



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КАТЕДРА „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД
ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“
ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 1.2. ПЕДАГОГИКА
(СРАВНИТЕЛНО ОБРАЗОВАНИЕ)

НА ТЕМА

**Сравнително изследване на учебници по история за
първите три гимназиални класа в България,
Северна Македония и Сърбия**

ДОКТОРАНТ
СВЕТОЗАР ВИХРЕНОВ ПЕТРОВ

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ
ПРОФ. ДПН НИКОЛАЙ БОРИСОВ ПОПОВ

София ♦ 2022

Съдържание

I. Увод	2
I.1. Актуалност на проблема	2
I.2. Цел и задачи на изследването в дисертационния труд	4
I.3. Хипотези на изследването	9
I.4. Структура на дисертационния труд.....	10
II. Съдържание на дисертационния труд.....	11
II.1. ГЛАВА 1. СТРУКТУРНИ МОДЕЛИ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОГРАМИ И ЦЕЛИ В БЪЛГАРИЯ, РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ И СЪРБИЯ	11
II.2. ГЛАВА 2. УЧЕБНИКЪТ КАТО ЧАСТ ОТ ОБРАЗОВАНИЕТО. УЧЕБНИКЪТ ПО ИСТОРИЯ. МЕТОДИ И КРИТЕРИИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ	20
II.3. ГЛАВА 3. АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИТЕ	22
II.3.1. Критерий 1. Дидактически елементи	23
II.3.2. Критерий 2. Въпроси и задачи към уроците за нови знания	30
II.3.3. Критерий 3. Тематичен преглед.....	42
II.4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
II.4.1. Финални изводи за учебните програми в трите държави по класове.....	44
II.4.2. Финални изводи за учебниците по критерий 1.....	46
II.4.3. Финални изводи за учебниците по критерий 2.....	48
II.4.4. Финални изводи за учебниците по критерий 3.....	49
III. Научни приноси	51
IV. Списък с научни публикации във връзка с темата на дисертацията	53
V. Използвана литература	54

I. Увод

I.1. Актуалност на проблема

Изследванията, свързани с учебници, са една от най-бързо развиващите се научни сфери в педагогиката. Постоянно се появяват статии и монографии, които разглеждат аспекти от този важен елемент на образователните системи. Многообразието се дължи на дейностите както на отделните университети, така и на големи научни звена като институт „Георг Екерт“¹ и ЮНЕСКО². Интересите на изследователите клонят повече към съдържанието на учебниците. Когато става въпрос за учебници по история, тази особеност е още по-явна. Разглежда се как са представени определени проблемни моменти в издания от една или различни държави, търсят се несъответствия, конфликти и провокации.

Дидактическият анализ на учебници, в частност на учебници по история, се прави по-рядко. По-рядко се оценява методическата и педагогическата стойност. Причина за това е, че такъв подход на работа изисква повече време за проучване и формулиране на общовалидни критерии. Начинът на преподаване на история, а и на другите предмети, в различните държави е различен. Формулирането на критерии за дидактически анализ на учебници от една държава изисква внимателен подбор и перфектно познаване на методиката на обучение. Когато дидактическият анализ е сравнителен и включва учебници от различни държави, трябва да се търсят критерии, които са свързани със сходни елементи на разглежданите издания.

Дидактическият анализ е не по-малко важен от съдържателния. Фокусирането върху него е необходимо, тъй като чрез него биха могли да се намерят отговори на редица въпроси, които остават незасегнати или са слабо засегнати при анализ само на съдържание. Част от тези въпроси касаят сложността на учебниците. Вместо думата „сложност“ често се използва формулировката „ниво на предизвикателност“. Тя е по-ясна и показва, че се касае за многокомпонентен поглед – дидактическо оформяне на учебниците, съдържание, връзка на учебниците с учебните програми.

Чрез дидактически анализ се дава допълнителен поглед върху учебниците като проекция на образователните системи на държавите. Той е удачен подход за проследяване до колко даден учебник спомага за развиването на т. нар. „умения на XXI век“. Чрез такъв анализ, самостоятелен или комбиниран със съдържателен, може да се

¹ <http://www.gei.de/en/home.html>

² <https://en.unesco.org/>

търси как е заложено да се преподават ценности, нагласи и компетенции. Те съществуват в учебните програми и другите нормативни документи, но присъствието им в учебниците по-рядко е обект на изследване.

Дидактическият анализ е възможност за изясняване на такъв проблем. Когато се разглеждат дидактически елементи около главния авторов текст – изображения, допълнителни текстове, въпроси и задачи след уроците, може да се види как те се отнасят към целите в учебните програми, към развиването на умения, компетенции и нагласи. Чрез ефективно използване на посочените елементи по време на образователния процес би могло да се стигне и до възпитаване на ценности. Дали е възможно това ефективно използване, е проблем, подходящ за дидактически анализ.

Изследванията, свързани с учебници по история, са особено актуални в балканските държави. Балканите са регион, който е наситен с конфликти. Някои от тези конфликти датират от столетия, дори хилядолетия, и са представени с фокус в учебниците. Освен това балканските държави традиционно обвързват минало и съвременност. На база тази връзка се вземат политически решения, чертаят се доктрини, заявяват се интереси.

Националното самосъзнание във всяка балканска държава се гради най-вече на историята, историческото величие и историческите претенции. Това ясно личи от учебните програми по предмета, а така също и от учебниците. Проблемът е, че основно се изследва съдържанието на учебниците, без да се вземат предвид дидактическите им характеристики. Рядко се правят и сравнителни изследвания между учебници от повече от една балканска държава. Още по-рядко – дидактически насочени изследвания.

Сравнителни изследвания са необходими по няколко причини. Първо, чрез сравнително разглеждане на учебници от няколко балкански държави се изяснява как са представени спорни исторически моменти. Така се върви към изглаждане на потенциални и развиващи се конфликти до предотвратяване на „исторически войни“.

Второ, чрез такива сравнителни изследвания може да се види къде се намира нашата държава по отношение развитието на учебниците като елемент от нейната образователна система. Българските учебници често са критикувани заради претрупаност с факти, индоктриниране или просто недобър изказ. Сравнение с учебници от съседни държави може да покаже дали и там се наблюдава сходна ситуация.

Трето, с помощта на сравнителни изследвания на учебници по принцип, може да се почерпи ноу хау, да се възприемат добри практики, да се изчистят слабости. Когато това изследване касае учебници в съседни държави, споменатите възможности се

увеличават, тъй като се предполага, че в изданията няма много значителни разлики. Това спомага за вглеждане в детайлите. Такъв детайл е например връзката между учебник и учебна програма.

Четвърто, сравнителните изследвания на учебници спомагат за цялостно обясняване на образователната и социалната ситуация в близки страни. Показват какви са приоритетите в образованието – факти, умения, компетенции, ценности или друго. Тези изследвания са възможно обяснение защо хората от дадена държава мислят по определен начин, защо гледат по определен начин на съседните държави.

Сравнителните дидактически изследвания са необходими, защото имат следните предимства:

- 1) Показват не само как са представени спорните исторически моменти, но и как биха могли да бъдат преподадени.
- 2) По-ясно от изследванията само на съдържанието показват нивото на сложност на учебниците.
- 3) Изкарват на преден план най-силните, но и най-слабите дидактически характеристики на учебниците.
- 4) Показват как изглежда образованието по даден предмет, в случая история, в различните държави. При включване на България в дидактическо сравнително изследване на учебници ефективно може да се определи къде се намира българското образование по съответния предмет на фона на образованието в други държави.
- 5) Елиминират необходимостта да се търси еднакво фактологическо съдържание за изследване.

Настоящата дисертация изследва сравнително сходни дидактически елементи, които се съдържат в девет учебника – по три от България, Република Северна Македония и Сърбия. От всяка държава е взет по един учебник за I, II и III гимназиален клас.

I.2. Цел и задачи на изследването в дисертационния труд

Обект на изследването са образователните системи в България, Република Северна Македония и Сърбия. Преди да се премине към учебниците, се прави сравнителен анализ на структурните модели на училищното образование в трите държави. Обръща се внимание на продължителността на основното и средното образование, различните видове училища и учебни профили. Това е необходимо, тъй като е по-удачно учебниците

да се разглеждат в качеството си на елемент от образователната система, а не като нещо отделно. В тази връзка, като част от сравнителния анализ на структурните модели се разглеждат и главните нормативни документи в държавите, като се обръща специално внимание на законите, които касаят издаване на учебници. Част от обекта на изследването са и учебните програми по история за първите три гимназиални класа в разглежданите държави. Направен им е сравнителен анализ. Необходимо е да се мине през такъв етап, тъй като и в трите държави създаването на учебници е пряко свързано с учебните програми.

Предмет на изследването са учебниците по история за първите три гимназиални класа в България, Република Северна Македония и Сърбия.

Целта на изследването е да се направи сравнително изследване на учебници по история за първите три гимназиални класа в България, Република Северна Македония и Сърбия в контекста на техните образователни системи и учебните им програми по история.

Изследването се извършва по три критерия, свързани с дидактическите елементи в учебниците.

Подцелите на изследването са:

1. Да се сравнят образователните системи в България, Република Северна Македония и Сърбия. Фокусът да бъде върху структурните модели на основното и гимназиалното образование. Критериите за сравнение са:
 - Продължителността на всяко образователно ниво, наличието или липсата на образователни цикли.
 - Главните нормативни документи, свързани с училищното образование в трите държави. Това са както общите закони, така и тези, които се фокусират върху издаване на учебници.
 - Разпределение на часовете по история в първите три гимназиални класа във всяка от трите държави – брой часове, разлики според различните профили.
2. Сравняване на учебните програми по история за първите три гимназиални класа в България, Република Северна Македония. Критериите за сравнение са:
 - Оформление и елементи на учебните програми.
 - Учебен материал в програмите.
 - Сложност на учебната програма.

3. Сравняване по един учебник за всеки от първите три гимназиални класа в трите държави. Критериите за сравнение са следните:

1) Дидактическо оформяне на уроците за нови знания – какво се съдържа около авторския текст. Подбрани са 14 дидактически елемента в уроците за нови знания, които се разглеждат сравнително. Елементите са разделени на три типа:

- Условно-графични изображения – схеми, диаграми, таблици, реконструкции;
- Изображения – събитийни, типологични картини, културно-исторически картини, илюстрации, портрети;
- Текстовете извън главния авторски текст – допълнителни, пояснителни, биографични, първични исторически извори, вторични исторически извори.

2) Ниво на предизвикателност на въпросите и задачите след уроците за нови знания в деветте учебника. Определено чрез таксономията на Андерсън и Кратуол.

3) Национална и чужда история; видове история. Разглежда се в кои уроци са по-предизвикателни въпросите и задачите – за национална или чужда история, за политическа или друга история.

Задачите в изследването са следните:

1. Сравняване на образователните системи в България, Република Северна Македония и Сърбия с фокус гимназиалното образование.
2. Сравняване на учебните програми по история за първите три гимназиални класа в България, Република Северна Македония и Сърбия
3. Сравняване на по един учебник³ за всеки от първите три гимназиални класа в трите държави.
4. Формулиране на заключение на база цялостния анализ. Заключение е в две посоки – първата е пряко свързана с критериите за сравнение на учебници, използвани в дисертацията. Втората е свързана с цялостната методология – до

³ Критерият, по който са избрани учебниците, е подробно обяснен в трета глава. За Република Северна Македония изборът е направен от два учебника, упоменати в сайта на тамошното министерство на образованието. За Сърбия изборът е направен също на база публикуван списък в сайта на тамошното министерство. За България са избрани учебници, които са сред най-популярните в средните училища. Избрани са и след предварителен преглед на всички налични издания за съответния клас.

колко тя е удачна за следващия изследвания, до колко с нея е възможно да се сравняват голям брой учебници по всякакви предмети и от всяка държава.

Логиката, която следва изложението е следната:

Първо се разглеждат най-важните образователни закони, проучват се различни издания, свързани с образователните системи в държавите. При разглеждането на нормативните документи се прави цялостен или частичен техен превод. Следва сравнение на образователните системи в трите държави, в частта им, свързана с училищно образование. Сравнението се прави чрез таблици, на база на които се формулират изводи. Продължава се със сравняване на учебни програми по история в трите държави– елементи, учебен материал, образователни цели. За да се случи това качествено, македонските и сръбските учебни програми са почти цялостно преведени на български език. Едва тогава се пристъпва към техния анализ и сравнение. Накрая се формулират изводи. Преди практическят анализ на учебници се прави литературен преглед на капиталните трудове по въпроса. След това се описват популярни методи и подходи за анализ на учебници. Подобно на ситуацията с учебните програми, за анализа и сравнението на учебниците е нужен превод. Тук той е на въпросите и задачите след уроците за нови знания. След анализа се формулират изводи. На база изводите се прави заключение къде се намират българските учебници спрямо сръбските и македонските по посочените критерии в дисертацията. В заключението е включено и разсъждение за пригодността на предложената методология за последващи изследвания.

