

## СТАНОВИЩЕ

относно дисертационен труд на тема: „**Теория за просветност, образованост и методически практики в училищното историческо образование**“ на доц. д-р Димитър Цветанов Арнаудов, за присъждането на научната степен „**доктор на науките**“ в научното направление „1.3. Педагогика на обучението по история“

Представеният от доц. д-р Димитър Цветанов Арнаудов дисертационен труд е в обем от 453 страници. В структурно отношение съдържанието на дисертацията е разпределено както следва: въведение, седем части, четиринадесет глави, заключение и ползвана литература от 477 заглавия, от които 418 на кирилица и 59 на латиница.

Разглежданата от автора тема отразява актуални аспекти на съвременното историческо образование в няколко направления: историческата образованост в контекста на демократичната идентичност на обществото; методическата мисъл като основа за напредъка на образователния процес в съответствие с потребностите на обществото; механизмите за регулиране на образователните конфликти; проблема за идеологемите в образователната политика; методическият дебат като средство за осъществяването на преходи в хода на обществената динамика; изработването на ценностна система и практическите измерения на историческото образование; срещата на гражданските идеали и теориите за напредъка.

Предметът на изследването е насочен по-конкретно към проучването на: отношението на обществото към собствените му идеали и ролята на методическата теория за разпознаване на моделите на промяна и приемственост; националните характеристики и приносът на методическата мисъл за разчитане на миналото; ролята на методическият дебат да даде сравнителен анализ и критична оценка на историческите стойности от поколенията. Една нова и по-различна интерпретация на цялата тази проблематика е сериозен принос в историко-дидактическата мисъл у нас.

Авторът изследва различни страни на методическия дебат, разглеждайки го като: *научна схема*, изразяваща парадигмите на обучението по история; *научен продукт*, отразяващ степента на развитие на научната дисциплина; *научна проекция*, обосноваваща опорни редове от множества и различия в интерпретациите на теоретичната проблематика; *научна система*, узаконяваща времевата действителност и научната предметност; *научна статистика*, очертаваща обема и честотите на проявлението на методическия дебат в рамките на обществената хронология. В този смисъл авторът определя четири конструкта на методическия дебат: *прозрения*, *съзидания*, *разпознавания* и *тъждества*. В този си вид и според изложеното съдържание, интерпретация на проблема за методическия дебат придобива оригинално измерение.

Сполучливо и напълно в синхрон с главната насоченост на дисертационния труд е определена и основната цел на изследването, която най-общо се заключава в анализа на развитието на методическите идеи за конструиране на обучението по история върху

основата на публичните идеи и оценки, отразени в разнообразната научна продукция по проблемите на историческото образование в българското училище. Отделно от това, авторът определя и седем други задачи на изследването, на основата на които изгражда няколко научни хипотези: 1) методическият дебат е продукт на образователната политика и общественно-политическите условия в обществото, т. е. той носи неговия ценностен модел; 2) дебатът извежда обучаемото статукво в практиката като научна парадигма и база за нейното обогатяване и трансформиране; 3) дебатът като форма на научно творчество, третиращо проблемите на историческото образование; 4) авторитетите в дебата като фактори, определящи посоките на неговото развитие; 5) методическият дебат като следствие от образователната практика. Тези пет хипотези формират от своя страна четири главни функционални комплекса: *образователно дело, образователна политика, образователна теория, образователна практика*. Един такъв подход към темата, направената от автора класификация и въвеждането на нов понятиен апарат са оригинални и безспорни приноси в проучванията на историческото образование.

