекст на българската културно-образователна стратегия ще бъде водещ в следващите редове.

ПЪРВА ГЛАВА

УЧИЛИЩНОТО ИСТОРИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Непознаването на традициите и спецификите на българското историческо образование в различни периоди води до невъзможност да се осмисли съвременната образователна парадигма като наследник на акумулирани десетилетия достижения, но и противоречия, от една страна, и от друга, като носител на нови обществено утвърдени норми, принципи и ценности на гражданското общество. Неосмислянето на дълбоката връзка между обществените процеси и образователния модел води до отчасти разбираема, но ирационална носталгия по строгия командно-административен ред в училище, по категоричните властови позиции на учителя и в крайна сметка пречатства възприемането на позитивите на либералния образователен модел. В този контекст историческият преглед на преподаването на история в българското училище не е самоцел, а средство за разбиране на многопосочните трансформации, извършващи се в последните десетилетия. Това е още по-важно, тъй като се очаква от младите педагози да бъдат не само изпълнители на поредната държавна стратегия, но и активно, творчески да реализират онези глобални ценностни аспекти, които дават облика на българското образование като част от европейското духовно пространство.

Ретроспективният преглед има за цел да очертае важни специфики на съответните периоди и като систематизира главни теоретични достижения, да открие елементи на приемственост или тяхната липса, чрез което да се създаде обобщена картина на концептуалните виждания и основните идеи, които формират образователната парадигма и начините за нейното

конкретно реализирани в практиката. Това е безспорно важно, тъй като историко-методическото наследство пряко влияе на съвременното състояние на историческото образование – като актуални проблеми, постижения и перспективни възможности.

На основата на публикувани изследвания за методико-историческото наследство е синтезиран концептуално ориентиран преглед на преподаването на история в българското училище, който има за цел да подпомогне базисната педагогическа подготовка на студентите.

1.1. Историята като учебен предмет в българското възрожденско училище

За начало на българското светско образование се приема появата и развитието на светските училища по българските земи от времето на Възраждането през първата половина на XIX век. Като обособен учебен предмет история се изучава от 40-те години на XIX век⁵.

Знанията за миналото са много важни за възрожденския българин. В годините на чужда власт те имат за българския народ особено важни функции: идентифицираща (отговарят на въпроса кои сме ние), консолидираща (обединяват всички българи) и национално отграничаваща (показват ни като различни от другите народи в границите на Османската империя). Аргументацията на културната идентичност на българите като различни от другите на Балканите е в основата на идеята за хомогенност и ненакърнимост на българската етническа общност от Средновековието до съвременността

⁵ Радева, М. Българското историческо образование през XIX - XX век между романтичния национализъм и толерантността. В: Иронията на историка. Професор Милчо Лалков. С., 2004, с. 79-96.

на учениците. Ценностната натовареност на историческите знания определя мястото на учебния предмет история като един от най-важните в българските училища от този период.

Българското образование през Възраждането се развива в условията на чужда държавност, поради което финансовата издръжка на училищата, учебните програми, по които се учи, организацията и други въпроси се решават от българските структури на общинското самоуправление. Това създава редица различия в отделните региони по отношение на изучаваните предмети, учебното време, учебните пособия⁶ и др. Публикуването на учебни книги през Възраждането се реализира чрез принципа на спомоществователството⁷. Поради спецификата на този механизъм определени издания се разпространяват по-масово в определени краища на българските земи, където съответният автор е бил например учител или произхожда от там⁸. Регионалното концентриране на учебната историческа книжнина има за следствие изграждането на различаващо се познание за едни и същи събития, особено що се отнася до българската история⁹.

Първата историческа книга - носител на знания по българска история във възрожденските училища, е „История славянобългарска” на Паисий Хилендарски в нейните многобройни преписи и преправки. Най-голямо значение за широкото ѝ използване като учебник по история има известният „Царственик” на Христати Павлович, който се определя от изследователите като

⁶ Кушева, Р. Методика..., с. 20-21.

⁷ Изключение в това отношение е „Царственик” на Христати Павлович - появил се през 1844 г. благодарение на лични финансови средства на автора.

⁸ Подробно за учебната литература по история през Възраждането виж: Кушева, Р. Методика на обучението..., с. 10-26.

⁹ Пак там, с. 15.

преработка на Паисиевата „История“¹⁰. Чрез него тя всъщност се превръща в достъпно историческо четиво не само за учениците, но и за възрожденския българин. Съчинението на Христки Павлович се издава през 1844 г. в големия за тогавашните мащаби тираж от 2000 броя¹¹. Именно поради това обстоятелство „Царственикът“ се разпространява в почти всички български области и с право може да бъде наречен общонационален, за разлика от другите учебници, които поради спецификата на спомоществователския принцип на издаване доминират в определен регион на българските земи.

Хронологически най-ранният учебник по история, замислен като такъв¹², се появява през 1836 г. Той е по обща история с автор Иван Кайданов. Преводът на български език е направен от Анастас Кипиловски¹³. Преводачът

¹⁰ За преписите и преправките на „История славянобългарска“ на Паисий Хилендарски и тяхното разпространение виж: **Цанев, Д.** Българската историческа книжнина през Възраждането XVIII – първата половина на XIX век. С., 1989. с. 58-68 и посочената там литература. Конкретно за „Царственика“ на Христки Павлович виж с. 63-65.

¹¹ **Кушева, Р.** Методика..., с. 21.

¹² Правим това уточнение, защото безспорно в учебната литература от периода епизодично са представяни сведения за българската история. Виж напр. **Данова, Н.** Проблемът за националната идентичност в учебникарската книжнина, публицистиката и историографията през 18 – 19 век. <http://www.balkansbg.eu/blog-balkan-ident/129>, (цит. 12. 04. 2012) където са посочени редица доказателства за това: В излезлия през 1835 г. „Гръцко-български разговорник“ на Христки Павлович е поместен кратък исторически разказ, който е бил използван като четиво в обучението по българска история, тъй като авторът е бил учител по това време в Свищов; българската история присъства дори в уроците по граматика, география и математика в излязлото през същата 1835 г. „Славянобългарско детеводство“ на Неофит Бозвели и Емануил Васкидович, известни просветители и възрожденски учители.

¹³ **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 10. За възгледите за историята на Кипиловски и неговите идеи за необходимостта от

допълва оригиналния текст със собствено изложение за събитията след 1800 г. В своите размисли той развива тезата, че историята на българите трябва да бъде преподавана като част от световната история, от общия исторически процес, и то не абстрактно, а с необходимата нагледност, която да поддържа у учениците чувството и представите за място, време и синхронност. Паралелно с идеята, че българската история е част от общочовешката, Кипиловски акцентира на идентичността на българите като славянски народ.

В текста са обяснени някои основни за историческото знание понятия като предмет на историята, периодизация, извори, що е това история и историк, етнография и др., помагачи на читателя да систематизира в съзнанието си конкретните факти и да ги осмисли. Благодарение на инициативата на Кипиловски в българското възрожденско училище се разпространява учебник по всеобща история, който откроява мястото на българите сред останалите народи и култури. Заслужава особено внимание и фактът, че той въвежда понятието „етнографическо” разделение на историята, т. е. по народи, един принцип, който става основополагащ за почти всички учебни исторически текстове през Възраждането и в първите десетилетия след Освобождението¹⁴.

Независимо, че в текста се откриват елементи, свързани с легендарно-митологични интерпретации в историята, например библейският разказ за потопа, чрез тази книга българският читател получава възможност да се докосне до четиво, наситено с факти за историята на всички народи по света, с богата информация за тяхната култура и постижения в областта на науката и техниката. В частта на

издаване на специализирана учебна литература подробно виж: **Данова, Н.** Проблемът за националната..., с. 17-19.

¹⁴ **Данова, Н.** Проблемът за националната..., 17-19.

изданието, която Кипиловски съставя сам, присъстват съвременните балкански народи, като особено подробно е изложението по история на нова Гърция. Описаните политически събития от историята на балканските народи свидетелстват за уважението на автора към тях и тяхната история, готовността му да отчете постиженията на всеки народ в културно отношение и усилията да бъдат изградени модерни държави.

Особено важна за учебната литература е 1844 г., тъй като освен споменатия „Царственик” на Христати Павлович, се публикува и преводът на новобългарски език, направен от Петър Сапунов на „Историята” на Атанас Нескович (от 1801 г.), която е съставена по известната „История” на Йован Раич¹⁵. През 1853 г. излиза и преводът на Ботьо Петков на съчинението на известния славист Юрий Венелин „Критически дирения за историята на българите”¹⁶. Посредством тези текстове едни от най-важните за времето исторически съчинения се ползват в училище като учебни помагала. Авторите на учебници от този период в повечето случаи превеждат и компилират чужди текстове, като добавят и нещо от себе си. По-известни от тях са Драган Цанков, Добри Войников, Драган Манчов, Петко Р. Славейков, Йоаким Груев и др. Показателен за интензитета на образователните процеси е броят учебници и учебни книги по история - 14 по обща и

¹⁵ Подробно за „Историята” на Йован Раич и нейните преводи и преправки виж: **Цанев, Д.** Българската историческа книжнина през Възраждането..., с. 70-95.

¹⁶ Издадена е в Земун под заглавие „Критически издирения за историята българска на Ю. И. Венелина. От приходадението на блъгарети на Фракийский полуостров до 968 година, или до покорението България от великий княз руский Светослава”. **Цанев, Д.** Българската историческа книжнина през Възраждането..., с.108-109.

12 по отечествена история - за един период от около 40 години¹⁷.

В настоящия преглед на историческото образование ще се спрем само на някои общовалидни маркери, оформящи облика на учебната литература по история през Възраждането. Един от основните подходи за представяне на историята е биографичният принцип. При него историята се разглежда чрез проследяване дейността на историческите личности, най-често средновековните владетели, или исторически персонажи от ранга на Кирил и Методий. Причинността в историята се обяснява с едно или друго качество на съответния владетел – бил добър воин или дипломат, образован за времето си и т. н., което се изтъква като условие за успехи на бойното поле, в дипломатически преговори, при вземането на едно или друго решение и др.

Етноцентристският принцип също неизменно присъства във възрожденските учебници. Той се състои в представянето на собствения етнос като вечна, движеща се през вековете от най-дълбока древност общност, която остава монолитна и хомогенна¹⁸. Това е свързано с една от водещите идеи в историческата книжнина през Възраждането - за древността на българския народ, за изконността на българското присъствие на Балканите, като така се доказва правото на народа да владее тези територии, т. е. „те по право му принадлежат, тъй както са ги владели дедите му”, и което е особено важно – българите имат право и дори са длъжни да се борят, за да освободят своята и на дедите си земя. Тази теза всъщност е историческата обосновка на национално - освободителната идеология – българите са достойни наследници на велики царе и на славна държава, която трябва да бъде възстановена.

¹⁷ Кушева, Р. Методика..., с. 10-13, където е даден подробен и изчерпателен списък, съдържащ всички данни за въпросните учебници.

¹⁸ Данова, Н. Проблемът за националната..., с. 41.

Спецификите на възрожденската епоха предопределят и предимно романтичната интерпретация на историята, застъпена в учебната книжнина от този период, което е третата характерна особеност на изданията, ползвани като учебници в българските училища през XIX век. Поставянето на акцент върху дейността на владетели като Крум, Борис, Симеон и значимостта на българската средновековна държава в Европа, изтъкването на военните успехи и културните достижения имат за цел да се работи за изграждане на национално самочувствие, достойнство и гордост – българите са наследници на славен и велик народ, който многократно е побеждавал „хитрите гърци...” и т. н. В тази, необходима и важна за времето на Възраждането, подчертано национално-романтична интерпретация на историята се срещат и редица твърдения, които съвременната наука определя като митове и стереотипи¹⁹. За този период в развитието на учебната книжнина тяхното присъствие е не само разбираемо, но и в значителна степен необходимо с оглед изпълнение на обществените очаквания за значението и действената сила на историята като учебен предмет.

Самостоятелни методически публикации на български език през този период няма, затова и за някаква обособена, специализирана методика на преподаването по

¹⁹ Виж напр. **Данова, Н.** Проблемът за националната идентичност в учебникарската книжнина, публицистиката и историографията..., с. 9-21; **Аретов, Н.** Изгорените книги или митът за похитената идентичност. В: Език. Литература. Идентичност. С., 1999, с. 41-58. **Радева, М.** Българското историческо образование..., с. 83-85. За съвременните проекции на този проблем виж: **Радева, М.** Скрити програми в обучението по история. История, 1996, N 5 - 6, с. 20-25; от същия автор. Митове и стереотипи – шанс за противодействие чрез обучението по история. – История и митове. С., 1999.

история не би могло да се говори²⁰. Образователният процес е организирал и осъществявал в зависимост от знанията и уменията на учителя, от учебната литература, с която е разполагал, и най-често е ставал „по подражание” на методиката, с която е бил обучаван самият той²¹. Ако е завършил например в Русия, той ставал проводник на руския образователен опит, или на гръцкия, на сръбския и т. н. Европейският педагогически напредък достигал до българските училища и чрез преводните учебници, които задават модел на структуриране на учебното съдържание и интерпретиране на историята, следван от българските автори и учители.

Отделни методически идеи са представени в някои учебници от този период. Така например Хр. Павлович за пръв път (1844 г.) помества илюстрация в български учебник по история – тя е на българския герб – изправен лъв – с пояснителен текст към нея²². В учебника на Б. Петков (1853 г.) има терминологичен речник, в който наред с термини, касаещи Средновековието, тъй като събитията стигат до X в., са обяснени и такива, свързани със съвремението на автора – васал, диалектика, документ, епоха, конституция, крепостен селянин, патриот, секта, факт и др. В учебника на Д. Душанов „Кратка българска история по питане и отговори” (1869 г.) обработката на учебния материал е направена под формата на въпроси и отговори. Други автори от същия период не приемат този

²⁰ Радева, М. Българското историческо образование..., с. 83, където проф. М. Радева определя процесите като стихийни: „оформящият се стихийно учебен модел следва по-напредналите в образователно отношение балкански народи или руски образци”.

²¹ За структурата на българската възрожденска интелигенция, в т. ч. и статистика на получилите образование в различни степени и страни виж подробно Генчев, Н. Българската култура XV–XIX век. С., 1988. с. 203-206.

²² Кушева, Р. Методика..., с. 18.

нетрадиционен модел за представяне на учебното съдържание, например Т. Шишков го критикува за „тази волност“²³. Тези спорове са показателни за стремежа на авторите на учебна литература да се прави педагогическо осмисляне и методическа обработка на преподаваната материя, да се търсят различни способи за постигането на познавателен и възпитателен резултат чрез изучаването на история.

Паралелно с процеса на първоначално теоретико – методическо осмисляне на вариантите за подредба и представяне на историческите знания за целите на българското училище, през 70-те години на XIX век се появява стремеж за съгласуване на учебните планове и програми. Това става по самоинициатива на българите на проведените през 70-те г. учителски събори в Стара Загора, Пловдив, Шумен, Русе, Ловеч и др. Обсъждат се въпросите какви предмети да се изучават, в кой клас, по какви учебници. Така например на проведения през април 1874 г. събор в Шумен се решава, че шуменските мъжко и девическо класни училища ще учат по различни програми, а за задължителни учебници по история се определят тези на Д. Войников и Д. Иловайски.

Първата учебна програма, най-близка до съвременния научен термин, е тази на Главното габровско училище от 1872 г. Благодарение на отпечатването ѝ през следващата 1873 г. в Цариград тя надхвърля регионалното си предназначение²⁴ и става модел за организация на учебния процес в много възрожденски училища. Така, независимо от трудностите, породени от факта, че българското образователно дело се развива в условията на чужда държавност, в навечерието на Освобождението в

²³ Пак там, с. 18-19.

²⁴ Кушева, Р. Методика..., с. 29.

българските земи има около 1500 основни училища, от които 50 с по няколко класа и три гимназии²⁵. Те дават базова образованост и създават условия за възходящото развитие на учебното дело в следващите десетилетия.

1.2. Развитие на училищното историческо образование 1878 – 1944 г.

След Освобождението през 1878 г. в българското образование настъпват важни промени. Това е естествен и всеобхватен процес, обусловен от целенасочените грижи на възстановената българска държава да изгради модерна образователна система. Приемствеността е една от характерните особености и безспорен позитив на следосвобожденското образователно дело. То се базира на добрите традиции от Възраждането, които доразвива и обогатява с нови европейски педагогически идеи и практики. Създаването на централизирана училищна мрежа – по степени от основни, средни училища и впоследствие висше училище – е една от първостепенните задачи на българската държава. Изграждането на светска образователна система по европейски образец се схваща от българските политици като част от формирането на модерната буржоазно-демократична държава. Известните историци Марин Дринов, като ръководител на Отдела за народно просвещение при Временното руско управление, и Константин Иречек, като министър на просвещението в годините 1881–1882, са едни от „строителите” на модерната образователна система в Княжество България.

Законът за народните и частните училища от 1885 г., подготвен от правителството на Либералната партия начело

²⁵ Генчев, Н. Българската култура XV–XIX..., с. 203.

с П. Каравелов, поставя основите на модернизацията на българската образователна система. Приетият през 1891 г. Закон за народното просвещение регламентира детайлно организацията на училищното дело в Княжество България. Изработен е от правителството на Ст. Стамболов, в което министър на народното просвещение е Георги Живков, а Иван Шишманов е експерт, началник на отделение в МНП. С този закон се завършва започналата непосредствено след Освобождението дейност по създаването на модерна образователна система. Според него „наредбата, управлението и надзорът на всички учебни и възпитателни заведения, както и на всички учреждения, които способстват за умственото и нравственото развитие на народа, се предоставят на МНП”. Тази централизация е съчетана с експертно професионално начало, заложено чрез създаването на „специални комисии от вещи лица (експерти, според днешната терминология, които изказват своето мнение върху всички важни въпроси относително народното просвещение, особено върху училищните правилници, програми, учебници, методите на обучение, изпитите... библиотеките, музеите, старините...”²⁶.

Държавата регламентира степените на обучение – начално, средно, специално, висше. /чл. 5/. За „народните училища” т. е. обществените, които се издържат от „държавата, окръжията или общините”, се определя, че обучението се осъществява на български език, учителите се одобряват от министерството и наредбата им и програмите отговарят напълно на официалните разпореждания. В тях се приемат „децата на всички жители на държавата без разлика на вяра и народност”, с което се гарантира принципът за

²⁶ Подробно виж: **Радева, М.** Училищното историческо образование в България (1878-1944). Методико-исторически анализ. С., 2008, с. 45-49; **Якимов, Г.** Гражданското образование (теория, история, съвременни измерения). С., 2011, с. 111-112.

масовост и достъпност. Основното образование е шест годишно /чл. 25/, разделя се на три курса – първи, среден и горен, всеки от които трае по 2 години²⁷. Чл. 121 фиксира структурата на средните училища – гимназии – с два курса – долен с 3 учебни години, и горен – с 4 учебни години²⁸.

С приемането на закона се утвърждава учебен план, който определя в коя степен какви учебни предмети ще се изучават. Конкретно за историята се предвижда в трето и четвърто отделение учебният предмет да се нарича отечествоведение (по-късно – отечествознание) и да дава знания по география, история и гражданско учение²⁹. В следващите класове да се изучава стара история, после средновековна обща с българска, следва – само българска, и накрая в три последователни години отново всеобща с българска история. В тази подредба на учебния материал откриваме заложен един много важен принцип – за паралелното (синхронно) изучаване на национална и обща история – който, доразвит и усъвършенстван, се прилага и в съвременните учебни програми.

В десетилетията след Освобождението българското училище се изгражда като национална институция. Подобно на образованието във всички модерни държави то концентрира инструменти за изграждане на националната идентичност чрез изучаване на предмети от групата на обществените дисциплини – български език, история, география, вероучение, гражданско учение. Съществен

²⁷ Идеята за 6-годишното начално задължително образование почти не се реализира поради липса на квалифицирани учителски кадри. Подр. виж: **Радева, М.** Културната политика на българската държава. С., 2002, с. 22.

²⁸ **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 46.

²⁹ За идеите за гражданско образование като част от училищното обучение през този и следващите периоди виж подробно в: **Якимов, Г.** Гражданското образование...

индикатор за модернизацията на историческото образование е обновяването на учебната и появата на специализирана методическа литература, в които се прави дидактическо осмисляне на поднасянето на учебното съдържание и неговата интерпретация.

Държавата регламентира реда, по който учебната литература ще достига до класните стаи. От началото на 1897 г. влиза в сила Правилник за учебниците, изработен от Висшия учебен съвет към МНП. В него се определят основните правила при създаването и разпространението на учебна литература. Подготвянето на учебниците се предоставя на частната инициатива на авторите, като МНП обявява конкурси за съставяне на учебници и определя премии (заплащане) по тях. Един месец преди началото на учебната година МНП е длъжно да обнародва списък на одобрените учебници, от които учителите могат да избират. Представените по конкурса учебници се дават за рецензиране на двама рецензенти поотделно и върху техните оценки като трета страна се произнася Постоянният учебен комитет, за да се гарантира безпристрастността на оценката. Правилникът определя и педагогическите и хигиенни условия, на които трябва да отговарят учебниците, както и препоръката да се продават „колкото се може на по-евтина цена“. Одобрените учебници не се променят най-малко две години. Всички учебни помагала, излезли до 1897 г., подлежат на рецензиране, за да могат да продължат да функционират в българските училища. През август 1899 г. МНП обнародва списък на одобрените след рецензиране учебници, а през 1900 г. е обнародван пълен списък на всички, които могат да се ползват в българските училища.

Въведеното конкурсно начало е категоричен белег на модернизацията на образователната система и допринася за подобряване на учебниците в структурно, езиково и

научно отношение. Тази практика се запазва до 40-те години на XX в. Съставителството на учебна литература през този период е престижна интелектуална и обществена дейност. Автори на учебници са видни за времето си обществени и културни дейци. Като най-популярни автори на учебници по българска история в края на XIX и началото на XX в., оказали трайно въздействие върху историческото мислене на поколения българи, се утвърждават Ст. С. Бобчев, Д. Манчев, Д. Ганчев, Ив. Бракалов, Н. Станев, П. Нейчев и др.

Историческите знания в началното училище се комбинират с географските и такива, свързани с гражданското образование³⁰ в учебния предмет отечествознание. Съчетаването на тези знания в един учебен предмет цели създаването на по-концентрирана, пълна и ясна представа за родната страна. Този подход се обуславя от обстоятелството, че през разглеждания период, а и дълго след него, началното училище изчерпва образованието на повечето българи и за тях учебникът по отечествознание остава почти единствената книга за миналото и настоящето на страната им.

Характеристика на историческите знания, придобивани в началното училище в първите десетилетия

³⁰ Подробно за гражданското образование и неговото развитие през този период виж: **Якимов, Г.** Гражданското образование..., с. 103-108, където са анализирани и учебниците на Ст. С. Бобчев, История на българския народ. Пловдив, 1881; И. Драгнев, Отечествоведение за учениците от III отделение на първоначалните училища. Пловдив, 1889; Ю. Керчев, Отечествоведение за IV отделение. 4-то издание. Търново, 1898. На базата на този анализ авторът логично достига до извода, че в края на 80-те и началото на 90-те години на XIX век тежестта на гражданските знания в този учебен предмет в началните училища е на допустимия минимум. Представен подробно е и самостоятелен появил се през 1891 г. учебник по гражданско образование, с. 108-111; **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 31-37.

след Освобождението, би могла да се направи като се анализират текстове на учебници от този период. Изследователи³¹ на проблема определят учебниците на Ст. Бобчев³² и Д. Манчев³³ като представителни за тенденциите в учебната литература по история. Позицията се аргументира с относително пълното отразяване на теоретичните и практическите новости и достижения, което допринася и за тяхното широко разпространение в училищата през този период³⁴. Анализът показва, че в историческите учебни текстове водеща продължава да бъде националната идея, в съчетание с изграждане на широка гражданска грамотност³⁵. В началното училище се изучават исторически „разкази”, които представляват фрагменти от българската история и са изградени на биографичен принцип. Заглавията на урочните статии в повечето случаи фиксират вниманието върху определени исторически личности: Аспарух, Крум, Кирил и Методий, Самуил, Иван Асен II, църковни и политически дейци на Българското възрождане³⁶. Този подход се обяснява с равнището на историческото познание в периода и с все още актуалната романтична идея да се откроява ролята на силните личности за българското историческо битие. Биографичният принцип

³¹ Имаме предвид вече цитираните изследвания на проф. М. Радева. Българското историческо образование през XIX–XX век... и Училищното историческо образование в България...

³² **Бобчев, С.Ст.** Кратки разкази из българска история (от най-старо време до днес). 1 изд. Пловдив, 1883.

³³ **Манчев, Д.** Извод от българска история. 4 изд. Пловдив, 1879; Кратък извод от българска история. Книжка за учение в основното училище. Пловдив, Свищов, Солун, 1880.

³⁴ **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 49.

³⁵ **Якимов, Г.** Гражданското образование..., с. 103; **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 31-33.

³⁶ **Радева, М.** Училищното историческо образование в България... с. 49-50.

в значителна степен отговаря и на основното педагогическо изискване за достъпност, тъй като съответства на редица възрастови особености на учениците в началното училище.

Паралелно с изтъкването на личните качества на владетелите, допринесли най-много за издигане политическата роля на България, се развива идеята, че силната българска държава има право да бъде обединител на всички славянски племена на Балканите. Подробно са разгледани войните, които се водят, промяната в териториалните граници, усилията за запазване целостта на държавата, културният подем и др. Откроява се особено Симеон, наричан Велики, който според текста на Д. Манчев се провъзгласил за цар след битката при Ахелой, а славата на средновековна България се идентифицира чрез фигурата на българския цар. В текстовете, освен високата оценка на редица владетели, присъства и отрицателна – за слабостта на характера и политическото късогледство например на цар Петър, и др. Особено място е отредено на историческата роля на християнството, подчертано е значението му за духовната спойка между славяни и прабългари и формирането на българския народ. Развита е идеята за етническото единство на българите от Мизия, Тракия и Македония. Създаването на славянската писменост се представя като изключително дело с безспорно значение за славянската култура³⁷.

В следващи учебници се усъвършенства и подходът при въвеждане на основни исторически понятия в учебната литература. Например в учебника по отечествоведение за трето отделение на Ив. Бракалов³⁸ още в самото начало децата се запознават с определението за отечество –

³⁷ Подробен детайлен анализ на двата учебника виж в: **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 49 - 64.

³⁸ **Бракалов, Ив.** Отечествоведение за трето отделение на основните училища с особено методическо ръководство за учителя. Пловдив, 1898.

„България е наше общо отечество, което, за да обичаме трябва да познаваме добре. Нашето отечество се намира в Европа. То захваща едно голямо пространство на Балканския полуостров. Сега само една част от него е свободна: тя се казва Княжество България”. Така у учениците се изгражда разбиране за различието между етнически и политически граници на България в края на XIX век, което е част от голямата идея за национално обединение.

В прогимназиалните класове учебното съдържание по история се разширява фактологически. Водещи идеи в представянето на историческата конкретика са: първостепенното значение на вътрешната стабилност като условие за политическата цялост и устойчивост на държавата; за историческата мисия на България и нейните владетели като обединители на славяните на Балканите; за културната устойчивост на българския народ; за единство на българската етническа общност и усилията за нейното признаване с църковната борба през Възраждането; за културните достижения като мерило за просперитет и др. Недвусмисленото внушение чрез всички тях е да се търсят примери за национално самочувствие и ценностни фундаменти на българската идентичност.

В учебната книжнина от този период се наблюдава и един нов елемент – това е т. нар. историографски подход. Той представлява поместването в учебника по история на откъси от актуални за времето исторически съчинения, с цел учениците да виждат модели на историческото дирене и повествование и така да стават съпричастни към методите на историческата наука. За разлика от началното училище, където преобладава национално-романтичната интерпре-

тация на историята, в учебната литература за гимназиалния етап е ясно изразен позитивисткият подход³⁹.

Нерешеният напълно с Освобождението през 1878 г. национален въпрос извежда като естествен ценностен акцент в историческото образование националната идея. Тя е последователно развита в следосвобожденските учебници, но без да създава стереотипи за „другите“ и съседите, тъй като водеща всъщност е тезата за културната близост между южните славяни, за съвместните борби и политическо сътрудничество през XIX в. В учебниците липсват нетолерантни нагласи към Османската империя и турците. Не се откриват и шовинистични внушения⁴⁰.

Към края на XIX в. и началото на XX в.⁴¹ е утвърден образователният модел, който функционира в България до средата на 40-те години на XX в. Той се характеризира с извеждане на преден план на социалната функция на историята като учебен предмет, като нейното изучаване в българските училища се обвързва тясно не само с националното, но и с гражданското възпитание на младежите⁴². За издигане качеството на обучението в училище допринася и откритото през 1888 г. в София Висше училище (Софийски университет), в което, освен специални исторически, бъдещите учители изучават и общо педагогически и методически дисциплини. Паралелно с

³⁹ Подробно виж. **Радева, М.** Училищното историческо образование..., с. 80-82.

⁴⁰ Пак там.

⁴¹ Имаме предвид приетия през 1909 г. Закон за народната просвета. За него виж: **Кушева, Р.** Национални политики за квалификация на педагогическите кадри в периода 1879–1948 г. Диалогът в историята. N 27, 2011. с. 30-31; **Якимов, Г.** Гражданско образование..., с. 118-119; **Даскалов, Р.** Българското общество 1878–1939 г., т. 2. С., 2005, с. 353-356.

⁴² **Якимов, Г.** Гражданско образование..., с. 111; **Кушева, Р.** Методика на..., с. 30-35.

това държавата провежда последователна политика на перманентна квалификация на учителите, като се организират разнообразни курсове. Създават се и специализирани педагогически училища⁴³.

До появата на първите методически публикации на български език се ползват чуждестранни в превод или в оригинал. Разпространени сред българските учители са съчинения на руски педагози⁴⁴ и на „най-изявения хербартианец на Балканите” проф. Стефан Басаричек⁴⁵. В неговата „Педагогия. част III. Специална методика”, издадена през 1888 г. в Пловдив, е включена самостоятелна глава от 58 страници, посветена на обучението по история⁴⁶. В този текст са представени основните идеи за подбор и структуриране на учебно съдържание, обобщена е европейската практика, разяснени са биографичният и етнографическият, синхронният и прагматичният (който търси причини и следствия) подход, изтъкната е необходимостта чрез историята да се развива самостоятелното мислене⁴⁷ и са поместени модели на отделни уроци, с които се демонстрират начини за постигане на патриотично възпитание.

Съчинението, което с право се определя като първата българска методика на обучението по история, се появява през 1895 г. Негов автор е учителят Никола Станев. Самото заглавие „Методика на историята по Кригера. Свободен

⁴³ Подробно виж: **Кушева, Р.** Национални политики за квалификация на педагогическите..., с. 26-31.

⁴⁴ **Гартвиг, Ан.** К вопросу о преподавании истории. М., 1891. Подробно за тази публикация виж: **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 85-88.

⁴⁵ **Кушева, Р.** Методика на..., с. 43; **Якимов, Г.** Гражданско образование..., с. 111.

⁴⁶ **Кушева, Р.** Методика на..., с. 43.

⁴⁷ Пак там, с. 46.

превод от руски⁴⁸ показва, че той целенасочено си е позволил значителна намеса в превеждания текст в зависимост от спецификите и актуалните проблеми на българското историческо образование от края на XIX век. Преводът е направен по руския превод на оригинала „Методика истории по Кригеру. Составили И. Виноградов и А. Никольский”, Москва, 1885. „Методиката” на Н. Станев е „авторска” в смисъл, че не „превежда”, а „представя” теорията пред аудиторията и в този смисъл прощаващата българска методика на обучението по история се самоопределя като част от европейската педагогическа мисъл⁴⁹.

Н. Станев е структурирал труда си, като извежда на преден план идеите, които смята за приложими в българската училищна среда. Представя четири основни проблема: за възпитателното значение на историята; за мястото ѝ като учебен предмет сред другите предмети на училищното обучение; за основните дидактически подходи за структуриране на учебното съдържание по предмета; за конкретната методика на преподаването по история в долните (първи, втори и трети) класове на гимназията.

Според Станев е „необходимо историческото преподаване да се извършва така, че изучаването на историята да помага на разбирането на сложните и разнообразни явления от заобикалящия ни обществен живот”. Той изтъква, че учителят трябва да работи не само за заучаването и развитието на паметта, но и за развитието „ума на ученика”, така че да му дава опори за ориентация в съвременния му обществен живот. Това е свързано според него с „умението на учителя от огромната област от факти да избере най-необходимите и да ги приспособи за нуждите

⁴⁸ Станев, Н. Методика на историята по Кригера. Свободен превод от руски. Пловдив, 1895.

⁴⁹ Радева, М. Училищното историческо образование в България..., с. 99.

на училището, без да се изпусне нищо съществено”⁵⁰. Поставянето на този образователен акцент Станев извежда от целта на обучението: да се направи ученикът „практически подготвен за живота гражданин, с чувствителна за прекрасното душа и твърди нравствени принципи”, да се развие у него „патриотично чувство”, което се постига най-добре „когато се изучава съдбата на своето и чуждите отечества”⁵¹.

