

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание
в година XXI, 2012 в номер 1

Философия

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в номер 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
в година XXIX, 2012 в номер 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

17 23 – 29 АПРИЛ
2015 г.

Легитимен ли е терминът „турско робство“?

Откъс от „Отново за термина „турско робство“

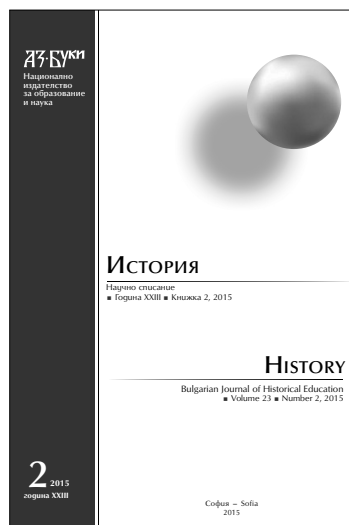
Валери Колев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Появата и развитието на историческите научни термини и начинът, по който те влияят върху обществените нагласи за възприемане на миналото, са един от най-интересните проблеми, върху който модерната историография все по-често съсредоточава вниманието си. Различните световни дискусии за по-точното и по-коректно обозначаване на големите исторически феномени, като „фашизъм“, „народна демократия“, „авторитаризъм“, „холокост“, „автаркия“, „етатизъм“, „пентаконтаетия“, „таласократия“ и много други, с основание предизвикват не само разделянето на професионалните историци на противостоящи лагери, но и поражат силен обществен отклик, който често разводнява и изкривява дебата, като погребва основните тези и сериозните доказателства под дебел пластов общи фрази, трафарети и клишета.

Българската дискусия за легитимността на понятието „турско робство“ не прави изключение от тези общи световни механізми и тенденции. Тя се разгаря в началото на последното десетилетие на отминалия ХХ век и с основание фокусира общественото внимание, а навлизането на модерните електронни комуникации дава възможност за необикновено широк обхват на участниците в нея, като професионалните историци са притиснати в ъгъла от мощния информационен поток. Само за една нощ от секундата българската редакция на търсачката Google предлага кръгло 210 000 текста по този въпрос, като броят им постоянно нараства. Те варират от строго научни материали и интервюта на най-изтъкнати професио-

Заглавието е на редакцията



www.history.azbuki.bg

Главен редактор
Проф. д-р Пламен Митев
E-mail: plamdm@abv.bg

Редактор
Албена Миланова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71
E-mail: history@azbuki.bg

Съдържание на сп. „История“, кн. 2/2015:

ПОГЛЕД НАД БАЛКАНИТЕ

Le Tigre de Janina – образът на Али паша Тепелена в произведенията на Франсоа Пуквил / *Александра Миланова*

Революционните традиции в Старозагорско през Възраждането / *Ангел Динев*

ЦЪРКВА И ОБЩЕСТВО

Манастирът „Св. Йоан Предтеча“ край Созопол – просопографски очерк / *Венцислав Каравълчев*

Културно-историческо наследство на Разбойския манастир / *Камелия Божилова*

ДИСКУСИОННО

Отново за термина „турско робство“ / *Валери Колев*

Едно нехаресвано лидерство от времето на националното Възраждане / *Илия Тодев*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

„А иначе Дунав е само една река!“ / *Григор Бойков*

Книга, която заслужава да бъде прочетена / *Пламен Митев*

ПАЗИТЕЛИ НА ПАМЕТТА

Пътят на златото на траките по света. Документална изложба в Българския културен институт в Париж / *Гая Пиндикова*

Тракия и траките / *Валерия Фол*

Реставрацията на тракийските съкровища / *Светла Цанева*

нални историци до елементарни и наивни аматьорски текстове, в които много по-лесно прозират напъните за манипулация или за съобразяване с различни действителни и мними авторитети и политически конюнктури. Резултатът от тази дискусия води до появата на многобройни и често преплитащи се употреби на сходни или близки думи в опит да се намери общоприет термин за българската история в негържавния ѝ период от падането на средновековните български гържави в самия край на XIV век до възстановяването на модерна България в резултат от Източната криза (1875 – 1878) и Руско-турската освободителна война.

В хода на тази дискусия се оформят няколко противопоставяния, които имат колкото квазинаучна, толкова и идеологическа основа. На първо място, това е противопоставянето между осъзнати или латентни националисти срещу привърженици на модерната глобалистична тенденция, за която всичко, свързано с нациите и национализма, е признак на изостаналост, неизбежно води до политическо напрежение и има по правило негативен характер. И двата полюса са политически многоцветни, като части от тях са ориентирани към възхваляване или отричане на определено политическо минало, но и черпещи вдъхновение от общеевропейските идеи както на политическия неолиберализъм, който цели разграждането на националните гържави в името на обща европейска, а по-късно и световна идентичност, така и на нарастваща група разнородни националисти, залагащи на съществуващите национални гържави и противопоставящи се на идеята за Европейски съединени щати и евроатлантическа интеграция. Тези политически пристрастия ясно личат в основната част от многобройните текстове, особено когато са писани от непрофесионалисти.

Едновременно с това трябва да се отбележи както прякото външно влияние на Турската република, възприела неоосманизма като ключова стратегия в своята нова външнополитическа доктрина, така и натискът на новите геостратегически съюзници от ЕС и НАТО. Последният съчетава както по-меките форми на въздействие чрез финансиране на многобройни удобни и политически коректни проекти и конференции, така и откритите апели за ревизиране на резултатите от досегашните исторически изследвания в областта на българо-турските отношения, като особено настоятелни в последно време бяха американци и датчани.