Методите, използвани в изследването, са следните.

1. Сравнителен метод. Този метод е застъпен най-много. Последователното сравнение на структурните модели, учебните програми и учебниците дава възможност за задълбочен анализ. Чрез него се подчертава, че образователната система се състои от свързани елементи, които е по-удачно да се разглеждат заедно.
2. Съдържателен анализ. Разглеждат се урочните единици за нови знания и разпределението им в разделите, както и тяхната структура. Акцент са въпросите и задачите след всеки урок – брой, предизвикателност, съотнасяне към учебните програми. Разглежда се дидактизирането на уроците като част от урочното съдържание.
3. Дидактически анализ. Анализира се наличието или липсата на определени дидактически елементи в учебниците. Това са различни видове изображения и

допълнителни текстове. Разглежда се как тези елементи са разположени в урочните единици. Разглеждат се възможностите за тяхното използване – въпроси и задачи. Проследяват се различните видове изображения в различните уроци и това дали чрез тези изображения се акцентира върху отделни теми. Този метод служи за извеждане на качествени резултати от изследването.

4. Анализ на количествени данни. Използва се в изследването за извеждане на количествени резултати. Данните, които се анализират, включват брой на различните видове дидактически елементи в уроците. Анализира се и броят на учебните цели в програмите по нива на сложност и вид знание. Прави се връзка с броя на въпросите и задачите след уроците отново по нива.
5. Използване на Таксономията на Андерсън и Кратуол. При определяне предизвикателността на учебните цели в програмите и на въпросите и задачите в уроците за нови знания е използвана Таксономията на Андерсън и Кратуол. Характеристиките ѝ са представени подробно в дисертацията. Накратко, това е класификация на когнитивни (мисловни) процеси, които учениците извършват при работа по определена задача и при усвояване на учебен материал. Таксономията на Андерсън и Кратуол представлява актуализиран вариант на Таксономията на Блум. Най-ценното в този вариант е големият брой глаголи, които отразяват различните когнитивни процеси. Процесите са шест на брой и качествено покриват широкия спектър на съвременното преподаване както по история, така и по други предмети. Друга позитивна характеристика на спомената таксономия е, че тя съдържа и класификация на видовете знание, което учениците усвояват в часовете.

Какво се постига с описания сравнителен анализ?

1. Вижда се от коя държава учебниците са най-предизвикателни за учениците.
2. Предлага се подход за оценка на учебник по история, който взема под внимание тенденцията учениците да се самообучават.
3. Предлага се начин за търсене на зони за подобрене в учебника извън фактологическото съдържание.
4. Предлага се още един начин да се провери дали учебникът съответства на учебната програма.
5. Търси се по-различен отговор на един от „вечните“ въпроси, а именно – защо учениците не искат да учат?

6. При анализ на въпросите и задачите в учебника е възможно по-добре да бъде преценена неговата пригодност да развива умения на XXI век.

Предлаганият подход разглежда отделни детайли от учебниците. Настоящата дисертация залага различна посока на анализ на учебниците по история, а защо не и на всякакви учебници. Необходимо е изследователите да започнат да разглеждат не самия учебен материал, а начина, по който той би се усвоил.

Необходимо е да се обърне внимание на уменията, които се залагат за развитие на знанията, предлагани в учебниците. Учебникът от единствен източник на фактите трябва да се превърне в методическо пособие, което да насочва учениците към други източници.

Настоящата дисертация проверява дали описаната ситуация е налична в девет учебника по история, издадени в държави, където темата какво се преподава по този предмет, е традиционно болезнена.

I.3. Хипотези на изследването

1. Българските учебници по история са по-качествени от сръбските и македонските учебници в дидактическо и педагогическо отношение. Основанията за това са:
 - 1) българските учебници по история са по-ефективно дидактизирани от учебниците в Сърбия и Република Северна Македония;
 - 2) българските учебници по история дават повече възможности за развиване на умения у учениците, отколкото учебниците в другите две разглеждани държави;
 - 3) българските учебници по история дават повече възможности за различни начини на учене – самостоятелно и с учител - отколкото учебниците в другите две разглеждани държави;
2. С правилната методология може да се сравняват учебници по история и без да се разглежда тяхното фактологическо съдържание. Ако се разгледа съдържанието на учебниците по история в трите посочени по - горе държави, ще се види, че то не е еднакво. В един и същи гимназиален клас се изучават различни исторически периоди и събития, а и фокусът в различните държави е различен. Но ако се разгледа дидактизирането – какви допълнителни текстове, изображения и условно-графични изображения има в учебниците и как те са използвани, могат да се направят изводи за дидактическата стойност на

изданията. Ако се разгледат въпросите и задачите (събирателно наричани „активности“) след уроците, може да се направят изводи за цялостното ниво на предизвикателност на учебниците. Активностите отразяват целите на ниво учебна програма.

I.4. Структура на дисертационния труд

1. Обем. Общият обем на дисертацията е 263 страници. Структурата е както следва:

- 1) Увод – 8 страници;
- 2) ГЛАВА 1. СТРУКТУРНИ МОДЕЛИ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОГРАМИ И ЦЕЛИ В БЪЛГАРИЯ, РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ И СЪРБИЯ – 79 страници;
- 3) ГЛАВА 2. УЧЕБНИКЪТ КАТО ЧАСТ ОТ ОБРАЗОВАНИЕТО. УЧЕБНИКЪТ ПО ИСТОРИЯ. МЕТОДИ И КРИТЕРИИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ – 25 страници;
- 4) ГЛАВА 3. АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИТЕ - 122 страници;
- 5) ЗАКЛЮЧЕНИ – 14 страници;
- 6) НАУЧНИ ПРИНОСИ – 1 страница;
- 7) ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИЯТА – 1 страница
- 8) СПИСЪК С ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА – 9 страници

2. Схеми, таблици, диаграми, фигури. Дисертацията съдържа 126 сравнителни таблици, разпределени по следния начин:

- 1) в първа глава – 34;
- 2) в трета глава – 90;
- 3) в заключението – 2.

3. Използвана литература. В дисертацията са използвани 128 източника от шест типа:

- 1) нормативни документи – 21 заглавия
- 2) учебни програми – 11 заглавия
- 3) учебници – 14 заглавия
- 4) източници на кирилица – 17 заглавия
- 5) източници на латиница – 45 заглавия
- 6) интернет ресурси – 20 заглавия

4. Бележки относно структурата на дисертацията. Естеството на дисертацията определя нейната структура. В изследването се започва от макро ниво – структурните модели на училищно образование в трите държави, и се върви към микро ниво – учебниците. Наличието на голям брой сравнителни таблици се налага заради постоянното използване на сравнителния метод в изследването. Освен това изследването борави с набор от цифрови данни, чието представяне е най-ясно в табличен вид. Наличието на голям брой таблици обуславя и значителното количество изводи и заключения в дисертацията.

II. Съдържание на дисертационния труд

Тъй като уводът на дисертацията е обяснен в предходната част на автореферата, тук се минава директно към глава 1.

II.1. ГЛАВА 1. СТРУКТУРНИ МОДЕЛИ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОГРАМИ И ЦЕЛИ В БЪЛГАРИЯ, РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ И СЪРБИЯ

Главата започва с въведение, в което е обяснено как ще бъде представена информацията. Данните за всяка от образователните системи са взети от големите бази данни (Euridice, World Data on Education), както и от главните образователни нормативни документи (ЗПУО в България, Законите за основно и средно образование в Република Северна Македония и Сърбия). Следва сравнително представяне на структурните модели на училищното образование в трите разглеждани държави. Логиката на представяне е да се започне с обща характеристика, да се премине през представяне на основното и средното образование и да се завърши с обобщаване на данните в таблица. Разгледани са основните нормативни документи във всяка от държавите, различните типове училища, степените и учебните цикли. Накрая са формулирани прилики и разлики в структурните модели и са направени изводи.

Структурните модели на образователните системи на България, Република Северна Македония и Сърбия си приличат по следните основни признаци:

- 1) В трите разглеждани структурни модела има образователни цикли в основното образование;
- 2) Общото образование в трите структурни модела е с точно определена продължителност;
- 3) В трите модела има училища за ученици с изразен художествен талант.

Структурните модели на училищното образование в България, Република Северна Македония и Сърбия се различават по следните основни признаци:

- 1) Продължителността и броят на циклите в основното образование. В Сърбия те са два и всеки е по четири години, в Република Северна Македония са три и всеки е по три години, а в България са два, съответно от четири и три години. Нужно е обаче да се направи едно уточнение. Макар продължителността на циклите в Република Северна Македония и Сърбия да е различно, идеята е сходна – равни цикли. Всъщност македонската система, преди да бъде реформирана, е била еднаква на сръбската по отношение циклите в основното образование – 2 по 4 години. Но нуждата от една олекотена подготвителна година налага промените. Българската образователна структура доста се различава от македонската и сръбската, тъй като у нас няма равни цикли, а говорим за етапи.
- 2) Възрастта, в която децата започват своето училищно образование – 7 години в България, около 6 години в Република Северна Македония и 6 и ½ години в Сърбия.
- 3) Моделът на средно професионално образование. В Република Северна Македония и Сърбия има професионално образование с различен брой години на изучаване според професията. В България и общото, и професионалното образование се изучават еднакъв брой години.
- 4) Наличие на етапи. В България има етапи в средното образование, а в Република Северна Македония и Сърбия не.
- 5) Предучилищното образование. В Република Северна Македония няма задължително такова и това се компенсира в първия училищен клас, в Сърбия е 1 година, у нас е 2 години, като се предвижда да стане 3 години.
- 6) Продължителността на задължителното образование. Най-кратка е в Сърбия, най-дълга в Република Северна Македония, а България е посредата. В Сърбия и Македония се изисква завършване на степен, у нас – не, а само навършване на 16-годишна възраст.

Разликите в структурните модели на образователните системи в трите държави са по-съществени, отколкото приликите. Структурният модел на България включва степени с различна продължителност както в основното, така и в средното образование. В Македония и Сърбия основното образование се разделя на равни цикли. В средното образование – общо и професионално, разликите също са значителни. Различна е

продължителността на професионалното образование в Република Северна Македония и Сърбия, точно определен период е в България. Ако държавите се разгледат две по две, прави впечатление, че македонската и сръбската образователни структури имат повече сходства – равни по продължителност цикли в основното образование, различна продължителност на средното професионално образование.

Изводите, които могат да бъдат направени, са няколко:

- 1) Разликите в продължителността на различните образователни степени в трите държави са сериозни, но това не прави ситуацията с образованието в тези страни коренно различна. Разликите се дължат на спецификите на всяка от тях. Проблемите, които трябва да се решат, са сходни.
- 2) Сравнението показва повече прилики между Република Северна Македония и Сърбия. Това може да се обясни, тъй като двете държави са бивши югославски републики. България се отличава от тях.
- 3) Дори само един общ поглед върху структурните модели на професионално образование в Република Северна Македония и особено в Сърбия показва, че нашата държава има какво да почерпи като опит от своите съседки. Особено по отношение на дуалното обучение и неговото въвеждане.
- 4) С голяма продължителност е времето, необходимо да се провери дали е ефективна една реформа в структурния модел на училищното образование. Описаният модел в Република Северна Македония действа от 13 години и още не е ясно дали е успешен. Новият модел у нас е от 6 години и по всичко личи, че ще трябва поне още толкова, за да се направи качествено заключение за неговата ефективност.

Главата продължава със сравнително разглеждане на нормативната база, свързана с учебниците в България, Република Северна Македония и Сърбия. Фокусът е механизъмът на издаване, както и стандартите, които се следват. Формулирани са изводи:

По отношение процеса на издаване и одобряване на учебниците, основните прилики между България, Република Северна Македония и Сърбия са следните:

- 1) В трите държави има стандарти за съдържанието и оформлението на всеки учебник;
- 2) В трите държави стандартите са сходно формулирани;
- 3) В трите държави всеки учебник подлежи на одобрение от експертна комисия.

По отношение процеса на издаване и одобряване на учебниците основните разлики между България, Република Северна Македония и Сърбия са следните:

- 1) В Република Северна Македония е регламентирано, че по един предмет може да има само един одобрен учебник. В България и Сърбия учебниците по един и същи предмет могат да са повече;
- 2) На фона на системите за оценяване на учебници в Република Северна Македония и Сърбия, българската система изглежда различно. Макар в България да има две нива на оценяване, почти всички учебници получават одобрение. Остава въпросът дали се касае за либералност или за нещо друго;
- 3) Нискотиражните учебници са най-характерни за Сърбия, но и в България се наблюдава навлизане на подобен вид помагала. Например буквар за ученици, чийто майчин език не е български.