Друга водеща идея в „Методиката” на Станев е за неразривната връзка между минало и настояще, чрез „изучаване на старото – казва той – могат да се изучат и разберат днешните политически, обществени и икономически форми на държавен живот...”. Особено се акцентира на възпитаването на „национален дух” и развиването на ценностни нагласи у учениците⁵².

По въпроса за смисловия и тематичен обхват на учебния предмет Станев разсъждава: „В никакъв случай историята не трябва да е изключителен разказ за войните и държавните дейци, тя по-скоро трябва да бъде разказ за събитията, които стават в мирния живот на хората, като се посочва как тези събития са се появили в науката, изкуствата, езика, литературата, икономиката, обществения и религиозния живот на народа, така че живо да се очертае завършеният образ на една епоха, да се обръща внимание на дълговременните резултати...”⁵³ Тези виждания, изказани в

⁵⁰ Цит. по **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 90.

⁵¹ Пак там.

⁵² „Историята облагородява сърцето – пише Станев – Тя развива у учениците съчувствие към всичко добро, научава ги да обичат правото, справедливото, честното, човечното, а да ненавиждат подлостта, измамата, низостта... Истината, правото и доброто – ето кое трябва да стои по-високо от всичко на света” Цит. по **Радева, М.** Училищното историческо образование в България..., с. 91.

⁵³ Пак там, с. 92.

края на XIX век, напълно се съотнасят с утвърдения днес цивилизационен подход в историята.

За пръв път в българската методическа литература са представени възможните (и до днес използвани) принципи за структуриране на учебното съдържание – регресивен (връщане назад като се започва от съвременни за ученика събития – не го одобрява, тъй като не дава възможност да се проследи историческият ход в развитие и да се обясняват връзки и зависимости), прогресивен (еволюция на време и място, показва развитието и естествената еволюция на събитията в тяхната връзка), хронологически (модификация на прогресивния, при който се върви от простото към сложното) и биографичен⁵⁴. Н. Станев отдава своите предпочитания на съчетанието между хронологичност и концентричност⁵⁵, първо се показват общите и най-видни черти – казва той – а по време на обучението се обръща внимание и на другите особености.

В главата „Метод на историческо преподаване” е разгледана конкретната организация на преподаването по история в първите класове на гимназията. Застъпва се гледището, че „обучението трябва да дава цялостна представа, която включва държавния и обществен живот, материалната и духовна култура... Историята на един народ не е изолирана, тя е част от общочовешката история...”. Изходен дидактически принцип, отстояван в „Методиката” на Станев, е съобразяването със „способностите на учениците”. Той обръща сериозно внимание и на професионалната подготовка на учителите, които трябва да

⁵⁴ Подробно виж: **Радева, М.** Училищното историческо..., с. 94-95. По същия въпрос виж и: **Кушева, Р.** Методика..., стр. 45. Например: Прогресивен – последователен, но не по време, а по място, напр. домът, селището, държавата...; регресивен – от близкото към далечното, от известното към неизвестното.

⁵⁵ **Радева, М.** Училищното историческо образование в..., с. 94.

се усъвършенстват непрекъснато, като се запознават с най-новите достижения на европейската дидактика и на националната историческа наука.

Методическите изисквания за работата на учителите, които Станев формулира, пряко кореспондират с актуалната за педагогиката от края на XIX век идея за активното обучение. Нейната реализация се вижда като методика на работа с две опори: изложение на учебния материал от учителя (учителски исторически разказ) и усвояването на този учебен материал от учениците чрез система от въпроси. „Разказът” следва да бъде достъпен, да образова ученика и да развива неговата реч. Това предполага „свободно и гладко изложение” от страна на учителя, за което е необходима съответната предварителна подготовка и „яснота на преподаването”, съчетано с „вникване в духа на идеите, които движат историческите епохи”. Разказът, продължава Станев, трябва да бъде „кратък и ясен, жив и съдържателен, точен и верен”, да представя личностите „релефно”, „да обръща внимание на това, което има важно историческо значение”. Представени са и аспектите на нагледността в обучението. В специален текст са разгледани нагледните пособия и е обоснована необходимостта от използването им. „Методиката” съдържа и глава „Пробни уроци”, в която авторът защитава тезата за необходимостта от план, по който учителят ще развие съответната методическа единица.

Оценка за положителното приемане на „Методиката” на Н. Станев в българското образователно поле е преиздаването ѝ през 1900 г.⁵⁶ Във второто издание се откриват доразвити някои интересни образователни идеи, свързани главно с варианти за по-активно включване на

⁵⁶ Станев, Н. Методика на историята по Кригера. 2. допълн. изд., С., 1900.

учениците в учебния процес. Представен е методът на катехизацията като похват, който помага за „разбирането на събитията”. Препоръчва се при изпитване или преговор. Същността му се състои във формулиране и поставяне на въпроси в определена система с цел да се „активизира умът на учениците”, т. е. отговорите да бъдат резултат от „умствената работа на самия ученик”. За „правилното изпитване” се препоръчват следните правила: възпроизвеждане от ученика на част от „миналия урок”, изпитване „по всичко друго чрез задаване на допълнителни въпроси, в отговора на които се правят допълнителни разяснения”. В интерпретацията на въпросите трябва да се включват и другите ученици, за да се поддържа „будно тяхното внимание”. В следващите десетилетия този известен в европейската дидактика подход се утвърждава и в българската образователна практика⁵⁷.

Българският учител играе изключително важна роля за качеството на училищното обучение, затова и Станев му отделя немалко редове. Откроява мястото му за изграждане на политическата и гражданска култура на учениците и апелира към българските учители да не позволяват политическата конюнктура да влияе на обучението по история. Н. Станев призовава учителите да „предпазят юношеството от заблудите на измамливата система, както и от бурната нетърпимост на партиите”⁵⁸. Задача на учителя е да насочва учениците към систематизиране и разбиране на историята, а не към просто запаметяване и възпроизвеждане на събития. „Истински опитният учител – пише той – не настоява учениците да знаят всички имена, дати и специфични термини, за него трябва да е важно дали

⁵⁷ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 101.

⁵⁸ Пак там, с. 95.

учениците са разбрали движението на събитията и начина, по който са се извършвали”⁵⁹.

В това издание за пръв път се прави опит да се систематизират изискванията към учебника по история. Като изтъква неговата значимост за „усвояването на предмета” и за подпомагане на учениците, Станев фиксира две методически правила по отношение на неговото съдържание. Първо, учебникът трябва да включва „само същината” на историческото знание, а „всичко останало... да се допълни от живата реч на учителя” (предпазва от информационен максимализъм) и второ – от сведенията за историческата хронология да се включват тези, чието изучаване е „полезно от еволюционна гледна точка”. Методиката на Н. Станев е най-популярният, професионално създаден методически труд до войните⁶⁰.

През този период се публикуват и други методически съчинения. Като по-значим се определя трудът на Г. Паунчев⁶¹ от 1899 г. „Ръководство по отечествоведение”, тъй като в него са представени две нови за българската образователна теория методически схващания. Първото е за възможността да се „предугаждат”, „предвиждат” събитията, което днес наричаме историческа диагностика, и второто – за необходимостта от изграждане на система от понятия по съответния учебен предмет и степен на обучение. Паунчев настоява да бъде определен „набор от основни понятия”, които учениците следва да са овладели в началното училище, и прилага списък на понятията, които трябва да бъдат направени достъпни за учениците⁶². Идеята за систематизация и унификация на понятийния апарат,

⁵⁹ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 101.

⁶⁰ Пак там, с. 102.

⁶¹ Паунчев, Г. Ръководство по отечествоведение за учителите в народните и класни училища. ВТ. 1899.

⁶² Кушева, Р. Методика... с. 48.

който учениците овладяват, за синхронизиране на тези знания, кореспондира със съвременната идея за въвеждането на образователни стандарти по учебните предмети.

През 1912 г. учителят по история в Първа софийска девическа гимназия Петър Ценов издава като самостоятелно пособие „Методически упътвания за преподаване по история”⁶³, в което са систематизирани достижения на европейските педагогически школи. При написването са творчески използвани най-вече руски първоизточници, съчетани с богатия практически опит на автора. Важно значение за учителската колегия в България има специализираното списание „Училищен преглед”, което съдържа статии по разнообразни проблеми и популяризира чуждестранния образователен опит.

Балканските и Първата световна война нанасят непоправими следи върху българския национален дух. Рухва националният идеал и заредените с оптимизъм очаквания за бъдещето са заменени с огромно разочарование, което довежда до културна резигнация и песимизъм. Към това се добавят и значимите социални конфликти и катаклизми (Войнишкото въстание 1918 г., Деветоюнският преврат 1923 г., септемврийският бунт 1923 г., политическият терор 1924–25 г.). Процесите в българското следвоенно общество са съзвучни с кризата на либералната демокрация и ценностната система на западната цивилизация. Въпреки международната изолация, в която попада България непосредствено в следвоенните години, българската култура и образование остават широко отворени за културен диалог с европейския Запад. В сферата на образованието тенденцията се маркира с приетия

⁶³ **Ценов, П.** Методически упътвания за преподаване по история. С., 1912.

от правителството на БЗНС през 1921 г. Закон за народната просвета. Той е синхронен не само по време, но и по същността на предвидените промени с реализиращите се по това време образователни реформи в Западна Европа и САЩ. Законът предвижда увеличаване продължителността на задължителното основно образование от четири на седем години. Така прогимназията, оформена със законодателните промени от 1909 г., става задължителна. Това означава задължително изучаване на национална история в трети клас⁶⁴. Според учебните програми от 20-те години на ХХ век българската история се изучава в три концентрични кръга – съответно във всяка училищна степен, а обща история в два – в прогимназиите и в средните училища (гимназиите). Пропорциите са различни – в прогимназията доминира националната, в гимназията – националната се вписва в общата рамка на световната история⁶⁵.

Културната среда, в която се развива историческото образование през 20–30-те години на ХХ в., се характеризира с нараснал интерес към историческото минало, особено към националните културни достижения. Честването на юбилеи и годишнини става официална насока в държавната политика поради необходимостта да се възроди националното самочувствие и вярата във възможностите на държавата. Юбилейни годишнини се отбелязват във връзка с 1000 г. от царуването на цар Симеон Велики, 50 години от Освобождението и др. През 20-те години се въвеждат нови държавни празници като Ден на народните будители (1 ноември), Ден на Св. св. Кирил и Методий и др. Важна роля в отбелязването на тези празници в различните населени места се пада на училищата, като главни организатори най-често са учителите по история.

⁶⁴ Радева, М. Училищното историческо..., с. 105-106.

⁶⁵ Пак там, с. 165.

Тези инициативи са симптоматични за следваната от държавата политика за формиране и съхраняване на българската идентичност чрез историческата памет и историческото образование, за възстановяване националното самочувствие и открояване на достойното място на българската история и култура в развитието на европейската цивилизация.

Учебната литература през разглеждания период се обогатява с новите фактографски приноси на историческата наука, с теоретичните достижения на методиката, педагогиката и дидактиката. Възможностите за по-добро полиграфско оформление също намират приложение в учебниците по история, в които се наблюдават повече илюстрации, исторически карти и др. През 20-те–40-те години на XX в. се появяват и нови имена сред авторите на учебници – И. Ст. Попов, И. Пастухов, И. Кепов и др., а утвърдени автори като Н. Станев⁶⁶ продължават методически да усъвършенстват и разработват нови учебници.

В периода след Първата световна война теорията на училищното историческо образование прави важна крачка в своето развитие. Възприета е западноевропейската идея, че различните частни методики само интерпретират и прилагат общодидактически принципи и методи, които са предмет на дидактиката като наука. Водени от това разбиране професионални учени педагози и дидактици започват да се занимават с различните методики⁶⁷. Особено популярна сред учителите в основните училища (начални и прогимназия) в междувоенния период е „Методика за

⁶⁶ Написва множество учебници и пособия, но между тях се откроява една „История на нова България 1878–1942”, която подробно е разгледана от М. Радева, пос. съч. с. 134-155.

⁶⁷ **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 52.

първоначалното и прогимназиално образование⁶⁸ на проф. Михаил Герасков. От 1922 г., когато излиза за пръв път, до 1946 г. този учебник по методика претърпява шест издания. Предназначен и очевидно активно използван е от учащите в учителските институти за подготовка на учители за прогимназиите и в педагогическите училища, в които се обучават учителите за началните училища.

Проф. М. Герасков като специалист по обща дидактика⁶⁹, обръща внимание на важни теоретични постановки. Акцент е поставен върху разликата между методика и дидактика, необходимостта от методическа подготовка на учителите и др. В частта, посветена на преподаването на история в училище, Герасков разглежда въпроса „какво се разбира под история като учебен предмет“ – „изложение на по-важни събития из живота на един културен народ или на културното човечество“, от чието групиране се получават „специалните истории – културна, политическа, църковна, икономическа и т.н.“. Представя две страни на историята – фактическа и логическа или философска, която обяснява нещата и е потрудна. Извежда основните начини за обяснение на историческите събития – исторически идеализъм и исторически материализъм, като с впечатляващо умение успява да представи кратко и ясно двата философски възгледа за историята.⁷⁰ „Историческият идеализъм – пише професорът – счита, че главният фактор в историята е

⁶⁸ Герасков, М. Методика за първоначалното и прогимназиално образование. 3 изд. Враца, 1928.

⁶⁹ За неговите общодидактически възгледи и идеи по редица въпроси виж: Милков, Л. Дидактика. С., 2002.; в Якимов, Г. Гражданско образование..., с. 150-158, 179-181 са представени възгледите му за гражданското образование.

⁷⁰ Радева, М. Училищното историческо..., с. 158 и сл., където е направен анализ на учебника по методика на проф. Герасков.

човешкият дух, човешките идеи – те са двигатели на историческите събития, а според историческия материализъм, с главни представители Маркс и Енгелс, главният двигател в обществения живот са икономическите условия и материалните нужди на обществените групи”. Мнението на Герасков е, че „умереният исторически материализъм, който не отрича влиянието на идеите, но ги счита за второстепенен фактор, дава най-голяма възможност да се обяснят историческите събития по-обективно и по-широко”⁷¹.

Разгледани са и основните принципи за структуриране на учебното съдържание, като е отдадено предпочитание на концентричния, с неколkokратно повторение. За определянето на проф. Герасков като представител на европейската либерална педагогическа мисъл категорично свидетелстват неговите виждания за методологическите и ценностните ориентации на историята. Определяйки целите на историческото обучение, авторът пряко ги свързва с гражданското образование, като изтъква, че чрез историята обществото трябва „да познава своето развитие, минали страдания и успехи, за да извлече нужната поука за бъдещи действия”.

Техниките на преподаване са друга голяма група въпроси, които са разгледани в представяното методическо съчинение. Необходимо е да се направи уточнението, че според утвърдената тогава терминология проф. Герасков използва термина учебна форма, който всъщност се доближава до днешното понятие метод на обучение. За водеща учебна форма в историческото образование се определя разказът. Към него са систематизирани поредица изисквания – да е обективен, да отговаря на историческата истина, да бъде ясен, логичен, естествен, учителят да не

⁷¹ Цит. по Радева, М. Училищното историческо..., с. 158.

изопачава съзнателно фактите и да избягва пресиления патос – които биха могли и днес да се отнесат към разказа на учителя.

Относно методите на преподаване проф. Герасков препоръчва на бъдещите учители да прилагат диалогичната, наричана и евристична учебна форма във всички фази на обучението – подготовката, изложението, обобщението или изпитването. Той защитава и идеята в гимназията да се четат исторически документи или оригинални исторически разработки. В главата „Нагледност и активност при историческото обучение”, като изтъква условността на понятието нагледност по отношение на историческия процес, проф. Герасков подчертава положителната роля на „показването на предмети на миналата материална култура” (оръжия, облекла, сгради, ръкописи, монети) както и използването на „второстепенна нагледност” – исторически картини и карти.

Все в контекста на съвременните изисквания при преподаването на история като училищен предмет е разгледан и въпросът за станалото особено популярно от 20-те години на XX век активно обучение. Методическите техники, които проф. Герасков предлага, за да се направи обучението активно, са: 1. задаване въпроси на учениците върху причините за събитията, ролята на историческите личности, историческата поука; 2. чрез посещение на исторически музеи, стари крепости, исторически местности и манастири, събиране материали за училищния музей; 3. рисуване на исторически материали; 4. „да се подбуждат учениците да четат исторически източници и да разказват върху прочетеното”⁷².

Представената „Методика” показва дълбоко познаване на европейската хуманитаристика и привързаност

⁷² Пак там, с. 167.

към нейния либерален стил на мислене, с което проф. Герасков безапелационно се вписва в европейския педагогически и методически научен свят⁷³. Методическият текст по история на проф. Герасков предлага актуални не само за времето си методически трактовки. Част от идеите заложи в неговата „Методика“, доразвити, обогатени и естествено поставени в нов социокултурен контекст, са запазили своята актуалност и до днес и се прилагат в съвременното училище.

През 1929 г. излиза „Методика на историята“ на Димитър Костов⁷⁴. Тя представлява ръководство за работа на учителите. Както сам определя авторът, неговото съчинение всъщност е адаптация на европейския опит към българската педагогическа практика. Той изброява двадесет и четири заглавия, които ползва за основа на своя труд. Методиката на Д. Костов е предназначена предимно за гимназиите. В структурно отношение се състои от въведение и пет глави. Във въведението се разглеждат методологически проблеми. Проследено е развитието на историята и помощните исторически науки, паметниците на историята, периодизацията, разликата между наука и учебен предмет, възпитателното значение на историята и целите на обучението.

Интересни от методическа гледна точка са неговите разсъждения за възможностите чрез историята в училище да се развива „индивидуалното съзнание“ на учениците. В този контекст е представена необходимостта учителите да правят ясно разграничение между обичта към отечеството като интуитивно, присъщо на индивидите чувство и осъзнатия

⁷³ Подробен анализ на възгледите на проф. Михаил Герасков виж в: **Радева, М.** Училищното историческо образование..., с. 156-168.

⁷⁴ Д. Костов е гимназиален учител в Образцовата гимназия в София, където се провежда стажантската практика на студентите от Софийския университет.

патриотизъм в резултат на обучението по история. Друг важен аспект в това отношение е разграничаването на патриотизма от шовинизма, който се определя като „фалшифициране на родната история до възвеличаване на своя народ и почерняне на другите народи”.

Историческото обучение според него трябва да се подчинява на изискванията за обективност, разумност, развитие на умствените способности на ученика, подготовката на ученика като образован гражданин на съвременното общество. Важна за постигането на тези цели е методиката на обучението по история, която Костов определя като педагогическа дисциплина, чрез която могат да се реализират „ценните възпитателни и образователни сили, които крие историческото преподаване”. Той насочва вниманието на учителите към разликата между методика и методология на историята. Последната, обяснява той, не се занимава с методите на преподаване, а с „методите за изследване на историческите явления”, докато методика на историята е комплексна наука, която „се основава на психологията, педагогията, и е в тясна връзка с дидактиката, от която взема общите правила на преподаване, но тя се основава и на историческата наука, от която черпи своя материал”⁷⁵. Това е първото определение за характера на методиката на обучението по история⁷⁶.

Интересни страници Костов посвещава на спорното тогава сред методичите виждане за присъствие на военния (баталния) материал в учебното съдържание. Той смята, че е „непедагогично да се замълчават пред децата ужасите на войната” и че верният подход е „възпитаване на новите поколения със здрави възгледи за ужасите на войните и благата на мира”.

⁷⁵ Костов, Д. Методика на историята. С., 1929, с. 39.

⁷⁶ Радева, М. Училищното историческо..., с. 177.

Подобно на Н. Станев и М. Герасков, Костов смята за абсолютно недопустима „тенденциозността при избора на материала”. Той я нарича „изкривяване на истината, лъжа и измама” и „изкуствено подбиране на факти с цел да се даде определена картина, напр. да се изложат само тъмните страни от едно управление и изпускане на всички светли явления, с цел да се представи в лоша светлина личността на един управник”. По въпроса за методите на обучение (които подобно на проф. Герасков нарича форми на преподаване) Костов изтъква, че трябва да се ползват такива, които да „стимулират активността, самодейността у ученика”. Детайлно са представени изискванията към „разказната форма, наречена още акроматична или лекционна”⁷⁷.

Евристичната учебна форма, или беседа, както бихме я нарекли днес, според Костов може да бъде ефективна, само ако са правилно формулирани въпросите, чрез които тя се организира. Той формулира дидактически изисквания към тази дейност на учителя, които звучат актуално и днес. Първо изискване е въпросите да бъдат обмислени и определени, да не допускат няколко отговора, да не подсказват отговорите, да засягат същественото в темата. Второ – въпросите се поставят към целия клас, в отговорите се включват всички ученици – слаби и силни – беседата „се води оживено, със свободата на учениците да се изказват”, учителят не се намесва пряко в беседата, а само определя „общото направление”. Това, продължава Костов, се прави, за да се даде възможност на учениците за „самостоятелна умствена дейност”, за да се „извеждат учениците от това инертно състояние на пасивно възприемане”. Именно в този контекст той акцентира на определени похвати, които биха

⁷⁷ Подробно виж. **Радева, М.** Училищното историческо образование..., с. 182-183.

подобрили учебния процес – четенето в клас на писмени исторически документи (христоматиен метод) като средство за проникване в духа на историческата епоха, използването на хронологически и родословни таблици, съставяне на конспекти и урочни планове⁷⁸. Препоръчва се учениците да бъдат водени на филми, театрални постановки и опери с историческо съдържание, на исторически екскурзии.

Редица методически съчинения, публикувани през този период, създават цялостната картина на развитието на българската теория на преподаването на история. Техни автори са Н. Станев⁷⁹, Ив. Попов (главен инспектор по история и география на МНП)⁸⁰, Първан Заимов⁸¹, Хр. Николов⁸², Ал. Цанев⁸³ и др. Цанев популяризира сред българските учители идеите на белгийския психолог Жан Пиаже за психологическите основи на обучението. В неговата „Методика” има специална глава „Психологически основи на обучението по история”. Хр. Николов разработва и прави достъпни за българската колегия теоретичните основи на използването на лабораторния метод и цялостното обучение. Целта на приложението му в обучението по история той определя като очакван резултат учениците да достигат до самостоятелни изводи и заключения, да се преодолеят наизустяването и

⁷⁸ Подробен анализ на „Методиката” на Д. Костов е направен от проф. М. Радева. Виж: **Радева, М.** Училищното историческо образование..., с. 168-185.

⁷⁹ **Станев, Н.** Методика на преподаване на история в прогимназиите. С., 1932.

⁸⁰ **Попов, Ив.** Методически упътвания в преподаване на история в прогимназиите. С., 1926.

⁸¹ **Заимов, П.** Методика на обучението в прогимназиите. П., 1937.

⁸² **Николов, Хр.** Лабораторният план и приложбата му при нашите условия. С., 1936.

⁸³ **Цанев, Ал.** Методика на прогимназиалното обучение по езиково-историческата група учебни предмети. Дупница, 1939.

формализмът, да се индивидуализира тяхната работа. Лабораторното занятие, смята Николов, би могло да се организира като работа на учениците с надписи, летописи, мемоари, исторически съчинения. Тези идеи не получават голямо разпространение в българското училище през разглеждания период⁸⁴.

Историческото образование от Освобождението до 1944 г. се развива като неделима част от европейското културно пространство и либералния образователен модел. Образците, които разработват и популяризират първите български методици, са базирани на достиженията на европейската и руската дидактика, методика и педагогика. Процесът на конструиране на образователната парадигма е свързан и с безспорните достижения на българската историческа наука през този период, които намират приложение в училищната литература. Този комплекс от обстоятелства допринася за изграждането на модерно, адекватно на нивото на развитите европейски страни училищно историческо образование, което има за цел паралелното развиване на националната идентичност, гражданската култура и приобщаването на българите към общочовешките ценности, присъщи на европейския либерализъм⁸⁵.

⁸⁴ Кушева, Р. Методика... с. 51.

⁸⁵ Тук умишлено не се спираме на някои нормативни разпоредби от 1941–9.09.1944 г., които, безспорно, придават известен уклон в краен национализъм и авторитаризъм на историческото образование, но които, смятаме, не нарушават общата характеристика и доминация на либералния образователен модел в периода до 9.09.1944 г., и които проф. Радева определя като „отстъпление от либералните принципи в образованието”. Подробно виж: **Радева, М.** Щрихи в образа на българското образование през първата половина на 40-те години на XX век. – В: Преломни времена. Юбилеен сборник в чест на 65-годишнината на проф. дин Любомир Огнянов. С., 2006, с. 50-57.; За тези

1.3. България зад „Желязната завеса” – историческото образование 1944 – 1989 г.

След 9.09.1944 г. в България се осъществяват кардинални обществено-политически промени, които коренно трансформират социокултурната среда, в която се развива историческото образование. Превръщането на България в част от Източния блок довежда до откъсването му от следваните дотогава общоевропейски тенденции и налагането на съветския тоталитарен образователен модел. Той се характеризира със строга регламентация и командно-административни отношения на всички нива – от министерството до ученика⁸⁶.

В историческото образование новите елементи се открояват в няколко аспекта. Първостепенна важност има промяната във философията на историята, като на мястото на позитивисткия подход при обясняване на процесите и явленията се налага историческият и диалектически материализъм в неговата сталинистка интерпретация. Широко навлизат идеологически и политически стереотипи, които стават задължителна и единствено възможна интерпретация на историята. За водещо понятие се налага обществено-икономическа формация – затова и подходът се нарича формационен – робовладелска обществено-икономическа формация или строй, вместо Античност, феодална обществено-икономическа формация, вместо Средновековие и т. н. Друго фундаментално понятие, с което се обяснява историческото развитие, е понятието

процеси в българското училищно образование виж и: **Якимов, Г.** Гражданско образование..., с. 129-135.

⁸⁶ Подробно за тези процеси виж: **Маринова-Христиди, Р.** Българското образование – институции и законова уредба (1944–1989 г.), ИБИД, Т. 41, 2011, с. 424-436. http://www.ihist.bas.bg/arhiv_doc_info/Isvestiya-BID_T41.pdf Цит. 2012-08-15.

„класа“ – определят се прогресивни класи и класи експлоататори, чиито отношения са винаги антагонистични, а класовата борба е единствен двигател на прогреса на човечеството.

Наслагват се клишета, които всъщност препятстват рационалната оценка на събитията, а и не тя всъщност е цел на историческото образование. Например богомилството се определя като „народна съпротива срещу феодалния гнет“⁸⁷, въстанието на Ивайло от 1277 г., като „народно селско антифеодално въстание“; много характерна е тезата за предателска роля и завоевателна политика на буржоазията, която се проследява още от зараждането ѝ, като се стига дори до парадоксалните твърдения, че тя предала собствената си буржоазно-демократична революция⁸⁸; че Балканските войни са следствие от „грабителските стремежи на българската буржоазия“⁸⁹, историята се изпълва с фрапантно-манипулативни оценки за

⁸⁷ **Унджиева, Л., Б. Божиков.** Българска история. Учебник за VII клас на общообразователните училища. С., 1956, с. 23, където ученикът научава, че богомилството е „широко народно съпротивително движение... по своята същина богомилството е първата съпротива на потиснатата селска класа у нас срещу експлоатацията на феодалите...“; на бунта от 1277 г. е посветен отделен урок „Народно селско въстание“, с. 31- 34, за разлика от въстанието на Асен и Петър, на което е отделена половин страничка (пак там, с. 27).

⁸⁸ Например на с. 45 на цитирания учебник ученикът чете: „Движешите сили на тази борба, на тази антифеодална революция са селяните и занаятчиите, най-жестоко експлоатираните народни маси, най-силно заинтересовани за своето освобождение. Затова и тази антифеодална революция на българския народ има буржоазно-демократичен характер. Обаче българската буржоазия още при самото си зараждане изневерява на народните интереси и както изтъква другарят Вълко Червенков, захвърля народното знаме и се нарежда на страната на народните врагове.“

⁸⁹ Пак там, с. 85, където дори заглавието на урока е „Завоевателна политика на буржоазията и Македонският въпрос“.

исторически личности⁹⁰, издига се тезата за фашизъм на власт, антифашистко народно въстание от 1923 г.⁹¹ и мн. др.

Обучението по история в училище е напълно подчинено на целите на комунистическото възпитание. То получава подчертано пропагандни задачи. На проведено през 1948 г. специално съвещание се „изяснява” смисълът на идеологическото преустройство на училищното образование⁹². Написват се нови методически упътвания, които имат характер на задължителни правила. Това е съпроводено с чистка по политически принцип сред учителите⁹³, като често новоназначените нямат нито квалификация, нито опит, но са безпрекословно верни на комунистическата партия и готови да налагат новия мироглед с всички средства. Осъществява се и пълна подмяна на учебниците по история, чрез които се транслира

⁹⁰ Характерен пример в това отношение са текстовете за управлението на Стефан Стамболов. Цит. учебник, с. 77-79, където четем и следното: „Борбата против Стамболовия режим била класова борба на народните маси, на дребната буржоазия и трудещите се селяни против политическия гнет и експлоатацията на едрата хищническа буржоазия и нейните западноевропейски крепители... В борбата срещу управлението на Ст. Стамболов най-живо участие взели социалистите...”.

⁹¹ **Унджиева, Л., Б. Божиков.** Българска история. Учебник..., с. 100 и сл.

⁹² **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението по история. С., 1978, с. 24-25.

⁹³ Според Наредба N 3 от 3.11.1944 г. „дълг на висшата просветна власт е ... да се освободи час по-скоро от явно приобщените към авторитарно-фашистката идеология учители и преподаватели в университета и другите висши училища... и зорко да бди в бъдеще да не прониква фашизъм под каквато и да било форма”. Подробно в: **Радева, М.** Щрихи в образа на българското образование..., с. 52; **Кушева, Р.** Национални политики за квалификация на педагогическите..., с. 33, където са дадени следните данни: „Уволнени или преместени са всички директори на гимназии – 135; 1970 основни учители, 414 гимназиални учители и 35 училищни инспектори”.

марксистко-сталинистката интерпретация на историята⁹⁴. Премахва се напълно конкурсното начало⁹⁵. Учебниците и помагалата по история вече се пишат по поръчка на МНП, която се възлага на идеологически верни хора на комунистическата партия. В края на 1944 г. е създадено и държавно издателство с цел „да се даде правилно решение на въпроса за учебниците и учебните помагала ...”⁹⁶.

При МНП и Софийския университет се създава „ядро методици” начело с Туше Влахов, Воин Божинов, Божидар Божиков, Невена Попова и др., които имат задачата да направят марксистката обосновка и интерпретация на историята като учебен предмет⁹⁷. Особено внимание се обръща на възможностите за идейното комунистическо възпитание на младежите чрез историята, за което се прави специален подбор на учебното съдържание, като на места се стига до откровени неистини и фалшификации. В търсенето на универсални образци за преподаване, отговарящи на комунистическата идеология, в обучението се налагат схематизмът и формализмът и се засилва „рецептурността” в методиката⁹⁸. Шаблонизираните оценки на събития, личности и процеси стават единствено

⁹⁴ Тук имаме предвид отпечатаната в периода 1945-1948 „История на България” (т. I–IV) на съветския славист академик Николай Державин, която се налага като единствено верен и възможен модел за марксистки анализ на българското минало.

⁹⁵ Процесът на премахване на плурализма в учебната книжнина започва всъщност още през 1941 г., когато с министерско решение се дава „изключително право на държавата в лицето на МНП да издава учебници и учебни помагала...”, а след 9.09.1944 г. в унисон с новата политическа насоченост на българската държава се приема и Наредба-закон за „заместване (т. е. отмяна) на някои учебници и учебни помагала в основните и средните училища с други”. Подробно виж в: **Радева, М.** Щрихи в образа на българското образование..., с. 50-52.

⁹⁶ **Радева, М.** Щрихи в образа на българското образование..., с. 53.

⁹⁷ **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението..., с. 24-25.

⁹⁸ Пак там, с. 25.

възможната гледна точка. Затова и този стил на обучение се нарича рецептурен, догматичен, командно-административен. Той се отличава със своята неестественост, идейно-политическа тенденциозност и фрапираща манипулативност⁹⁹. От историята като учебен предмет се очаква да обслужва политически и идеологически тоталитарната комунистическа система. Идеологическите задачи, заявени недвусмислено и безапелационно, водят до почти пълно заличаване на разликата между историческо познание и политическа пропаганда¹⁰⁰. За общественото обезценяване и дискредитиране на историята като наука и училищен предмет немалка роля има и въвеждането в училище на дисциплини, които имат за цел пряка идеологическа манипулация на учениците в желаната от комунистическата партия насока и които се основават в голямата си част на исторически доказателства и политизиран прочит на миналото. Въведените „Час по социалистическо възпитание” и „Час по политпросвета” например включват теми като „Грабителска и завоевателна политика на монархо-капиталистическото управление до Балканската война”, „Девети юни. Защо победи фашизмът?”, „Фашисткото управление. Ограбване на народа и жесток терор”, „Георги Димитров (1882–1949) – бележит вожд на работническата класа; вожд и учител на българския народ, строител на нова България...герой от Лайпциг, вожд на БКП и ОФ; В. Коларов – пръв другар на Г. Димитров” и мн. др.¹⁰¹

⁹⁹ Радева, М. Методическото наследство в обучението по история – бремене или опора в нормализацията на обучението. История, 1992, N 1, с. 21

¹⁰⁰ Радева, М. Преходи и преустройство в историческото образование. Трансформацията през 90-те години..., с. 37.