Второто много по-сериозно противопоставяне засяга професионалната историческа гилдия. Привържениците на традиционното академично, предимно наративно повествование, които с голяма доза консерватизъм са се вкопчили в утвърденото схващане за „турско робство“ както в академичната, така и в

популярната книжнина, срещу представителите на модерностичните направления в световната историческа наука, за които основната цел е деконструирането на изграденото досега. Това течение рядко стига до създаването на собствена оригинална конструкция, но в търсене на себеутвърждаване яростно атакува буквално всичко изградено, което срещне по пътя си. В много отношения този сблъсък напомня на ранносредновековните нападения на вандалите срещу отслабената Римска империя, считана за венеца на развитието в Средиземноморския басейн. След себе си те оставят само развалините на историята като цивилизационно постижение.

Важен елемент в обосноваването на различията в професионалната гледна точка оказва известният феномен на историческата емпатия, която постепенно води до отъждествяване на изследвателя с обекта и периода на изследването, което някои историци като покойната Елена Грозданова с основание наричат „Стокхолмски синдром“. Така за историците османисти гледната точка е тази на империята на султаните, която е отминала във времето след Първата световна война и като всеки обект на историческо изследване има своето зараждане, възход, апогей и упадък. За разлика от тях изследвателите на модерното време стъпват на базата на националните държави и техните национални доктрини. Съпоставянето дори само между самостоятелните балкански държави, които активно възприемат европейското влияние, като постоянно се стараят да го „национализират“ и пригоят към местните условия и многонационалната и инородна Османска империя, възприемана от целия европейски свят от края на XVII век насетне като „болния човек“ и цивилизационен анахронизъм, ясно демонстрира основното противоречие. При всичките си усилия за модернизация отпреди началото на Танзимата, през бюрократичните реформи на султан Абдул Хамид II и дори до периода след Младотурската революция, Портата с основание е възприемана като символ на консервативността, назадничавостта и дори регреса.

В този контекст терминологичният спор за „турското робство“ едва ли ще бъде окончателно разрешен, а следващите редове са само опит за добавяне на нова аргументация, която не е задължително да бъде тълкувана само в полза на единия от двата очертани полюса. Доколкото в понятието съществуват два елемента – на „турското“ и на „робството“, те ще бъдат последователно проследени, за да се установи доколко присъстват в писмените извори за периода на османското владичество, а оттам и имат основания в съвременните исторически проучвания.

Още в периода на османското нашествие в Югоизточна Европа названието „турци“ бързо и сравнително лесно се налага в съзнанието на балканските народи за иновърните пришълци. Според „Огледало на света“ на Мехмед Нешри, в превод на М. Калицин, при съвещанието преди битката на Косово поле от 1389 г. геспот Лазар формулира основния проблем пред християнските владетели: „Какво трябва да правим с турците?“ (Тодорова, 1977: 10 – 11). Това наименование бързо и лесно се утвърждава, което не изключва и названието „османци“, възприемано като пълен синоним. Византийският хронист Дука от първата половина на XV век пише: „Турците, повече от всички други народи, обичат грабежите и неправдите“ (Тодорова, 1977: 9). Анонимната българска хроника от същия XV век съобщава: „Не след много дни отново се повдигна преголямо множество турци, отправиха се против власите на Мирчо войвода и се разрази голям бран, така че сред турците паднаха мнозина“ (Тодорова, 1977: 12 – 13).

Така още в периода на нашествието в източноевропейския православен свят названието „турци/турско“ бързо и безапелационно се налага върху завоевателите. Съвсем ясно това личи и в „Похвалното слово за патриарх Евтимия“ от Григорий Цамблак, който открито говори за „завладяването на страната от турците“ (Петров, Гюзелев, 1978 : 443). Дори в далечната периферия на православната общност, в житието на Св. Георги Софийски Нови от псковския монах Илия от 1539 г. се говори за „турци“ и „турски цар“ (Георгиева, Цанев, 1982: 126). Като че единствени византийците, които са по-добре осведомени и ориентирани в сложните отношения между анаголските бейлици, са склонни да употребяват алтернативно „турци“ и

„османци“. Все пак техните военнополитически проблеми са свързани почти изключително с османците, а не с някои от останалите турски бейлици като Караман, Гермиян и др.

Абсолютно същия подход виждаме и в западноевропейските извори от същата епоха. Още през първата половина на XV век названието „турци“ е възприето както от Жилбер дьо Ланоа, така и от Бертрангон дьо ла Брокиер и от Бартоломео де Яно. Същото виждаме и за втората половина на века – например в „Пътните бележки“ на Фр. Зайгел (Георгиева, Цанев, 1982: 8 – 9, 11, 16, 152). Никой от тях дори не споменава названието „османци“. Дори сравнително отдалечените и затова по-неинформирани англичани в официалната си дипломатическа документация споменават: „Самият Михаил (Храбри) преследвал турците върху моста и ги посичал с мечи си“ (Тодорова, 1977: 28). Същата картина забелязваме и през следващия XVI век. В прословутите „Записки на еничарина“ на Константин Михайлович от Острава неговата тридесет и осма глава е получила заглавието „За управлението, което съществува в Турската земя“ (Георгиева, Цанев, 1982: 18). В пътеписа на австрийския дипломат от Босна Антон Вранчич се говори за „турски джамии“, а Павел Джорджевич от Дубровник в писмото си до трансилванския княз Сигизмунд Батори от 1595 г. казва: „Прочее има 15 години, откакто за пръв път отидох от Италия в Турция. Там престоях 4 години, които прекарах в пътуване из цяла Турция“ (Георгиева, Цанев, 1982: 72 – 73, 32). Неслучайно посланикът на Свещената Римска империя при Високата порта Ожие дьо Бусбек озаглавява епистолярно-пътеписното си съчинение „Турски писма“ и в тях повсеместно говори именно за „турци“, а не за османци (Тодорова, 1977: 38 – 39, 41).