Следва сравнение на учебните профили в разглежданите три държави. То също завършва с изводи:

Трите държави си приличат по следните основни признаци:

- 1) Във всяка от тях има общообразователни учебни профили;
- 2) В по-голямата част от учебните профили във всяка от трите държави историята се учи като общообразователен предмет в първите три гимназиални класа;
- 3) Преобладаващият годишен брой часове в различните профили във всяка от трите държави е 72.

Трите държави си приличат по следните основни признаци:

- 1) Брой общообразователни профили. В Република Северна Македония са три, а в България и Сърбия – четири;
- 2) В България има най-много случаи, в които годишният брой часове по история е различен от 72;
- 3) В първи гимназиален клас в България в два от общообразователните профили не се учи история;
- 4) В трети гимназиален клас в Сърбия в един от общообразователните профили не се учи история.

В следващата таблица е представен броят часове по история в трите държави. Класовете са отбелязани с I, II и III, тъй като става дума за първи, втори и трети гимназиален клас. Където има разлики, те са обозначени с наклонена черта.

Таблица 1. Количество на часовете по история в първите три гимназиални класа в разглежданите три държави

Държава/клас	I	II	III
България	0/72	72/144	126
Република Северна Македония	72	72	72
Сърбия	72	72	72/108

Изложението продължава със сравнителен поглед на учебните програми по история за първите три гимназиални класа във всяка от трите държави. Деветте програми са разгледани в структурен и съдържателен аспект. Особено внимание се обръща на очакваните резултати (целите). Програмите са представени в списък в края на автореферата.

Структурите на програмите в различните държави се различават съществено. Общ елемент са таблиците с очаквани резултати. Сходен елемент са целите във въвеждащата част. Най-много разлики има в заключителните части. Съдържанието на учебните програми в трите държави е разделено на теми и подтеми. В трите държави има разлики във формулирането на темите и в разделянето им на подтеми. Разлики има и в акцента върху националната история.

По отношение на учебния материал има разлики според държавата. Тези разлики са показани подробно в дисертацията. Най-отличаваща се от всички девет програми е българската за III гимназиален клас. Съдържанието ѝ е изцяло национална история. Това обяснява малкото съдържание на такава история в българските програми за I и II гимназиален клас. В македонските програми се започва от Античност (I гимназиален клас), продължава се със Средновековие (I и II гимназиален клас) и Ново време (II гимназиален клас) и се завършва със Съвременност (III гимназиален клас). Често се акцентира на важни за македонската историография теми. В сръбските учебни програми периодизацията зависи от учебния профил. Спазва се принципа в I гимназиален клас да се изучава повече Античност, а оттам насетне, в зависимост от профилите, се достига до Ново време или Съвременност.

По отношение съдържанието на учебните програми по история в първите три гимназиални класа България, Република Северна Македония и Сърбия повече се различават, отколкото си приличат.

Разделянето на учебния материал на теми е общо за учебните програми в трите държави, но оттам нататък има разлики.

В македонските учебни програми към всяка тема има подтеми. В сръбските учебни програми към всяка тема има изброено съдържание. В българските учебни програми има теми, подтеми и акценти. Общоприетата периодизация в историята се спазва в учебните програми в трите държави. Един или два периода влизат в една учебна програма. Нюанс в тази връзка има в македонските учебни програми, където някои периоди са разделени в две учебни програми. Най-много разновидности на учебните програми по история според общообразователните профили има в Сърбия, а най-малко в Македония.

На края на тази част са поместени изводи:

1. Постоянното акцентирание на националната история в първите три гимназиални класа на Македония, е видимо и се обяснява чрез заложените идеи в нормативната база на страната и образователните ценности, формулирани там.
2. В Македония и Сърбия има сходни по големина дялове национална история във втори гимназиален клас.
3. В Сърбия и България първият гимназиален клас е почти без национална история. В Сърбия тя е разпределена във втори и трети гимназиален клас. Има и часове в четвърти гимназиален клас.
4. В трети гимназиален клас и в трите държави националната история е сериозен акцент.
5. Цялостният курс по национална история в трети гимназиален клас в България е отличителна черта на българските учебни програми в сравнение със сръбските и македонските. В България историята като задължителен предмет се изучава само до трети гимназиален клас, което е възможна причина за това по-различно разпределение на часовете.

Следва сравнение на образователните цели в програмите. То е по следните показатели:

- 1) Брой на учебните цели;
- 2) Сложност на учебните цели, измерена чрез таксономията на Андерсън и Кратуол;
- 3) Формулировка на целите;
- 4) Акценти в учебната програма чрез по-сложни цели.

Преди да се пристъпи към сравнението се представя таксономията на Андерсън и Кратуол, която е основен инструмент за работа в дисертацията. Показват се нейните измерения – на знанието и на когнитивните процеси, демонстрира се как се използва.

Таксономията на Андерсън включва две нива на класификация, наричани още измерения (Anderson, Kratwohl, 2001). Първото е свързано с видовете знание, а второто – с мисловните (когнитивни) процеси, които водят до усвояването му. Видовете знание са четири (Wilson, 2016):

- A. Фактическо – включва базисни познания по предмета.
- B. Концептуално – включва знания за концепции, идеи, класификации, принципи, генерализации, теории и модели, свързани с определен предмет.
- C. Процедурно – знание за решаване на задачи и използване на умения, свързани с даден предмет
- D. Метакогнитивно – знание за мисленето, личните силни и слаби страни.

Учебните програми акцентират върху първите три вида знание. Остава отворен въпросът как метакогнитивното знание може да се включи в учебния процес под формата на цели и очаквани резултати в учебните програми и на задачи в учебниците. Ето няколко примера за такъв вид знание:

Знание за очертаване, в смисъл на разбиране на структурата на даден урок, знание как да се търси възможно най-доброто решение; знание за видовете тестове, които дава всеки учител, знание за това каква степен на мислене (усилия) изисква съответната задача; знание, че критиката на есета ти е силна страна, но писането на есета – слаба; осъзнаване на личната степен на познание.

Видовете мисловни процеси в таксономията са шест (Anderson, Kratwohl, 2001, р. 27). Оформени са като глаголи:

1. Запомня – намиране на нужно знание от дългосрочната памет. Синонимни глаголи според таксономията – разпознава, идентифицира, припомня, връща, възвръща.
2. Разбира – създаване на смисъл на база знание и инструкции. Синонимни глаголи според таксономията – интерпретира, изяснява, перифразира, представя, превежда, дава пример, илюстрира, класифицира, категоризира, включва, обобщава, генерализира, резюмира, прави заключение, екстраполира, интерполира, прогнозира, сравнява, съпоставя, нанася в схема, свързва, обяснява, създава модели.
3. Прилага – използване на процедура в определена ситуация. Синонимни глаголи според таксономията – извършва, изпълнява, имплементира, използва.
4. Анализира – търсене на връзки между части от цялото, обработване на информация, представянето ѝ по различен начин. Синонимни глаголи според

таксономията– диференцира, различава, отличава, фокусира, избира, организира, намира, съгласува, интегрира, прави разбор, структурира, определя, деконструира.

5. Оценява – оформяне на преценка на база критерии, критическо мислене. Синонимни глаголи според таксономията – проверява, координира, открива, наблюдава, тества, критикува.
6. Създава – комбиниране на различни елементи и създаване на готов продукт. Синонимни глаголи според таксономията - генерира, създава хипотеза, планира, проектира.

Анализът на целите в учебните програми по история в Република Северна Македония, Сърбия и България довежда до следните заключения:

- и в трите държави програмите са с повече цели на по-ниско ниво, което поставя ниски очаквани резултати,
- в трите държави преходът от клас в клас изглежда различно, ако се гледат целите в учебните им програми – в Македония целите стават по-малко, в България се увеличават, а в Сърбия нещата зависят от профила,
- програмата за социално езиков профил в Сърбия прилича на българските учебни програми, а тази за природоматематически профил – на македонските учебни програми,
- българските и сръбските програми съдържат повече цели на високо ниво от македонските,
- българските и македонските учебни програми залагат надскачане на конкретните цели: българските чрез целите за края на класа, а македонските чрез дидактическите указания,
- в България се акцентира на национална история чрез цялата учебна програма за III гимназиален клас; в Република Северна Македония това става чрез целите на по-високо ниво и чрез по-големия обем знания; в Сърбия се акцентира както на национална и балканска история, така и на отделни важни събития от европейската история,
- в цялостен план македонските програми са с най-ниска сложност, но са най-обемни, ако се вземат предвид целите в тях,
- в Сърбия профилите дават възможност за гъвкав подход към изучаването на история,

- формулировките на целите в програмите на трите държави следват един модел.

За да се илюстрира начина на анализ на учебните цели в програмите, се прилагат три общи сравнителни таблици за всеки гимназиален клас. С червено са отбелязани целите в македонските програми, с нюанси на синьото, целите в трите профила на сръбските програми, а със зелено – целите в българските програми.

Таблица 2. I гимназиален клас

Знание	Когнитивен процес															
	Запомня			Разбира			Прилага		Анализира		Оценява		Създава			
Фактическо	12	23	26	37	56	8	6		8	6	4	2	6			
		30			71			6		6		7				
		26			42					2						
Концептуално			11	11	7	3	2			2	1		3			
					8							1				
					6					3						
Процедурно								2								
								5								
Метакогнитивно																

Таблица 3. II гимназиален клас

Знание	Когнитивен процес															
	Запомня			Разбира			Прилага		Анализира		Оценява		Създава			
Фактическо	73	17	3	39	20	30		2	3	1	3	2	1	2		
		17			20			2			3		2			
		18			19			2				3				
Концептуално	9	1	1	15	12	8				2	1	3		2		
		1			12						1			2		
					8			2						1		
Процедурно					1			2	2			1				
					1			2								
								2		3						
Метакогнитивно																

Таблица 4. III гимназиален клас

Знание	Когнитивен процес															
	Запомня			Разбира			Прилага		Анализира		Оценява		Създава			
Фактическо	54	41	8	39	36	31	6	2	7		4		1	2		
		41			36			2			4		1			
		30			40						2		1			
Концептуално	14	2		16	7	3	2		2	2	3		1			
		2			7						3		1			
		1			11						2					
Процедурно			2			1		5	2		1					
								5			1					
								2								
Метакогнитивно																

II.2. ГЛАВА 2. УЧЕБНИКЪТ КАТО ЧАСТ ОТ ОБРАЗОВАНИЕТО. УЧЕБНИКЪТ ПО ИСТОРИЯ. МЕТОДИ И КРИТЕРИИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ

Дисертацията продължава с втора глава. В нея се разглежда учебникът като елемент на образователната система, в частност се разглеждат учебниците по история. Прави се преглед на литературата, свързана с анализ на учебници и в частност учебници по история. Представят се методи и подходи за анализ на учебници. Започва се със съдържателен и дидактически анализ. При обяснението на съдържателния анализ се представя списък с най-честите теми, които се разглеждат:

1. Образът на другия“ – има се предвид съседни държави, народи, религии, дори ценности.
2. Образът на Европа в учебниците в дадена държава.
3. Представата за определени личности в учебниците от една държава..
4. Представата за определени събития в учебниците по история в дадена държава.
5. Малцинствата в държавите.
6. Сравнителни анализи на учебници от различни държави.

Посоченият списък не изчерпва възможностите за съдържателен анализ на учебници по история, проблемите могат да са и по-комплексни, да се разглеждат няколко теми наведнъж, да се анализират ценности и др.