¹⁰¹ Подробно виж: Якимов, Г. Гражданското образование..., с. 180-198, където са поместени цялостно темите, предвидени за съответните

Всички тези обстоятелства превръщат историята от позитивно познание за развитието на човешката цивилизация в една по същество политическа материя, която българските ученици задължително трябва да усвояват, и то не само в часовете по история.

Комунистическата идеологизация през 40-те и 50-те години на XX век се налага и чрез учебните програми по история, в които са заложи очаквани резултати от обучението по история като: формиране на правилни схващания за развитието на обществото, изработване на здрав научен миороглед (разбира се, комунистически), здрав патриотизъм (т. е. Интрнационализъм) и др. под. Заложени в първите и многократно възпроизвеждани в следващите програми, тези идеологически ориентации на историята като учебен предмет компрометират социализиращата роля на историческото образование.

Директната обвързаност на учебното съдържание, особено по нова и съвременна история, с политиката на управляващите в течение на годините внедрява в масовото съзнание усещането за историята като идеологически предмет, идеологическата роля на историята дори се фаворизира и се приема за водеща функция на училищното историческо познание. Това изкривяване обезсмисля търсенето на рационалното познание, което става ненужно, ако не отговаря на изискванията на системата¹⁰². Доминацията на идеологическата и политическата ориентация в училищното историческо образование в България се запазва и през 60-те години. Схематично, догматизирано и политизирано, то се отдалечава и изолира не само от европейския образователен модел, но и от

предмети, и е направен прецизен анализ с оглед гражданската образованост.

¹⁰² Радева, М. Преходи и преустройство..., с. 37.

националната традиция и се затваря в посочените идеологеми.

Какво става в Европа и света по това време? През 1949 г. се образува Съветът на Европа, който работи за създаването на единна Европа, основана на общи ценности: свобода, демокрация, права на човека, върховенство на закона. Тези идеи естествено проникват и в образованието¹⁰³. Първоначално интересите се насочват към учебната литература, с цел отстраняване на груби грешки и предубеждения¹⁰⁴. Тук на първо място трябва да се открие дейността на немския проф. Георг Екерт от Брауншвайг (Долна Саксония, Германия), който инициира провеждането на срещи между представителите на различни европейски държави с цел „изправяне на неточностите в националните учебници по история”. Под негова редакция след Втората световна война започва да излиза “Международен годишник за обучението по история и география”, в който се представят нови радикални възгледи за разграничаване от традицията, която пренася чрез учебниците по история националистическите ограничения в мисленето на хората от XIX век. Целта е да се изследват учебниците от различните региони и да се съдейства по този начин за взаимното разбирателство. През 1951 г. проф. Г. Екерт създава Международен институт за учебника, който през 1965 г. се превръща в Център по учебниците към Съвета на Европа. От 1975 г., след неговата смърт, този научен институт носи името му. Към Центъра се обособяват двустранни комисии от държави - съседки (Франция –

¹⁰³ През 1950 г. Комитетът на министрите към СЕ поставя въпроса за ревизия на учебниците по история, а през 1953 г. в Германия се провежда конференция, в която вземат участие представители на 15 страни. Подробно виж: **Паев, К.** Европейската интеграция и проблемите на историческото образование в България. Благоевград, 2004, с. 36-37.

¹⁰⁴ **Радева, М.** Училищното историческо образование.... с. 18.

Германия, Белгия – Холандия), които се опитват да усъвършенстват учебниците по история от гледна точка на принципа за „взаимно разбирателство и сътрудничество“¹⁰⁵.

През 60-те години на ХХ век в Западна Европа се утвърждава едно ново течение в дидактиката наречено „Педагогика на мира“, което се опитва да изследва възможностите за култивиране на миролюбив дух чрез обучението. В тези търсения анализът на учебната книжнина заема централно място. Отчита се вероятността чрез учебниците по предмети като история, литература, религия да се разпространяват стереотипи за групи и народи, които пречат на усилията за мирно съжителство и разбирателство между народите. Педагогиката за мир търси възможности в „обезцветяването на учебниците“ и премахване на стереотипите. През 70-те и 80-те години на ХХ в. привържениците на Педагогиката за мир се обединяват около основни принципи за създаване на учебници: отстраняване на данните, които биха могли да култивират дух на подозрителност, антипатия и неприязън към различни съсед, на разкрасяване на войните и др. Историята на войните и конфликтите се определя като „история на омразата и враждата“, която трябва да отстъпи място на „история на културните достижения и взаимодействия“¹⁰⁶.

През 70-те години Съветът на Европа разширява дейността си, като се насочва към цялостен и комплексен анализ на училищното историческо образование. Това се

¹⁰⁵ Пак там, по същия въпрос виж и: **Пасв, К.** Европейската интеграция и проблемите..., с. 63-65; **Шопов, Й.** Дидактически проблеми на историята. С., 1991, с. 133-142.; *от същия автор.* Методика на обучението по история. Теория и образователни технологии. Благоевград, 1996, с. 37-40 и разгледаните там инициативи на западноевропейските страни.

¹⁰⁶ **Радева, М.** Училищното историческо образование..., с. 19.

дължи на отчитането на редица обстоятелства, водещо сред които е значението на учебния предмет история за подготовката на учениците за реализация в бързо променящия се свят. Засилва се интересът към изучаването на съвременна история. Акцент се поставя върху темите, свързани с правата на човека, демократичните ценности, гражданската култура¹⁰⁷.

Така в годините, когато българското историческо образование залива общественото съзнание с пропагандни комунистически митове, демократичният свят полага усилия да култивира ценностите на гражданското общество, които се превръщат в ориентир за прочита на миналото и неговото преосмисляне с оглед цялостната хуманизация на обществата. В периода 50-те – 80-те години на ХХ век в Европа съжителстват два образователни идеала за историческото обучение – западният – либерален, поставящ човешките права за главен ориентир в преподаването на история, и източният – тоталитарен, грубо идеологизиран и дехуманизиран¹⁰⁸, към който се причислява и българското образование.

В началото на 60-те години на ХХ век в тоталитарния образователен модел в България се забелязват „симптоми на ерозия“¹⁰⁹. Те са част от процесите в Източния блок, настъпили след смъртта на Сталин през 1953 г., развенчаването на култа към личността и премахване на крайностите в комунистическия режим. През 1959 г. официално се признават и осъждат сериозните недъзи на съществуващия образователен модел: догматизъм, шаблонност в преподаването на история, интелектуална и дидактическа ограниченост в урока. Това,

¹⁰⁷ **Паев, К.** Европейската интеграция и проблемите..., с. 40-42.

¹⁰⁸ **Радева, М.** Преходи и преустройство в историческото образование..., с. 38.

¹⁰⁹ Пак там, с. 39.

по комунистически способ, се прави първо в партийни решения (април 1959 специален пленум на ЦК на БКП разглежда основните положения, нужни за преустройството на образованието) и се легитимира със закон – Закон за потясна връзка на училището с живота (юли 1959). В последствие е организирано национално съвещание на учителите по история, където те получават „новите директиви”, които трябва да реализират на практика¹¹⁰.

Без да се надценява частичното „размразяване” в образователния модел, който всъщност запазва основните си характеристики, би било справедливо да се отбележат новите теоретични достижения на българската методика на обучението по история от 60-те – 80-те години на ХХ век. Необходимо е още веднъж да се подчертае обаче, че методическите идеи сами по себе си не могат да премахнат политизирания прочит на историята, защото целите на историческото обучение – за комунистическо възпитание – остават непроменени.

Няколко са методическите идеи, които бележат промяната. От първостепенна важност е тезата за възможността ученикът да участва в придобиването на учебна информация, да осъществява определени познавателни операции, които превръща в познавателни умения. Тази теория е пряко свързана с разработването на идеята за самостоятелната работа, начините за нейното организиране и активизиране на учениците, формирането на умения и навици. Популяризира се първоначално от доц. Невена Попова¹¹¹, а по предложение на МНП се създава специална Група за изследване на проблема за

¹¹⁰ Шопов, Й., Г. Георгиев. Методика..., с. 25-26.

¹¹¹ Попова, Н. Повишаване ефективността на обучението по история. С., 1963.

самостоятелната работа към Софийския университет, направени са и редица публикации по различни въпроси¹¹².

В логиката на търсените промени в историческото обучение се поставя и идеята за проблемността в обучението, за проблемен урок, проблемна задача, теми, които отново са свързани с участието на учениците в разработването на учебното съдържание. Друг аспект, в който се насочват усилията на българските методисти-историци, е за структурата и организацията на урока по история и допускането на известна свобода в работата на учителите при определяне целите и от там – структурата на урока¹¹³; за технологичната организация на урока и методите на обучение¹¹⁴; разработват се нови учебни форми – урокът-упражнение¹¹⁵; провеждат се първите изследвания, посветени на историческото съзнание и факторите за неговото формиране¹¹⁶; прави се опит за възприемане на системен подход при формирането на понятията в обучението по история¹¹⁷.

¹¹² Виж в: **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението по..., с. 27-28 и посочените там публикации по този въпрос.

¹¹³ **Шопов, Й.** Структуриране на урока по история. Векове, 1972, кн. 4.

¹¹⁴ **Радева, М.** Проблемът за методите на обучение по история и повишаване ефективността на учителския труд. – В: Проблеми на обучението по история, 1975, кн. 6, с. 203-255.

¹¹⁵ **Шопов, Й.** Уроците-упражнения в обучението по история. С., 1979.

¹¹⁶ Към ИФ на СУ се сформира екип под ръководството на Й. Шопов, който провежда и първите за България емпирични изследвания, посветени на проблемите на историческото съзнание през средата на 80-те години на ХХ в. Наблюденията и анализ на резултатите са публикувани в: **Шопов, Й.** Дидактически проблеми на историята. С., 1991.

¹¹⁷ **Кушева, Р.** Системен подход към подбора на понятията в обучението по история. – История и обществознание, 1988, N 3, с. 47-54.

През 70-те години се появява и цялостен учебник по методика на обучението по история¹¹⁸. Той е дело на проф. Й. Шопов и Г. Георгиев (старши преподавател в Центъра за следдипломна квалификация на учители към СУ). В него са отразени достиженията на българската методика, както и опитът на съветската и други източноевропейски школи. Голяма част от споменатите идеи на българската теория на преподаването на история в училище, детайлно представени в този текст, са методически актуални до днес. Тази констатация с пълна сила би могло да се отнесе за направената класификация на учебните форми, на методите, проблемността в обучението, някои от начините за организиране на самостоятелната работа на учениците, проблемът за уменията и навиците, формирането на понятия, дидактическите средства в обучението по история.¹¹⁹

Учебните програми по история от 1984 и 1987 г. регламентират прилагането на новите методически идеи. В тях се открояват компоненти като „учебна познавателна дейност“, „творчески познавателни и практически задачи“, „развиване на познавателните и творчески способности на учениците“ и др. В този контекст са поставени и новите форми – урок-упражнение, семинарно и лабораторно занятие. Паралелно с това обаче в учебната документация са запазени основни положения, които съхраняват непокътната идеологическата рамка на историческото образование. Така например в учебните програми от 1987 г. като основни

¹¹⁸ Има две издания от 1975 и 1978 г., в настоящия текст се използва: **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението по история. С., 1978.

¹¹⁹ Бих искала да отбележа специално, че в тази „Методика“ са споменати, без да са разгледани подробно, работните листове като добра педагогическа практика на източноевропейската дидактическа школа, една идея, която напоследък се актуализира отново и намира все по-широко приложение в обучението по история.

принципи са заложили: „формиране на научно-материалистическо разбиране на закономерностите на историческия процес, класово-партиен подход при анализа и оценката на историческите факти, психологическа нагласа и способност за противодействие на буржоазните фалшификации на историята, на буржоазната идеология и морал, възпитаване на интернационални чувства и непримиримост към проявите на национализъм и шовинизъм...”¹²⁰. На практика новите методически достижения засягат само външната страна на обучението, неговата форма и методи, без да могат да променят същността му.

Идеите за развитие на самостоятелно мислене, на познавателни умения на ученика, за активно участие в учебния процес се затварят в границите на идеологически вярната интерпретация, което на практика ги обезсмисля. В условията на тоталитарна държава и ограничаване свободите на гражданите истински самостоятелното мислене на учениците е последното, което би насърчила официалната държавна образователна политика. Сами по себе си обаче тези методически идеи имат значим образователен потенциал, който ще бъде развит и разгърнат в следващите десетилетия в условията на плуралистичното демократично общество.

1.4. Маркерите на промяната 1990 – 2012 г.

Разбирането, че детайлен анализ на образователната парадигма в последните две десетилетия изисква самостоятелно проучване, предопределя характера на

¹²⁰ Радева, М. Преходи и преустройство в историческото образование..., с. 40.

следващите редове – те са опит единствено да се очертае рамката, в която технологично трябва да се реализира обучението по история в съвременното българско училище, и нямат претенция за пълнота и изчерпателност на разглежданите тенденции и процеси.

От началото на 90-те години на ХХ в. промените в образованието в България се превръщат в държавна стратегия, чиято цел е завръщането на страната в европейския културно-образователен ареал. Изследователите на тези процеси основателно твърдят, че историческото образование в България в последните две десетилетия изживява своеобразна „реинтеграция“, свързана с връщането му в традиционното за него европейско ценностно пространство¹²¹. Тези многопластови процеси са определяни като трансформация, преустройство, реформиране¹²², модернизация¹²³, нормализация¹²⁴, но независимо от термина, с който се обозначават, единодушно е заключението, че те имат за цел демократизиране на училищното историческо образование. Това налага възприемане на нови стандарти, както по отношение на учебното съдържание, така и на свързаните с ориентациите на младите хора в съвременния свят ценностни нагласи¹²⁵. Многостранните процеси, бележещи тази модернизация, протичат динамично в края на ХХ и началото на ХХІ век. На практика от 90-те години на ХХ век историческото

¹²¹ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 7.

¹²² Радева, М. Преходи и преустройство в историческото образование..., с. 36-44.

¹²³ Кушева, Р. Съвременното историческо образование..., с. 12.

¹²⁴ Радева, М. Българското историческо образование през ХІХ-ХХ в. между романтичния национализъм и толерантността..., с. 94.

¹²⁵ Кушева, Р. Съвременното историческо образование – отговори на новите предизвикателства..., с.16-53; Паев, К. Европейската интеграция и проблемите на историческото образование..., с. 36-76; Радева, М. Преходи и преустройство в историческото образование..., с. 36-44.

образование търси синхрон и съотнасяне с общите европейски тенденции, от една страна, и запазване на специфични национални достижения и приоритети – от друга¹²⁶.

Приетият през 1991 г. Закон за народната просвета отразява духа на промените от 90-те години в България. Негова основна цел е да приведе образователната система в съответствие с променената обществена ситуация, като премахне политико-идеологическите функции на образованието и някои неефективни, характерни за времето на социализма училищни структури¹²⁷. Чрез този закон се възприемат идеи, поставящи началото на синхронизирането на българската образователна система с европейската, като дванадесеткласното обучение и задаването на вътрешни нива на образователна подготовка с въвеждането на задължителна, задължително избираема и свободно избираема подготовка¹²⁸. Последователно са разработени и утвърдени нови учебници за съответните класове. Модернизацията на образователната система не само не изключва, а по-скоро предполага приемственост, без нея е невъзможно успешното прилагане на иновативни модели.

С оглед сложността на протичащите в образователната сфера процеси е сполучливо въвеждането на понятието модел на историческото образование, който следва да се разбира като „цялост, която включва: учебно съдържание, отразено в учебните програми и създадените на тяхна

¹²⁶ Кушева, Р. Съвременното историческо образование..., с. 18.

¹²⁷ Например Единните средни политехнически училища – ЕСПУ, които са създадени за изпълнение на партийната задача българското училище да създава „всестранно развити личности“.

¹²⁸ **Закон за народната просвета.** ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г. Претърпява многократни промени и допълнения, които отразяват различни стъпки в модернизирането на образователния модел. Последната промяна е от 2010 г. изм., бр. 90 от 24.10.1996 г.; изм. и доп., ДВ, бр. 78 от 05.10.2010 г., в сила от 05.10.2010.

основа учебници, методическа теория, разработвана от учените дидактици и методици, както и непосредствената практика на редовите български учители¹²⁹.

При първоначалните трансформационни процеси от 90-те години от първостепенно значение е промяната във възприетата философия на историята. Политизираният марксистки прочит и формационният модел се заменят от културологичния дискурс и цивилизационния подход в историята. Характерно за него е, че при обяснението на историческите процеси „революционният подход“¹³⁰ отстъпва място на еволюционния, който търси и открива синкретични взаимодействия и приемственост в различните стадии, през които преминава човечеството. Учебният предмет история вече не се мисли като идеологически, обслужващ интересите на една политическа партия, а се поставя в много широката перспектива на комплексното изследване на човешкото развитие в неговото многообразие.

Трансформацията е свързана и с процеса на хуманизация на историята, който включва принципа за разглеждане на историята в тясна връзка с правата на човека и процеса на демократизация, т. е. историята като училищен

¹²⁹ Подробно виж в: **Радева, М.** Българското историческо образование през XIX–XX в. между романтичния национализъм и толерантността..., с. 79-80.

¹³⁰ Симптоматичен за т. нар. марксистко интерпретиране на историческите процеси, при което общественият напредък, развитието на човечеството се смята за възможно единствено чрез насилствена промяна на една обществена система с друга, чрез революционни действия, които изцяло унищожават останките от предходния стадий, водеща сила в тези революционни промени са винаги „угнетените производители на обществените блага“, които в различните обществено-икономически формации са различни – съответно – роби, крепостни селяни, работници, и само те могат да бъдат носители на нови, прогресивни идеи.

предмет да бъде основа за приобщаване на младите хора към демократичните норми на обществото, анализ на фактите да се прави през призмата на социалните и културните ценности, да се разглеждат комплексно историко-социалните проблеми¹³¹, да се търси баланс между политическа и културна история, националната история да се разглежда в европейски и световен контекст.

Процесът на преустройство в българското историческо образование е свързан с деполитизацията¹³² и отстраняването на т. нар. „бели петна“¹³³ в историята. С този термин се обозначава наложеното по политически причини премълчаване на факти или тенденциозни, неверни оценки, поради изискването за спазване на „политическа хигиена“ в учебното съдържание по време на комунистическия период. Най-ясни примери в това отношение биха могли да бъдат: интерпретацията на участието на Русия в историческите процеси в България; оценката на исторически личности (пак поради отношението им към Русия – много характерен в това отношение е Стефан Стамболов); ползването на понятията фашизъм – антифашизъм, империализъм, монархо-фашизъм и др. под.

¹³¹ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 20.

¹³² Споделяме напълно направеното от проф. Г. Марков уточнение, че по-прецизно е да определим като порочно политизирането на историята, а не идеологизирането, тъй като нейното разглеждане винаги става водено от някакви идеи, няма безидейно познание в човешкия мир, затова и ползваме понятието политизация, за да обозначим манипулативната употреба на историческите знания в услуга на една политическа доктрина. Виж в: Кушева, Р. Съвременното историческо образование..., с. 34.

¹³³ Терминът „бели петна“ е употребяван от представители на руската педагогическа школа и привнесен в българската методика от проф. М. Радева. Виж подробно в: Проблеми на обучението по история в училище. С., 1993, с. 23.

Трансформацията се отразява и в промяната в основния понятиен апарат – понятия като общественоекономическа формация, антагонистични класи, класова борба и др. са заменени с цивилизационните – епоха, етап на развитие, обществена група, прослойка и т.н. Всички тези маркери на промяната в образователната парадигма ясно се наблюдават в поколението учебници по история, излезли в периода от 1991 до 1996 година. Те са база за реализиране на новия трансформиран образователен модел. Учебниците по история и цивилизация вече се структурират при отчитане на водещите тенденции в световната дидактика: те обвързват авторския текст с разнообразен дидактически апарат, който реализира виждането на обучението като единство на познание, възпитание и развитие на ученика¹³⁴.

Новите условия и развитието на демократичното общество в България през следващите години довеждат до още по-дълбоко осмисляне на дидактическите възможности на историята за формиране на гражданска култура на обществото, за изграждане на национален идентитет в условията на глобализиращия се свят и поставяне на българския образователен модел в съзвучие с европейските стандарти. Това става с изработване на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание¹³⁵ и разработените на тяхна база нови учебни програми по история и цивилизация.

С основание може да се твърди, че са налице редица позитивни трансформации в последните двадесет години. Тяхната систематизация дава възможност да се очертаят нови проблеми и бъдещи предизвикателства пред

¹³⁴ Радева, М. Преходи и преустройство..., с. 43.

¹³⁵ ДООИ за УС Приложение 4. Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование. ДВ, бр. 48 от 13.06. 2000 г. <http://www.minedu.government.bg> / Цит. 2012-03-03.

образователната система като цяло и пред училищното историческо образование в частност. Фактическите параметри на редица идеи, прокламирани в държавни документи¹³⁶, свързани с българското средно образование в последните години, очертават основните тенденции на едно бъдещо развитие.

През 2011 – 2013 година се изработва и обсъжда нов закон за училищното образование¹³⁷, който предвижда редица структурни и същностни промени, които биха могли да бъдат предмет на анализ едва след като станат част от правния мир на българското образователно пространство. Очевидно обаче е, че процесите на трансформация и модернизация на българското училище са един сложен и продължаващ във времето процес, те отразяват не само идейните нагласи в обществото и следват утвърдени ценностни ориентации, но и се стремят да синхронизират българската образователна система с европейската, което да направи резултатите на българския ученик не само съпоставими, но и да му даде реален конкурентоспособен старт в Европа и света.

В разработената от МОМН Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование¹³⁸ са изложени основните идеи за бъдещото развитие на средното образование в България. Като особено важна се изтъква тезата, че основна цел на образованието вече не може да

¹³⁶ **Програма** за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009 – 2013). www.mon.bg Цит. 2012-03-01.

¹³⁷ Проектът е достъпен на сайта на МОМН. www.mon.bg Цит. 2012-03-01.

¹³⁸ **Концепция** за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование. 2010. С. www.mon.bg Цит. 2012-03-01.

бъде механичното усвояване и възпроизвеждане на готови масиви от знания. В информационния век, в „обществото на знанието”, както се определя днешният свят, като основна цел на образованието се извежда развитието на умения за работа с постоянно променяща се информация, усвояване на методи за учене и изграждане на ключови за съвременния човек компетенции. Очертана е необходимостта от нова образователна парадигма, която да отговори на потребностите на хората в условията на новата информационна епоха и на глобализиращия се свят и да е в синхрон с препоръките и политиките на Европейския съюз¹³⁹.

Поставянето на ученика в центъра на образователния процес изисква преосмисляне на мястото и ролята и на останалите субекти и елементи, даващи същността на училищното педагогическо общуване. Учителят трябва да бъде медиатор, улесняващ, подкрепящ, сътрудник, консултиращ, стимулиращ, провокиращ, диалогичен. Акцентът в обучението се поставя върху „знанията как...” и „умението да...”. Характерът, смисълът на урочната работа се изразява в сътрудничество, подкрепа, насочване, откриване, партньорство, а уроците трябва да бъдат гъвкави, с разнообразна структура, интерактивни, мотивиращи за участие и работа¹⁴⁰.

В съвременното училище детето, ученикът трябва да придобие: нагласи за сътрудничество, нагласи за саморазвитие и самоконтрол; умения за критическо мислене; предприемчивост и инициативност; умения за решаване на конфликти, умения за вземане на решения, умения за работа в екип; комуникативни умения; умения да

¹³⁹ Подробно и за другите конкретни проблеми на образователната система, натрупали се в периода до 2010 г., виж анализ в: **Концепция** за основните принципи..., с. 3. www.mon.bg Цит. 2012-05-12.

¹⁴⁰ Пак там, с. 11.

събира и обработва информация, умения за валидиране на информация в Интернет; отговорно отношение към ученето и мотивация за учене през целия живот; чувство за принадлежност и общностен интегритет¹⁴¹.

Един от маркираните за предходния период проблеми е липсата на достатъчно ясно определени, измерими и съпоставими критерии за оценяване постиженията на учениците на изходящо ниво за съответния етап, независимо от съществуващата система на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание. Въвеждането на нови държавни образователни стандарти има за цел преодоляването и на тази слабост в образователната система и в този смисъл е особено важно обвързването на критериите при външното оценяване с дескрипторите на съответно ниво на Националната квалификационна рамка¹⁴², която е пряко съотнесима с Европейската квалификационна рамка. Това положение е изрично записано в Концепцията на МОМН.

Теорията на училищното историческо образование през разглеждания период прави същностни приноси за оптимизиране на образователната парадигма с оглед новите обществени условия и достигането до желаните и нормативно регламентирани очаквани резултати. Като един от важните въпроси на прехода се определя отношението към методическото наследство от предходния период. То се характеризира с липса на крайно отрицание, търсене на рационална оценка на редица дидактически идеи и тяхната екстраполация в демократичния плуралистичен образователен модел. Духът на приемственост се определя

¹⁴¹ Пак там, с. 12.

¹⁴² **Национална квалификационна рамка** на Република България, приета с ПМС 96 от 02.02. 2012 г. www.strategy.bg Цит. 2012-05-06.

като безспорно достойнство на трансформацията от 90-те години и до днес¹⁴³.

Многобройни са темите, които предизвикват интереса на българските дидактици на историята¹⁴⁴. Изследвания се публикуват в областта на методико-историческото наследство¹⁴⁵, съвременните приоритети с оглед новите условия, в които се развива българското образование¹⁴⁶, европейската интеграция и историческото образование¹⁴⁷, представя се опитът на други страни¹⁴⁸, правят се изследвания, свързани с историческото

¹⁴³ **Радева, М.** Методическото наследство в обучението по история...; *от същия автор*. Преходи и преустройство...

¹⁴⁴ Изчерпателно изброяване на публикациите от последните двадесет години е не само невъзможно, но и би затруднило създаването на по-обобщена картина в теоретичните търсения на българската методическа колегия. Отдаваме предпочитание на опита да се маркират най-главните тематични кръгове, които се засягат в теоретичните изследвания.

¹⁴⁵ **Радева, М.** Училищното историческо образование в България (1878–1944)...; *от същия автор*. Българското историческо образование през XIX–XX век между романтичния национализъм и толерантността..., с. 79-96; Методическото наследство в обучението по история – бreme или опора в нормализацията на обучението..., с. 21-24; Преходи и преустройство в историческото образование. Трансформацията през 90-те години..., с. 36-43.

¹⁴⁶ **Кушева, Р.** Съвременното историческо образование – отговори на новите предизвикателства....

¹⁴⁷ **Паев, К.** Европейската интеграция и проблемите на историческото образование в България...; *от същия автор*. ЕВРОКЛИО и квалификацията на учителите по история. История, 2011, N 2, с. 1-7; **Радева, М.** Новото поколение учебници по история през 90-те години и ценностите на Европейския съюз. ИПр., 2003, N 3–4, с. 198-213.

¹⁴⁸ **Табакова, К.** Мексико – България. Образователни паралели. С., 2003; **Паев, К.** Как се преподава една американска история. – История, 1993, N 6, с. 17-21. Множество статии за образователните системи и обучението по история в различни страни се публикуват в списание Диалогът в историята.

съзнание¹⁴⁹. Голям дял от методическите публикации заемат теоретичните въпроси на училищното историческо образование¹⁵⁰ и анализите на учебна литература с оглед

¹⁴⁹ **Шопов, Й.** Дидактически проблеми на историята...; **Тодоров, Ю.** Клиометрия. С., 2000; *от същия автор.* Количествени методи в историята и нейната дидактика. С., 1995.

¹⁵⁰ **Кушева, Р.** Тестовите в обучението по история. Велико Търново, 1994; *от същия автор.* Държавните образователни изисквания в обучението по история. ИПр., 1996, N 1, с. 132-139; Многоперспективност, избор на източници и технологии за работа с тях. Диалогът в историята, 2004, N 7, с. 16-31; Дидактически и технологични аспекти на приложението на информационните технологии в обучението по история. Диалогът в историята, 2005, N 10–11, с. 19-31. Писмените работи в обучението по история. История, 1996, N 5–6, с. 26-32; **Радева, М.** Скрити програми в обучението по история...; *от същия автор.* Митове и стереотипи – шанс за противодействие чрез обучението по история...; **Табакова, К.** Проектно базираният метод в обучението по съвременна българска история. В: Преломни времена. Юбилеен сборник в чест на 65-годишнината на проф. Л. Огнянов. С., 2006, с. 58-72; **Паев, К.** Изучаването на държавата и правото в обучението по история. Диалогът в историята. 2010, N 24, с. 20-28.; *от същия автор.* Плурализъм и обективност при използването на документалните източници в обучението по история. Диалогът в историята, 2005, N. 10–11, с. 57-61; Мултикултурализъм и алтернативност в историческото образование. В: Понятия, времена, промени. Историческото образование. Варна 2005, с. 77-87; Историята и гражданското образование. Югозападни листи. Благоевград, 2004, N 1, с. 133-157; Тестът в обучението по история. – История, 1994, N 1, с. 20-25; **Якимов, Г.** Гражданско образование...; **Каснакова, Ц.** Гражданското образование в България (1878–2005). Ст. Загора., 2008. *от същия автор.* Историческа антропология. Стара Загора, 2001.; **Стойчева, В.** Писмените работи по история – опит за система. Диалогът в историята, 2004, N 8, с. 45-55, *от същия автор.* Историческото описание в системата от писмени работи по история (5–8 клас). Диалогът в историята. 2001, N 1, с. 58-73; **Иванова, Ц.** Формиране на гражданската култура на учениците чрез усвояване на основни понятия в часовете по история и цивилизация. В: Съвременната история: времена, реалности, промени. Варна, 2009, с. 115-123; *от същия автор.* Функционални употреби на текста в обучението по история и

новостите в образователния модел и държавната политика в сферата на преподаването на история в училище¹⁵¹. Публикуват се и специализирани учебници по методика на обучението по история¹⁵², в които по един концентриран и достъпен начин са развити редица нови моменти в теорията на училищното историческо образование. Все по-широкото навлизане на технологиите във всички сфери на живота логично довежда и до появата на специализирани учебни ресурсни помагала, даващи възможност за използване на мултимедията в процеса на обучение по история в училище¹⁵³.

цивилизация. В: Понятия, ценности, промени. Историята: време и реалности. Т. 8. Варна, 2012, с. 202-210; Интерактивността в обучението по история и цивилизация. В: Интерактивни технологии в обучението. Ш., 2012. с. 92-109.

¹⁵¹ **Радева, М.** Първият евроучебник по история. „История на Европа”. История. 1994, N 1, с. 51-58; **Табакова, К.** Националният въпрос в учебниците по история (1990–1994). История, 1996, N 3–4, с. 9-13; **Мишев, Т.** Учебниците по история през 1990–1998 г. – от хаотичния до осмисления преход. В: Историческото образование. Т. I. С., 2003, с. 93-100; **Иванова, Ц.** Проблемът за формиране на ценностни компетенции чрез обучението по история и цивилизация в пети клас. В: Съвременната история: времена, реалности, промени. Т. 5. Варна, 2008, с. 179-193; *от същия автор.* Образът на Византия в учебниците по история и цивилизация. В: Понятия, ценности, промени. Историята: време и реалности. Т. 7. Варна, 2011, с. 158-166; **Симеонова, Ю.** Мултикултурни аспекти в учебниците по история и цивилизация за 5. клас. Диалогът в историята, 2007, N 18, с. 41-53.

¹⁵² **Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни технологии...; **Кушева, Р.** Методика на обучението по история... Тук умишлено не споменаваме други публикации, появили се с претенция да бъдат учебници по методика, но които изцяло се основават на горните две, като на много места буквално ги преписват, без да ги цитират.

¹⁵³ **Якимов, Г.** История на България (DVD – мултимедиен продукт) „Сиела”, С., 2008. Мултимедийна история на България, която съдържа 1500 изображения, исторически карти, портрети, анимации, извори и 40 откъса от документални и игрални филми.

В институционално отношение се предприемат важни стъпки за превръщането на българската професионална колегия в част от европейската. През 1998 г. се създава като неправителствена организация Сдружение на преподавателите по история в България¹⁵⁴, което става активен член на европейската асоциация на преподавателите по история ЕВРОКЛИО¹⁵⁵ през 2000 г. То издава специализирано списание „Диалогът в историята“¹⁵⁶, посветено на проблемите на историческото образование, популяризирането на добри педагогически практики и представянето на образователните системи и опит на различни страни. Така българското учителство се интегрира в европейското образователно пространство по един категоричен начин, давайки своя принос за изграждането на успешни образователни стратегии в началото на новото столетие.

