

ТРУДНО ЛИ Е ПОРАСТВАНЕТО В ИСТОРИЯТА

Иво Точевски, д-р Бистра Таракова

ПГИТ „Проф. д-р Асен Златаров“ – Петрич

Резюме. Постмодерната дидактическа парадигма разчита на контекстността, на взаимните връзки в хода на педагогическото взаимодействие, на разнообразието в стиловете на учене и методите на обучение, на променящата се учебна среда. Важна част от постмодерната дидактическа парадигма са информационно-комуникационните технологии, които не просто улесняват учениците в търсенето и обработването на информация, но и позволяват съвместна работа извън класната стая, изграждане на персонална учебна среда и самоорганизиране на обучението. В статията е очертана ролята на дигиталната грамотност на учениците за постигане на учебните цели, за осъществяване на проблемното обучение, личностноориентирания и интердисциплинарния подход в часовете по история и цивилизации. Представят се дидактически решения, при които учениците обогатяват знанията си за общественно-политическите процеси в България и на Балканите в средата на 20-те години на XX век чрез изпълнението на практически задачи и решаването на учебен проблем съобразно индивидуалния напредък и участието на всеки ученик в екипна работа.

Ключови думи: цифрова грамотност; проблемно базирано обучение; ИКТ; интердисциплинарен подход; учебна среда; история

Historiam nescire, hoc semper puerum esse
(Да не знаеш историята, означава винаги да бъдеш дете).

Цицерон

От мъдростта на една велика империя – Римската – у нас е покълнало убеждението, че историята е най-добрата учителка на човечеството. Историческото знание е важно за всеки човек, защото моделира ценности, представи, нагласи – за измеренията на свободата, за различните лица на човешкото, за личните амбиции и общото страдание, за отговорността и духовното търсене на водачите, за значимостта на отделния човек и силата на масите. Историческото знание е необходимост за общността – социална, религиозна, политическа, етническа, национална, защото това знание съдържа ценни поуки за

кризите и върховите моменти в общото живееене. Историческото знание движи цивилизационния процес, от неговото просветено усвояване и разбиране зависи постъпателното движение напред и оцеляването на човечеството.

Каква е тогава ролята на учителя по история и цивилизации в съвременното училище, който има отчайващо трудната задача да говори за миналото в един все повече вгледан във виртуалното „случване“ и технологичната псевдосъбитийност свят. Свят на ученици от нетпоколението, които от ранна детска възраст боравят с различни продукти на информационните технологии и подобряват дигиталните си умения не с дни, а буквално с часове. На първо място, съвременният учител по история и цивилизации трябва да познава мисленето на своите ученици, начина, по който те оперират с информацията, за да се доближи максимално до тяхната гледна точка към фактите, събитията, източниците на информация, за да проумее техния специфичен път към знанието. На второ място, да търси интердисциплинарен подход в обучението, който ще му осигури възможност за педагогически иновации, съответстващи на нагласите и очакванията на учениците. Така ще засили познавателния им интерес, мотивацията за учене, както и търсенето на самостоятелни решения в различните учебни ситуации.

Неслучайно наричат съвременните деца „интуитивни визуални комуникатори“ (Prensky 2001) – те са развили до съвършенство способността си да четат, разбират и създават визуална информация, която е в основата на техния начин на общуване. Нетгенерацията изгражда отлични визуално-пространствени умения поради опита си във видеоигрите и дори може безпроблемно да интегрира виртуална и физическа реалност. Многото часове, прекарани пред екрана на компютъра или на мобилното устройство, са научили днешните деца да пренасочват бързо вниманието си от една задача към друга и да отсяват ненужните информационни фрагменти. Те са в състояние бързо да реагират и очакват бързи отговори в хода на комуникацията, включително в хода на педагогическото взаимодействие. Учителят е длъжен да се включи ефективно в този динамичен комуникационен процес, за да осигури интересно, мотивиращо, задълбочено учене, което няма как да игнорира пристрастието на учениците към информационно-комуникационните технологии.

Дигиталните умения на нетпоколението се описват и анализират чрез използване на термините „компютърна и информационна грамотност“ (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt 2014), „ИКТ компетенции“ (Aesaert et al. 2014) или „дигитална грамотност“ (Bawden 2001). Тези термини предоставят аспект за проучване не само на знанията и уменията, но и на специфичното поведение на „цифровия човек“, основано върху широкото използване на цифровите устройства – смартфони, таблети, настолни компютри и лаптопи. Те са основните инструменти за постигане на ефективност в съвременното общуване, както и за постигане целите на сътрудничеството и обмена на идеи. Терминът

дигитална грамотност, който все повече се налага в съвременната психология и педагогика, е въведен от Пол Гилстър през 1997 г. Този термин поставя акцента върху употребата и възприемането на информацията в дигиталната епоха и вече е надграден при последните изследвания в тази посока, които разглеждат дигиталната грамотност като „по-висш порядък учене-ориентиране към процес на компетентности, използвани в сложни, автентични и непредвидими ситуации, [...], подкрепени от техническо знание и прилагането на ИКТ знания и умения (Aesaert). Дигиталната грамотност се възприема като особен вид мислене, свързано с работа в дигитални среди и усвояването на знанията, вградени в тях. Тя е ключово понятие в документа на ЕС “DIGCOMP – рамка за разработване и разбиране на дигиталните технологии в Европа“. В този документ дигиталната компетентност се разбира като критично и творческо използване на ИКТ не само в процеса на учене, но и в обществените дейности, пригодността за заетост, трудовата дейност и дори отдиха в едно информационно общество.