При обяснението на дидактическия анализ се подчертава, че той е труден, но доста полезен за подобряването на учебниците. След него се преминава към методите и подходите за анализ на учебници. Представени са девет от най-популярните. Някои от тях са списъци с критерии за анализ, но и за оценка на учебници, други са стъпки за анализ. Най-важната прилика между всички изброени методи и подходи е, че те задължително засягат разглеждане на стандартите за създаване на учебник, а така също и препоръчват разглеждане на учебните програми. Прегледът довежда до някои заключения. При анализ на учебници е много важно да се прецизират обектът на анализ, както и темата. Така ще бъде избран и качествен критерий. Възможностите и подходите, макар и съдържащи общи черти, са твърде много. Критериите, които са и за оценка, могат да се използват и за анализ, но това винаги трябва да става внимателно и с яснотата, че анализ и оценка не са тъждествени процеси. Когато се използват такива критерии, трябва да се обърне внимание на точното описване на резултатите и доброто формулиране на заключенията. Удачен начин да бъде превърнат един оценъчен критерий в критерий за анализ, е да се добавят пространни изводи след прилагането

му. Да се обясни защо даден учебник го покрива или не. И да се направи предположение как се отразява това на качеството на учебника. Не е необходимо в един анализ да бъдат използвани много на брой критерии. Може да са няколко, а да се наблегне на описанието и целесъобразността. Трябва да се анализират стандартите за качество на учебници заедно със самите учебници. По такъв начин се дава възможност на учителите и на другите заинтересовани страни да оценят по-добре качеството на всеки учебник. Така се подобряват и стандартите за качество на учебници. Хубаво е да се анализира целият учебник, а не само части от него. В тази връзка, когато това не е възможно, е хубаво да се анализира дадена тема в пълнота, а не само авторовият текст по нея. Трябва да се включат въпросите, изображенията и всички останали допълнителни елементи. Анализите трябва да са практически ориентирани. Това често е по-трудно и по-бавно, но би било от полза на широк кръг заинтересовани страни. Ако анализите включват практическа насоченост, идентифицирането на силни страни и области за подобрене в учебниците би било по-лесно.

Изложението продължава с формулиране на три критерия за анализ на учебници, използвани в дисертацията.

Първият главен критерий е свързан с дидактизирането на учебниците и по-специално три типа дидактически елементи – условно-графични изображения, изображения и допълнителни текстове извън главния авторов текст. Разгледани са следните видове условно-графични изображения (Табакова, 2013, с. 131):

1) Карти; 2) таблици; 3) схеми; 4) диаграми; 5) реконструкции.

Показан е броят им, в кои уроци са най-много – за национална или чужда история и дали чрез тях се набляга на определена част от учебния материал.

Разгледани са следните видове изображения (Табакова, 2013, с. 114-118):

- 1) Събитийни – отразяващи определени исторически събития;
- 2) Типологични картини – изображения, характерни за дадена епоха – например средновековни миниатюри, пропагандни социалистически плакати и др.;
- 3) Културно-исторически картини – изображения, показващи паметници от материалната култура и архитектурни паметници;
- 4) Портрети – на личности от епохите;
- 5) Илюстрации - след първоначално запознаване с учебниците става ясно, че тези четири вида изображения не са достатъчни, за да обхванат използваните визуализации. Нужно е да се обособи и пети вид. Това са илюстрациите, които представляват изображения, които не могат да бъдат третираны като основен

източник на информация – представени са само с името си, понякога включват емоционален заряд. Нуждата да се използва този пети вид е наложена от представянето на изображенията в сръбските и особено в македонските учебници – само с визуализираща функция, с липсваща информация освен името. Без въпроси и задачи за анализ.

Също след предварително запознаване с разглежданите учебници са открити четири вида допълнителни текстове, които изданията съдържат:

- 1) Първични исторически извори – свидетелства на съвременници на епохата;
- 2) Вторични исторически извори – исторически изследвания, свързани с разглежданите проблеми;
- 3) Биографични текстове – биографии на исторически личности, отделени или поставени под изображенията;
- 4) Други видове допълнителни текстове – тъй като броят им в учебниците не е голям, те са обединени в такава категория. Става дума за текстове, които поясняват главния авторски текст и такива, които дават допълнителна информация по даден въпрос.

Разгледан е броят на всеки елемент, къде са най-често срещани и акцентира ли се чрез тях върху определени теми – национална история, чужда история, политическа история, културна история и др. Преди разглеждането на посочените дидактически елементи е направен коментар за структурата на всеки от учебниците.

Вторият критерий са въпросите и задачите към уроците за нови знания в учебниците. Наричани са още активности. Това е фокусът на дисертацията. Сложността им е определена с помощта на Таксономията на Андерсън и Кратуол. Съпоставени са с различните видове цели в учебните програми – учебни, общи, специфични, оперативни. Направено е сравнение между сложността на активностите в учебниците.

Като трети критерий е направен преглед върху какви теми са най-предизвикателните въпроси в учебниците – за национална история, за чужда история, за политическа история, за културна история и др.

Накрая в главата е поместена мотивация на критериите и пояснения, свързани с фокуса на анализа.

II.3. ГЛАВА 3. АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИТЕ

Това е най-обширната глава в дисертацията, практическата част от нея. В началото са посочени учебниците, които се анализират:

1. Лопандић, Душко. Историја 1. 3 изд. Београд: Нови логос, 2016

2. Пириватрић, Срђан. Историја 2. Београд: Klett, 2015
3. Дабић, Војин. Историја 3. Београд: Klett, 2015
4. Ристовски, Блаже и др. Историја за I година гимназиско образование. Скопје: Алби, 2018
5. Ристовски, Блаже и др. Историја за II година гимназиско образование. Скопје: Алби, 2006
6. Ристовски, Блаже и др. Историја за III година гимназиско образование. Скопје: Алби, 2006
7. Гаврилов, Б. и др. Историја и цивилизации за 8 клас, Софија, Просвета Софија, 2017
8. Марков, Г. и др. Историја и цивилизации за 9 клас, Софија, Азбуки Просвета, 2018
9. Павлов, П. и др. Историја и цивилизации за 10 клас, Софија, Просвета Софија, 2019

Това са девет заглавия, по три от Българија, Република Северна Македонија и Србија. За всеки критерий първо се разглеждат учебниците по държави, а след това се прави сравнително представяне по класове. Накрая се формулират цялостни изводи. Разглеждането по държави тук, а и навсякъде в дисертацията, е по азбучен ред, започва се с Българија, преминава се през Република Северна Македонија и се завършва със Србија.

II.3.1. Критерий 1. Дидактически елементи

Преди разглеждането на всеки от дидактическите елементи се прави кратък обзор на обема на учебника, броят уроци, както и специфични елементи, ако са налични такива. Подбраните 14 дидактически елемента са разделени на три групи – условно-графични изображения, изображения и текстове. Анализът върви в реда, в който са изброени. Посочени са урочните единици, в които всеки елемент е най-често срещан. Чрез това се търси фокус върху определени теми, върху определен вид история, както и логика на авторските решения. Специално е обърнато внимание дали към дидактическите елементи има въпроси и задачи, тоест дали могат да се използват ефективно. След представянето на всяка от трите групи елементи са поместени кратки изводи.

А) Българските учебници по критерий 1

Наблюдават се няколко тенденции в дидактизирането на уроците за нови знания в разглежданите български учебници:

- 1) Условно-графичните изображения като цяло се срещат най-рядко. Липсват реконструкции.
- 2) Първичните писмени исторически извори са най-често срещаният елемент.

- 3) В българските учебници липсват вторични исторически извори.
- 4) От изображенията портретите са най-често срещани.
- 5) Останалите видове изображения варират в различните учебници според нуждата. Това вариране е видимо като се сравни броят културно-исторически картини в учебниците за I и II гимназиален клас с броя в учебника за III гимназиален клас.
- 6) Въпроси и задачи има към по-голямата част от разглежданите дидактически елементи. Това е друго предимство на българските учебници. Анализът показва, че при сръбските и македонските издания такава ситуация не се наблюдава.

Накрая са представени уроците с най-голям брой дидактически елементи в трите учебника:

1) За I гимназиален клас:

- Животът на Балканите – 15 елемента
- Раждането на свободна България – 15 елемента
- Държави и общество (1878-1914) – 15 елемента
- Нации и национални движения на Балканите – 16 елемента

Два урока за балканска история, един за българска и един за обща. Трудно е да се определи дали това е търсен фокус, но данните са налице.

2) За II гимназиален клас:

- България в Тристранния пакт – 20 елемента
- Култура, наука и технологии след Първата световна война – 20 елемента
- Авторитарни режими на Балканите – 21 елемента

По един урок за българска, балканска и обща история. Урокът за обща история е на различна тематика от политическата такава.

3) За III гимназиален клас

- Българското националноосвободително движение (1869-1875) – 15 елемента
- Българското образование и култура между двете световни войни – 15 елемента
- Българската култура (XIII-XIV в.) – 17 елемента

Един урок за политическа история, два урока за култура. Но по-важният извод тук е свързан с разликите в цифрите. Учебниците за I и III гимназиален клас съдържат уроци, в които елементите са със сходен брой, докато учебникът за II гимназиален клас съдържа уроци със значително повече елементи. Две от възможните причини за това са следните:

в учебника за I гимназиален клас общата големина на уроците е по-малка; в учебника за III гимназиален клас се набляга повече на текстовете, някои от които са значителни по размер.

Б) Македонските учебници по критерий 1

Разгледаните три македонски учебника показват повтарящи се тенденции в дидактизирането.

- 1) Набляга се на изображенията – културно-исторически картини, портрети, събитийни и типологични.
- 2) Малко са или са пропуснати условно-графичните изображения, с изключение на картите.
- 3) При текстовете липсват или са малко биографичните.
- 4) Постоянен елемент са пояснителните, а първичните исторически извори са налични повече в два от учебниците – за I и III гимназиален клас.
- 5) Наблюдава се фокус върху македонската или албанската история при някои от дидактическите елементи – първични исторически извори, портрети.

Накрая са представени уроците с най-голям брой дидактически елементи в трите учебника:

1) За I гимназиален клас:

- Македония в Праисторията – 13 елемента
- Животът и културата на Елада – 13 елемента
- Разпространение на християнството в Македония – 15 елемента

Два урока за македонска история, един за друга история. Общият брой елементи е по-малък отколкото в най-дидактизираните уроци в българските учебници. И в трите урока липсват условно-графични изображения, с изключение на една карта в урока за християнството.

2) За II гимназиален клас:

- Русия до ПСВ – 12 елемента
- Гърция и България през XIX век до началото на ПСВ – 12 елемента
- Прераждането и културата на македонците – 12 елемента
- Реформацията – 13 елемента
- Животът и културата на балканските земи и Македония между XV-XVIII век – 13 елемента

Не се наблюдава акцент върху вид история нито върху определена част от историята. Отново в уроците липсват условно-графични изображения с изключение на една карта във втория урок от споменатите.

3) За III гимназиален клас

- Поява на фашизма и нацизма и кризата на гражданската демокрация – 16 елемента
- Македонската православна църква, ислямската и другите религиозни единици в Македония – 16 елемента
- Образованието, науката и културата – 17 елемента

Два урока са за македонска история, един – за друга. Запазва се тенденцията да липсват условно-графични изображения в най-дидактизираните уроци. Общият брой елементи тук е по-голям отколкото в другите два учебника.

В) Сръбските учебници по критерий 1

След разглеждане на изданията могат да се направят следните изводи:

- 1) Диаграми, схеми и таблици не присъстват равномерно в учебниците.
- 2) Фокус и в трите учебника са културно-историческите картини и портретите.
- 3) Илюстрациите са значителен брой, но не са акцент.
- 4) Събитийните и типологичните изображения варират като акцент.
- 5) Липсват въпроси и задачи към биографични и пояснителни текстове, както и към вторични исторически извори.
- 6) Първичните исторически извори имат въпроси и задачи само в учебника за III гимназиален клас, което му дава предимство пред останалите.

Накрая са представени уроците с най-голям брой дидактически елементи в трите учебника:

1) За I гимназиален клас:

- Държави в Месопотамия, Мала Азия и Близкия изток – 20 елемента
- Най-старата история на Гърция – 20 елемента
- Исторически извори и периодизация – 20 елемента
- Праисторически обекти и култури в Централните Балкани – 25 елемента
- Култура и всекидневен живот на древните гърци – 34 елемента

Нито един от уроците не е за сръбска история. Темата за културата и всекидневния живот на древните гърци е и най-обемната в изданието, което обяснява големия брой

елементи. Въпреки това разликата по този показател между сръбските и останалите учебници е значителна.

2) За II гимназиален клас

- Средновековният свят от IX до XI век – 17 елемента
- Възход на западноевропейските монархии - Франция, Англия, Сицилия – 17 елемента
- Венеция, Унгария и славянският свят: Полша, Чехия, Русия, България – 17 елемента
- Бранковина и Лазаревина – 17 елемента
- Християнската църква в сръбската държава през Средновековието – 17 елемента
- Култура в сръбската държава през Средновековието – 21 елемента

Превес имат уроците за сръбска история, както и тези за повече от една държава. Илюстрациите и културно-историческите картини са във всички уроци, останалите елементи варират.

3) За III гимназиален клас

- Хабсбургската монархия
- Европейското общество 1770-1870
- Второ управление на Милош и Михаил Обренович (1858-1868)
- Национални движения на Балканските народи

Всички уроци са с по 16 елемента. Във всички са налични таблици. Останалите елементи варират.

