

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
Педагогика**

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

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

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

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXV, 2012 • киевск 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

46

16 – 22 НОЕМВРИ 2017 Г.

Антропологията според Имануел Кант

Откъс от „Имануел Кант – между философската и педагогическата антропология“

Нина Герджикова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ –
Филиал Смолян

Антропологията е едно от широките полета на познанието. Тя се занимава с въпроси, които засягат „космологията“ на човека. Опитва се да проследи възникването и еволюцията на човешкия род, създава специфична традиция в обясняването на историята на човека. За антропологията езикът, фантазията и творчеството на човека са важни „инструменти“ за сътворяването на универсума. Макар че началото на антропологията се търси някъде в началото на XVI век (Wulf, 2009: 13), своето значение тя придобива по-късно – през XVIII век.

Едно от съчиненията, които придават „формата“ на антропологията, е „Антропология от прагматично гледище“ на Имануел Кант. Както отбелязва преводачката на българското издание от 1992 г. – В. Топузова, за първи път тя е публикувана през 1798 г. в Кьонигсберг и отразява дългогодишния опит на Кант във философстването. Съчинението има две части: антропологическа гудактика и антропологическа характеристика. Споменатият биографичен факт поражда въпроса защо този голям мислител се обръща „към най-важния предмет в света, върху който можем да приложим напредъка“ – човека, толкова късно (Kant, 1992: 21)? Защо е трябвало да размишлява толкова дълго и защо лекциите му по антропология са привличали широк кръг слушатели?

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Георги Апостолов
E-mail: apstlv@swu.bg

Редактори

Д-р Атанаска Чолакова
0889 22 20 42

Николай Кънчев
0888 81 56 45
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: philosophy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Философия“, кн. 3/2017:

ИСТОРИЯ НА ФИЛОСОФИЯТА

Стъпки по пътя към Гастон Башлар / *Поля Търколева*

Башлар и неговите вълшебства / *Жан Либи*

Воля за самота / *Жан Либи*

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

Social Indeterminacy and Quine's Indeterminacy Thesis / *Samal H. R. Manee*

ФИЛОСОФСКА АНТРОПОЛОГИЯ

Имануел Кант – между философската и педагогическата антропология / *Нина Герджикова*

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

Феномен и схема. Подстъпи към една възможна критическа феноменология / *Кристиян Енчев*

Проблемът за пасивната синтеза у Хусерл / *Майя Георгиева*

Интенционалност и съзнание: опит за разбулване на мистичното преживяване като ординарно неинтенционално съзнание / *Петър Димков*

Сетивен и свръхсетивен свят в Хегеловата концепция за съзнанието / *Иво Минков*

ПСИХОЛОГИЯ

Съвременният човек през погледа на Ерих Фром / *Стоил Мавродиев*

Лишаването от свобода в границите и отвъд границите на съзнанието / *Емил Маджаров*

На тези въпроси със сигурност има различни отговори. Едничият от тях би бил, защото антропологическата дидактика е възможна само чрез опита на човека, а антропологическата характеристика, обяснявайки темперамента, физиогномиката, пола, расата, предполага продължителни наблюдения върху описваните феномени. „Учението върху знанието за човека – размишлява Кант – може да бъде изградено систематично от две гледища: **физиологическо**, което изследва „това, което природата прави от човека“; и **прагматическо**, което се занимава с онова, което човекът, като свободно действащо същество, прави от самия себе си или може и е длъжен да направи. Тези твърдения на Кант са залегнали в почти всяко изследване за неговата антропология. Чрез тях човекът се представя в два плана – като природно и като социално същество. По-нататък Кант употребява изразите „да познаваме света и да имаме света“ (Kant, 1992: 22), за да разграничи ролите му в социума: първият само разбира обществените отношения, докато вторият е участвал в тях. Тази идея за социалността на човека пронизва цялата „Антропология“ на Кант. В това ни убеждават и **трудностите**, които той отбелязва при изследването на човека: първата е свързана с „преструването“ на човека, когато забележи, че го изследват; втората – с афектите, които не позволяват на човека да подхожда критично към себе си; третата – с привычките, „които стават втора природа и ни затрудняват в преценката за самите себе си“ (Kant, 1992: 23). Твърденията днес са станали толкова популярни, че може би сме забравили кой е техният автор. Факторите, затрудняващи наблюдението на човека при естествени условия, ние вече свързваме с понятието „екологична валидност“ на изследването. Хабитусът е предмет на много съвременни изследвания в социалните науки, а за „причинителите“, задвижващи афектите, все още се водят дискусии. В този смисъл, въпросите, поставени от Кант, продължават да бъдат актуални и днес.

Структурата на антропологическата дидактика също може да послужи като основа за разбирането на съвременните ни теории. В нея централно място заема **познавателната способност**. Кант я свързва с представата за „Аза“ и именно оттам според него започва развитието на детето. Когато то започва да говори в първо лице, „сякаш му е дошло някакво просветление“ (Kant, 1992: 29). Същевременно осъзнаването на Аза има и своята негативна страна – появата на **егоизма**, който Кант описва като логически, естетически и практически. Първият се изразява в отказа на детето да проверява верността на

твърденията. За да се отучи да го прави, особено полезна е математиката, която кара детето да проверява своите твърдения и да следва пътя не само на своите сетива, но и логиката на правилата. Естетическият егоизъм Кант свързва с отказа от достоверно преценяване на създадените от детето рисунки, стихове, музика. Недостатъчно реалистичната преценка за тях го лишава от развитие на естетически вкус. Моралният егоизъм застрашава детето от своенравие. То приема само онова, което допринася полза за самото него, без да се интересува от другите. Като противодействие за трите вида егоизъм Кант препоръчва плурализма, който се проявява в дистанциране от значимостта единствено на собственото ни Аз и в проявяването и развитието на гражданското самосъзнание.

