

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"



Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

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

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание
в година XX, 2012 в книжка 1

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
в година XXXIX, 2012 в книжка 1

41

8 – 14 ОКТОМВРИ
2015 г.

Качествата на добрия преводач

*Откъс от „Преводи и промяна
в разбирането за норма“*

Дария Карапеткова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В последните години висшето образование в направление „Филологии“ у нас получи задачата да актуализира и развие методите си по отношение на подготовката на млади преводачи. Засиленият международен обмен на материали, както и изискването за ритмично осъвременяване в разнообразни сфери на познанието придобива допълнителна значимост на функцията, която филологическата подготовка изпълнява при произвеждането на кадри, подготвени да се изправят срещу предизвикателствата на хуманитарния и специализирания превод. В тази сфера на обучение има традиционно важни аспекти, които се нуждаят от постоянно модернизирани: материална и техническа база, библиографски справочен материал, възможности за контакт с реална работна ситуация. Наред с тези фактори е нужно преподавателите да вземат под внимание и още едно обстоятелство, което неминуемо обуславя резултатите от тяхната работа: динамиката в равнището на езикова

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Димитър Веселинов
E-mail: d_vesselinov@yahoo.fr

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 4/2015:

ПРИЛОЖНО ЕЗИКОЗНАНИЕ

Често допускани грешки в изграждането на кохезията при превод от английски на български език / *Десислава Тодорова*

МЕТОДИКА

Педагогическият блог и приложението му в българския образователен контекст / *Ели Дечева*

Резюмето – една от целите в езиковото обучение / *Янка Коева*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Превод и промяна в разбирането за норма / *Дария Карапеткова*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА
АРХЕОЛОГИЯ**

Постижение на хакаската лингвистична и историко-етнографска лексикология / *Емил Боев*

ХРОНИКА

80-годишен юбилей на проф. Стефана Димитрова / *Мони Ал-малех*

Официален старт на Асоциацията на мароканските студенти в България / *Страшимир Найденов*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Опит за моделиране на образа на жената в испанското езиково пространство / *Димитър Веселинов*

Детската литература в огледалото на модерността / *Весела Белчева, Свилен Станчев*

Да анализираме граматиката / *Нели Тинчева*

Културите на лузофонските страни / *Яна Андреева*

**VII МЕЖДУНАРОДНАЯ
КВАЛИФИКАЦИОННАЯ
ШКОЛА «СОВРЕМЕННЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ»**

Приветствия и программа

Современные педагогические технологии в профессиональной подготовке молодых русистов / *Галина Шамонина*

**УЧАСТНИКИ
В VII МЕЖДУНАРОДНОЙ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
ШКОЛЕ**

Лекторы. Биографический Справочник. Резюме мастер-классов / *Леонид Московкин, Валерий Ефремов, Галина Шамонина, Стоянка Почеканска, Денис Букин*

Экскурсионная технология в преподавании русского языка как иностранного / *Леонид Московкин*

Словарь в интернете: социокультурный аспект / *Валерий Ефремов*

Основные вопросы лексических трудностей в русском как иностранном (на фоне славянских языков) / *Денис Букин*

компетентност на техните студенти.

Когато става дума за засягащи езика явления, е трудно и в много случаи непрегназливо изводи да се правят в момента. Дълготрайността на езиковите явления във времето е един от основните формални критерии за тяхната значимост. Доскоро беше възможно с този аргумент да се избягва сериозното подхождане към вълните от тенденции в езика на най-младите, като те се разглеждаха предимно като резултат от мода и от актуални, но нетрайни въздействия. Напоследък обаче започват да се наблюдават трайни посоки на развитие в начина, по който младите хора се отнасят към езика. Ще бъде разгледано по какъв начин това формира нови изисквания към обучението по превод.

Преди това обаче е нужно да се направи уточнението, че следващите разсъждения се основават на наблюденията от един сравнително малък по мащаб контекст и засягат някои протичащи в момента процеси сред млади хора, които се обучават в областта на хуманитаристиката в най-висшата степен на образователната система. Наблюденията са извършени върху студенти от София и други големи градове на България, които изучават италианска и се готвят за учители и преводачи от италиански на български език, както и върху младежи с по-различни, макар и сходни специалности. Тъй като тяхното обучение включва теоретични и практически въпроси от областта на художествения и специализирания превод, студентите активно участват в дискусии, които засягат както изучавания от тях чужд език, така и родния за тях български език. На фона на относително устойчивия модел на поведение спрямо обекта им на работа, характерен с плавен ритъм на еволюция съгласно системата на езиково обучение и изискванията на пазара, в последните няколко години се наблюдават изменения, които по интензитет и мащаби не се вписват в ритъма, с който обичайно поколенията се променят по-рано.

Без съмнение, част от причините за това имат политически характер. България е пълноправен член на Европейския съюз от 2007 г. До падането на Берлинската стена през 1989 г. чуждоезиковите въздействия в страната се филтрираха основно чрез посредничеството на руския, който голяма част от българите ползваха свободно и на който четяха както световна класика, така и техническа и друга литература, ако тя липсваше в български превод. Ако приемем, че руският е оказал влияние върху българския поради тази тясна близост, то все пак не е било твърде разтърсващо, след като става дума за два славянски езика с редица сродства.