Г) Сравнение по държави; критерий 1

Направено е по класове, тоест се състои от три части – за I, II и III гимназиален клас. Използвани са шест сравнителни таблици, по две за клас. В тях са показани общият брой дидактически елементи от всеки вид, както и средният брой на урок. Причината да се покажат данните по такъв начин е, че е възможна ситуация един учебник да превъзхожда друг по количеството от даден дидактически елемент, но да му отстъпва когато се сравни средният брой. Тук са поместени само заключителните бележки от сравнението.

- 1) Схемите, диаграмите и таблиците не са предпочитани в македонските учебници. Срещат се рядко и имат спомагателна функция;

- 2) Схемите и таблиците са налични в българските и сръбските учебници, но не са разпределени равномерно в изданията. В едни случаи има повече схеми, в други – повече таблици;
- 3) Диаграмите са един от най-малко използваните дидактически елементи в деветте учебника;
- 4) Картите са най-голям акцент в сръбските учебници. Графичните им качества са добри, заемат значително място на страниците. В българските учебници също има голям брой карти;
- 5) Реконструкцията са повече в сръбските и македонските учебници, като с всеки следващ учебник намаляват;
- 6) Събитийните изображения са най-много в българските учебници, а след това в македонските;
- 7) Типологичните картини също са най-застъпени в българските, а след това в македонските учебници;
- 8) Културно-историческите картини са най-много в сръбските учебници. Преобладават и в македонските. От българските учебници най-много има в този за III гимназиален клас поради естеството на учебния материал и цялостната идея;
- 9) Портретите са един от най-постоянните елементи в деветте учебника. В сръбските и македонските учебници те са повече, но в българските са използвани по-ефективно в комбинация с биографични текстове;
- 10) Илюстрациите са най-много в македонските учебници. Това поставя фокус върху емоционалното възприемане за сметка на информационната наситеност на изображенията;
- 11) Биографичните текстове са най-много в българските учебници. Съчетани са ефективно с портрети;
- 12) Пояснителните текстове са постоянен елемент в деветте учебника. Изключение прави сръбският учебник за III гимназиален клас;
- 13) Българските учебници имат изключително предимство по отношение броя първични писмени исторически извори. Това е главният фокус в изданията. Отчетливо количество такива извори има и в сръбските, а в македонските са спомагателен елемент;

- 14) Вторичните исторически извори са елемент, който присъства постоянно в сръбските учебници, а българските и македонските – само в изданията за I гимназиален клас.

Тук се представят три от сравнителните таблици като илюстрация на начина на събиране на данни. С цел пригледност на таблиците дидактическите елементи не са представени с имена, а с номерация, която е както следва:

1. Схеми
2. Диаграми
3. Таблици
4. Карти
5. Реконструкции
6. Събитийни изображения
7. Типологични картини
8. Културно-исторически картини
9. Портрети
10. Илюстрации
11. Биографични текстове
12. Допълнителни/пояснителни текстове
13. Първични исторически извори
14. Вторични исторически извори

Таблица 5. I гимназиален клас разпределение на разглежданите дидактически елементи

Държава	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
България	14	3	10	15	3	43	35	31	64	65	34	30	126	14
РСМ	8	0	0	30	13	8	23	117	51	58	0	49	24	7
Сърбия	7	0	36	31	31	13	13	170	59	167	13	50	60	23

Таблица 6. II гимназиален клас разпределение на разглежданите дидактически елементи

Държава	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
България	17	16	16	32	0	90	61	29	66	27	31	44	141	0
РСМ	1	0	0	19	3	29	42	108	157	64	0	31	2	0
Сърбия	27	0	0	32	5	25	4	110	36	59	0	29	47	8

Таблица 7. III гимназиален клас разпределение на разглежданите дидактически елементи

Държава	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
България	2	6	22	17	0	61	51	113	96	32	65	52	205	0
РСМ	1	0	0	21	1	82	114	58	84	57	1	55	44	0
Сърбия	0	10	49	36	0	51	2	101	153	60	25	4	28	15

П.3.2. Критерий 2. Въпроси и задачи към уроците за нови знания

Когато се разгледат учебните програми за трите гимназиални класа в трите държави, се виждат три основни разлики. Тези разлики трябва да се вземат под внимание при съпоставяне на учебниците с учебните програми.

Първо, целите за края на класа са различни в програмите на всяка държава. Става въпрос за различаващ се начин на формулировка преди всичко. В македонските и сръбските учебни програми целите са с фокус върху ценности и знание и по-малко върху умения и компетенции. В българските учебни програми всички цели за края на класовете са с фокус умения и компетенции. Общите и оперативни цели, както са наречени в сръбските и македонските учебни програми, са формулирани по начин, който е труден за измерване.

Втората разлика е свързана с учебните програми в Република Северна Македония. Дидактическите насоки, които присъстват в тях, са уникален елемент. Той не може да бъде подминат в сравнението, тъй като повишава сложността на програмите. Насоките са формулирани с глаголи, подобно на целите, което означава, че включването им може да се случи.

Третата разлика е свързана със сръбските учебни програми. Всеки учебен профил има различно разпределена учебна програма по история. При сравнението е взето под внимание за кой профил са сръбските учебници и те са съпоставени със съответната вариация на програмата.

По време на работата с учебните програми и учебниците възниква въпрос, който е свързан с учебните цели в програмите, отношението им към уроците и дали въпросите след уроците надграждат тези учебни цели. В учебните програми една или повече цели отговарят на съответен урок в учебника. В този урок е възможно да има въпроси и задачи на по-високо когнитивно ниво от целта в учебната програма. Трябва да се разгледа дали, ако случаят е такъв, тези въпроси и задачи надграждат учебната цел, или са свързани с друго - на високо ниво, без да се взема предвид съдържанието на учебната цел.

След определяне сложността на въпросите след уроците за нови знания в деветте учебника са отделени тези активности, които са над ниво „разбира“. Това е направено

по три причини. Първата е, че въпроси и задачи над ниво „разбира“ е по-вероятно да надскочат учебната програма. Втората е, че ниво „запомня“ и ниво „разбира“ са най-близки по сложност. Третата е, че въпроси и цели на първите две нива са най-много и разглеждането им по-сериозно би направило анализа изключително обемен. Отделени са уроците, съдържащи въпроси на по-високо ниво. Тези уроци са съотнесени към учебни цели в програмите. В случая с Република Северна Македония се отнасят и към дидактически насоки, ако са налични за съответния урок. След това е направено сравнение на учебните цели, отговарящи на уроците със сложни въпроси, и на самите сложни въпроси. Преценено е дали въпросите надграждат съответстващите учебни цели.

Анализът включва следните стъпки за всеки учебник:

- 1) Представяне на таблица с разпределението на въпросите в уроците за нови знания по нивата на Таксономията и коментар;
- 2) Представяне на таблица с учебните цели в съответната програма отново по нивата на Таксономията и коментар;
- 3) Сравнение на двете таблици;
- 4) За българските учебници – сравнение на таблицата с въпросите с таблица на целите за края на класа
- 5) Демонстриране на въпроси, които надграждат съответстващите учебни цели.
- 6) Демонстриране на въпроси, които са на високо ниво, но не надграждат съответстващите учебни цели
- 7) Формулиране на изводи за учебника;
- 8) Формулиране на общи изводи за трите учебника от съответната държава;
- 9) За сръбските учебници – коментар върху общи и специфични цели на предмета и връзката им с изданията;
- 10) За македонските учебници – коментар върху общите и оперативните цели на предмета и връзката им с изданията.

А) Българските учебници по критерий 2

Представят се финалните изводи от анализа:

- 1) Разгледаните български учебници по история надграждат съответните учебни програми чрез голяма част от въпросите и задачите, които предлагат.
- 2) Разгледаните български учебници по история покриват с въпроси и задачи шестте когнитивни нива на Таксономията на Андерсън и Кратуол.

- 3) В учебниците е обърнато внимание на активностите от по-високо ниво – „анализира“, „оценява“, „създава“.
- 4) Във въпросите и задачите в учебниците, както и в целите в учебните програми, ниво „запомня“ съществува, но не е най-много застъпено.
- 5) Във въпросите и задачите в учебниците, както и в целите в учебните програми, ниво „разбира“ е най-застъпено.
- 6) Във въпросите и задачите в учебниците, както и в целите в учебните програми, ниво „прилага“ не е достатъчно покрито.
- 7) Във въпросите и задачите в учебниците, както и в целите в учебните програми, фактичeskото знание се търси по-често от концептуалното.
- 8) В учебниците, както и в учебните програми, има нужда повече да се обърне внимание на процедурно знание.
- 9) Нито в учебниците, нито в учебните програми има фокус върху метакогнитивното знание.
- 10) Голямо предимство на българските учебници са уроците за упражнение и обобщение. Те не влизат в анализа, защото липсват в учебниците от другите две държави. Наличието им залага по-лесното постигане на целите за края на класа в програмите.
- 11) Цялостното ниво на сложност на българските учебници от гледна точка на въпросите и задачите е високо и съответства на учебните програми.

Б) Македонските учебници по критерий 2

Отново се представят финалните заключения:

- 1) Това са учебниците, в които има най-много въпроси от ниво „запомня“ на фона на общия брой;
- 2) Това са учебниците, в които има най-малко въпроси на високо ниво;
- 3) Почти всички от тези въпроси надграждат съответстващите учебни цели;
- 4) Ниво „разбира“ в активностите е представено значително;
- 5) Ниво „прилага“ съществува във въпросите и задачите в учебниците, но не е широко застъпено. В това отношение има разминаване с учебните програми, особено в дидактическите насоки за III гимназиален клас;
- 6) Ниво „анализира“ е слабо представено и това отговаря на учебните програми;
- 7) Ниво „оценява“ е слабо представено и това отговаря на учебните програми;

- 8) Ниво „създава“ почти липсва в учебниците. Това не отговаря на дидактическите насоки в учебните програми за II и III гимназиален клас;
- 9) Най-често търсеното знание в учебниците е фактическо. Това отговаря на учебните програми;
- 10) Концептуалното знание присъства в учебниците, но недостатъчно;
- 11) Въпреки това цялостно учебниците отговарят на учебните програми. Посочените несъответствия могат да бъдат покрити от учителите, тъй като се касае за малък брой учебни цели, които се разминават с въпросите. Дидактическите насоки могат да бъдат добавени като задачи в уроците.

В) Сръбските учебници по критерий 2

- 1) Въпросите и задачите на високо ниво в учебниците са малко на фона на общия брой;
- 2) Покрити са четири от когнитивните нива, липсват нива „прилага“ и „създава“;
- 3) Нива „анализира“ и „оценява“ са слабо застъпени в учебниците;
- 4) Броят въпроси на високо ниво съответства на броя учебни цели на високо ниво;
- 5) Ниво „разбира“ се среща най-много в активностите;
- 6) Ниво „запомня“ е значително застъпено в активностите;
- 7) Активностите в учебника за I гимназиален клас залагат повече на концептуално знание;
- 8) Активностите в учебниците за II и III гимназиален клас залагат повече на фактическо знание;
- 9) Почти всички въпроси и задачи в учебниците надграждат съответстващите учебни цели в програмите;
- 10) Фокусът в учебниците са знанията, а не уменията;
- 11) Посоченият фокус не отразява разнообразието на дидактическите елементи в учебниците;
- 12) Учебниците спомагат да бъдат постигнати общите и специфични цели за предмета, посочени в програмата, но не са цялостно достатъчни.

Г) Сравнение по класове по критерий 2

Сравнението е направено по години, като всяко от двете измерения на Таксономията е разгледано отделно. Това се получава, като се вземат въпросите, обхващащи един вид знание и се отчетат нивата им в учебниците за всеки гимназиален

клас. Посочено е и процентно съотношение към общия брой по нива, тъй като в различните учебници има разлики в броя въпроси. Използвани са сравнителни таблици за брой на въпросите от определено ниво, както и за тяхното процентно съотношение. Формулирани са заключения. Именно те са представени в автореферата. Отново трябва да се подчертае, че нито в учебниците, нито в учебните програми се наблюдава търсене на метакогнитивно знание – липсват както въпроси и задачи, така и цели от какъвто и да е вид.