Едновременно с налагането и утвърждаването на названието, което става общоприето за целия европейски християнски свят, се появяват и негови вариации. След пагането на Константинопол османският султан започва повсеместно да бъде наричан „Великият турчин“, както например в обръщението на митрополит Тимотей към папа Пий V от 1572 г. „Великият турчин“ този владетел е наречен и в Италианския портюлан от 1563 г. (Тодорова, 1977: 15) Преминаването от християнството към исляма обичайно е определяно като „потурчване“, доколкото религията си остава основен разграничителен белег в тази епоха. Този подход откриваме както в българските „Летописни бележки“ от 1620 г. за помюсюлманчването в Родопите, така и в „Историческия бележник от Кръстогорието“, и в словото против помохамеданчването на Йосиф Брадати (Петров, 1972: 258 – 262). Названието „Турция/турци/турско“ продължава да се налага и използва и през следващите столетия. Тук ще бъдат споменати само малко илюстративни примери. През XVII век то напълно доминира в европейската дипломатическа кореспонденция. То охотно се употребява от френския консул в Алепо Луи Жедоен в неговите дневници и писма. Венецианските посланици го използват в официалните си доклади до Сената на Републиката, а той, от своя страна, до краля на Полша (Тодорова, 1977: 28 – 9; Христоматия, т. 3: 200 – 201). Същото наименование широко се употребява и от папската дипломация: доклад на Петър Богдан Бакич до Конгрегацията за пропаганда на вярата от 1640 г., доклад на папския визитатор Пиетро Мазареио за състоянието на католическата църква в българските земи, писмото на никополския католически епископ Антон Стефанов до Източната конгрегация от 1689 г. (Христоматия, т. 3: 73 – 74, 159 – 163, 261).

Възприетото название е широко застъпено в пътеписната литература от цяла Европа: британецът Робърт Баргрейв от 1652, французинът Дьолакром от 1673 – 75, полякът Янош Комарски от 1697 г. и т.н. (Тодорова, 1977: 60; Христоматия, т. 3: 79, 138 – 139). Подобни примери могат лесно да бъдат приведени както за предишните, така и за следващите столетия. Някои с основание могат да отбележат, че пътешествениците и дипломатите невинаги се ориентират правилно в една чужда среда, но масовостта на самите примери, а

и фактът, че част от авторите им прекарват дълго време и се връщат по няколко пъти в империята на султаните, говори за устойчиво възприемане на единствената ислямска държава в Европа именно като „турска“.

За сравнение, местните извори от Балканите потвърждават този „външен“ европейски поглед върху империята. Вече бяха споменати докладите на различни местни и чужди католически функционери. Не по-различна е гледната точка и на балканските православни християни, изразена в приписки и летописи. Турците са наричани още „сарацени“, „богопротивници“, „измаилтяни“, „агаряни“, „мохамедани“, „варвари“ и т.н., но не и османци (Христоматия, т. 3: 227, 230, 240).

Очевидно, не под влияние на европейската и още по-малко на балканската книжнина, Османската империя също е възприела названието „Турция/турска“ и охотно го използва в своите официални документи. Без да се впускам в детайлно изброяване на множеството примери в периода XIV – XVIII век, тук ще дам само два от годината, в която тя се съгласява с възстановяването на Българската държава. Още в първия член на предварителния Санстефански договор от 19 февруари 1878 г. ясно е казано: „За да се тури край на постоянните спорове между Турция и Черна гора...“. Същото наименование е използвано и в следващия член втори: „За в бъдеще, ако изникнат спорове или съткновения с изключение на териториални претенции, Турция и Черна гора ще предоставят уреждането на своите спорове на Русия и Австро-Унгария...“ и т. н. в целия договор (Стефанова, 1958: 147 и сл.).

На 1 юли 1878 г. целият „европейски концерт“ и Високата порта слагат подписите си под Берлинския договор, където в неговия член 6 можем да прочетем: „Временното управление на България ще се ръководи до изработването на Органическият устав от един императорски руски комисар. Един императорски турски комисар, както и консулите, назначени от другите държави, подписали договора, ще му оказват съдействие...“. Член 10 от същия договор започва с текста: „България заменя императорското турско правителство в неговите обязанности и длъжности по отношение на компанията на железницата Русчук – Варна...“, като в целия договор се говори за „турска войска“, „турски стопани“, „турско-българска комисия“ и т.н. (Стефанова, 1958: 157 и сл.).

Названието „Турция/турци/турски“ е стабилно утвърдено в европейското обществено съзнание както сред управляващите елити на християнските държави, така и сред по-широките обществени слоеве и балканските народи не правят изключение от тази обща тенденция. Това наименование и породеното от него негативно отношение е един от маркерите, които ясно демонстрират принадлежността на региона към общата европейска цивилизация, изградена върху принципите и морала на християнството.

Пълния текст четете в сп. „История“, кн. 2

Химичната терминология – еднаква за всички страни

Откъс от „Номенклатурни препоръки на Международния съюз по чиста и приложна химия (IUPAC), свързани с химичната терминология и величини, единици и символи, използвани в химията“

Александър Захариев

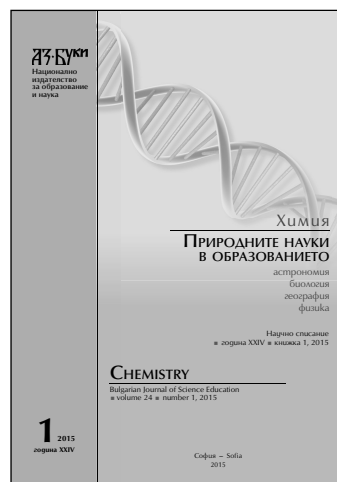
Технически университет – София

Още със създаването си IUPAC прие за основна задача създаване на общовалцни номенклатурни правила. Първи резултат от усилията на Съюза в тази насока е публикуването на неголяма книга (IUPAC, 1959), с която се поставят основите на съвременната химична номенклатура. Тогава се приема използване на системата на Щок за записване на степени на окисление с римски цифри, редът за записване на съставните части на бинарни съединения във формули и наименования, отказ от използване на термини като „бикарбонат“, „бисулфат“ и гр., създаване на еднина практика за наименоване на адитивни съединения.