По-нататък Кант свързва познавателната способност с **вниманието**. Чрез неговото пренасочване се възпира формирането на една представа и на нейно място се появява нова, която е полезна за обучението и възпитанието. Той обяснява появата на понятията в съзнанието чрез израза „абстрахирам се от нещо, т.е. от определяне предмета на моята представа, чрез което тази представа получава всеобщността на понятие“ (Kant, 1992: 33). Самонаблюдението е тясно свързано с вниманието, защото означава непрекъснато да съпоставяш своите възприятия. То позволява на човека да се гържи по два начина: като „създава от себе си изкуствен образ“, т.е. полага усилия другите да забележат у него онова, което той иска; вторият е свързан с естественото гържане, което също може да бъде харесвано поради своята чистосърдечност. И тук Кант илюстрира своето разбиране с пример за разликата в поведението на градския и селския човек. Следователно той осъзнава социалната природа на различията между хората в „изкуството да се показваме“ (Kant, 1992: 35).

Ако познавателната способност е свързана по-тясно с разсъдъка, то неговата противоположност е **сетивността**. Чрез връзката между активността и пасивността на духа Кант обяснява същността на познанието. То е резултат от взаимодействието на сетивната познавателна способност, която е пасивна, и интелектуалната познавателна способност, която е действена (Kant, 1992: 43). Кант не се съгласява със степенуването на двете способности. Сетивността е също толкова важна, както и разсъдъкът. „Сетивата не обърквам“, твърди той, а онзи, който подрежда възприятията според своята логика. Сетивните възприятия са в изобилие и се превръщат в своеобразен източник за формиране на понятията. „Сетивата не заповядват на разсъдъка“, продължава той. Всъщност е точно обратното – чрез сентенциите, крилатите изрази разсъдъкът дава посока на мисленето и може да го обърка. „Сетивата не мамят“ е третият аргумент на Кант. Те служат за извинение на разсъдъка, ако той се обърка и говеде до неверен извод.

Сравнявайки разсъдъчното със сетивното познание, Кант съумява да покаже сложността на **учебното познание**, а и на всяко познание въобще. Той не се съгласява с тезата едното да надделява над другото, защото тогава винаги се достига до „изкривяване“ на опита, до неверни умозаклучения. Знанието става сухолато, неясно, губи своята живост и така в крайна сметка води до заблуди. Съзнателно или не, той засяга практическите правила за представяне на всяко познание: лекотата да се направи нещо, не трябва да се бърка с умението; лесното не е противоположно на трудното, защото първото е свързано с „излишък от способността му, след като е положил силата, необходима за едно дело“; посочването на трудности, преди да се дадат указания за отпочването на работата, може да изплаши човека; привикването е полезно и вредно едновременно, защото повтарянето отклонява вниманието от сетивата, но от друга страна, „навикът... е физическа вътрешна принуда да постъпваме и занаят по същия начин, както сме постъпвали досега“ (Kant, 1992: 49 – 51).

Следващ важен момент в „Антропологическа гигактика“ на Кант е неговото изложение в книга втора за чувството на удоволствие и неудоболствие. Тук продължава линията на разграничение между сетивното и интелектуалното удоволствие. „Онова, което задоволява сетивото, е приятно“, „задоволството насърчава живота“;

радостното настроение задвижва принципа на наслаждението. Всички те обаче се проявяват в зависимост от една по-висша мисъл: „дали трябва да им се отдадем, или да им се възпротивим“ (Kant, 1992: 140). Отдаването на задоволството зависи още от това дали сме добронамерени, или носим у себе си „омразата на оскърбения“. Психологическият елемент присъства в разсъжденията на Кант и чрез него той обяснява отклоненията от чувството на удоволствие. Причиняването на болка на други хора според него не може да бъде източник на задоволство, което, от своя страна, няма пряка връзка с моралния закон. Защото по чисто въображаем начин ние можем да страдаме заради други хора или да чувстваме изгодата от собственото си състояние.

Смесването на сетивното с интелектуалното удоволствие се проявява и в естетическия вкус. Тук той, както в първоначалните си тези, разграничава вкуса във физиологичен смисъл от вкуса в интелектуален аспект. Първият се проявява чрез „свойството на гаген орган (на езика, небцето и глътката) да бъде специфично афициран от известни материци, разтворени в яденето и пиенето“; вторият „не (е – б.м.) само според сетивното усещане за самия мен, а и според известно правило за избор, което представяме като валидно за всеки“ (Kant, 1992: 143). Като схваща връзката между двете тези за вкуса, той изтъква и вероятността за разминаването и противопоставянето им. Естетическият вкус има и една своя специфична особеност – благодарение на него хората са склонни да насърчават моралността. Споделянето на удоволствието с другите хора го превръща в социално явление, влече след себе си чувството на удовлетворение от постигнатото съгласие с другите себеподобни.

