

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-теоретично списание
• година XXI, 2012 • номер 1

ФИЛОСОФИЯ

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

**ЧУЖДОЕЗИКОВО
ОБУЧЕНИЕ**

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

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

18 ^{5 – 11 МАЙ}

Законодателството и чуждите езици

*Откъс от „Чуждите езици
в българските закони“*

Антония Радкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В съвременния глобален свят чуждите езици са реална част от живота на хората. В България вероятно са много малко хората, които не са се срещали, чували, не им се е налагало да разберат някакъв чужд език. Както и всяка друга страна на обществения живот, така и използването, владението, забраната за използване и други аспекти, свързани с употребата на чужди езици.

Настоящата статия има за цел да анализира мястото на чуждите езици в българските закони. Нормите в употребата, изучаването и владението на чужди езици е сравнително маловажен от юридическа гледна точка въпрос, но в някои области на законодателството се регламентират от държавата и тенденциите в тази регламентация представляват интерес. Допускането, задължението, предписанието или забраната на използването на езици, различни от официалния, в различни области на обществения живот е индикатор за насоките в езиковата политика на държавата. В някои случаи, както ще стане ясно от по-нататъшния анализ, тези насоки са имплицитни, в други са явни и цялът провеждането на определени държавни политики.

Съдържащите се в законите, наредбите, постановленията и други нормативни актове текстове, третиращи употребата на езиците,

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. 1/2016:**

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Vocalire: les 7500 mots essentiels pour l'enseignement du vocabulaire français ou son auto-apprentissage en autonomie (colleges, lycees, français langue seconde ou étrangere) / Jean-Claude Rolland, Jacqueline Picoche

За неизбежното завръщане на граматиката / Евгения Вучева

МЕТОДИКА

Чуждите езици в българските закони / Антония Радкова

Справя ли се Гугъл-преводчак с превода на фразеологизми и помощник ли е в чуждоезиковото обучение / *Калин Василев*

Изграждане на представата за Германската демократична република в българските учебници по немски език от 60-те и 70-те години на XX в. / *Весела Белчева, Свилен Станчев*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Забавления по френски / *Цветя Тодорова*

Дидактика и превод. Школският метод „психагогия“ и синонимните биними в българската преводна практика през ранния XIX век / *Драгомира Вълчева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

De vita beata на преводача / *Владимир Сабоурин*

Систематизиране на фрагментите / *Панайот Карагьозов*

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

Что может объединять Л. Толстого и Интернет / *Евгения Жеймо*

бяха събрани и анализирани от социолингвистична гледна точка. Нормите в законодателството относно чуждите езици засягат няколко аспекта:

- употребата на чуждите езици (на няколко или един чужд език) от граждани на гържавата;
- владеенето на чужд или чужди езици от гражданите;
- използването на чужди езици на определени места и ситуации;
- изучаването на чужди езици и др.

Тези норми могат да бъдат както задължаващи, т.е. изискващи определено речево поведение, владеене или използване на чужд език, така и забраняващи, т.е. налагащи ограничаване, въздържане от използване на чужд език.

Конкретна и целенасочена гържавна политика в областта на чуждите езици, каквато има в законодателствата на много страни, не е формулирана в нормативните актове, в тях се проследяват насоките в дейността на гържавата, целите, които се преследват с тях, и факторите, довели до въвеждането на тези норми.

1. Езикова политика

Езиковата и в частност чуждоезиковата нормативна регулация се влияе от няколко фактора. На първо място, езиковата политика на гържавата, водена от определени идеологически цели, налага на гражданите си определен тип езиково поведение чрез законите в посока „от горе надолу“. Второ, езиковата практика и породените от нея езикови потребности или възникналите езикови проблеми влияят на езиковата политика „от долу нагоре“. Не е маловажно също така въздействието, което оказва наднационалната и външна спрямо гържавата езикова политика, както и глобалните езикови процеси, които протичат в световен мащаб.

2. Термини в нормативните актове

Преди да анализираме конкретните правни норми, е необходимо да представим правните дефиниции на основните термини в тази област. Това са понятията „официален език“, „роген език“, „чужд език“, „майчин език“ и др.

2.1. Официален език

Според чл. 3. на Конституция на Република България „Официалният език в републиката е българският“. Мястото на официалния език не е предмет на анализ в тази статия, но предписанията, засягащи ролята на официалния език, водят до определени норми спрямо езиците, различни от официалния (по-подробно за мястото официалния език в конституциите виж Сполски, 2004: 8 – 13).

2.2. Роген език

В българските нормативни актове терминът „роген език“ се употребява като синоним на „български език“, но не и на термина „майчин език“. Това

внося известно терминологично обръкване, тъй като се получава, че за част от населението на България родният език се различава от майчиния.

„Български език“ се използва в нормативната база, свързана с образователната политика на държавата. Понятието „роген език“ се използва по отношение на езика на българи, живеещи извън територията на България. Така например програмата на МОН за изучаване на български език от българи, живеещи зад граница, се нарича „Роген език и култура зад граница“, а не „Български език и култура зад граница“, както е названието на предмета „Български език и литература“ и на културно-образователната област „Български език и литература“. Същевременно в други закони и наредби, регламентиращи ролята на българския език в чужбина, като Закона за българите, живеещи извън Република България, Постановление за българските неделни училища в чужбина и в други се използва терминът „български език“, а не „роген език“.