След края на комунистическия режим България получи пряк достъп до продуктите на култури, с които не беше имала възможност да контактува така отблизо дотогава. Отварянето на Запад разнообрази културните и езиковите модели, с които страната влезе във все по-силно взаимодействие. От една страна, това доведе до разчупване и модернизирание на самия български език. От друга, необходимостта от наваксване в опознаването на непреведени досега образци от световната литература доведе до рязко увеличаване на преводната продукция. Нарасна и обменът в областта на нехудожествените текстове, като всичко това постепенно увеличи нуждата от подготвени специалисти в областта на все повече европейски езици. Ролята на преводачите стана особено важна, тъй като не бива да се забравя, че за държава с рядък национален език като българския преводът е неизбежно един от жизненоважните канали за вписване в глобалната култура.

Тези процеси, които според мнозина протечекоха за стресиращо кратък период, получиха нещо като кулминация около и след приема на България в ЕС. Съюзът е наднационално формирание, в което многоезичието е основна ценност, и това далеч не се изчерпва с взаимното познаване на националните литератури. Хармонизирането на законодателството с това на ЕС и огромното количество документация, която трябваше да бъде преведена основно от английски, френски или немски за няколко години, внесе шоково в българската лексика понятия, много от които непознати или трудно преводими с наличните в езика ресурси. Нещо подобно се случи и в почти всички останали области на живота и беше съпроводено с бум на компютризацията и използването на мрежата. Различните поколения реагираха различно на тези процеси. Повечето възрастни хора останаха извън дигиталния свят и бяха изолирани от най-новите явления в обществения живот, които трудно разбират включително и на ниво понятия. Средните поколения се стараят да са в крак с изискванията на новия тип общуване, като пазят и най-доброто от „неконтаминирания“ облик на езика. За най-младите в повечето случаи този предишен облик е чужд и непознат. Това вероятно е свързано с факта, че по данни на Националния статистически институт за 2012 г. в България 73,6% от населението във възраст 55 – 64 години не ползва чужди езици, докато 52,4% от хората между 25 – 34 години ползват поне един чужд език. Тези, които са съвременници само на новите етапи от общественото развитие в страната, все по-често нямат сетива за част от богатството на традиционната българска лексика и избират чуждици или неологизми при наличие на приемлива алтернатива с български и славянски произход. На синтактично ниво редица конструкции, които предишните поколения активно са ползвали, вече отсъстват от фоновото познание на младите, звучат им изкуствено и чуждо. Този факт не следва да предизвиква учудване: от най-ранна възраст те са засипани с поток от информация под формата на музика, интернет съдържание и софтуер, преводна литература, реклама, медийни продукти, които са преобладаващо чуждоезични или преработени чрез превод. За младите в най-голяма степен е задължително владеенето на поне един чужд език – дори и ако нямат висше образование – и те отговарят на това изискване, като четат литература и ползват активно всякакви ресурси в чуждоезичен оригинал. Това ги прави силно конкурентни на международния пазар, защото традиционно високото равнище на чуждоезиково обучение в България се съчетава с гъвкавост и големи възможности за адаптиране в интернационален контекст. Обратната връзка от страна на работодателите (издатели, собственици на преводачески агенции, редактори и т.н.) парадоксално показва, че те одобряват много повече подготовката на младите си служители по чуждия език, отколкото представянето им на родния, който самите младежи считат за гаденост, когато той не е обект на избраното от тях специализиране.

Какви са оплакванията на работодателите? На първо място, буквалният превод и тенденцията за пренасяне на чужди конструкции в българския. Когато

става въпрос за специализиран превод, това не звучи като голям проблем, защото в редица области се наблюдава стремеж към опростяване и уеднаквяване на изказа именно с цел по-лесното преминаване от един език към друг. Най-опасно изглежда перспективата от нарастването на работата в режим на т. нар. *постедитинг*. Машинният превод към по-редки езици често произвежда текстове на ръба на приемливото. Те не само са трудни за редактиране, но и повдигат нелишения от основание въпрос дали няма да сведат наогул прага на търпимост към иначе нетърпими за системата на езика цел формулировки? Независимо от всичко това е факт, че младите хора са потопени в интернационална езикова и културна среда и това видимо се отразява на изразните им навици. Те все по-често допускат и в официални документи употребата на латиница в съставен от тях самите български текст на кирилица, пропускат да транскрибират и превеждат имена, понятия и изрази, които всъщност са преводими. В собствения им стил на изразяване навлизат цели сегменти на езиците, с които са запознати. Отказът от търсене на еквивалент може да се дължи на престижа на чуждото, но също и на някаква форма на езикова леност. И двете са обясними с масовото нахлуване на вносни продукти и услуги със съответните рекламни кампании (с оригинални или локализирани послания), отварянето към чуждестранния пазар, трудовата миграция в чужбина, нетърпението да се изчака официалният превод и директното ползване на чуждоезиков материал. Част от студентите, изучаващи италиански език, признават, че предпочитат да ползват английски като език посредник за превод и консултация, като редуцират поради това употребата на български източници.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 4

Стъпка към по-модерна образователна система

*Откъс от „Педагогиката – общата
дидактика – предметните дидактики
– основа на модернизацията на
образователната система“*

Петър Петров

Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

1. Конвенционална педагогика или философия на образованието?