Способността за желание естествено следва от разсъжденията за вкуса. На нея е посветена книга трета от „Антропологията“. Тук Кант се спира на върховното морално-физическо благо, като същевременно твърди, че моралното и физическото не могат да се смесват (Kant, 1992: 180). Ако те се смесят, не би се постигнало истинското блаженство. Сблъсъкът между физическото и моралното би довел до взаимното им неутрализиране у морално-интелектуалния човек. Но отричането от физическото би довело до осакатяване на възприятията на човека. Отричането на интелектуалното – до пренебрегване на разсъдька. Ето защо според Кант по някакъв начин моралното и физическото благо трябва да се примирят. Решението, което той предлага, е хуманността в общуването между хората. В нея се съчетават благополучието и добродетелта на отделния човек.

Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 3

Изисквания към компетентността на учителя

*Откъс от „Компетентност на бъдещите
учители за развитие вниманието на
малките учениците със специални
образователни потребности“*

Пелагия Терзийска

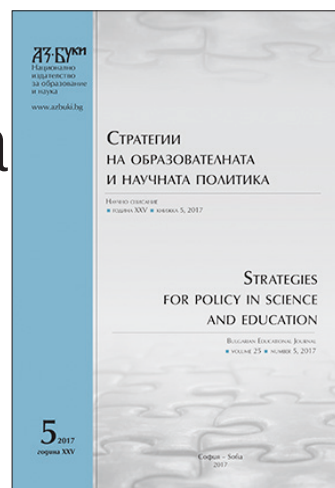
Югозападен университет „Неофит Рилски“ –
Благоевград

В Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението („Образование и обучение 2020“) се подчертава, че е необходимо осигуряване на качествено педагогическо образование, прогължаващо професионално развитие на учителите, както и повишаване привлекателността на учителската професия.

Новата образователна парадигма към професионалната подготовка на бъдещия учител се основава на компетентностния подход. Насочена е към подобряване както на теоретичното, така и на практикоориентираното обучение на студента. Според О. Л. Жук (2009: 296) педагогическата подготовка на студентите е „ефективно средство за личностно и професионално развитие на бъдещите професионалисти“ чрез придобиването на психолого-педагогически компетентности.

Компетентността на учителя се изразява в системна проява на знания, умения, способности и лични качества, даващи възможност за успешно решаване на функционални задачи, представляващи същността на професионалната му дейност. Изискванията към компетентността на учителя се определят от функционалните задачи, които той реализира в дейността си.

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

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. 5/2017:**

РЕФЛЕКСИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Емпирико-теоретична парадигма за формиране на социокултурна компетентност у учителя, основаваща се на рефлексивния подход / *Петър Зарев*

Етнопсихологически емпирико-теоретичен модел на рефлексивна картина за квалификация на учителя / *Анелия Андреева*

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Организационна култура в училище / *Ивайло Старибратов, Лилия Бабакова*

Здраве, здравно образование на детето от предучилищна възраст / *София Каракехайова*

Подготовката за реакция при бедствия като елемент на държавните образователни стратегии / *Ясен Цветков*

ПРИБИЦАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Компетентност на бъдещите учители за развитието на малките ученици със специални образователни потребности / *Пелагия Терзийска*

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition (Main Findings) / *Wim Vansteenkiste*

Бъдещите учители трябва да са достатъчно компетентни, за да могат да създават адекватна организация на учебния процес, подпомагаща формирането чрез различни учебни дейности на редица взаимосвързани компетентности у учениците, включително учебно-познавателни, и преди всичко развитието на произволното внимание и различните му свойства.

При формиране на познавателната и емоционално-волевата сфера на психиката на детето изключително значимо място заема вниманието. То играе съществена роля в регулирането на интелектуалната дейност и гарантира ефективността на обучението на децата. Познавателните процеси в реалните дейности не функционират изолирано един от друг, а са тясно свързани и представляват сложна система. Мисловните процеси се основават на възприетията и паметта, сложните форми на паметта не са възможни без участие на мисленето, изпълнението на всяко познавателно действие се придружава от внимание, съответното внимание се включва във всички психически процеси и е важна характеристика на познавателната сфера.

Състоянието на вниманието влияе върху цялата дейност на детето. Децата със специални образователни потребности (СОП) по-често проявяват разсеяност, ниска устойчивост, малък обем, трудна превключваемост, неспособност за разпределение и за съсредоточаване, недостатъчно развитие на своето внимание. Това води до тяхната дезадаптация, влияе на изпълнението на учебната и трудната им дейност. Тъй като при посочените деца всички процеси на вниманието са нарушени и влияят негативно върху развитието на познавателната им дейност като цяло, този проблем е един от най-актуалните в специалната психология и специалната педагогика.

Важно място в характеристиките на децата има оценката на способността им да концентрират вниманието си, да спазват отправените към тях инструкции, както и да поддържат висока степен на активност при извършване на регламентирани задачи. Идентифицирането на тези способности и развиването им възможно най-добре може и трябва да се реализира не само в специални корекционно-развиващи занятия, но и в урочната работа.