2.3. Майчин език

В българската нормативна база понятието „майчин език“ се употребява в няколко различни значения.

1. В документите, свързани с образователната сфера, „майчин език е езикът, на който детето общува в семейството си“, и като майчини се определят родните (на семейството и рода) езици на българските граждани, различни от официалния български. Споменатите езици са турски, ромски, арменски, иврит.

2. За разлика от образователните нормативни документи в областта на статистиката за майчин се смята всеки роген език, **включително и българският**. Законът за преброяване на населението и жилищния фонд в Република България през 2011 г. залага за лицата, обект на наблюдение по време на преброяването, да се събират данни за майчиния им език. Във вариантите за отговор са изброени пет възможни отговора: „български, турски, ромски, груз, не се самоопределям“ (Преброятелна карта, 2011: 4).

3. В трети случаи като майчин се определя езикът на държавата по произход, т.е. официалният за определена държава език. Според Наредбата, която регламентира условията и реда на обучение по майчин език и култура на учениците, които са деца на граждани на държава от Европейския съюз, „майчин език“ е официалният език на държавата по произход“. Към неопределеността на понятието „майчин език“ (всеки език на семейството и рода, независимо дали е традиционен за населението на България, или не; само традиционните за населението езици, но без официалния български, и всички езици, включително и българският), се добавят и неяснотите на понятието „роген език“, представени в предната точка.

2.4. Чужд език

Понятието „чужд език“ се използва на много места в българските закони и други нормативни актове, без да е дадена неговата дефиниция. В повечето случаи по смисъл то се използва за всички езици, различни от българския. В някои случаи се използва за езици, различни от българския и майчиния, например в областта на образованието, където се различават учебните предмети „Чужди езици“ и „Майчин език“; в областта на статистиката, където при проучвания се задават отделни въпроси за майчин език (включващ и българския, както бе посочено по-горе) и за владеене на чужди езици. Например в провежданото от НСИ „Изследване на образованието и обучението на възрастни“, което се провежда във всички страни членки на ЕС по обща методология, има въпрос за ползване на чужди езици.

3. Чуждите езици в българското законодателство

Анализът на българската нормативна база (закони и подзаконови актове – наредби, постановления и правилници, инструкции и др.), показва, че правните норми, засягащи мястото на чуждите езици в публичната сфера, могат да бъдат разделени според начина на изразяване на правилото за езиково поведение на следните видове. Нормативните актове:

– изискват определено поведение и възлагат задължения на държавата и на други правни субекти да извършват определени действия;

- налагат въздържане от определени действия, насочват към едно пасивно поведение. Те съдържат признаците на поведение, след което следва прилагане на охранителни мерки;

- в определени случаи разрешават, а в други определени случаи забраняват определени действия спрямо речевото поведение на гражданите;

- съдържат благоприятни правни последици при определени условия;

- имат за цел да изяснят нормата.

По-долу ще разглеждаме подробно всеки един от тези случаи.

3. 1. Загължаващите норми изискват определено речево поведение от гражданите и възлагат задължения на гържавата и на други правни субекти да извършват определени действия в това отношение. Като пример за такива норми могат да послужат изискванията за заемане на определени гържавни и други длъжности, за които е задължително владееенето на чужд език. Например според Закона за дипломатическата служба „за дипломатически служител може да бъде назначено лице, което владее най-малко два чужди езика, поне единият от които официален за Организацията на обединените нации, или процедурен език, използван от Европейската комисия“. Подобни изисквания има залегнали в много нормативни документи, например в Наредба за изискванията към авиационния персонал, към персонала на турсператори или туристически агенти и др.

Друг тип на загължаващо речево поведение е в случаите, в които се налага използването на чужд език. Някои от тези норми са обект на регулация не само от българското, но и от международното право. Например в редица документи, свързани с патентното право, като международно заявяване на промишлени образци, се изисква оформяне на документацията освен на български и на английски или френски език.

Вследствие на тази конституционна норма цяла поредица от законодателни актове регламентира как се осигурява използването на официалния език и как се постъпва в случаите, в които има пречки за това. Например такива са законите, засягащи съдебната система, в които неизменно присъства член, загължаващ използването на български език. Според Закона за съдебната власт „производствата пред органите на съдебната власт се водят на български език“ и „протоколите се изготвят на български език“. В Гражданския процесуален кодекс на този въпрос е посветена отделна глава „Съдебен език, преводачи и тълковници“. Според Административнопроцесуалния кодекс „производствата по този кодекс се водят на български език“, а „лицата, които не владеят български език, могат да се ползват от родния си или от друг, посочен от тях, език. В тези случаи се назначава преводач“. По подобен начин е регулирано езиковото протичане на съдопроизводството и в други кодекси и закони: наказателния, административния и др. В законодателството, отнасящо се до административноправния статут на задържаните лица, е регламентирано правото на задържаното лице, когато не владее български език, да бъде информирано за основанията за задържането му на разбираем за него език и да му бъде осигурен преводач или тълковник.