Таблица 8. I гимназиален клас. Фактическо знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	109	9	51		20	12	17
Р.С. Македония	279	186	81	1	4	7	
Сърбия	117	3	96		11	7	

- 1) Българският учебник има най-малко въпроси и задачи от този вид знание, но същевременно те са най-разнообразни.
- 2) Македонският учебник има най-много въпроси и задачи, но липсва разнообразие по нива.
- 3) Сръбският учебник е със сходен брой въпроси от този вид знание, но техните нива не са разнообразни.
- 4) Ниво „запомня“ представлява половината въпроси и задачи от македонския учебник.
- 5) Ниво „разбира“ представлява почти всички въпроси, търсеци фактическо знание в сръбския учебник
- 6) Само в македонския учебник има ниво „прилага“.
- 7) По отношение високите нива българският учебник е най-разнообразен. Включва голям брой въпроси от всички.
- 8) По отношение високите нива на въпросите ситуацията в македонския и сръбския учебник е сходна, но като се види общия брой въпроси от този вид знание, сръбският учебник има превес.

Таблица 9. I гимназиален клас. Концептуално знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	110	3	52		37	15	3
Р.С. Македония	40	15	20	1	3		1
Сърбия	153	82	45		5	1	

Вторият вид знание, концептуалното, е представен с по-малък брой въпроси в трите учебника. Ситуацията е сходна с фактичкото знание.

Допълнителните изводи са следните:

- 1) Ниво „запомня“ е най-много в сръбския учебник.
- 2) Ниво „разбира“ е най-много в българския учебник.
- 3) Македонският учебник съдържа значително по-малко въпроси за концептуално знание

Таблица 10. I гимназиален клас. Процедурно знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	4		4				
Р.С. Македония	2	1	1				
Сърбия	1	1					

Най-много въпроси и задачи за процедурно знание има в българския учебник, но личи обща слабост – такива активности не са често срещани и в трите издания.

Таблица 11. II гимназиален клас. Фактическо знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	97	22	34	7	20	8	6
Р.С. Македония	226	128	83		5	10	
Сърбия	170	80	78		11	1	

Българският учебник е с най-малък общ брой въпроси. При разглеждане само на фактичкото знание това дава отражение. Българският учебник е най-разнообразен в нивата на въпросите и задачите, покрива всички. Сръбското и македонското издание не покриват „прилага“ и „създава“. Процентното съотношение показва разнообразието в българското издание и липсата на разнообразие в македонското. Въпросите на високо ниво в българския учебник са около 1/3 от всички, което е индикатор за сериозна предизвикателност. Въпросите от ниво „запомня“ и ниво „разбира“ в сръбския и македонския учебник надвишават 90 процента. Този контраст дава предимство на българското издание.

Таблица 12. II гимназиален клас. Концептуално знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	36	5	20		8	3	
Р.С. Македония	41	9	26		3	3	
Сърбия	56	9	30		7		

Общият брой въпроси от този вид знание в трите учебника е близък. Като се вземе предвид цялостният брой въпроси, се вижда отново разнообразието на българския учебник. Ниво „разбира“ е най-често в изданията, като и трите не покриват всички нива. Отново чрез процентно съотношение ситуацията се доизяснява.

Българският и сръбският учебник са със сходното покритие на първите две нива. Македонският учебник е фокусиран върху ниво „разбира“. По-нагоре се откроява предимството на българското издание – добре представено ниво „анализира“, присъстващо ниво „оценява“. Липсата на нива „прилага“ и „създава“ във въпросите и задачите за това знание е обща слабост на трите учебника.

Таблица 13. II гимназиален клас. Процедурно знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	0						
Сърбия	0						
Р.С. Македония	7			7			

Единствено в македонския учебник се вижда процедурно знание във въпросите и задачите. Това е отличителна черта.

Таблица 14. III гимназиален клас. Фактическо знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	237	47	81	10	51	17	31
Р.С. Македония	224	117	83	4	13	6	1
Сърбия	229	83	125		13	8	

Броят въпроси за фактическо знание в трите учебника е почти еднакъв. Отново се наблюдава най-балансирано покриване на нивата в българското издание. Най-голямата липса на баланс този път е в сръбското. Процентното съотношение потвърждава изводите.

Българският учебник е с най-малък процент въпроси на ниво „запомня“ и с най-голям процент на ниво „разбира“. При сръбския също е така, но там не са покрити всички когнитивни нива. Македонският учебник съдържа над 50% въпроси на ниво „запомня“ и ограничено количество на високите нива, но покрива всички за разлика от сръбския. Единствено българският учебник покрива качествено всички шест нива. В македонското

издание има един въпрос на ниво „създава“, което е недостатъчно. Картината се затвърждава във въпросите за концептуално знание.

Таблица 15. III гимназиален клас. Концептуално знание

Държава	Общ брой	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
България	102	10	55	4	26	5	2
Р.С. Македония	66	15	40	1	9	1	
Сърбия	54	8	37		7	2	

Отново е видимо разнообразието на българския учебник в сравнение с останалите. Въпросите и задачите са фокусирани върху ниво „разбира“, но и останалите нива са покрити без изключение.

Дори най-големият брой въпроси на определено ниво в българския учебник процентно е най-малък от трите издания. Това в добавка с повечето въпроси и задачи, още веднъж доказва разнообразие.

III гимназиален клас. Процедурно знание

В трите учебника то липсва във въпросите и задачите към уроците за нови знания. Това е проблем за сръбския и македонския учебник, но не е проблем за българския. Причината е, че в българското издание са налични уроци за упражнение и обобщение. Липсата им в другите две издания ги изважда от сравнението.

Г) СРАВНЕНИЕ НА ОБЩИЯ БРОЙ ВЪПРОСИ НА ВИСОКО НИВО – „ПРИЛАГА“, „АНАЛИЗИРА“, „ОЦЕНЯВА“, „СЪЗДАВА“

Таблица 16. Въпроси и задачи на високо ниво в деветте учебника – общ брой, брой надграждащи учебните цели, брой други

Клас	Държава	Общ брой въпроси и задачи в темите за нови знания	Въпроси на високо ниво	Надграждащи учебните цели въпроси на високо ниво	Други въпроси на високо ниво
I	България	193	104	65	39
II	България	133	46	39	7
III	България	339	146	102	44
I	Р.С. Македония	321	17	15	2
II	Р.С. Македония	274	28	28	0
III	Р.С. Македония	290	35	23	12
I	Сърбия	317	32	29	3
II	Сърбия	216	19	17	2
III	Сърбия	283	30	25	5

Българските учебници имат най-малък брой въпроси и задачи към уроците за нови знания. Въпреки това те съдържат най-голям брой въпроси на високо ниво, най-голям

брой въпроси, които надграждат учебните цели, както и най-голям брой въпроси на високо ниво с друг фокус. За да се прецени съотношението между сръбските и македонските учебници, е представена таблица, в която колони 4,5 и 6 са представени с проценти. Процентното съотношение показва точно каква част от общия брой въпроси отговаря на показателите.

Таблица 17. Процентно сравнение на броя въпроси и задачи на високо ниво с сръбските и македонските учебници

Клас	Държава	Общ брой въпроси и задачи в темите за нови знания	Въпроси на високо ниво	Надграждащи учебните цели въпроси на високо ниво	Други въпроси на високо ниво
I	Сърбия	317	10,09	9,15	0,95
II	Сърбия	216	8,8	7,87	0,93
III	Сърбия	283	10,6	8,83	1,77
I	Р.С. Македония	321	5,3	4,67	0,62
II	Р.С. Македония	274	10,22	10,22	0
III	Р.С. Македония	290	12,07	7,93	4,14

На база таблицата се прави заключение, че сръбският учебник за I гимназиален клас превъзхожда македонския. При учебниците за II гимназиален клас македонският е с леко предимство, а при III гимназиален клас разликата в процентите е незначителна. Въпреки това македонският учебник е с предимство, тъй като включва повече въпроси, които не надграждат учебните цели в програмата, тоест предлагат различен фокус.

Изводи от сравнението

Българските учебници включват различни видове уроци – за нови знания, за упражнение, за обобщение. Това още в началото дава предимство на тези учебници пред останалите. Но дори без да бъдат разглеждани тези уроци, дори ако се сравнят само уроците за нови знания, **българските учебници превъзхождат сръбските и македонските.** Това е така, защото:

- 1) Българските учебници покриват със своите въпроси и задачи най-често всички шест нива от Таксономията на Андерсън и Кратуол - в това число ниво „създава“ за фактическо и концептуално знание.
- 2) Общият брой въпроси към уроците за нови знания в трите български учебника е най-малък. Това е така както заради наличието на други видове уроци, така и заради наличието на въпроси и задачи към изображенията, допълнителните текстове и писмените исторически извори. Тази подробност добавя многопластовост.

- 3) Българските учебници съдържат най-много въпроси на високо когнитивно ниво.
- 4) Фокусът на българските учебници е ниво „разбира“, а не ниво „запомня“. Такъв е фокусът на учебните програми.
- 5) Българските учебници съдържат най-голям брой въпроси от високо когнитивно ниво, които надграждат учебните цели в програмите.
- 6) Българските учебници съдържат и достатъчен брой въпроси от високо когнитивно ниво с друг фокус. Това дава възможност за гъвкаво и разнообразно преподаване.
- 7) Българските учебници не се фокусират върху въпроси и задачи, които включват подвъпроси, в това отношение са изчистени.
- 8) Българските учебници покриват както учебните цели, така и целите за края на класовете.
- 9) При българските учебници най-ясно се вижда, че целите в края на класовете биха били постигнати. Това личи и от изискванията за учебно съдържание (Наредба № 4, Наредба № 5), на база на които са създадени всички цели.
- 10) Разпределението на учебния материал по история в първите три гимназиални класа съответства на предизвикателността на учебниците. В III гимназиален клас, в който часовете са най-много и се изучава само българска история, въпросите от висока сложност също са най-много.

По отношение сложността на въпросите и задачите към уроците за нови знания **сръбските учебници отстъпват на българските**. Изводите за тях са следните:

- 1) Сръбските учебници покриват добре ниво „анализира“ в своите въпроси.
- 2) Сръбските учебници засягат ниво „оценява“ във въпросите и задачите, но с малко въпроси и задачи.
- 3) Сръбските учебници почти не покриват ниво „създава“. Изключение прави учебникът за I гимназиален клас. Нивото там го има, но не в уроците за нови знания, а в задачите за проверка след всеки раздел. Но отново въпросите са малко.
- 4) Ниво „разбира“ е фокус в сръбските учебници.
- 5) Трите разглеждани сръбски учебника съдържат по-малко въпроси и задачи от македонските и повече от българските.
- 6) Сръбските учебници съдържат сходен брой въпроси на високо ниво с броя в македонските учебници.

- 7) Почти всички въпроси на високо ниво в сръбските учебници надграждат учебните цели в програмите.
- 8) Различните профили в Сърбия вероятно влияят на начина, по който се използват учебниците. Тук не се изказва категорично заключение, а предположение, което би било тема на отделно изследване.
- 9) И трите разглеждани сръбски учебника съдържат уроци както за сръбска, така и за друга история. Липсва акцент като в българските издания;
- 10) Сръбските учебници не са достатъчни, за да бъдат постигнати общите и специфични цели, формулирани в програмите. За целта трябва да се използват и други методически пособия (Крстић,, Шуиц, 2015).

Македонските учебници са с най-ниско ниво на предизвикателност и най-голям брой въпроси след уроците за нови знания. В тези издания липсват каквито и да е други уроци освен за нови знания. Изводи:

- 1) Големият брой въпроси и задачи в македонските учебници, от които малък брой на високо ниво, показва цялостно ниска предизвикателност.
- 2) От трите разглеждани групи учебници македонските са единствените, в които ниво „запомня“ е акцент.
- 3) Във въпросите и задачите в македонските учебници има ниво „анализира“, но то не е достатъчно покрито.
- 4) Във въпросите и задачите в македонските учебници има ниво „оценява“, но и то не е достатъчно покрито.
- 5) Във въпросите и задачите в тези учебници липсва ниво „създава“.
- 6) Почти всички въпроси на високо ниво в македонските учебници надграждат учебните цели в програмите.
- 7) Липсата на въпроси на високо ниво, които са с различен фокус и не надграждат целите, показва липса на многопластовост. Ситуацията е сходна със сръбските учебници.
- 8) Въпросите на високо ниво в македонските учебници не съответстват на дидактическите насоки в програмите за II и III гимназиален клас. Това трябва да бъде взето под внимание при изготвянето на нови пособия.
- 9) Въпросите и задачите в македонските учебници са изчистени като формулировки, но често при тях липсват активни глаголи.

- 10) Подобно на сръбските учебници и македонските учебници не дават яснота до колко само чрез тях могат да се постигнат общите и оперативните цели в програмите. Вероятно биха били нужни и други пособия.