¹⁵⁴ По-подробно за историята на сдружението, целите и дейностите, които развива, виж: **Кушева, Р.** Сдружението на преподавателите по история в България и неговата дейност. Диалогът в историята. 2001, N 1, с. 12-15; *от същия автор.* Десетгодишната следа на Сдружението на преподавателите по история в България и нейната проекция в бъдещето. Диалогът в историята, N 19–20, 2008, с. 7-14, както и на сайта на Сдружението www.bghistory-edu.org

¹⁵⁵ За ЕВРОКЛИО виж: **Паев, К.** Европейската интеграция..., с. 47-62; **Ван дер Леу-Рорд, Йюке.** ЕВРОКЛИО – подход и методология 2008. Диалогът в историята. N 19–20, 2008, с. 15-28. *от същия автор.* ЕВРОКЛИО и България с поглед към бъдещето. Диалогът в историята, N 1, 2001, с. 5-11. За дейността на една друга европейска организация, свързана с проблемите на историческото образование, където членството е индивидуално (член е бил проф. Й. Шопов, а понастоящем доц. К. Паев) виж: **Паев, К.** Дейността на Международното сдружение по дидактика на историята и предизвикателствата на съвременното историческо образование. Диалогът в историята, 2010, N 24–25, с. 15-19.

¹⁵⁶ Списанието е достъпно и в електронен вариант на www.bghistory-edu.org

ВТОРА ГЛАВА

ПОЗНАВАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ, УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ, САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИСТОРИЯ И ЦИВИЛИЗАЦИЯ

2.1. Съвременни измерения на проблема. Фактори за развитие на активната познавателна дейност

Съвременното общество настоятелно изисква развитието на активността като качество на личността чрез училищното образование. Това обстоятелство налага в редица документи на МОМН, които определят основни концептуални положения и детайлизират главните цели по класове и по учебни предмети, да се изведе като главен приоритет засилване практическата страна на образованието с цел придобиване на редица умения и компетенции от съвременния ученик, а 2008 г. е обявена за година на ключовите компетенции. Въпреки това в значителна степен училищното историческо образование все още не може да преодолее инерцията, натрупана в десетилетията на тоталитарния образователен модел на училищна дисциплина, изискваща запаметяване и възпроизвеждане, на „зубрашки”, неинтересен, безполезен като познавателно поле предмет, поради политическата си функция на стожер на комунистическия мироглед¹⁵⁷. През изминалите повече от двадесет години на трансформация и реинтеграция на българското образование в европейския либерално-образователен модел, историята като училищен предмет не успява в достатъчна степен да отговори на

¹⁵⁷ **Проблеми** на обучението по история в училище..., с. 73.

очакванията и ефективно да оползотвори потенциала на историческото познание за изграждане културата на гражданското общество.

Затова логично един от маркерите на модернизацията на българското образование е поставянето на познавателната активност на учениците в контекста на новите образователни стандарти и извеждането на преден план на практическата насоченост на учебния процес. На различни етапи от развитието на теорията на училищното образование активността като педагогическа категория се интерпретира от различни изходни позиции, от различни педагогически и психологически основания и свързани с тях техники, но винаги остава актуален въпрос, тъй като фокусира усилията на всички участници в учебния процес за достигането на максимална ефективност и резултатност. За водеща в следващите редове приемаме дефиницията на проф. М. Андреев, който определя, че „същността на активността в познавателната дейност се състои в отразително-преобразуващото отношение на ученика към обекта на познанието, към учебния материал”¹⁵⁸. Оттук за основна характеристика на активното обучение се приема превръщането на ученика в субект на познавателния процес, в главно действащо лице, което прави само познавателната крачка благодарение на осъзнато желано усилие и следвайки рационални алгоритми.

Изборът на термина познавателна активност и активно обучение пред други – конструктивистки подход, интерактивно обучение, с които в съвременната теория се бележат сходни характеристики на учебния процес¹⁵⁹, се обуславя от няколко съображения. Активното обучение се фокусира главно върху дейностите на ученика с учебния

¹⁵⁸ Андреев, М. Дидактика. С., 1987, с. 183.

¹⁵⁹ Иванов, И. Педагогическата интерактивност. В: Иновации и интерактивни технологии в образованието. С., 2012, с. 91-99.

материал, за разлика от интерактивното, което се интересува преди всичко от процеса на взаимодействие между субектите в учебната среда при и по повод овладяването на познавателни равнища или от конструктивисткия подход, който извежда като най-важен маркер характера, значимостта на достигнатия резултат¹⁶⁰. Без активността като педагогическа категория е невъзможно прилагането и на конструктивисткия, и на интерактивния модел в обучението, което дава основание именно тя да бъде поставена като акцент в изследването.

От друга страна, терминът активна познавателна дейност много ясно маркира субекта – ученика като център на учебния процес, като действащото лице, постигащо ново знание. А това е един от най-важните акценти в Стратегията на МОМН за развитие на образованието в следващите десетилетия. Наред с това въпросите за участието на ученика в учебни операции, за организирането на конструктивно педагогическо взаимодействие са едни от трудните за осмисляне от начинаещия учител или студент-практикант. Те традиционно съсредоточават цялото си внимание единствено върху своята дейност в хода на часа, фокусират се върху собствените си разказ, обяснения, анализи и на практика не оставят свободно мисловно поле за изява на учениковата креативност. Изясняването на този основополагащ за образователния процес педагогически механизъм би трябвало да ги мотивира да концентрират повече внимание върху ученика и неговите потенциални възможности, да търсят начини така да организират

¹⁶⁰ Така например проф. И. Иванов в цитираната статия Педагогическата интерактивност..., с. 92 пише: „Една дейност е конструктивна, ако учащите се произвеждат някои допълнителни резултати, които често (но не винаги) съдържат идеи, които излизат извън рамките на предоставената информация в учебните материали. Ако не, то дейността е само активна”.

урочната дейност, че да провокират младите хора сами да достигат своето знание. Стремежът да се подпомага педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители по история, налага практически ориентиран към техните дейности подход, който да стимулира конструирането на успешни образователни идеи и тяхната реализация в реална учебна среда.

За да може да се открие мястото на активния подход в обучението на съвременния етап и значението му за формиране на гражданската култура на учениците, трябва да отчетем, че идеята за тяхното включване като преки участници в познавателния учебен процес не е нова. Тя се среща в български методически съчинения спорадично още от края на XIX век, като носи симптоматични за времето проявления на новостите в педагогиката и психологията¹⁶¹. В съвременната методика на обучението по история през 60-те и 70-те години на XX век се появява подчертан интерес към тази проблематика¹⁶². Своеобразен акцент е поставен върху ефективността на образователния процес и самостоятелната работа на учениците¹⁶³. Разработени са безспорно актуалните и до днес идеи за проблемността в обучението по история, проблемни въпроси и задачи, проблемен урок, използването на дидактически игри в процеса на обучение; същността и начините за

¹⁶¹ Конкретно за методиката на обучението по история проф. Кушева основателно смята, че отделни елементи, целящи активизиране на учениците могат да се открият в края на XIX век с „христоматийния метод” или през 30-те години на XX в. с опитите за въвеждане на лабораторното занятие. **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 126. Виж също и тук с. 32, с. 40.

¹⁶² За появата и разпространението на идеята за активно обучение в педагогиката през XX в., както и историческите ѝ корени още в Античността и спецификите ѝ подробно виж: **Иванов, И.** Педагогическата интерактивност... и посочената там литература.

¹⁶³ **Попова, Н.** Повишаване ефективността на обучението по история...

организиране на самостоятелната работа на учениците¹⁶⁴, използването на разнообразни методи¹⁶⁵; въведени са нови учебни форми, фокусирани върху прякото участие на ученика в разработване на учебната проблематика – лабораторни и семинарни занятия и урок упражнение¹⁶⁶.

Безспорните достижения на теоретичната методика през този период обаче, в значителна степен са ограничени като възможен резултат от партийно-идеологическата догма, която тегне над българското образование. В действителност в практиката се прилагат идеите, основани на самостоятелните познавателни стъпки на ученика, на творческото му участие в учебния процес, но те в по-голямата си част са изпразнени от смисъл¹⁶⁷, тъй като липсата на интелектуална свобода за изказване на мнения, различни от официално утвърдените, свеждат самостоятелното мислене на ученика до откриване на верния шаблон, съответстващ на поставения въпрос.

При съвременната интерпретация на проблема за активността на учениците в учебния процес специално внимание трябва да се отдели на таксономията¹⁶⁸ на Бенджамин Блум за познавателната дейност¹⁶⁹, защото тя

¹⁶⁴ **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението по история... Освен теоретичното представяне на тези идеи са дадени и много конкретни примери от практиката и библиография по всеки от въпросите.

¹⁶⁵ **Радева, М.** Проблемът за методите на обучение по история и повишаване ефективността на учителския труд..., с. 203-255.

¹⁶⁶ **Шопов, Й.** Уроците упражнения по история...

¹⁶⁷ **Радева, М.** Методическото наследство в обучението по история – време или опора..., с. 22.

¹⁶⁸ От гр. *taxis* – ред и *nomos* – закон

¹⁶⁹ През 1956 година американският учен **Бенджамин Блум** – психолог от Чикагския университет, публикувал таксономия на образователните цели (*Taxonomy of Educational Objectives*) за познавателната дейност, която се оказала необичайно ценна за характеристиката и резултатите от учебната работа. Таксономията била разработена да обучава

става основа на създаване на държавните образователни стандарти, чиито постановки са конкретизирани в учебните програми по класове. Така на практика познавателната дейност на учениците се ситуира върху определените от Блум познавателни равнища. Тази система е възприета в Европа от 60-те години на XX век като основа за средното образование.

Според Блум познавателната сфера може да се диференцира на шест основни нива, подредени на принципа „от просто към сложно”. Те фиксират различна степен на трудност - за да се усвои дадено равнище, трябва да е овладяно предходното. Подходът дава възможност за измеримост на знанията, уменията и отношенията на ученика. Таксономията на Блум се използва за класификация на целите в процеса на обучение и за измерване достиженията на учениците¹⁷⁰. Познавателните процеси са градиращи по следния начин:

1. **Знание** (паметта за вече научен материал). Тази категория означава запомняне и възпроизвеждане – от конкретни факти до цялостни теории. Възпроизвеждат се термини, исторически факти, методи и процедури, основни понятия, правила и алгоритми.

2. **Разбиране** – познавателното овладяване на тази категория изисква ученикът да може да преобразува учебния материал от една форма в друга, да прави

преподавателите как да класифицират дадена учебна задача или цел. В тази теория е заложена идеята, че целите и резултатите в обучението не са еднакви. Например запомнянето на научни факти, колкото и важни да са те, е на по-ниско стъпало от умението да анализираш или оценяваш. <http://bglog.net/Obrazovanie/10505> Цит. 2012-02-01.

¹⁷⁰ **Bloom, Benjamin S.** *Taxonomy of Educational Objectives*. Published by Allyn and Bacon, Boston, 1956. http://en.wikipedia.org/wiki/Blooms_Taxonomy <http://tuj.asenevtsi.com/EL09/EL32.htm> Accessed: 2012-02-15.

интерпретация на учебния материал и прогнози за развитие на явления и събития.

3. Категорията **Прилагане** включва умение за използване на учебния материал в конкретни условия и нови ситуации. Това най-често се разбира като прилагане на правила, методи, понятия, закони, принципи, теории в нови ситуации и демонстриране на адекватен избор на методи и процедури.

4. **Анализ** в таксономията на Блум означава умение за декомпозиция на учебния материал на отделни елементи, така че структурата му да бъде ясно формулирана. Включва извличане на части от цялото и определяне на взаимовръзките между тях, като на тази база ученикът трябва да може да открива грешки и пропуски в логиката на разсъжденията, да вижда и осмисля различия между фактите и следствията, да оценява значимостта и достоверността на данните.

5. **Синтез** в предложената класификация обозначава умение за комбиниране на елементите, така че да се получи цяло, което е по-ефективно и оптимизирано. Съответстващите учебни резултати предполагат дейност с творчески характер за създаване на нови структури, например изработване на план, използване на знания от различни области при решаване на проблеми и създаване на авторски продукти.

6. **Оценка** в таксономията на Блум означава умение за оценяване на материали (твърдения, художествени произведения, изследователски данни и др.), като оценката се базира на ясни критерии и процедури и направените изводи съответстват на наличните данни.

Така формулираните познавателни равнища, чрез съответстващи им глаголи, които определят учениковата дейност, са зададени в държавните образователни стандарти и учебните програми. Това позволява ясно да се открои

мястото на ученика като активен участник във всички фази на урочната дейност, като осъзнат, творчески мислещ съзидател на собственото си знание.

Познавателната активност е елемент от личната индивидуална реализация на ученика в учебния процес и затова тя е неизменно свързана с идеята за самостоятелността като методическа категория. Особено важно е уточнението, че самостоятелно действие в процеса на обучение не означава ученикът да бъде сам физически, а да мисли, да работи интелектуално самостоятелно. Дълго в методиката на обучението по история се приема, че в резултат на самостоятелна работа ученикът не може да открие факт, поради което се избягва поставянето на фактографски задачи на учениците¹⁷¹. Действително откриване на исторически факт в учебния процес е невъзможно, но т. нар. историографски факт може да бъде „открит”, да бъде реконструиран от ученика в учебния процес¹⁷². Прочитайки един текст, ученикът може да установи кога и как се е случило дадено събитие, причините, които са го породили, главните действащи лица

¹⁷¹ Проф. Й. Шопов условно разделя „историческото познание на две равнища – едното засяга създаването на картината на миналото, а другото – тълкуването, обясняването и оценяването на историческите факти. По тази логика и в историческото учебно познание се очертават относително ясно две полета: едното, при което вниманието на ученика е насочено към усвояването на онова, което е станало в миналото (т. е. факта – б. м., Ц.И.), и второто, при което на учениците се дава възможност да търсят смисъла и ролята на миналото в днешния живот”. Подробно виж: **Проблеми** на обучението по история в училище..., с. 74-75.

¹⁷² Проф. М. Радева с право отбелязва, че това не може да стане по пътя на логическо съждение, чрез т.нар. евристична беседа, и определя като „антипознавателни и антивъзпитателни” псевдоевристични напъни чрез хитроумни въпроси да се „откриват” исторически факти от учениците”. Подробно виж в: **Проблеми** на обучението по история в училище..., с. 51.

и т. н., още по-добре би било, ако му се предоставят няколко източника, отговарящи на изискването за многоперспективност¹⁷³ и които предполагат критичен анализ и съпоставка, чрез която ученикът да конструира сам картината на историческото събитие¹⁷⁴. От психологическа гледна точка този подход е още по-важен, тъй като чрез него историческият разказ се превръща в творение-достижение на ученика, което безспорно създава усещането за неговата собствена значимост в реализирането на познавателния процес, в достигането на ново за него знание, а това предполага и по-добра мотивация в учебния процес.

Фактор за развиване на познавателната активност на учениците е т. нар. личностен, индивидуален подход в обучението¹⁷⁵. Важно е да се разбере, че това не означава само съобразяване с индивидуалните особености и възможности на ученика, а последователно отношение към него като към равнопоставен участник в учебния диалог. Очаква се подобно отношение да стимулира познавателната активност и да повиши качеството в образователния процес. За постигането на по-добри резултати в познавателната

¹⁷³ Подробно за тази характеристика на съвременния образователен модел виж: **Кушева, Р.** Многоперспективност, избор на източници...; *от същия автор.* Съвременното историческо образование..., с. 184-194; **Страдлинг, Р.** Мултиперспективният подход в преподаването по история: Справочник за учители. <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/Bulgarian.pdf> Цит. 2011-09-03.

¹⁷⁴ **Байръм, Дж.** Работата с исторически извори: Скептицизъм или цинизъм? Диалогът в историята. 2001, N 2, с. 33-39. В статията е представен и конкретен пример от практиката на автора, в който са съчетани извори, даващи различна гледна точка към едно и също събитие, а задачата за учениците е чрез критична съпоставка и анализ да създадат събитийна картина.

¹⁷⁵ За него по-подробно виж: **Милков, Л.** Дидактика..., с. 171-174; 374-390.

дейност на учениците учителят трябва да се стреми в своята работа да спазва следните правила:

- да създава климат на сътрудничество и взаимопомощ и да се стреми към намаляване на страховото напрежение у учениците;
- да оказва емоционална подкрепа в търсенията на учениците и да насърчава желанието им да експериментират;
- да не използва ситуативното си положение за налагане на мнение или да демонстрира интелектуално превъзходство и пренебрежение;
- на учениците да се осигури интелектуално пространство, в което да търсят свободно своя отговор;
- общуването учител – ученик да бъде конструктивно;
- в часа да се постига вътрешна динамика чрез редуване на разнообразни дейности и средства - това премахва психическото напрежение и монотонността, а известно е, че те намаляват работоспособността на учениците и предизвикват апатия и безразличие към процеса на учене;
- като ръководи цялостната познавателна дейност на учениците, учителят да е компетентен източник на знания и умения и да подпомага учениците при справяне с трудности.

Активното участие на ученика в учебния процес може и трябва да бъде целенасочено стимулирано. В практиката са възможни разнообразни подходи за постигане на по-добра мотивираност на учениците за участието им в учебния процес. Универсален по отношение тяхната възраст, спецификата на учебния материал, дидактическата цел, която се постига, времето в хода на урока и други

фактори, способ за развиване познавателната активност на учениците в часовете по история е поставянето на проблемно-познавателна задача или проблемен въпрос¹⁷⁶. В дидактиката е прието под проблемно обучение да се разбира комплекс от дейности като организиране на проблемни ситуации, формулиране на проблеми (постепенно се привличат към това самите ученици), оказване необходимата помощ на учениците в решаването на проблемите и проверка на тези решения, ръководство на процеса на систематизиране и затвърдяване на така получените знания¹⁷⁷. Проблематизиране на обучението се постига чрез въпроси и задачи, които предизвикват интелектуално затруднение¹⁷⁸, интелектуален конфликт¹⁷⁹, анализ на предметите и явленията от различни гледни точки, съмнение¹⁸⁰.

В теорията на училищното историческо образование като проблемни се определят тези въпроси, които изискват учениците по пътя на логическо или оценъчно съждение (например съпоставка с изучено вече събитие, личност, факт) да достигнат сами до ново за тях познавателно равнище, т. е. да характеризират, да типологизират, да открият сходства или различия, да оценяват значение на събитие, личност и др. Всеки елемент от историческия учебен материал може да се проблематизира, за това не е необходимо да има различни мнения в науката или неразрешени от историците въпроси. И това е така, защото

¹⁷⁶ Различни интерпретации на това понятие в обучението по история виж в: **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението..., с. 186-191. Терминът се използва и от общата дидактика, която го определя като един от основните белези на съвременното образование. Подробно виж: **Милков, Л.** Дидактика..., с. 344-356 и посочената там литература.

¹⁷⁷ **Окон, В.** Проблемното обучение. С., 1986, с. 77-78.

¹⁷⁸ **Милков, Л.** Дидактика..., с. 346.

¹⁷⁹ **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението..., с. 188.

¹⁸⁰ **Андреев, М.** Дидактика..., с. 315-316.

проблемността в обучението се разбира само като нов, непознат за учениците учебен, а не научен проблем, въпрос, задача¹⁸¹, който те разрешават с помощта на наличните си знания и умения, в съчетание с новата информация, която получават, и по пътя на познавателно съждение. В хода на тази дейност не трябва да се очаква те да достигнат до някаква нова фактологическа информация (т. е. да установят, „да открият“ някакъв исторически факт), а само да достигнат до ново за тях познавателно равнище – реконструкция, оценка, съпоставка и т. н., тъй като решават учебен, а не научен проблем. На съвременния етап особено се насърчава ученикът сам да търси, да формулира проблеми по повод на учебното съдържание и да предлага различни варианти и стратегии за тяхното решаване.

Поставянето на въпрос от такъв порядък налага определени изисквания към източника на информация, чрез който се обезпечава задачата. От една страна, той трябва да дава достатъчно сведения, за да могат учениците да достигнат до решение на поставения учебен проблем, но, от друга – не трябва да съдържа пряко отговора на въпроса. Паралелно с тези изисквания проблемният въпрос предполага и изградени вече у учениците определени основни умения, които ще им послужат при отговора (например познаването на основни исторически понятия, боравенето с алгоритъм за работа при зададената задача – напр. да правят характеристика, да откриват основни идеи, да съпоставят, като очертават сходства и различия). Решаването на въпросите от проблемен тип може да затрудни някои от учениците (с по-малки интереси или възможности), но след като веднъж в клас е прозвучал техният отговор, той трябва да бъде вече усвоен от всички

¹⁸¹ За разликата, която общата дидактика прави между тези форми за реализиране на проблемността в учебния процес виж: **Милков, Л.** Дидактика..., с. 348-349.

ученици и в този смисъл се превръща в елемент на проверката и оценката на знанията. Времето и мястото в хода на часа за поставяне на проблемната задача се определя от структурата на урока и зависи от предпочитанието на учителя за организация на часа, но веднъж зададен, въпросът не може да остане без отговор. Педагогически целесъобразно е да се предвиди достатъчно време за отговор, тъй като е неправилно въпросът да бъде оставен за домашна работа поради края на часа или невъзможността на учениците да се справят достатъчно бързо с него.

Проблемни въпроси могат да се задават към всички източници на информация в обучението по история. Освен словото на учителя, различните видове текстове, илюстрации, историческа карта, статистическа информация и др., както и на базата на съчетаване на няколко разнообразни източника на информация, което отговаря на изискването за многоперспективност и създаване на възможности за творческо, аргументативно и критично мислене на учениците.

Проблемността в обучението има редица положителни ефекти. Тя стимулира познавателните интереси на учениците, полага основите и съдейства за развитието на творческо, нестандартно и иновационно мислене у децата. Знанията, придобити чрез проблемното обучение, са задълбочени, осъзнати и трайно усвоени, като се изключва формалното, повърхностно и механично усвояване, чрез нея се създават и условия за пренос на знания от една научна област в друга.

Проблематизиране на обучението по история е възможно и при попълването на исторически таблици и

използването на работни листи¹⁸², при добре обмислени предварително ключови въпроси, които притежават характеристиките на проблемността като педагогическа категория. Работните листове представляват готови модули, в които са разработени отделни фрагменти по конкретни теми, чрез тях се обогатява потенциалът на учебника, тъй като те предлагат допълнителни ресурси за работа на ученика. Работният лист включва тематично обединени разнообразни информационни източници, композиционно подчинени на определена проблематика и обезпечени със съпътстващи въпроси, задаващи дейности на учениците, при чието последователно извършване те трябва да достигнат до отговора на ключовия или обобщаващ въпрос. Като един от белезите на съвременната модернизираща се образователна парадигма проф. Р. Кушева определя все по-широкото им използване в обучението, създаването на специални пакети от работни листове и разработването им в електронен вариант¹⁸³. В зависимост от предназначението си те могат да се комплектуват по различни начини – тематично¹⁸⁴, за определен клас¹⁸⁵ и др.

¹⁸² За позитивите от използването на работните листове в съвременното обучение по история виж: **Кушева, Р.** Съвременното историческо образование..., с. 220-221.

¹⁸³ **Кушева, Р.** Съвременното историческо..., с. 221-223, където са дадени и примери за електронни работни листове.

¹⁸⁴ **История без полюси.** 44 работни листа за активна дейност на учениците в часа по история. С., 2010. Изработени и издадени в резултат на проект „Европейски диалог – културна дъга за бъдещето. Мултикултурни аспекти на обучението по история в България” ЕВРОКЛИО/МАТРА проект 2006/2009. Достъпни в електронен вариант на www.bghistori-edu.org; **Стойчева, В., К. Котларска.** Велико Търново – музей под открито небе. (педагогически гид). ВТ, 2008.

¹⁸⁵ **Кушева Р., Р. Пенин,** Комплект работни листове. Човекът и обществото. 3. клас. С., 2011. **Кушева, Р.** Комплект работни листове. История и цивилизация. 8. клас. С., 2010.

Познавателната активност на учениците в обучението по история и цивилизация би могла да се провокира и при преподаването на т. нар. чувствителни, спорни, деликатни въпроси¹⁸⁶, тъй като те по презумпция носят силен емоционален заряд и предизвикват противоречиви или крайни оценки. В историята на човечеството има немалко исторически събития, които биха могли с право да се отнесат към тази категория. Спорни въпроси в историческото познавателно поле възникват по повод интерпретациите, които правят различните историографски школи, поради различния научен инструментариум, който използват, или поради национално-центрирани позиции по конкретни въпроси. Най-често значителни различия се маркират при обяснението на причините за дадено събитие, определяне на отговорност, вина, последици, при преподаване на войни и конфликти, при сблъсък (среща) на култури, религии и др. Тези различия в историческите интерпретации в някои от случаите водят до значими разногласия в обществото и тогава в дидактиката е прието историческите теми да се наричат „чувствителни”, „деликатни”, защото засягат чувствата на хората, техни лични предрасъдъци, събуждат предубеждения и стаявани страхове¹⁸⁷. Чувствителни въпроси могат да бъдат не само тези, които предизвикват противоположни мнения в науката и обществото, но и такива, свързани с особено тягостни, смутни времена, изпълнени с насилие, унижителни инциденти или трагични

¹⁸⁶ По този въпрос подробно виж: **Страдлинг, Р.** Преподаване истории Европы XX века. Издание Совета Европы, Совет по культурному сотрудничеству. 2001., с. 81-101.

<http://socialninauki.com/2011/01/методическа-литература-роберт-страд/>
Цит. 2012-08-12; **Ван дер Леу-Рорд, Йокс.** ЕВРОКЛИО – подход и методология..., с. 22-23.

¹⁸⁷ **Страдлинг, Р.** Преподаване истории Европы XX века..., с. 81-101.

събития в историята на страната. Това безспорно влияе на обществената среда, в която се реализира обучението по история.

Наличието на исторически периоди и събития, които попадат в групата на деликатните въпроси, е обяснимо, особено за историята на балканските страни. На Балканите, където векове наред съжителстват различни в културно и религиозно отношение народи, които често си съперничат и воюват за територии и влияние, но продължават и до днес да делят това неголямо географско пространство, историческото познание често е натоварено силно емоционално. Това обстоятелство поставя с още по-голяма важност въпроса за преподаването на т. нар. деликатни теми в съвременното училище. Въпросите от подобен род биха могли да съдържат и исторически стереотипи и митове, което често продуцира негативно, агресивно отношение, неприязън и неприемане правото на съществуване на различни народи, държави, религии и култури. В съвременния свят, където съжителството и синкретизмът на културите, уважението към традициите и моралните принципи на „другите” са белег за приобщеност към общеевропейски ценности и норми на общуване, преподаването на теми, които определяме като деликатни, изисква особено внимание и подготовка.

В съвременния модел на историческото образование не трябва да се допуска negliжиране и подценяване, а още по-малко такива въпроси да се изключват от историческия образователен дискурс¹⁸⁸. Това би било показател за липса

¹⁸⁸ Например един от най-дебатираните в обществото актове на политиката на комунистическия режим към малцинствата – т. нар. възродителен процес, безспорно се отнася към категорията „деликатни” въпроси. Той е част от учебното съдържание за 6. клас и неговото дидактическо представяне присъства в два от действащите учебници: **Гаврилова, Р. и колектив.** История и цивилизация за 6. клас. С., 2007,

на професионално отношение и би лишило учащите от достъп до качествен образователен продукт. От друга страна, присъствието на проблематика от този порядък в учебното съдържание по история подпомага формирането на гражданска позиция, адекватна на принципите на демократичното общество, допринася за уважение и толерантно приемане на различията в съвременния свят. В „чувствителните теми” се отразява сложността на историческите сведения и историята като цяло, което позволява да се открива проекцията на отдавна случили се събития в днешния свят и дава възможност да се гради активно отношение на учениците към съвременни проблеми.

Образователните техники и подходи, които подпомагат преподаването на деликатни теми, са свързани с повишаване активността на учениците и извеждането им от пасивната позиция на реципиент на познавателни достижения. На първо място, поради спецификите на историческото познание, в образователната парадигма се поставя използването на разнообразни исторически извори, като се търси не само тяхната типологична разновидност, но и наличието на различни гледни точки към събитията и процесите. Акцент се поставя на различните интерпретации, като се търси причинно-следствена обусловеност по редица показатели – авторство, принадлежност, време, вид на документалното свидетелство и т. н. Очакван резултат от

с. 156-157; **Кушева, Р. и колектив.** История и цивилизация за 6. клас. С., 2007, с. 163-164. Възродителният процес обаче дори не се споменава в учебника на **Косев, К. и колектив.** История и цивилизация за 6. клас. С., 2007. Неговото премълчаване би могло най-малкото да събуди въпроси у децата за достоверността на представената историческа картина, а в по-далечна перспектива – и съмнения относно верността на историческите сведения в учебника.

това многопластово представяне на събитията е разбиране сложността на миналото и ориентация на индивида спрямо норми и ценности чрез съотнасяне във времето и историческото пространство.

Не по-маловажни са и методите на преподаване. Чрез тях се търси път за сближаване на индивидуалните интереси на ученика и обществените образователни очаквания. В своята комплексност те трябва да насочват към възприемане и трансформация на исторически конфликти в морални дилеми и осмисляне чрез ситуационно-ролевото им моделиране в учебна среда. Необходима е прецизна високостепенност към езика¹⁸⁹, като се избягват крайно емоционални определения, епитети, историческо говорене през опозицията „ние” – „те” и др. под¹⁹⁰. Поставени рационално в образователната парадигма въпроси от подобен порядък помагат на ученика да овладее не само важни умения за обработка на информация, но и подходи към историческата полемика, които после да операционализира в индивидуалната си дейност.

За реализирането в педагогическата практика на тези идеи е особено важен въпросът как „деликатните въпроси” да бъдат инкорпорирани в учебното съдържание, така че да имат действителен обучителен смисъл, да реализират ценностния потенциал, който носи историята като натрупан опит на човечеството в разрешаването на конфликти. За успешното включване на такива теми в учебния процес известният британски дидактик д-р Р. Страдлинг

¹⁸⁹ Ван дер Леу-Рорд, Йокс. ЕВРОКЛИО – подход и методология..., с. 23.

¹⁹⁰ Виж анализ в: Иванов, Ц. Проблемът за формиране на ценностни компетенции чрез обучението по история и цивилизация в пети клас. Сб. Съвременната история: Времена, реалности, промени..., с. 187-193.

препоръчва последователното усвояване от учениците на следните действия¹⁹¹:

1. критичен анализ на данните и техните различни интерпретации;
2. поставяне на аналитични въпроси;
3. анализ на езика на индивидите, говорещи по чувствителните въпроси (участници, свидетели, журналисти, политици, изследователи).

За реализирането на първия компонент от този модел ученикът трябва да може:

- да дава пълна и правилна оценка на сложни въпроси, да не ги свежда до проста дихотомия;
- да систематизира аргументацията на различните групи или лица, участвали в събитието, или на различни истории – изследователи на проблема;
- да оценява възможна необективност;
- да подрежда сходства и различия в интерпретациите на въпроса;
- да умее да тълкува противоречиви данни и оценки.

При изпълнение на втория компонент е важно да се отчита, че в определени учебни ситуации поставянето (задаването) на въпроси е по-важно от намирането на отговори. Затова е добре да се изведе ясен акцент върху тази дейност, да се подчертае нейната специфика и цел. Това има за търсен резултат изграждането на умение за формулиране на въпроси, които насочват към обясняване

¹⁹¹ **Страдлинг, Р.** Преподаване истории Европы XX века. Издание Совета Европы, Совет по культурному сотрудничеству. 2001, с. 81-101. <http://socialninauki.com/2011/01/методическа-литература-роберт-страд/>
Цит. 2012-07-22.

смисъла на извора и откриване на множеството контекстни зависимости, които бележат съдържателната страна на източника. Те могат да бъдат свързани със следните аспекти:

- какво е ръководило съответното лице при определено изказване или защита на съответна позиция и гледна точка;
- как се обясняват причините, авторите пропускат ли съществена информация и каква;
- авторите биха ли имали полза от това решение на проблема;
- има ли преувеличение на едни аргументи за сметка на други, премълчаване или преекспониране на някои моменти.

При анализа на езика на информационните източници, с които работи, ученикът трябва да се насочва към откриването на:

- използване на нелогични, неприемливи аналогии;
- използване на шаблони, на „кухи” фрази;
- емоционален език;
- манипулиране на предразсъдъците на читателя.

При поставянето на обсъждане на такива въпроси на учениците се обръща внимание да оценяват критично историческите материали по различните гледни точки. Особено важно е да се постави акцент върху влиянието, което оказват епохата, културата, политическата система, в която е живял авторът на съответното историческо свидетелство или изследователят, да се откроява как това се е отразило върху неговия поглед за събитието, върху оценката, която дава на фактите и тяхната интерпретация. Ако е исторически възможно, да се провокира ученикът да

направи съпоставителен анализ с аналогичен случай в други страни, да се използват оригинални свидетелства, разкази на участници, които да се съпоставят с интерпретациите на историците, да се обясни защо личният разказ на пряк участник в събитието е винаги пристрастен и др.