Какво е мястото на дигиталната грамотност в българското училище и какви са пътищата за нейното утвърждаване като приоритет в преподаването и ученето, можем да разберем от едно национално представително проучване на Националния център за безопасен интернет от 2016 г. То показва, че българските деца „използват интернет все по-рано, по-често и по-мобилно“. За пръв път българските деца влизат в интернет някъде около 7-ата си година, а на 8 започват да използват световната мрежа. Според проучването около 97% от тях са активни интернет потребители, като влизат в интернет не само в свободното си време, но много по-често в рамките на учебните часове. Използването на различните цифрови устройства бележи значителен ръст, като само за 6 години спрямо използването на смартфон например се е увеличило двойно, а лаптопът се използва 6 пъти повече спрямо изследването от 2010 г. Смартфонът най-често е нужен за връзка с интернет – това посочват 80,6% от анкетираните, лаптопът е на втора позиция – с 67%, и настолният компютър – с 63,4%. Според данните от проучването обаче българските деца не използват често интернет, за да учат, те са в мрежата заради други 11 дейности, въпреки че осъзнават огромното предимство на обучението онлайн. Изводът е, че те са по-скоро пасивни потребители на интернет и в недостатъчна степен използват възможностите му, за да развият комуникативните си умения и да си създадат някакви социални навици.

Според обобщителния доклад на изследването в българското училище се поставят достатъчно като обем и сложност учебни задачи, които изискват търсене и обработка на информация от интернет, както и онлайн сътрудничество. Същевременно едва 20% от учениците използват интернет, за да подготвят презентации поне веднъж седмично. При писането на текстове този процент се увеличава до 30, 20% от анкетираните казват, че участват в групови дейности. Все още много голяма част от учениците – между 20 и 30% за различните

типове дейности – посочват, че никога не са изпълнявали учебни задачи в интернет, а този факт противоречи на световната тенденция за дигитализиране на обучението и повишаване на дигиталната грамотност на учениците. Към момента на изследването интернет в незадоволителна степен участва в педагогическата комуникация учител – ученици. Едва 15% от българските ученици използват мрежата, за да предават домашни работи или да се консултират с учителите си в хода на своето обучение.

Ситуацията се промени по време на ковид пандемията, в условията на обучението от разстояние в електронна среда, което бе с различна продължителност в отделните училища. Липсват представителни статистически данни, които да оценят доколко се е обогатила дигиталната грамотност на учениците в резултат на дистанционното обучение. Единственото проучване е на Коалицията за медийна грамотност, която в края на май и началото на юни 2020 г. осъществява две анкети – с ученици и с учители – за дистанционното обучение от гледната точка на развитието на дигитално-медийните умения на обучаемите. Респондентите са едва 144, така че не може да се говори за представителна извадка от учещата общност в България, но все пак дават яснота доколко обучението от разстояние повлиява положително върху дигиталната грамотност на учениците. Все пак със сигурност може да се твърди, че на преобладаващата част от учениците им се е наложило да използват някоя от образователните платформи за провеждане на дистанционното обучение. В същото време, малко над половината ученици – 56,3%, са осъществили екипна работа онлайн, като 37,1% от тези ученици не са били запознати предварително със спецификата на работата в онлайн среда. В същото време, цели 21,5% от всички ученици посочват, че не са получавали задача за създаване на съдържание с цел оценяване на знания по даден предмет, което означава, че една пета от учениците биха се затруднили с изпълнението на такава задача. Прави впечатление, че по-малко от една трета от анкетираните (30%) са онези, които са били предварително инструктирани от учителите си как да проверяват достоверността на източниците си на информация в интернет.

Проучването на онлайн поведението на децата в България от 2016 г., което е представително за цялата страна, проблематизира връзката между теоретичните педагогически постулати и тяхното практическо приложение в динамичен образователен контекст. За изследователите безспорна е двупосочната обвързаност на образованието и информационно-комуникационните технологии: „От една страна, то (образованието – бел. на авт.) подготвя човека за света на технологиите, а от друга – то самото като технологична система непрекъснато се променя. Информационните технологии са едни от най-бързо развиващите се технологии. Те стават неделима част от общата грамотност на съвременния човек“. В българската педагогическа наука са открити няколко основни посоки, в които приложението на ИКТ променя образователната сре-

да и в резултат на тези промени:

- развива индивидуалните особености на обучаемите;
- повишава мотивацията им;
- намалява рисковете от неуспехи в обучението;
- стимулира мисловната дейност;
- осигурява интерактивен обмен на информация;
- носи удовлетворение от ученето и стимулира творчеството.

Истинността на подобно заключение може да бъде проверена във всеки учебен час, както и в по-мощни познавателни дейности на учениците, свързани с: проучване на различни източници за решаване на конкретни учебни задачи; обобщаване на предоставената информация след оценяване на тяхната надеждност и пълноценност; търсене на междупредметни връзки и интегриран подход към учебния проблем; конструиране на образователен контекст и ситуиране на информацията в него; групово работно и създаване на образователен продукт за презентиране на резултатите от нея. Използването на ИКТ в преподаването и усвояването на историческото знание предоставя чудесна възможност за вписване на обучението в тенденциите на постмодерната педагогика за учене чрез правене, колаборативност в обучението, стимулирането на контекстност, разнообразие и спорност.