Често организацията, поддържането на вниманието на учениците със СОП и управлението им в хода на урока, а също така въпросите за стимулирането, подпомагането и задържането на адекватното им поведение в учебния час, тясно свързани с вниманието, са най-проблемните за бъдещите учители по време на педагогическата практика и първите, които възникват в началото на самостоятелната работа в училище на завършилите студенти. Например, за да се организира вниманието на учениците, често се използва само такъв похват за насочване

като: „Бъдете внимателни!“ „Внимавайте и не се разсейвайте!“ Той обаче невинаги действа, тъй като е свързан с произволното внимание, което при малките ученици със СОП е слабо развито. Това изисква волеви усилия, което бързо ги уморява. Ефектът е кратковременен.

Вниманието на учениците е важно условие за ефективна реализация на замисъла на урока, на планираните в него дейности. Необходимо е, за да се постигне успех в урочната работа, бъдещият учител да познава закономерностите за активизиране на вниманието на учениците. В този контекст трябва да се подчертае, че вниманието се активизира, ако интелектуалната дейност на децата е придружена от моторна дейност, ако обектите, с които оперират, се възприемат визуално.

Психолозите обръщат внимание на психологическата необходимост да бъде организирано не само произволното внимание на учениците, но също така и непроизволното, което е също толкова важно за малките ученици със СОП.

Обикновено в урока се използва произволно и непроизволно внимание. Поради характеристиките си произволното внимание не може да бъде ефективно за дълго време. Затова успешната работа в учебния час изисква начините за активизиране му непременно да се съчетават умело с похвати за задържане на непроизволното внимание:

- емоционалност на разказа;
- яркост на нагледните материали;
- привеждане на примери, свързани с непосредствения опит на учениците;
- смяна на различни дейности;
- промяна на темпа на работа (за предотвратяване на монотонността) и т.н.

Важно условие за мобилизиране на вниманието на учениците в урока е *темплът на работа* – факт, който по никакъв начин не трябва да бъде пренебрегван от учителя. Умората е основният враг на вниманието. Ето защо е необходимо във всеки урок да се разнообразяват съдържанието на учебния материал и методите на работа. За да се постигне желаният резултат, е необходимо разнообразието да е балансирано, да не бъде прекомерно. Твърде честите промени във вида на работа в учебния час не приучават учениците към устойчивост на вниманието и могат да причинят трудности с превключването.

Коректното планиране и прецизиране на отделните части от урока дава възможност за предотвратяване на нежелателни прояви, възпрепятстващи развитието на свойствата на вниманието. *Особено важно е началото на урока.* От това доколко правилно и следователно успешно стартира урокът, често се определя и зависи неговият ход по-нататък. Учителят трябва да има предвид, че превключването е трудно нещо и е необходимо търпеливо да се изгражда това умение у учениците. Урокът ще се проведе много по-добре, ако от самото начало се привлече детското внимание. В тази връзка, най-напред учителите съобщават целта на урока, след това нещо, което да е интересно, като не бива само да разказват и показват, но и да поставят увлекателна задача, която учениците трябва да решат.

За организацията на процеса на възприемане на учебния материал е от особена важност учителят да създава готовност у учениците за възприемането му с помощта на въпрос, на който трябва да отговорят след прочитането на текст, гледането на видео филм, на презентации, реализиране на достъпни за тях опити.

За да се *запази, поддържа произволното внимание* на учениците по време на урока, се налага необходимостта от съобразяване с няколко условия:

- приемане на целите и задачите на учебна дейност;
- осъзнаване от учениците на отговорността и задължението им за извършване на конкретна дейност;
- разбиране на обикновените условия на труд;
- мотивиране на косвени интереси в създаването на благоприятни условия за дейност.

При подготовката на учителя за урока, както и в хода на провеждането му, е важно да се отчитат и имат предвид степенята на развитие на познавателната

сфера и опитът, който имат децата. Преди всичко трябва да се разбере какъв вид внимание преобладава при тях, какво е нивото на неговото развитие, какви свойства на вниманието са най-добре развити и се проявяват в урока, какви са причините за отвлечането, нестабилността на детското внимание, какви са индивидуалните му особености.

Отговорите на тези въпроси зависят до голяма степен от теоретичната подготовка и формирането на съответни компетенции у подготвящия се за учител. Зависят от развитото у него самия високо ниво на произволно внимание, на различните свойства на вниманието в тяхната цялост, както и наблюдателността, като професионално значимо качество на личността.

Теоретичната подготовка предполага разбиране от бъдещия учител на същността на вниманието, неговите функции, видове, особености на проявление, свойства, възрастови и индивидуални особености, диагностика, условия и методи за развитие.

Вниманието е важно и необходимо условие за оптимално функциониране на познавателната дейност, за изпълнението на каквато и да е човешка дейност. То управлява всички групи психични процеси, стои в основата на насочеността, съсредоточеността на съзнанието върху обектите и явленията, предполага повишаване на нивото на сетивната, интелектуалната и двигателната активност.

Важно е бъдещият учител да се научи и да умее да различава по време на урока състоянията на внимание и невнимание на учениците, в които се проявява съотношението между вниманието и неговото външно изразяване, характеризиращо отношението на децата към конкретната дейност и към процеса на работата им. При това вниманието и невниманието на децата може да бъде както действително, реално, така и привидно, т.е. различават се действително и привидно внимание; действително и привидно невнимание.