В съвременното историческо образование важно внимание се отделя и на интернет източниците¹⁹². Освен с богатството си по отношение на разнообразна информация, те могат да служат и като мотивиращ фактор за насърчаване познавателната активност на учениците. Съвсем разбираемо и резонно е, че младият човек с по-голямо удоволствие ще сърфира в интернет, за да намери историческа информация, илюстрации, да ги композира и представи на своите съученици, отколкото ако същата задача му бъде поставена за работа в традиционната библиотека. И съвременният учител, вместо да упреква своите ученици за това, трябва да намери позитивен начин да ги подтикне, забавлявайки се във виртуалното пространство, да бъдат любознателни, да се стремят да научават нови неща. Усвояването на подобен подход има и важния дидактически смисъл да се работи за изграждането на базови компетентности, фундаментални за социализацията на съвременния човек като ориентация в големи по обем информационни масиви, използване на технологичните възможности за управление на информация, развиване на презентативни умения и позитивни нагласи към многообразието на гледни точки.

¹⁹² **Кушева, Р.** Интернет в обучението по история. С., 2007, с. 112; *от същия автор*. Дидактически и технологични аспекти на приложението на информационните технологии в обучението по история..., с. 19-31; Използване на информационните технологии в проектната дейност на учениците по история. Диалогът в историята, 2006, N 13-14, с. 28-57; **Паев, К.** Обучение по история чрез мултимедия. Диалогът в историята, 2008, N 19-20, с. 73-81.

2.2. Самостоятелна познавателна дейност на учениците. Същност и класификация

Водещата на съвременния етап концепция за равнопоставеността на знанията и уменията на учениците като двете страни на историческата образованост поставя с нова тежест и проблема за мястото на самостоятелната работа или самостоятелната познавателна дейност в обучението по история. И това е така, защото умения и компетенции биха могли да се формират само при пряко участие на учениците в познавателни операции, което се реализира чрез разнообразните самостоятелни дейности.

Проблемът за самостоятелната дейност на учениците в учебния процес не е нов за теорията на училищното историческо образование. От 60-те години на XX в. той се превръща в един от основните за българската школа методици на обучението по история. Проф. Й. Шопов определя три етапа в развитието на историческото образование като цяло и на самостоятелната работа на учениците в частност¹⁹³.

Първият обхваща времето от 1878 г. до края на Втората световна война, когато самостоятелната работа най-вече се схваща като разнообразни дейности извън урока, в извънкласните форми и като домашна работа, а в рамките на часа се възприема главно като четене на исторически текстове и участието на учениците в евристичната беседа. Без да има специални методически публикации за самостоятелността като педагогическа категория и елемент на обучението, през този период в общи съчинения се очертава нейната роля за повишаване активността на учениците.

¹⁹³ Шопов, Й. Методика на обучението по история. Теория и..., с. 143-144.

Непосредствено след 1944 г. в историческото образование проблемите на идеологическото преустройство изместват на заден план чисто методическите въпроси, в т. ч. и този за самостоятелното участие на ученика в учебния процес. Под самостоятелна работа се разбира домашната работа на учениците. Главна причина за изтласкването на идеите на самостоятелността е репродуктивният модел, който се налага в историческото образование. В условията на тотален контрол върху всички области на живота и върху историческото образование в частност от учениците не само не се изисква и не се насърчава, но дори се полагат целенасочени усилия за ограничаването на прояви на собствено мислене, като напълно се изключва формулирането на оценки, различни от официално наложените, чрез които се шаблонизира цялата история. От учениците се изисква единствено да възпроизвеждат изказани от учителя или фиксирани в учебника идеипостулати за събития, исторически процеси и личности.

От 60-те години на XX в. започва постепенно излизане на българската методика от ограничителните и стагниращи развитието ѝ догматични комунистически рамки. Методиката прави голяма крачка напред в обосноваването на редица идеи, които, без да могат да премахнат политизирания прочит на историята в училище, допринасят за либерализиране на модела на обучение. На първо място тук трябва да споменем разработването на идеите за активизиране на ученика в образователния процес чрез самостоятелната работа¹⁹⁴. Тези въпроси се поставят в широки рамки, като се засягат подходите на обучението, учебните методи и форми и цялата организация на учебния процес. В характерния за тоталитарната държава стил тези

¹⁹⁴ **Шопов, Й.** Методика на обучението..., с. 27-29 и посочените там първи публикации по тази тематика на български теоретици на историческото образование.

нови постановки, касаещи образованието, са фиксирани в партийни документи. В доклад на ЦК на БКП от 1969 г. например четем: „... Затова не е достатъчно днес на учащите се само да се дават съвременни знания. Не помалко важно е те да придобият способност за самостоятелно действено мислене, за творческо отношение към проблемите на живота”¹⁹⁵. Това добро пожелание, разбира се, трябва да се прилага само в унисон с марксистко-ленинската интерпретация на историята, а „творческото мислене” се затваря в комунистическата идеология като единствено възможното обяснение за развитието на човечеството през различните исторически периоди.

Тази констатация в никой случай не подценява направеното от учените, занимаващи се с въпросите на историческото образование през този период. Напротив, тя дава възможност да се подчертаят по-ясно постиженията, с които в значителна степен българската методическа мисъл се доближава до европейската дидактика десетилетия преди премахването на комунистическата обществена система. Тук трябва да отбележим имената на доц. Невена Попова и проф. Йордан Шопов (преподаватели по МОИ в СУ), които популяризират в българското образователно пространство теоретично разработваните от съветски педагози и дидактици въпроси за самостоятелните дейности на учениците и за оптимизирането на обучението по история. Именно във връзка с тях проф. Шопов разработва теоретично идеята, която по-късно се налага в практиката, за уроците-упражнения в обучението по история¹⁹⁶, чиято основна дидактическа цел е формирането на умения и навици на учениците чрез самостоятелни дейности в хода на специално определен за това учебен час.

¹⁹⁵ Пленум на ЦК на БКП по въпросите на образованието, 30-31.07.1969 г., с. 25.

¹⁹⁶ Шопов, Й. Уроците-упражнения в обучението по история...

Развитието на училищното историческо образование дава основания да се обособи и четвърти етап от средата на 90-те години до днес, когато самостоятелната работа вече не е просто пожелание за активизиране на ученика, а настойчива потребност на образованието с оглед изграждането на активни граждански личности. Основание за тази периодизационна граница дава и една публикация на проф. М. Радева от 1992 г., където тя с основание изтъква, че „сега настъпва истинското време на една идея, която е вече на 20 години“¹⁹⁷. Разгърната е и настойчивата необходимост от осъвременяване на идеята за самостоятелната работа на учениците в обучението по история в посока на широко отваряне на модела и оставяне на пълна свобода за разисквания, изказване на различни мнения от учениците, като вече не се изисква от учителя утвърждаването на едно от тях като вярно и „единствено доказуемо“, особено в горна степен, където се препоръчва „ученикът да се остави пред “отворена врата” за собствен избор в момента и за размисъл през следващите години“¹⁹⁸.

Образователната парадигма на историческото образование днес е немислима без компонента самостоятелна познавателна дейност или самостоятелна работа на ученика. И това е така, защото за съвременния човек в информационната епоха е важна не толкова някаква енциклопедична (в нашия случай историческа) осведоменост, колкото способността да взема решения, да изразява отношения по конкретни въпроси и ситуации, възникващи в реалността. Това би било невъзможно без системното изграждане на умения и компетенции в хода на цялостното му обучение в средното училище. Единственият път за това е чрез превръщането на ученика в субект (пряк

¹⁹⁷ Радева, М. Методическото наследство в обучението по история – време или опора в нормализацията на обучението...

¹⁹⁸ Пак там, с. 22-23.

участник) в познавателния процес, което се осъществява именно чрез индивидуалното му осъзнато участие в разнообразни учебни дейности.

Самостоятелността в процеса на обучение днес има два аспекта. Ученикът извършва редица дейности напълно самостоятелно (например подготвя си урока вкъщи, чете текст от учебника и усвоява някаква фактология или оценки), които имат за основа обаче единствено репродуктивни дейности по запаметяване и възпроизвеждане на обема информация, както чисто фактологическа, така и интерпретативно-аксиологическа. Това, разбира се, са самостоятелни дейности, свързани с процеса на обучение, но те не попадат в групата на самостоятелната работа в съвременната интерпретация на това методическо понятие. Първото мнение за самостоятелната работа се покрива с „широкият смисъл” на термина – ученикът да е сам физически, когато извършва действието. Това разбиране задължително трябва да се отграничи от неговия “тесен”, педагогически смисъл – за индивидуалност на интелектуалното, мисловното действие, което може да се случва и в препълнената класна стая и това няма с нищо да наруши принципа за самостоятелност на познавателното действие на ученика¹⁹⁹. В този контекст самостоятелната дейност може да бъде реализирана и в група, когато крайния резултат при изпълнение на задачата е достигнат чрез съчетаните усилия на участниците в екипа. И това е така, защото всеки участник, разгледан индивидуално сам реализира дейности – мисловни или практически, които имат за цел формулиране на общата за колектива позиция.

¹⁹⁹ **Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни..., с. 145.

Тези водещи теоретични постановки дават възможност да се открият основни параметри на понятието, да се даде определение на термина в съвременния образователен контекст. Самостоятелна работа е индивидуално интелектуално усилие на ученика, което може да бъде съчетано и с някакво практическо действие, то се извършва под ръководството на учителя и произтича от целта на урока, и има за очакван резултат достигане до ново – за ученика – познавателно равнище.

За да бъде резултатна самостоятелната познавателна дейност, трябва да са налице някои важни условия. Учителят трябва да съумее да постави учениците в избираща ситуация, изискваща и даваща възможности за различни решения и избор на позиция. Паралелно с това трябва да се постигне съответствие между задачата и нейната информационна и технологична обезпеченост, т. е. за учениците да бъде достъпен достатъчен обем информация и те да могат да оперират технологично правилно с нея. Ако е необходима допълнителна работа в тази насока, то учителят трябва да я организира своевременно (напр. да даде критерии за сравнение, алгоритъм за работа и др.).

В теорията на училищното историческо образование са възможни различни класификации на самостоятелните дейности в зависимост от избрания класификационен признак. Базирайки се на характеристиката на дейността, която извършва ученикът, проф. Й. Шопов определя следните самостоятелни задачи: отговор на проблемно-познавателни (логически) задачи или на евристични въпроси, разработване план на урока, изготвяне на записки, рецензии, съобщения, схеми, тезиси, конспекти, попълване на исторически таблици, участие в дискусии и дидактически игри „Кой съм аз?“, „Мислено пътешествие

по...”, „Един ден на...”²⁰⁰. В по-късни публикации той доразвива концептуално въпроса за класификацията на формите на самостоятелна работа, като ги разделя на три големи групи:

1. Задачи за работа с различни източници на знание (учебник, документи, графични средства, исторически паметници, произведения на изобразителното изкуство и др.).
2. Задачи за обработване на учебна информация (изработване на план, на конспект, на тезиси, на анотация, съобщения и др.).
3. Задачи за анализ и оценка на исторически факти (изясняване на причини, на ценностен смисъл, на взаимодействие и взаимовлияние, на следствия и други връзки между тях)²⁰¹.

Ако се избере за класификационен признак видът на източника на информация, самостоятелните дейности в часа по история биха могли да се разделят на:

1. Работа с вербални (устни, аудио) източници на информация.
2. Работа с текстове:
 - исторически извори;
 - учебен текст – основен и допълнителен;
 - други текстове – научни, научно-популярни и художествени.
3. Работа с изображения²⁰²:

²⁰⁰ **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението..., с.195-202.

²⁰¹ **Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни..., с. 149-150.

²⁰² Условното им разделяне на подгрупи съответства на разделението на видовете нагледност у проф. М. Радева в: **Проблеми** на обучението..., с. 62-65.

- условно-символни изображения – историческа карта, схеми (линия на времето) диаграми, графики и др.
 - автентични – оригинални веществени паметници на миналото и неговите материални следи, артефакти (в различни форми на представяне), фотографии;
 - художествени изображения – художествени картини, репродукции, илюстрации, карикатури, филми.
4. Работа с интернет източници– информационна и технологична проекция на възможностите на ИКТ в образователния процес.

Обстоятелството, че на съвременния етап е особено важно учениците да усвоят технологични знания за спецификите на историческия познавателен процес и да изградят умения за обработка, анализ и синтез на разнообразни по характер източници на информация, дава основания за по-ефективна да се възприеме втората класификация – по източник на информация. Това се обуславя и от спецификата на познавателната дейност, тъй като при различните групи ресурси има редица технологични особености за извличане на информация, за нейното разбиране, поместването ѝ в историческия контекст и интерпретация, които ученикът овладява в учебния процес. Към тази особеност се добавя и фактът, че една и съща учебна дейност – например отговор на проблемен въпрос, попълване на таблица и др. – може да се осъществи на базата на различни източници на информация или чрез тяхното съчетаване – например разказ на учителя и учебен текст, статистически данни, историческа карта и др.

Значимостта на самостоятелността на познавателните действия на ученика има пряка връзка с важното изискване на съвременния образователен модел за

практическа насоченост на обучението и изграждане на отговорни, инициативни, търсеци личности, приемащи позитивно процеса на учене като успешна жизнена стратегия за адекватна реализация в социума.

2.3. Умения и компетенции

Пряко следствие от разбирането за активното участие на ученика в процеса на обучение е акцентът, който днес се поставя върху проблема за същността на уменията и технологиите за тяхното развиване. Уменията са равнопоставени на знанията като очакван желан резултат на съвременното училищно образование, те подлежат на контрол и имат значителна тежест при проверката и оценката. Теоретично погледнато, уменията всъщност са технологични знания за разнообразни методологически обосновани дейности, върху които се базира историческото познание, или такива, които са част от процеса на формиране на общите ключови компетенции на индивида. На практика формирането на умения и компетенции е важна цел на обучението. От друга страна, придобиването и овладяването от ученика на умения за различни видове дейности цели постигане на контрол от страна на индивида върху собствените му познавателни процеси, което може да се постигне само на базата на лично учебно-експериментално прилагане на съответни методологически образци. В този контекст проблемът за изграждане на умения и компетенции пряко кореспондира със самостоятелната познавателна активност на ученика. Някои аспекти на въпроса за уменията и навиците на учениците се поставят в българската методика на обучението по история от 60-те години на XX в. Те са свързани най-вече с

оптимизирането на обучението и постигането на по-добра ефективност чрез самостоятелна работа на учениците²⁰³.

Сред специалистите съществуват различни мнения относно дефиницията на понятията умения, навици и компетенции. Тук умишлено не се спираме подробно на съществуващите в теорията на историческото образование интерпретации на въпроса, тъй като го разглеждаме само и единствено в контекста на познавателната активност на учениците. Ще ползваме и ще се позоваваме на най-новите публикации по тази тема на проф. Р. Кушева²⁰⁴. Съдържанието на понятието навик се свързва с действие, което е автоматизирано в резултат на многократни стандартни повторения. Навиците се характеризират с бързина на изпълнението, те притежават качествата точност и съгласуваност. Изграденият навик освобождава ученика от физическото и нервно напрежение²⁰⁵. Основни навици, свързани с познавателната дейност, са бързо и правилно четене и писане, изчисляване, последователно подреждане, организиране на работното място и др., чрез които се рационализира и процесът на историческото познание.

Чрез уменията се реализира практическата полезност на знанията по история. Те не остават абстрактни и неизползваеми, а вече се свързват с формулата правя – мога – следователно разбирам. Знанията се операционализират, стават източник на самостоятелно ориентиране и придобиване на нови знания, т. е. те се методологизират.

²⁰³ **Попова, Н.** Повишаване ефективността на обучението по история...; Сб. **За активна и самостоятелна работа** на учениците при обучението по история. С., 1965; **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението... и посочената там литература.

²⁰⁴ **Кушева, Р.** Методика..., с. 125-138; Съвременното историческо образование..., с. 41, 43-44, където е интерпретиран теоретично въпросът за компетенциите в историческото образование.

²⁰⁵ **Кушева, Р.** Методика на..., с. 127.

Уменията могат непрекъснато да се усъвършенстват и да се развиват като качества на личността. Тяхната същност се изразява в подготвеността на личността съзнателно и точно да решава интелектуални и практически проблеми, т. е. в способността за осъзнато постигане на цели на базата на налични познания и в условията на изменяща се обстановка²⁰⁶. Дидактиката приема, че уменията, за разлика от навиците, не се автоматизират, въпреки че когато се овладеят на високо равнище, свързаните с тях операции се извършват бързо и без разчленяване на отделни стъпки.

В съвременната теория на образованието е възприет и терминът компетенции. Свързва се с един от глобалните въпроси на съвременното информационно общество – за начина, по който се управлява информацията. Неговата употреба тръгва от САЩ и Великобритания през 80-те години на XX в. Според определението на известни американски и английски учени компетенциите са способности от висш порядък. Те са умения с високо качество и по същество представляват „стратегии за трупане на знания”. Дефинират се като умение младежите „да решават различни задачи и да подхождат критично и със собствена преценка за събитията” и като „единство от знания, начини на мислене и опит, необходими за успешна работа”²⁰⁷. В съвременния модел на българското училищно историческо образование компетенциите са една от водещите цели и желан очакван резултат. Записани са в държавните стандарти, което ги прави и основен елемент в учебните програми, а оттам и ориентир и критерий при подбора и структурирането на учебното съдържание.

Теоретично ключовите компетенции се определят като „проектиран образователен резултат, който не се

²⁰⁶ Пак там.

²⁰⁷ Пак там, с. 128.

свежда до успоредното развиване на знания, умения и навици и не е техен механичен сбор. Тези ключови компетенции са такава комбинация от базирани на знания общи и специфични умения и навици, които стават направляващ ориентир при решаване на реални задачи и реални проблеми, възникващи в различни области на живота, пред които ученикът се изправя и по този начин натрупва индивидуален социокултурен опит”²⁰⁸.

В образователната теория се разграничават общи компетенции, които се формират като комплексен резултат на обучението по всички учебни дисциплини и специфични компетенции, свързани пряко с историята като познавателно поле. Към първата група се отнася например комуникационната компетентност, включваща комплекс от умения на учениците като: да се изразяват ясно в устна и писмена форма, да се презентира достижение, да се прави анализ, да се синтезира, да се подхожда критично и др. Към втората група биха могли да се отнесат например способността да се локализира, обработват и анализират различни форми на информация и документи, да формулират подходящи въпроси и да достигат до балансирани и отговорни заключения, да подбират убедителни факти, доказателства и др., да ги групират и подреждат по важност, да разбират други гледни точки, да разпознават, обясняват и възприемат различия, да откриват грешки и предубеждения²⁰⁹. Така, ако приемем, че уменията са знания за прилагане на определен алгоритъм в учебна среда, при решаването на учебна задача, то компетенциите могат да се определят като комплексни знания за прилагане на определен алгоритъм в реални условия, за избор на стратегия и план за справяне с житейска задача, за решаване

²⁰⁸ Кушева, Р. Съвременното историческо..., с. 43-44.

²⁰⁹ по Кушева, Р. Методика на обучението..., с. 128.

на ежедневен проблем, свързан с реализацията на индивида в социума и постигането на желани от него реални позитиви в личен план.

Актуалната цел на обучението по история и цивилизация е свързана с подготовката на учениците за адекватно и ефективно участие в социалните процеси и взаимодействия, при което те мислят и действат като автономни личности и членове на гражданското общество. Тази цел определя както системата от знания, умения и ценностни нагласи, чието изграждане и развитие се очаква като резултат от обучението, така и съответната технология на неговото реализиране, тоест методиката на обучение. Това е още по-важно, тъй като не може да се формират активни граждански личности, ако образователният модел е авторитарен и не дава свобода на ученика за изява на мнение и позиция.

Държавните образователни стандарти за учебно съдържание и системата на оценяване задават ясна формулировка на знанията, уменията и ценностите, които следва да се придобият чрез обучението по съответния предмет. Чрез набор от глаголи, фиксиращи различните познавателни нива от таксономията на Блум, се определят също и равнищата на овладяност на тези образователни елементи.

В основата на всеки познавателен процес стоят знанията и това е безспорно. На съвременния етап от развитието на образованието новите знания се очаква да се конструират не само от учителя, но и с повишена активност от страна на учениците, а това означава интерактивно обучение, дейности на ученика за достигане и усвояване на новата информация. Осмислянето на различни идеи, концепции и нови технологични конструкти изисква критично запознаване с историческата материя от

разнообразни източници, отговарящи на изискването за многоперспективност.

В традициите на консервативния образователен модел уменията са измествани от амбицията за преподаване на готови знания от страна на учителя. В днешните условия обаче уменията и компетенциите имат първостепенна важност, защото, ако на учениците се помогне да разберат „как”, те сами ще могат да овладеят „какво”. В конкретен план за обучението по история особено важно значение има формирането на умения и компетенции за:

- търсене и обработка на информация от различни източници включително електронни;
- формиране, представяне и защита на решения, аргументи, позиции;
- интерпретиране, класифициране, обосноваване, анализ, синтез, сравнение, обобщение, оценка;
- откриване на причинно-следствените връзки и зависимости;
- конструиране на ново знание чрез концептуализиране на непозната информация;
- работа в група, с осъзнаване на отговорността на всеки участник и способност за представяне и защита на обосновани лични гледни точки.

Важно изискване при формирането на умения и компетенции чрез обучението по история е тяхното обвързване с изграждането на определени ценностни нагласи. Според нормативните документи учениците следва да познават, уважават и съхраняват базисните общочовешки ценности от порядъка на истина, достойнство, право на живот, равенство пред закона, свобода, справедливост, лична неприкосновеност, национална принадлежност и т. н.

Изграждането на ценностни ориентири на ученика предполага целенасочено проследяване на процеса на формиране на ценностите в историческия контекст, както и

на влиянието им върху човешкото развитие и поведение. Чрез различни методически похвати учениците се мотивират да определят ценностните приоритети в различни ситуации и исторически периоди, при конфликти, при съжителство на различни култури, етноси, религии, да разбират и тълкуват различните гледни точки в зависимост от ценностните разбирания на „другия“, от историческото време и място.

В историческото познание най-често срещаните ценностни конфликти се фиксират в следните аспекти: истина – неистина; справедливост – несправедливост (това, което е справедливо за един, често е несправедливо за друг в историческия дискурс); културно многообразие – асимилация; лични предпочитания – обществена значимост; толерантност – свобода и т. н.

Ефективен в методическо отношение похват е в структурата на уроците да се планират учебни ситуации, при които учениците да анализират различни гледни точки, да дискутират аргументи „за“ и „против“, да предвиждат следствия от дадено поведение на историческа личност или изход от спорна историческа ситуация и др. Ценностното осмисляне на историята и оценката на събития и личности трябва да бъде многопластово – ретроспективно, актуално и перспективно, за „нас“ и за „другите“, като обществена значимост и лично пристрастие. Това аксиологическо приемане на историята е възможно при учебен процес, ситуиран върху принципите на многоперспективността, мултикултурността и свободното дискутиране на различни гледни точки. Именно в този контекст въпросът за целенасочено стимулиране на учениковата дейност с цел овладяване на умения и компетенции изисква системни усилия от страна на учителя.

Формирането на едно умение преминава през решаването на различни по съдържание, трудност и

структура задачи и изисква систематична работа от страна на учителя както по неговото планиране, така и при контрола на постигнатите резултати. Ученикът се поставя в ситуация, при която търси аналогии и съществени основания, които да му позволяват да прилага овладени вече, познати начини на действие. От друга страна, той може да ползва правила или алгоритми, нови за него, но зададени като модел на действие от страна на учителя. Приема се, че под алгоритъм се разбира система от предписания за изпълнението в определена последователност на познавателни действия, която подпомага успешното справяне с даденото интелектуално предизвикателство. При обучението първоначално целта на учителя е да подпомогне учениците да осмислят и овладеят определени начини на действие и съответните изисквания към тях, а след това да се създадат предпоставки за прилагането им като познавателен инструмент в друга учебна ситуация.

Процесът на изграждане на умения изисква висока степен на оперативност на навиците и лична мотивираност на учениците. Основни изисквания за успешно формиране на умения в учебния процес са: въвеждане на учениците в знания за начините и последователността на действие; прилагане на тези знания при следваща познавателна дейност; осъществяване на непрекъснат контрол на достигнатите резултати; използване на средства за стимулиране активността на учениците при последователно повишаване на изискванията; затвърждаване на резултатите и прилагане на индивидуален подход²¹⁰. В процеса на усвояването на умения от учениците се отграничават три етапа:

²¹⁰ Кушева, Р. Методика..., с. 136.

1. Задаване на алгоритъма – знания за целта, съдържанието и последователността на работа – от учителя.
2. Многократно упражняване, при опора в зададения алгоритъм, върху ново учебно съдържание.
3. Свободно приложение на вече овладените действия и изисквания към тях на основата на напълно самостоятелно опериране с алгоритъма²¹¹.

Фактът, че днес уменията и компетенциите категорично заемат централно място в приоритетните цели на обучението по история, изисква целенасочено планиране на учебен процес, концентриран около създаването на ситуации, в които ученикът овладява техники и инструменти за разрешаване на интелектуални и практически проблеми и избира стратегия за справяне с поставената задача.

²¹¹ Пак там.

ТРЕТА ГЛАВА

ТЕХНОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ ПРИ ОРГАНИЗИРАНЕ НА УЧЕБЕН ПРОЦЕС С ФОКУС ВЪРХУ ПОЗНАВАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ

3.1. Дейности на учениците в урока по история и цивилизация, базирани на текстове

На днешния етап в историческото образование проблемът за умения и компетенции за работа с типологично различни и многобройни информационни масиви е особено важен с оглед адекватността на съвременния образователен модел на очакванията на обществото. И това е така, защото образованието днес се развива в динамичните условия на информационната епоха. Достъпът до информация, в това число и историческа, на практика е неограничен. Това обстоятелство променя тежестта на текста²¹² в обучението по история и цивилизация. Освен като източник на информация, той се мисли и като основа, средство за изграждане на редица технологични умения за неговата първична обработка, контекстуализация, анализ и практическо използване-приложение в следващи учебни ситуации. Уменията за обработка и конструиране на текст са универсални за човека; веднъж формирани, те се ползват през целия живот в различни сфери на социалната реализация на индивида. Широко е приложението на разнообразни дейности, базирани върху текстове в почти всички клонове на познанието, но, безспорно, то има първенстващо значение

²¹² В Методиката на обучението по история е прието с понятието “текст” да се обозначава писмен източник на информация.

за хуманитаристиката и в частност за историята като научно познание.

В традициите на училищното историческо образование в България идеята за използване на разнообразни текстове се разработва още от края на XIX век. Интерес към приложението ѝ е отбелязан в първото методическо съчинение, разпространено сред българските учители непосредствено след Освобождението, през 1891 г. В него авторът Андрей Гартвиг развива новата за времето си идея на учениците да се поставят задачи за разработване на „писмени съчинения, посветени на отделни исторически трудове или на самостоятелна работа с определени исторически извори”²¹³. Идеята за използване на исторически текстове в часовете по история е доразвита и в „Методиката” на Никола Станев, където тази дейност се обособява под формата на т. нар. христоматиен метод²¹⁴ и по-късно, през XX век, е обогатена от проф. Михаил Герасков, Димитър Костов и др.²¹⁵. Тази проблематика е пряко свързана с въпроса за методите в обучението по история. В някои приети в методиката на обучението по история класификации работата с различните текстове е обособена в групата на текстовите методи, що се отнася до обработката и извличането на информация от текст²¹⁶, и в групата на практическите методи, когато става дума за конструиране на собствен ученически текст, най-често под формата на съобщение или реферат²¹⁷.

²¹³ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 87.

²¹⁴ Пак там, с. 88-103; също и в: Кушева, Р. Методика на..., с. 139-141.

²¹⁵ Радева, М. Училищното историческо образование..., с. 167-185.

²¹⁶ Проблеми на обучението по история в училище. С., 1993, с. 35-72; Шопов, Й., Г. Георгиев. Методика на обучението..., с. 145-147.

²¹⁷ Проблеми на обучението по история..., с. 67; Шопов, Й., Г. Георгиев. Методика на обучението..., с. 148-149.

Разгледан през призмата на познавателната активност, като отразително-преобразуващо отношение на ученика към учебния материал²¹⁸, текстът в обучението по история има две функционални проекции – от една страна, той е предмет на своеобразно учениково изследване, а от друга – чрез създаване на различни видове текст – се представят продукти-достигания на индивидуалния познавателен интерес и умения на ученика.

Първата функция на текста в часовете по история се реализира при дейности като разчитане, идентификация (автор, време, вид), извличане на информация, анализ (контекстуализиране на извлечената информация), съпоставяне с други източници, в т. ч. и нетекстови, и др. Втората функция се осъществява чрез дейностите, в резултат на които ученикът конструира текст. Задачите могат да бъдат най-разнообразни – изготвяне на реферат, отговор на исторически въпрос, описание на артефакт, разказ по картина, анализ на карикатура, историческо есе и др. В зависимост от планираната дейност на учениците в някои случаи се реализира съчетание между двете, т.е. обработката – изследване на текст е съпътствано със задание за представяне на постигнатите резултати в съответстваща писмена форма. Тези два аспекта на работата с текст в обучението по история ще разгледаме в тяхната взаимосвързаност и обусловеност в учебната дейност.

Текстовете са своеобразен работен материал за урока по история, независимо дали като източник на информация, като стимул-провокация, за да се стигне до дискусия, или като коментар, за да се насърчи оформянето на лично мнение и способност за преценка и аргументация на теза и др. Уменията за работа с текстове в обучението по история днес включват широк спектър от дейности, които трябва да

²¹⁸ Андреев, М. Дидактика..., с. 183.

се изграждат системно и последователно, като се започне от четене – разбиране, извличане на информация, анализ, интерпретация, и се достигне до структуриране на собствен текст.

Основополагащо за познавателния процес е умението за анализ на текст. По същество неговото формиране изисква първоначално извличане на основна информация от текста, нейното контекстуализиране в историческото време, както и съотнасянето ѝ с познати вече на ученика масиви историческа информация. Многобройни и повтарящи се, за съжаление, констатации в различни проучвания²¹⁹ настоятелно показват, че това наглед несложно умение затруднява голяма част от учениците.

Причините биха могли да се търсят в няколко посоки. На първо място трябва да се подчертае, че основна предпоставка за работата с текстове е четивната компетентност на учениците. Най-общо, с оглед правените тук наблюдения, това познавателно умение се дефинира като способността на учениците да четат и разбират текстове, самостоятелно да черпят информация и да правят връзка между тази информация и предварителните си знания. Оперативният речников фонд на учениците и студентите се оказва сериозно препятствие при разбирането на смисъла на отделни текстове и при тълкуването им от позициите на специфичните културни норми и традиции, което е от изключителна важност за познавателния процес по история и цивилизация. Затова с право анализирането на исторически текст и оформянето на кратко изложение

²¹⁹ Виж напр.: **Петрова, С.** Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. PISA 2009. С., 2010. ЦКОКУО. <http://www.ckoko.bg/images/stories/book - 2010.pdf> Цит. 2012-06-23.

(отговор на поставен въпрос) от ученика е една от основните дейности в учебния процес.

Учебникът е основен носител на текстуалността в обучението по история и цивилизация. Ще разгледаме употребата му като база за организиране на познавателни дейности с разнообразни текстове при реализирането на урока. Под ръководството на учителя в час учениците трябва да усвоят техники за рационално използване на съвременния учебник, които да бъдат приложими в други ситуации вече в извънкласна среда. Постепенното усъвършенстване на това умение следва да доведе до неговата универсализация, т. е. ученикът да прилага алгоритъма свободно по отношение на други текстове, като спазва рационално обосноваваните правила за тази дейност. Вариантите за включване на текстовите компоненти на учебника в провеждането на учебния час са разнообразни.

Сравнително широко използван е анализът на част от основния авторов текст. В зависимост от възрастта на учениците се подбира обемът на текста и подходяща задача – за извличане на информация, откриване на основна идея, определяне на опорни точки по зададен въпрос, на доказателства за изказана теза, за съпоставка с друго мнение, изказано например от учителя, и др. Друг тип задачи, базирани на авторския текст в учебника, са за обработване и реструктуриране на информацията – съставяне на план, подробен, кратък или конспект, попълване на таблици или схеми и др.

Водещо условие за постигане на ефективност при планиране на самостоятелната познавателна дейност с учебен текст е прецизно да се определи обемът, върху който ще се организира конкретното задание и въпросите да се обмислят предварително. Те могат да бъдат и проблемни, може да бъде комплекс от няколко въпроса, да се разделят учениците на групи и др. Учителят предварително

преценява дали задачите са решими за учениците, доколко търсеният отговор се съдържа в текста или изисква съчетание с други налични вече знания на учениците или допълнителни ресурси. Правилата на педагогическата комуникация изискват въпросите винаги да се задават предварително, фронтално, към целия клас, или по групи, ако е предвидена такава задача, да се определи оптимално време за работа.

Специфичен вид текст, използван в обучението по история и цивилизация, са особено важните за историческото познание наративни исторически извори. В Държавните образователни изисквания за учебно съдържание²²⁰ за учебния предмет история и цивилизация като отделно ядро на учебното съдържание е обособено „Източници на историята”. Това налага специално внимание при планирането на учебния процес и задължително включване на самостоятелна работа с писмени документи. В методиката на обучението по история се ползва широкото разбиране на понятието документ – тук попадат писмени исторически източници, релефни изображения, статистически данни, произведения на изкуството, карикатури, схеми и диаграми, плакати, документални и игрални филми на историческа тематика, литературни произведения, нумизматични и сфрагистични материали, въоръжение и предмети на бита²²¹.