Работата по усъвършенстване на химичната номенклатура е ускорена след 1970 г. Тогава на изданията на IUPAC се приписват т.нар. цветни имена. Кориците на изданията, разглеждащи номенклатурата по неорганична химия, са винаги червени и носят името „Червената книга“ (The Red Book), а тези по органична, аналитична химия и физикохимия са оцветени съответно в син, жълт и зелен цвят и се наричат синя, жълта и зелена книга (The Blue Book, The Yellow Book, The Green Book).

В 1970 г. неорганичната номенклатура е разширена и ревизирана (Adams et al., 1971), а в 1977 г. е публикувано ръководство за нейното прилагане (IUPAC, 1977). За да бъдат отразени постиженията

Заглавието е на редакцията



www.science.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Борислав Тошев
E-mail: toshev@chem.uni-sofia.bg

Редактор

Георги Дянков
0887 81 27 67
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: science@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 1/2015:

EDITORIAL

Наукометрични показатели на списание „Химия (Природните науки в образованието)“
/ Б. В. Тошев

EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Тревожността в часовете по природни науки / З. Костова

CURRICULUM MATTERS

Номенклатурни препоръки на Международния съюз по чиста и приложна химия (IUPAC), свързани с химичната терминология и величини, единици и символи, използвани в химията / А. Захариев

Избрано

TEACHING EFFICIENCY
Higher Education Perspectives for an
Exciting Educational Experience –
Part V: An Indian Context / *B. H. S.
Thimmappa (India)*

Графични задачи в обучението по
физика в средното училище /
Х. Петрова

PERSONALITIES IN SCIENCE
Румен Любомиров Дойчев (1938 –
1999) / *О. Димитров, З. Костова*

BULGARIANS ABROAD
Brain-Like Spatio-Temporal Data
Machines / *N. Kasabov*

HISTORY AND PHILOSOPHY OF
SCIENCE

Научните изследвания по химия
в Софийския университет „Св.
Климент Охридски“ през първото
им столетие / *Д. Платиканов*

Naming of Chemical Elements / *M.
Atanassova*

CURRENT BIBLIOGRAPHY
Библиография на публикации
върху приложението на
конструктивизма в образованието
/ *Б. В. Тошев*

ELOGE
Найден Найденов, 1929 – 2014:
Спомен за приятеля / *Д. Клисурски*

на неорганичната химия в периода 1970 – 1990 г., номенклатурните правила са гопълнени и отново ревизирани през 1990 г. (Leigh, 1990). Номенклатурните правила от 2005 г. не само заменят правилата от 1990 г., но имат за цел да осигурят съвместимост с новия вариант на номенклатурата по органична химия, публикуван през 2014 г. (Favre & Powell, 2014), но още през 2011 г. е публикуван комбиниран вариант на номенклатура по неорганична и органична химия, предназначен за учители и ученици от средните училища, а също и за студенти от началните курсове (Leigh, 2011).

Официалният език на IUPAC е английски, поради което английските варианти на номенклатурата по неорганична химия не могат да бъдат преведени на друг език без адаптация поради граматични различия и езикови особености. За българските ползватели на номенклатурните препоръки ситуацията е още по-сложна поради използването на азбука, различна от латиницата. В редица случаи това води до различия във формули и наименования, при които е необходимо да се спазва азбучно подреждане. Ето защо IUPAC препоръчва при всеки превод да бъде създаван адаптиран вариант със стремеж промените да бъдат сведени до допустимия минимум и да бъде запазван духът на международния оригинал.

Макар че през 2010 г. на български език беше публикуван адаптиран вариант на неорганичната номенклатура от 2005 г. (Дуков, 2010), а също и публикации в специализирания печат (Dukov, 2007; 2009), остава впечатлението, че химичната общост не е запозната в достатъчна степен с тези номенклатурни правила. Това се вижда от използването на остарели и несистематични наименования и термини в учебни пособия и дори в научни публикации. Още по-сериозно е изоставането при прилагане на препоръките на IUPAC (Cohen, 2007; Gamsjager et al., 2008; Dukov & Toshev, 2010) при използване на величини, единици и символи.

Цел на настоящата публикация е да коментира важни препоръки на IUPAC в областта на неорганичната химия и да помогне за прилагането им.

За да избегне противоречивата практика групите на елементите в периодичната система да бъдат обозначавани с римски цифри като IA – VIIA или IB – VIIB, през 1985 г. Комисията по неорганична химия на IUPAC прие решение групите да бъдат номерирани от ляво наясно от арабски цифри от 1 до 18, като групи 1 и 2 включват s-елементите, групи 3 – 12 – d-елементите, и групи 13 – 18 – p-елементите (Leigh, 2009). Елементите, които не са открити, получават временни трибуквени символи и наименования, произлизащи от атомния номер на елемента (Correpol, 1990). Използват се следните числови корени:

0 – нил (nil) 1 – ун(un) 2 – би(bi) 3 – три(tri) 4 – квад(quad)
 5 – пенн (pent) 6 – хекс(hex) 7 – септ(sept) 8 – окт(oct) 9 – ен(enn)

Например временното наименование на елемент №117 е унунсептий (ununseptium), а символът му е Uus. Временните имена и символи се използват до тогава, докато обединеният комитет IUPAC – IUPAP (International Union of Pure and Applied Chemistry) получи неопровержими доказателства, че съответният елемент е синтезиран, и установи приоритетът на претенгентите за откритието. Тогава елементът ще получи постоянно име и символ.