Друга област на общественния живот, в която системно се регламентира използването на официалния език и на чуждите езици, е образованието. Според чл. 5 на Наредба № 2 от 18 май 2009 г. за усвояването на книжовния български език „в училищата, детските градини и обслужващите звена в системата на народната просвета задължително се използва книжовният български език. Учителите са длъжни да преподават учебните предмети на книжовния български език, с изключение на учебните предмети „чужд език“ и „майчин език“ и на учебните предмети на чужд език, когато това е предвидено в учебния план“. Освен това тази Наредба загължава учителите да общуват с децата и учениците, както и помежду си, на книжовния български език както в училищата и детските градини, така и извън тях.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 1

Когато учителите са будители

Откъс от „Учителят и учителската професия – реалности и предизвикателства“

Лиляна Стракова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Темата за учителя и учителската професия е перманентно дискутирана на различни равнища и в по-бурни периоди на социално-икономическо развитие, и в години на относително затишие в обществено-политическите и икономическите процеси. А настоящият период, продължаващ повече от 25 години за страната ни преход, е специфичен със социалните процеси и промени, резултатите от които често се отбелязват от хората със знак „минус“. България и българското образование не са изолиран остров, който не се влияе от промените в света, който ни заобикаля. А той е сложен, противоречив, „рисков“. В своята книга „Рисковото общество“ Улрих Бек се опитва да представи „пътя към една друга модерност“. Погледът е насочен към настоящето, което се създава на фона на своята противоположност – един свят на традицията, на природата, която е трябвало да бъде позната и овладяна. В началото на XXI век „модернизацията е изконсумирала, загубила своята противоположност и попада на самата себе си... днес биват разوماгьосани представите... за формите на труд и живот в семейството и професията, образците за мъжки и женски роли и т. н. Противоречията между модерност и индустриално общество водят готам ние често „да губим от поглед очертанията на координатната ни система“ (Бек, 2013: 21), „разклатени

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 2/2016:

УЧИТЕЛЯТ И УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ
Учителят и учителската професия / *Лиляна Стракова*

Педагогическото образование на учителите в България в контекста на хербартианството / *Албена Чавдарова*

Учителят и учителската професия – реалности и предизвикателства / *Лиляна Стракова*

Съвременната професионално-педагогическа подготовка на учителя – между обществото, държавата и университета / *Сийка Чавдарова-Костова*

За учителската професия, „професионализацията“, „пролетаризацията“ и аргумента

„Така е в чужбина“ / *Вася Делибалтова*

Мотивацията на учителите за приложение на нови образователни идеи / *Радка Василева*

Професионално-личностният профил на съвременния учител през погледа на студентите / *Снежана Янакиева*

Автономията като принцип за организационна идеология в различните управленски школи / *Ваня Кастрева-Монова*

Директорът на училището – симбиоза между мениджър и лидер / *Елеонора Лилова*

Приоритети в европейските образователни политики / *Вася Ликова-Арсенова*

Мултикейпност и синергизъм при работата на учителя с деца и младежи със специфични потребности / *Моника Богданова*

Ролята на училището и учителите за половото възпитание на децата и подрастващите / *Берджухи Лефтерова*

Учителят и учителската професия / *Ели Пещерска*

ЧУЖДЕСТРАНЕН ОПИТ

Разработки електронных учебных пособий для дистанционного обучения как ресурс повышения качества образования / *Гулрайхан Жантеева*

Особенности преподавания русского языка и литературы в художественной школе / *Ж. Даныбаева*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

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

НОВИ КНИГИ

Нова динамична модификация в границите на „Аз-концепцията“ на математическото моделиране / *Яна Раиева-Мерджанова*

са осите на семейството и професията, вярата в науката и прогреса“ (Бек, 2013: 27).

И както преди четвърт век, така и днес с особена сила звучат думите на Зб. Бжежински в „Извън контрол“ за ролята на образованието и училището да задават критериите, моралните стандарти в обществото и особено в обществата със „съмнителна пазарна философия“ и икономика. Това е първата провокация, която ни насочи към проблема за обсъждане на темата за учителя и учителската професия, за професионалната дейност, която „съживява“ купищата „мъртва“ учебна документация (без духа на призвания за нея). На второ място, в условията на често гуагностицираните през последните години нездрави обществени отношения, когато и „правото“, и „правораздаването“ у нас се задъхват да „овладеят“ конфликтните и нестабилни социални връзки, отношенията в училището и с учителите се явяват често по-подкрепящата среда за децата от „съвременното семейство“. И на трето място, бяхме провокирани за дебата за образованието заради неговите доказани възможности в исторически план да „лекува“ личността от социални болести и по този начин да минимизира рисковете на „рисковото общество“.

Третата поред провокация – на равнище отделна личност, е особено актуална с възможностите, които предоставя училищното обучение и възпитание за самоопределение и развитие на личността и разширяване на социалните шансове. Отдавна е известно, че няма по-трудно и по-сложно дело от отглеждането и възпитанието на детето (М. Монтен). Изграждането и формирането на човешката личност е своеобразен синтез от минало, настояще и бъдеще и в този процес училищното обучение и възпитание е призвано да играе свързваща роля, да задава норми, ценности, смисъл, за да се постигне така желаната от обществото приемственост и да се проправи пътят на промяната към по-добро битие и духовност на всеки човек.

