

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
• година XX, 2012 • номер 1

ИСТОРИЯ

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

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

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

ПРЕДУЧИЛИЩНО НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИКА

Българско научно-педагогическо и методическо списание
• година XX, 2012 • номер 1

ХИМИЯ ПРИРОДНИТЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

астрономия
биология
география
физика

ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

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

СТРАТЕГИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА

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

Философия

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

Чуждоезиково обучение

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

26 30 ЮНИ –
6 ЮЛИ

Студентите и полицията

*Откъс от „Българският общ народен
студентски съюз и полицията (1930 – 1934 г.)“*

Борис Боев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Софийският университет и учащите се в него студенти са играли значима обществена роля през целия период на своето съществуване. Антисистемният, революционен дух, който е витаел сред младите българи, и по-специално сред студентите, е впечатлявал не един и двама наблюдатели на процесите, протичащи в българското общество. Такова е например възклицанието в „Български дневник“ на Иречек от ноември 1879 г., че цялата българска младеж е „червена“ (Иречек, 1930). До подобни изводи достига в своите мемоари и Александър Цанков. Разказвайки за студентските си години в Германия, той акцентира върху две свои главни впечатления: първо – „момзеновските разбирания и настроения“ сред част от германските професори, които гледали на славяните като на „тор за германската ниша“ (Цанков, 2003); и второ – доминиращият сред германските студенти монархизъм и „респект към царствующата династия“, който е в пряко противоречие на настроенията сред българските и руските студенти – „За разлика от нас и руските студенти републиканството и социализмът, изобщо левичарството, бяха свършено чужди на тях среди (има се предвид германските студенти)“ (Цанков, 2003).

На друго място в спомените си Ал. Цанков в обобщенията си излиза извън студентските среди, разсъждавайки за отношението на „немеца“ и на

Заглавието е на редакцията



www.history.azbuki.bg

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

Редактор
Д-р Албена Симова
0889 88 21 83
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71
E-mail: history@azbuki.bg

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

БЪЛГАРИЯ ПО СВЕТА

Българските училища в чужбина – историко-географско изследване / Боян Кулов

ПОГЛЕД НАД БАЛКАНИТЕ

Лихварството в България и опитите за неговото регулиране в края на XIX век / Росица Златинска

Българският общ народен студентски съюз и полицията (1930 – 1934 г.) / Борис Боев

ЦИВИЛИЗАЦИОННИ
ГРАНИЦИ

A Brief View Over
American Most Prominent
Abolitionist Newspapers
and Writings During the
Mid XIX Century (1820
– 1850's) / *Borislav
Momchilov*

90 години Старозагор-
ска опера и 70 години от
одържавяването ѝ / *Ема
Жунич*

Немско-български кул-
турни отношения от нача-
лото на XX век до средата
на 40-те години на века /
Розалия Гилова

РЕЦЕНЗИИ
И АНОТАЦИИ

Испански дипломатиче-
ски документи за Осман-
ската империя и българите
(XVIII – XIX в.) / *Пенка
Данова*

„българина“ към официалната власт. Ако за „немеца“ (с всичките условности на това понятие) полицията е власт, символ на дисциплина и ред, бюстотел на закона, комуто гражданинът дължи подчинение, то „нашият“ (т.е. на „българите“ – пак с всички условности на това широко понятие) манталитет според Ал. Цанков е друг: *„стражарят, това е омразният представител, тиранин, похитителят на гражданските свободи“* (Цанков, 2003). Ал. Цанков отгава това отношение на българския народ (и в частност на студентите) към властта на наследството от „турското време“ (т.е. неприязънта на българите към османското владичество се е пренесла като неприязън и срещу властта в освободена България).

По-различно обяснение се опитва да даде проф. Михаил Арнаудов в своята „История на Софийския университет“. Той изтъква като голяма опасност за „нормалния живот в Университета“ периодически или най-непредвидено избухналите студентски въстания и безредици, които бележат целия изследван от него период (1888 – 1938 г.). Проф. Арнаудов се опитва да обясни тези процеси със „слабата обща култура“ и „несигурните обществени отношения“ (Арнаудов, 1939).

За разлика от тези идеалистически тълкувания на историята на студентските борби в България („традицията“, „общата култура“ и т.н.) в марксистката историография е залегнало материалистическо обяснение на случващите се исторически процеси – най-общо казано, борбите на младежите, и в частност на студентите, се разглеждат като „реакция срещу класовото господство на капитала“ (Тодорова, Димитров, Генчев, 1987). Няма да навлизам в по-дълбоко изясняване на отделните тълкувания, само ще спомена, че по мое мнение до истината най-много се доближава марксисткото тълкуване за историческите процеси. Но и то, разбира се, има нужда от допълнителни уточнения и разяснения, ако не иска да увисне като един клиширан, „овехтял“ израз без реално покритие.

Що се отнася до фактологията на студентските борби в България, тя е сравнително безспорна независимо дали се тълкува от марксистки, или немарксистки позиции. В този контекст особено се откроява „Историята на Софийския университет“ от проф. М. Арнаудов, който подробно описва студентските протестни движения срещу режима на Стамболов (Арнаудов, 1939) всеобщото възмущение и гняв от убийството на Алеко Константинов през 1897 г. (Арнаудов, 1939), и разбира се, студентската демонстрация срещу княз Фердинанд през 1907 г., която разтърсва цялата държава (Арнаудов, 1939).