Специално място в дисертационния труд е отделено на *методологията на изследването*, която е насочена към: превръщането на познавателния опит в съдържание на учебните комуникации; разясняване на феномените в историята като културни явления; приемане на историческите знания като ресурс на житейски перспективи; обосноваване на взаимоотношенията в обучението като култура на диалозите с времето при пресъздаване на миналото. Един от основните методи, прилагани в изследването е *казуалния анализ*, в резултат на който автора прави няколко главни извода: 1) научната проблематика съответства на учебните потребности, когато изведените решения дават отговори на начините на действие в образователната среда; 2) теоретичните проблеми носят в себе си практическо основание за мисловни решения, когато методическия кръгзор на автора им съотнася решението като аргумент за мисленето си върху проблема; 3) главната причина за постоянството на някои научни проблеми в дебата, произтича от самото обучение, (а не от невъзможността те да бъдат решени на теоретично равнище); 4) теоретичният проблем се извежда от практиката. Сравнителният анализ е друг, прилаган от автора метод в изследването. В тази връзка той извежда стройна система от критерии, разграничени в пет групи: идейност и приложност, време, професионален статус, честота, влияния. Подобно разграничение е направено и за системата от видове извадки, системата от методи на избора и системата на сравнителния анализ. В случая задължително трябва да се отбележи сполучливата класификация на системата от методи на избора и системата на сравнителния анализ. В първия случай (методи на избора) авторът разграничава: метод на целенасочения избор, метод на периодизирания избор, метод на вариативния избор, метод на статистическия избор и метод на съвкупния избор, а във втория – сравнения по образци, сравнения по обществени условия, сравнения по статуси, сравнения по средно аритметична величина, сравнения по ефективност. Прилагането на количествените методи при анализа на емпиричния материал е също едно от достойнствата на изследването.

След първата част, включваща две глави, които разглеждат методологическите проблеми на изследването, втората част, съставена също от две глави, е посветена на историческите

корени, граници и периодизация на методическата мисъл. Акцентите в нея са върху средновековните първообрази, просвещенските идеи, политическият ресурс на просветния дебат, идеологизацията на образованието, социалният експеримент и преоценките в условията на преход. Твърде сполучлив се явява основният извод на автора: *Мисълта към знания винаги е била образователна традиция за поглед към условията, средствата и възможностите просветността да се развива.* Независимо от светогледната си окраска, тя еостойностена от ценности, носещи културологичност на свят, възприемащ съществуването на човека като съзидание на сила, облагородяваща неговата същност. Подобна оценка заслужава и друг важен извод в трета глава на работата, а именно, чеоснованията за дебат се раждат от средата и социалните отношения в постигането на духовност. Определяйки статута на историко-дидактическата мисъл като научна област, авторът отстоява мнението, че тя е гранична по поле на идейност, самостоятелна по поле на приложност и интегративна по поле на взаимодействия. Тази мисъл също внася редица нови елементи във всички досегашни определения на тази научна дисциплина, поглеждайки на нея от друг, по-различен ъгъл.

Важно място в изследването заема проследяването на връзката между мисията на учебния предмет, образователната концепция, парадигмата на обучението и езикът на знанието. На основата на направените съпоставки, авторът достига до заключението, че чрез идеите от историята човек е развил образците си за свят, върху който се гради прогреса, а образователните перспективи се градят върху ценностни структури, хармонизиращи и подреждащи в определена еквивалентност времевото съдържание на мисълта с времевото подражание на поведението от моментно изучавани реалности. Резултат на това е и ценното сравнително представяне на историческото знание в сегашната парадигма и историческото знание в новата парадигма на основата на неговите функционални проявления.

Третата част на дисертационния труд съдържа също две глави и разглежда една твърде интересна релация: диалогичната перспектива пред методичния дебат. Авторът акцентува главно върху връзката традиция и модерност, и историческите преноси върху контекстите на методическата мисъл. Централно място в текста заема въпроса за два наследствени спора: проблемното обучение и проблемния урок, както и обвързването на историческото познание в контекста на системата от познавателни задачи, формиращи умения и навици при самостоятелната дейност в учебния процес. В хода на своите разсъждения авторът отбелязва, че конфликтът между стиловете на преподаване, дидактическите правила и шаблонните схеми в обучението по история, е свързан с въпроса за реконструкцията на историческото минало по съответните модели на познание, разбирано като процес на постоянно изменение на условията, отношенията и състоянието на обществото. Авторът не подминава и въпроса за електронния учебник по история. Най-важните му изводи в това отношение са, че електронният учебник е: средство за изследване на миналото; средство за учениково съпреживяване на методически конструиран исторически свят; образователно поле за мисловна агресия от страна на ученика при формирането на представи и нагласи към миналото; ново обучаемо пространство за овладяване на историческия опит;