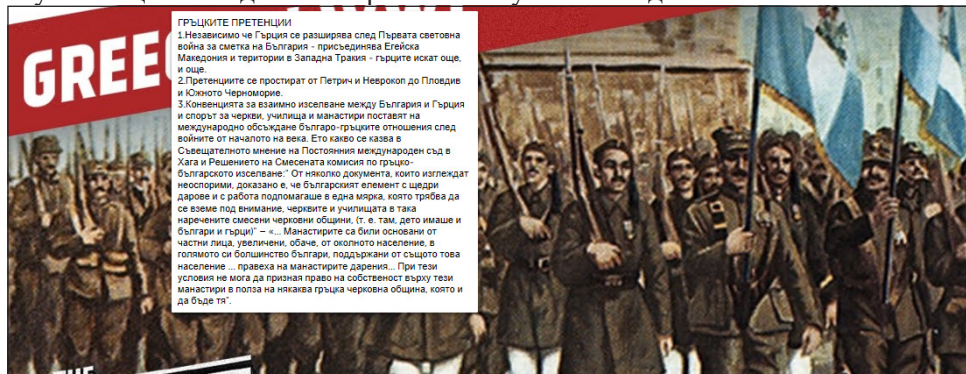
Порастването на българите и техните съседи на кръстопътния Балкански полуостров може да бъде проследено в събития, личности, факти от модерната епоха, които показват колко трудно и проблематично е изковаването на българската идентичност сред буреносните облаци на интереси, страхове, заблуди, претенции и дългосрочни планове на Великите сили. Като отправна точка за осмислянето на ролята на България в значимите процеси на развитието и промените в Европа между двете световни войни избрахме един военен конфликт, който не просто изправя една срещу друга две балкански държави, а поставя под въпрос европейските ценности, държавническото мислене и политическото визионерство, защото атакува стабилността в региона и дава път на националистически тежнения, стоящи встрани от истината и справедливостта. Петричкият инцидент от есента на 1925 г. илюстрира усилията на укрепналата в борбата за национално обединение държава да се утвърди като геостратегически фактор на Балканите. А това става възможно и благодарение на отдадеността и предаността към отечеството на обикновения българин, за когото е достатъчен повикът на сърцето, за да стане дисциплиниран войник, който пази неприкосновеността на българската граница и честта на своята държава.

Една забравена война, така е наречен от потомците Петричкият инцидент, а историците са тези, които трябва да направят научен прочит на събитията около този граничен конфликт. В часа по история и цивилизации може да се потърсят вариативност в методите на преподаване и свободен избор на учениците в различните части на познавателния процес като предпоставки за осъ-

ществяване на проблемно-тематичен подход, за индивидуализация и диференциация на обучението. В стремежа да осигурим плавен преход от пасивно към активно учене, изработихме методически инструментариум, в който дадохме превес на т.нар. креативни методи на обучение. Те са в основата на работената креативна педагогическа технология, в която се отваря хоризонт за развитие на творческите способности на учениците, на хуманистичния и иновационно-изследователския принцип на обучение с възможност за програмиране на резултата от образователния процес. Креативността в западната психология се разбира като особен вид интелектуална способност и като резултат на творческите постижения на личността (Дж. Гилфорд, Е.П. Торанс). В педагогиката се използва творческата активност на личността като елемент от познавателната активност на учениците, а тя, от своя страна, се разглежда като елемент от субект-субектното, равноправно сътрудничество между ученици и учител в педагогическия процес. Въвежда се и понятието креативна педагогика, с което се обозначава спецификата на творческото обучение, при което учебният материал се превръща в средство за достигане на някаква съзидателна цел чрез използване на творческия потенциал на учениците.

На група ученици е поставена изследователска задача – да представят предисторията на Петричкия инцидент. Проучени са разнообразни източници: основни са книгите на Д. Тюлеков и К. Данаилова, студията на Антонис Лиакос „Елинизъмът и създаването на съвременна Гърция“, аналитичното вглеждане в гръцкия национализъм през призмата на теорията на Жак Лакан на двама съвременни гръцки автори – Янис Ставракакис (Колчестър) и Никос Хризолорас, ценният исторически труд „История на балканските народи“, статия в Уикипедия, посветена на гръцкия национализъм. Резултатите са обобщени в създаденото от учениците интерактивно изображение с три горещи точки, посветени на гръцката Мегали идея и Петричкия инцидент като нейно проявление, причините за търсения от страна на Гърция конфликт и системното изложение на гръцките териториални и културни претенции спрямо България след Първата световна война. Презентирането на изследователската работа на учениците с научната литература се осъществи чрез онлайн инструмента ThingLink в ролята на виртуален асистент в ученето (фигура 1). Той ангажира ученици с различни възможности и различни стилове на учене чрез достъпността на цифровите медии. Създаденият образователен продукт подкрепя дигиталната грамотност, използва творческия потенциал в сериозно научно дирене, развива аналитичното мислене, стимулира груповата работа и педагогическата колаборация, разработва комуникативните умения в хода на изпълнението на една в същността си практическа учебна задача. ThingLink е интерактивен по цели и начин на работа инструмент, който създава ангажираща образователна среда, в която всеки член на изследователския екип се чувства значим и дава собствения си принос за крайния резултат. От избора на подходящо изображение до реторичните умения на презентатора – всички са

съучастници в съзидателното решение на учебната задача.