Студентството се превръща в още по-значим обществен фактор след края на Първата

световна война. Това се дължи, от една страна, на рязкото масовизиране на висшето образование. Проф. Ал. Цанков, като ректор на Университета в първите следвоенни години, посочва, че броят на студентите се увеличава 7 – 8 пъти и достига рекордната дотогава цифра от 9000 души (Цанков, 2003). Паралелно с масовизирането върви и радикализирането: *„Пертурбациите, които предизвика дългата война, дадоха своите отражения в живота на единствения университет в България. Студентите бяха доста разюздани, особено тия, които от фронта се озоваха в аудиторията. Дисциплина, ред и почит към професори, това почти не съществуваше. Нашите слушатели носеха в душата си недоволството и разложението, с което катастрофалната война беше подпечатала целия обществен живот“* (Цанков, 2003).

След преврата на 9 юни 1923 г., по време на управлението именно на Александър Цанков (1923 – 1926 г.), а впоследствие и на Андрей Ляпчев (1926 – 1931 г.), започва систематичното орязване на бюджета за образование, което води до нови сериозни студентски въстания и стачки – през март 1924 г., декември 1928 г. и март 1929 г. Въстанията от 1929 г. дават решителния тласък към създаването на Българския общ народен студентски съюз, учреден една година по-късно – на 30 март 1930 г. Спорно е дали това е най-голямата и влиятелна студентска организация от този период (студентите националисти претендират, че техният Български национален студентски съюз е по-популярен); но е безспорно, че това е най-влиятелната противостояща на официалните власти студентска организация за целия период на своето съществуване. Самоопределящ се като „борческа антифашистка организация“ на „народното студентство“ и заявяващ в своята платформа, че ще се бори против „фашистката диктатура“ и за легализиране на тогава забранената Българска комунистическа партия (БОНСС. Документи и материали, 1971), БОНСС дава заявка за сериозни бъдещи проблеми с властта, и по-специално с нейния репресивен апарат.

Настоящата статия е посветена именно на ожесточения сблъсък между тази студентска организация и полицията в периода от създаването на БОНСС (30 март 1930 г.) до преврата на 19 май 1934 г. В следващите редове ще се опитаме поне в най-общ вид да очертаем какви методи на противодействие използва полицията за неутрализирането на студентите бонсисти.

На първо място, както отбелязват основните изследователи на историята на БОНСС – Добрин Мичев, Стойко Колев и Цвета Тодорова, през цялото свое съществуване до 1934 г. Българският общ народен студентски съюз не получава право на легално съществуване (Мичев, 1960) и е поставен в условия на полулегалност (Тодорова, 1988). Мотивите за това решение можем да открием в Архива на МВР. За всяка изминала година отдел „Държавна сигурност“ подготвя обобщителен доклад относно своята дейност и т.нар. „обекти на политическата полиция“ (т.е. за партиите и организациите, чиято дейност се преценява като заплаха за властта). На първо място в тези доклади задължително са забранените със закон Българска комунистическа партия (БКП) и Български комунистически младежки съюз (БКМС). „Държавна сигурност“ обаче изтъква, че има и други прилежащи към тях организации с легален или полулегален статут (както е например БОНСС): *„Погрешно е да се смята, че комунистическото движение в страната обхваща само двете нелегални комунистически организации: Комунистическата партия и Комунистическият младежки съюз. В него влизат още и ония политически и обществени организации и течения, които имат една и съща с тях идеология, организация и тактика. Затова към комунистическото движение ще трябва да бъдат причислени, освен казаните две нелегални организации, но и Работническата партия (РП), Независимите работнически професионални съюзи (НРПС), Работническият младежки съюз (РМС), Българският общ народен студентски съюз, Вътрешната македонска революционна организация (обединена), Левицата на добруджанската емиграция, Съюзът на пролетарските безбожници, Левицата на некомунистическите професионални организации и др.“* В друг свой доклад „Държавна сигурност“ мотивира по-обстойно

твърдението за връзките на БОНСС и с БКП. На първо място – платформата на БОНСС според полицията възприема основните положения на комунизма, а издиганите от бонсистите лозунги за премахване на ЗЗД, за легализиране на БКП и БКМС, против империалистическата и антисъветска война и др. под. са лозунги на БКП и БКМС. На второ място – БОНСС още със създаването си, по оценка на полицията, започва да взема активно участие в „подготовката и изнасянето“ на всички акции, организирани от РП, НРПС и РМС (особено около 1 май). На трето място – полицията отбелязва, че бонсистите не просто участват в акциите на РП, НРПС и РМС, но и в много случаи „водят работниците при демонстрациите и митингите“, т.е. имат авангардна роля в уличната борба. На четвърто място (това задължително се споменава като най-важна характеристика във всеки полицейски доклад за БОНСС) – изтъква се, че именно чрез Българския общ народен студентски съюз „се създават интелегентски кадри на комунизма“. На пето място – БОНСС е окачествен като една „бойка организация, която води ожесточена борба с Българския национален студентски съюз и енергична агитация за привличане на студентството на страната на комунизма“. Поради всичко това в доклада за 1930 г. се заключава, че полицията трябва „да обърне по-голямо внимание на този студентски съюз“, наброяващ по техни данни около 200 човека.

Всъщност „голямото внимание“ на полицията съпътства БОНСС буквално от първия ден, от първия миг на неговото учредяване на 30 март 1930 г. Избраното по-рано през деня ръководство на Съюза обявява за неговото създаване на нарочен митинг пред кино „Уфа“ (намиращо се на бул. „Хр. Ботев“ в близост до дн. 32. СОУ). Там, по различни данни, се събират между 1000 и 3000 души. Студентското събрание е почти моментално разпръснато от полицията, арестувани са около 40 студенти, които впоследствие са бити и глобени с крупната за времето си сума от по 2000 лв. на човек.