От историята на педагогиката е известно, че елементи на педагогическата теория се зараждат още в далечното минало – в робовладелските гържави на Древния изток, Гърция и Рим (Петров, 2001). Много ценни педагогически идеи за образованието, обучението и възпитанието на младото поколение се съдържат в трудовете на гревногръцките, гревноримските, гревнокитайските и много други учени философи. В гревността обаче педагогиката не е съществувала като отделна, самостоятелна наука, а е била част от философията – единната по това време наука. С развитието на човешкото общество, поради все по-засилващите се процеси на диференциация на научното познание, постепенно от философията започват да се отделят т.нар. частни науки (география, биология, физика, по-късно химия и много други). Едва през XVII век, благодарение най-вече на творческото дело на Ян Амос Коменски (1592 – 1670) педагогиката се обособява като самостоятелна наука, отначало под наименованието *дидактика*. И днес неговата „Велика дидактика“ продължава да бъде цитирана от съвременните учени педагози.

От времето на Ян Амос Коменски до наши дни от емпирична педагогиката постепенно се формира

Заглавието е на редакцията



www.pedagogia.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: pedagogia@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 6/2015:

ЕЗИКОВАТА ГРАМОТНОСТ – СЪСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВИ

Учителят прави училището /
Мариана Мандева

Как мишката да не изяде книгата – поуките от една педагогическа практика в първи клас /
Мариана Мандева, Дияна Гаджева

Учителите и родителите – партньори в насърчаването на детското четене /
Анелия Николова

Промяна в стратегиите за учене – път за подобряване четивните умения на малкия ученик /
Ренета Минчева

Четенето и писането на български език в уроците по „неезиковите“ учебни дисциплини

в началния образователен етап / *Диляна Гаджева*

Възможности за овладяване на четенето с разбиране от 7 – 11-годишните ученици от ромски етнически произход с помощта на образователния софтуер „Envision“ / *Дияна Димитрова*

Непреднамерено изучаване на официалния български език като втори език в начална училищна възраст – за една езикова ситуация в районите със смесен етнически състав / *Виктория Стойчева*

За интеграцията на формални, неформални и информални подходи при лингвометодическата подготовка на началния учител / *Василе Феим Адем*

ДИСКУСИОННО

Педагогиката – общата дидактика – предметните дидактики – основа на модернизацията на образователната система / *Петър Петров*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Проблемът за оценяването в природонаучното обучение в началното училище / *Иванка Кирилова*

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Университетите за „третата възраст“ в контекста на перманентното образование / *Валентина Василева*

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Социално подпомагане на учениците от професионалните училища в България – исторически опит / *Светлана Николаева*

Готовност за ограмотяване / *Екатерина Чернева*
СПОДЕЛЕН ОПИТ

Играта и игрово-образователното пространство като процес с позитивен емоционален и творчески коефициент / *Калина Върбанова, Анета Момчева*

Психогимнастиката за опазване психичното здраве при 5 – 6-годишните деца / *Любимка Габрова*

КНИЖНИНА

За учителя като компетентен комуникатор / *Ангел Петров*

като системно теоретична наука. Важен принос за утвърждаването ѝ имат всички педагози класици: не само Ян Амос Коменски, а и Жан-Жак Русо (1712 – 1778), Йохан Хайнрих Песталоци (1746 – 1827), Йохан Фридрих Хербарт (1776 – 1841), Фридрих Адолф Дистервег (1790 – 1866), К.Д. Ушински (1824 – 1870) и др. При това за прогължителен период съществуват няколко противоположни гледници за нейния научен статут. Немалко учени отреждат на педагогиката ролята на приложна дисциплина. Те разглеждат като нейна основна задача практическото прилагане на знанията, заимствани от другите науки, и преди всичко от психологията или философията.

Едва през XX век все по-голяма популярност придобива концепцията, че педагогиката е относително самостоятелна наука, която съчетава фундаментални и приложни аспекти. Днес, в съвременните условия, проблемите на образованието стават все по-актуални. И това е напълно естествено. Изминалият XX век и първите няколко години от сегашния XXI век с основание се разглеждат като преход към свръхмодерно общество, в което глобализацията и технологизацията играят първостепенна роля. С развитието и все по-мощното разгръщане на комуникациите, на информационните потоци светът постепенно върви към тотална универсализация, засягаща не само материалната, а и духовната сфера. Новите технологии, все по-широкото приложение на компютрите в различните сфери на живота са солидна основа за понататъшния човешки прогрес. Образованието все повече започва да играе ключова роля в обществото. Немалко учени са основание изтъкват, че духовното развитие на човечеството до голяма степен зависи от хуманизацията и демократизацията на обществото и на образованието. Динамичните процеси, които протичат през нашия век, изискват глобален преход към новопарадигмално образование.

Понастоящем все по-голяма популярност придобива концепцията за непрекъснато (перманентно) образование, която се утвърждава като глобална концепция, характеризираща образованието през целия човешки живот, през всички възрасти. Непрекъснатото образование, ученето през целия живот се състои от цялостна система взаимосвързани и постоянно усложняващи се звена и степени, при които учебната и трудовата, професионалната дейност се гоняват, редуват, взаимно се проникват и взаимно се обогатяват. В тази система образованието на възрастните е втори, качествено нов етап (т. нар. *втори шанс*) в постъпателното личностно развитие и професионално формиране и усъвършенстване на човека.

Формалното образование (formal education) обикновено се свързва със системата от училища, колежи, университети и други официални образователни институции. Учащите се получават дипломи или свидетелства за завършено образование (основно, средно, колежанско, висше и пр.).

Неформалното образование (non-formal education) включва прогължаващото професионално обучение

(continuing vocational training), неформалното общо образование и различните други културно-образователни програми. Завършилите успешно получават удостоверения или сертификати.