С оглед на разглежданата тема ще се спрем на групата от документи, които традиционно в обучението по история наричаме писмени исторически извори. Те са особено важна категория за историческото познание. Работата с тях е една от основните дейности за формиране

²²⁰ ДВ бр. 48 от 13.06. 2000 г.

²²¹ Понятието документ се дефинира като съвкупност от всички следи от човешката дейност, които допринасят за изучаването на история. Подробно виж: **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 138-145.

на поредица от умения през целия курс на средното образование. (извличане на информация, анализ, синтез, съпоставка, интерпретация)²²². В българската методика се заговаря за употребата на оригинални текстови исторически свидетелства в часа по история още от края на XIX век, като четене и преразказ на документи за илюстрация, доказателство към разказа на учителя²²³.

Днес писменият исторически извор има друга функция в обучението по история – той не е просто илюстрация на дадени събития, а основно средство за реализиране на познавателната дейност на учениците и към неговото използване има редица методически изисквания. Усвояването на алгоритъма – предписанието за работа с исторически извори, е в основата на формирането на базисното умение за анализ на текст. То постепенно се надгражда и усложнява, като началното овладяване започва още в 5. клас със специално обособени уроци-упражнения²²⁴.

Работата с писмени исторически извори и формирането на умения се определят като универсални за историческото образование, тъй като приложението им е много широко и на практика неограничено по възраст, вид уроци и функционалност. Историческият извор може да се

²²² Актуални публикации по темата виж: **Паев, К.** Плурализъм и обективност при използването на документалните източници в обучението по история..., с. 57-61; **Байръм, Дж.** Работата с исторически извори: Скептицизъм или цинизъм?..., с. 33-39; **МакАлеви, Т.** Използването на исторически извори в училищната история 1910 – 1998: Критична перспектива. Диалогът в историята, 2001, N 3, с. 49-60; **Кушева, Р.** Многоперспективност, избор на източници и технология за работа с тях..., с. 16-31.

²²³ **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 139-142.

²²⁴ Виж напр. **Ангелов, П. и колектив.** История и цивилизация за 5. клас. С., 2006, с.16-17; **Мутафчиева, В. и колектив.** История и цивилизация за 5. клас. С., 2006, с. 59-60.

използва както за увод в новата тема, така и при разработване на основен учебен материал, за заключение и обобщение, за създаване на проблемна ситуация, като основа на интерактивността в обучението и др. При начална дейност за анализ на исторически извор учителят дава алгоритъм за работа на учениците. Алгоритъмът включва последователни действия за разчитане на текста и изясняване на непознати термини или географски наименования, ако има такива; определяне на автор; време на създаване; вид на документа. Въпросите към текста винаги се поставят предварително, за да могат учениците да се ориентират в какъв аспект да насочат своето внимание, когато четат. След прочитането въпросът или въпросите се припомнят отново и се пристъпва към отговор.

Съвременният плуралистичен модел позволява употребата в час на неограничен кръг исторически свидетелства. Право на учителя е да избира най-подходящия вариант за конкретния клас. Той може да се спре на документи изцяло извън кръга на поместените в учебника, като в такъв случай отговорността за педагогическата обработка на текстовете, с които ще работят учениците, е изцяло негова.

Актуалната дидактическа теория препоръчва използване на алтернативни извори²²⁵ като елемент на многоперспективността в обучението по история и цивилизация. Дидактическият замисъл на подобен избор е да се даде възможност на учениците да осмислят многовариантността на интерпретациите на историческите факти, да осъзнаят, че е естествено различната историческа перспектива да дава различно тълкуване, да се научат да оценяват факти, събития и личности в историческия и

²²⁵ Алтернативни са онези извори, които носят различна гледна точка към едно и също събитие.

социокултурен контекст на тяхното случване. По този начин се очаква да се изгради устойчиво толерантно отношение към различието във всички негови проявления не само в историята, но в съвременността.

Използването на научната и научнопопулярна литература в обучението по история е известно също от края на XIX век като историографски подход. На съвременния етап поместването на откъси от исторически съчинения има за цел не само да провокира интереса на учениците и да обогати историческите им знания, но и да послужи за дебат, дискусия, да ги накара да аргументират своя оценка, да търсят нови доказателства, да спорят, да виждат съвременните проекции на отдавна отминали събития. В помощ на учителя за организирането на подобни видове дейности, базирани на специализиран научен исторически текст, в учебниците има поместени откъси от изследвания, историографски справки, варианти на теми и въпроси за анализ и дискусия²²⁶.

Използването на текстове с научен характер се прецизира в зависимост от възрастта и изградените умения на учениците, тъй като се предполага, че специализираните научни текстове със своята специфична терминология биха могли да затруднят някои от тях. Затова първоначално се препоръчва преимуществено използване на научно-популярни текстове в прогимназиална степен. Особено важно е да се прецизира обемът на научния текст, защото неговата обработка и осмисляне трябва да бъде по възможностите на учениците. Интересен пример в това отношение ни дава учебникът на ИК „Просвета” за 6. клас, където авторите сполучливо са подбрали достатъчно кратък, но затова пък много точен текст, откъс от

²²⁶ Виж напр. **Гюзелев, В. и колектив.** История и цивилизация за 11. клас. С., 2001; **Мутафчиева, В. и колектив.** История и цивилизация за 11. клас. С., 2001.

изследване на акад. И. Димитров за последиците от детронирането на княз Александър I: „Превратът на 9 август се оказа едно от най-безсмислените и най-безразсъдните събития в историята ни. Бе прекъснато нормалното и пълно с много надежди развитие на българската държава ... Без този злощастен преврат демократичното развитие на българската държава би било много по-успешно.” И са го съчетали с въпрос към учениците: „Съгласен ли си, че без преврата на 9 август 1886 г. демократичното развитие на България би било много по-успешно?”²²⁷. Разнообразни са начините, по които може да се организира работата с научен текст при изискване за предварителното запознаване на учениците с него, например в рамките на семинарно занятие – подготвяне на съобщение, кратък реферат, теза, провеждане на дискусия и др.

Художествената литература в обучението по история трябва да се използва внимателно, тъй като често е емоционална, пристрастна, по презумпция носи кодирано послание и би могла да формира стереотипно отношение към исторически персонажи и периоди. Резонно е нейното използване при по-малки ученици за изграждане на начални ярки образи и представи за събитията, които на следващ етап ще бъдат рационално доразвити със специфични исторически похвати и източници на информация. Друг вариант за включване на художествени текстове в обучението по история е при съпоставка между исторически достоверната реконструкция на едно събитие с похватите на историческата наука и емоционално-пристрастната картина, създадена от автора на художественото произведение. Биха могли да се съпоставят и диаметрално противоположни оценки в художествени произведения, чрез което да се

²²⁷ Гаврилова, Р. и колектив. История и цивилизация за 6. клас. С., 2007, с. 73-74.

утвърди у учениците съзнанието за вариативността на интерпретацията в зависимост от личната перспектива на автора.

Възможни са различни комбинации за приложението на текстови елементи и задачи в часа по история. В таблица по-долу са дадени някои варианти за функционалното приложение на текстови компоненти в различни етапи от урока, както и основни характеристики, които биха подпомогнали ефективното им включване в учебния процес.

<i>Фаза на урока</i>	<i>Функции на текста по отношение на учебната дейност</i>	<i>Характеристики, вид и качества на използваните текстове</i>
Въведение	Представяне на проблема, формулиране и/или мотивиране на темата, предизвикване на интерес и предпоставяне на дискуссионни ракурси.	Кратки провокативни текстове (например заглавия от публикации във вестници, цитати от съвременници, изследователи или на самите исторически персонажи).
Разработване на новото учебно съдържание	1. Задаване или създаване на нова за учениците информация за исторически събития и лица. 2. Проблематизиране на учебното съдържание –	Балансирано представяне на проблемите, като се избягва едностранчивостта на представените текстове и се спазва принципът за многоперспективност

	текстове, които представят спорове, интерпретации, оценки – да подпомага формирането на лична позиция и оценка и изграждането на критично отношение към историческите текстове; ученикът да различава факти от интерпретации.	Да бъдат видоно разнообразни – извори, коментари, научни или научно-популярни текстове
Обобщение и заключителна част	Приложение и универсализиране на придобитите знания.	Формулиране на собствени ученически текстове – съчинение, разсъждение, описание, есе и др.

Една от най-важните стъпки в педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители по история – е изграждането на умение за подбор на текст за работа в урока и най-вече формулирането на адекватни и достъпни за възможностите на учениците въпроси и задачи за самостоятелна работа. Независимо в кой момент от урока се планира работата с текст, от особена важност е предварително да се оцени неговата реципрочност както по отношение възрастта и възможностите на учениците, така и във връзка с поставената дидактическа цел. Това изискване е особено актуално за педагогическата дейност на студентите практиканти, които често подценяват етапа, предхождащ реализацията в конкретна педагогическа ситуация. Предлагаме вариант на последователни стъпки и

правила, които би могъл да следва студентът при планиране на учебна дейност с текст в хода на часа:

1. Прочит и определяне вида на текста.

2. Разбиране на текста – изясняване значението на неясни понятия, топоними и др.; контекстуализация във времето и историческото пространство; определяне на характерни особености с оглед достоверността на информацията, която дава; сведения за автора, с цел разбиране на неговата гледна точка към представяните събития.

3. Извличане на основната съдържателна информация и определяне на ключови понятия и ключови места в текста.

4. Ситуиране на конкретният текст в интерпретацията на въпроса в учебното съдържание.

5. Формулиране на въпроси, които ще бъдат поставени в хода на урока за самостоятелна работа на учениците.

6. Локализиране на понятия и изрази, които могат да предизвикат трудности при разбирането на текста от страна на учениците и подготовка за обяснение. Обезпечаване на допълнителна информация, която би могла да бъде необходима на учениците за достигане на търсените очаквани резултати при изпълнение на задачата.

Добрата предварителна подготовка за часа предполага учителят вариативно да обмисли възможните затруднения в зависимост от конкретната среда, в която ще се реализира изпълнението на задачата, с оглед ефикасното им протичане във всяка педагогическа ситуация.

Друга голяма група дейности на учениците в обучението по история и цивилизация са за структурирането на собствен текст. Писмените работи са важен компонент на съвременната образователна система. В теорията на преподаването на история в училище

проблемът за писмените работи е прецизно изследван²²⁸. Още по-голяма важност на въпроса придава фактът, че в държавния зрелостен изпит по история и цивилизация като самостоятелен компонент присъства задача за структуриране на учеников текст по зададен проблем. Този елемент на теста има голяма относителна тежест при комулирането на точки и формирането на крайната оценка. Това налага целенасочени усилия в процеса на обучение за изграждане на умения у учениците за конструиране на текст. В Държавните образователни изисквания за УС тези умения са диференцирани за съответните етапи: прогимназиален – съставя кратки писмени текстове с помощта на съпътстващи въпроси; гимназиален етап, където са определени две равнища – съставя самостоятелно писмени текстове (описание, разсъждение, анализ на документ) по съпътстващи въпроси; преструктурира информация и съставя писмени текстове – разсъждения по конкретен проблем²²⁹.

В практиката голяма част от творческите задачи, базирани на различни текстове в часа по история, се изпълняват в устна форма, при фронтална комуникация²³⁰ учител – ученик. Така безспорно се формират комуникативните умения на ученика, но, от друга страна, не се осигурява достатъчно време за обмисляне на структурата

²²⁸ Кушева, Р. Методика на обучението по история..., с. 211-238; *от същия автор*. Писмените работи в обучението по история..., с. 26-32; Стойчева, В. Писмените работи по история – опит за система..., с. 45-55; *от същия автор*. Историческото описание в системата от писмени работи по история..., с. 58-73.

²²⁹ ДВ, бр. 48 от 13.06. 2000 г.. ДОО за УС. с. 87-88.

²³⁰ За определение и специфики на фронталната педагогическа комуникация виж напр. едно от по-новите изследвания: Тодорина, Д. Форми на обучение. Благоевград. 2011. http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/04/Todorina_Formi_obuchenie_2011.pdf Цит. 2012-12- 21.

на изложението, неговата стилистика и формулиране на отговор на добър исторически език. Много често констатираме, че при такава учебна ситуация учениците отговарят с едно изречение, а често и само с една дума, име, дата и т. н. Поставянето на такава задача за изпълнение в писмена форма би подтикнало ученика да се съсредоточи върху употребата на езика, да осмисли вътрешната структура на своя текст и така да го композира, че той да има завършена форма.

Писменото изпълнение на задачи от този тип допринася и за адекватно включване на исторически понятия и термини, които дори биха могли да бъдат зададени предварително като препоръчителни за използване в учениковия текст. Изложението може да бъде аналитично – когато се изисква само извличане на основната информация и структуриране на собствен текст, или дискуссионно – когато източниците са така подбрани, че съдържат две различни тези по един въпрос и от ученика се изисква да подбере аргументи за едната или другата теза, които биха могли да бъдат степенувани, приети или отхвърлени.

За успешното изпълнение на задачи от подобен род е необходимо на първо място учениците да разбират текста; да имат изградени умения да подбират само това, което им е необходимо в изпълнение на конкретната задача; да могат да категоризират и систематизират информацията – дали се отнася за политика, стопанско развитие, култура и т. н., и особено важното изискване – учениците да могат да използват езика за създаването на един исторически издържан текст съобразно своята възраст. За улеснение първоначалните дейности биха могли да се организират под формата на попълване на таблица, което ще позволи ученикът постъпателно да кумулира умения, които ще имат краен резултат анализирането на текста, неговото

преструктуриране и формулиране на собствен конструкт. За основа на аналитичното изложение може да послужи попълването на таблица, която изисква отграничаването на старите от новите знания, които носи текстът – обект на анализ²³¹.

Проблем, който е обект на учениково изследване

Какво знам	Нови факти, които научавам от текста	Какво още искам да знам, какво текстът не ми казва, къде да го намеря?
.....

Този подход допринася за повишаване ефективността на четенето, тъй като предлага ясно отграничаване на позната и нова информация. Той насочва учениковата мисловна дейност към разбиране смисъла на текста чрез съпоставка с вече известни за него данни и стимулира познавателната активност с изискването за предположение за възможни допълнителни източници на информация, т. е. кара ученика да мисли стратегически с оглед постигането на максимална информационна безопасност.

²³¹ Модифицирали сме вариант, предлаган в различни публикации. Виж напр: **Страдлиг. Р.** Мултиперспективният подход..., с. 29 и посочената там литература; също и в: **Матрици** за ключови умения. Наръчник за подпомагане на ефективното учене. Проект DESSDYS. с. 30-31. <http://www.dessdys.eu/images/stories/tempdf/templates-guide-BG.pdf> Цит. 2012-11-03.

При структуриране на изложение с дискуссионни елементи се предполага работа с най-малко два текста, които носят различни интерпретации за определени събития, факти, личности. Важно изискване е те да бъдат така подбрани, че да са равностойни като обем и категоричност на оценката. За изпълнението на такава задача е необходимо учениците да са усвоили вече анализването на текст, тъй като тук основната задача е да се съпоставят гледни точки, да се формулира собствена позиция или да се изрази аргументирано предпочитание за една от предложените в текстовете тези. За улеснение на учениците първоначално може да се ползва таблица.

Проблем	Автор 1	Автор 2	Аз мисля....., защото...
.....
.....		

Така предложената таблица ще помогне на ученика по-ясно да отграничи авторските тези, да ги осмисли и съпостави, преди да премине към следващата стъпка – да изгради собствена позиция и да структурира изложение базирайки се на откритите акценти, маркирани в таблицата, и своето лично отношение към разглежданата проблематика.

Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по история и цивилизация²³² определят като очаквани резултати за прогимназиалния етап редица дейности на учениците, които биха могли да послужат за

²³² **ДОИ за УС.** Приложение 4. Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование. ДВ, бр. 48 от 13.06. 2000 г.

развиване уменията за структуриране на писмен текст: описва характерни паметници на националната и световна култура, описва процеси на изграждане на държави и институции, съставя кратки писмени текстове с помощта на съпътстващи въпроси и др. На практика обаче дейностите, особено в началните класове на прогимназиалния етап, са съсредоточени върху запамятаване – възпроизвеждане на фактографски масиви. Това е донякъде разбираемо и оправдано, но то има и негативен ефект в учебния процес. Поставянето на ученика в неактивна позиция по отношение постигането на ново за него познавателно равнище го прави инертен към историята, води до нагласата, че тя е нещо отдавна отминало, без значение за неговото ежедневие. Затова е особено важно още в пети и шести клас целенасочено да се работи върху формиране на умения за обработка и структуриране на свой текст. Още повече, че такива дейности биха могли да се синхронизират с изучаваното по български език и литература.

В теорията на обучението по български език е възприето разграничаването на текстовете според смислово-функционалните типове реч: текст (съчинение) повествование, текст описание, текст разсъждение²³³. Тази система на видовете текст, с които учениците работят, би могла да се съотнесе към обучението по история, като реципрочните форми биха могли да бъдат наречени съответно текст разказ, текст описание, текст анализ, в зависимост от спецификите на историческото познание. Това би имало подчертано приложно-практическа насоченост с цел постигане на по-ефективно разбиране от страна на учениците на видовете текст, които ползват в часа

²³³ Георгиева, М., И. Савова. Писмените ученически текстове. Втора част: Съчинения. С., 2003. Георгиева, М. За ученическите устни и писмени текстове в 4. – 8. клас (опит за система) – БЕЛ, 1993, N 2, с. 20-21.

по история, и ни най-малко няма за цел да преосмисли направената в теорията класификация на използваните текстове в училищното историческо образование²³⁴. Важно е различните видове текст, с които работи ученикът, да са съпоставими с обучението по български език и литература, за да могат учениците да използват формираните вече умения. Този подход ще улесни вникването им в спецификите и изискванията за всеки определен вид текст и ще ги насочи към открояване на характерните особености на историческите писмени конструкции.

Естествените трудности, които срещат, особено по-малките ученици, са свързани предимно с употребата на историческа терминология и стилистика на текста, отговаряща на изискванията за историческо съчинение – аргументираност на тезата, доказателственост, аналитичност и др. Необходимо е учителят да подпомага учениците да осмислят разликите и характерните изисквания за вида текст, който трябва да анализират или структурират – разказ, описание или разсъждение²³⁵. Съобразно с това да се акцентира върху подбора на доказателства, съответстваща структура на изложението, като се подчертават стилистичните особености на вида съчинение. Това дава възможност учениците да използват умения, придобити в обучението по български език и литература, и допринася за осъзнаването на значимостта на съответното умение, то е важно както за български език и литература, така и за история и вероятно за други дисциплини, т. е. ученикът би трябвало да го постави във висока степен на важност в своите собствени приоритети в образованието си.

²³⁴ Кушева, Р. Методика на..., с. 217-237.

²³⁵ Пак там, с. 225-226.

Началните занимания (5. и дори 3.²³⁶ – 4. клас) биха могли да се концентрират върху историческия разказ или преразказ. Чрез него, от една страна, се работи за уменията за четене с разбиране на специфичен исторически текст (той би могъл да бъде първичен – извор, или вторичен – учебен, историографски), защото това е първата необходима стъпка в преразказа. За формиране на исторически език е допустимо задаването на схема от начални фрази, които учениците могат да ползват в различните етапи на своя преразказ. Аз научих...; още един факт, който научих е...; най-интересният факт, който научих за историческото събитие ... и др.

Такова занимание е сходно и в същото време различно с широко използваното в учебните тетрадки „Попълнете пропуските в текста”, тъй като тук се изисква от учениците да структурират свой собствен текст, а не само да попълнят дати, имена или понятия. Така, на първо място, се разширява технологично употребата на текста – той вече не е само обект на разбиране, но и част от собствената интерпретация на ученика, защото той сам първо структурира идея в съзнанието си и след това я експонира в текст. На второ място е особено важно писането в първо лице, единствено число. Това създава усещане за собствената значимост на ученика в учебния процес, развива усещането, че той сам открива нещо, което е важно. Постига се например с фрази като „най-важното,

²³⁶ Интересна задача, свързана с конструиране на собствен текст от ученика, се среща в учебно пособие по предмета Човекът и обществото за трети клас. В Комплект работни листове по Човекът и обществото, ученикът получава задача да напише страница от летопис, като влезе в ролята на средновековен летописец. Заданието е обезпечено с необходимите насоки за работа и са зададени начални фрази на абзаци и някои хронологични ориентири, за да може ученикът успешно да се справи със задачата. **Кушева, Р., Р. Пенин.** Комплект работни листове по Човекът и обществото за 3. клас..., с. 15.

най-интересното, което научих, е ...”. В по-далечна перспектива чрез този похват историята се „доближава” до ученика, престава да бъде безличен, чужд разказ за отдавна случили се събития и хора, живели преди столетия, и става част от нещата, които ученикът сам е достигнал като познание. Наред с това конструирането на подобни кратки исторически разкази – преразкази допринася и за развитие у учениците на култура на писане и на коректно отношение към текста.

В теорията на обучението по история текстът-описание е подробно изследван, на базата на съпоставка с други учебни предмети в българското училище, и е прецизно класифициран²³⁷. С оглед практическото му приложение в обучението по история и за по-лесното възприемане на неговата употреба от страна на учениците е по-подходящо да се приеме тясното разбиране на историческо описание – като текст, който изброява особености, характерни черти, описва образно веществен исторически обект, а не широкото разбиране, където се включва и описание на историческо събитие, което всъщност се доближава по-скоро до широко популярното интерпретиране на текста – исторически разказ. Тези теоретично-методически нюанси в класификациите само биха объркали ученика в разбирането за спецификите на текста, който трябва да структурира. И това е така, защото по български език той вече е учил за разказ и описание и за него е по-логично, по-достъпно да употреби познатите форми, чрез които да обработи, интерпретира, структурира своя исторически текст.

Особено важно за обучението по история е т. нар. съчинение с елементи на обяснение (съчинение-обяснение или разсъждение, в зависимост от формулировката на

²³⁷ Стойчева, В. Историческото описание..., с. 58-73.

въпроса). На практика то предполага анализ с ясно открояване на причинно-следствени връзки и зависимости, подбор на факти-доказателства, ясна логическа линия, което налага учителят да обясни тези изисквания на учениците и да ги спазва при поставянето на въпрос от такъв вид. На учениците могат да се дадат насочващи и формиращи структурата на подобен род съчинение фрази като: теза; доказателствата за това са...; обяснението се базира на....; вероятно е..., тъй като... и др.

Форма, която допуска и дори изисква по-свободна конструкция на текста, е т. нар. съчинение – есе, и не много прилаганото в обучението по история и цивилизация дискусивно есе. То е адекватно на съвременните изисквания към училищното образование, а именно ученикът да получава практически полезни знания, да придобива умения и компетенции, които ще допринесат за успешната му социализация в бъдеще. И това е така, защото дискусивното есе създава условия, дори изисква на ученика да се предостави възможност да издирва информация, да подбира такава, като критично оценява нейната достоверност или пристрастност, която се стреми да обясни с исторически факти и обстоятелства, да степенува по важност доказателства, да ги градира в единна система, да спори аргументирано и не на последно място – да приема наличието на различно от неговото мнение по даден въпрос за нещо естествено.

Задачи от такъв тип допринасят за израждане на три от ключовите компетенции, смятани за особено важни за реализацията на индивида в съвременния глобализиращ се свят – комуникативна компетентност, умения за самостоятелно учене и събиране на информация;

граждански и обществени компетентности²³⁸. В дискуссионното есе ученикът може да изкаже своето мнение, което да аргументира с исторически факти и теории, но може и просто да съпостави две или повече различни тези, които познава, като изрази предпочитание към една или друга, посочвайки своите основания за това. Фрази, които подпомагат ученика в началния етап на формирането на умения за писане на дискуссионно есе, са например: Някои историци смятат, че..., защото...; те доказват...; Други историци не са съгласни с тях, те твърдят, че..., защото...; Моето мнение е..., защото. Могат да се дават и общи фрази, характерни за историческия език, който учениците трябва да усвоят – вероятно е, поради..., причини; последици, аргумент; доказателство, хипотеза, противоречие, факт, мнение и др.

Важен с оглед на практическото организиране на подобни задачи е въпросът доколко в сега действащите в българското училище учебници и учебни пособия по история и цивилизация се откриват дидактически елементи, които биха подпомогнали работата на учителя в тази насока. Наблюдението целенасочено е съсредоточено върху 5. –6. клас, където, както вече беше изяснено, би трябвало да се поставят основите на редица умения, които в последствие се развиват и усъвършенстват. Вниманието се фокусира върху някои интересни дидактически решения, тъй като традиционни въпроси и задачи за работа с текстове се откриват в повечето урочни статии. В различно онасловени рубрики с въпроси в учебниците биха могли да се посочат редица примери, чрез които на ученика се

²³⁸ **Ключови компетентности.** Европейска референтна рамка. Комуникационна стратегия за присъединяване на Република България към ЕС. София, 2007.

поставят задачи за анализ на текст, структуриране на разказ, описание, разсъждение и др.

По отношение на технологичните проекции на работата с текстове в сега действащите учебници по история и цивилизация на първо място трябва да се отбележи наличието на обособени уроци – упражнения, посветени на изграждане и усвояване на умения за работа с текст. Естествено за историческото познание особено внимание е отделено на анализ на писмени исторически извори, със зададен общ алгоритъм за работа, в достъпна за учениците на тази възраст форма и ресурси за неговото начално усвояване²³⁹. В други случаи работата се организира около специфични за преподавания исторически период текстови извори – пътеписи²⁴⁰. В контекста на разглежданата проблематика е особено интересен урокът упражнение в 5. клас „Тълкуването на историята”²⁴¹. В него акцент е поставен върху въпросите: Защо хората се нуждаят от разбиране и обяснение на историята?; Кой има нужда от тези знания и от поуците на историята? и умението за изграждане на аргументативен текст-обяснение. Зададен е алгоритъм за работа „Правила за работа” в седем стъпки и са поставени въпроси за упражнение. В писмена форма учениците трябва да обяснят кои събития по времето на управление на цар Симеон Велики са имали най-голямо и дълготрайно значение за българската история²⁴².

²³⁹ Ангелов, П. и колектив. История и цивилизация за 5. клас. С., 2006, с.16-17.

²⁴⁰ Гаврилова, Р. и колектив. История и цивилизация за 5. клас. С., 2006. с.110-111.

²⁴¹ Ангелов, П. и колектив. История и цивилизация за 5. клас. ...с. 56-57.

²⁴² Пак там, с. 57.

Други интересни решения на авторите се откриват в урочните статии за обобщение²⁴³. В тях са поместени обособени рубрики „Задачи за писмена работа”²⁴⁴, където са поставени въпроси-идеи, по които учениците да структурират свои текстове. Значителна част от тях са така формулирани, че съдържат позитивна провокация към мисленето на ученика и предизвикателство да изказва и доказва свои тези за историята и нейното значение за съвременното общество. Като например: Напиши текст (есе) на тема: „България идва от древността и отива към бъдещето”; „Разединението между държавите и хората не носи никому добро”; „Гражданите на Република България – различни, но заедно”²⁴⁵. Интересна идея, базирана на самостоятелна познавателна дейност на учениците по откриване, подбиране на информация и структурирането ѝ в презентативен вид, в това число и като текст, е поместена отново в урочни статии за обобщение, като продукт-достижение на учениковата дейност се предлага да се оформи във вид на книжка, в която да се съчетаят както текстове, така и илюстрации – например за историческа личност, средновековен владетел²⁴⁶. В други случаи се изисква ученикът да се постави на мястото на историческа личност, да успее да вникне в епохата с нейните специфики

²⁴³ Това е особено целенасочено изведено в учебника на **Ангелов, П. и колектив**. История и цивилизация за 5. клас..., с. 20, 48, 76, 98. В другите учебници не е посочено изрично изискване да се съставя писмен отговор, но и в тях се откриват достатъчно въпроси, които биха могли да бъдат зададени за писмено изпълнение, като домашна работа или в рамките на учебния час.

²⁴⁴ **Ангелов, П. и колектив**. История и цивилизация за 5. клас..., с. 20; 46; 76; 98.

²⁴⁵ Пак там, и с. 89.

²⁴⁶ **Гаврилова, Р. и колектив**. История и цивилизация за 5. клас..., с. 51; 83.

и да състави разказ, например по темата „Един ден в двореца на Царевец” и др.²⁴⁷.

Тенденцията за обезпечаване с ресурси и технологични идеи на работата с текстове в часа по история е продължена и в учебната литература за 6. клас. Тук вече задачите се усложняват, като ясен пример за това е наличието отново на урок-упражнение, посветен на работата с исторически извори, като в зависимост от спецификата на епохата – новото време – е разширен типологично кръгът на изворите, с чиито особености ученикът се запознава, осмисля ги и се научава да ги анализира, разширявайки усвоения алгоритъм²⁴⁸. Продължена е и добрата практика в урочните статии за обобщение да присъстват самостоятелни рубрики с формулирани теми, върху които по избор ученикът да структурира свой текст. Те са изключително интересни, нетрадиционни за консервативния модел на историческото образование и без това да е зададено като изискване от авторите на учебника, мислим, че подходяща форма за представяне на учениковото разсъждение – текст би било есето. Към този позитив се добавя и обстоятелството, че задачите са така поставени, че оставят свободно интелектуално пространство, в което ученикът да избере кое от предизвикателствата да приеме: Избери една от следните мисли и напиши свой текст: „Живот без свобода е нищо” (латинска мъдрост); „Най-доброто управление е онова, което ни учи да се управляваме сами” (Гьоте); „Власт, основана на страх, е нетрайна. След време страхът се превръща в омраза” (Шекспир) и др.²⁴⁹. Очевидно е търсенето на ценностно ориентирано и лично

²⁴⁷ Пак там, с. 75; 115.

²⁴⁸ **Гаврилова, Р. и колектив.** История и цивилизация за 6. клас, с. 75-77.

²⁴⁹ Пак там, с. 58, 68, 89, 108, 142.

аргументирано учениково мнение с така формулираните въпроси.

Направеният кратък анализ на учебната литература обосновава извода, че са налице достатъчно дидактически идеи и конкретни технологични насоки за организиране на системна работа с текстове на учениците в часа по история. Задачите са както типологично разнообразни, така и с различна степен на трудност, което е предпоставка за ефективност на обучението.

3.2. Познавателни умения за работа с изображения в обучението по история и цивилизация

Спецификата на историята като наука определя особеното място, което заема нагледността в учебния процес. Историческите събития не могат да бъдат възпроизведени, което прави наблюденияето винаги условно, през призмата на реконструкцията²⁵⁰. Вероятно това обстоятелство поставя за дълго време изображенията в подчинено положение по отношение на текста като основен носител на историческото знание. Традиционно в обучението по история те се използват за онагледяване, за създаване на образна представа за факт или събитие, които вече са познати чрез други информационни източници. В ретроспективен план въпросът за визуалните средства в българската методика е бил обект на изследване главно във връзка с методите на обучение. Маркират се тенденции за преосмисляне мястото на изображенията в познавателния процес, които обаче задълго не намират реално приложение в педагогическата практика. През 70-те години на XX век проф. Шопов излага идеята, че „различните нагледни...

²⁵⁰ Подробно виж: Стоянов, Ж. Историята – идеи и функции..., с. 297-301.

могат да се използват не само като илюстрация на излаганите факти, но и като способи за получаване на информация за историческия процес... способи за овладяване на исторически знания и изпълняват ролята на информатори”²⁵¹. Нужни са обаче десетилетия, за да се развие и реализира тази теза в българското училище.

Днес въпросът за изображенията в обучението по история е теоретично ясно поставен. Те са определени като равностоен източник на информация в обучението по история, имат качества на документ и са база за формиране на умения чрез самостоятелна познавателна дейност²⁵². Реализирането на тази идея като позитив на образователния модел изисква да се вземе предвид спецификата на нагледните информационни източници, без което е невъзможно рационалното им включване в познавателните операции. Особено важно е първо да бъдат определени като вид²⁵³ – дали са първични (артефакти, архивни фотографии, планове и други научни реконструкции) или са художествени произведения (носят художествена условност, естетическо възприемане на обекта и личната позиция или внушение, което е търсил умишлено авторът).

Многообразието на визуалните източници на информация налага тяхното групиране, което има за цел да улесни използването им като градиво на учебния процес. Те са условно обединени с оглед общи характеристики, които са от особена важност за рационалната им интерпретация. Предложеният тук вариант се основава на приетата в теорията на обучението по история класификация на

²⁵¹ **Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението..., с. 147-148.

²⁵² **Кушева, Р.** Съвременното историческо..., с. 195-206; *от същия автор.* Методика на обучението..., с. 186-210; **Радева, М.** Методи на обучението по история. В: Проблеми на обучението по история..., с. 62-66; **Стойчева, В.** Урокът по история. ВТ, 2007, с. 173-181.

²⁵³ **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 186-187.

методите на нагледност²⁵⁴. Типологичните особености позволяват да се обособят три групи изображения – условно-графични, автентични и художествени.