По подобен начин се развиват събитията около честването на най-важния за бонсистите ден – Деня на Ботев, 2 юни 1930 г. Тогава, освен обичайните събсъци и арести по време на самото честване, полицията нанася и превантивен удар, като в навечерието на 2 юни извършва внезапни обиски и арести на бонсисти. Интернирани по родните си места са повече от 60 души, което е тежък удар за Съюза, от който той не може да се оправя дълго време. Все пак БОНСС успява да организира още една крупна акция през първата година на своето съществуване – антиньойска демонстрация на 27 ноември 1930 г. За нея има запазен доклад на VI групов началник от „Държавна сигурност“ – „Изложение по акцията на студентите от БОНСС по случай протеста против мирните договори“. От него става ясно, че „Държавна сигурност“ получава информация от свои секретни сътрудници в Университета относно планираните действия на бонсистите. Благодарение на тези сведения полицията успява да предотврати два опита за студентски протести на територията на Университета и един извън. Тук трябва да се отбележи, че през тези години университетската автономия, и по-специално недопускането на полиция на територията на Алма матер, е систематично и грубо погазвана. Било е нещо обичайно т.нар. „формена стража“ да нахлуе в някоя аудитория, да разпръсне събралите се студенти и да арестува най-дейните. Именно това се случва и на 27 ноември 1930 г.

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

Как да предотвратим насилието

Откъс от „Някои посоки и превенция на насилието, агресивността и девиациите сред учениците“

Божена Такворян-Солакян

Шуменски университет

„Епископ Константин Преславски“

Насилието (violencia) и **агресивността** (aggressio) съпътстват човешкото развитие от древността до наши дни. Историята изобилства с ярки примери за различни по своята форма, причини и резултати насилствени актове. През последните десетилетия проявленията на насилие и агресия значително се увеличиха в различните сфери на обществото. За съжаление, те не отминаха и училището. Понастоящем все по-често се говори и пише за агресията сред учениците, за насилието над деца, за нарастващите явления на девиантно и делинквентно поведение сред погроставащите.

И което е най-обезпокояващо, че се наблюдава значително понижаване на възрастта на лицата с отклоняващи се от нормите прояви. Независимо че понятията „насилие“ и „агресия“ като че ли на пръв поглед са ясни, в литературата съществуват различни определения.

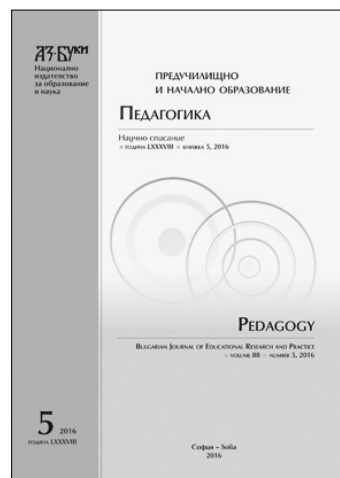
Според Българския тълковен речник под насилие се разбира:

- физическа сила, употребена вместо съвети, увещания, молби;
- сила, която руши и умъртвява;

Според Оксфордския речник насилието се определя като:

- насилствено поведение, целящо да нарани или убие някого;
- много силно чувство, което не е контролирано;

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. 5/2016:

АРТ ТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИЕТО

Шерсть как арт-терапевтичски материал, или Фелт-терапия / *Ольга Ланберг*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Някои посоки и превенция на насилието, агресивността и девиациите сред учениците / *Божена Такворян-Солакян*

Възможности на съвременното разбиране за кратковременна и дълговременна памет / *Гергана Събева*

ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Challenging the Concept of Cultural Deficit, through a Framework of Critical-Based Education / *Mike Fox*

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Оценяване и кариерно развитие на учителите в Кипър / *Христия Тукидиду*

Ролята на директора за включването на заинтересованите страни в образованието като аспект на училищната ефективност / *Елени Тукидиду*

Концептуализация на училищния климат / *Мелто Тукидиду*

Формиране и развитие на функционалната грамотност в контекста на личностноориентирания подход в образованието / *Ива Стаменова*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Идеята за „дуално образование“ при 6 – 7-годишните деца – образование за интелигентен растеж / *Маргарита Абрашева, Любимка Габрова*

Иновационен модел на взаимодействие между детската градина и родителя / *Илияна Вълва*

В Българския синонимен речник като синоними на думата „**насилие**“ са посочени: „натиск, бруталност, насилничество, принуда, принуждение, изнуда, изнугване, беззаконие, произвол, безчинство, ексецес, ексецесия, зулум“. Според Българския етимологичен речник насилието е „физическа сила, приложена вместо съвет, умение; мъка, мъчение“. Българското право не дава дефиниция на насилието, а го класифицира чрез формите му, като престъпно деяние, заплаха, принуда. Наказателният кодекс на Р България различава две форми на насилие – сила и заплашване. Разграничаването е върху основата на това, дали се въздейства върху живота, здравето и телесната цялост на пострадалия (този вид насилие правната доктрина определя като физическо), или върху душевния мир и психиката на човека (психическо насилие).

Най-гравната идея за фундаменталната същност на насилието принадлежи на Платон. За него насилието е определен тип дисхармония на света и космическата хармония, несправедливост в човешките отношения, несъвършенство на гържавното устройство. Абсолютното насилие има разрушителна същност, но то се противопоставя на абсолютното добро и по този начин дава възможност на последното да възврати ред, хармония, справедливост.

За функционалистичния философски подход насилието е правото на по-силния, на победителя над победения. Силата налага особено отношение, а когато е свързана с гържавата, намира легитимно оправдание и обяснение. **Антропологичният подход** обяснява насилието със същността на човешката природа и заменя термина „насилие“ с групи термини, като „агресия“ и „агресивност“.