цивилизационен продукт на индивидуално произвеждане на ценностно съизмерим свят. Не на последно по значение място в тази част е поставен проблема за глоболизиращите тенденции в образованието и отражението им върху методическата мисъл. В тази връзка авторът определя глобализацията като: оповестяващ процес на нов тип взаимоотношения в един конфликтен свят; нова образователна философия на човечеството за утвърждаване на общочовешки ценности и съхранение на националното многообразие в образователните системи; социокултурна дейност с неразривни обществени връзки и технологизиращи адаптации.

Четвъртата част на изследването – отново с две глави, е посветена на системотворчеството. В нея авторът прави методологически разрез и анализ на самия процесна системотворчеството. Основателно проблемът за системотворчеството е представен като продукт на противоречието между идеята за целта и идеите за усвояването, а същинската методическа стойност на системотворчеството се изразява в конструираните взаимодействия върху зависимостите, пораждащи логиката на обучаемите въздействия. Представата за системотворчеството се формира от разбирането му като обозначена причинност за обучаеми действия върху изведена подредба на взаимодействията в учебния процес, а методическото системотворчество е проектиране на обучаеми целесъобразности. Особен интерес представляват определения и анализа на понятието „цяло“ като средство за търсене на обобщения, а оттам - и за моделиране на образователна среда. За **цяло**, според автора се приема историческо събитие, което е: фактор за създаване на образователна среда; подложен за усвояване обект, пораждащ обучаеми действия; обществено значима информация; условие за обучаеми задачи, изискващи дейности върху фактологическото му съдържание; констатация на историческа значимост, носеща обществена прозорливост към творене на история; опосредствен начин на влияние върху социално насочени чувства и поведение. В хода на разсъжденията се върху таксономичните преходи се разглеждат редица концепции по въпроса на чуждестранни изследователи в контекста на методическите профили: интегрираната таксономия на Майкъл Скривен – концептуален профил; таксономията на Джо ПолГилфорд – казуален профил; когнитивната таксономия на Бенджамин С. Блум – когнитивен профил; психомоторната таксономия на Равиндракумар Дейв (Ravindrakumar Dave) – психомоторен профил; таксономията на Брайън Ено – феноменологичен профил; таксономията на Робърт Мак Бел и Норман Стайнакър – адаптивен профил; таксономията на Дейвид Р. Кратоул – афективен профил.

Двете глави на част пета са насочени към урока по история. Те отразяват погледът към урока като системотворчески продукт и разглеждат системотворческите подходи към него. Тук авторът представя методическата природа на урока като: понятие, синтезиращо определения за мисловна съгласуваност между постоянно присъстващи участници в него; реален свят на субординация в системата от мисловни актове за осъзнаване и пренос на съдържание; форма, изведена от реално случили се неща; проект за въздействащи повествования, приближаващи ни към събития, на които не сме били очевидци; форма за експониране в образователна среда на мисловни продукти, отразени в паметта и