В номенклатурата от 2005 г. елемент № 74 получи приетото в англоезичните страни наименование тунгстен (tungsten) със символ W, който произлиза от названието волфрам (wolfram). Поради липсата на съответствие между наименованието и символ беше изразено становище, че названието волфрам може да бъде използвано в страните, където то е исторически утвърдено, но в текстове на английски трябва да бъде използвано името tungsten. Националният комитет на IUPAC в България прие в нашата страна да бъде използвано названието волфрам.

Символът на всеки елемент може да включва 4 индекса, които дават допълнителна информация

ляв горен индекс – масово число
 ляв долен индекс – атомен номер
 десен горен индекс – йонен заряд
 десен долен индекс – брой атоми

Йонният заряд може да бъде положителен или отрицателен. Знакът се поставя след цифрата, например 2+ или 2-. Не е коректно заряд да се записва като +2 или -2 (както и ++ или --) (Leigh, 2011). Долният десен символ посочва брой атоми или йони – например S₈ или Hg₂²⁺.

Степен на окисление на елемент във формула се записва с римска цифра при символа на елемента като горен десен индекс. Знак плюс (+) не се записва, а знак минус (-), за разлика от йонния заряд, се поставя пред римската цифра. Нулева степен на окисление се означава с арабска цифра нула, но това невинаги е необходимо. Ако във формула даден елемент е в повече от една степен на окисление, символът му се записва отново, като степените на окисление са в нарастваща стойност. В наименования степен на окисление се записва след името в скоби на същия ред.

Пълния текст четете в сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 1

Образование без край

*Откъс от „Интерактивните
методи и похвати на обучение
в контекста на конструктивистката
образователна парадигма“*

Божена Такворян-Солакян

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

През последните десетилетия концепцията за т. нар. перманентно образование все повече се утвърждава като глобална концепция, която изисква модернизация както на цялата ни образователна система, така и на отделните нейни звена и степени (Петров, Атанасова, 2003: 43). Тази концепция не се ограничава само с училищното и университетското обучение, а включва и образованието на възрастните учащи се, продължаващото професионално образование, различните видове и форми на неформалното образование и пр. В условията на информационното общество съвременното образование с основание се определя преди всичко като образование за човешко развитие. Неговата нова мисия е да позволи на всеки човек, без изключение, максимално да оползотворява своите заложби и интелектуален потенциал, да реализира по най-достоеен начин свой собствен план не само за професионално, а и за личностно развитие.

Значението, което се придава на образованието в наше време, произтича от разглеждането му като основен фактор за лично и обществено усъвършенстване, като важна сфера за образователни услуги, действаща преди всичко в зависимост от реалните потребности и интереси на обучаемите. В този смисъл се говори за нова концепция или нов

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 2/2015:

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Проблеми на социалната адаптация на пътуващи ученици от малки населени места / *Траян Попков, Бонка Гергинова, Тереза Карамангалова*

Два съвременни отговора на въпроса: Може ли да се учи чрез съвременно изкуство? / *Вася Делибалтова, Десислава Морозова*

Устни продуктивни текстове в детската градина – теория и технология / *Ганка Янкова*

Тревожността в педагогическия процес / *Здравка Костова*

Интерактивните методи и похвати на обучение в контекста на конструктивистката образователна парадигма / *Божена Такворян-Солакян*

**ЧУЖДЕСТРАННИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ**

Философия на мениджмънта на класа / *Кристоф Айх-хорн*

New System of Teachers' Professional Development in Kazakhstan Universities / *Gulnaz Akhmetova, Gulnar Balakayeva*

**ДОКТОРАНТСКИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ**

Делегираните бюджети в средното образование в България – за и против / *Йоана Минова*

**ДОБРИ ПРАКТИКИ
В ОБЛАСТТА НА
ЗДРАВΟΣЛОВНИЯ НАЧИН
НА ЖИВОТ И СПОРТА
В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ
ИНСТИТУЦИИ**

Иновативни политики и практики в спорта като социални продукти от взаимодействието между местна власт, образователни институции и спортни организации / *Иван Сандански*

Здравословен начин на живот за ученици, родители и учители на 51. СОУ / *Асен Александров*

Турнир по канадска борба / *Д. Евтимова, Е. Павлова, И. Радославова, Б. Иванов*

Ползотворно взаимодействие и партньорство между ЧСОУ „Дрита“ и НСА „В. Левски“ при реализиране на дейности в областта на физическото възпитание и спорта / *Ирена Неделкова*

Детска лятна олимпиада / *Нели Бъчварова, Десислава Дургова*

Здравословно хранене и спорт в 136. ЦДГ „Славия“ – София / *Даниела Матеева*

Спортът и туризмът в живота на децата от 137. ОДЗ „Калина Малина“ – София / *Снежанка Богданова, Росица Генова*

принцип на изграждане и функциониране на образователната ни система, в която училищното обучение се разглежда само като основа за продължаване на образованието, доколкото различните видове начални, основни и средни училища, а също и висшите учебни институции осигуряват т.нар. базово образование. То в действителност служи като основа за придобиване на т.нар. образование на втория шанс чрез периодично обучение в едни или други образователни звена или организации, както и по пътя на самообразованието.