В първата група са включени изображения, които се характеризират с използването на условни знаци при представяне на историческата информация. Към тази група се причисляват исторически карти, схеми, диаграми, графики, планове на селища и др. Историческите карти изискват предварителна работа за формиране на умения за тяхното разчитане (легенда). Дейностите са разнообразни²⁵⁵. Но не всяко показване на историческата карта е самостоятелна познавателна дейност на ученика. Такава има само тогава, когато историческата карта се ползва като информационна основа за решаването на поставен въпрос и ученикът достига до ново за него историческо знание, реструктурира позната му вече информация, като я помества в историческото пространство на картата или посредством условни знаци маркира исторически факти, събития, ареали²⁵⁶. Ползотворно за активизиране познавателните умения би било съчетаването на задачи за пространствена локализация на картата с текстови информационни източници, което би допринесло за изграждане на комплексни умения на учениците.

Към полетата на технологичното използване възможностите на условно-графичната изобразителност в обучението по история трябва да се добавят и дейностите на

²⁵⁴ Радева, М. Методи на обучението по история. В: Проблеми на обучението по история..., с. 63-64.

²⁵⁵ Виж Кушева, Р. Методика на обучението..., с. 176-185; Каснакова, Ц., П. Петров. Умението на учениците да анализират историческа карта. Сливен, 2007.

²⁵⁶ В последните учебни комплекти по история и цивилизация има включени Контурни карти, които целенасочено разработват уменията на учениците за работа с историческата карта.

учениците, свързани с четене и съставяне на схеми и диаграми. Работата с исторически схеми изисква формирани определени умения на учениците, за да могат те да се справят с графично-символното преструктуриране на историческата информация. Основно изискване е съотносимите исторически компоненти да се обозначават със сходни геометрични фигури (напр. политическа структура на Княжество България края на XIX в. – буржоазно-демократични партии да се обозначат с правоъгълник, БЗНС – с кръгче, БРСДП – с триъгълник). Често се използват и схеми за държавно устройство, структура на обществото в дадена страна (през Средновековието – пирамида) и др. под. Изработването на графика или диаграма като самостоятелна работа може да се възложи при изградени вече умения на учениците и на базата на предварително подбрана от учителя статистическа информация. Добри педагогически практики са задачи, базирани на икономически, демографски и др. показатели – производство на..., доход на глава от населението, цена на определени стоки, добив на стомана, въглища., въоръжаване и др. под. За провокиране на учениковото мислене е препоръчително подобни задачи да се съчетаят с проблемен въпрос, т. е. да се открият тенденции в развитието, сравнения, да се направят изводи за причините, да се предположат последици и др. под.

Сравнително често използвана в обучението по история в прогимназиален етап схема е линията на времето. Тя служи за формиране на умение за хронологична локализация на събитията и изграждане разбиране за историческото време, които са едни от основополагащите за рационалното историческо познание и без тях е невъзможна контекстуализацията, стояща в основата на разбирането на историческите процеси. Тази специфика на историята като наука предопределя широкото използване на

линия на времето в 5., 6. и 7. клас, което е свързано с предимно зрителното възприятие в тази възрастова група, което доминира над логично-абстрактното. За учениците се оказва особено ефективно представянето хода на историческото развитие именно чрез схематичната линия на времето. Възможни са различни варианти в зависимост от спецификата на историческата материя, възрастта на учениците, типа дидактическо задание, времето за изпълнение и т. н. Линията би могла да се ситуира вертикално или хоризонтално, което не променя същността на дидактическото ѝ предназначение. Хронологичното подреждане на събития може да бъде съпроводено с изискването те да се групират тематично от двете страни на линията (например отляво – политически, а отдясно – събития, свързани с културното развитие), по същия начин могат да се структурират събития от българската и световната история, да се направи паралел в развитието, да се потърсят взаимозависимости и връзки между сходни или кардинално различни процеси и събития и т. н.

Във втора група са обединени автентични изображения и предмети. Чрез тях се осигурява непосредствено наблюдение и възприемане на оригинални вещевени паметници на миналото и неговите материални следи чрез артефакти в различни форми на представяне²⁵⁷ – монументално изкуство, архитектура, иконография²⁵⁸,

²⁵⁷ Биха могли да бъдат разнообразни – фотографии, научно обосновани макети, реконструкции, както и пряко наблюдавани в археологически обекти, музеи и други паметни места.

²⁵⁸ Примерен модел за анализ на иконографски документ може да се види в: **Стойчева, В.** Урокът по история..., с. 176-177. Вариант за работа с много интересния и уникален гоблен от Байо, представляващ рисувана хроника (за стена) на норманското завоевание на Англия през XI век. Виж в: **Стоименова, Б.** Дидактически вариант за работа с изображение при изучаване средновековното общество в Западна Европа в 8. клас. Диалогът в историята, 2008, N 19–20, с. 91-109.

предмети на торевтиката, нумизматиката, сфрагистиката, хералдиката²⁵⁹, бижута, облекло, оръдия на труда, предмети за бита и др. под. Това са първостепенни исторически извори, тъй като имат висока степен на достоверност. Работата с тях включва два основни етапа. Първо се прави ситуирането им в културно-историческото време и пространство – те почти винаги са носители на характерни черти на историческо време или ареал, култура, религия. Втората стъпка е чрез интерпретационни въпроси да се достигне до информацията, която артефактите носят, да се съпостави с вече познати данни за обекта на изследване, да се очертае новото, което дава изображението като информация и т. н.

В трета група са обединени художествени изображения с историческа тематика. Те могат да бъдат най-разнообразни: от илюстрации – художествени картини, карикатури, до филми. Обединени са от факта, че задължително носят личната гледна точка на автора, дори и

²⁵⁹ Особено интересни са например идеите за включване на национални гербове като исторически източник. Те очевидно са оригинални предмети от дадена епоха, но са символно кодирани и без специфични познавателни операции и знания не биха могли да бъдат правилно разчетени и включени в учебния процес. В значителна степен същото би могло да се отнесе и към плакатите, които имат специфична обществено-манипулативна функция, което и предопределя използването на образи, символи, послания. Вероятно тези специфики, които биха предизвикали някои затруднения в учебния процес, правят използването на такива ресурси в конкретната педагогическа практика все още доста плахо. **Кушева, Р.** Съвременното историческо..., с. 203-205; *от същия автор.* Многоперспективност, избор на източници..., с. 26-27, където има дадени примери и модел за анализ. **Петрова, Н.** Технологии за работа със символи и символни изображения в обучението по история – основни стъпки и резултати. Диалогът в историята, 2008, N 19–20, с. 110-118.

тогава, когато той се е стремил към максимална достоверност и историчност. Това обстоятелство съответно предопределя особено важния първи етап при техния анализ - на предварителното ясно отграничаване на личните, пристрастни внушения на автора на художественото произведение, без което е невъзможно използването на художествени изображения в обучението по история.

На практика многообразието на изображения, които биха имали място в обучението по история и цивилизация, е необозримо. Това налага непрекъснато добавяне на нови ресурси към вече традиционните, което прави предложената класификация отворена за допълнения.

Интерес предизвикват два типа изображения, които, особено в последните години, намират все по-широко приложение в обучението по история и цивилизация. Това са оригиналните фотографии, наричани още визуални архивни материали²⁶⁰, и историческите карикатури. Изборът не е случаен. Той е мотивиран от характеристиките на тези изображения. От една страна, те безспорно са предметни „следи от миналото”, т. е. те са автентични, доколкото са създадени в някакво историческо време и пространство и отразяват моментен поглед към историческото развитие. От друга – те винаги носят известни търсени или неволни лични симпатии/антипатии на фотографа или карикатуриста и затова са своеобразно художествено произведение. В класификацията на изображенията те би трябвало да заемат гранично положение – имат стойност на оригинално свидетелство на времето, но за да се анализират и интерпретират рационално за историческото познание, трябва задължително да се отчете отношението, погледът на автора на съответното изображение. Така едновременно те

²⁶⁰ Страдлинг, Р. Преподаване истории..., с. 107-109.

се отнасят както към автентичните, така и към художествените изображения в обучението по история.

Интерпретация на фотографии

Фотографиите с историческо значение често предизвикват емоционални реакции или внушават определени значения, образи, които са силно въздействащи, много малко от тях биха могли да се определят като неутрални. Всичко в една снимка – персонажите, осветлението, позите – може би несъзнателно предизвиква емоционална реакция. Но, от друга страна, снимката е оригинален образ на историческия момент, който е запечатал обективът. Затова архивните фотографии трябва да бъдат анализирани и интерпретирани, за да се превърнат в градиво на историческото познание. Вероятно е допускането, че именно поради тези специфики на фотографиите те традиционно са били по-често използвани като нагледно средство в учебния процес и по-рядко като равностоен източник на информация наред с историческите текстове.

Фотографските архивни материали биха имали обучителен смисъл само ако са поставени в съответния исторически контекст, затова при подготовката на задачата е важно така да се подберат, че да имат връзка или с други източници на информация, или с вече формирани представи и налични знания на учениците. Към това се прибавя и условието на учениците предварително да се обяснят някои характеристики на този тип източници, които са особено важни с оглед успешното им инкорпориране като източник на информация в учебния процес. На първо място е нужно те да имат ясно съзнание, че фотографът избира какво и как да снима, той решава кой кадър да бъде запазен, да се публикува и т. н. Важно е и обстоятелството, че във фотографията винаги се отразява някаква условност на

епохата, в която е правена, което би могло да окаже влияние на образите, позите и др. И накрая – никога не трябва да се забравя, че фотографиите могат да бъдат манипулирани с различни техники, преди да бъдат публикувани с оглед различни обстоятелства на конкретната ситуация²⁶¹, най-често това се отнася до такива свързани с политика, дипломация, международни отношения.

Анализът на фотография се реализира чрез следните дейности²⁶²:

- описание;
- интерпретация и изводи;
- връзка с по-раншни знания;
- определяне на информационни липси в източника – какво не разбираме, какво не е показано, отговор на кой въпрос тя не съдържа;
- откриване на източник на последваща информация.

При описанието от ученика се изисква просто да представи това, което вижда, без да прави предположения. Постига се чрез въпроси от типа: опишете лицата от снимката; какво е изобразено на преден план; вляво, вдясно, как са групирани персонажите; извършват ли някакво действие.

Интерпретацията на архивния фотоматериал предполага съчетаването с доказателства, т. е. да изискваме ученикът да се обосновава защо мисли така. При нея търсим отговори на въпроси като: какво според вас се случва на снимката; кои са тези хора; с какво се занимават; предположете кога е направена снимката (година, място,

²⁶¹ **Страдлинг, Р.** Преподаване истории..., с.114. Дава пример с Л. Троцки, който е премахнат от фотографии, на които преди това са позирали заедно със Сталин, след налагането на сталинизма, или пък на други фотографии Сталин е „монтиран” близо до Ленин и др.

²⁶² По дадената от Р. Страдлинг Обща схема за анализ на историческа фотография в **Страдлинг, Р.** Преподаване истории..., с. 115-116.

събитие), в кое време на годината е направена (лято, зима); естествена ли е фотографията или персонажите позират специално пред фотографа и доколко ученикът е уверен в това. Изчерпателният анализ предполага и отговор на въпроса какво не ни казва снимката, какви въпроси тя предизвиква и къде бихме могли да потърсим техните отговори²⁶³.

Следваща важна стъпка в интерпретацията на фотографията като източник на историческа информация е ученикът да съумее да я съпостави с други източници (познати му от по-рано или такива, които учителят ще му предостави). Тази дейност цели да се направят обосновани предположения за нейната достоверност. Тук е добре да се актуализират знания на учениците за епохата, времето на снимката, за събитието или лицата, които са представени и на тази база да се достигне до заключение за стойността ѝ като автентично историческо свидетелство²⁶⁴.

Историческите карикатури като ресурс в обучението по история

Карикатурата се появява като значим индикатор на обществени настроения в началото на XVIII век с разпространението на масовата преса. Карикатурите, представляващи интерес с оглед преподаването на история в училище, могат да бъдат с политически, социален, културно-религиозен характер. В какво се състои педагогическата ценност на карикатурата?²⁶⁵

²⁶³ Пак там.

²⁶⁴ Многобройни примери в това отношение съдържа ресурсната книга **Споделеното** минало – обучение за бъдещето. Промени и приемственост във всекидневния живот в Албания, България и Македония 1945–2000. По проект на ЕВРОКЛИО, б.г., б.м.

²⁶⁵ По същество тази образователна технология е разработена на съвременен ниво в **Страдлинг, Р.** Преподаване истории..., с. 117-122,

- дава възможност на учениците да получат представа за настроенята на хората, на определени групи или прослойки в определено време;
- карикатурата резюмира същността на въпроса образно и ефективно;
- тъй като изисква тълкуване, карикатурата кара ученика да възстанови по-рано изученото за събития, лица, да го включи в тълкуването, т. е. осъществява познавателната връзка между старите знания и новия информационен източник.

За рационалното тълкуване е важно учениците да имат устойчива представа за това, че карикатурата изразява мнение, а не фактическа информация, че карикатуристът е пристрастен и създава творението си именно за да изрази това. По своята природа карикатурата е принципно необективна, тя е целенасочено пристрастно създадена, за да внушава определени оценки, да подбужда настроения и размисли. В изображението се използва често хиперболизация и сатирически шарж, които могат да бъдат позитивни или негативни. Нерядко карикатуристът се базира на стереотипи и предлага опростени представи на една група или нация за други. Карикатурата следва утвърдени в социума норми и условности, за да достигне до своята публика, да бъде въздействаща и да постигне търсения преднамерено ефект. Тези условности се променят във времето и историческото пространство, например по време на Студената война едно е актуално, в края на XX в. –

на която и основно се позоваваме в следващите редове, подобно на други автори. Виж напр. **Комаров, Ю.** Използването на карикатурата в преподаването на история. Диалогът в историята, 2004, N 9, с. 63-69. **Стойчева, В.** Урокът по история..., с. 177-180. Въпросът се разработва и от **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 189 и в: Многоперспективност, избор на източници..., с. 26, 30.

друго и т. н. В карикатурните изображения много често се използват символи – руската мечка, чичо Сам, смъртта, гълъбът на мира и др. За да разбере ученикът смисъла на изображението, той трябва да познава тези символи, без това е невъзможно да се постигне търсеният обучителен ефект.

Всички тези особености на карикатурата я правят почти неприложима като конвенционално нагледно средство в обучението по история. За да бъде разбрана от учениците, тя трябва да се контекстуализира като елемент от духа на историческото време, в което е създадена. Извън неговата перспектива карикатурата няма смисъл, тя не може да бъде интерпретирана и дори разбрана. За ефективното ѝ включване в обучението по история при необходимост учителят дава данни, за да се справят учениците с анализа – например за автора, за вестника, в който е публикувана, за някои символи, които не са актуални за съвременността, и др.²⁶⁶

Анализът на карикатура е сравнително сложно познавателно действие, което може да се разчлени на няколко етапа. Р. Страдлинг в цитираното изследване

²⁶⁶ В българската образователна традиция използване на карикатури се маркира и в някои по-стари учебници. Виж: **Мутафчиева, В., Р. Гаврилова.** История за 5. клас, С., 1994, с. 153, където към карикатурата „Целостта на Турция” няма формулирани въпроси и включването ѝ в конкретна самостоятелна ученикова дейност ще изисква повече инициативност от учителя. В по-нови учебници употребата на карикатури в качеството им на ресурс се разширява, виж напр. **Гаврилова, Р. и колектив.** История и цивилизация за 6. клас. С., 2007, с. 99, като в горна степен дори се предвиждат специални уроци-упражнения, посветени на анализ на исторически карикатури. **Гаврилов, Б. и колектив.** История и цивилизация за 9. клас. С., 2001, с. 152-153, урок-упражнение „Източният въпрос в карикатури”; също и в: **Марков, Г. и колектив.** История и цивилизация за 10. клас. С., 2001, с. 36-37.

определя три етапа в анализа – описание, интерпретация и съпоставка, а Ю. Комаров, позовавайки се на него, се спира само на два етапа – описание и интерпретация²⁶⁷. С оглед търсените познавателни ефекти смятаме, че е особено важно при анализа на карикатура ученикът да направи и следващите две познавателни крачки, а именно – съпоставка и оценка, тъй като те всъщност показват ценността на този специфичен вид изображение за историческото познание и карат ученика да се замисли, да открие внушение, да го оцени, да го отличи от историческите факти, да го обясни. Това е всъщност механизъмът, по който се развива критичното творческо мислене, към което съвременното историческо образование се стреми.

Анализът преминава през следните познавателни етапи²⁶⁸:

- *Описание* на изображението, при което не е нужно учениците да правят предположения за наблюдаваните образи, а само да опишат персонажите, как са разположени, как са облечени, какво правят. На този етап важна стъпка е ученикът да прецени доколко реалистични или преувеличени са персонажите, а ако са хиперболизирани, с какъв способ е направено това. Да се опишат всички изобразени предмети и се прецени доколко реалистично са представени, какво е поставено в центъра, на заден план, вляво, вдясно и т. н.
- Следващ етап е *интерпретацията* на получената от изображението информация, която се съпровожда с доказателствена част. Водещо изискване е ученикът да обосновава рационално

²⁶⁷ **Комаров, Ю.** Използването на карикатурата в преподаването на история. Диалогът в историята..., с. 67.

²⁶⁸ По **Р. Страдлинг.** Преподаване истории..., с. 120-122.

своите предположения и изводи. Тук той търси отговори на въпросите: разпознавате ли някой от персонажите, това реални хора ли са, ако да – назовете имената им и тяхното положение в обществото по време на създаване на карикатурата; обърнете внимание на датата на създаването ѝ – на кое събитие е посветена или с какво е свързана; какво знаете за събитието и за изобразените персонажи; какво означава текстът под изображението, ироничен или смешен е той, как е постигнат този ефект; избройте символите, използвани от карикатуриста, защо е избрал точно тях; позитивно или негативно са изобразени персонажите, какво е отношението на автора – ласкателно, критично, саркастично.

- *Съпоставка* – избройте други източници, които биха могли да ви помогнат да проверите достоверността на вашите изводи.
- *Оценка* – в два аспекта – по отношение качествата на самата карикатура като такава и за стойността ѝ като историческо свидетелство. Първото се постига чрез отговор на въпроси от типа: доколко е ефективна, въздействаща ли е карикатурата, достига ли тя своите цели; променя ли тази карикатура представата, която ученикът е имал за събитието, или отношението му към изобразените исторически лица. Доколко една карикатура е ценен исторически източник, може да се оцени чрез размишления в посока за какво ни дава сведения, които биха могли да бъдат определени като достоверни и кои са напълно манипулативни и преднамерени.

Идеята за многоперспективност би могла да намери своето развитие в подбора на карикатури, като целенасочено на учениците се дадат такива от различни

страни, дори от антагонистични политически лагери (от САЩ и СССР например от времето на Студената война). Тяхната съпоставка – на персонажите, на метафорите, на идеите – ще позволи много ярко да се открие в съзнанието на ученика наличието на различните гледни точки, тяхното паралелно съществуване, да осъзнае манипулацията на общественото мнение, а може би и ще го накара да потърси аналогии в съвременния свят²⁶⁹.

3.3. Корелацията познавателна активност – методи на обучение. Интерактивността в обучението по история и цивилизация

Интерактивността е един от белезите на съвременния образователен модел. Тя има изключително важно значение за формирането на редица ключови компетенции и изграждане на социалните умения на съвременния ученик. За обучението по история това е особено важно в контекста на изискванията за мултикултурност, многоперспективност и целенасочено изграждане на ценностни ориентации, съзвучни с концептите на гражданското общество. От друга страна, интерактивността дава възможност да се разкрие богатството на историята като многопластово възприемане на миналото в проекцията на съвременния свят. Разнообразните проявления на интерактивността в образователното поле създават предпоставки за активно лично участие на учениците в осмислянето на историческия опит и памет, в разбирането на историческата съдба и формиране на рационално отношение към миналото,

²⁶⁹ Комаров нарича така подбраните карикатури изображения-близнаци, алтернативни или взаимно допълващи се и дава интересни възможности за прилагане на практика. **Комаров, Ю.** Използването на карикатурата..., с. 67-68.

непренасяне на натрупани исторически негативи и противоречия в днешния ден.

В съвременната методика на обучението по история е възприето с понятието интерактивни методи да се обозначават такива методи, при които ученикът придобива нови знания, опирайки се на своя познавателен опит в условията на различни взаимодействия между учениците или между тях и преподавателя²⁷⁰.

Интерактивността като подход в обучението е неизбежно свързана и с един класически, но все още актуален въпрос на съвременното историческо образование – за мястото на учителя. Днес той се определя като фасилитатор на познавателната дейност²⁷¹, като сътрудник на учениците в учебния диалог, провокиращ, диалогичен, лидер на промяната²⁷². Логично е допускането, че поради редица специфики на историята като наука, учителите все още не успяват да се освободят от ролята на основен източник на информация в учебната среда. Съвременният социален контекст отчетливо показва, че в информационната епоха, в която се реализира днешният образователен продукт, това е все по-наложително. Учителят трябва да съумее да прехвърли основно информационната си функция върху други носители (изброяването им е ненужно, те могат да бъдат най-различни), за да си осигури време и възможност да помага на учениците да извличат, контекстуализират, тълкуват, използват и т. н. информация, да конструират сами своето знание. Затова интерактивността не трябва да бъде

²⁷⁰ Кушева, Р. Методика на обучението..., с. 118.

²⁷¹ За преподаването като фасилитиране и ролята на учителя в този процес, както и съпоставка на стандартите на различни страни за изискванията към учителя виж: **Радев, П.** Paralipomena дидактика на средното училище. Пловдив, 2009, с. 75-78.

²⁷² **Концепция** за основните принципи и иновативните моменти в проекта за нов закон..., с. 11. www.mon.bg/below/law/

изолирано явление²⁷³, запазена територия само за уроците упражнения или обобщения, за лабораторните и семинарни занятия, а да се схваща като непрекъснато познавателно общуване между учителя и учениците и между самите ученици при и по повод постигане на ново познавателно ниво в хода на учебния процес.

Широкото разбиране за интерактивността ще я направи перманентно приложима, а не, както често се мисли, възможна само при предварителна подготовка на учениците, при организиране на по-сложни дейности по групи, с използването на ИКТ и др. Това разбиране ще подпомогне реализирането на учебен процес, който ежечасно ще поставя ученика в активна ситуация да работи и открива сам нови неща, да общува със съучениците си в този процес, като им съдейства, помага или сам получава помощ и подкрепа от тях.

Направената класификация на интерактивните методи в обучението по история се базира на познавателния механизъм, на пътя, по който ученикът достига, транслира, акумулира и презентира знание. Без претенции за изчерпателност, той има за цел да систематизира теоретичните достижения на педагогиката²⁷⁴, дидактиката²⁷⁵

²⁷³ На базата на национално анкетно проучване проф. Р. Кушева прави следната констатация по този въпрос: „Очевидно интерактивни методи на организация на часа по история не са характерни за масовата практика“. Подробно виж: **Кушева, Р.** Съвременното историческо образование..., с. 258.

²⁷⁴ **Иванов, И.** Интерактивни методи за обучение. В: Юбилейна научна конференция 50 години ДИПКУ – Варна „Образование и квалификация на педагогическите кадри – развитие и проекции през XXI век“, 2005. <http://www.ivanpivanov.com/>; **Гюрова, В.** и др. Интерактивността в учебния процес. С., 2006; **Петров, П., М. Атанасова.** Образователни технологии и стратегии на учене. С., 2001; **Костова, З.** Как да учим успешно. Иновации в обучението. С., 1998.

²⁷⁵ **Андреев, М.** Дидактика...; **Милков, Л.** Дидактика...; **Петров, П.** Дидактика. С., 1992.

и методиката на обучението по история²⁷⁶, като предложи един широк и отворен за нови допълнения списък на интерактивни методи, приложими в училищното историческо образование.

Диалогични методи – <i>учене чрез комуникация</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. беседа 2. дискусия 3. дебат 4. обсъждане 5. мозъчна атака
Ситуационни методи – <i>учене чрез преживяване</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ситуационен метод (метод на конкретните ситуации) 2. казус 3. игри – роливи, симулативни, дидактически
Емпирични (практически) методи – <i>учене чрез действие</i> (собствен опит)	<ol style="list-style-type: none"> 1. проектно базиран метод (метод на проекта) 2. креативни методи – създаване на училищна тематична сбирка, сайт, интернет страница, културно-исторически маршрут, пътеводител за туристи и др.

²⁷⁶ **Кушева, Р.** Методика на обучението..., с. 110-124; **Радева, М.** Методи на обучението по история. В: Проблеми на обучението по история..., с. 50-55; **Паев, К.** Европейската интеграция и проблемите на историческото образование в България...; **Табакова, К.** Проектно базираният метод в обучението по съвременна българска история..., с. 58-72.

Диалогичността е една от най-важните характеристики на съвременното обучение по история. Беседата като метод стои в основата на учебния диалог в рамките на урока. В класификацията на методите, използвани в обучението по история, проф. Р. Кушева я отнася към групата методи за организиране дейността на учениците за обработка на учебния материал, но все пак я отграничава от интерактивните методи, които също са в тази група, но са обособени самостоятелно²⁷⁷. Изхождайки от принципите на общата педагогика, проф. И. Иванов я причислява към групата на интерактивните методи. Водени от стремежа максимално пълно да представим проявленията на интерактивността в обучението по история, я включваме в настоящото изложение. Още повече, че безспорно беседата като комуникационен учебен механизъм стои в основата на съвременната образователна парадигма. Без нея е немислимо използването за учебни цели на повечето от гореизброените форми на проявление на интерактивността в обучението по история.

Беседата би могла да се определи като класически, в смисъл на традиционен в сравнение с другите форми, метод, базиран на интерактивността; като универсален, както по отношение възрастта на учениците, така и за решаване на различните дидактически задачи в учебния процес. Чрез нея се осигурява възможност за активно и самостоятелно участие на учениците в процеса на обучение, тъй като те извършват разнообразна аналитико-синтетична мисловна дейност²⁷⁸. В зависимост от дидактическата задача, за която се използва, различаваме уводна, аналитична (за анализ), обобщаваща (за изводи) и контролна беседа. Като разновидност на аналитичната се

²⁷⁷ Кушева, Р. Методика на обучението..., с. 111-113.

²⁷⁸ Петров, П. Дидактика..., с. 199.

определя т. нар. евристична беседа. При нея учителят поставя въпроси, които предстои да бъдат разгледани, предизвиква възпроизвеждане на необходимите за момента стари знания от учениците и по пътя на логически разсъждения ги насочва към самостоятелно намиране на нужния отговор. Чрез уводната беседа учителят си поставя за цел да доведе логично учениците до новата тема чрез актуализиране на вече изучени събития. Контролната (проверочна) беседа проверява равнището на усвояване на материала или резултатите от самостоятелната познавателна дейност на учениците – за възпроизвеждане, анализ, систематизация. Заключителната беседа служи, за да се направят изводи и обобщения в края на урока.

За ефективността на учебния процес е от изключителна важност въпросите от беседата да се обмислят задълбочено и внимателно да се планират с оглед на конкретната учебна среда, в която ще се реализира. Някои от по-важните изисквания в този процес са: въпросите да се обмислят като система, предварително, при планирането на урока; да стимулират активната мисловна дейност на учениците – разкриване на причинно-следствени връзки, анализ и оценка, доказателства и т. н.; въпросите да засягат съществени страни на историческите явления и процеси; да са точни, определени, изчистени от двусмислени нюанси, логически еднородни (да оказват една посока на отговор), да са достъпни и решими за учениците; да се обмислят предварително и допълнителни (насочващи, подсещащи) въпроси. Не трябва да се допуска беседата да се превърне в механичен сбор от въпроси, те трябва да имат вътрешна логика и да следват общия замисъл на урока, да водят логически и обосновано към достигане на целта²⁷⁹.

²⁷⁹ Радева, М. Методи на обучението по история. В: Проблеми на обучението по история..., с. 50-55.

По дефиниция дискусиата²⁸⁰ представлява конфронтиране на различни гледни точки. Автори методики изказват различни мнения дали тя сама по себе си е метод, или е по-скоро учебна форма, в която се съчетават различни методи и похвати. По отношение на образователния ѝ потенциал тези теоретични различия нямат съществено значение, тъй като безспорно на преден план се извежда интерактивната същност на взаимодействието при употребата ѝ за учебни цели. Дискусиата може да бъде организирана и импровизирана, като при втората се изисква по-голямо педагогическо умение от страна на учителя, за да успее да насочва диалога в рамките на учебната цел и при спазване правилата на педагогическата комуникация без предварително обмисляне, планиране и подготовка. Главна цел при употребата на метода на дискусиата е у учениците да се формират умения за конструиране и аргументация на позиция по даден въпрос, за вникване в доказателствата на другата страна, подбор на аргументи и контрааргументи, толерантно възприемане на различни мнения и гледни точки, водене на научен спор с рационални доводи и без емоционални квалификации и оценки.

С подобна дидактическа идея в обучението се използва и дебатът²⁸¹. За разлика от дискусиата при него няма ярко противопоставяне на мнения, а по-скоро съвместно мислене по даден проблем, обмен на идеи, преценяване тежестта на аргументи, като краен резултат не

²⁸⁰ **Иванов, И.** Интерактивни методи в..., с. 13; **Кушева, Р.** Методика на..., с. 119.

²⁸¹ В теорията на преподаването на история в училище не се прокарва ясна граница между дискусиата и дебат. Виж напр. **Кушева, Р.** Методика на..., с. 119; **Паев, К.** Европейската интеграция и проблемите на историческото образование..., с. 180-181. Ние сме приели разграничението, което прави педагогиката.

се цели и не се търси унифициране на мненията²⁸², откриване на точна позиция по дебатираната материя, а по-скоро изясняване на алтернативни гледища и подреждането им в рационална стройна система²⁸³.

Технологично близо до дискусията и дебата стои обсъждането²⁸⁴, но при него в центъра на диалога се поставя „конкретен“ предмет на обсъждане – книга, текст, филм, конкретно събитие, ученическа творба, документ. Важно изискване за постигането на образователен ефект от прилагането на този метод е предметът на обсъждането да е познат на всички ученици, да предизвиква интерес, за да провокира учениците да мислят и да изказват лично мнение, като оценката се обосновава с аргументи и се подкрепя с рационални доводи.

В обучението по история се прилага и широко известният метод „мозъчна атака“²⁸⁵. Неговата същност е в колективното генериране на идеи, като особено важно условие е безкритичното им фиксиране на първия етап, като не се определя брой идеи, които да се формулират, но се определя време (напр. 3-5 минути), за да не се превърне приложението на метода в безкрайно неконтролно говорене. На втория етап се пристъпва към анализ на идеите и откриване на ефективно решение на поставения в центъра на интеракцията проблем. На принципа на асоциативното мислене в обучението по история се използват т. нар. интелектуални карти²⁸⁶. Учителят избира централно

²⁸² **Иванов, И.** Интерактивни методи..., с. 13.

²⁸³ Виж напр. **Кастрева-Монова, В.** Дебатът „Исторически съд над Стефан Стамболов“. Диалогът в историята, 2004, N 8, с. 70-75, където в края на дебата, независимо че „съдът“ произнася „присъда“, част от участниците не са съгласни с нея и запазват своето мнение.

²⁸⁴ **Иванов, И.** Интерактивни методи..., с. 13.

²⁸⁵ **Кушева, Р.** Методика..., с. 124.

²⁸⁶ **Паев, К.** Европейската интеграция и..., с.172-173.

понятие, което се записва на дъската, или постер. С помощта на стимулиращи въпроси се провокира мисленето на учениците, като целта е да се получи „експлозия от мисли”, които се регистрират с помощта на лъчи, свързани с централното понятие; те, от своя страна, могат да предизвикат нови асоциации, които също могат да се фиксират по подходящ начин. Интелектуалните карти допринасят за създаването на активна творческа атмосфера, провокират и насърчават мисленето, внасят повече яснота чрез графичното представяне, което превръща картата в логическа опора за представяне на учебното съдържание²⁸⁷.

Спецификата на групата методи, определени като ситуационни, се състои в това, че чрез тях се осъществява учене чрез /съ/преживяване. Ученикът влиза в ролята на някой друг – конкретен исторически персонаж или абстрактен носител на определени качества, характеристики и позиции в дадена ситуация. Мисленето, решаването на проблема се осъществява посредством вникването от страна на ученика в духа на епохата, на конкретната историческа ситуация, преживявайки събитието лично, но все пак „мислейки” като някой друг.

Ситуационният метод²⁸⁸ или методът на конкретните ситуации²⁸⁹ изисква внимателно обмисляне и подбор на исторически материал, върху който ще се осъществи интеракцията. Не е задължително използването на технически или други спомагателни средства, тъй като

²⁸⁷ Пак там.

²⁸⁸ **Домброва, М.** Ситуационен метод (на основата на собствени опити и изследвания). История, 1994, N 2, с. 17-25; **Кушева, Р.** Методика на..., с. 123. **Стойчева, В.** Урокът по история..., с. 106-110, където за разлика от другите авторът смята, че ситуацията може да бъде „измислена, фиктивна”, с което всъщност се отклонява от оригиналната идея и се доближава до симулацията като метод.