съзнанието. На тази база урокът по история се определя като *понятие, синтезиращо определения за мисловни актове при учебното пребиваване в свят, проектиран повествователно и диалогично за експониране в създаваната от него образователна среда на мисловни продукти като изведени постижения*. В дисертационния труд се прави критика на учебната форма, изградена върху идеята за усвояването, водеща до приспособяване към обществения опит, като индивидуална придобивка. За основа се вземат останалите още от времето на Аристотел понятия: цел и причина, принцип и правило, способност и привичка, мотив и средство, всяко от които придобива конкретно съдържание. Критиката към формата фактически е критика към постановъчното дидактическо единство между формата и процеса, т. е. ние наблюдаваме формата (урокът), но анализираме само неговите видими страни – учебният процес. В тази връзка авторът прави системно-ситуационен анализ с цел промяна на вътрешната монолитност в подреждането на структурните елементи и задвижване на методическото мислене върху основите на системните интеграции в урока. В резултат на това е формулирана и основната теза, че системотворчеството в този си аспект е системообразуване на самостоятелни системи в интеграционното единство на функционалното многообразие на урока. Доказването на тази теза е направено по няколко линии: на програмните модели, регламентиращи подредбата на учебното съдържание като функция на нормативните цели; на системообразуващите връзки между учебната програма и учебника; на обединяването на информационните ядра от учебните програми и учебниците; на видовете синтези – мирогледен, междупредметен, вътрешнопредметен; на сумарно-множествения подход, приложен към съвкупността от знания и ценности. На тази база са изведени и системнотворческите подходи към урока по история и цивилизация: *субстратен, структурен и функционален*, подчинени на *стандарти за рационалност*. Под такива се разбира обема на реконструираната историческа ценност, свеждаща определенията за информираност до степента на задължителното ползване на фактология при неизбежната нужда от образователна адаптация към историческата среда.

Шестата част от дисертацията, озаглавена „Категориален и операционен кръгозор в развитието на методическата мисъл“ включва главите XI – *Кръгозор на профили и категориални теми на движенията в предмета на методическата теория* и XII – *Категориалните разграничения в методическата мисъл върху учебноисторическото познание*. В тази част на труда се анализират категориите *същност, стройност, притежания, действия, отношение, поведение, време, положения, ситуации, място, обем, съдържание*, които опират до причинните обяснения на мисловните основания за категориална системност и синтезираност на формата. Въпросът за категориалния и операционния кръгозор се поражда от: знанията за света, които са знания за същности, устройства и отношения; знания за учебния процес, които са знания за движенията в него; знания за категориите, които са знания за тяхната системност, връзки и подредби. В този контекст методическата теория се определя като формиране на система от представи, определящи ролята и мястото на учителя и учениците в образователната среда и подреждаща комуникативните им общувания върху учебното съдържание на историческата наука, чрез категориалнисъсредоточия за обучаващите движения в нея. В текста се

разглеждат категориите за движения върху съдържанието на обучението, засягащи: същността на историческите знания; притежателността на уменията; компонентните отношения в обучаващата технология; положенията в учениковата историческа компетенция. Изключително ценна намирам констатацията, **че ученическото знание не е видим образец на собствено мислене, а копиране на мисли върху възпроизводими модели за преинформираност** (к. м. – К. П.). Също, не по-малко важно считам и другоавторово заключение, че познанието, колкото и да е персонализирано е общозависимо, и колкото и да е диференцирано, то е и толкова интегрирано.

Последната, седма част на дисертацията (глави XIII и XIV), разглежда **категориалните синтези**: *категориалните синтези в информационните системи на обучението и категориалните синтези в информационните системата на учебноисторическото познание*. Те се приемат като мисловни преходи от теоретични абстракции към теоретична конкретика за среда, свят, поле и режим на предметното обучение в сложността на вътрешните движения, връзки и зависимости на съществуване. В този случай се поставят и конкретни задачи – от проявената аналитичност в обекта и предмета на методиката да се достигне до вътрешната структура на методическите явления в обучението. Разглеждат се още цикличният, организационният, холистичният, мирогледният, програмният и целевият синтез, в контекста на проучваната проблематика.

В края на своето изследване авторът прави няколко главни препоръки, изведени от цялостният анализ на дисертационния труд: 1) ценностните ориентири, направляващи живота на хората и обществата през различните исторически периоди да бъдат изведени в учебните програми като тематика, третиращи същностите на цивилизационните преходи, с цел ученикът да може да се наслаждава на тънките различия в историческите нюанси и да открива собствени истини в доловимите равновесия на човешкото съществуване; 2) начините, по които човек създава оръдията на мисълта да бъдат концептуализирани в учебните програми върху апологията на разума и опита, с цел ученика да схване култивирането на неговите инстинкти като процес на „очовечаване“ на чувствата му към установения ред на съществуване върху историческата полоса на всеобхватните движения; 3) човешката участ, проследена върху каузите на съжителствата, да стане образователен концепт, доколкото историята проследява движенията във времето и пространството и отразява неспокойната съвест на човека към съзижданите от него дела, с цел ученикът да изведе върху декодираните истини за живота „рисунька“ на осезаемите пристрастия и състояния на човешкия дух в отношението към себе си и другите в отминалите светове.