И по отношение на понятието „агресия“ съществуват различни определения. Речниците обикновено определят агресията като насилствено нарушаване на нечи права или нападателно действие, или процедура, или дори като смело налагащо се поведение. Така например в Оксфордския речник под агресия се разбира „жестоки или враждебни чувства и поведения“. В „Енциклопедия по психология“ агресията се разглежда като „сложна и многостранно детерминирана в своите причини, трудна за предвиждане и в много случаи тежка за контролиране...“. Според Алберт Бандура (1973) „агресията се дефинира като поведение, чиито резултат е личностна вреда или деструкция“.

Най-често се приема, че насилието е **физическата проява на агресията, т.е. агресията се разглежда като състояние, а насилието – като проява, изява, действие**. Най-широко приетото определение за агресията принадлежи на Барон (*Baron*) и се състои от три ключови елемента: агресия е всяка форма на поведение, насочена към целта да се навреди

или нарани друго живо същество, което е мотивирано да избегне такова отношение. Тук акцентът се поставя върху поведението, а не толкова върху отрицателните чувства, които го съпровождат – гняв, ярост, или мотивите – желанието да се навреди на другия. Синтезиран израз за дефиниране на агресията предлага Хекхаузен, който приема, че „агресията е множество разнообразни действия, които нарушават физическата или психическата цялост на друг човек или на група хора, нанасят материална вреда, препятстват осъществяването на неговите намерения, противопоставят се на неговите интереси или водят до неговото унищожаване“.

Американските психолози *Джон Долард* и *Нийл Милър* обясняват агресията с фрустрацията, която те дефинират като препятствие, блокиращо постигането на някакво очаквано удовлетворение, като разрыв между желаната цел и резултата. Според тях наличието на фрустрация винаги води до агресия и възникването на агресия винаги предполага някаква форма на фрустрация.

Наред с негативните формулировки за определяне на агресията съществуват и становища, които характеризират агресивното поведение като позитивно, спомагащо за постигане на личностна независимост и самоизява, на себеутвърждаване. С други думи, твърди се, че фрустрацията невинаги води до агресивно поведение. Насилието се дефинира като „употреба или заплахата за употреба на сила, водеща до физическа увреда или разрушаване на собственост“, докато агресията се определя и като „наложено със сила себеутвърждаване в дадена ситуация, което невинаги е свързано с нанасяне на физическа увреда“.

Алберти и *Емонс* разграничават три стила на поведение: неутвърждаване, себеутвърждаване и агресия. Себеутвърждаващото поведение за разлика от агресивното включва защитаването на собствена позиция и желания, зачитане на другия и приемане на различието. Агресивното поведение, обратно на него, включва заплашването или нарушаването на правата на другия. То цели победа, без да се мисли за това как се чувства другият.

Понятията „агресия“ и „агресивност“ са взаимно свързани помежду си, но не са тъждествени. Под агресивност се разбира качество на личността, имаща агресивно поведение, докато агресията е самото явление. При това авторите, които разглеждат агресията като явление, се делят на две групи. Представителите на първата група се придържат към схващането, че агресивна е всяка постъпка, с която се нанася вреда. Тук обаче има разделяне на мненията: едни смятат, че трябва да се отчитат съпътстващите или мотивиращите социално-психологически състояния (гняв, ярост и пр.), докато други автори се интересуват главно от резултата на агресивното действие. Представителите на втората група смятат, че не всяко действие, с което се нанася вреда, е агресивно. Себеутвърждаващото се поведение се приема от тях като висше социално умение, което гопрнася за формиране на активна жизнена позиция.

Понятията, противоположни на агресията, са: толерантност, емпатия, просоциално поведение, алтруизъм и асертивност. Под толерантност обикновено се разбира уважение и зачитане на културологични, политологични и психологически социални и личностни ценности. Тя обаче следва да се разграничава от безкритичността, при която всяко различие се приема за разумно. Толерантността означава признаване на правото на съществуване на различни от собствените ценности, но не непременно съгласие с тяхното съдържание.

Същността на емпатията като социално умение е в емоционалната отзивчивост към партньора, в способността за възприемане на неговите ценностни ориентации и съпреживяването им като свои.

Алтруизмът е поведение, насочено към другите, стремеж да се направи нещо за другия, без да се очаква нищо в замяна. Просоциалното поведение е по-широко от алтруизма, тъй като включва помощ, споделяне, доброволно поведение при неопределени мотиви, които могат да не се знаят или да не бъдат изобщо алтруистични.

Асертивността е присъща на свободната и независима личност, която желае да се съобрази с позицията на другите, но си запазва правото на собствен избор на поведение. Асертивното поведение невинаги гарантира успех, но позволява запазването

на самоуважение. Асертивното поведение се отличава от агресивното, при което личността също отстоява собствената си позиция и изразява несъгласие, но лесно се ядосва и обикновено губи контрол над себе си. Напоследък се използва и понятието адиктивно поведение (от англ. addiction behavior), с което се описват състоянията на злоупотреба и постепенно пристрастяване към алкохола, пушенето, употребата на наркотични или токсични вещества.

Въпреки изключително голямото си разнообразие теориите за човешката агресивност би могло да бъдат обединени в две основни групи. Към първата група се отнасят вътрешноинстинктивните теории, или т. нар. биологично направление, включващо психоаналитичните възгледи, етологичната и социобиологичната теория и пр. Към втората група могат да бъдат отнесени всички теории, които приемат, че агресивността е резултат главно на външни побуди: бихевиористичното направление, разглеждащо фрустрационно-агресивната хипотеза, диференциалната теория за емоциите и теорията за каузалната атрибуция, теорията за социалното научаване и пр.