²⁸⁹ **Иванов, И.** Интерактивни методи на..., с. 10.

същността на метода се състои в поставянето на учениците (разделени на групи) в учебна ситуация на реално съществувало събитие, при което те, разполагайки с предварително зададени параметри, избират и защитават своето решение²⁹⁰. Протича в следните етапи: подбор на ситуацията – трябва да съответства на реално историческо събитие, в което са ясни достатъчно фактографски елементи, за да могат учениците да изберат вариант за действие; работа в групи за анализ и избор на решение; представяне и обсъждане, като не е необходимо да се търси на всяка цена унифициране на решението за всички участници в интеракцията.

За постигане на максимална ефективност учителят концентрира своите усилия в предварителното планиране, като прецизира описанието, организацията на занятието, състава на групите. След като учителят избере конкретна историческа ситуация, внимателно подбира и фактите, които ще бъдат предварително съобщени на учениците. Не е нужно да се включва всичко, което е известно на науката, а само тези елементи, които са необходими за решаване на планираната задача. На този етап учителят отчита и предвижда и знанията, които учениците вече имат, например за епохата, за държавата, за събитието в общоисторически план, уменията им да съпоставят, оценяват, анализират, т. е. всичко онова, което прави възможно реализирането на планираната интеракция.

Следващите етапи се организират в групи, като целта е всяка от тях, на базата на анализ, да предложи аргументирано решение на ситуацията. В груповата работа

²⁹⁰ Много подробно този метод е представен от М. Домброва, където са дадени и примери от нейния педагогически опит. На базата на модела „Филипс 6/6” тя определя време за работа за всеки от етапите по 6 минути. Разбира се, са възможни и други варианти. **Домброва, М.** Ситуационен метод..., с. 19-23.

се открояват следните етапи: ориентация в ситуацията, първичен ситуационен анализ, изясняване на алтернативите, подбор на необходимите факти, избор на една алтернатива, която всъщност е решението на групата. Следваща фаза в реализиране на метода е представяне на избора пред другите и неговата защита с аргументи. Оформя се дискусия на базата на различните избори на групите, като се оставя интелектуална свобода на учениците да дебатираат вариативните решения. Ролята на учителя е да насочва, да организира и оперативно да подпомага дейностите, но по същество той не управлява, не ръководи познавателния процес, а оставя учениците свободно да вземат решение. Не е задължително да се достигне до избор, съответстващ на действителната историческа случка.

Казусът като метод изключва игровия момент, организира се за осъществяване на реален избор, за изнамиране на средство за решаване на реален проблем²⁹¹. Например: Какъв музей бихте създали във вашия град? Какъв паметник, свързан с историята, бихте предложили да се изгради? Изберете символ на ... и др. под.

Ролевите игри са сравнително рядко приложими в конвенционалния учебен процес, поради редица специфики, една от които е нуждата от достатъчно време, както за предварителна подготовка, така и за самото им провеждане. В специализираната литература те не са точно дефинирани²⁹². По същество представляват разиграване на конкретна историческа случка с ясни персонажи и сравнително строго определени параметри на взаимодействието между участниците. Ролите се определят предварително, осигурява се достатъчно време на участниците да се запознаят с героя, чийто образ ще

²⁹¹ Кушева, Р. Методика..., с. 120.

²⁹² Паев, К. Европейската интеграция и..., с.171-172 и посочената там литература.

пресъздават. Дидактическият смисъл на ролевите игри е чрез „влизането в образа” на историческа личност ученикът да съпреживее историята, да вникне в специфики на епохата, да осмисли трудностите пред избора на владетел, държавник, политик, да се постави на мястото на някой друг и чрез емпатията да осмисли вариативността в историята²⁹³. Целта на този тип игра (постановка) е да се доближи максимално до реалната случка, до историческите личности, като могат да се подготвят декори и костюми за участниците. Добре е това да се прави от самите ученици, тъй като е допълнителна интерактивна дейност, ако е необходимо, за нея могат да се направят предварителни проучвания, а ученическата група решава какво точно да се подбере, може да има обособена група по декорите и костюмите²⁹⁴. Близки до ролевите игри са симулациите. Те също се разиграват на базата на историческа конкретика, но не са така обвързани с реално случило се събитие. Ролева игра например ще бъде *Получаване на “Кървавото писмо” на Т. Каблешков в Панагюрище и заседание на комитета за вземане на решение*, където са известни имената на участниците, кой каква позиция защитава, как реагира, какви са неговите думи (за достоверност се използва описанието на Захари Стоянов в „Записки по българските въстания”), при симулация ще се разиграе *заседание на революционен комитет в Първи Търновски или друг революционен окръг след получаване на „Кървавото*

²⁹³ **Иванова, Ц.** Играта в обучението по история. Епископ-Константинови четения, Шумен, 2003, N 8, с. 471-475.

²⁹⁴ Конкретни примери от педагогическата практика виж например: **Сейменска, А.** Играта „Строители на съвременна България” – предизвикателство в обучението по история. Диалогът в историята, 2001, N 1, с. 89-96; **Антонова, Е.** Приложение на ролева игра „Дискусионно студио” в час по история в 11. клас при ученици билингви. Диалогът в историята, 2010, N 24–25, с. 89-96.

писмо”. Няма конкретни имена на историческите персонажи, нито ясен брой на турските части в селището (можем да предположим), а целта е на базата на предполагаемите трудности да се реши как да се действа. Други възможности са: *заседание на българска градска община през Възраждането за решаване на просветни въпроси* – да се открие ли училище, какви стъпки ще предприемат, какво е нужно да осигурят – сграда, финанси, какво ще изучават децата и т. н. Ситуацията е вероятно случила се, но е извадена от фактологическата конкретика. Задължително е обаче учениците да познават епохата, политическата ситуация и основни фактически елементи, за да могат да решат какви стъпки ще предприемат, как ще действат в дадената обстановка, за да постигнат целта си и т. н. Учителят в този случай най-често е арбитър, като не се намесва в обсъждането, а само би могъл да коментира взетото решение с оглед неговата рационална обосновка и отчитането на показателите, свързани с историческото време и др.

В методиката на обучението по история известни дидактически игри са „Познай кой съм аз”, „Къде допуснах грешка?” „Мислено пътешествие по...”. Възможни са различни варианти в зависимост от възрастта на учениците, историята, която изучават, междупредметни връзки и др. Например: Разходка по улица в средновековен град; Чуждестранен пътешественик в българската столица Велики Преслав; Един ден на възрожденската чаршия и др.²⁹⁵. В последните години стават все по-популярни различни нови модификации и оригинални идеи, базирани на употреба на ИКТ в учебния процес²⁹⁶. Благодарение на

²⁹⁵ **Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни..., с. 147.

²⁹⁶ **Кушева, Р.** Дидактически и технологични аспекти на приложението на информационните технологии в обучението по история..., с. 19-31;

инициативността и изобретателността на учители и студенти се разработиха вариации на известни телевизионни игри съобразно изискванията на учебния процес. Това са игрите „Стани отличник“²⁹⁷ и „Да ти падне шестица“²⁹⁸. Разнообразни игрословици, викторини, традиционно използвани в обучението по история, също се отнасят към дидактическите игри.

Обособените в трета група практически емпирични методи се характеризират с познавателен процес, реализиран на базата на специфични дейности на учениците, свързани с проучване, намиране на подходящи източници, оценяване достоверността на сведенията, контекстуализация във времето и пространството, избор на презентативна стратегия и форма за експониране на постигнатите резултати. Спецификата на тези дейности изисква не само сериозна предварителна подготовка, но и достатъчно учебно време за реализацията им.

Условно като креативни методи сме отделили тези, чиито смисъл е създаването на определен продукт на учениковата самостоятелна дейност. За разлика от метода на проекта, при който същността е извършване на проучвателска и събирателска дейност и познавателните усилия на учениците са концентрирани именно там, това е по-трудният и по-важен етап, при креативните, създаващи продукт задачи, усилията на учениците се фокусират главно

от същия автор. Интернет в обучението по история..., където са предложени конкретни идеи и варианти за използване на ИКТ в обучението по история; **Паев, К.** Европейската интеграция..., с. 173-180.

²⁹⁷ Разработена от Явор Якимов, възпитаник на ШУ, понастоящем учител по история и директор на СОУ.

²⁹⁸ Идея на студентката от специалност ИГ, Петя Данева, експериментирана по време на педагогическата практика 2012 г. с ученици от 5. клас в СОУ „Йоан Екзарх Български“, гр. Шумен, при обобщителен урок „Българското Средновековие“.

върху умението за подбор (информацията е достъпна и е нужно само да се прецизира обем, форма, структура и др.) и на начина, по който ще се представи достижението на ученика или групата. Разнообразни са задачите, които могат да се включат в тази група – от добре известните съобщение, доклад, реферат, схема, табло²⁹⁹ до разнообразни тематични мултимедийни презентации. Особено интересни и предполагащи творческо отношение от страна на учениците са изработването на културно-исторически маршрути (с обосновка за включените обекти); презентации под формата например на беседа на екскурзовод, направата на пътеводител за туристи; аудиовизуална реклама, с която да привличат интерес към обекти в родния си край, и др.

Чрез проектния метод или проектно базирания метод³⁰⁰ училищното образование би могло да достигне до търсените граждански и социални компетенции на учениците. Поради редица обстоятелства (най-вече липсата на време и средства) той е все още малко приложим в обучението по история в училище. От гледна точка на педагогическата психология методът на проекта може да бъде включен към конструктивизма като методологическа теория. Предимствата на този интерактивен метод се откриват в: промяната на ролята на учителя, учениците сами вземат решения и се научават да действат самостоятелно и независимо; познанието е мотивирано от личния интерес и опит на учениците; формират се по-ясни концепции и понятия; трайността на знанията и тяхната пълнота е значително по-голяма; формира се историческо критическо мислене на базата на собствен познавателен

²⁹⁹ **Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни..., с. 147.

³⁰⁰ **Табакова, К.** Проектно базираният метод в обучението по история..., с. 58-72.

опит; създава се възможност за използване на съвременни технологии в образователния процес³⁰¹.

Проектно базираната работа протича в няколко етапа³⁰². Първият е организационно-информативен. При него се определя темата на проекта (отчита се и интересът от страна на учениците, които също се включват в обсъждането и избора, защото едно от условията за ефективна последваща работа е положителното отношение на учениците към избрания проблем). Добре е обектът на проектната работа да бъде тематично свързан с изучаван вече раздел от учебното съдържание, като целта е да се търси конкретизиране, изясняване и разширяване на възможни проекции на историята. На учениците се дават някои основни източници на информация и се насочват къде да търсят допълнителни такива – архивни фондове, интернет базирани ресурси, а при включване на елементи на „устната история“³⁰³ и целеви групи, сред които да се провеждат анкетите. Вторият етап включва конкретно планиране и вземане на решения. Определят се конкретните дейности и стъпките за тяхната реализация, изготвя се план за работа (задачите се разпределят между екипите или отделните участници). Самите участници решават с каква технология ще реализират проекта – проучване, анкета, интервю и др. Поставят се срокове за изпълнение. Третият етап е самото изпълнение на проекта, при който ключово място заема проучвателната и практическата дейност на

³⁰¹ Пак там, с. 59-60.

³⁰² По К. Табакова.

³⁰³ Подробно виж: **Табакова, К.** Устната история и техники на интервю. В: Историческото образование. Т. I. С., 2003, 69-85; **Стойчева, В.** Урокът по история..., с. 214-236; Да преподаваме с удоволствие – Устната история в класната стая. Ръководство за учители. 2007. http://www.historyproject.dv-international.org/materials/Bulgarian_2007.pdf Цит. 2010-05-09.

учениците. Ролята на учителя е да следи за изпълнението на проекта, като не се намесва пряко и оставя у учениците усещането за интелектуална творческа свобода при вземането на решения. На следващия етап се представят резултатите от извършената работа. Предварително е добре да се уточни как ще протича това занятие, да се даде на учениците възможност за самооценка и оценка на постигнатото. Оценяването се обособява като завършващ етап на проекта. В него вземат участие самите ученици и учителят, в някои случаи се смята за целесъобразно формирането на екип от оценители (напр. други учители по история, ученици от друг екип), които правят своя независима оценка. Целта е да се постигне развиване на критично и самокритично отношение, толерантност, вискателност, принципност и др. Проектно базираният метод би могъл да допринесе за включване в учебния процес на теми, които са малко или недостатъчно представени в учебното съдържание. Чрез него могат да се съчетаят различни направления на историческата наука – етнология, архивистика, джандър история и др., както и елементи на краезнанието³⁰⁴.

Систематизирането на интерактивните методи в обучението по история позволява да се направи обоснована констатация не само за тяхното разнообразие, но и за креативната им роля в образователния процес, за позитивите, които носят за младия човек. Безспорно е тяхното значение за изграждането на редица ключови компетенции, свързани не само с гражданското образование, но и такива, касаещи общата комуникативна компетентност на учениците, ценностното осмисляне на заобикалящия ги свят, вграждането на историческите

³⁰⁴ **Табакова, К.** Проектно базираният метод..., с. 63-72, където са дадени и конкретни примери.

знания в индивидуалната кодово-идентификационна система на младите хора. Като недостатък по-скоро на образователната система, а не на самите интерактивни методи, който пречатства по-широкото им приложение, може да се посочи липсата на достатъчно учебно време, предопределена от учебните програми и броя часове, предвидени за учебния предмет история и цивилизация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Демократизацията на обществото и образователния модел в последните две десетилетия отваря врати за много новости и промени. Паралелно с тях се възраждат идеи, които са част от българското дидактико-методическо наследство. Те намират своето адекватно проявление в новите плуралистични условия. Идейното синхронизиране на българското образование с европейското е особено важно за концептуалното осмисляне на мястото на историята като учебен предмет в новите обществени условия. Възприемането на принципи като многоперспективността, синхронното представяне на историята, цивилизационния подход, освобождаването на учебния предмет от политическите му функции и извеждането на преден план на общочовешки, универсални ценности безспорно създават условия за осмисляне на преподаването на история като процес на конструктивно взаимодействие между участниците в него. Наличието на благоприятна информационна среда създава възможност границите на познавателните полета да се разширят, да се обогатят с нови ракурси, а това, от своя страна, изисква да се обновят и учебните технологии.

В традициите на училищното историческо образование идеите за активното участие на учениците в обучението се проявяват като една непрекъсната тенденция за оптимизиране на педагогическото взаимодействие, като необходимост за привличането на ученика в преки познавателни действия и не на последно място, като способ за реализиране аксиологическия потенциал на историята. Активното участие на ученика в познавателни операции днес е не само изискване на държавната стратегия, то е предопределено от времето, в което се реализира

обучението по история. Плурализмът на демократичната обществена система, ценностите на гражданската култура създават оня духовен климат, който освобождава интелектуални пространства за изява на креативните, свободни от клишета и предразсъдъци мисли на младия човек.

Очертаните позитиви на активността както по отношение ефективността на образователните технологии, така и за изграждане у учениците на редица умения и компетенции, са от ключово значение за реализацията на индивида в съвременния свят. Формирането на ценностни нагласи чрез изграждане на критично отношение към многообразните и многобройни източници на информация, умения за конструктивен диалог, за работа в екип, чувствителност към рецепцията на историята от различни гледни точки са само малка част от търсените резултати от изучаването на история като учебна дисциплина днес.

Съвременният образователен модел разширява не само многообразието от форми, но което е по-важно – предела на интелектуалната свобода на ученика да търси и обосновава решения. Това дава ново измерение на активността, която престава да бъде просто участие на ученика в познавателни операции и се превръща в избор на стратегии за решаване на задачи, оценяване на алтернативи, избор на варианти за действие и максимално добро представяне на постигнатите резултати. Така всъщност обучението по история се превръща във важен фактор за формиране на социални компетенции и учи младия човек да изработва „стратегия на успеха”, която да му служи през целия живот.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Андреев, М. Дидактика. С., 1987.

Антонова, Е. Приложение на ролева игра „Дискусионно студио” в час по история в 11. клас при ученици билингви. Диалогът в историята, 2010, N 24 – 25, с. 89-96.

Аретов, Н. Изгорените книги или митът за похитената идентичност. В: Език. Литература. Идентичност. С., 1999, с. 41-58.

Байръм, Дж. Работата с исторически извори: Скептицизъм или цинизъм? Диалогът в историята, 2001, N 2, с. 33-39.

Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives*. Published by Allyn and Bacon, Boston, 1956.

Bloom, Benjamin S. *All Our Children Learning*. New York. 1980.

Ван дер Леу-Рорд, Йоке. ЕВРОКЛИО и България с поглед към бъдещето. Диалогът в историята, 2001, N 1, с. 5-11.

Ван дер Леу-Рорд, Йоке. ЕВРОКЛИО – подход и методология Диалогът в историята, 2008, N 19 – 20, с. 15-28.

Георгиева, М. За ученическите устни и писмени текстове в 4 – 8 клас (опит за система) – БЕЛ, 1993, N 2.

Георгиева, М., И. Савова. Писмените ученически текстове. Втора част: Съчинения. С., 2003.

Генчев, Н. Българската култура XV – XIX век. С., 1988.

Герасков, М. Методика за първоначалното и прогимназиално образование. 3 изд. Враца, 1928.

Гюрова, В. и др. Интерактивността в учебния процес. С., Европрес, 2006.

Данова, Н. Проблемът за националната идентичност в учебникарската книжнина, публицистиката и историографията през XVIII – XIX век.
<http://www.balkansbg.eu/blog-balkan-ident/129>

Даскалов, Р. Българското общество 1878–1939 г., т. 2, С., 2005.

Домброва, М. Ситуационен метод (на основата на собствени опити и изследвания). История, 1994, N 2, с. 17-25.

За активна и самостоятелна работа на учениците при обучението по история. С., 1965.

Заимов, П. Методика на обучението в прогимназиите. П., 1937.

Иванова, Ц. Играта в обучението по история. Епископ-Константинови четения, Шумен, 2003, N 8, с. 471-475.

Иванова, Ц. Проблемът за формиране на ценностни компетенции чрез обучението по история и цивилизация в пети клас. В: Съвременната история: времена, реалности, промени. Т. 5. Варна, 2008, с. 179-193.

Иванова, Ц. Формиране на гражданската култура на учениците чрез усвояване на основни понятия в часовете по история и цивилизация. В: Съвременната история: времена, реалности, промени. Варна, 2009, с. 115-123.

Иванова, Ц. Образът на Византия в учебниците по история и цивилизация. В: Понятия, ценности, промени. Историята: време и реалности. Т. 7. Варна, 2011, с. 158-166.

Иванова, Ц. Функционални употреби на текста в обучението по история и цивилизация. В: Понятия, ценности, промени. Историята: време и реалности. Т. 8. Варна, 2012, с. 202-210.

Иванова, Ц. Интерактивността в обучението по история и цивилизация. В: Интерактивни технологии в обучението. Ш., 2012, с. 92-109.

Иванов, И. Интерактивни методи за обучение. В: Юбилейна научна конференция 50 години ДИПКУ – Варна „Образование и квалификация на педагогическите кадри – развитие и проекции през XXI век”, 2005.
<http://www.ivanpivanov.com/>

Иванов, И. Педагогическата интерактивност. В: Иновации и интерактивни технологии в образованието. С., 2012, с. 91-99.

История без полюси. 44 работни листа за активна дейност на учениците в часа по история. С., 2010. Изработени и издадени в резултат на проект „Европейски диалог – културна дъга за бъдещето. Мултикултурни аспекти на обучението по история в България” ЕВРОКЛИО/МАТРА проект 2006/2009. Достъпни в електронен вариант на www.bghistori-edu.org

Каснакова, Ц. Историческа антропология. Стара Загора, 2001.

Каснакова, Ц. Гражданското образование в България (1878–2005). Стара Загора, 2008.

Каснакова, Ц., П. Петров. Умението на учениците да анализират историческа карта. Сливен. 2007.

Кастрева-Монова, В. Дебатът „Исторически съд над Стефан Стамболов”. Диалогът в историята, 2004, N 8, с. 70-75.

Комаров, Ю. Използването на карикатурата в преподаването на история. Диалогът в историята, 2004, N 9, с. 63-69.

Костова, З. Как да учим успешно. Иновации в обучението. С., 1998.

Костов, Д. Методика на историята. С., 1929.

Кушева, Р. Тестовите в обучението по история. Велико Търново. 1994.

Кушева, Р. Методика на обучението по история. С., 2000.

Кушева, Р. Съвременното историческо образование – отговори на новите предизвикателства. С., 2007.

Кушева, Р. Интернет в обучението по история. С., 2007.

Кушева, Р. Системен подход към подбора на понятията в обучението по история. – История и обществознание, 1988, N 3, 47-54.

Кушева, Р. Държавните образователни изисквания в обучението по история. ИПр., 1996, N 1, с. 132-139.

Кушева, Р. Писмените работи в обучението по история. История, 1996, N 5–6, с. 26-32

Кушева, Р. Сдружението на преподавателите по история в България и неговата дейност. Диалогът в историята, 2001, N 1, с. 12-15.

Кушева, Р. Многоперспективност, избор на източници и технологии за работа с тях. Диалогът в историята, 2004, N 7, с. 16-31.

Кушева, Р. Дидактически и технологични аспекти на приложението на информационните технологии в обучението по история. Диалогът в историята, 2005, N 10–11, с. 19-31.

Кушева, Р. Използване на информационните технологии в проектната дейност на учениците по история. Диалогът в историята, 2006, N 13–14, с. 28-57.

Кушева, Р. Десетгодишната следа на сдружението на преподавателите по история в България и нейната проекция в бъдещето. Диалогът в историята, N 19–20, 2008, с. 7-14.

Кушева, Р. Национални политики за квалификация на педагогическите кадри в периода 1879–1948 г. Диалогът в историята, N 27, 2011.

МакАлеви, Т. Използването на исторически извори в училищната история 1910 – 1998: Критична перспектива. Диалогът в историята, 2001, N 3, с. 49-60.

Маринова-Христиди, Р. Българското образование – институции и законова уредба (1944 – 1989 г.). ИБИД, Т. 41, 2011, с. 424-436.

http://www.ihist.bas.bg/arhiv_doc_info/Isvestiya-BID_T41.pdf

Матрици за ключови умения. Наръчник за подпомагане на ефективното учене. Проект DESSDYS. с. 30-31.

<http://www.dessdys.eu/images/stories/tempdf/templates-guide-BG.pdf>

Милков, Л. Дидактика. С., 2002.

Мишев, Т. Учебниците по история през 1990–1998 г. – от хаотичния до осмисления преход. В: Историческото образование. Т. I. С., 2003, с. 93-100.

Николов, Хр. Лабораторният план и приложбата му при нашите условия. С., 1936.

Окон, В. Проблемното обучение. С., 1986.

Официален сайт на Сдружението на преподавателите по история в България. www.bghistory-edu.org

Паев, К. Европейската интеграция и проблемите на историческото образование в България. Благоевград, 2004.

Паев, К. Как се преподава една американска история. – История, 1993, N 6, с. 17-21.

Паев, К. Тестът в обучението по история. – История, 1994, N 1, с. 20-25.

Паев, К. Историята и гражданското образование. Югозападни листи. Благоевград, 2004, N 1, с. 133-157.

Паев, К. Плурализъм и обективност при използването на документалните източници в обучението по история. Диалогът в историята, 2005, 10/11, с. 57-61.

Паев, К. Мултикултурализъм и алтернативност в историческото образование. В: Понятия, времена, промени в историческото образование. Варна, 2005, с. 77-87.

Паев, К. Обучение по история чрез мултимедия. Диалогът в историята, 2008, N 19–20, с. 73-81.

Паев, К. Изучаването на държавата и правото в обучението по история. Диалогът в историята, 2010, N 24, с. 20-28.

Паев, К. Дейността на Международното сдружение по дидактика на историята и предизвикателствата на съвременното историческо образование. Диалогът в историята, 2010, N 24–25, с. 15-19.

Паев, К. ЕВРОКЛИО и квалификацията на учителите по история. История, 2011, N 2, с. 1-7.

- Паунчев, Г.** Ръководство по отечествоведение за учителите в народните и класни училища. Велико Търново, 1899.
- Петрова, Н.** Технология за работа със символи и символни изображения в обучението по история – основни стъпки и резултати. Диалогът в историята, 2008, N 19–20, с. 110–118.
- Петрова, С.** Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците, PISA 2009. С., 2010. ЦКОКУО.
- Петров, П.** Дидактика. С., 1992.
- Петров, П., М. Атанасова.** Образователни технологии и стратегии на учене. С., 2001.
- Попова, Н.** Повишаване ефективността на обучението по история. С., 1963.
- Попов, И.** Методически упътвания в преподаване на история в прогимназиите. С., 1926.
- Проблеми** на обучението по история в училище. С., 1993.
- Радева, М.** Културната политика на българската държава. С., 2002.
- Радева, М.** Училищното историческо образование в България (1878–1944). Методико-исторически анализ. С., 2008.
- Радева, М.** Проблемът за методите на обучение по история и повишаване ефективността на учителския труд. – В: Проблеми на обучението по история, 1975, N 6, с. 203–255.
- Радева, М.** Методическото наследство в обучението по история – бремене или опора в нормализацията на обучението. История, 1992, N 1.
- Радева, М.** Първият евроучебник по история. „История на Европа”. История, 1994, N 1, с. 51–58.
- Радева, М.** Скрити програми в обучението по история. История, 1996, N 5–6, с. 20–25;
- Радева, М.** Преходи и преустройство в историческото образование. Трансформацията през 90-те години. История, 1998, N 2–3, с. 36–44.

Радева, М. Митове и стереотипи – шанс за противодействие чрез обучението по история. В: История и митове. С., 1999.

Радева, М. Новото поколение учебници по история през 90-те години и ценностите на Европейския съюз. ИПр., 2003, N 3–4, с. 198-213.

Радева, М. Българското историческо образование през XIX–XX век между романтичния национализъм и толерантността. В: Иронията на историка. Професор Милчо Лалков. С., 2004, с. 79-96.

Радева, М. Щрихи в образа на българското образование през първата половина на 40-те години на XX век. – В: Преломни времена. Юбилеен сборник в чест на 65-годишнината на проф. дин Любомир Огнянов. С., 2006, с. 50-57.

Радев, П. Paralipomena дидактика на средното училище. Пловдив, 2009.

Сейменска, А. Играта „Строители на съвременна България” – предизвикателство в обучението по история. Диалогът в историята, 2001, N 1, с. 89-96.

Симеонова, Ю. Мултикултурни аспекти в учебниците по история и цивилизация за 5. клас. Диалогът в историята, 2007, N 18, с. 41-53.

Споделеното минало – обучение за бъдещето. Промени и приемственост във всекидневния живот в Албания, България и Македония 1945–2000. По проект на ЕВРОКЛИО, б. г., б. м.

Станев, Н. Методика на историята по Кригера. Свободен превод от руски. Пловдив, 1895.

Станев, Н. Методика на историята по Кригера. 2. допълн. изд., С., 1900.

Станев, Н. Методика на преподаване на история в прогимназиите. С., 1932.

Стойчева, В. Урокът по история. Велико Търново, 2007.

Стойчева, В. Писмените работи по история – опит за система. Диалогът в историята, 2004, N 8, с. 45-55.

Стойчева, В. Историческото описание в системата от писмени работи по история (5. – 8. клас). Диалогът в историята, 2001, N 1, с. 58-73.

Стойчева, В., К. Котларска. Велико Търново – музей под открито небе. (педагогически гид). Велико Търново, 2008.

Стоименова, Б. Дидактически вариант за работа с изображение при изучаване средновековното общество в Западна Европа в 8. клас. Диалогът в историята, 2008, N 19–20, с. 91-109.

Стоянов, Ж. Историята – идеи и функции. С., 2001.

Страдлинг, Р. Мултиперспективният подход в преподаването по история: Справочник за учители.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/Bulgarian.pdf>

Страдлинг, Р. Преподаване истории Европы XX века. Издание Совета Европы, Совет по культурному сотрудничеству. 2001.

<http://socialninauki.com/2011/01/методическа-литература-роберт-страд/>;

<http://sklad.imamproblem.com/socialninauki/knigi/stradling.htm>

Табакова, К. Мексико – България. Образователни паралели. С., 2003.

Табакова, К. Проектно базираният метод в обучението по съвременна българска история. В: Преломни времена. Юбилеен сборник в чест на 65-годишнината на проф. Л. Огнянов. С., 2006, с. 58-72.

Табакова, К. Устната история и техники на интервю. В: Историческото образование. Т. I. С., 2003, с. 69-85.

Табакова, К. Националният въпрос в учебниците по история (1990–1994). История, 1996, N 3-4, с. 9-13.

- Тодорина, Д.** Форми на обучение. Благоевград. 2011.
http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/04/Todorina_Formi_obuchenie_2011.pdf
- Тодоров, Ю.** Клиометрия. С., 2000.
- Тодоров, Ю.** Количествени методи в историята и нейната дидактика. С., 1995.
- Устната история** в класната стая. Ръководство за учители. 2007.
http://www.historyproject.dvv-international.org/materials/Bulgarian_2007.pdf
- Цанев, А.** Методика на прогимназиалното обучение по езиково-историческата група учебни предмети. Дупница, 1939.
- Цанев, Д.** Българската историческа книжнина през Възраждането XVIII първата половина на XIX век. С., 1989.
- Ценов, П.,** Методически упътвания за преподаване по история. С., 1912.
- Шопов, Й.** Уроците упражнения в обучението по история. С., 1979.
- Шопов, Й.** Дидактически проблеми на историята. С., 1991.
- Шопов, Й.** Методика на обучението по история. Теория и образователни технологии. Благоевград, 1994.
- Шопов, Й.** Структуриране на урока по история. Векове, 1972, кн. 4.
- Шопов, Й., Г. Георгиев.** Методика на обучението по история. С., 1978.
- Якимов, Г.** Гражданско образование. С., 2011.
- Якимов, Г.** История на България (DVD – мултимедиен продукт). С., 2008, Сиела.

ЗАКОНИ И ДРУГИ ОФИЦИАЛНИ ДОКУМЕНТИ

ДОИ за УС Приложение 4. Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование. ДВ бр. 48 от 13.06. 2000 г. <http://www.minedu.government.bg>

Закон за народната просвета. ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г. Претърпява многократни промени и допълнения, които отразяват различни стъпки в модернизиранието на образователния модел. Последната промяна е от 2010 г. изм., бр. 90 от 24.10.1996 г.; изм. и доп., ДВ, бр. 78 от 05.10.2010 г., в сила от 05.10.2010.

Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. Комуникационна стратегия за присъединяване на Република България към ЕС. София, 2007.

Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование. 2010, С., www.mon.bg

Национална квалификационна рамка на Република България, приета с ПМС 96 от 02.02. 2012 г. www.strategy.bg

Пленум на ЦК на БКП по въпросите на образованието, 30–31.07.1969 г.

Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009–2013). www.mon.bg

Проект на Закон за предучилищното и училищното образование. достъпен на сайта на МОМН. www.mon.bg

УЧЕБНИЦИ И УЧЕБНИ ПОМАГАЛА ПО ИСТОРИЯ

Ангелов, П. и колектив. История и цивилизация за 5. клас. С., 2006.

Бобчев, С.Ст. Кратки разкази из българска история (от най-старо време до днес). 1 изд. Пловдив, 1883.

Бракалов, И. Отечествоведение за трето отделение на основните училища с особено методическо ръководство за учителя. Пловдив, 1898.

Гаврилова, Р. и колектив. История и цивилизация за 6. клас. С., 2007.

Гаврилов, Б. и колектив. История и цивилизация. 9. клас. С., 2001.

Гюзелев, В. и колектив. История и цивилизация за 11. клас. С., 2001.

Косев, К. и колектив. История и цивилизация за 6. клас. С., 2007.

Кушева, Р. Комплект работни листове. История и цивилизация. 8. клас. С., 2010.

Кушева, Р. и колектив. История и цивилизация за 6. клас. С., 2007.

Кушева, Р., Р. Пенин. Комплект работни листове по човекът и обществото за 3. клас, С., 2011.

Манчев, Д. Извод от българска история. 4 изд. Пловдив, 1879; Кратък извод от българска история. Книжка за учение в основното училище. Пловдив, Свищов, Солун, 1880.

Марков, Г. и колектив. История и цивилизация за 10. клас. С., 2001.

Мутафчиева, В., Р. Гаврилова. История за 5. клас. С., 1994.

Мутафчиева, В. и колектив. История и цивилизация за 5. клас. С., 2006.

Мутафчиева, В. и колектив. История и цивилизация за 11. клас. С., 2001.

Унджиева, Л., Б. Божиков. Българска история. Учебник за VII клас на общообразователните училища. С., 1956.

Цветана Иванова

**ПРЕПОДАВАНЕТО НА ИСТОРИЯ
В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ –
ТРАДИЦИИ И СЪВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ**

Рецензенти: проф. д-р Румяна Кушева
доц. д-р Костадин Паев
Научен редактор: проф. д-р Румяна Йовева
Коректор: Цветана Начева

ISBN 978-954-577-666-3

Шуменски университет
“Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2013