Информалното учене (informal learning) съпътства човека през целия му живот. В литературата се дефинират две основни форми на този вид учене: имплицитно неформално учене и експлицитно. Знанията, придобити в резултат на имплицитното учене, обикновено са несистемни, инцидентни, много често неосъзнати, несвързани в структура. Експлицитната форма се характеризира със способността на учащите се самостоятелно да определят конфигурацията и последователността от действия за реализиране на собствения си учебен проект.

Понастоящем *перманентното образование* се превръща в ключов въпрос за конкурентоспособността не само на отделния специалист, а и на една или друга фирма, организация, нация и даже континент.

Съгласно European Lifelong Learning Initiative (ELLI) *образованието през целия живот* е непрекъснат процес, свързан с квалификацията на индивида през целия негов живот (обладяване на знания, умения, навици, компетентност, опит, способност за общуване, ценностни ориентации и пр.). То включва както формалните, така и неформалните типове и видове образование, отразява непрекъснатия процес на развита на индивида, осигурява на хората възможност да се адаптират към динамично променящите се условия на живот. Поради трудностите, предизвикани от нарастващия разрыв между квалификацията на хората и потребностите на пазара на труда, понастоящем главно внимание се отделя на образованието на възрастните като важен етап от цялостния процес на перманентното образование.

Концепцията за перманентно-интегрално образование се отрази и върху *статута и функциите на университетите и другите форми и звена, даващи висше образование*. В продължение на столетия получаването на висше образование се разглежда като заключителен период в живота на човека. При това много такива учебни заведения, най-вече университетите, живеят свой особен живот, повече или по-малко изолиран от живота на обществото. В съвременните условия *традиционната роля на университетите търпи съществени промени*. В много случаи през периода на активната трудова дейност се налага професионалната квалификация на редица специалисти да се обновява и усъвършенства неколкостепенно (3 – 4 и повече пъти).

В какво главно се изразяват *новите функции* на университетите? (Петров, Атанасова, 2003: 49).

1. В условията на все по-засилващата се конкуренция на пазара на труда университетите трябва да осигуряват *високо качество* на подготовката и квалификацията на своите кадри. За тази цел им се налага твърде често да прилагат *стратегии*, които се използват от предприемачите. Просперират онези компании, които своевременно реагират на новите потребности на потребителите и които предлагат образователни услуги на приемлива цена.

2. От централизирано управление към *по-широка децентрализация и автономия* на университетите. Централизацията на управленските решения по принцип ограничава гъвкавостта и бързината на реакциите на университетите по отношение на своевременното съобразяване с динамично променящите се изисквания на потребителите. Неслучайно напоследък се правят предложения в организационната структура на университетите наред с департаментите и факултетите да се включат и т.нар. *ресурсни центрове*, чиято основна задача е осигуряването на учебния процес чрез изучаване на базови модули, които могат да се комбинират в съответствие с интересите на всеки студент и бързо могат да се допълват със специална част в зависимост от по-специалните ориентации на отделния учащ се или на група учащи се.

3. *Партньорство, сътрудничество, кооперация* на университетите с адекватни производствени предприятия, фирми, организации и пр. за осъществяване на органична връзка между теорията и практиката, между фундаменталните науки и развойните разработки.

4. Постепенно преминаване към *мрежова структура и организация*, към режим на партньорство със сродни университети. Университетската мрежа, включваща и други образователни учреждения, е важна предпоставка за осигуряване на висока квалификация (компетентност) на подготвяните от тях кадри.

5. *Интернационализация* на висшето образование, значително разширяване на сътрудничеството и партньорството между различните университети в международен мащаб, предоставяне на възможност за взаимен обмен на преподаватели и студенти, за запознаване с международните подходи и стандарти.

6. Постепенно превръщане на университетите в *координационни центрове* на инфраструктурата на непрекъснатото образование, на интернационалната инфраструктура на това образование.

7. Значително разширяване и издигане на ново, по-високо равнище *взаимодействието* на университетите със *средствата за масова информация*.

8. Повишаване ролята на университетите при определяне на *потребностите и перспективите на развитието на обществото* и др.

Поради значително усложнените задачи, които трябва да се решават в областта на образованието, немалко учени започнаха да изразяват своята недоволност от т.нар. класическа педагогика. Както изтъква В. В. Краевский (Краевский, 1994), привеждат се доводи, че е време конвенционалната педагогика да бъде заменена с философия на образованието или с една констелация от науки за образованието, при това по-голямата част от тях съвсем не са педагогически, а предимно философски и психологически. Като „научни доводи“ се привеждат твърдения, че в САЩ, където по традиция педагогиката не се отделя като научна дисциплина, за организирано оформяне на занятията по общата проблематика на образованието още през 1941 г. се създава Американско дружество по философия на образованието. През 1965 г. подобно дружество се появява и във Великобритания, а през август 1990 г. на Международна конференция по демократизация на образованието е образувана асоциация под наименованието „Международна мрежа на философите на образованието“.

Основанията, които се привеждат, според нас са неубедителни. Известно е, че гумата „педагогика“ има няколко значения. Първо, с нея се означава самата педагогическа наука. Второ, педагогиката се интерпретира главно като практическа дейност. Трето, понякога под педагогика се разбира система от дейности, които се проецират в учебните материали, методики, рекомендации, директиви и пр.

Както е известно, в най-общ вид науката се определя като сфера на човешката дейност, в която се извършва обработка и теоретическа систематизация на обективните знания за действителността. Педагогическата действителност е онази част от общата действителност, която е включена в педагогическата дейност. Тази дейност може да намери отражение както в науката, така и в различни други форми – например в стихийно емпиричното познание или в художественообразна форма. Макар че педагогът практик може самостоятелно да достигне до едни или други иновации в своята дейност, тяхното обосноваване и приложение в масовата практика изисква „намесата“ на педагозите изследователи, на науката „педагогика“. Осъществяването на едни или други практически задачи в тази област невинаги съвпада с решаването на научни проблеми. Една практическа задача може да бъде решена на основата на изследвания на няколко научни проблема. От друга страна, решаването на един проблем може да съдейства за решаването на редица практически задачи. Например въпросът за преодоляване на изоставането на ученици в учението като практическа задача може да се реши и без да се прибегва до научно изследване, което изисква по-глобален подход – от рода на формирането у учениците на познавателна потребност или на система от учебни умения и навици.

Педагогиката, като наука и като практическа педагогическа дейност, осъществява своите функции чрез интеграция и диференциация на научното знание и използване както на резултати, така и на методи от другите науки, като философията, психологията, антропологията и редица други науки в областта на хуманитаристиката. Но това не означава „разтваряне“ на педагогиката във философията или психологията.

С основание може да се твърди, че понастоящем *конвенционалната педагогика* се

е утвърдила като *единствена специална наука*, която има и теоретичен, и приложен характер и използва за решаване на проблемите на образованието, възпитанието и обучението знания и от другите отрасли на науката. Съвсем естествено е педагогиката да се опира на постиженията на системата на психологическите науки и преди всичко на детската, възрастовата и педагогическата психология, на училищната хигиена, на анатомията и физиологията на човека и пр. Междудисциплинният характер на педагогиката се проявява в нейните *интегративни функции* по отношение на другите науки, участващи в изучаването на образованието, но отличаващи се от нея по това, че за нищо една от тях то не е собствен и специфичен предмет. С други думи, *конвенционалната педагогика* успешно изпълнява своите интегративни функции, поради което едва ли е необходимо да бъде назовавана „философия на образованието“ или дори „обща педагогика“. Целият въпрос според нас не е в наименованието, а в действителната *модернизация на педагогическата наука*, която, като единствена специална наука за възпитанието, образованието и обучението, все по-успешно осъществява фундаменталните изследвания на педагогическата дейност. Тези изследвания имат за цел да разкрият същността на педагогическите явления, да дадат научни обяснения на педагогическата действителност. В резултат на това значително се обогатиха както теориите за съдържанието на образованието, за методите и формите на обучението, така и концепциите за смисъла на възпитанието, за ценностните ориентации на съвременните педагози и учачи се.

Системата на педагогическото познание се състои от твърде голям брой относително самостоятелни науки. В резултат на процесите на диференциация са обособени две основни области: теория на обучението и теория на възпитанието. От своя страна, теорията на обучението включва дидактиката (според някои учени общата – училищната дидактика) и методиките на обучението по отделните учебни предмети, наричани в по-ново време *частни дидактики*, макар че според нас по-приемливото наименование е *предметни дидактики*.

До края на XIX и първите десетилетия на XX век в областта на училищната дидактика се натрупва значително количество знания за същността и закономерностите на дейността на учителите (преподаването) и дейността на учениците (ученето), а също и за редица специфични особености на обучението по отделните учебни предмети. Характерно за този период е, че *методическите знания* са органически включени в *общодидактическите* и представляват неразделна част от педагогическите системи на педагозите класици. С други думи, началото на методическите знания се поставя в лоното на педагогиката и по-специално на дидактиката. С основание някои автори смятат, че това начало се поставя още в педагогическата система на Я. А. Коменски.

Съвременният етап в развитието на училищната дидактика се характеризира като *системен* и се отличава с постепенното ѝ превръщане в системнотеоретична, интегративна наука за обучението. Наред с общата дидактика като относително самостоятелни педагогически науки се обособяват методиките на обучението по отделните учебни предмети, твърде често наричани, както посочихме, частни (предметни) дидактики. Все по-ярко изразените процеси на диференциация и интеграция в системата на педагогическите науки поставят на преден план въпроса за отношението, за взаимовръзката между общата дидактика и частните дидактики..

Както изтъква проф. Б. Тошев (Тошев, 2008), XX век бе век на диференциация на науките, което позволи получаването на голям брой нови научни резултати и разширяването на влиянието на науката сред обществото. В същото време този период се характеризира и с неконтролираното използване на науката в много случаи дори в ущърб на човечеството. Не е изключено обаче вътрешните механизми на самосъхранение на човешката цивилизация да преизвикват замяна на диференциацията на знанието с неговата интеграция, при което научните продукти стават гостояние на големи и разнородни научни общности. Самата история на науката свидетелства за цикличност на процесите на диференциация и интеграция в научното развитие. Очевидно новият – XXI век, се очертава като век на интегрираното научно знание.

2. За взаимоотношението обща дидактика – частни дидактики (методици на обучението по отделните учебни предмети)

В структурата на професионално-педагогическата подготовка на учителите познанията в областта на дидактиката и педагогиката заемат важно място. Вярно е, че съвкупната им професионална подготовка формира своя облик под влияние на овладените познания от различни научни области. Всички те обаче се проецират по особен, неповторим начин в практиката на обучението. Именно дидактиката играе основна роля да осмисля, теоретически да обобщава, да ръководи и да направлява практическите актове на обучението.

Дидактиката има силно изразен интегративен характер. Поради това тя влиза във взаимоотношения с широк кръг от дисциплини от системата на педагогическите науки и от други системи. Особената, интегриращата роля на дидактиката в структурата на професионално-педагогическата подготовка на всички учители ѝ осигурява централно място. Тя се стреми да установи общите характеристики и закономерности на обучението, валидни за всички учебни предмети. Тя формулира общите принципни положения, които служат като основа при определяне на обема и структурата на учебното съдържание по различните учебни предмети. Поради това тя най-често се назовава обща дидактика, макар че най-точното инаименование е обща училищна дидактика, доколкото разработваната от нея проблематика се отнася предимно или изключително до обучението в училище и не отчита в необходимата степен особеностите на обучението във висшите и в редица други по-специални учебни заведения. Неслучайно напоследък като относително самостоятелно направление се обособи т. нар. вузовска дидактика.

Съвременните проблеми на дидактиката се изясняват най-пълно в учебниците на нашите автори проф. М. Андреев (Андреев, 1987), проф. П. Петров (Петров, 2001), проф. Пл. Радев (Радев, 2005, 2014) и др.

Не само обзорното сравнение, а и по-детайлният анализ на най-новите учебници от тези автори дават основание да се твърди, че е налице по-голяма или по-малка *общност* в разглежданата от авторите дидактическа проблематика независимо от съществуващите *различия* в структурното ѝ представяне и в конкретната интерпретация на едни или други дидактически въпроси. Като интегративна наука, дидактиката осигурява по-цялостен, по-всеобхватен подход към отделните теоретични аспекти или практически актове на учебно-възпитателната дейност в училището. Педагогическото майсторство на учителя се основава на дълбоко опознатите закономерности на обучението. Натрупаните от дидактиката познания отразяват многовековния осмислен и обобщен опит, всичко положително и ценно в областта на обучението. Овладяването на теорията на обучението осигурява истинска свобода в действията и постъпките на учителя.

Интегративният характер на училищната дидактика се изразява преди всичко в това, че тя, от една страна, осигурява взаимовръзката не само между отделните теории и обяснителни модели, които разработва, а и между абстрактните концепции за обучението и неговата функционално-технологическа интерпретация, а от друга страна, дидактическите обобщения пронизват частните дидактики и всички останали педагогически науки, които имат отношение към обучението. Дидактиката е развиваща се система от знания и норми за обучението като реален факт и научнообоснован проект. Своите интегративни функции тя може да изпълнява успешно, особено на съвременния етап, когато вече се изгражда като относително самостоятелна системнотеоретична наука за обучението. Дидактиката изучава обучението като цялостно явление, като относително самостоятелна система.

По проблематиката за взаимоотношението между общата дидактика и частните дидактики има богата литература. Ускореното развитие на частните дидактики е едно от най-важните условия за утвърждаването им като науки. Този процес протича в условията на интеграцията и диференциацията на цялото научно познание, на разширяването и задълбочаването на взаимовръзката между различните науки и научни направления.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 6

Понятието структура на задачата в обучението по математика

*Откъс от „Съставни аритметични задачи.
Структурно-технологичен модел и MZ-карта
на задачата. Текстови задачи“*

Здравко Лалчев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Маргарита Върбанова

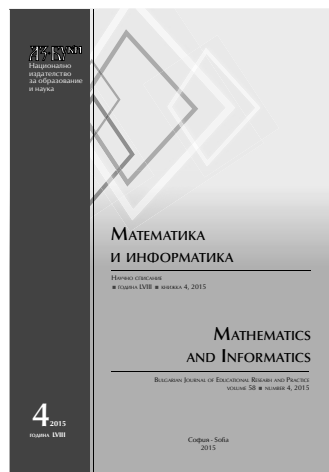
Великотърновски университет
„Св. св. Кирил и Методий“

Вместо въведение

Изследването е непосредствено продължение на разработки на авторите за структурата и класификацията на елементарните аритметични задачи и идейно продължение на статиите „Инверсията – метод на началната училищна математика“ и „Два подхода за изучаване на уравнения в началната училищна математика“, поместени в книжки 3 и 5 на списание „Математика и информатика“, 2014 година.

Добре известно е, че както в практиката, така и в теорията на обучението по математика в началните класове се изучават не само елементарни, но и съставни задачи. Нещо повече, в по-голямата си част задачите в курса по математика са съставни. Да не говорим за практическите (текстовите) задачи или за задачите, давани на математически конкурси и състезания. Съставните задачи в началната училищна математика са типичен пример за задачи, чиито решения са „многостъпкови“. Известно е още, че откриването на „стъпките“ при решаването на съставна задача представлява трудност за много ученици от началните класове. Това е основателна причина методиката на текстовите задачи в началната училищна

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев
E-mail: sava.grozdev@gmail.com

Редактор

Йордан Ходжев
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: mathinfo@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 4/2015:

ВЪПРОСИ НА ПРЕПОДАВАНЕТО

Съставни аритметични задачи. Структурно-технологичен модел и MZ-карта на задачата. Текстови задачи / *Здравко Лалчев, Маргарита Върбанова*

Един урок по математика в четвърти клас / *Диана Стефанова*

Златното сечение и числата на Фибоначи – синергетични връзки между математика, информатика и музика / *Камелия Колева, Валентин Бакоев*

Анализ на задачите от областния кръг на международното математическо състезание „Европейско кенгуру“ за студенти / *Веселин Ненков, Йордан Петков*

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

Две симетрични поляри и два хармонично спрегнати полюса / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

Computer-Discovered Mathematics: Cevian Corner Products / *Sava Grozdev, Deko Dekov*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя

Решения на конкурсните задачи от брой 3, 2015

математика да представлява особен интерес за специалистите по математическо образование.