За инстинктивните (еволюционните) теории човек е агресивен по природа. У него съществува вроген биологичен механизъм (инстинкт), който поражда агресивно поведение и през определени интервали трябва да получи удовлетворение. За Зигмунд Фройд агресията произтича от инстинкта за смърт. Според него всяка жива клетка притежава два инстинкта: Ерос и Танатос. Ерос обхваща сексуалния и себесъхранителния нагон (нагона на конструктивното начало), а Танатос е нагон на деструктивността и смъртта. Първоначално деструктивните тенденции се проявяват като автоагресия от мазохистки тип в тясна връзка с автоеротизма. По-късно те се насочват към външни обекти и придобиват садистичен характер. Тези разрушителни сили обаче могат да бъдат насочени към социалноприемливи форми на изява: спорт, лов, риболов, бойни изкуства, различни видове художествена дейност (т.нар. сублимация). По този начин се създава възможност личността да се освободи от напрежението, породено от неудовлетворени либидни и агресивни влечения, без да нарушава изискванията на обществото.

Според основателя на етологията – австрийския биолог Конрад Лоренц, благодарение на инстинкта за борба агресивността е еднакво присъща на животните и на човека като вид животно – homo sapiens. Той въвежда понятието „вътрешна агресивност“ за разлика от извънвидовата агресивност (хищник – жертва). При първобитните хора тази агресивност е дори полезна за човешката еволюция, но по-късно, особено след овладяване на технологията на металообработването и воденето на войни, тя придобива разрушителен характер.

За Чарлз Дарвин и социалдарвинистите агресията е резултат от естествения подбор в природата за оцеляване на най-силните.

Съобразно теориите на подтика агресията първоначално произтича от външнопороден подтик или мотив за увреждане на групите. Създателите на фрустрационно-агресивната теория – американските автори Джон Долард и Нийл Милър, приемат, че агресията се предизвиква от сблъсък между желанията на индивида и непреодолимите препятствия, които възникват за осъществяване на тези желания. За тях фрустрацията е само външно поведение. Колкото по-голямо е очакваното удовлетворение при постигането на целта, толкова по-силна може да бъде агресията.

Модификация на тази теория е схващането на американския психолог Ленард Бърковиц, според когото нежелани събития в съчетание с определени сигнали от външната за организма среда предизвикват агресивно поведение. Когато човек е фрустриран, дори самото присъствие на предмета, който е свързан с агресията, може да увеличи агресивността му. В концепцията на автора между външните побуди (стимул – реакция) се въвеждат такива междинни променливи като гняв и интерпретация.

Когнитивните модели на агресията акцентират върху емоционалните и когнитивните процеси, лежащи в основата на поведението. Отговорната реакция до голяма степен зависи от това как се възприемат и чувстват заплахата или провокацията. И обратно, степенята, в която индивидът изпитва емоционална възбуда, обикновено влияе върху интерпретацията на степенята на заплашващата го опасност. Според Х.

Кауфман поведенческият акт, за да се определи като агресивен, до голяма степен зависи от целта и очакванията на извършителя.

Според теорията за **социалното научаване** цялостно разбиране на агресията може да се получи само чрез отчитане на начина, по който тя се проявява, на факторите, които побуждат нейното възникване, и на условията, които поддържат нейното извършване. Така например Алберт Бандура отстоява инструменталната функция на агресията, т.е. той приема, че тя е поведение, усвоено заради адаптивната му стойност, заради подкреплението, което носи, или заради ефекта от неговото прилагане. Влиянието на агресивните модели в съвременни условия значително нараства, особено когато са свързани с групи ценности (предимно субкултурни), според които използването на сила за подчиняване на групите е престижно качество. В това отношение особено силно влияние върху агресивното поведение оказват масмедията и по-специално телевизията (със своята зрелищност).

Веднъж усвоен, агресивният модел може да не се превърне в господстващ, а е възможно и да бъде изцяло изоставен в зависимост от различните обстоятелства. С основание А. Бандура обръща внимание върху значимостта на полезните за индивида резултати и подчертава ограничеността на определенията на агресията като преди всичко причиняващи вреда, изтъквайки за главен признак очакването или получаването на полза, на „блага“, които последният е получавал и преди или е наблюдавал подобни „печеливши“ модели на агресивно поведение.

Някои автори разглеждат агресията като израз на слабост, като начин за компенсиране на дефицити – комплекси, страх, нерешени проблеми. Според Алфред Адлер наличието на чувство за малоценност предизвиква агресивна позиция в живота, с която се цели да се преодолее голямата несигурност. Той отхвърля вродената криминогенност и свежда агресията до нарастване на чувството за малоценност. Други учени разглеждат агресията като начин за прикриване на страха, като начин за компенсиране на недостига на любов, като стремеж агресивната личност да получи „признаването“ от групите и пр.

Всяка едностранна интерпретация на агресията в никакъв случай не може да разкрие нейната дълбока същност. Макар че агресията е заложена биологично у човека, не у всички хора и не при всички ситуации се наблюдават агресивни прояви, тъй като агресивността е социално обусловено качество на личността и поведението. С основание Хр. Попов изтъква необходимостта от **мултидисциплинен** възглед и обединен **холистичен** подход за разкриване същността на това явление с оглед на съчетаването на биологични, генетични и психологични фактори, подкрепяни от когнитивната оценка и социалното научаване.

Различните автори разграничават различни **видове агресивно поведение**. Според класификацията на Алан Бъс агресивните действия могат да бъдат разглеждани в три измерения, от които произтичат осем вида агресивно поведение:

- физическо – вербално;
- директно – индиректно;
- нападение – заплаха (т.е. активно – пасивно).