Фигура 1

Създаването на образователен продукт като резултат от екипната работа на учениците развива тяхното концептуално мислене, което се дължи преди всичко на усъвършенстваното им боравене с езика като система от знаци, която кодира и предава информация. Подобряват се уменията им за търсене, извличане, обработване и използване на информация от различни информационни източници, заложено като развитие на социокултурните компетентности в учебните програми по български език в гимназиалния етап на средното образование. Междупредметните връзки с учебния предмет български език се осъществяват и чрез развиване уменията за възприемане и анализ на чужд текст – този на източниците на информация, както и за създаване и редактиране на собствени текстове при решаване на различни комуникативни задачи както при подготовката, така и в хода на самия урок. В своето устно и писмено общуване учениците прилагат книжовните езикови норми на съвременния български език. Когато презентират резултатите от своята работа, те осъществяват публично изказване, което подготвят благодарение на теоретичното знание за неговата специфика и практическите умения за прилагането му в различни езикови ситуации – комуникативни компетентности, придобити в часовете по български език и обогатени в хода на интердисциплинарното педагогическо взаимодействие.

Образователните продукти, създадени от учениците, използваните техники, инструменти, подходи и методически решения са израз на прилаганата от учителите – и по история и цивилизации, и по български език и литература – ТРЕАМ стратегия към ученето и педагогическата работа. Тази стратегия залага на съчастието в общия успех на педагогическото взаимодействие. В педагогическия процес учениците са творчески ориентирани, рефлексивни, активни, по-ефективни, мотивирани да учат. Поставената от учителя задача изисква творческо отношение – учениците трябва да се подготвят предварително, като

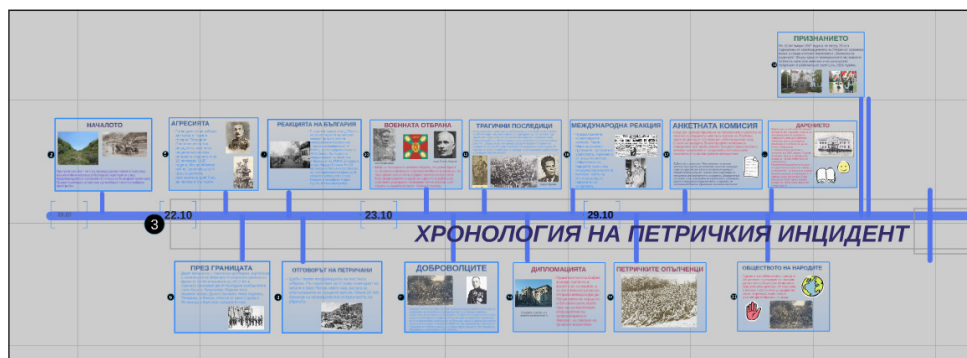
планират екипната си работа, да разпределят задачите си в изпълнение на учебните цели, да предвидят алтернативни решения, да помислят как най-убедително и въздействащо да представят постигнатия резултат. Това ги превръща в съавтори, подбужда ги към творчество, утвърждава водещата им роля в педагогическото взаимодействие. Учителят в случая има фасилитиращи функции, той подкрепя, насочва, опекунства ученето, като го прави активно, а не както в класическата педагогика – активен да е учителят, а ученикът да възприема пасивно знанието. Активното учене поставя ученика пред изпитание – той се чувства като изследовател, който трябва да „преплува“ огромно море от информация и да я използва по подходящ начин, за да открие възможно най-доброто решение.

Петричкият инцидент е малко познат на широката публика и недостатъчно проучен в историческата наука. Той не присъства и в учебниците по история въпреки значимостта си като доказателство за българското единение, родолюбиво чувство и за трънливия път, по който върви България в своята нова история. Изготвянето на линия на времето за Петричкия инцидент е истинско предизвикателство за учениците, които трябва да съберат и обработят голямо количество информация, да визуализират част от нея така, че не просто да проследят хронологията на конфликта, а да осветлят ролята на човешкия фактор и на обективните обстоятелства в изграждането на събитията и в последициите от тяхното случване. Тази учебна задача е подходяща за деца с развита любознателност и изследователски усет. Изискват се дългосрочна концентрация на вниманието, самодисциплина, способност за продължителни интелектуални занимания, творческо мислене и оригинален подход към решаването на учебните проблеми. Изготвянето на линия на времето с помощта на съвременните ИКТ обогатява обучението чрез допълнително усложняване на учебната задача и го индивидуализира спрямо възможностите на ученика.