Една от основните социални функции на учителя и учителската професия е подпомагане на процеса на изграждане на по-развито общество. И това не е самоцел, а осъзната необходимост от даване на по-добри образователни шансове на всички деца. В общество като нашето, при което социално-икономическото неравенство се настанява трайно, темата за изравняването на образователните шансове на децата е особено остра. Съществуват много положителни примери на директори на училища и учители, които, пренебрегвайки личния си комфорт, допринасят за това деца от ромски произход да ходят редовно на училище в по-малки населени места и да усвояват начална грамотност, както и на равнище основно образование (с. Тешевица, Врачанско;

Карабунар, Пазарджикско; от сливенски села, училища в Бургаски регион, от селата над „Меден рудник“ и др.). Учителите са истинските будители за тези деца, за които „социокултурният дефицит“ е реалност, а грижовният, всеотдаен учител е техният социокултурен „шанс“ и „аванс“. За тези деца, които остават в училище (от ромския и не само етнос), подражанието и идентификацията с „любимия учител“ са основен механизъм за усвояване на просоциално поведение, на ценности и норми. По този начин учителят и училището се превръщат в основен фактор на социална промяна.

Според Толкът Парсънз – създателя на теорията за базовата личност, социалният ред и моралността са двете необходими условия за доброто функциониране на обществото. И в двете посоки образованието и училището се определят като носители, като агенти на социалния контрол. А за учениците и родителите основният представител на системата на социален контрол е учителят. Безспорно в условията на училищното обучение и възпитание под ръководството на учителя се създават необходимите механизми децата от предучилищна и начална училищна възраст да усвояват правилата на човешкото поведение. И това е основна предпоставка човешките деца, като пораснат, „да се държат в обществото като разумни възрастни хора, а не като животни, доминирани от инстинктите“ (Коти, 1978: 130). Едно от основните положителни следствия от реализирането на социалния контрол от родителите в семейството, както и от учителите в училище, е постигането на самоконтрол у децата, така необходимото „себевладеене“, което е цел и на множество програми, обединени под наименованието „Отворен кръг“ в САЩ, които се свързват най-тясно със социално-емоционалното учене и развитие на децата в училищна възраст.

В същото време следва да имаме предвид, че образованието и педагогическите взаимодействия под ръководството на учителя са различно ефективни за учениците от различни социални слоеве. За децата от семейства с твърде нисък социално-икономически статус училищната среда и учителят се явяват често първият източник на информация що е това „ред и чистота“, „добро и зло“, че кражбата е нещо лошо и не е добър начин да се получават неща от първа необходимост, че човек „получава“ професия, като ходи на училище и учи, и т. н.

Да предположим, че в началото на XXI век част от обществото ни е повярвало в икономическата сила на образованието, но то е отговорно за създаване на условия всички деца да учат, да противостоят на отпадането на децата от бедните семейства от училище чрез осигуряване на необходимите позитивни социални мерки.

Професията на учителя – подходи и полета, в които учителят реализира своите социални функции

В научната литература са известни различни изследователски подходи към учителя и неговата професионална дейност. От гледна точка на научната коректност и актуалността на темата, следва да отбележим, че и днес от всички професионални полета, на които учителят разгръща педагогическата си дейност, най-ангажиращата го, най-трудоемката, изискваща от него влагане на голяма енергия и сили – това е сферата на подготовката, организацията и „провеждането“ на обучението и възпитанието в различни форми и с използването на различни методи. Два са основните компонента, върху които учителят следва да мисли и реализира „с повишено внимание“ – учебното съдържание и дидактическата технология. Не на последно място, учителят е отговорен за цялостното си поведение в класната стая и извън нея. И трите компонента имат една и съща цел – пълноценното развитие на учениците. През последните десетилетия наблюдаваме изменения, които често възпрепятстват реализирането на базисни педагогически функции от учителя. На първо място, свидетели сме на продължаващо вече няколко десетилетия „уплътняване на учебното време“ в класната стая с все по-голямо по обем и по-сложно учебно съдържание. И това се отнася както за началния етап, така и за двете етапа – прогимназиалния и гимназиалния етап на средното образование. В процеса на дискути-

ране на образователните реалности и предизвикателства с учители от различни региони на страната в процеса на повишаване на педагогическата им квалификация (2013 – 2014 г. и 2014 – 2015 г.) от София-град и София-област, от Бургас и Бургаска област, от Кърджали и региона, Пловдив и Пловдивска област и др. надделява мнението за липсата на достатъчно учебно време за обобщаване и систематизиране на учебното съдържание, за развитието на устната и писмената реч на учениците; ограничени възможности за използване на изискващите повече време „интерактивни“ методи на обучение и пр. Тези и други обезпокоителни факти следва да се имат предвид от „творците“ на образователната ни политика, защото учебната документация е добре да синтезира значими цели и образователно съдържание, но те трябва да са достъпни за учениците, съобразени с възможностите им за възприемане и усвояване на информацията, а азбучна истина е, че от дигиталните технологии (организирането стъпка по стъпка на педагогическото взаимодействие преподаване – учене) зависи трайността на усвоените знания, уменията и възможностите за трансфер при нови условия, учебни и житейски ситуации. И когато обсъждаме несполуките на учениците ни при международни изследвания на различни видове грамотност и грамотността на студентите ни, навярно дълго още ще се питаме защо, след като имаме перфектно формулирани цели в ДОО на различни равнища със сложни академични термини, резултатите не са добри. А фактите са пред очите на истинските творци на учебно-възпитателния процес в българското училище – учителите. Те са истински заинтересованите мисионери от учебните постижения на учениците и движението им от клас в клас (към все по-високо равнище на учебни постижения). Ето защо повечето от учителите не приемат „автоматичното“ преминаване през класовете в началното училище на ученици, които не са овладели учебно съдържание от втори, трети клас, а са се озовали в пети клас. И така учителите на един ученик със сериозни пропуски в подготовката си по различни учебни предмети в началния етап се оказват в доста сложна педагогическа ситуация в прогимназиялния етап. В този аспект, когато се търсят причините за отпадането на учениците от училище в България, данните насочват към социално-икономически и педагогически причини. Ако за преодоляването на социално-икономическите причини след изследването бяха взети позитивни мерки в рамките на наличните ресурси, като: безплатни учебници до VII кл., еднократни помощи за първокласници на семействата с ниски доходи, безплатна закуска и готвено топло хранене в редица общини и пр., то педагогическите причини, синтезирани след проучването, си останаха „затворени“ в самия доклад.