За да може да повиши степенята на вниманието и различните му свойства (обем, съсредоточеност, устойчивост, разпределение, концентрация), така необходимо е за бучението в училище, *бъдещият учител трябва не само да познава особеностите на вниманието на малките ученици със СОП, но също така да умее да използва ефективни методи за неговата диагностика, похвати и техники за активизиране на запазването, управлението и развитието на вниманието в учебния процес.*

Значимата роля на вниманието, като изключително важен фактор, допринасящ за успеха на учебно-възпитателния процес, подчертава още Д.К. Ушински. Според него вниманието е единствената врата, през която външните въздействия преминават в нашето съзнание. От това какво е вниманието на човека, зависи много успехът му в учението и в работата. Ушински счита, че всеки учител трябва да бъде в състояние да привлече вниманието на учениците към желанния предмет, използвайки различни начини и средства, като: засилване на впечатленията; занимателно преподаване; директно изискване на внимание; мерки срещу разсеяност, срещу отвлечане на вниманието – елиминиране действието на каквито и да било гразнителни.

Изследвания, посветени на изучаване на процесите на вниманието на малките ученици със СОП (с интелектуална недостатъчност, сензорни нарушения, нарушения на опорно-двигателния апарат), показват, че всички негови свойства при тези ученици са нарушени, като в същото време са разкрити възможности както за тяхната корекция, така и за развитие на вниманието, като цяло. От съществена значимост в този процес е предизвикването на положителни емоции, създаването на условия за усещането на радост и постигането на успех.

Сред похватите, които могат да се използват за *привличане и задържане на вниманието*, особено полезни за малките ученици със СОП са такива като: тонционно модулиране на устната реч – гласова и емоционална модуляция, модуляция на темпа на речта; прекъсване на речта; използване на антиципация (предугажане, предвиждане, предполагагане); „празнини“ в паметта; жестикуляция; насочващи

Избрано

(подказващи) въпроси; въпроси-предложение; асоциативна рисунка, визуално резюме, активно сътрудничество и гр.

Свое място и значение имат и похватите, позволяващи да се управляват процесите на вниманието на учениците със СОП в образователната дейност: факторът новост (парадоксален случай, проблемна ситуация, противоречиво твърдение, необичаен обект в ползрението); смяна на слухова информация с визуална (и обратно); промяна за кратко на темпа на работа; използване на система от звукови и визуални сигнали; непълно представяне на съдържанието; разнообразие от материали и видове дейности; систематизиране на материала (различни видове схеми; алгоритми на работа; представяне на обектите в динамика чрез възможностите на ИКТ; програмирано обучение (създават се условия за концентрирана работа на учениците при възможността всеки сам да проверява резултатността от работата си), емоционална наситеност на материала; създаване на визуални образи; физкултурна минутка; предоставяне на възможност за лична интерпретация на определено съдържание от ученика.

Постепенно чрез умело подбрани, адекватни на особеностите на малките ученици със СОП методи, похвати, средства се развиват всички свойства на вниманието: повишава се устойчивостта му, увеличава се обемът му, подобрява се способността за разпределение и превключване. В процеса на образователната дейност се постига развитие на произволното внимание, взаимосвързано с развитие на различни учебни действия, формира се организацията на вниманието, позволяваща осигуряването на оптимални условия за постигане целите на учебната дейност на учениците.

Общите изисквания към съвременните уроци включват и психологически изисквания (отчитане на възрастовите и индивидуалните психологически характеристики на малките ученици със СОП). Равнището на усвояване на знания от тях в много отношения зависи от проявата на внимание към съдържанието на учебните задачи, заданията на учителя, работата на другите ученици по време на урока, особено в съвместните им дейности.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии“; кн.5

Символна власт и символен капитал

*Откъс от „Символният капитал“
на българското училище“*

**Николай Цанков,
Веска Гювийска**

Югозападен университет „Неогит Рилски“

В контекста на новия Закон за предучилищното и училищното образование (в сила от 01.08.2016 г., ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015 г.) и проблема за иновативността се очертават няколко приоритета в организацията и структурата на училището, създават се „обединени“ училища и „иновативни“ училища. Какво се крие зад тези структури и дали една добре замислена образователна идея няма да се окаже сериозен социален проблем? За първи път българското училище поставя ясна граница между ученици, учители и родители, които ще се пренасочват към различен тип училище в съответствие с постижения и човешки ресурс, зад което се укрива социална селекция. Идеите на френската социологична школа и в частност на Пиер Бурдйю (1930 – 2002) ще ни дадат отговор на част от въпросите, които възбудят цялото общество.

Символна власт, символен капитал на модернизирания се училище

Френският социолог Пиер Бурдйю изследва дълбинни механизми на властта в училище, доколкото съвременната социална власт включва „икономически, културен и символен капитал“. „Символната власт“ се основава на притежаването на „символен капитал“ и неговото преразпределяне между участ-

Заглавието е на редакцията



www.science.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Георги Дянков
0887 81 27 67

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: science@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Химия.
Природните науки
в образованието“,
кн. 4/2017:**

*EDUCATION: THEORY
AND PRACTICE*

Интелектуалната рефлексия на 15 – 17-годишни ученици в обучението по „Биология и здравно образование“: нива и тенденции на развитието / И. Хаджисали, Т. Коларова

Chimerical Groups in School as a Social and Educational Phenomenon / N. Tsankov, V. Gyuviiska (Bulgaria)
„Символният“ капитал на българското училище / Н. Цанков, В. Гювийска

CURRICULUM MATTERS

IUPAC одобри постоянни имена на химичните елементи 113, 115, 117 и 118: VII период на Периодичната таблица на химичните елементи е завършен / *И. Л. Дуков*