Физическата агресия е свързана със степента на физическите действия, извършвани върху жертвата. При директната активна физическа агресия нападателят нанася удари с ръце или юмруци, рита с крака, граска с нокти, хапе със зъби, щипе, скубе, блъска и пр. Използването на различни инструменти (нож, брадва, бухалка, палка, огнестрелно оръжие и пр.) може да ескалира болката или увредата. Директната пасивна физическа агресия се изразява в това да се попречи на някого да достигне желаната цел, да се пренебрегват намеренията му и пр.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 5

Тънкостите на стратегическото мислене

*Откъс от „Стратегическо мислене –
метапознание – рефлексия“ в практическо
обучение на студенти педагози*

Николай Цанков
Веска Гувийска

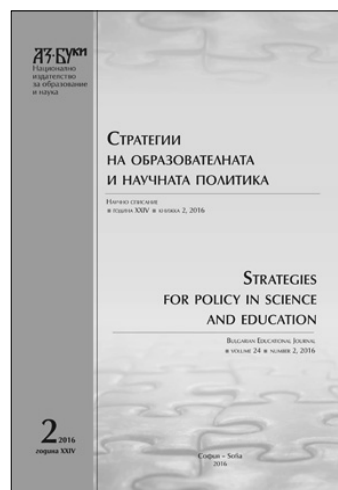
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

Концепцията за „стратегическо мислене“, като когнитивен проблем на метапознанието, е създадена от Мартин Ковингтън през 80-те години на XX век. Тя се опитва да изследва дълбинните основания, свързани с незадоволителното представяне на студенти в образователна среда, и реконструирателно на оценъчните системи като отговор на проблема. Ще се опитаме да представим идеята за „стратегическо мислене“ в контекста на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ при практическото обучение на студенти педагози. За нас основните въпроси, на които можем да потърсим отговор, са: (1) В кои случаи релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ на студентите педагози е валидна, предвид факторите, които я определят?, (2) Как релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ работи в „практическото обучение“ на студентите педагози?

Представяне на идеята за стратегическо мислене – ретроспекция

За да изясни проблема за „стратегическо мислене“, Мартин Ковингтън прави философска обосновка на епистемологични аспекти на интелекта. За него „стратегическото мислене“ винаги е съпътствано от метапознание (Coving-

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Стратегии
на образователната
и научната политика“,
кн. 2 /2016:**

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Съвременната езикова ситуация и межкултурната комуникация в българските общности в чужбина / *Росица Пенкова*

Проявление на културните зависимости при тестовото оценяване през призмата на

международните сравнителни изследвания на постиженията на учениците / *Наталия Василева*

РЕФЛЕКСИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Рефлексивният подход: методология, парадигми и факти / *Ирина Колева*

„Стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в практическото обучение на студенти педагози / *Николай Цанков, Веска Гювийска*

Учебно-познавателните задачи по „Химия и опазване на околната среда“ за формиране на рефлексивни умения / *Магдалена Шекерлийска*

От базови методически подходи за трансверсални компетентности до индивидуална учебна книга / *Яна Рашиева-Мерджанова*

Концептуален модел на рефлексивния ресурс на педагогическите функции на учителя / *Диана Железова-Миндизова*

Професионална компетентност и рефлексия на учителя по природни науки. Резултати от анкетно проучване / *Нели Димитрова*

ton, 1998; Covington & Omelich, 1981; Covington & Omelich, 1988). „То е канацетем за идентифициране и анализиране на проблеми и за създаване и съблюдаване плановете на техните решения“. По този начин „стратегическото мислене“ задължително предполага три етапа на своето случване: формулиране на проблем с цел неговото депроблематизиране; избор на няколко стратегии за неговото преформулиране и снижаване на трудността му; самооценка като метапознавателно условие и сравнения между собствени възможности и способности на обучаемия и перманентна утилизация на това (Русев, 2005). По същество този процес е търсене на баланс между възможности за усвояване на учебен материал; наложени преподавателски стандарти; ресурси на образователната среда при разрешаването на конкретен образователен проблем. **Мартин Ковингтън тръгва към идеята за стратегическо мислене от гледна точка на епистемологията на интелекта**, но по същество дава педагогическо решение на проблема за оценяването на студенти във висшето училище. Към мястото и ролята на контрола се прибавя решаващото участие на човешкия самоконтрол на всеки етап от познавателния акт. Причината е, че познавателният процес съвпада със субекта на познание. Ето защо самооценяването на всеки етап от този процес позволява на студента да реализира своята „съдна способност“ спрямо себе си. В повечето случаи това се оказва не просто трудно, но и невъзможно предвид липсата на такива умения. При наличие на жесток или либерален контрол обратната връзка не е със себе си, а с Другия (в случая преподавателя). За да може обратната връзка да бъде рефлексивен акт, е необходимо:

1. Да мислиш сам! (Кант, 1993) (като максима на освободения от предразсъдъци начин на мислене).

2. Да мислиш, поставяйки се в положението на всеки груг! (Кант, 1993) (като широк начин на мислене).

3. Винаги да мислиш в съгласие със самия себе си! (Кант, 1993) (като последователен начин на мислене).

По принцип в „способността за съждение“ на Им. Кант са дадени етапите на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“. Тази идея е актуализирана през XXI век от американския философ Джон Дюи предвид „умението да мислим“.