Втората значима област, в която учителят реализира своя потенциал, това е областта на мотивацията и отношението. За съжаление, този аспект често е пренебрегван в подготовката на бъдещите учители. Приема се почти за даденост от училищния мениджмънт, че всеки учител може да мотивира учениците за активна учебна работа. Известно е, че за да се случи това, самият учител следва да бъде информиран за ролята на мотивацията за успешната учебна работа и да бъде подготвен как да постигне това в своя технологичен вариант. Всички студенти, положили успешно изпити по педагогика и дидактика, знаят, че „превърщането на външномотивираната учебна дейност във вътрешномотивирана е най-трудната задача на учителя“. В каква степен учителят днес се стреми да постигне тази важна педагогическа цел? Защо често днес децата тръгват с желание, с готовност и ентузиазъм на училище, а много скоро ги загубват? Попитани направо, отговорите на малките ученици са по посока на разсъждения от рода: „не е интересно“, „не е забавно“, „трудно ми е, не разбирам много неща“, „изморявам се“, „искам да играем и навън, а не да стоим цял ден в класната стая“ и др. Анализът на всеки един от тези отговори насочва към реални проблеми и предизвикателства пред българското училище в неговия образователно-мениджърски аспект (организация, съдържание, технология, управление и пр.). А отдавна е известно, че основната функция на началното, („елементарното образование“ – Йохан Х. Песталоци) е създаване на положително отношение към ученето, към училището, към познанието с цел самоизменение и развитие на „човешките същностни сили“.

Педагогическата (учителската) власт

Темата за педагогическата власт в класната стая и извън нея често сблъсква мненията на учители, ученици, родители. Нормативните документи, регламентиращи взаимоотношенията между трите групи участници в учебно-възпитателния процес, следва да внасят яснота в сферата на формалното и неформалното общуване. Учителят безспорно е „носителят“ на социалния контрол в класната стая. И в условията на „демокрация“ темата за работната дисциплина си остава актуална и необходимо условие за организация на учебно-възпитателния процес. Измерването и оценяването на нивото на знанията, уменията и компетенциите на учениците – т.нар. педагогическа диагностика, е тясно свързано с формите на социален контрол в училищна среда. Характерът на самото оценяване (нормативно – „на око“, като норма служат учебните постижения на някакъв „среден ученик“, или критериено – в ролята на критерии се явяват целите на обучението по отделните учебни предмети, конкретизирани в учебните програми) често определя облика на учителя в съзнанието на учениците и техните родители като справедлив или несправедлив. Това, което очакват учениците и техните родители от учителите в процеса на оценяването и което най-често ги противопоставя едни срещу други, ако липсва, е „еднакво отношение към всички деца“, използване на „еднакъв аршин“ при оценяването на успеха и поведението на учениците. Включени наблюдения в базисни педагогически взаимоотношения показват понижаване на възрастовата граница на чувствителност към „еднакво“ или „различно“ отношение на учителите към децата и умението им дори в предучилищна възраст да вербализират тази несправедливост (позовавам се на мнение на дете на 5 г. 2 мес.). Ето защо всеки учител трябва да знае, че всяко дете има нужда да успява, и неговата мисия е да му помага да противодейства на неуспеха, ако той се появи. В този ред на мисли учителят следва:

- да вярва, че „всички деца са различни и всички са талантиливи“;
- да уважава достойнството на всяко дете;
- да уважава различието;
- да допринася средата, в която децата живеят и учат, да бъде благоприятна и здравословна за развитието им;
- да бъде (според студенти от първи курс в Софийския университет, Факултет по педагогика) „подкрепящ, стимулиращ, вдъхновяващ, ентусиазиращ, справедлив“; осъждат „двойствеността“ в поведението на възрастните – на родителите и на учителите.

Този „минимален кодекс“ на учителя, конструиран заедно със студенти – бъдещи учители и педагогически съветници, е в основата на авторитета на учителя според тях. И тук може да добавим думите на големия педагог – проф. Петко Цонев, който разглежда авторитета на учителя като функция преди всичко от духовното надмощие, което трябва да усещат учениците, съпътствано от „педагогически такт“. Съвременните изследвания на значението на социалната и емоционалната интелигентност (Д. Голман и др.) за успеха във всяка дейност са базисна предпоставка за откриването и следването на „педагогическата мяра“ от учителя.

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

Къде се проявява интелектуалната рефлексия

Откъс от „Рефлексивно-синергетичен подход при обучението по математика“

Васил Б. Милушев

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

През последните десетилетия на миналия и началото на този век проблемите, свързани с рефлексията, многостранно са разработвани в психологическата и педагогическата наука.