TEACHING EFFICIENCY

Web-Based Diagnostic Tests: Introducing Isomorphic Items to Assess Students' Misconceptions and Error Patterns / *S. Kusairi, A. Hidayat, N. Hidayat (Indonesia)*

EXPERIMENTS

Kinetics of Photo-Electro-Assisted Degradation of Remazol Red 5B / *F. Rahmawati, T. T. Martini, N. Iswati (Indonesia)*

Comparison Study of Different Inorganic Silica Based Reinforcement Kaolin and 3-Clycyldiloxypopyl Trimethoxysilane on Mechanical, Water Uptake and Swelling Area Properties of Chitosan Composites / *O. A. Saputra, W. A. Lestari, D. A. Saputra, K. S. Rini, E. Pramono (Indonesia)*

PROBLEMS

Simple Technique for Determining the Forward Rate Constant of Reversible Reaction / *M. Firdaus, Patiha, T. Kusumaningsih (Indonesia)*

**HISTORY OF EDUCATION:
BULGARIAN EDUCATIONAL
TRADITION**

Забравени български учители: Симеон Христов / *Б. В. Тошев*

**FROM THE RESEARCH
LABORATORIES**

Allelopathic and In Vitro Anticancer Activity of Stevia and Chia / *Dragoeva, V. Koleva, Z. Stoyanova, S. Ali (Bulgaria)*

Novel Heteroaryl amino-Chromen-2-Ones and Their Antibacterial Activity / *R. Hoti, N. Troni, H. Ismaili, G. Mulliqi-Osmani, V. Thaci (Kosovo)*

SCIENCE AND SOCIETY

One Decade of the "Lusi" Mud Volcano: Physical, Chemical, and Geological Dimensions / *N. Suprpto, A. Zamroni (Taiwan), E. A. Yudianto (Indonesia)*

PAST TIMES

Основи на общата методика по естествознание, 1929 / *Б. В. Тошев*

ващите, както и символна ефикасност, определена от съвояване на поведение и дискурс в игралното поле на социалните агенти. Символните борби за власт се осъществяват чрез индивидуални и колективни действия за представяне на реалността. Така последната има, както обективно зададен характер, така и субективен, наложен от възприетото и оценката на участниците. Общият и индивидуалният капитал на социалните агенти създават конфигурацията на социалното пространство. То, от своя страна, има тенденция да функционира и като символно, доколкото борбата на социалните групи за власт винаги е свързана със стилове на живот. Има проучвания, основани на теорията на Пиер Бурдйю, които въвеждат иновативни методологии за изследване на символния капитал, разглеждайки го като своеобразна интеграция от възможности за преобразуване на икономически, културен и социален капитал (Nalaskowski & Dejna, 2015). Други залагат на обмен на капиталови ресурси и трансформирането им в легитимен символен капитал на учениците (Connolly, 2012). Специално внимание се обръща и на възможностите за реализиране на културна автономия на училището, формирането на училищни субкултури и съответните ефекти върху символния капитал на училището и последяващото задълбочаване на различия със социален характер (Nash, 1990). Лидерството в училищната среда също е възможност за налагане на символна власт (Spillane et al., 2003). Културният капитал на училището, като част от символния капитал, е друг фактор, който влияе върху успеваемостта на учениците в училище, както и след завършването на училище в съответствие с изградени образователни хабитуси (Dumais, 2002).

Иновативното и обединеното училище, разполагащи с различни хабитуси и хабитати от символи и артефакти, от маниери и стилове на живот на ученици и учители ще се окажат в епицентъра на символната власт и капитал.

Иновативното училище ще бъде част от ново символно пространство и борба за преразпределение на символния капитал. Нещо повече, иновативното училище е нов символен капитал, който се легитимира като такъв още със своето име. Това е училище за елитни деца и елитни учители които ще бъдат селектирани като такива в съответствие с ресурса, който притежават. За учениците този ресурс не е задължително да бъде знание или постижение: „Училището и днес прогълтава да изключва, между впрочем както винаги, но отсега нататък то ще изключва постоянно на всички нива от курса на обучение“ (Bourdieu & Champagne, 1997).

Училището вменява, приписва идентичност на ученика като тази на успеха или неуспеха. Но за нея стоят социални възможности на семейството и

социална селекция на учениците. Училището, като проява на символна власт, става изразител на социалното неравенство, което се укрива зад „справедлива“ селекция на „входното“ и „изходното равнище“. За „Обединеното училище“ ще останат учениците, които не разполагат със символен капитал, било то знание, постижения, средства и конкурентност. „Отвътре изключените“, за които говори Бурдиё, още през 70-те години на ХХ век са участници, които не разполагат със символен капитал в образователното поле и залозите им никога не могат да бъдат печеливши в една игра „за която си струва да живееш или умреш“, „Ти нямаш никакъв шанс, но все пак опитай – това е единственият ти шанс!“. Основателен е въпросът дали Иновативното и Обединеното училище не поставят символна демаркационна линия, която няма да може да бъде заличена или отместена. Дали тя предрешава социалната съдба на деца, ученици и учители без възможност за преминаване на граница, която е невидима.