Сега все повече се осъзнава, че образованието в неговите класически форми само по себе си не е достатъчно, за да отговори на предизвикателствата на съвременното информационно общество. Динамичните промени във всички сфери изискват наред с придобиване на класическа грамотност в училище перманентно формиране на многофункционална грамотност чрез осигуряване на единството и приемствеността между формалното образование (formal education), неформалното образование (non-formal education) и информалното учене (informal learning). В светлината на придобилите гражданственост международни инициативи, като световното движение „Образование за всички“, Меморандума на Европейската комисия за ученето през целия живот, Концепцията за образование за устойчиво развитие, Болонската декларация и др., традиционната представа, че преподаването в училище се свежда до „даване на знания, умения и навици“, което ученикът трябва да усвои в процеса на репродуктивното обучение, се оказва не само неефективна, а и невярна. При съвременните условия вече се говори за формиране на нова култура за учене, за широкообхватно учене (LWL), за утвърждаване на формалното и неформалното образование, а също и информалното учене като допълващи се и взаимно проникващи се форми, за развитие и усъвършенстване на отворени системи от връзки и възможности между тези три категории образователни структури. Новата култура на учене трансформира позицията на учащия се от пасивен участник в процеса на обучението в активен субект, като по този начин значително се повишават неговата самостоятелност и инициативност, разгръща се творческото начало в дейността му, постепенно се формират у него умения и компетентности за самообразование. Дейността на учителя (преподавателя) се изразява предимно в организиране, подпомагане, подкрепа на ученето на всеки участник в образователния процес (независимо от това дали е ученик в училище, или по-възрастен учащ се). Той не е само източник на информация, а е и ръководител, стимулатор и съизследовател, който помага на учащите се за формулиране на собствени идеи, мнения и изводи в процеса на обучението. Целта на обучението е учащите се от пасивни „консуматори“ на чужди знания да се превърнат в активни конструктори

тори на собствените си и чужди знания. При такава постановка се минимизира външната, принудителната мотивация за учене, има възможност за прилагане на по-ефективни, интерактивни методи и похвати на обучение, на алтернативни образователни стандарти чрез гъвкава диференциация и индивидуализация на обучението. Акцентът се поставя върху „участващото“, диалоговото, интерактивното, съсредоточеното върху ученика (participatory; interactive; learner-centered) обучение. Учебните дейности се характеризират с изследователска активност, решения на проблеми и сътрудничество с учителя и съучениците.

Теоретична основа на интерактивното обучение, на новата култура на учене е конструктивистката образователна парадигма. Наред с когнитивния (индивидуалния) конструктивизъм, който поставя акцент върху индивидуалното учене, и социалния конструктивизъм (конструкционизъм), разкриващ механизмите на диалогичното учене в контекста на социалните взаимоотношения, започват да придобиват гражданственост колаборативният и комуникалният конструктивизъм, контекстуалният и постпозитивисткият конструкционизъм.

Когнитивната (когнитивно-информационната) теория за ученето се свързва с имената на Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Д. Колб, А.С. Виготски, а по-късно – на Д. Нормън, У. Найсер, П. Линдсей, Д. Бродбент и др.

Централна теза в концепцията на Ж. Пиаже е идеята за когнитивните структури като модели на физическите и умствените действия. Според теорията му за интериоризацията умственото развитие на детето е спонтанен процес, при който действието на външните фактори се пренася във вътрешен план (интериоризира се). Този процес се подчинява на определени биологични закони и средата (в частност обучението) може само да го забържи или ускори, но не и да го промени. Според Ж. Пиаже когнитивното развитие на детето преминава през четири етапа: сензомоторен (0 – 2-годишна възраст, за който е характерно сензомоторното учене), предоперационален (2 – 7 години, характеризира се главно с лингвистичното развитие), конкретно операционален (7 – 9 години, характеризира се с развитието на организирано мислене, решаване на проблеми в реален контекст) и накрая – формално операционален (11 – 15 години с характерните за него абстрактно мислене и концептуализация).

Друг виден представител на когнитивния конструктивизъм е Дж. Брунер, който разработва теорията за понятийните структури. Той разглежда ученето като изменение на съдържанието на отражението на обектите от действителността в три основни форми: външноразвигателна, сетивно-образна и символна. Според него основна е символната форма на отражение, която е ориентирана към понятийните структури: понятия, закони, теории и др.

Д. Колб разглежда ученето като цикличен процес, преминаващ през четири фази. То започва с включване на учащите се в дейност за придобиване на конкретен опит („тук и сега“). Следващ ключов момент е рефлексията на опита, което изисква учащите се да осмислят своите действия и налични знания в контекста на решаваната задача. Рефлексията води до абстрактна концептуализация, при която се интерпретират получените резултати, осмислят се закономерности, правят се изводи. Последната фаза е активното експериментиране, което дава възможност на учащите се да приложат своите идеи в условията на практически действия, които се превръщат в нов конкретен опит, поставящ началото на нов цикъл в ученето.

Наред с когнитивния конструктивизъм постепенно се формира и т.нар. социален конструктивизъм, който е тясно свързан с културно-историческата теория на А. С. Виготски и неговите последователи. Той, както и Ж. Пиаже, обяснява когнитивното развитие като преминаване през определени етапи (сва според неговата концепция), но не приема постановката на Ж. Пиаже, който разглежда психиката на детето извън неговото историческо развитие. Според Виготски висшите психически функции, възникващи в процеса на културното развитие, са социално обусловени. Всяка психическа функция в културното развитие отначало се явява като интерпсихологическа категория, а след това вторично като интрапсихологическа.