Класическа концепция за мисленето в контекста на „стратегическото мислене“

Според Джон Дюи „...употребата на гумата би могла да се ограничи, като се изключи всичко, което ни е дадено непосредствено; ние мислим само за такива неща, които не възприемаме пряко чрез зрението, слуха, обонянето или вкуса си“. Друг път за обяснение

на мисленето е чрез убеждението като система от мнения, което включва две разновидности: убеждение, извършено без усилие, и убеждение-размишление, където „се търси съзнателно и се проверява доколко мисълта го поддържа“ (Дюи, 2002). Размишлението изисква не само поредица набор от представи, но и тяхната последователност, т.е. система. За Джон Дюи размишлението води до убеждение по два начина. В първия случай то се основава на вяра, което предполага формиране на предразсъдъци, във втория се опира на доказателства. За обучението има стойност само размишлението-мисъл, което е свързано с правотата на мисленето по формата на говор, доказателство. Мисленето е процес, в който факти или истини се извеждат от други факти и истини като техен гарант. Възможността да мислим, е съпроводена задължително от **„състояние на неувереността“ и „проучването с цел проверка“**.

„Състояние на неувереност“ – „потребността от разрешение на някаква трудност“ е водещия фактор в процеса на размишление. Намирането на отговор на определен въпрос поставя и цел на мисленето, и го координира в определена насока. Проблемът определя целта на мисълта, а тя катализира процеса на мислене. Състоянието на съмнение е породено от затруднение, с което нашият минал опит не може да се справи. Понякога то граничи с тревожност, която трябва да се овладее.

Проучването и проверката предполагат обучаемият да не се поддава на първото случайно хрумване, а да търси достоверен път към него. Систематичното продължително проучване и поддържане на съмнението, като грижа и безпокойство за отговора, е същност на доброто обучение. Това е педагогическото кредо на Джон Дюи.

Джон Дюи е първият американски философ, който поставя въпроса за стратегическото мислене. В контекста на неговата теория то предполага да се доверим на „размишлението-мисъл“ и търсене на доказателства. Процесът е съпроводен със състояние на неувереност и съмнение, продължително проучване и проверка. Онова, което Ковингтън добавя към „умението да мислим“, е да мислим за мисленето на всеки един етап от неговото случване. По същество това е „метапознание“. Моментът, в който то се превръща в лично или професионално качество, е трансформирането му в рефлексия. Последната предполага контрол на мисленето по зададени параметри, свързани с личната самооценка на отделния индивид. Казано с думите на Мераб Мамардашвили, като представител на неklasическата рационалност на XXI век: „Вселената ще съумее да опише онзи, който успее да опише и разпита себе си“ (Мамардашвили, 2000). Интерпретирайки Рене Декарт и категорията „великодушие“, той стига до извода, че великодушието е пътят към самоуважението. Първата крачка към всяко „когато“ е да се установи най-напред съществуването му. То е гаранция, че светът е винаги нов, но великодушието потвърждава случването му на такъв единствено и само чрез моето лично участие. За съжаление, българското образование в стремежа си да бъде „актуално“, елиминира самоуважението на участниците. Те получават готови нареждания и точни алгоритми на поведение. Стратегията на мислене е елиминирана или negliжирана в образователните институции независимо от техните степени. По този начин ученици и студенти, на практика, се лишават от възможността да мислят за себе си чрез себе си. Пътят на самооценката е част от манипулативността на оценката и нейната девалвация. Ако социалният геец разчита на чужди оценки, но няма реални критерии за собствената си самооценка, рано или късно той губи самоуважение, а великодушието на мислещия човек се превръща във високомерие на „знаещия“.

Валидност на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ при студенти педагози

За нас тази релация е част от професионалното мислене на студентите педагози. Тя търпи различни модификации и етапи, през които преминава. На всеки

етап са необходими ясни критерии на нейното случване. Но първият и основният критерий е преходът от „разрастващо се знание“ към гнозиса. Идеята на Теодор Розак изглежда почти неприложима в образованието, защото между „знаене и знаене как може да съществува страшна дисхармония“. По принцип това е еквивалент на релацията „теория и практика“. Често съществува пропаст между тях и причината е липсата на „екзистенциално знание“ на учениците, като лично преживяно от и количествените определения, т.е. дефинициите, като доминиращи в обучението. Потъркването на „гнозиса“ за сметка на знанието е „дете на знание без гнозис и на власт без духовна интелигентност“, което е новото чудовище не само в науката, но и в образованието. Ако това е основният критерий за реализирането на релацията, доколкото познанието е път към самопознанието, то общуването на учител и ученик е решаващият педагогически критерий, извън който гнозисът е невъзможен дори като пожелание: „Въпросът е другост, той очаква и другост в отговора. Въпросът се опознава в снизхождането си в своя отговор (...), но отговорът остава във въпроса, а и двамата остават чрез езика“ (Панчовски, 2002). От времето на Платон и неговите диалози, като прототип не само на философски диалог, но и сърцевина на педагогическия такъв, езикът има способността да се учудва и същевременно да бъде тавтологичен. По този начин езикът и отношението ни към него е възможността да се себеизразим в мисълта. Съвременното образование губи тази връзка и по този начин, на практика, лишава участниците от въвлечането на идеята в езика като учудване. На негово място се настанява трайно скуката, като истинска „последница от сериозността“ (Мамардашвили, 2000). Изгивостта на диалога, единението на мисъл и език и тяхното катарзисно начало, които ни забеща древният свят, постепенно отстъпват място на мнения и позиции, които имитират убеждения. Нищо не остава от „размишлението-мисъл“ на Дж. Дюи, превърнато във вярване, което е начало и на предразсъдъка. В стратегиите на мисленето има страх от провал, но не и желание за успех. Избягването на този провал е свързано с нова познавателна релация като „правилно и грешно“, която отстранява чувствата в обучението. Езикът постепенно се превръща в самодостатъчен, където е важно не какво ще кажеш, а как. Патосът и фалшивият ентусиазъм превземат образованието, а убеждението се превръща от форма на общуване във форма на идеология. За нас основната насока на търсене на педагогически отговори в релацията „стратегия на мисленето – метапознание – рефлексия“ е помиряването между „великодушното“ на мисленето със снизхождание на въпроса в отговора, където няма нито „постоянен отговор, нито постоянен въпрос“ (Панчовски, 2002). Онова, което поддържа релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“, е възможността да се доверим на езика като „единен и тавтологичен“, което го легитимира като логос.