В изготвянето на линия на времето се използва методът на структурно-логическото моделиране, който също е креативен по своята същност. Ученикът създава логическа структура при хронологичното подреждане на факти и събития и същевременно строи словесно-логически модел. Това способства за онагледяване на обучението и улеснява представянето на голямо количество информация в обобщен и систематизиран вид. Методът на структурно-логическото моделиране е много подходящ за осъществяване на изследователски учебни задачи, тъй като неговото преимущество е в изразяването, представянето в по-опростен вид на някакъв обект, или в случая на един граничен конфликт, чрез изтъкване на неговите съществени елементи, признаци, свойства (в нашия случай – начало, участници, събития, изказвания, политически реакции). Все по-широкото приложение на този метод се дължи на факта, че той стимулира по естествен път познавателната активност на учениците на едно сетивно по същността си познание, но активизира и абстрактното мислене в неговата взаимна обвързаност с нагледността и сетивността. В педагогиката има мнение, че

когато ученикът работи с модела, той го превръща в средство за опознаване на реалния му първообраз. По този начин линията на времето не просто визуализира хронологията на Петричкия инцидент, а провокира у учениците размисли за мотивите за действие на политиците, дипломатите, петричките доброволци, за идеологическия контекст, за ценностната ориентация и последствията за цялата европейска политика от подобен военен сблъсък.

За изготвяне на образователния продукт „Хронология на Петричкия инцидент“ във формата на линия на времето е използвана онлайн платформата за създаване на интерактивни презентации Prezi. Този онлайн инструмент дава възможност за нелинейно структуриране на презентирането и включване на различен вид информация – видео, графики, текст, фотографии. Масштабирането – приближаване и отдалечаване – допълнително привлича вниманието към визуализираната информация и поставя логически акценти върху факти, събития, личности. Технологиията на работа с Prezi предполага задълбочена предварителна работа с извеждане на ключови понятия и логическа последователност към финалния обобщен смисъл, вложен при конструирането и онагледяването на словесно-логическия модел (фигура 2).



Фигура 2

След представянето на фактите и събитията от октомврийската есен на 1925 г., наречени от историците с обективно-безпристрастното понятие Петрички инцидент, е необходимо да се изясни защо това започнало като гранично демонстриране на сила стълкновение се разраства до истински военен конфликт, който не само застрашава неприкосновеността на българската територия в района на Петрич и региона, но и крие потенциална опасност за разрастване с непредвидими вътрешно- и външнополитически последствия. Кой и как подготви, участва, изнесе тежестта на защитата на българския суверенитет, понесе отговорност за нанесените щети, какви са мотивите, убежденията, социално-политическите

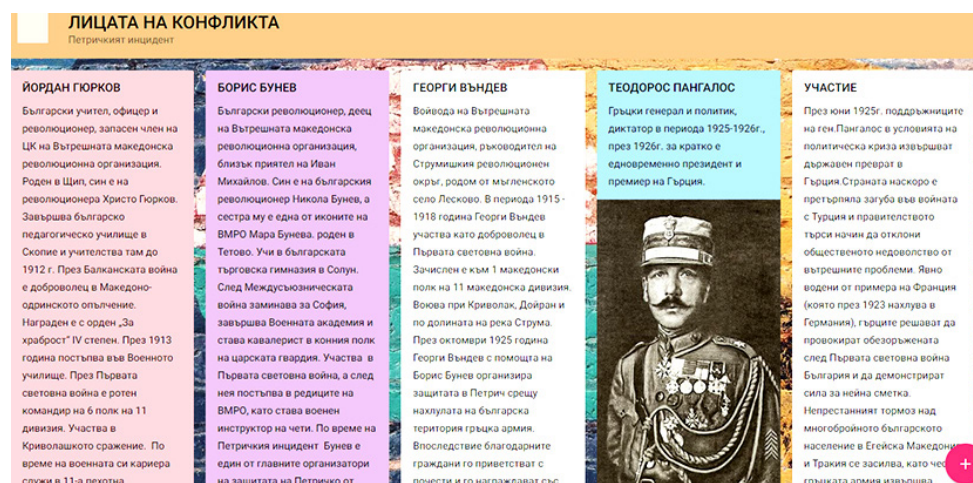
характеристики на личностите, записали имената си като част от историческото обговаряне на Петричкия инцидент? И в заключение – кой е главният виновник за Петричкия инцидент? Така поставените въпроси създават учебен проблем, в основата на който стоят конкретна историческа ситуация и реални исторически факти. Учениците трябва да ги организират и анализират така, че да намерят решение на тази ситуация – разбира се, от дистанцията на времето и от позицията на българи, потомци на защитниците на Петрич и отечеството при насилственото навлизане на гръцката армия в българската гранична територия. Нещо повече, като водещ принцип в работата си те трябва да използват философско-исторически подход към осмислянето на личността в историята. За тази цел е предвидена групов работна тема „Лицата на конфликта“ с прилагането на нетипичния за хуманитарните науки кейс метод, който позволява използване на теоретичните знания за решаване на практически задачи.

Кейс методът компенсира академичността в преподаването и усвояването на знанията и обезпечава по-ефективно възприемане на новия учебен материал чрез емоционално въвличане и активно участие на учениците. В горепосочената проблемна ситуация учениците ще трябва да се поставят на мястото на участниците в конфликта и да погледнат към конкретно-историческата му обосновка през техните очи, т.е. тук те ще трябва сами „да изработят“ знанието, а не да го приемат наготово. Кейс методът има отношение към формирането на т.нар. „меки умения“ (soft skills) като екипност, изграждане на доверие, управление на времето, вземане на решения, комуникативност, които тук са необходими и за успеха на „историческото превъплъщение“ и възстановката на събитията.