2. За необходимостта от структурно-технологичен модел на задачата

Нашите наблюдения показват, че трудностите се проявяват осезаемо още при осъществяване на първия или втория от четирите етапа на решението на задачата (Поля, 1972). Става дума за етапите на разбиране на задачата и съставяне план за нейното решение. Според специалистите по математическо образование в началните класове разбирането на задачата е свързано с преодоляване на „психологическата бариера“ между описаната ситуация в постановката на задачата и математическата абстракция на нейното решение или с прехода от математическия модел към конкретна негова интерпретация.

Учебната практика показва, че помощните средства „съкратен запис“ и „графична схема“ често пъти се използват с обяснителна цел както при изграждане на математически модел на задачата, така и при нейната конкретизация. Независимо от „широката“ употреба на посочените средства при обучението в решаване на задачи не е тайна, че в много случаи тяхната помощ е незадоволителна. Според нас основната причина за невисоката експликативна (обяснителна) стойност на посочените средства се крие в това, че тези средства („съкратен запис“ и „графична схема“) са твърде „обща“ и малко „функционални“. Моделите, построени на основата на използваните досега „съкратен запис“ или „графична схема“, не са достатъчно адекватни в по-сложни ситуации. Основната причина е, че не са представени важни обекти и съществени връзки от постановката на задачата. Затова можем да кажем, че моделите („съкратен запис“ и „графична схема“) са „бедни“ откъм съдържание и не отразяват същността на задачата, а само дават „схематична“ представа за нея.

Описаните обстоятелства и проблеми в обучението в решаване на задачи в началната училищна математика ни убеждават в необходимостта от „междинен“ модел (между постановката и решението) на задачата, който да подпомага разбирането на задачата и да очертава „технологията“ на решението. На това място ще цитираме съветския учен П. Ердниева: „Короче говоря, под технологией обучения мы здесь понимаем материализацию дидактической идеи в предельно конкретных рекомендациях...“ (Эрдниева & Эрдниева, 1986: 187).

Теоретични проучвания и практически наблюдения оформиха хипотезата, че от една страна, идеята за **структура на задачата** се

намира в основата на разбирането, а от друга – добре представената структура на задачата насочва мисълта към **технологията на решението**. В тази връзка търсенения междинен модел на задачата ще наречем **структурно-технологичен**.

Тъй като използвахме понятията *структура на задачата* и *технология на решението*, се чувстваме длъжни да внесем яснота по отношение на съдържанието, което вляга в тях. Отначало ще направим справка в математико-методическата литература за значението на термина „структура на задача“ на автори, изследвали същия или аналогичен на него методически проблем. Ще се позволим в хронологичен ред на трима автори.

В обучението по математика за понятието *структура на задачата* пише съветският учен Зинаида Ивановна Слелкан, цитирайки У. Рейтман: „В частности, английский ученый У. Рейтман в работе „Познание и мышление (моделирование на уровне информационных процессов)“ (М., Мир, 1968) пишет: „Если мы пытаемся понять, как люди решают задачу каково либо вида, необходимо иметь хорошие представления о *структуре* решаемой задачи“ (Слелкань, 1983).

В българската методическа литература понятието *структура на решението на задачата* е въведено от проф. Иван Ганчев през 80-те години на миналия век в посочената книга „За математическите задачи“, предназначена за учители по математика от средния и горния курс, както и за студенти, гомвещи се учители по математика. Идеята на автора е чрез разкриване на логическата структура на решението на задачата да се очертае необходимият съвременен логически апарат, който осигурява възможности за откриване на това решение, да се изследва как процесът на решаване зависи от структурата на решението. Съществено място в разработената методика заема нововъведеното тогава понятие *задача-компонента* (Ганчев, 1976), развито в редица публикации (Grozdev, 2007).

Понятието структура на текстова задача се интерпретира и използва в методически разработки по математика за началните класове от проф. А. Манова: „Следователно текстовете задачи се характеризират с *вътрешна (математическа) и външна (информационна) структура*, чиито елементи са условието, чиселите данни и въпросът. Може да се открие и друга (трета) структура – *логическа*, чрез която се открива съответствието между даденото и търсеното. ...Вътрешната, или математическата структура на текстовата задача се дефинира като съчетание на дадено и търсено, разглеждани като компоненти на аритметичните операции, с помощта на които се намира отговорът на задачата. ...Познаването на математическата структура на задачата е много важно, тъй като от него зависи начинът на решаване“ (Манова, 2011: 9).

Нашата концепция се отличава от посочените в съдържателен план. Ние разглеждаме **съставната аритметична задача като композиция от свързани елементарни аритметични задачи**. От тази гледна точка „добрият и полезен“ структурно-технологичен модел е „длъжен“ да отрази не толкова **математиката и логиката** на задачата сами за себе си, колкото да представи двете „съставки“ в единство и същевременно да очертае **елементарните задачи**, които изграждат съставната задача. Казано по друг начин, този модел извежда на преден план **структурата на елементарните задачи компоненти**, съставлящи главната задача. В този ред на мисли можем да кажем, че решението на задачата е процес на **конструиране (или идентифициране) на елементарните задачи и разкриване на мястото и начина на тяхното свързване** в структурата на съставната задача. Или структурно-технологичният модел очертава **не само задачите компоненти**, но и тяхната „сглобка“ в „пъзела“ на съставната задача. Ако моделът „презентира“ адекватно структурата на задачата, то има голяма вероятност презентацията да провокира „инсайт“ за технологията на нейното решение.

3. MZ-картата – начин за представяне на структурно-технологичния модел на задачата

Следващите въпроси, на които трябва да се даде отговор, са въпросите за вида (формата) на междинния модел и принципите на неговото построяване. За да

потърсим отговор на поставените въпроси, ще се обърнем към опита на класиците в областта на обучението в решаване на задачи.

Още гревногръцките учени са формулирали ясно четири етапа, през които протича решението на задачата (геометрична задача за построение) – анализ, построение, доказателство, изследване. Американският математик и педагог Дьорг Пойа в своята книга „Как да се решава задача“ (Пойа, 1972) разширява и осъвременява модела на четирите етапа. Моделът на Пойа обхваща не само геометрични, а изобщо математически задачи. В него е отразена и психолого-педагогическата страна на решението на задачите. Етапите, през които минава решението на задачата (според Пойа), са: разбиране на задачата; търсене на плодотворна идея; провеждане на плана; проверка и изследване на решението (поглед назад). Моделът на Пойа за решаване на задачи е признат от видни специалисти по математическо образование и е намерил своето място в съвременните учебници по теория на обучението по математика за студентите – бъдещи учители.

Ако проектираме идеята за построяване на междинен модел на задачата върху класическия модел на Пойа, можем да кажем, че проекцията ще попадне върху първите два етапа – разбиране на задачата и търсене на плодотворна идея за решение. За да уточним формата на междинния модел на задачата, ще проследим част от разсъжденията на автора специално за тези етапи, като акцентираме на някои от тях: „Първо, ние трябва да *разберем* задачата; трябва ясно да виждаме какво се търси. Второ, трябва да видим как са *свързани различните елементи*, и по-специално как е *свързано неизвестното с данните*. Това ще ни помогне да си *съставим идея за решението*, да направим *план*. ...Може обаче да се случи на някой ученик да хрумне изключително „щастлива идея“ и той, като прескочи цялата предварителна подготовка, да стигне направо до решението. Такива щастливи идеи, разбира се, са желателни, но твърде нежелателно и неприятно е, когато ученикът пропусне някоя от четирите фази, без да има добра идея в главата си. ...Изобщо, съвсем безполезно е да се захващаме с подробностите, без да сме си изяснили *главните връзки* ...Ученикът трябва също да може да посочи *главните части на задачата – неизвестното, даденото и условието*. ...*Пътят* от разбирането на *постановката* на задачата до възникване на *идея за план* на решението може да се окаже дълъг и заплетен. Наистина, основното при решаването на една задача е да се стигне до идеята за *план*... Разбиране на задачата. *Какво мога да направя?* ...Разделете вашата задача на главни части. ...*неизвестното, данните и условието са главните части* на една „задача за намиране“. Проследете *главните части* на вашата задача, като разгледате една по една последователно и в различни комбинации и свържете всяка подробност с другите подробности и задачата като цяло. Търсене на плодотворна идея. *Откъде да започна?* Започнете от разглеждането на *главните части* на вашата задача. Започнете тогава, когато в резултат на предварителна работа сте осъзнали *връзката* между тях ...*Какво мога да направя?* Разгледайте задачата от различни страни и се опитайте да я *свържете* с вече придобитите знания. ...Подчертайте различните части, изучете различните подробности, изучете ги многократно, но по различен начин, комбинирайте подробности по различни начини, подходете към тях от различни страни... Потърсете *допирни точки* с ваши по-рано придобити знания. ...Опитайте се да видите нещо познато в онова, което изучавате ...*Какво бих могъл да открия?* Плодотворна идея, а може би и решаваща идея, която веднага ще ви подсказва *пътя* към крайната цел. *В какво може да се състои плодотворността на една идея?* Тя *посочва целия път или част от него*, тя подсказва повече или по-малко ясно как трябва да действате“ (Пойа, 1972).

Пълния текст четете в сп. „Математика“, кн. 4



Рекламна тарифа

на Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“

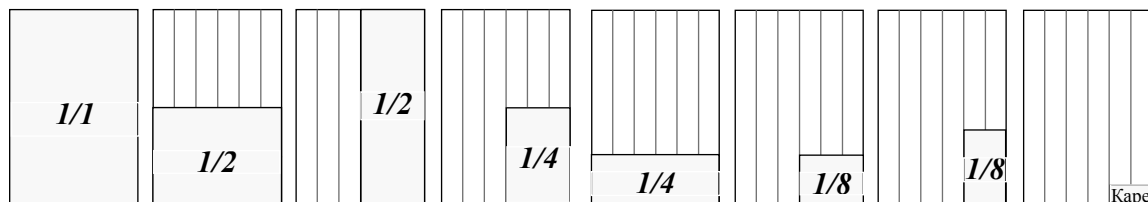
София 1113, бул. „Цариградско шосе“ № 125, бл. 5, тел.: 02/425-04-70, 02/425-04-71; azbuki@mon.bg; www.azbuki.bg

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.