В основата на развитието на висшите психически функции е интериоризацията на опосредстваните чрез езика социални отношения. Ученето се осъществява в процеса на взаимодействието на учащия се с другите – учители, родители, съученици и др. Той разграничава две равнища (зони) на развитието. Първото означава като равнище (зона) на актуалното развитие, което се формира в резултат на вече завършилите цикли на развитието и намира израз в самостоятелното решаване на интелектуалните задачи. Второто равнище е зоната на близкото развитие. Това равнище включва онези психически процеси, които току-що се формират, още съзряват. То се установява при решаване на такива задачи, с които учащият се не може да се справи самостоятелно, но може да ги реши с помощта на възрастните, учителите или в съвместната дейност със съучениците си. Но онова, което учащият се „днес“ може да направи в сътрудничество, „утре“ ще го извърши самостоятелно. Докато според Ж. Пиаже развитието „върви“ винаги преди обучението, т.е. циклите на развитието предшестват циклите на обучението и социалното „присъства“ само в качеството си на страничен фактор, според Л.С. Виготски обучението води развитието напред. Съдържанието на културно-историческия опит, зафиксирано в значенията на езиковите единици, са преди всичко понятията – научните (теоретическите) и житейските (емпиричните). Усвояването на научните понятия се осъществява върху основата на анализа, абстракцията, обобщението, които се направляват от общуването и се опосредстват чрез знаците на езика.

В най-обобщен план, в основата на конструктивистката образователна парадигма е тезата за ученето като процес на активно „конструиране“ на знания от учащия се чрез изграждане и реконструиране на наличните когнитивни структури (схеми) у личността в процеса на овладяване на новия опит, дейности и знания и адаптиране към променящата се действителност. Ученето, независимо в коя област то възниква и се осъществява (когнитивна, афективна, психомоторна или интерперсонална), е създаване на смисъл чрез съотнасяне на новия опит към вече усвоения и осмислен. По своята същност то е процес на индивидуална трансформация, на вместване (напасване), на интегриране на новите знания във вече съществуващите структури от знания и значения.

Конструктивисткият подход в обучението поставя акцент не толкова върху учебните постижения, колкото върху начините на учене. Според този подход знанието се конструира от учащите се, когато те са въввлечени в активно учене. Необходимо е на тях да им се предоставя възможност словесно да представят онова, което извършват в процеса на ученето. Процесът на конструиране на знанието изисква учащите се винаги да коментират затрудненията, които срещат при ученето, онова, което все още не са разбрали напълно. Ефективното учене изисква да се осигурява голяма свобода в действията на учащите се, да се стимулира критичната и самокритичната им рефлексия, метакогницията, формирането на адекватна самооценка.

Според представителите на социалния конструктивизъм конструктивистката учебна среда предлага богати възможности за локализиране на ученето в реални жизнени ситуации, които изискват от учащите се да работят съвместно, като следват своя темп на работа и взаимно си сътрудничат. Активностите в работната среда са социални по своя характер и личността е зависима от другите, от техните действия. С други думи, социалните взаимодействия не са просто подкрепящи, а съществени компоненти в когнитивното развитие. Ученето винаги е диалогично по своята насоченост и диалогът стимулира обучавания да обмисля по-задълбочено своите идеи и да ги преформулира и дори променя, когато е убеден в това.

Да се учи конструктивно, означава: да се учи активно; да се решават проблеми; да се създават условия за трансфер на наученото в реални условия; да се актуализират старите знания преди конструирането на новите; да се решават различни типове атактични задачи, свързани с практиката; да се осигуряват условия за придобиване на учебен опит чрез решаване на задачи, проблеми, участие в дискусии; да се насърчава творческото и критичното мислене, за да се повишава самостоя-

мелността на учащите се; обучението да протича в стимулираща среда.

Ученето в контекста на социалния конструктивизъм е: социално; рефлексивно; автентично; във вид на стъпаловидно „скеле“, основаващо се на възможностите и потребностите на учащия се, ситуирано в опита. Ученето се превръща в активен процес на търсене на знания, до които се достига чрез индивидуално участие и контакт с другите обучавани, а не чрез имитации или повторения, както е в традиционните дидактически модели, ориентирани към паметта. Обучаващият е и източник на знания, и съизследовател. Това допринася за формулирането в процеса на обучението на свои собствени идеи, мнения, изводи. Почти няма единствени интерпретации. Стимулира се както индивидуалността, така и груповата работа, работата в екип.

Ролята на социалния елемент значително се повишава при т. нар. колаборативен и комунален (общностен) конструктивизъм. При колаборативния конструктивизъм учебният опит има известен дуалистичен характер, тъй като, от една страна, той е конструиран на смисъл от самия индивид, а от друга страна, той е потвърждение и усъвършенстване на разбиранията чрез колаборативната дейност на учащите се. Комуналният конструктивизъм е стратегия, при която учащите се конструират своето учене в резултат на опита си и на взаимодействието с другите, като имат възможност да интегрират своите знания със знанията на определена по-голяма общност (или на обществото като цяло) в ползва на сегашните или на бъдещите учащи се. Именно ученето в общността позволява да се учиш с другите, да се учиш от другите; да се учиш да посредничиш на ученето на другите и по този начин да допринасяш за формиране на колективното знание (Радев, 2005).

В по-ново време в САЩ и някои други страни вече е на мода т.нар. ко-конструктивизъм, който допуска едни или други елементи и на преподаване. С основание някои учени обръщат внимание, че фетишизирането на конструктивистката образователна парадигма в образованието може да доведе до дискредитиране на обективното знание и дори отричане на ползата от преподаването.

Конструктивистката образователна парадигма лежи в основата на интерактивните методи на обучение. Някои автори разграничават три групи интерактивни методи: ситуационни, дискуссионни и опитни (емпирични), макар че в редица случаи те трудно могат да се разглеждат напълно изолирано едни от други (6; Радев, 2005). Още по-голямо е разнообразието на вариантите на обучението в интерактивен режим. Към тях се отнасят: проблемното обучение, ситуативното обучение, модулното обучение, продуктивното обучение, инициативното обучение, съвместното (кооперативното) обучение, обучението като изследване, проектното обучение, опитното обучение, базираното върху работа-учене (обучението чрез редукване на учене и труд), базираното на игра-учене, ученето чрез действие, контекстното учене и др.