Как релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ работи в „практическото обучение“ на студентите педагози?

Съвместяването на „езика“ и „идеята“, на „великодушното на мисленето“ и „снизхождението на въпроса в общуването“, на учудването, като буферна зона между език и мислене, на поддържане на съмнението и щателната проверка на аргументите при убежденията е в основата на изграждане на езиково поведение на студента. Причината да доказваме тази хипотеза, е, че езикът също е „действие“, от гледна точка на прагматологията. Онзи, който не може да бораби със собствения си език, трудно би могъл да изрази себе си и е в несъстоятелност да аргументира размишленията си, особено в професионална сфера на реализация. **Езикът, като форма на поведение, е в основата на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“**; доколкото той просто ги реализира като **психични и епистемологични феномени**, но ги предлага на проверка като такива. Доналд Дейвидсън е авторът, който осмисля и разработва идеята за „езика и основанията за действията“ (Бузов, 2002) В основата на тази теория е твърдението, че езикът е свързан с психичната дейност на агента чрез мрежа от убеждения, нагласи

и очаквания. Той посочва и връзката между анализа на психичните феномени и възможността да говорим и разбираме езика. Такъв тип концепция категорично насочва към езиковите феномени, като решаващи за едно поведение, включително и професионално такова. Българският психолог Веселин Василев е близък до тази концепция с идеята за „праксиологична рефлексия“: „Размишленията, чрез които субектът подбира нужните и най-подходящи знания, за да се осъществи дадена практическа дейност, мисловните процедури, чрез които се подготвя, регулира, контролира превръщането на тези знания в средства, (инструменти) за решаване на професионални и житейски практически задачи“ (Василев, 2006). Или още по-красноречиво: „Тъй като аз мога (зная, умея) това и това и притежавам такива и такива качества, то тази и тази практическа задача следва да я реша по този и този начин или следва да я преобразувам (конкретизирам, специализирам, преосмисля) по този и този начин, за да реализирам максимално (оптимално) своя личен потенциал“ (Василев, 2006). „Праксиологическата рефлексия“ нагласява „стратегическото мислене“ по посока на конкретно решение и е с предимно „технологично-приложна“ насоченост на знанието и неговото осмисляне от действащите субекти. В този смисъл, тя позволява операционализиране на практическата дейност от участниците на много кодови равнища. Другата възможност за разгръщане на „праксиологическата рефлексия“ В. Василев вижда в ролята на „рефлексивното Аз“, което осъществява връзка между „феноменологичното Аз“ и „концептуалното Аз“. Последните не са нищо друго освен кодови равнища на метапознанието. Това е и причината да защитаваме изграждането на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в практическата дейност на студентите като съществена. Онова, което считаме за важно, е наличието на когнитивния проблем като „стратегическо мислене“ в посочената релация, извън която рефлексията би затруднила своя изказ и излаз на такава, особено в сферата на прагматичното. Второто основание за тази релация е отчитането на езиковото поведение на студентите, което се формира в съответствие с психичната им дейност, за да я направи видима и забележима като присъствие. Езикът е този, който предпрещава въпроса и за убежденията, защото за Д. Дейвидсън те винаги са част от мрежа от убеждения и предполагат наличие на понятие. Педагогическата практика на студентите е маркер за наличие или отсъствие на убеждения, които са защитими с аргументи, а не просто с думи. В този смисъл, дори метафорите, които са в основата на казуистиката, която е буферна зона между теория и практика, „означаваат само това или не повече от това, което означаваат влизашите в нея думи, взети в буквалното значение“ (Дейвидсън, 1990), където езикът е законодател на истината. Стига, разбира се, да го накараме да бъде действие, което работи за нас.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 2

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:

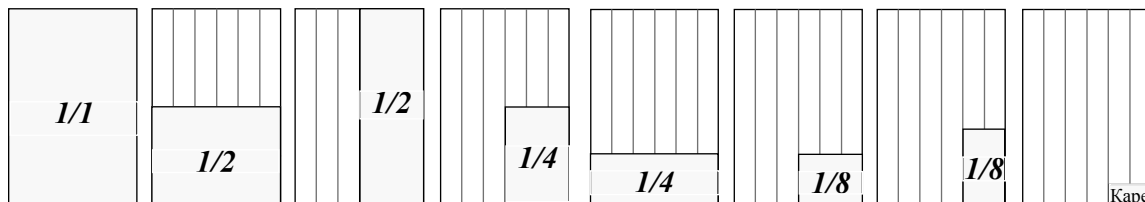
Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница - 256 мм/388 мм	780,00 лв.	900,00 лв.	985,00 лв.
1/2 страница - 256 мм/194 мм - 125 мм/388 мм	410,00 лв. 410,00 лв.	460,00 лв. 460,00 лв.	510,00 лв. 510,00 лв.
1/4 страница - 256 мм/97 мм - 125 мм/194 мм	230,00 лв. 230,00 лв.	258,00 лв. 258,00 лв.	270,00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