Учениците в екипа, работил по темата „Лицата на конфликта“, изследват, на първо място, връзка личност – общество – исторически процес. Те съсредоточават усилията си върху открояване на ролята и значимото участие в събитията на няколко исторически личности: гръцкия генерал и политик Теодорос Пангалос, който става диктатор в своята страна в периода 1925 – 1926 г., като през 1926 г. за кратко е едновременно президент и премиер на Гърция; Георги Вървев – войвода на Вътрешната македонска революционна организация, ръководител на Струмишкия революционен окръг, който организира петричките доброволци за защита на българската територия; Борис Бунев – български революционер, деец на ВМРО, който активно участва в организирането на защитата на Петрич при нахлуването на гръцката армия; Йордан Гюрков – български офицер, революционер, запасен член на ЦК на ВМРО, който по време на Петричкия инцидент в качеството си на военен пълномощник за Петрички окръг е изпратен да координира отбраната на града и граничните зони. Учениците проследяват личния живот и обществената дейност на тези главни действащи лица в конфликта, за да се приближат към личностната мотивация, възгледи, ценности, които биха могли да обяснят участието им в Петричкия инцидент. В хода на изследователската

работа учениците търсят причините за водещата роля на точно тези личности, изясняват значимото им присъствие на политическата сцена и в по-широк план – в историческия процес. Като извод от извършеното изследване се формулира влиянието на тези личности в обществото, субективната им намеса в развойните процеси не само в България и Гърция, но и на Балканиите като една геополитическа цялост.

За презентиране на резултатите от екипната работа по темата „Лицата на Петричкия инцидент“ се използва интерактивната онлайн бяла дъска Padlet (фигура 3), която улеснява сътрудничеството с възможността за индивидуални редакции на общата работа, вграждане в блог или уеб страница, експортиране на готовия продукт в различни формати, споделяне в социалните мрежи. Освен това последователността на учебната работа, обсъждането на идеи, размяната на мнения могат да се осъществят в специален чат към индивидуалните профили в Padlet. Тази онлайн бяла дъска е и отличен инструмент за създаване на виртуална класна стая при инициативност от страна на учителя, който може да упражнява текущ контрол, да включва в екипната работа други свои колеги като консултанти, които да съветват и подпомагат учениците при възникнали трудности, да споделя мнение по поставен въпрос от учениците, без да е необходимо да губи време за това в самия учебен час. Един учителски акаунт позволява и създаване на индивидуално портфолио на учениците по съответния предмет, което пък носи своите позитиви при поощряване за постигнати резултати от учебната дейност.



Фигура 3

Отношение към въпроса за приноса на субективния фактор в историческите процеси има и участието на обикновените хора, жители на Петрич и региона,

в отбраната на държавната граница и града. Ако личности като Гюрков, Бунев, Въндев са двигателите, то незнайните в историята доброволци от всички социални групи, които рискуват живота си заради националния интерес и достойнство, са добросъвестните, родолюбиви изпълнители на отговорната задача – да опазят родния край и България от агресивното нахлуване на чужда армия, което заплашва устоите на държавата. Петричкият инцидент предизвиква у петричани вълна от неподправен патриотизъм и осъзната готовност за единение в името на националната кауза – отблъскване на агресора. За успеха на тази кауза освен военната подготовка, организаторските умения и смелостта на водачите е нужно и самоотверженото втурване в боя на доброволческите милиции и четите на ВМРО от Петрички окръг. В момента на рефлексията учениците осъзнават приноса и на историческите личности, и на обикновените хора и по асоциативен път могат да го съотнесат с оценяващото възприемане на гръцката външна политика след Първата световна война, тъй като Петричкият инцидент е пряко следствие от тази политика. Учителят предлага на учениците да се разделят на групи и да опишат в асоциативен облак своите размисли и чувства, провокирани от участието на Гърция и България в Петричкия инцидент. След приключване на работата всяка група представя своята гледна точка чрез тълкуване на семантичните аналогии и търсене на вторичните смислови акценти. Критическото мислене е обвързано с творческото въображение чрез метода на асоциацииите, който предлага креативно обобщаване на наученото до този момент.

Към обобщението има отношение и поставената индивидуална задача – да се създаде игра пъзел, която да обвърже ключови понятия, свързани с темата за Петричкия инцидент и неговото място в българската и балканската история. След съотнасяне на понятията към една от двете страни участнички в конфликта се обръщат последователно частите на пъзела и се открива постепенно фонът – снимка на Петричката гимназия, построена от гражданите на Петрич, които се отказват от присъденото им от ОН обезщетение заради понесените щети вследствие на гръцката агресия и построяват първата сграда на гимназията. Пъзелът (фигура 4) е изработен отново чрез онлайн инструмент за създаване на интерактивни дидактични материали, а отварянето му се осъществява на интерактивна бяла дъска, което позволява участието на отделни ученици не само вербално, но и като истински играчи, които се ангажират с успешното представяне на своя отбор.

Играта, като интерактивен метод, въвлеча и ангажира всички ученици независимо от познавателния им интерес и учебните им постижения. Тя прави попълноценно ученето, защото не зависи от индивидуалния стил на учене, тъй като разчита на ентузиазма и емоционалното въвличане. Колективността развива социалните навици, уменията за общо действие и склонността към промяна в интерес на общия успех. Дидактическата игра е и естествен път към кооперирането в педагогическия процес. Дидактическа игра, създадена от самия ученик, създава особени условия за творческо развитие както на ученика, автор на играта, така и



Фигура 4

на учениците, които ще я изпълнят като педагогическа технология. Тук авторът на играта изнемва функциите на учителя и реализира един съвременен вариант на взаимното обучение. Той е компетентен съученик, който е способен да упражнява функциите на тютор и да подпомага обучението на останалите ученици в класа. Разработвайки правилата на играта и подбирайки знанията, които тя ще провери, ученикът тютор придобива положителна социална нагласа, ценности и навици за взаимодействие, а ръководените от него съученици развиват форми на доверие, комуникация и съпричастност към общите цели.

Урокът за презентиране на създадените от учениците образователни продукти, илюстриращи самостоятелната им работа – групова и индивидуална – за Петричкия инцидент, бе осъществен като открит урок на тема „Забравената война – трудно ли е добросъседството“. Заглавието на урока послужи като отправна точка и за настоящата методическа разработка, като постави въпроса за мира и войната на Балканите в един по-широк геополитически контекст – за познаването и обговарянето на историята като предпоставка за духовното порастване и на отделния човек, и на народите, и на човечеството като цялост от човеци и народи. Урокът бе проведен в ХА клас в ПГИТ „Проф. д-р А. Златаров“ като емоционална препратка към събитията, белязали семейните хроники на петричани отпреди близо 100 години с идеята за отстояване на свободата и националния идеал. Урокът имаше характер на конференция, на която се презентираха резултатите от груповата и индивидуалната работа на учениците по тема извън задължителния по програма учебен материал. Същевременно изследователското проучване на учениците подпомогна изпълнението на целите на обучението по история и цивили-

зации в X клас, и по-точно: да представи историческото развитие на българския народ като цялостен и комплексен процес; да генерира разбиране за активната роля на човека в историческия процес; да развие у учениците умения за самостоятелност в боравенето с различни източници и да формира разбиране за историческа традиция в контактите между българското общество и другите европейски народи. Благодарение на осъществените междупредметни връзки урокът постигна цели и очаквани резултати, формулирани в учебната програма по български език: учениците да използват различни информационни източници и да създават текстове с аналитична, тълкувателна насоченост, в ситуация на дискусия по темата на урока да изразяват и аргументират свое становище, да подбират различни езикови средства, за да открият своята гледна точка, да отчитат задължителността и възможностите за избор по отношение на употребата на езикови средства с оглед сферата на общуване, да изграждат цялостно изказване, като се придържат към темата и спазват нормите на книжовния език, да прилагат реторични похвати и стратегии за въздействие. По този начин знанията и уменията по български език се интегрираха успешно в обучението по история и цивилизации.

Подготовката на урока за Петричкия инцидент беше израз на стремежа за прилагане на проблемното обучение, личностноориентиран и интердисциплинарен подход в часовете по история и цивилизации. Учениците получиха новите знания за обществено-политическите процеси в България и на Балканите в средата на 20-те години на XX век чрез изпълнението на практически задачи и решаването на учебен проблем. Темпът на усвояването на знанията бе съобразен с индивидуалния напредък и участието на всеки ученик в екипна работа, основана на сътрудничество и взаимна координация в изпълнение на учебните задачи. Повишената познавателна активност и предизвиканата емоционална съпричастност спомогнаха да се увеличи положителната мотивация за учене и да се намали необходимостта от формална проверка на резултатите. Провокиран бе творческият потенциал на учениците чрез интердисциплинарен, евристичен по същността си характер на педагогическото взаимодействие, в което водеща роля бе отредена на ученика в една информационно наситена, динамична, диалогична, интерактивна образователна среда, в която учителят изпълняваше по-скоро функциите на фасилитатор, подпомагащ самообучението.

БЕЛЕЖКИ

1. Онлайн поведение на децата в България. 2016. https://www.safenet.bg/images/sampled/data/files/BulgarianNationalResearch2016_Summary_BG_final.pdf
2. The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2014: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-14222-7_3

ЛИТЕРАТУРА

- АЛЕЙНИКОВ, А., 1989. О креативной педагогике. *Вестник высшей школы*, (12), 29 – 34.
- БАШИМАКОВ, А., 2014. *Креативная педагогика. Методология, теория, практика*. Москва: Изд. Просвещение/Бином.
- ВАСИЛЕВА, В., 2016. Дидактическото моделиране в обучението – основа за личностно развитие на учениците. *Ел. сп. „Педагогически новости“*.
- ДАНАИЛОВА, К., 2011. „Петричкият инцидент“ и ОН – 1925 година. Пловдив.
- КАЛОЯНОВА, Н., 2012. *Преподаването като фасилитиране. Теория и технологии в училищното обучение*. София: „Ракурс“ СД.
- МАНЧЕВ, Кр., 2001. *История на балканските народи. Том I. (1352–1878)*. София.
- ПАВЛОВ, Д., 2001. *Образователни информационни технологии. Модул I*. София: Даниела Убенова.
- ПАНФИЛОВА, А., 2008. *Игровое моделирование в деятельности педагога*. Москва: Издательский центр „Академия“.
- СТАВРАКАКИС, Я. & ХРИЗОЛОРАС, Н., 2011. Наслаждението (което не мога да получа): Теорията на Лакан и анализът на национализма. *Искам шестлица! Том 2*. София: Св. Климент Охридски.
- ТЮЛЕКОВ, Д., 2001. *Обречено родолюбие. ВМРО в Пиринско 1919 – 1934*. Благоевград: Унив. Неофит Рилски.
- ЦВЕТАНОВА-ЧУКУРОВА, Л., 2007. *Интегриране на мултимедиите в системата на началното обучение. Учебно помагало*. Благоевград: Неофит Рилски.
- AESAERT, K., VAN NIJLEN, D., VANDERLINDER, R. & VAN BRAAK, J., 2014. Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education: using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education*, 76.
- BAWDEN, D., 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218 – 259.
- COTTRELL, S., 2003. *The Study Skills handbook*. London.
- ESHET-ALKALAI, Y., 2004. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1).
- FRAILLON, AINLEY, SCHULZ, FRIEDMAN & GEBHARDT, 2014. *Preparing for Life in a Digital Age*.
- GILSTER, P., 1997. *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing
- GUILFORD, J.P., 1950. Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444 – 454.