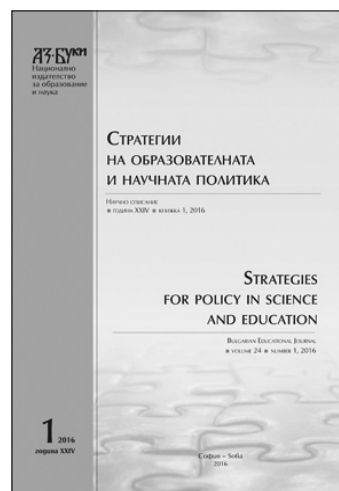
Един от най-изтъкнатите автори със значителни постижения в изследването на рефлексивната проблематика в България е Веселин Василев, който е и основател на пловдивската школа по тази тематика. В монографиите (Василев et al., 2005; Василев, 2006) той е представил обширен обзор и класификационен анализ на философските, психологическите и педагогическите аспекти на феномена „рефлексия“. Според него „рефлексията е социокултурно обусловена интелектуална процедура, съзнателно насочена (и осмислена) към самопознание, която се проявява в няколко различни модуса – интелектуална рефлексия, личностна рефлексия, рефлексията като диалог, праксиологическа рефлексия“ (Василев, 2006: 99).

От своя страна, интелектуална рефлексия се проявява в два по-конкретни модуса:

„– осъзнаване на основанията и източниците на нашите мисли, действия и знания...;

– интелектуалната рефлексия е конструиране на плана, схемата, модела, по който ще се реши една проблемна и достатъчно сложна задача; мислено забягване напред в процеса на познавателното действие..., при което субектът внимателно отчита и прилага своите лични познавателни

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактори

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 1/2016:

EDITORIAL

*ОБРАЗОВАНИЕ
В ИНФОРМАЦИОННОТО
ОБЩЕСТВО*

Views and Suggestions of Teachers of Students with Autism on Technology-Aided Education Applications / Özge Eliçin

Още един начин да повишим мотивацията на учениците за учене / *Бисерка Василева*

РЕФЛЕКСИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Пловдивската научна традиция в изследването на рефлексията – история и теория / *Веселин Василев*

Участие на Аза, правилата и смисловият контекст в рефлексивната ситуация / *Борис Минчев*

Рефлексивно-синергетичен подход при обучението по математика / *Васил Милушев*

Дейностно въвеждане на метапредметно и рефлексивно съдържание на аритметичните действия на уроците по математика / *Виктор Гуружапов*

Опит за разбиране на разбирането (методологически и методически аспекти в областта на природонаучното образование) / *Даниела Димова*

Връзката мотивация – рефлексия в контекста на самопрезентирането / *Николай Ив. Жилков*

възможности, своите силни (но и слаби) страни...“ (Василев, 2006).

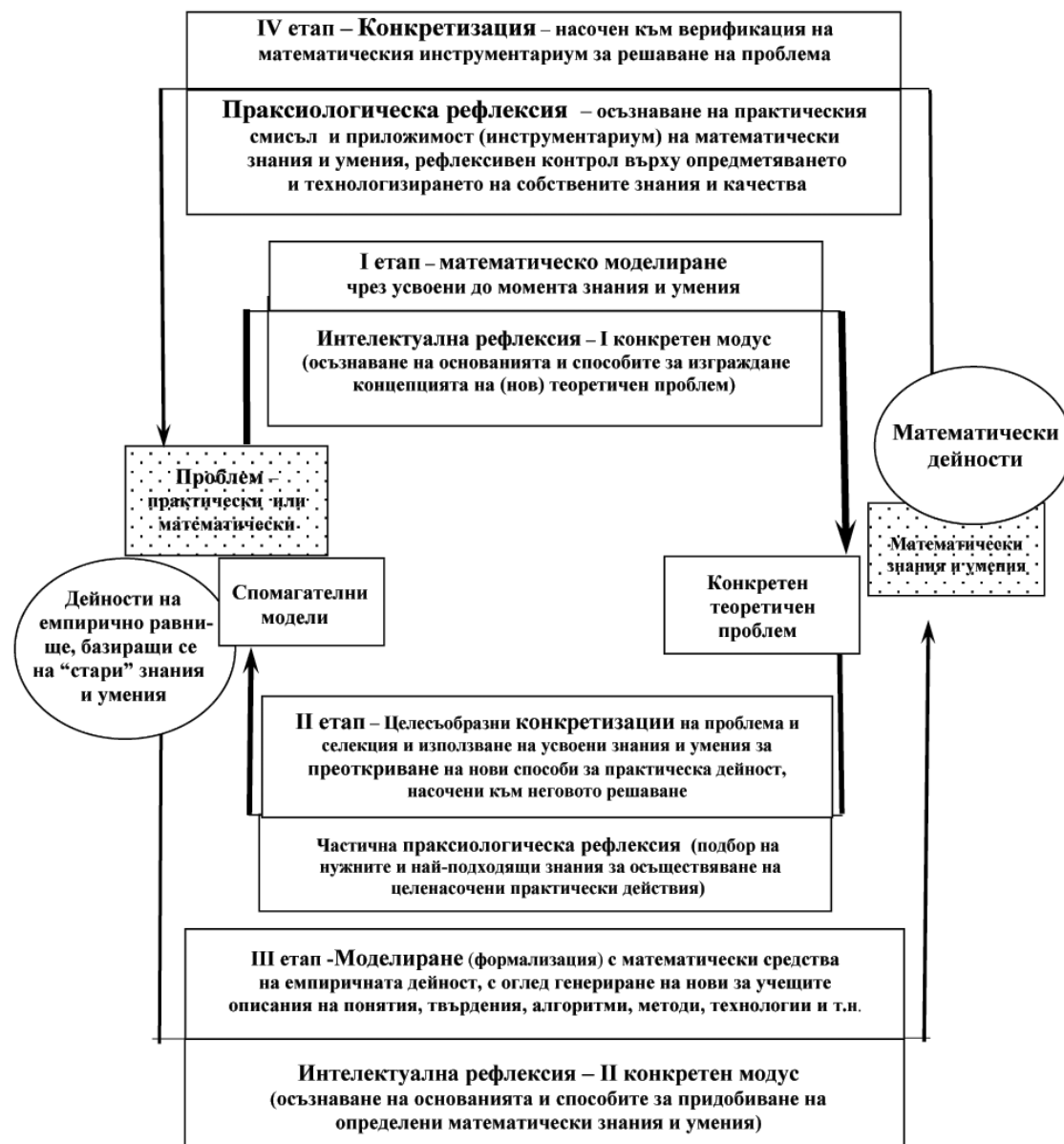
Праксиологическата рефлексия пък се проявява в „размишленията, чрез които субектът подбира нужните и най-подходящи знания, за да осъществи дадена практическа дейност; мисловните процедури, чрез които се подготвя, регулира и контролира превръщането на тези знания в средства ... за решаване на професионални и житейски задачи („инструментиране“ и „технологизиране“ на знанията...); регулирането, контролирането и осмислянето на ефективността от използването на прагматизираните знания и действия... и всичко това **непрекъснато съотнасяно с особеностите на мислеещия и действащ субект**“ (Василев et al.: 60).