Организацията на обучението в интерактивен режим изисква преди всичко то да бъде така структурирано, че да въвлече и ангажира учениците, да стимулира самостоятелността на всеки един учащ се, да взема активно участие в ученето на съучениците си. От много важно значение е да се поощрява креативността, дивергентното, творческото мислене при решаване на възникващите проблеми. Интерактивността изисква рационален баланс между лидерството на учителя и инициативността на учениците. Много по-добри резултати се получават, когато се създава привлекателна обкръжаваща среда за учениците, когато обучението се основава на опита и контекста, които формират у ученика познавателна потребност и желание пълноценно да участва в процеса на придобиването на новите знания. Всичко това прави учениците отговорни за резултатите от обучението, засилва настойчивостта им в ученето, развива тяхната самоувереност, повишава доверието им към учителя, формира по-силни положителни чувства към съучениците и учителя. Разбира се, при организацията на такъв вид обучение е необходимо да се имат пред вид различията в реалните учебни възможности на учениците, нееднаквите им стилове на учене и познание, както и нееднородността на получе-

ните резултати.

В литературата твърде често се прави съпоставка между интерактивния и традиционния (класическия) образователен модел. Към най-съществените характеристики на традиционния образователен модел се отнасят:

- усвояване преди всичко на готови знания за успешно представяне на изпита;
- формулиране и решаване на проблеми в структурирана и предимно статична обкръжаваща среда;
- прилагане на усвоените знания и умения в педагогически адаптирани ситуации;
- основава се на релацията „учител – ученик“;
- учителят извършва индивидуални оценки и атестации.

Към най-съществените характеристики на интерактивния образователен модел се отнасят:

- осъзната от учениците необходимост от информация;
- идентификация и решаване на проблеми в динамична обкръжаваща среда;
- прилагане на усвоената информация в реални вариативни ситуации;
- основава се на взимодействието „обкръжаваща среда – учител – работа в екип“;
- учителят и учениците съвместно извършват индивидуалните оценки и атестации.

Както е известно, конвенционалната педагогика разглежда учащия се предимно като пасивен „приемник“ на педагогически адаптирания социален опит. С други думи, в педагогическия модел на обучение учителят изпълнява първостепенна, водеща роля, а учащите се са изцяло зависими от него. Той определя всички основни параметри – целите, съдържанието, формите и методите, средствата и източниците на обучението. Учениците са лишени от възможността съществено да влияят върху планирането, осъществяването, оценяването и корекцията на процеса на обучението. Основна тяхна задача е да възприемат и усвояват излаганите от учителя знания. В съответствие с това цялата технологична верига е ориентирана главно към учителя.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 2



Рекламна тарифа

на Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“

София 1113, бул. „Цариградско шосе“ № 125, бл. 5, тел.: 02/420-04-70, 02/420-04-71; azbuki@mon.bg; www.azbuki.bg

Вестник „Аз Буки“

1. Стандартни карета на вътрешна страница:

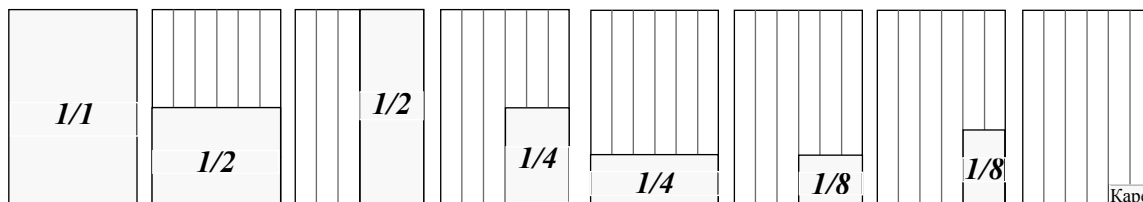
Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница - 256 мм/388 мм	780,00 лв.	900,00 лв.	985,00 лв.
1/2 страница - 256 мм/194 мм - 125 мм/388 мм	410,00 лв. 410,00 лв.	460,00 лв. 460,00 лв.	510,00 лв. 510,00 лв.
1/4 страница - 256 мм/97 мм - 125 мм/194 мм	230,00 лв. 230,00 лв.	258,00 лв. 258,00 лв.	270,00 лв. 270,00 лв.
1/8 страница - 125 мм/97 мм - 83 мм/147 мм	115,00 лв. 115,00 лв.	129,00 лв. 129,00 лв.	135,00 лв. 135,00 лв.
каре (83 мм x 50 мм)	30,00 лв.	43,00 лв.	45,00 лв.

Цена за първа страница:

4 лв. на кв. см;

Цена за последна страница:

2 лв. на кв. см.



2. Вложки - 1000 бр. - 80 лв.

Научни списания на издателство „Аз Буки“

1. Цена за вътрешна страница (в лева)

Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница	90 лв.	130 лв.	180 лв.
1/2 страница	50 лв.	70 лв.	90 лв.
1/4 страница	30 лв.	45 лв.	70 лв.

2. Цена за реклама на втора корица: цена за вътрешна страница + 60% оскъпяване

3. Цена за реклама на трета корица: цена за вътрешна страница + 40% оскъпяване

4. Цена за реклама на четвърта корица: цена за вътрешна страница + 100% оскъпяване

5. Размер на една печатна страница в списанията на НИОН „Аз Буки“:

а. Обрязан формат: 167 мм x 233 мм

б. Необрязан формат: 171 мм x 240 мм

Забележка:

Всички посочени цени са без ДДС.

Отстъпки при брой и обем публикации или комбинирана реклама в няколко издания на издателство „Аз Буки“ – по договаряне.

Тарифата е в сила от 1 юли 2012 г.