Изведеното е на база формулировките на въпросите и задачите в уроците за нови знания от учебниците. Търсена е непосредствената информация, преценката е на нейна база. Работата на учителя е важен фактор в обучението по история и цивилизации. Учителят може да преформулира въпросите и задачите, да ги усложнява или опростява. Направените изводи показват върху каква основа биха работили учителите, когато използват разгледаните учебници. Следва извеждане на няколко общи слабости на трите групи учебници:

- 1) И в деветте учебника фактичeskото знание се търси повече във въпросите и задачите, отколкото концептуалното. Хубава тенденция би била двата вида знание да се изравнят. По такъв начин се дава възможност на учениците да разберат принципите на предмета, което улеснява ученето на фактите.
- 2) И в деветте учебника концептуалното знание е покрито с по-малко въпроси от висока сложност. Дори съотношението между двата вида знание да остане, е удачно нивото на въпросите и задачите да се повиши.
- 3) И в деветте учебника почти липсва процедурно знание. Предметът история и цивилизации включва по-малко процедури и алгоритми от математика и физика, например, но това не променя факта, че такива в него съществуват. В уроците за нови знания липсват задачи за работа с карта, принципна работа с текст, както и основни операции с историческа информация. В българските учебници процедурни задачи има в уроците за упражнения. Това, както е споменато, е предимство. Но имайки предвид, че при реструктуриране на учебен материал уроците за упражнение са първите, които се пропускат, нуждата от процедурни задачи в уроците за нови знания е наложителна.
- 4) И в деветте учебника липсва метакогнитивно знание. Без да се претендира за изчерпателност и безспорност, тук са изказани някои предположения какви биха били въпросите и задачите, включващи метакогнитивно знание. Ефективен вариант би бил добавяне на още обяснения как се работи с учебниците. Такива обяснения съществуват в българските издания, но са в началото и обикновено се пропускат. Хубаво е да се включат критерии за самооценка при изпълнение на по-сложни задачи. По такъв начин учениците сами идентифицират своите силни и слаби страни. За такива критерии се загатва в уроците за упражнения в

българските учебници. Това отново е тяхно предимство, но е нужен още фокус в тази посока.

- 5) Макар фокусът в учебниците да се измества от „запомня“ към „разбира“, с изключение на македонските издания, има нужда от още работа в тази посока. Спира се до разбирането, а не се преминава по-нагоре. Удачна промяна във всички учебници е включването на повече въпроси от ниво „анализира“ и „оценява“ и даването на насоки как тези въпроси да бъдат опростявани до по-ниски нива.
- б) И в деветте учебника ниво „прилага“ е най-малко покрито във въпросите и задачите. Този факт идва от формулировките на въпросите.

II.3.3. Критерий 3. Тематичен преглед

Преди да се премине към сравнителен поглед, се прави уточнението, че макар българските учебници да участват в сравнението, тук фокусът е върху сръбските и македонските учебници. Причината за това е разпределението на национална към чужда история в българските издания – за I и II гимназиален клас националната история присъства с ограничен брой урочни единици, а в III гимназиален клас се изучава единствено тя. Това е важна, отличаваща българските учебници характеристика. В дидактическия анализ са показани темите с най-голям брой от всеки елемент, но при цялостната липса на въпроси и задачи към различните видове текстове и изображения в македонските и сръбските учебници, показаното не е достатъчно, за да се направи категоричен извод. Нужно е да се разгледат въпросите в уроците за нови знания.

Разгледани са въпросите на ниво „прилага“, „анализира“, „оценява“ и „създава“, тъй като това е възприетата линия в изследването. Посочено е колко от тях са за национална история и колко за чужда. Показано е и колко въпроса са за политическа история, за културна, религиозна, история на всекидневния живот и др.

A) Критерий 3. Национална и чужда история

Таблица 18. Сравнение на броя въпроси и задачи на високо ниво – национална и чужда история

I гимназиален клас	България		Република Северна Македония		Сърбия	
	Национална	Чужда	Национална	Чужда	Национална	Чужда
Прилага	0	0	0	2	0	0
Анализира	4	57	4	3	1	20
Оценява	3	27	3	3	0	11
Създава	4	20	1	0	0	0

II гимназиален клас	България		Република Северна Македония		Сърбия	
Прилага	7	0	5	2	0	0
Анализира	25	3	5	3	7	11
Оценява	10	1	11	2	0	1
Създава	0	0	0	0	0	0
II гимназиален клас	България		Република Северна Македония		Сърбия	
Прилага	14	0	1	4	0	0
Анализира	77	0	10	13	10	10
Оценява	22	0	4	3	4	6
Създава	33	0	1	0	0	0

Отново са представени финалните изводи.

- 1) В I гимназиален клас в българския учебник акцент е чуждата история, в сръбския – националната, а в македонския двете са по равно.
- 2) Във II гимназиален клас в българския и македонския учебник акцент е националната история, а в сръбския – чуждата. Тази ситуация е интересна, тъй като показва ключова прилика между българския и македонския учебник – чрез по-трудни въпроси и задачи се слага фокус върху националната история.
- 3) В III гимназиален клас националната история е цялостен акцент в българския учебник. На база предизвикателните въпроси може да се заключи, че чуждата история е акцентирана с лек превес в македонския учебник. В сръбското издание национална и чужда история са акцентирани по равно чрез въпросите и задачите.
- 4) Специално за македонските учебници, когато става въпрос за чужда история, там се наблюдава отчетлив фокус върху историята на Албания.

Б) Критерий 3. Видове история

Таблица 19. Сравнение на броя въпроси и задачи на високо ниво по исторически направления

	I гимназиален клас			II гимназиален клас			III гимназиален клас		
	България	РСМ	Сърбия	България	РСМ	Сърбия	България	РСМ	Сърбия
Политическа	62	6	15	30	15	11	88	32	22
Културна	22	3	6	6	5	4	26	0	1
Религиозна	6	5	5	0	4	2	6	1	2
Икономическа	6	0	0	4	0	2	8	0	2
Всекидневна	4	0	2	0	0	0	5	0	0
Обща	4	3	4	6	4	0	13	3	3

- 1) Политическата история е фокус в предизвикателните въпроси и задачи и в деветте учебника. Това личи най-много в българските издания.

- 2) Българските учебници са с най-разнообразни по тематика въпроси и задачи. Само в учебника за II гимназиален клас липсват предизвикателни въпроси за две от темите. Нито един от македонските или сръбските учебници не предлага такава вариативност.
- 3) Българските учебници предлагат голям брой въпроси и задачи, обединени под определението „общи“, които включват повече от един аспект на историята.
- 4) Културната история е втори акцент в българските учебници.
- 5) Културната и религиозната история са втори акцент в македонските и сръбските учебници за I и II гимназиален клас.
- 6) Македонските и сръбските учебници за III гимназиален клас съдържат в уроците си за нови знания предизвикателни въпроси почти само за политическа история. Причина за това е естеството на учебния материал – Съвременност.

II.4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

II.4.1. Финални изводи за учебните програми в трите държави по класове

По класове най-важното за сложността на учебните програми е следното:

- 1) ниво „запомня“ е акцент в македонските програми; то е широко застъпено и в сръбските; в българските го има, но стремежът е да намалява за сметка на ниво „разбира“;
- 2) ниво „разбира“ най-ясно се отчита като акцент в българските учебни програми; има го като такъв и в сръбските; в македонските програми все още не може да измести цялостно ниво „запомня“;
- 3) нюансите по отношение на ниво „прилага“ са незначителни; общото заключение е, че това ниво е с малко учебни цели и в деветте разгледани програми;
- 4) ниво „анализира“ присъства най-постоянно в сръбските учебни програми и най-малко в македонските; в зависимост от класа или липсва в българските, или е със значителен за предизвикателността си брой цели;
- 5) ниво „оценява“ варира в различните учебни програми в България и Сърбия; в тези на Република Северна Македония или е незначително представено, или липсва;
- 6) ниво „създава“ липсва и в деветте програми;
- 7) високите цели на нива от „анализира“ нагоре, не са достатъчно и в деветте програми; има някои малки изключения, особено в III гимназиален клас, но те не променят цялостния план; възниква въпросът: „Какво е „достатъчно“?"; без

да претендира за абсолютна достоверност, тук хипотезата би била, че това трябва да бъдат поне 30 процента от целите, които да се покриват цялостно с въпроси и задачи на същите нива;

- 8) явен недостатък, общ и в деветте програми, е липсата на цели от ниво „създава“; наличието на въпроси и задачи в учебниците от това ниво е сред най-сериозните несъответствия;
- 9) по отношение видовете знания, фактичeskото преобладава и в деветте учебни програми;
- 10) концептуалното знание е добре застъпено в българските програми, налично е в сръбските, а в македонските не е достатъчно;
- 11) процедурното знание е малко и в деветте учебни програми; това, в комбинация с малкото учебни цели на ниво „прилага“, е друг явен недостатък на програмите; все още не се наблюдава гъвкавост във възможностите, които са налични за развитие на умения и компетенции; от съпоставянето с учебниците се вижда, че учебните програми се променят по-бавно; това може да доведе до нарастващи несъответствия между учебници и програми, ако не се регулира по-добре в нормативната база; твърдението се изказва за предмета история и цивилизации; дори българските програми, при които се вижда най-сериозен опит за развитие и преодоляване на големия набор „фактология“, са значително по-статични педагогически, отколкото са учебниците;
- 12) споменатият фокус върху изискванията за съдържание на учебниците, а и на учебните програми, довежда до несъответствия в методическото оформление; в учебните програми целите на високо ниво са по-малко, отколкото са въпросите на високо ниво в учебниците; това важи и за деветте учебни програми;
- 13) изказаното се прави с три уточнения: първото е свързано с целите за края на класа в българските учебни програми - те са опит за раздвижване, но все още недостатъчен поради малкия брой; второто уточнение е свързано с дидактическите насоки в македонските програми – тяхната идея е сходна с идеята на целите за края на класа в българските програми; търси се разнообразяване и насочване към по-висока предизвикателност; проблемът при дидактическите насоки в македонските програми е, че това разнообразяване е различно във всеки от трите разглеждани гимназиални класа; най-много е то в III гимназиален клас, а най-малко – в I; третото уточнение е свързано със сръбските учебни програми – тъй като профилирането там най-много личи;

големината и сложността могат да се регулират в различните профили – особено в III гимназиален клас, където всеки профил има отделна учебна програма;

След всичко казано най-важният извод е, че учебните програми по история за първите три гимназиални класа в България, Република Северна Македония и Сърбия представляват три нива на развитие в една посока. Това личи по сходните недостатъци, по приликите, а и по разликите между тях.

Македонските програми са тези, които все още залагат на най-ниските нива на целите, изключително фактическо знание и като цяло – липса на разнообразие. Опит за промяна на положението са дидактическите насоки.

Сръбските програми са междинното ниво – наблюдава се за изместване на фокуса от запомняне към разбиране, но той все още не е достатъчен. Профилирането е добра стъпка към търсене на повече разнообразие, но предстои още развитие. Значима прилика между македонските и сръбските програми са общите и специфични цели на предмета история. Сред тях има ценностно ориентирани, както и твърде общо написани. Това поражда въпроси за способността чрез учебниците в тези държави описаните цели да бъдат постигнати.

Българските програми са тези, в които изместването на фокуса от запомняне към разбиране е най-близко да се случи. Предизвикателността все още е ниска, учебните цели на високо ниво не са много. Но това се компенсира от целите за края на класа.

II.4.2. Финални изводи за учебниците по критерий 1

В следващата таблица е представено дидактизирането на деветте учебника – наличието на 14-те избрани елемента във всеки от тях. Вместо цифри е посочена държавата, в чийто учебник даден елемент е най-многоброен. По-такъв начин най-ясно се виждат предимствата и недостатъците.

Елементите са следните:

1. Схеми
2. Диаграми
3. Таблици
4. Карти
5. Реконструкции
6. Събитийни изображения
7. Типологични картини
8. Културно-исторически картини

9. Портрети
10. Илюстрации
11. Биографични текстове
12. Допълнителни/пояснителни текстове
13. Първични исторически извори
14. Вторични исторически извори

С цел пригледност вместо цялото име на държавата е изписано Б за България, М за Република Северна Македония и С за Сърбия.

Таблица 20. Общо сравнение на дидактизирането на деветте учебника

I гимназиален клас													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Б	Б	С	С	С	Б	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
II гимназиален клас													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
С	Б	Б	Б/С	С	Б	Б	С	М	М	Б	Б	Б	С
III гимназиален клас													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Б	С	С	С	М	М	М	Б	С	С	Б	М	Б	С

В 18 от наличните 42 случая най-голям брой от съответен дидактически елемент има в български учебник. В 17 от случаите превъзходството е на сръбско издание. Само в 6 от случаите има превес на македонски учебник. Един случай е разделен между български и сръбски учебник. По отношение средния брой на урок картината е сходна и няма нужда от още една таблица.