Рефлексията е предмет на изследване и в частните гугактики (най-активни автори у нас са М. Георгиева, 2001; 2006; Georgieva & Ganchev, 2002, Й. Димова, 2000, Т. Коларова-Кънчева, 2003, В. Милушев (Милушев & Френкев, 2008); Милушев, 2009; Милушев, 2008а; Милушев, 2008б; Милушев, 2008в; Скафа & Милушев, 2009; И. Хаджиахи (Hadjiali et al., 2013; 2014а; 2014b); Иванова, 2015, Тодорова, 2014; Камарска, 2015 и др.). Анализът на тези източници показва, че в тях авторите обръщат внимание главно на процесите, свързани с актуализацията на личната, интелектуалната, праксиологическата и диалоговата рефлексия, както и на „външния“ контрол и самоконтрол. Правилно те стигат до заключението, че рефлексивният подход трябва да създава образователна среда, в която учещият успешно да осъществява тъй наречените себеактове (себевъзприемане, самонаблюдение, самоописване, самоопределяне, себепредставяне, самооценяване, самоконтрол, саморегулиране, самоуправление). Акцентът в методическите изследвания е предимно върху интелектуалната и праксиологическата рефлексия. В тях са отразени преди всичко актуалността и ефективността на разработените рефлексивни методически технологии. Тук ще отбележа изследванията, които се отнасят специално за обучението по математика – конструираният концептуален модел на технология за рефлексивно обучение по математика и разработеният гугактически инструментариум за саморегулация, самоконтрол и самооценка, а също и за самоорганизация (Георгиева, 2001); разработеният рефлексивно-синергетичен подход и адекватно конструираният структурен модел на системата „обучаван – обучаващ“ (Милушев, 2008 а – в); изграденият теоретичен концептуален модел за организация и управление на учебно-познавателната евристична дейност на учениците в условията на рефлексивно-синергетичен подход, както и разработената и апробирана образователна технология за формиране и развиване на рефлексивни способности у ученици (Иванова, 2015) и др.

В настоящия доклад се прави опит за съгласуване с тезата, че съвременните методически разработки трябва да бъдат съобразявани с рефлексивния подход и

с теориите, които се базират на него. За целта се проучват наличните постижения в тях и се разработват нови модели и образователни технологии за усъвършенстване на приложенията му.

Силна страна в изследванията на В. Василев е стиковането на праксиологическата рефлексия с интелектуалната, тъй като така се разкрива по-дълбоко същността на тези понятия. Взаимните връзки и обусловеност между двупосочните рефлексивни процеси, които те индуцират в условията на една интегрирана функционираща система, той представя в (Василев, 2006: 183) чрез съответна схема-модел, която цитирам по-долу.



Фигура 2. Схема-модел за придобиване и прилагане на математически знания в контекста на взаимовръзките между интелектуалната и праксиологическата рефлексия

Връзките в горната част на схемата се отнасят до **прилагане** на знанията и уменията за математическа дейност, а връзките в долната част – до **придобиване** на математически знания на базата на дейности при ниски степени на абстракция или приемственост с използване на стари знания. Затова двете категории връзки, представени на фиг. 2, условно ги именувам съответно „връзки в процес на прилагане“ (ВПП) и „връзки в процес на усвояване“ (ВПУ) на знанията и уменията.