Обективизирана и инкорпорирана история на учениците в „Иновативното училище“ и „Обединеното училище“

В „Мъртвото хваща живото“ Bourdieu (1980) описва две състояния на историята: „обективизирана история“, свързана с вещи, книги, теории, която представлява легитимни и символни структури – „хабитати“. И „инкорпорирана“, въплътена в тялото история, която е свързана със структури – „хабитуси“ на социалните дейци. Онтологическото съучастничество между „историята обект и историята субект“, или между „хабитуса и полето“, се изразява във факта, че историята среща самата себе си. Това е възможно, когато една и съща история владее и „хабитуса, и хабитата“. Бурдиё определя това състояние като „доксично отношение към рождения свят“ (Bourdieu, 2005a), в което присвоеното от историята тяло си присвоява същата тази история. „Практическият усет“ е социална история на човешкото тяло, което издава своя социален произход още преди да е започнала всяка вербализация. „Практическата вяра“ при Бурдиё е вяра, придобита в играта на социалните агенти: „практическата вяра“ не е душевно състояние, още по-малко решено съгласие, създаден корпус от догми и доктрини, а „състояние на тялото“ (Bourdieu, 2005a). Тя е безсъзнателна и реализирана чрез различни операционни схеми, в които участва тялото в неговата хабитационна насоченост. За ученици и учители в „Иновативното училище“ и „Обединено училище“ практическата логика, като „социална необходимост, превърната в природа“, ще издава висока или ниска социална принадлежност. В Иновативното училище чрез тялото властта ще говори като власт, която е скрита от погледа на своя притежател, но той се оказва разпознаваем като поведение. Разликата между обединено и иновативно училище ще бъде налична не само чрез символи, ритуали и униформи – хабитати, но по маниери, говорни практики, тип поведение, стил на мислене и начин на живот на учениците хабитуси. В новото българско училище ученици и учители ще принадлежат към различни субкултури и социални касти и няма как да се срещнат или да преминават свободно през невидимата граница на символното поле. Символната власт и нейните форми са символно конструирани на нормативни и ценностни редове. В този смисъл, не субектът произвежда властта, а властта произвежда субекта. Това в най-значима степен се реализира чрез ритуалите: „Стани, това, което си“ (Bourdieu, 2005b). При Пиер Бурдиё „тялото“ се оказва първа инстанция не просто на наблюдение, надзор или употреба както при Мишел Фуко, а на социална норма, чиито предпоставки са създадени в определени исторически конфигурации. Правейки едно отклонение с „тялото“ като категория при Мишел Фуко, който също го проблематизира като „икономически пригодно и политически послушно“, то е инструментализирано чрез дисциплиниращи технологии. Дисциплината по същество е онзи механизъм на властта, чрез който успяваме да контролираме дори най-фините елементи в социалното тяло и да достигнем социалните атоми, т.е. индивидите: „Как да надзираваме някого, как да контролираш неговото поведение, държане, способности, как да идентифицираш неговите постижения, да умножаваш силите

му, как да го поставиш на мястото, където ще бъде по-полезен, ето какво е според мен е дисциплината“ (Foucault, 1992). Властта при Мишел Фуко е външно заградена, има пространствени характеристики и се отнася до всички социални институции. При Пиер Бурдйю „мялото“ е среща на времето, историята и нормата, което го привежда в движение като социално такова. По този начин то е не само социална възможност, но и социално условие на властта. Чрез „практическата логика“ спорът между Мишел Фуко и Пиер Бурдйю е спор за нормализиращите ефекти на властта между наказателни институции (затвора) и възстановително-нормализиращи (училището). Този спор се решава по различни начини, независимо че негов теоретичен конструкт е „дискурсът“ като слово, облечено във власт.

При Мишел Фуко дискурсът е средоточие на система от механизми за припуща и забрана. При Пиер Бурдйю дискурсът сам по себе си не притежава власт, ако не бъде признат за такъв от социалните дейци (участници). По този начин дискурсът се обвързва с идентичността на индивида, приписвайки я в акта на именуване като утвърдителна (какво трябва да прави) и отрицателна (в случаи на отклонение от нея). Идентичността се оказва пусков механизъм и при двамата философи, но с различен мотив и следствие. Идентичността на индивида при М. Фуко в „хетеротопии“ като училището е вменена (наложена) чрез дискурса. При П. Бурдйю тя е приписана (придадена) като дискурс, който я репрезентира, но не я създава. В първият случай решаващи са топосите на самия дискурс, особено забележимо в „полето на граничния опит“ като места, където се изолира човешкото различие, за да бъде приведено в норма. Във втория определящи са модализациите на времето (на дискурса), което ще се открие с пълната си сила при инструментализирането на властта.

Негласната външна диференциация, която в момента провежда българското училище чрез иновативното и обединено училище, е тип социална селекция: изпити и резултати само ще се прикриват за вродени заложи на децата. Така ще трябва да признаем, че социалните различия са не по-маловажни от биологичните. Нещо повече, възпитанието и обучението са социализиращи дейности и затова е логично да се приеме, че макар и да следват детското развитие, тяхната мисия е да го направят годно за обществена употреба. Всяко възнаградено различие не изравнява, а нарушава равенството на индивидите, защото то изисква равен старт, при условие че всеки застава на него на различна позиция въз основа на природни дадености и социални дисбаланси на семействата. За първи път социалните дисбаланси ще се окажат решаващи за училищната институция. Ако досега и при частните, и при държавните проспериращи училища се гържи на унаследената социална идентичност, с която идва детето (Milenkova, 1997), това ще се случи и с диференцираното държавно училище. Произходът на неговите родители и типът семейство ще бъдат забележими в ползрението на училището, което недвусмислено говори за засиления интерес към семействата като социална територия. Самото училище ще се превърне в „житейски проект“ за ученика, доколкото училището е „практика на наследяването“. Мненията и оценките (вердиктите) на училището са задължителни чрез образователния успех. Демаркационната линия между успяващи и аутсайдери в училище ще предрешава изхода от отъждествяването или размиването с „проекта“ на семейството. Съществува негласен „педагогически договор“ между „вердиктите“ на училището и на семейството, въз основа очакванията, които семейството има към училището и към неговите експлицитни и имплицитни изисквания. Тези очаквания са в зависимост от социалния статус на семейството и неговата култура (Bourdieu, 2008).