Могат да се изведат финалните заключения по отношение дидактизирането на деветте учебника. Фактът, че българските учебници превъзхождат останалите по брой елементи в почти половината случаи, е показателен. Ако се добавят уроците за упражнение и за нови знания в анализа, българските учебници ще превъзхождат останалите издания във всички от разглежданите елементи.

Сръбските учебници достойно „заемат второто място“ в дидактизирането. Ако се намали обема на урочните единици и се добавят такива за упражнение и обобщение, сръбските издания ще се доближат до българските. Но ще е нужно да се добавят въпроси и задачи към разглежданите елементи.

Македонските учебници остават накрая по дидактизиране.

II.4.3. Финални изводи за учебниците по критерий 2

Следващата таблица съдържа информация по следните показатели – общ брой въпроси за съответния вид знание и разпределянето им по когнитивни нива. Вместо цифри е посочена държавата, в учебника на която съответният брой е най-голям. Идеята на този вид сравнение е да покаже недвусмислено кои учебници са най-предизвикателни по описания критерий. Тук са използвани съкращенията Б за България, РСМ за Република Северна Македония и С за Сърбия.

Таблица 21. Сравнение на броя въпроси по нива и по видове знание в деветте учебника

I гимназиален клас							
	Общо	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
Фактическо	РСМ	РСМ	С	РСМ	Б	Б	Б
Концептуално	С	С	Б	РСМ	Б	Б	Б
Процедурно	Б	РСМ/С	Б				
II гимназиален клас							
	Общо	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
Фактическо	РСМ	РСМ	РСМ	Б	Б	С	Б
Концептуално	С	РСМ/С	С		Б	Б/РСМ	
Процедурно	РСМ			РСМ			
III гимназиален клас							
	Общо	Запомня	Разбира	Прилага	Анализира	Оценява	Създава
Фактическо	Б	РСМ	С	Б	Б	Б	Б
Концептуално	Б	РСМ	Б	Б	Б	Б	Б
Процедурно							

Изводите на база тази таблица са ясни:

- 1) Българските учебници за I и II гимназиален клас са с най-малко въпроси след уроците за нови знания.
- 2) Българският учебник за III гимназиален клас е с най-много въпроси след уроците за нови знания, но това е заради големия хорариум часове.
- 3) Македонските учебници са с най-много въпроси на ниво „запомня“ в почти всеки от случаите.
- 4) Българските и сръбските учебници са с най-много въпроси на ниво „разбира“

- 5) Българските и македонските учебници са с най-много въпроси на ниво „прилага“, но по принцип тези въпроси са незначителен брой във всичките девет издания
- 6) Българските учебници за I и III гимназиален клас безапелационно превъзхождат изданията от другите две държави в броя въпроси от нива „анализира“, „оценява“ и „създава“.
- 7) При II гимназиален клас единствено в ниво „оценява“ за фактическо знание превес имат сръбските учебници

Показаното още веднъж категорично доказва, че по отношение сложността на въпросите и задачите след уроците за нови знания, българските учебници са с най-високо ниво на предизвикателност. Когато се добавят уроците за обобщение и упражнение, българските издания неколккратно превъзхождат сръбските и македонските. Сръбските учебници, както бе споменато, са средното положение. Те са по-предизвикателни от македонските, значително по-академични, а и по-добре изработени. Но им липсва разнообразие във високите нива на въпросите. Македонските учебници са с най-ниска предизвикателност, най-малко разнообразие в нивата на въпросите и като цяло – най-ниска педагогическа стойност. Описаното важни и за учебните програми в трите държави.

П.4.4. Финални изводи за учебниците по критерий 3

Третият критерий е най-кратко описан. От една страна това е така, защото данните са най-лесни за обработване. От друга, този критерий е още една възможна отправна точка за разширяване проблематиката на изследването. Да се види къде са по-сложните въпроси – в теми за национална или чужда история – е необходимо, тъй като това дава още една перспектива в погледа към историческото образование в трите държави. Националната и чуждата история в различни учебници имат различен фокус. В македонските и сръбските национална и чужда истории присъстват и при трите гимназиални класа. В българските цялостното изучаване на националната история е изместено в III гимназиален клас. В I и II гимназиален клас националната история се изучава в контекста на чуждата. Въпреки това в българското издание за II гимназиален клас се акцентира на малкото национална история чрез по-трудни въпроси. Македонските учебници акцентират на националната, но и на албанската история. Политическото статукво там личи при този показател. В сръбските учебници се цели равнопоставеност. Единствено този за I гимназиален клас чрез по-сложни въпроси

акцентира на националната история. Липсата на категорична линия в представянето на националната и чуждата история може да означава няколко неща. Може да е желание за обективност и баланс. Предвид общото в мнението на балканските народи за историята, такава възможност е малко вероятна. Възможно е да се касае за търсене на ефективност. При формулировка на въпросите да се гледа самата тема, а не дали е за национална или чужда история. Това е по-вероятната възможност, тъй като наистина не може да се намери каквато и да е зависимост в разпределението на сложните въпроси. Има и трета възможност. Тъй като всички учебници са в съавторство, сложността на въпросите и задачите да зависи от автора на съответния раздел/тема.

При видовете история (историческите направления) политиката и културата преобладават като акценти. Всъщност най-много от въпросите и в деветте учебника са за политическа история. Културната е посочена като втори акцент, но въпросите в това направление винаги са поне два пъти по-малко от тези за политическа история. Това идва да покаже ниска степен на разнообразие в историческите направления.

На база направения анализ и сравнението на деветте учебника може да се изведе генералното заключение, че българските издания са най-разнообразно дидактизирани и с най-сложни и разнообразни активности. Въпреки това българските учебници имат още много път за промяна. Имат и общи слаби страни заедно с македонските и сръбските издания. Направеният анализ е полезен, защото показва къде се намира българското историческо образование в съпоставка с македонското и сръбското. Перспективите са добри. У нас вече започва да се държи на умения, осмисляне и разнообразни възможности за учене. Остава пътят към качествено развитие да продължи.

III. Научни приноси

1. Разглеждат се поотделно и сравнително структурните модели на училищното образование в България, Република Северна Македония и Сърбия. Разглеждат се поотделно и сравнително механизмите за издаване на учебници в трите държави.
2. Създадена е собствена методология за сравнително изследване на учебни програми и учебници. Тя е изградена на база осмисляне и адаптиране на вече известни теоретични постановки в областта на педагогиката. Методологията включва използване на Таксономията на Андерсън и Кратуол. В дисертацията се демонстрира, че такава методология е подходяща за сравнително изследване на учебници от различни държави, на различни езици.
3. Извършен е сравнителен анализ на девет учебни програми по история – по три от България, Република Северна Македония и Сърбия. Програмите са за I, II и III гимназиален клас в държавите. Сравняват се техните структурни елементи. Сравняват се сложността на различните видове цели в тях – общи, специфични, учебни. За това сравнение се използва Таксономията на Андерсън и Кратуол.
4. Изведен е авторски набор от критерии за съпоставяне на учебници, който се използва в дисертацията. Критериите са следните:
 - 1) брой и използване на определени дидактически елементи в уроците за нови знания;
 - 2) сложност на въпросите и задачите след уроците за нови знания, определена чрез Таксономията на Андерсън и Кратуол;
 - 3) тематични области на историята, на които се акцентира в уроците за нови знания чрез въпроси от висока сложност.Освен за анализ на учебници по история и цивилизации, след минимално адаптиране критериите могат да бъдат използвани и за анализ на учебници по други хуманитарни предмети - например география и икономика, човекът и обществото.
5. По формулираните критерии се сравняват девет учебника по история – по три от България, Република Северна Македония и Сърбия. Изведените заключения, заедно със заключенията за учебните програми, дават информация „къде се намира“ българското историческо образование в сравнение с историческото образование в Република Северна Македония и Сърбия – съседни на България страни. Показани са предимства и зони за подобрене във всяка държава, както и общи позитиви и негативи. Чрез такива сравнителни изследвания може ефективно да се набележи

възходящ път на развитие в областта на историческото, а и като цяло на хуманитарното образование.

IV. Списък с научни публикации във връзка с темата на дисертацията

- 1) Петров, С. (2021). Дидактическите разлики в учебниците по история. *Епохи*, 2021 / Том 29 / Брой 1, 108-120
[DOI: https://doi.org/10.54664/FJYY6229](https://doi.org/10.54664/FJYY6229)
- 2) Петров, С. (2021). Сравнение на структурните модели на училищното образование в България, Република Северна Македония и Сърбия. *Педагогически и социални изследвания*, 1/21, 49-66
- 3) Петров, С. (2021). Таксономията на Андерсън и Кратуол като инструмент за анализ на учебници и учебни програми. В: Научни трудове на Русенски университет, бр. 60, кн. 6.2., 68-74
(Petrov, S. (2021). Anderson and Kratwohl's Taxonomy as a Tool for Textbook and Curriculum Analysis. Proceedings of University of Ruse - 2021, volume 60, book 6.2.)
- 4) Петров, С. (2021). Ролята на учебника в образователната система. Подходи за анализ на учебници. В: Образование и изкуства: традиции и перспективи. Втора научно-практическа конференция, 152-161
- 5) Петров, С. (2021). Темата за българските земи под османска власт (XV-XVII в.) в новите учебници по история за VI клас. *АНАМНЕЗА*, Год. XVI, 2021, кн. 5, 29-41

V. Използвана литература

V.1. Нормативни документи

1. Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), обн. ДВ, бр. 79/13 октомври 2015 г., посл. изм. ДВ. бр.100/20 декември 2019 г.
2. Закон за основите на системата за образование и възпитание в Сърбия (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, „Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, dr. zakon 6/2020)
3. Закон за основното образование и възпитание в Сърбия (Zakono osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Sl. glasnik RS”, br. 55/2013, posl. izm. 27/2018 - dr. Zakon)
4. Закон за средното образование в Сърбия (Закон о средњој школи ("Службени гласник РС" бр. 50/92, 55/2013 др. закон)
5. Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, обн. ДВ, бр. 95/ 08.12.2015 г.
6. Наредба № 4 от 30.11.2015 г. за учебния план, обн. ДВ., бр. 94/04.12.2015 г.

V.2. Учебници и други източници на кирилица

1. Гаврилов, Б. и др. История и цивилизации за 8 клас, София, Просвета София, 2017
2. Марков, Г. и др. История и цивилизации за 9 клас, София, Азбуки Просвета, 2018
3. Павлов, П. и др. История и цивилизации за 10 клас, София, Просвета София, 2019
4. Дабих, В. (2015). Историја 3. Београд: Klett
5. Лопандић, Д. (2016). Историја 1. 3 изд. Београд: Нови логос
6. Пириватрић, С. (2015). Историја 2. Београд: Klett
7. Ристовски, Б. и др. (2018). Историја за I година гимназиско образование. Скопје: Алби
8. Ристовски, Б. и кол. (2006). Историја за II година гимназиско образование. Скопје: Алби
9. Ристовски, Б. и кол. (2006). Историја за III година гимназиско образование. Скопје: Алби
10. Гаврилов, Б. и кол. (2017). История и цивилизации за 8 клас, София: Просвета София
11. Марков, Г. и кол. (2001). История и цивилизации за 10 клас, София: Просвета София

12. Павлов, П. и др. История и цивилизации за 10 клас, София, Просвета София, 2019
13. Табакова, Кр. (2013). Учебникът по история. Дидактически аспекти. София: УИ „Св. Климент Охридски”
14. Крстић, Б. Шуиц, М. (2015) Историја 1. Приручник за наставнике историје за први разред гимназије општег и друштвено-језичког смера, Београд, Klett

V.3. Източници на латиница

1. Anderson, L, Krathwohl, D. (2001)., A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Boston, MA: Allyn and Bacon
2. Wilson, L. (2016) Anderson and Krathwohl Bloom’s Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy. посл. достъпен на 29.12.2021, адрес: https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf

V.4. Интернет източници

1. EURYDICE NETWORK (2021)- Описание на образователната система в България в Eurydice Network (Description of Education system in Bulgaria), посл. достъпен на 03.03.2022, адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria_en
2. EURYDICE NETWORK (2021) - Описание на образователната система в Република Северна Македония в Eurydice Network (Description of Education System in Republic of North Macedonia), посл. достъпен на 03.03.2022, адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/former-yugoslav-republic-macedonia_en
3. EURYDICE NETWORK (2021) - Описание на образователната система в Сърбия в Eurydice Network (Description of Serbian Education System) , посл. достъпен на 03.03.2022, адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/serbia_en
4. Georg Eckert Institute (2021), посл. достъпен на 03.03.2022, адрес <http://www.gei.de/en/home.html>