- TORRANCE, E. P., 1990. *Creative Motivation Scale: Norms Technical Manual*. University of Georgia, Torrance Center for Creative Studies.
- PRENSKY, M., 2001. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, **9**(6), 15 – 24 [(December 2001)]. available from <http://marcprenskyarchive.com/>

REFERENCES

- ALEYNIKOV, A., 1989. O kreativnoy pedagogike. *Vestnik visshey shkoli*, **12**, 29 – 34 [in Russian].
- AESAERT, K., VAN NIJLEN, D., VANDERLINDER, R. & VAN BRAAK, J., 2014. Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education: using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education*, **76**.
- BASHMAKOV, A., 2014. *Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika*. Moskva: Izd. Prosveshtenie/Binom. [in Russian]
- BAWDEN, D., 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, **57**(2), 218 – 259.
- COTTRELL, S., 2003. *The Study Skills handbook*. London.
- DANAIOVA, K., 2011. “Petrichkiyat intsident” ION – 1925 godina. Plovdiv [in Bulgarian]
- ESHET-ALKALAI, Y., 2004. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **13**(1).
- FRAILLON, AINLEY, SCHULZ, FRIEDMAN & GEBHARDT, 2014. *Preparing for Life in a Digital Age*.
- GILSTER, P., 1997. *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing
- Guilford, J.P., 1950. Creativity. *American Psychologist*, **5**(9), 444 – 454.
- KALOYANOVA, N., 2012. *Prepodavaneto kato fasilitirane. Teoriya I tehnologii v uchilishtnoto obuchenie*. Sofia: “Rakurs” SD [in Bulgarian]
- MANCHEV, Kr., 2001. *Istoriya na balkanskite narodi. Tom 1 (1352 – 1878)*. Sofia [in Bulgarian].
- PAVLOV, D., 2001. *Obrazovatelni informatsionni tehnologii*. Sofia: Daniela Ubenova [in Bulgarian]
- PANFILOVA, A., 2008. *Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga*. Moskva: Izdatelskiy tsentr “Akademiya” [in Russian]
- PRENSKY, M., 2001. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, **9**(6), 15 – 24 [(December 2001)]. available from <http://marcprenskyarchive.com/>
- STAVRAKAKIS, YA. & HRIZOLORAS, N., 2011. Naslazhdenieto (koeto ne moga da polucha): Teotiyata na Lakan i analizat na natsionalizma. *Iskam shestitsa! 2*. Sofia: UI “Sv.Kliment Ohridski” [in Bulgarian]

- TYULEKOV, D., 2001. *Obrecheno rodolyubie. VMRO v Pirinsko 1919-1934*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [in Bulgarian].
- TSVETANOVA-CHUKUROVA, L., 2007. *Integrirane na multimediite v sistemata na nachalnото obuchenie. Uchebno pomagalo*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [in Bulgarian]
- TORRANCE, E. P., 1990. *Creative Motivation Scale: Norms Technical Manual*. University of Georgia, Torrance Center for Creative Studies.
- VASILEVA, V., 2016. Didakticheskoto modelirane v obuchenieto – osnova za lichnostno razvitie na uchenitsite. *El.sp. Pedagogicheski novosti* [in Russian].

IS IT DIFFICULT TO GROW IN HISTORY

Abstract. The postmodern didactic paradigm relies on contextuality, on the interrelationships in the course of pedagogical interaction, on the diversity of learning styles and teaching methods, on the changing learning environment. An important part of the postmodern didactic paradigm is information and communication technologies, which not only facilitate students in searching and processing information, but also allow working together outside the classroom, building a personal learning environment and self-organization of learning. The article outlines the role of students' digital literacy in achieving learning goals, in the realization of problem-based learning, personality-oriented and interdisciplinary approach in History and Civilization classes. Didactic solutions are presented in which students enrich their knowledge of socio-political processes in Bulgaria and in the Balkans in the mid-20s of the 20th century by performing practical tasks and solving a learning problem according to individual progress and participation of each student in teamwork.

Keywords: digital literacy; problem-based learning; ICT; interdisciplinary approach; learning environment; history

✉ **Ivo Tochevski**

Senior Teacher of History and Civilizations
Vocational School of Economics and Tourism “Prof. Dr. Assen Zlatarov”
Petrich, Bulgaria
E-mail: iv_68to@abv.bg

✉ **Dr. Bistra Tarakova**

Headmaster
Vocational School of Economics and Tourism “Prof. Dr. Assen Zlatarov”
Petrich, Bulgaria
E-mail: bistratr@gmail.com