Училищната институция ще предопределя социалната идентичност на човека, т.е. неговата житейска реализация, където децата с по-добър социален произход ще имат по-голяма възможност да реализират природните си качества. Възможно е формирането на социална идентичност при учениците да бъде обвързано допълнително и с „културна травма“: „спонтанна загуба на идентичност с отсъствие на определена поведенческа система от ценности“ като израз на отчуждението

от училището (Peteva et al., 2011). Едно е сигурно, че училището се превръща в първостепенен социален факт, който ще определя и предопределя всяка човешка и житейска съдба.

Учителят в символното поле на училищната институция

Проблемът за „рефлексивността рефлекс“ на учителя като изследовател е възможност да проследим защо има размиване между научния дискурс за новото училище и полето за наблюдение от страна на учителите. По аналогия при Пиер Бурдийо „рефлексивната рефлексия“, т.е. „социалната чувствителност“ на социолога, е преди всичко критика към неговия хабитус на изследовател. Ако обектът на наблюдение – в случая Новото училище в България, не отговаря нито на „предприкатните очевидности“ на учителя като наблюдател, нито на практическата му логика и нейните форми, то е необходимо да се потърсят нови такива форми. На прагматично равнище това означава да потърсим отговор защо българският учител не вижда очевидно при новия образователен закон, защо не желае да бъде експерт изследовател в собственото си научно поле, и защо не разполага с резерв да променя границите на образователните полета като символи. „Практическият усет“ на педагогическите специалисти за обективните граници на новото символно поле в училище и възможността той да внася нови граници в него, е възпрепятстван от: (а) липса на „предприкатни очевидности“ като „мислене преди мисленето“ в хода на наблюдение на новото образователно поле; (б) мобилност на образователното поле (полета) и липса на възможност за локализация от педагогическите специалисти в него, заменена с неясна траектория с широк обхват на действие; (в) липса на общи критерии в наблюдението на педагогическите специалисти и действителен усет за граница в новото образователно поле на училищната институция; (г) прехвърляне на отговорности между институции и дейци за това кой ще бъде отговорен за реформата, т.е. разкъсване на образователното поле; (д) загуба на ценностни ориентири и адекватни възпитателни технологии за реакция от страна на учителите, с които да променят символното поле; (е) сблъсък между глобален образователен проблем и частни решения на българско общество, или обратното – както и невъзможност за контрол и корекция от страна на педагогическите специалисти.

Педагогическите специалисти рискуват да бъдат наблюдатели на образователната реформа, решена „от горе надолу“, независимо че се очаква точно те да я реализират. Балансиращо между неекспериментирани иновации и идеологизирани традиции, българското училище от години се оказва безпомощно в търсене на мярата и еталона. Атакувано от политическата конюнктура, то е в невъзможност да отговори адекватно на нуждите на своя най-важен потребител – ученика. Равенството на възможностите, като белег на социална справедливост и икономически ефективно общество, започва да прилича на социална утопия. Българските учители рискуват също да бъдат част от социална селекция, пренасочвани като специалисти към различен тип училища, ако не намерят духовни сили и професионално самочувствие на творци.

Пълния текст четете в сп. „Химия. Природните науки в образованието“, кн. 4

Рекламна тарифа

на Национално издателство за образование и наука „Аз-буки“

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

Вестник „Аз-буки“

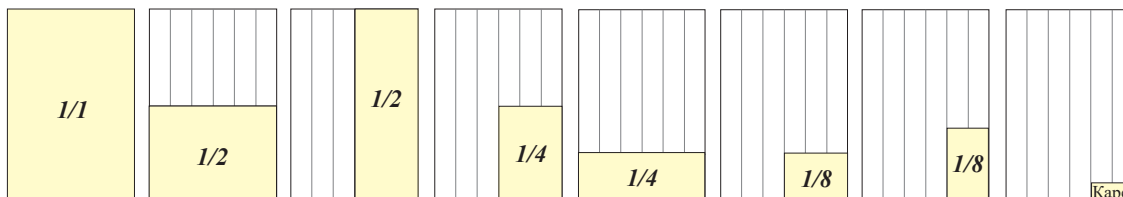
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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

2. Цени за реклама на първа и последна страница – по договаряне

3. Влагане на стандартни вложки с тегло до 20 г – 80 лв. за 1000 бр.

4. Влагане на нестандартни вложки – по договаряне.



Научно-методическите списания на издателство „Аз-буки“

1. Цена за вътрешна страница

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, трета или четвърта корица – по договаряне.

3. 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

4. Влагане на вложки – по договаряне.

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 2017 г.