Според мен **рефлексивният подход в обучението**, който се основава на модела от фиг. 2, има силно въздействие върху развитието на способността на решаващия дадена задача да мобилизира и ефективно да оползотвори своите интелектуални ресурси, някои от които се явяват недобре осъзнати и дори неявни знания. Често при решаване на задачи, в които преобладават евристични компоненти, субектът провежда разнообразна аналитико-синтетична дейност, но въпреки това не успява своевременно да открие решение. Понякога се случва дори, когато той вече е на път да се откаже от задачата, изведнъж в неговото съзнание да възникне тъй нар. „инсайт“ – озарение, внезапна реорганизация, в резултат на което, наред с откриването на решение ученият изпитва и изключително положителни емоции, които дълго време поддържат неговата активност по отношение на разглеждания вид задачи.

Идеята за повишаване „контекста на ефективност“ (Минчев, 1998) на бъдещата ни общност в условията на европейската интеграция би могла да се свърже с необходимостта от трансформиране на рефлексивната самопреценка, обусловена от т.нар. „рефлексивно Аз“, в праксиологическа рефлексия. В този смисъл, намирам за подходяща схемата, с която в (Василев, 2006: 193 – 194) е операционализирана праксиологическата рефлексия и е конкретизирана в системата на отношението „учител – ученик“ чрез въпроси от вида:

За какво, къде и как може да ти послужи това знание (умение)?

Как може да се използва това – изобщо в практиката на хората и в твоята лична практика?

Как може това (действие, знание) да се направи по-добре (още по-добре)?

Какво още ти трябва да знаеш и да можеш, за да го направиш по-добре?

За какво ще ми бъде нужно това (знание, умение); как мога да го използвам в бъдещия си живот; къде и кога мога да го приложа на практика? и др. под.

Тези въпроси успешно могат да се адаптират и конкретизират и за обучението по математика, а и по други учебни предмети.

Учителят трябва да бъде подготвен още като студент да откликва на такива въпроси, за да формира и развива праксиологическата си рефлексия. В тази връзка още по-силно се изявява необходимостта от мотивиране на изучаването на математическата теория. Например конкретно при овладяване и прилагане решенията на т.нар. „базови задачи“ (Портев et al., 2004) са подходящи въпроси като: Защо и как се стига до определена базова задача? С какви идеи и/или методи се решава тя? В какво се състои нейната целесъобразност?

Тъй като при решаване на критериални задачи не може да се прилагат запомнени крайни резултати в базови задачи, то работата трябва да бъде насочена към овладяване на идеите, методите, начините за тяхното решаване. Теоретичните знания са важни за осъществяване на съдържателна математическа дейност чрез задачи, но не по-малко полезни са и съответните „базови задачи“. В тази връзка собственият ми опит показва, че:

– базовите задачи към тема или раздел не трябва да са много (за да не обременяват и демотивират ученика), да се представят обобщено на групи с акцент върху възможностите за установяване чрез тях на връзки между математически обекти; да се изявява общата водеща идея за решаване, характерна за групата базови задачи (например „свързващ елемент“, „спомогателен параметър“, „спомогателна фигура“, „допълнителни построения“ и др.);

– учителят трябва да бъде подготвен още от студентската скамейка за усвояване на технологии за формиране и развиване на праксиологическа рефлексия.

Ето защо за студентите – бъдещи учители по математика, е целесъобразно след разглеждане на няколко сравнително сложни задачи те да изготвят списък на базовите задачи, приложими за решаването на разгледаните задачи и на сходни на тях, чието предназначение е същото, каквото е на т.нар. разширени определения (дидактически системи от признаци – по Ив. Ганчев (Ганчев, 1999).

При работа с математически задачи, специално в контекста на праксиологическата рефлексия, учещият субект може да се насочва към избор на подходяща идея, подход, метод или съчетание от методи. За развиване на праксиологическа рефлексия значително спомага формулирането и разглеждането на практически задачи, чиито математически модели се явяват определени (съдържателни в дадено отношение) математически задачи. Във връзка с проблема за формиране на праксиологическа рефлексия у ученици и студенти в монографията (Василев, 2006: 197) се препоръчва да се осъществява модел и стил на обучение, при който **учебната задача** да се трансформира в **практическа** и **учебните действия** да се синтезират в **учебно-практически**. При такова обучение обучаваните се учат да извършват практическите си действия в единство с познавателните, т.е. те придобиват професионална компетентност в единство с усвояването и овладяването на самите начини на действия.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 1



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:

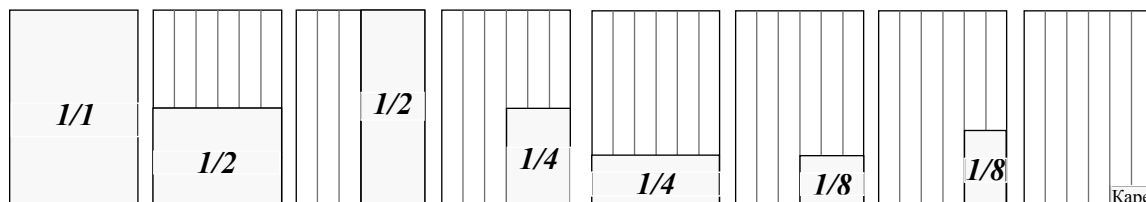
Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница - 256 мм/388 мм	780,00 лв.	900,00 лв.	985,00 лв.
1/2 страница - 256 мм/194 мм - 125 мм/388 мм	410,00 лв. 410,00 лв.	460,00 лв. 460,00 лв.	510,00 лв. 510,00 лв.
1/4 страница - 256 мм/97 мм - 125 мм/194 мм	230,00 лв. 230,00 лв.	258,00 лв. 258,00 лв.	270,00 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.