Приносите на изследването могат да бъдат очертани в два аспекта – теоретичен и практически. По отношение на първия те се свеждат основно до следното: 1) подреждане историчността на методическата мисъл в детайлността на школското взаимодействие върху идеите за отражение на образователния свят; 2) опознаване на тенденциите и обратите от ретроспекциите на преходите от предполагаеми корени на културни и просветни процеси; 3) подреждане актуалностите на обучението върху актуалността на авторитетите, когато методическите решения проектират приемствеността като прагматично съответствие

между условия и възможности; 4) извеждането на пресечните точки на господстващия в обучението модел, третиращи системите на преподаване; 5) характеристика на приоритетите на обучението от съдържащите се в методическия дебат образователни инициативи; 6) анализиране на конформисткото отношение между модела на обучение и системата на преподаването; 7) очертаване на параметрите на методическия дебат като нова култура на образователно общуване; 8) методическият дебат като проявена модерност в областта на образоването, отразяващ системата на поддръжка на историческата образованост върху мултиплицираните човешки дейности в сферата на познанието. В практически аспект могат да се отбележат два основни приносни момента: осезаемо разграничаване на мисленето по отношение на процеса на сливане на методическите конструкции с мисленето за урока, и очертаването на евристичната схема за построяване на електронен учебник по история и цивилизация.

Логично към дисертацията могат да се направят и някои бележки и препоръки. На първо място те се отнасят до структурата на изследването. Разпределението на така представеното съдържание на „части“ и „глави“ би могло да се осъществи по малко по-различен начин. В повечето случаи отделните глави обикновено отразяват само различни аспекти на един общ проблем, докато частите по принцип включват в съдържанието си доста по-разграничени проблеми. Например първата част разглежда *идейният проект* – методологическото и методическото му съдържание, четвъртата – *системотворчеството*, петата акцентира върху *урока по история*, шестата – *категориалните аспекти на методическата мисъл*, седмата – *категориалните синтези*. В този случай по мое мнение по-подходяща би била структурата само от глави и параграфи. Налице са случаи, когато някои изводи и заключения повече или по-малко се дублират. По отношение на стила на изложението на текста и използваната терминология често се наблюдава повторемост – тавтология. Използват се термини, както и цели изрази, които въпреки, че имат ясно изразено значение, не са популярни като езикови конструкции – напр.: „исторически свят“, „поколенческо знание“, „интеграции във всеобщност“, „обучаеми целесъобразности“, „форма на изводимост“, „обем на реконструирана историческа ценност“, и пр.

Като по-сериозен пропуск по отношение на критериите към академичните изследвания може да се определи посочването на автори, и то такива, с основни приноси в проучването на направления, само с фамилното им име, а собственото – само с инициал. Академичната традиция изисква при първото споменаване на авторите да се посочват и двете имена – практика, която е свързана с коректността на цитиранията и познаването на ползваните съчинения. Неправилна е и транскрипцията на някои чужди автори – напр. Крячхоул, вм. Кратоул - става дума за DavidKrahwohl(в случай, че транскрипцията на личното име е трудно да се пресъздаде на български език се практикува изписване на името на оригиналния език). Пропуснати са и някои важни автори в областта на образователната таксономия – Роберт Марцано, Кенет Мур, Лорин Андерсън и др.

Посочените пропуски и грешки не омаловажават основното съдържание на дисертационния труд и неговата научна стойност. Предвид това считам, че изследването

има необходимият принос в проучваната област и предлагам уважаемото жури да гласува с положителен вот за придобиването от доц. д-р Димитър Цветанов Арnaudов на научната степен „**доктор на науките**“ в научното направление „1.3. Педагогика на обучението по история“.

Доц. д-р Костадин Паев: