

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо и методично списание
• година XXI, 2012 • номер 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXI, 2012 • номер 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

2 14 – 20 ЯНУАРИ
2016 г.

Как се става шампион

*Откъс от „Възрастови особености
на психологическата подготовка при
състезателки по художествена гимнастика“*

Мария Кънчева

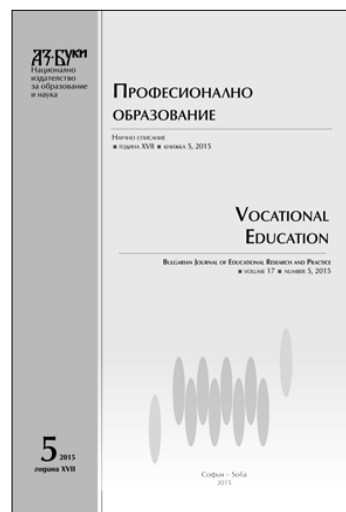
Клуб по художествена гимнастика „Левски-Триадица“,
София

Увод

В съвременното общество все по-често се говори за нереализираните психични възможности на човека. Обсъжда се наличието на вътрешна енергия, с чието „отключване“ ще се овладяят нови познания и умения извън технологичния прогрес. Проблематика в спорта вече са не само психологическите параметри на провеждания учебно-тренировъчен процес, а как те да допринесат за успешна реализация.

Художествената гимнастика не е от спортовете с типичен състезателен характер, търсещ максимално изразяване на двигателно качество в пряка борба с противника. Тя е по-близка до изкуството, защото под музикален съпровод, единствено с езика на тялото, се разказват истории и се описват чувства. Според Н. Хаджиев (1979) характерно за художествената гимнастика е динамичната цялост на движенията, която изразява непрекъснатост, последователност и слятост в условията на сложната координация. Авторът посочва красотата на движенията като главна особеност на спорта. „Пластичността, грациозността и изразителността са фактори, които влияят върху формирането на естетическия вкус, навици и умения“ (Н. Хаджиев, 1979). Всички знаем, че е изключително популярна в България, че нашата школа е една от водещите в света. Хората се възхищават

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Главен редактор

Доц. д-р Тоня Георгиева
E-mail: tonia@au-plovdiv.bg

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Йордан Ходжев
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Професионал- но образование“, кн. 5/2015:

МЕТОДИКА И ОПИТ

Интернет като източник на социализиращи влияния в периода на юношеството
/ Гергана Славчева

Иновационни методи на обучение при учебния предмет „Обща теория на счетоводната отчетност“
/ Красимира Макавеева

Субективизмът в контекста на диференцираното заплащане на педагогическите специалисти / Недялко Колев

Тенденции при професионално-квалификационните степени по специална педагогика в България / Милен Замфиров

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Възрастови особености на психологическата подготовка при състезателки по художествена гимнастика / Мария Кънчева

Синергията „образование – медии“ в проекта SmartFuture на Варненския свободен университет „Черноризец Храбър“ / Теодора Бакърджиева

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Model of Folk High School Pedagogy for Organic Agriculture Education] / Ivan Manolov, Dimo Atanasov, Ewa Stratenwerth, Pawel Kulpa, Martin Nobelman, Reto Ingold, Henrike Rieken, Hristina Yancheva, Atanaska Stoeva, Peter Mogensen, Sulislawa Borowska

МЕЖДУНАРОДЕН ОПИТ

Актуално състояние на образователната система на Норвегия / Росица Иванова

Teaching English Through Project-based Learning in Zaferiye Abaloğlu Primary School, Denizli, Turkey / Veselina Boneva, Muserref Fidan

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

Блок-урок в Професионална гимназия по туризъм и хранителни технологии „Никола Димов“ / Петя Данева

Учебна игра от първата ми година като учител / Евгений Димитров

Един необикновен час по немски език / Пепа Анигностова

на красотата, финеса, чара и грацията, които тя носи. Част от тях записват децата си с мечтата и те един ден да бъдат шампиони, други – за да се развиват телата им хармонично. Малко от тях обаче осъзнават как спортът развива хармонично и умове им. Художествената гимнастика възпитава естетични и емоционални качества. Учи момичетата от малки на дисциплина, самоконтрол, трудолюбие и отговорност.

Нашият изследователски интерес беше пороген от характерната за художествената гимнастика ранна специализация. Това е спорт, в който деца на 9 години вече се състезават, на 12 – са част от националния отбор, на 15 е ясно дали те ще имат шанса да участват в големи състезания.

Цели и задачи

Целта на нашето изследване е да разкрием различия, чрез които да се оптимизира психологическата подготовка във възрастов аспект.

Обект на нашето изследване бяха 124 състезателки на възраст от 11 до 23 години, със спортен стаж от 2 до 16 години. От тях 41 са девойки младша възраст (ДМВ) – 11 – 12 г., 51 са девойки старша възраст (ДСВ) – 13 – 15 г., и 32 са жени – над 16 г.

За реализиране на нашите цели използвахме следната методика.

1. Спортномотивационна скала на Л. Пелетие и кол. (L. Pelletier & col. 1995), адаптирана за български условия от Муховски (2004), разделена в 7 субскали – вътрешна мотивация за познание, вътрешна мотивация за постижение, вътрешна мотивация за изпитване на стимулация, външна мотивация на осъзнато отъждествяване, външна мотивация на неосъзнато обективизиране, външна мотивация чрез социума и амотивация.

2. Скала за диагностика на спортната увереност на Вийли (1986), адаптирана за български условия от Ж. Желязкова и Е. Савчева (2008).

3. Методика за изследване на Аз-ефективността в спорта (Т. Янчева и Цв. Мишева, 2005). Скалата включва 2 субскали – Аз-ефективност (убеждението, че ще успееш в бъдеще) и себепрепятстване (създаване на задръжки и пречки за успешната бъдеща дейност).

4. Тест за изследване на стратегии за представяне на Томас, Мърфи и Харди (Thomas, Murphy & Hardy, 1999), адаптиран в български условия от Ж. Желязкова-Койнова, Е. Савчева, В. Йорданова като „Тест за изследване на стратегии за постижение“ (2010). Скалата е разделена на две групи (състезание и тренировка), включващи по 8 субскали – целеполагане; автоматизация; емоционален контрол; представи; активация; вътрешен диалог;

релаксация; позитивно мислене (само за състезание); контрол на вниманието (само за тренировка).

5. Многофакторна скала за изследване на перфекционизма в спорта на Фрост, Мартенс, Лахарт и Розенблейт (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990), адаптирана в български условия от Т. Янчева (2009), разделена в 6 субскали – лични стандарти; притеснения от грешки; съмнение в действията; родителска критика; родителски очаквания; организираност.

6. Статистически методи за обработка на данните. Резултатите са обработени с програмния пакет SPSS – вариационен анализ; сравнителен анализ.

За по-доброто реализиране на нашите цели е важно да разгледаме различията от спортно-техническа и социална гледна точка в трите възрасти. ДМВ е възрастта, в която за първи път се включва пълна програма от четири съчетания. Състезателките разучават и усъвършенстват голям обем упражнения с тяло и уред. Зависими са от възможността на родителите да ги водят редовно на тренировка. Това ги прави любопитни към новите неща, мечтаят за големи успехи и са силно зависими от заобикалящите ги хора.

При ДСВ започват селекциите за формиране на отборите за големи състезания и състезателката се сблъсква осезаемо с трудностите на художествената гимнастика (изисквания за определена визия, субективизъм, големи натоварвания). Това е възрастта, в която се наблюдава значително физиологично развитие и поради това рискът от травматизъм е по-голям. Те лесно се поддават на външни влияния от свои връстници, по-дълбоко преживяват резултатите. Често се обиждат от направената им критика, понякога демонстрират пренебрежение към мнението на възрастните, трудно поддържат положителното си настроение по време на работа и невинаги приемат достатъчно сериозно поставените им задачи. При някои мечтите стават все по-реални, други се отказват от своите. Често имат нужда да бъдат насърчени, за да продължат да вярват в себе си и да се борят.

Жените са гимнастички с изграден стил, техническите им умения с тяло и всички уреди са на високо ниво. От една страна, имат необходими опит и умения, за да бъдат успешни в своята дейност, от друга – отговорностите при тях са по-големи. При тази група можем да говорим и за професионално отношение към извършваната дейност. Те биха могли активно да участват в управлението и планирането на тренировъчния процес, да определят сложността на представяните от тях композиции и да тренират максимално ефективно, с висока плътност и умерена продължителност. Логично, изискванията от спортно-техническото ръководство към тях са по-високи. Очакват се стабилни резултати, не се допускат оправдания при ниско ниво на подготовка. Често те са пример за пограждане на по-малките и помагат при тяхната подготовка.

Пълния текст четете в сп. „Професионално образование“, кн. 5, 2015 г.

Делегираният бюджет – в Англия и у нас

*Откъс от „Системата на делегирани
бюджети в средното образование
– справедливост и предвидимост“*

Ивайло Старибратов

Образцова математическа гимназия
„Акад. К. Попов“ – Пловдив

Митко Кунчев

Математическа гимназия „Баба Тонка“ – Русе

Фил Бъджел

Експерт-консултант по управление на образованието
Шефилд, Великобритания

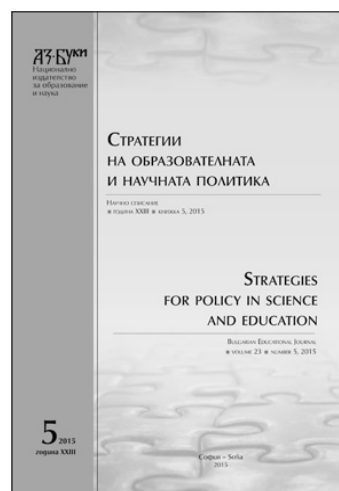
Въпросът за финансиране на училищата е важен, тъй като се отнася практически до всеки човек. Начинът, по който събраните от гържавата пари стигат до крайните потребители и как се изразходват, трябва да бъде постоянно обект на обсъждане. Дискусията трябва да се води от всички заинтересовани страни и да се отразява в публичното пространство – вестници, телевизия, интернет и други. Разпределението на парите показва отношението на гържавата към образованието. Тук няма да се спираме на въпроса каква част от гържавния бюджет е предвидена за образование, а как се разпределя тя.

Вероятно тази статия повдига повече въпроси, отколкото дава отговори, но правилно поставените въпроси са едно добро начало.

Малко история

До 2008 г. финансирането на училищата се основаваше на броя на паралелките. Прилагаше се следната схема – броят паралелки чрез система от коефициенти

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева
E-mail: kolevaira@gmail.com

Редактори

Д-р Албена Миланова
0889 88 21 83

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Стратегии
на образователната
и научната политика“,
кн. 5 /2015:**

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Професионализация, професионализъм и иновации: три ключови стълба на майсторството в образованието /
Силвия Николаева

HEInnovate on Promoting and Entrepreneurial Country-Level	Reviews Innovative HEIs. Review
--	--

Bulgaria (December 2014) /
Organisation for Economic Co-
operation and Development

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Политики в областта на
ученето през целия живот на
Република България и Евро-
пейския съюз / *Ралица Веле-
ва*

ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Ранното отпадане на ром-
ски деца от училище – психо-
логически аспекти / *Роберт
Леви*

ЧУЖДЕСТРАНЕН ОПИТ

Системата на делегиран
бюджети в средното обра-
зование – справедливост и
предвидимост / *Ивайло Ста-
рибратов, Митко Кунчев,
Фил Бъджел*

ОЦЕНЯВАНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Основните характеристики
на гражданското образова-
ние в училище според меж-
дународното изследване на
гражданското образование –
ICCS 2016 / *Светла Петро-
ва*

Сравнителен анализ на
результатите от ДЗИ по
чужд език в област Сливен
през учебната 2014/2015 и
2013/2014 година / *Веселина
Бонева*

определяше броя на педагогическия и непедагогическия
персонал. Част от нея е таблицата:

Класове	Мярка	Норматив за брой персонал	
		Педагогически	Непедагогически
V – VIII	паралелка	1.90	0.50
IX – XII	паралелка	2.20	0.50

Вижда се, че тогава Министерството на об-
разованието и науката е предвиждало повече педа-
гогически персонал за гимназиалната степен. Чрез
стандарт за заплати се изчисляваше фонд „Работна
заплата“. Издръжката се определяше на базата на на-
турални показатели за конкретното училище. Накрая
средствата за училищата се определяха субективно
от общинската администрация. Изпълнението на
бюджета се ръководеше от обединено счетоводство
към общината. При тази схема беше възможно две
училища с еднакъв брой ученици да имат различен
брой паралелки и оттам различно финансиране. Прак-
тически директорът нямаше възможност да взема
решения за управление на училищните финанси.

След 2008 година влезе в сила текстът: *Числеността на персонала се утвърждава в списък – образец № 1, за всяка учебна година от директора на училището, в рамките на средствата по делегирания бюджет. ...Числеността на персонала се определя, като приоритетно се осигуряват работните места за педагогически специалисти, за да се гарантира изпълнението на учебния план в училищата...* Това е дълбока промяна.

Действащата схема на финансиране се опира на броя на учениците в училището и елиминира фактора брой паралелки. На базата на брой ученици, по общинска формула, училището приема част от средствата за образование, които общината получава от държавния бюджет. Този начин е по-справедлив: увеличава ролята на местната власт, дава възможност за оптимално планиране и заедно с правото да се разпорежда със средствата дава възможност на директора да играе активна роля при управление на училището, да бъде лидер. Ясно е, че по-голямата издръжка на ученик, заедно с правилните управленски решения на директора, е основа за създаване на по-качествен образователен продукт.

Какво трябва да се знае за делегирането на правомощия и публичността в управлението на училищата във Великобритания?

Като дава правомощия на директорите и училищните настоятели в Англия, Законът за образователната реформа (1988 г.) ясно дефинира, че основната отговорност за подобряване качеството на образованието и повишаване стандартите за постиженията се поема от същите тези директори и

училищни настоятели. Преди 1988 г. на училищата беше възложено да контролират тази част от бюджета, която се отнася до средства за книги и материали „на калпак“. Сега директорите и училищното настоятелство имат абсолютен контрол над разпределението на финансовите ресурси, сградите, гоставките, услугите и капиталовите разходи, вътрешната структура и организация на училищата, назначенията и др. Нещо повече, тъй като няма готов отговор и има свобода на избора, директорите и настоятелството поемат истинска отговорност за взетите решения. Те не само че не са длъжни да прилагат решения, взети на по-високо ниво, но и не изпращат своите решения за съгласуване от по-висшестоящ орган. Също така няма съмнение, че след като крайната отговорност за качеството на образованието и стандартите за постиженията се поема от директорите, на тях се дава възможност да демонстрират истински лидерски качества. Но всичко това си има цена! Степенята, до която качеството на образованието се е подобрило, както и степенята, до които постиженията на учениците спрямо държавните стандарти са се повишили, се полагат на строга външна оценка. Стандартите за резултатите от националните изпити, които се полагат на възраст 16+ г. и 18+ г., се публикуват на уебсайта на Департамента по образование, в училищния проспект, както и в националните и местните вестници. Качеството на образованието, предоставено от дадено училище, редовно се наблюдава, а ако има причини за безпокойство – и от Службата за стандарти в образованието. Това предполага задълбочена оценка на качеството на ръководене и управление на училището, поведението и безопасността на учениците в училище, качеството на преподаване в училището и постиженията на учениците в училището. Като контролът не е проверка на правилното водене на училищната документация и спазването на националните или местните разпоредби, а на трайното и качествено усвояване на учебния материал.

Законът за свободата на информацията (2000 г.) е също толкова значим акт. С него се узаконява общественият достъп до информацията, която е собственост на публичните институции. По принцип той се прилага за всички публични институции в Обединеното кралство, но по-специално се прилага за министерствата, местните власти и училищата. Решения, отнасящи се до финансите в образованието, вече са обществено достъпни. Правителството, местната власт и училищата са длъжни да публикуват ежегодно както планираните разходи, така и окончателните данни за действителните разходи.

Три нива на разпределяне

Първото ниво, на което става разпределението на средства в България, е уредено с Решение 801/ 2015 г. на МС за стандартите за издръжка. За издръжка на ученик в общообразователно общинско училище са определени различни суми в зависимост от групата, в която съответната община попада.

Група	I група	II група	III група	IV група	V група	VI група	VII група
Стандарт за един ученик	1310	1336	1376	1409	1488	1515	1623

В приложение № 5 към т. 5 е дадено описание на начина, по който се определя коя община в коя група попада. Критериите са жителите на общинския център и броят на селищата в общината с над 600 души население. По този начин в I група попадат общини като Варна, Бургас, Пловдив, София и Ямбол (!). Във втора група попадат Русе, Плевен, Благоевград и груги. Ако сравним еднакви училища в Русе и Благоевград и вземем предвид разликата в среднодневните температури през зимата в двата града, ще установим, че има различна необходимост от средства за отопление (те имат най-голям дял в издръжката на всяко училище). Всъщност не е ясна причината за избора на тези два критерия и защо е такъв размерът на определения стандарт за издръжка на ученик.

В същото постановление е посочен стандартът за издръжка за ученик в различни гържавни училища. Сумите варират от 2339 лв. за спортно училище до 3322 лв. за училище за музикални изкуства. При професионалните гимназии сумите са от 1384 лв. до 2382 лв. в зависимост от професията. Освен този стандарт в постановлението са посочени и допълващи стандарти:

Вид	Стандарт в левове
За деца и ученици на ресурсно подпомагане	318
За подпомагане храненето на децата и учениците от I до IV клас	72
За материална база	25
За целодневна организация на учебния ден за обхванатите ученици от I до V клас	520
За извънкласни дейности	14
За стипендии за ученик от гимназиален етап в общообразователно училище	87
За ученик в професионално училище	97

Лесно могат да бъдат направени следните съпоставки.

Издръжката на един ученик в гимназиален етап в училище в община от първа група може да достигне сумата $1310 + 25 + 14 + 87 = 1436$ лв.

Издръжката на един ученик в V клас в училище в община от седма група може да достигне сумата: $1623 + 25 + 520 + 14 = 2182$ лв. Това е с 52% повече от предишното училище. Очевидно, получава се значителна разлика в издръжката на един ученик, дори и без да се отчита влиянието на общинските формули. Те могат да засилят разликата. Допустима ли е толкова голяма разлика в издръжката на ученици, които вероятно учат в училища, разстоянието между които може да е 50 – 60 км? От какво е обоснована? Известно е, че учебните седмици в гимназиалната степен са 36, а в прогимназията – 34, а делението на групи по информатика и информационни технологии за лабораторни упражнения и втори чужд език допълнително увеличава броя на часовете, а оттам и на учителите.

Вижда се и значителната разлика в издръжката на учениците дори и в сумите за стипендии в общообразователните и професионалните гимназии. Нормална ли е толкова голяма разлика в издръжката? Никъде не е написана обосновката за нея. Това е очевидна дискриминация, и то целенасочена, към учениците с по-високи образователни резултати. А и най-простият анализ показва, че там, където средствата са повече, резултатите са по-слаби.

След като гържавата е записала толкова много и различни стандарти, защо няма стандарт за обучение в профилирани гимназии, които съществуват на базата на чл. 26 от ЗНП? В това отношение по-подробен анализ може да бъде намерен в статията на Йоана Минова – докторант в СУ „Св. Кл. Охридски“: „Делегираните бюджети в средното образование в България – за и против“, списание „Организация и управление на училището и детската градина“, стр. 33.

Вероятно е обосновано да има разлика в издръжката на един ученик в различните училища, но в рамките на една община за еднакви училища тя не би трябвало да надхвърля 10 – 15 %. В противен случай се получава изключително изкривена картина на финансиране и би следвало да бъде повод за протести от страна на родителите срещу гържавата.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 5, 2015 г.

Индивидуалният подход в детската градина

*Откъс от „Значимостта
на индивидуализацията и диференциацията
в педагогическото взаимодействие
в детската градина“*

Розалина Енгелс-Критидис

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката е стара колкото и идеята за ефективно преподаване. Свързана е с придаване на висока стойност и планиране на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия дори и в многолюдните детски групи. Освен като цялостен образователен подход, диференциацията и индивидуализацията могат да се проектират на практика чрез различни методи, похвати и други педагогически инструменти, пряко свързани с реалното прилагане на фокусиран към детето/ученика начин на мислене относно процеса на преподаване и учене.

Още Коменски говори за значимостта на индивидуалния подход. „Зоната за най-близко развитие“ на Виготски не обхваща една и съща „територия“ за всички деца, макар и на една и съща възраст – тази „зона“ е различна за всяко дете.

В съвременните педагогически изследвания са представени някои аспекти, свързани с привличането на вниманието върху значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогиката, като паралелно с това се очертават и някои изисквания за правилното ѝ приложение.

Според Tomlinson (2014) диференциацията и индивидуализацията предполагат използване на малки подгрупи или индивидуални задачи, базирани на образователно съдържание, отчитащо различните потребности

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. 8/2015:

*70 ГОДИНИ РУСЕНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ
„АНГЕЛ КЪНЧЕВ“*

Русенският университет –
70 години възходящо развитие
/ Златоживка Здравкова

История на висшето педаго-
гическо образование в Русе /
Виолета Ванева

Педагогическото познание
в сложния спектър на науките
за образованието / Петър
Петров

Влияние на феномените
„ранно“ и „късно“ родител-
ство върху целевите семейни
възпитателни ориентации (съ-
временно състояние на проб-
лема) / Десислава Стоянова

Ролята на графичния метод за решаване на физични задачи / *Теменужка Богданова, Бетина Ковачева*

Валидиране на знания, умения и компетенции, придобити чрез неформално и информално обучение / *Валентина Василева*

„Учене през целия живот“ – водеща ценност за съвременния учител / *Надие Карагьозова*

Хистерията в детско-юношеска възраст / *Силвия Крушкова*

Дейностите на детето през неговия поглед в съпоставка с гледната точка на семейството и персонала / *Лилия Тодорова*

Теоретико-приложни предизвикателства и проблеми при реализиране на ситуациите в смесената по възраст група в детската градина / *Юлия Дончева*

Пространственото мислене и показатели за установяване степента му на развитие в начална училищна възраст / *Маргарита Георгиева*

30 ГОДИНИ ОМЕП В БЪЛГАРИЯ

Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина / *Розалина Енгелс-Критидис*

Ролята на конструктивните дейности за развитието на числовите представи при децата от предучилищна възраст / *Галина Георгиева*

Провокиране на изобразителна дейност чрез илюстрацията при деца от предучилищна възраст / *Гергана Михайлова-Недкова*

сти на отделните деца или групи деца. Пак според нея целенасоченото използване на гъвкаво подгруппиране в рамките на ежедневно или ежеседмичното педагогическо взаимодействие, проектирано спрямо конкретните потребности на отделните деца в групата, е в сърцевината на качествено преподаване.

Kuznetsova & Régnier (2014) използват някои от методите на Френе, за да приложат на практика принципа за индивидуализацията в чуждоезиковото обучение, и констатираме повишена мотивация за учене у участниците в описания от тях обучаващ експеримент. Kratochvilová & Havel (2013) определят „прилагането на индивидуализация и диференциация в образованието“ като един от петте основни принципа на включващите училища (наред с комуникацията, сътрудничеството, отвореност от страна на учителите за максимални очаквания от децата, уважението сред децата и училищния персонал). Пак според тях „учителят може да диференцира образованието по посока на съдържание, време, методология и организация“ (Kratochvilová & Havel, 2013: 1523) и по този начин се осигуряват възможности всички деца да могат да учат оптимално и да постигат максимум, независимо от своите различия. Напълно сме съгласни с Căprioară & Frunză (2013), които разкриват значимата роля на диференциацията и индивидуализацията в преподаването и ученето в областта на математиката, като все пак предупреждават за възможните рискове, които могат да бъдат налице, когато този подход се прилага едностранчиво. Те изтъкват важността учителите да бъдат специално обучавани как да организират този вид преподаване/учене. Освен това индивидуализацията и диференциацията често са свързани с детската любознателност и в тази връзка е много важно учителите да имат ясна представа как да я използват в правилната посока (Engel & Randall, 2009).

Отчитайки всичко това, *целта на настоящата публикация* е да очертае значимостта на прилагането на практика на принципа за индивидуализиране и диференциране на образователните цели при подбора и структурирането на образователното съдържание в педагогическото взаимодействие в детската градина.

Възможностите за успешно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в предучилищна възраст са много по-големи в сравнение с периодите, обхващащи по-големите ученици, като една от главните причини за това е спецификата и особено гъвкавостта на педагогическата ситуация, като основна форма на взаимодействие в детската градина. Макар и преобладаващата част от използваните в тази възраст програмни образователни системи да не отчитат в достатъчна степен индивидуалните различия при отделните деца, учителите са тези, които

могат да усложнят, сведат или представят конкретното образователно съдържание по начин, който би позволил да се разкрият оптималните или дори максималните възможности на всяко отделно дете или всяка подгрупа деца (групирана по даден критерий към съответен момент).

Необходимо е да не се забравя, че пълното разбиране за същността на индивидуалния подход, както и респективно принципът за индивидуализиране на образователните цели при взаимодействие с деца от предучилищна възраст (Русинова и др., 1993), се свързва с осигуряване на по-ефективни възможности по посока на всяко едно дете в групата поотделно с ясното разбиране, че това не се отнася единствено или преди всичко само до децата от т.нар. „уязвими групи“ (деца със СОП или СОТ, деца с миграционен или ромски произход и др.). Доколкото е възможно, адресирайки конкретните нужди и интереси на отделните деца, е желателно паралелно с отчитането на конкретната специфика на програмната образователна система, по която се работи в дадена група, детският учител да планира разнообразни и усложняващи се варианти на образователното съдържание в педагогическите ситуации, като съблюдава принципа за индивидуализиране на образователните цели и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти. Ключова роля на детския учител е да съумее дискретно и резултатно да трансформира значими за детето житейски ситуации в педагогически такива, като паралелно с това да провокира и запази детския интерес. Това не би могло да бъде трайно и успешно постигнато без отчитане на индивидуалните особености и постижения на децата, съпътствано от диференциране и/или индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие. Още на етапа на подбора и структурирането на образователното съдържание в дадена педагогическа ситуация добрият детски учител умело съобразява и залага постигането на знания, умения и отношения, някои от които отразяващи спецификата на отделните деца или отчитащи възможностите на някои подгрупи в рамките на групата към конкретен момент и степен на развитие. Във всяка педагогическа ситуация, във всяко педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави точната преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение, и то по посока на многообразните образователни акценти, по начина, по който те съществуват в реалния живот. В една детска група, дори и организирана на възрастов принцип, тези етапи са различни за всяко дете. Това означава, че не само груповата компетенция на две отделни групи 5 – 6-годишни деца е различна, но и в рамките на всяка една група са налице индивидуални и диференциални различия, които, независимо дали са свързани с изпреварващо или изоставащо развитие, е необходимо да се отчитат.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 8, 2015 г.

Топонимът Мундрага в прабългарския език

Откъс от „За названието Мундрага“

Емил Боев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

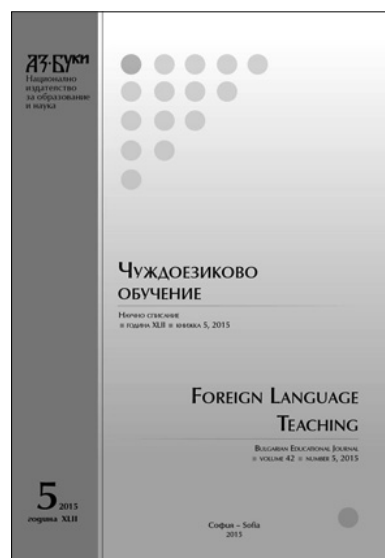
Откритието в последно време прабългаризми от източноалтайски тип затвърждават предположенията за древността на прабългарския език и за спецификата на прабългарската култура. Своеобразен пример за присъствието на прабългарите в Източна Европа е топонимът **Онѣгла** (Боев, 1985), към който тук добавяме и **Мундрага**.

Топонимът **Мундрага** е бил предмет на внимание и на изследване от страна на български учени и чужди българисти, на някои от които ще се спрем по-долу.

К. Иречек не се ангажира с определяне на мястото на Мундрага. Това става ясно от неговата „История на българите“: „След три сражения Симеон трябвало да се затвори в Дръстър (Силистра), подир това в Мундрага (неизвестно място), докато неприятелят опустошавал гържавата му чак до Преслав“ (Иречек, 1978).

В. Златарски прави преглед на изследванията, по-точно представя мненията за „местонахождението на Мундрага и отношението към Дръстър“, които смята за две противоположни схващания – „едни смятат Мундрага и Дръстър за две свършено отделни крепости“, „други пък приемат, че Мундрага не е нищо друго освен второ име на същия Дръстър“. Отделно се спира на мнението на Хр. М. Лопарев, който смята Мундрага за славянско име,

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Йордан Ходжев
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 5/2015:

ПРИЛОЖНО ЕЗИКОЗНАНИЕ

Акционалност на диалогичното единство с начален подбудителен изказ / *Донка Мангачева*

МЕТОДИКА

Теоретични основи на граматичен минимум по турски език / *Милена Йорданова*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Поглед към света на женските литературни салони / *Цвета Тодорова*

La Représentation des Femmes Dans L'affiche Suisse (Vision

Fantasmée, Idéale ou Virtuelle)
/ Brigitte Grass

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

За названието Мундрага
/ Емил Боев

ХРОНИКА

Лвовската българистика от
ново време / Олга Сорока

Международна научна кон-
ференция „Българистични
четения“ – Сегед 2015 / Ка-
мен Михайлов

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

„Изследвания в обучението
по съвременни езици“ от То-
дор Шопов и Екатерина Соф-
рониева – преглед на книгата
/ Петър Тодоров

Сборник в чест на проф.
Мария Китова / Магдалена
Караджункова

Старогръцкият език – вход
към света на античната кул-
тура / Анета Димитрова

Научни постижения на
перспективни филолози /
Андрей Крупев

Саморегулираното учене –
предизвикателство към ака-
демичната среда и показател
за качество на образованието
/ Илиана Петкова

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

На наших глазах появляет-
ся культура текстинга / Вале-
рий Ефремов

Обучение грамотному
русскому письму детей, для
которых русский язык нерод-
ной / Андрей Остапенко, Вя-
чеслав Гузеев

за което изразява следното погодзрение – „в заключени-
ята му проглежда една пресилена натегнатост, която
ги прави малко вероятни“. „Що се отнася до местона-
хождението на Мундрага, то ние вече имаме случай
да се изкажем, че тя е идентична с хунобългарската
крепост източно от Тутракан Градището при с. Кадъ-
кьой“ (Златарски, 1927).

Имайки предвид значението на прабългаризма
Мундрага и неговата възможна алтайска етимология,
аналогична с тази на Мадара, отхвърляме предполо-
жението на В. Златарски. До този извод ни доведе и
огледът на терена на Градището, където крепостта
не би могла да утържи на маджарския натиск.

Локализацията на Мундрага, нейният произход
и значение са занимавали нашия виден изследвач на
прабългарите В. Бешевлиев. Търсейки отговор на тези
въпроси в две различни публикации, той застъпва раз-
лични становища.

„Според Продължителя на Георги монах Симеон
бил намерил убежище в този град, когато бил разбит
от маджарите в 895. Според Константин Багренородни
обаче Симеон бил принуден да се скрие в крепостта
Мундрага. Обикновено се приема, че в случая става дума
за два различни града. Обаче тук не се касае нито за две
различни места, нито за някакво противоречие в изво-
рите. Напротив, те взаимно се допълват. Крепостта,
или цитаделата на Силистра, се е наричала по всяка
вероятност Мундрага.“ По-нататък В. Бешевлиев се
позовава на В. Златарски, който може би с право бил
допуснал, че „Мундрага е бил новият дом на Дунава...
Това досещане на Златарски не е за пренебрегване“
(Бешевлиев, 1979; Златарски, 1927).

От тези размисли на В. Бешевлиев приемаме
без възражение само факта, че Симеон се е скрил от
маджарите в Мундрага – название на отдалечена от
Дръстър крепост.

Второто издание на книгата на В. Бешевлиев
потвърждава прабългарския произход на названието
Мундрага, значението на което по Г. Моравчик е „мест-
но название“ с точно съответствие само в бурятския
език. Показателно е, че във връзка с прабългарите и
техния език обръща внимание на наставката **-gur** в
прабългаризмите, „която е характерна за тунгузите“
(Бешевлиев, 2008).

Наличието на обща лексика и на словообразова-
телни елементи в прабългарския език и в манджурско-
тунгузките езици е интересно явление, което има
дълбоки исторически корени (Боев, 1985).

От всички автори на публикации за **Мундрага**,
като название на крепост на маджарските скали, нов
поглед представя П. Георгиев, който през 1982 година
публикува интересна статия, озаглавена „Старобългар-
ската крепост Мундрага“ (Георгиев, 1982). В нея той
обосновава локализирането ѝ над маджарските скали и
изказва становище за нейното название, произход и

значение. Вярно е, че като исторически топоним тя се споменава само във връзка с кратък епизод от средновековната българска история. „Името на старобългарската крепост Мундрага се среща във византийските извори във връзка с българо-маджарските войни и византийско-българските отношения през 895 – 896 г. За нейната история преди и след IX в. не се знае нищо.“ Това е така, понеже гръцкото название Магара на маджарските скали и на околността надделява. Че прабългарското название Мундрага е продължило да се употребява през IX и X век, убедително свидетелстват гръцките извори. П. Георгиев цитира Константин Багренородни за битката на Симеон с маджарите, за отстъплението на преследвания Симеон до Преслав и обграждането му в крепостта Мундрага. Това описание ни се струва логично от информацията на Симеон Лозотет, който отбелязва, че Симеон се спасил в Дръстър. Едва ли можем да се съмняваме, че Симеон е пребивавал в укрепленията на Дръстър, но от това отдалечено от столицата Плиска несигурно място едва ли е имал възможност да установи контакт с византийския император и да изчака неговия пратеник Лъв Хирсфакт, че и да го заключи в тъмница край Дръстър. Смятаме, че той се е придвижил към столицата Преслав и тогава е намерил Лъв „в Мундрага“. От друга страна, като имаме предвид значенията на номинативите **Мундрага** и **Магара**, не намираме подобно земно скално образувание край Дунав, където да е била издигната крепостта Мундрага.

Споменатата в статията лингвистична аналогия на К. Шкорпил въз основа на „сходството на Мундрага с Магара“ не може да се приеме, тъй като тя не представлява лингвистичен анализ.

В последната част на статията П. Георгиев се спира на лингвистичните особености и етнокултурната специфика на Мундрага, по които имаме сериозни възражения. Не е вярно, че „всички изследвачи, които са се занимавали с името на тази крепост, са единодушни, че то има тюркски произход“. Напротив, алтаистите, имената на които съобщаваме, са единодушни, че то няма тюркски произход. Семантичните и словообразователните му особености не могат да се обяснят на тюркска основа. И после, твърдението, че „същото име се среща и в територията на далечните Саянски планини, заселени с тюркоезични племена и народи“, не е съобразено с движението на групи алтайски народи, между които са споменатите „бурятски племена“, които не са тюрки. Негоказуемо е внушението, че името **Мундрага**, и особено **Мундарга**, „се явява традиционно за тюркските народи“, тъй като морфологичният състав на думата не може да бъде обяснен с възможностите на тюркските езици.

И накрая, безусловно приемаме становището на автора, че **Мундрага** е прабългарска дума, която е название и на крепостта над **Магарските скали**, и че Магара, респективно **Мундрага**, е култов, добавяме – и церемониален център на езическа България.

Етимологизуването на алтайския ороним **Мундарга** и на българския ороним и ойконим **Мундрага** не е самоцел, а научен проблем, за осветляването или решаването на който сътрудничеството на различни учени хуманитаристи е наложително. Съвпадението по гласеж, морфологичен състав и значение на двата топонима, употребявани от различни народи, предполага съществуване на активни контакти в миналото между тях, реализирани с различна посока на територията на Евразия. Този безспорен факт представлява особено голям научен интерес, тъй като общата основа за неговата реализация във времето и пространството отразява едни от най-древните контакти на народите на изток и на запад от Урал, представители на които съществуват и днес. Това обстоятелство ни подтиква да проведем разговори по темата с колеги от територията на Северна Азия, за които **Мундарга** и **Мундарга** не са само историзми, но и съвременна реалност. Особено полезна се оказва връзката с тези от тях, които произлизат от областите, където **мундарга** и сродните с нея думи се употребяват и днес и когато тези колеги са носители на езиците, от които сме почерпили примери за нашето изследване. Тези учени, на които изразяваме сърдечната си благодарност, са Н. В. Шулунова – специалист по

ономастика и топонимия, Т. М. Михайлов – специалист по шаманизъм, И. Д. Бураев – специалист по фонетика на монголските езици, В. И. Рассадун – специалист езиковед тюрколог, монголист и алтаист, Игор Къзласов – специалист етнолог, историк, тюрколог, Денджигийн Пелдже – служителка в Посолството на Народна република Монголия, и Светла Къртева-Данчева – български специалист монголист и манджурист. Изказваме благодарност и на Рауза Шамжанова, председател на Казахския комитет за културни връзки с чужбина, която през 60-те години на миналия век по наша молба организира среща с носители на различни алтайски езици, пребиваващи в Алматъ (Алма-Ата). На тази среща беше уточняван изговорът на сродните с **мундарга** алтайски думи, както и представата на анкетираните за значението на конкретните примери. От резултатите от проведената анкета внимание заслужава фонетичният облик на етимона **бун/мун**, който се изговаряше и с изяснено **у в о**, както и степенята на назализация на съгласната **н > н, н**, особености, които не са в противоречие с цялостната фонетична система на алтайските езици.

От публикациите и от проведените разговори с носители на алтайски езици се налага изводът, че **мундарга** като дума не съществува в тюркските и в манджурско-тунгузките езици. За нейното териториално разпространение и обобщено значение приемаме с доверие важната информация от Т. М. Михайлов: „В моем понимании **мундарга** – это Тункинские горы [б. м. официально – Тункинские гольцы]. В шаманском понятии **мундарга** – место, где обитают боги ханы хаты бурятского политеизма. Иногда понимают священные, очень высокие горы, где собираются ханы, хаты“.

Нашите монголоезични информатори свързваха **мундарга** с шаманистичния термин **онгон** 'свещен, почитан', 'духовете на предците', което се потвърждава и от публикациите; 'чист, свещен'; 'духовете на предците; угол', а в изреча **онгон уул** – 'свещена планина' (БАМ-РС/II 2001). Позовавайки се на монголския учен К. Лувсандорж, Светла Къртева-Данчева ни предостави информация за друго значение на **онгон уул** – свещена планина, на която се извършват жертвоприношения.

По време на устните консултации и застъпените в публикациите предположения за връзка на **мундарга** с разпространените в алтайските езици думи **мун-гар** 'срам, позор' и **мун/мун** 'тъга, мъка', 'страдание, източеност, отпадналост' смятаме за неоснователни и подвеждащи, тъй като първата е иранска, а втората – китайска заемка.

Убедителни доказателства за произхода и значението на **Мундрага** откриваме в обширния географски и древен етнолингвистичен ареал в Северна Азия от Сибир през Прибайкалието и Саяните до Приморския и до Хабаровския край на изток, както и в северните области на Китай, където са се говорили и се говорят езиците от монголския и от манджурско-тунгузкия клон на алтайската езикова общност. При по-късна миграция през XVII век калмуците, известни с историческото си име ойрати, се заселват в Прикавказието на северозапад от Каспийско море, където отнасят лексика, сродна с българската Мундрага.

Ето и примери от споменатите клонове на алтайските езици, които съдържат етимона и основното значение на Мундрага изпървом като топоним, както и преносни значения, носители на които са големият брой производни на същия корен.

Монголски езици

Бурятски език: **мундарга** 'голи скали, голо скалисто възвишение, скалиста височина'; **мунхан** 'паракус, в който се съхраняват богослужебни съдове и вещи'; **мунсагар** 'масивен, здрав и заоблен' (Б-РС, 1973).

Калмушки език: **монтах** (монтаахъ) 'изпъквам', 'издувам се'; **монтхр** (монтхър) 'заоблен, изпъкнал; издут' (К-РС, 1977); **мондасн** (мондасън) 'изпъкнал; закръглен' (К-РС, 1977).

Монгорски език: **монгулок** 'закръглен, заоблен', **монгулогда** 'заобля се, става ова-лен' (Тодаева 1973).

Монголски език: **бундайх** 'закръглям се, изпъквам' **бундгар/бондгар** 'кръгъл', 'бухнал, издут', 'изпъкнал' (БАМ-РС/I, 2001), **бунхан** 'мавзолей, гробница', 'паракус, в

Избрано

който се държат стари книги и хоругви, **бунхлах** 'погребвам в мавзолей', 'съхранявам култови предмети' (БАМ-РС/І, 2001), **мондгор** = **мунхар** = **монхор** 'изпъкнал, издут, тъп; дебелак, шишак, изпъкнал' (БАМ-РС/ІІ, 2002), **мундаг** 'огромен, мощен'.

Манджурско-тунгузки езици

Евенски (ламутски) език: **buŋŋukā** 'буца', 'овал; объл', 'с овална форма и вид', **buŋtuli** 'изпъкнал, заоблен; изпъкналост' (LW, 1980).

Манджурски език: **мунга**, **мунган** 'хълм, кръгъл насип, могила, курган'; 'царско гробище' (ССТ-МЯ/І, 1975), **мунути** 'заоблен, овален' (ССТ-МЯ/І, 1975).

Подобни са значенията на сродните думи в евенски, нанайски, нигедалски, орочки и удегейски (ССТ-МЯ/І, 1975; Грифанова, 2001).

М. Мурзаев в „Речник на народните географски термини“ е включил сродна дума като географско название от алтайското етнолингвистично землище с неустановена езикова принадлежност – **Мундугур** 'конусообразна, отгоре плоска височина при водоразделните голи скали в Прибайкалието (Хамар-Дабан), без дървесно покритие и обрасла с лишеи', която Н. М. Мелихеев свързва с **мундарга** (Мурзаев, 1981). Особено ценна информация за разпространението на топонима **мундарга** получаваме от същия автор, който ни съобщава за съществуването на местните названия **Мундарга** и **Алтан-Мундарга** в Източен Саян (нак там).

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 5, 2015 г.