

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**

Научнообразователно списание  
№ година XX, 2012 № киевск 1

**Философия**

Българско научно-методическо списание  
№ година XXI, 2012 № киевск 1

**Чуждоезиково  
обучение**

Научно-методическо списание  
№ година XXXIX, 2012 № киевск 1

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

[www.azbuki.bg](http://www.azbuki.bg)

**14** 5 – 11 април 2018 г.

# МОТИВЪТ за лудостта

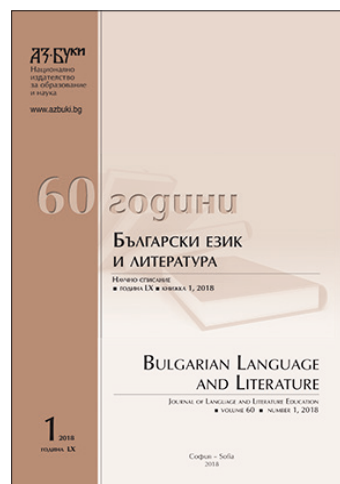
*Откъс от „Употребите на лудостта  
в диаболната проза на Владимир Полянов“*

## София Ангелова

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас

Мотивът за лудостта присъства в българската следосвобоженска проза от самото ѝ начало – осемдесетте години на XIX век, и се утвърждава като основен още с едни от първите ѝ значими произведения – „Записки по българските въстания“ от Захари Стоянов и най-вече „Пог изгото“ от Иван Вазов. В големите епически разкази на осемдесетте чрез него се проблематизират важни за нацията народопсихологически, манталитетни и поведенчески характеристики през призмата на близкото героично минало. В следващите две десетилетия грастичното социално разслоение, напрежението между селото и града, отчуждението от гържавата с нейните институции и техните представители, меркантилността и липсата на високи обществени идеали са в основата на преориентацията на реалистичната проза в употребите на лудостта към функцията ѝ на нравствен и социален коректив – разказите „Павле Фертигът“ и „Кардашев на лов“ от Иван Вазов, „Лудата“ от Елин Пелин. Проявленията на дълбокия антропологичен кризис, породен от Балканската, Междусъюзническата и Първата световна война, обезценяването на човешкия живот, пораженията, националните катастрофи, корупцията, незаконното забогатяване в тила намират своето адекватно съответствие именно в лудостта – в депресията и суицида в „Малкият Содом“ от Георги Стаматов, като резултат от невъзможността на героя да се адаптира към следвоенната действителност с пренебрежението ѝ към високите национални идеали, заради които хиляди са жертвали живота си на фронта; в тежкото психическо разстройство в повестта „Мъничък свят“ от Георги Райчев, провокирано от крехкостта, абсурдността на „мъничкия“ – вътрешен, изолиран, егоцентричен, свят на интимните преживявания на личността в сблъсъка му с античовешката жестокост на войната.

Заглавието е на редакцията



[www.bel.azbuki.bg](http://www.bel.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д.п.н.  
Проф. д.п.н. Галя Христовова  
E-mail: [hristozova@bfu.bg](mailto:hristozova@bfu.bg)

Редактор

Д-р Мая Падешка  
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

E-mail: [bel@azbuki.bg](mailto:bel@azbuki.bg)

## Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 1/2018:

ОТ РЕДАКЦИЯТА

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Употребите на лудостта в диаболната проза на Владимир Полянов / София Ангелова

ЕЗИКОЗНАНИЕ

Генериране на езикови фрагменти в компютърна среда в подкрепа на изследователския подход в езиковото образование / Евгения Сендова

**МЕТОДИКА**

Олимпиадата по български език и литература като огледало на обучението по литература в гимназиалния етап / *Стилиян Стоянов*

**ОПИТЪТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Проектноориентираното обучение в часа по литература / *Петър Алексиев*

Технология за повишаване на рецептивните и на продуктивните умения чрез прилагане на портфолио и самооценъчни карти в гимназиалния етап на обучението по български език / *Марина Петрова*

Флоралните елементи в „Бел Ами“ – характеристика на Жорж Дюроа / *Ани Иванова*

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА**

Полската българистика – актуални практики и стратегии за развитие. Перспективата на Люблинската школа / *Камен Рикев*

Преподаване на български език на неговорещи езика българи / *Нина Борисова*

**РЕЦЕНЗИИ И ИНФОРМАЦИЯ**

САЩ в ново поколение от интерпретации / *Александра Антонова, Пламен Антонов*

Към теорията и практиката на превода между близкородствени езици / *Ничка Бечева*

**МНЕНИЯ И ПОЗИЦИИ**

„Добрият учител представя на учениците си света като динамичен и незавършен“ (Интервю с проф. д.п.н. Адриана Дамянова) / *Мая Падешка*

В излязлата през 1920 г. повест на Райчев са набелязани някои от основните характеристики на т.нар. дябололизъм, разгърнал се в българската литература през 20-те години на XX век. Сънищата, виденията и кошмарите, отчуждеността и изолацията от реалния живот и от другите, граничните душевни преживявания, съществуването на и отвъд границата с нормалността са характерни в една или друга степен за творчеството на писателите дябололисти – Светослав Минков, Георги Райчев, Владимир Полянов, Константин Константинов и др. Чрез ранните им произведения в българската литература навлизат развоюването на личността, като неоромантическа интерпретация на романтическия мотив за двойника, асоциалното поведение на човека, оставен сам на себе си в големия град, патологичното и налудното, непробокираната от очевидни външни обстоятелства склонност към престъпление. За първи път в българската проза лудостта в тези произведения няма преки обществени, народопсихологически, социални или нравствени задачи и функции, макар че безумието, както и мотивът за демоничния двойник, естетиката на страха и ужаса, доминацията на ирационалното и несъзнаваното в човешката природа се разглеждат – в редица критически текстове и в някои от самите творби – като резултат от дехуманизацията и тоталната отчужденост на личността от света и от себе си, от антропологичния кризис, настъпил в българското общество през 20-те години на XX век в резултат на войните. От друга страна, като определящ фактор за появата и развоя на българския дябололизъм се приема чуждото влияние на романтизма и европейския авангард, предимно немскоезичния (Хофман, Еверс, Майринк, По, Пишишевски и др.).

Този текст си поставя за цел да изследва ранното творчество на Владимир Полянов като особено характерно в разглеждания аспект, за да открие същностните различия, пресемантизацията, радикалната трансформация, на която дябололизмът подлага употребите на лудостта в българската проза. Независимо от редица общности с дябололистичната поезика, както и директните отправки към чужбина в самите произведения – немскоезични имена на героите, чуждестранни градове и държави в ранните разкази, мисля, че би могло да се приеме като достоверно настояването на Владимир Полянов през целия му живот, че психологизмът в тази проза не е резултат от външни влияния, а от лични преживявания, впечатления и нагласи, което води и до неприемането на определението „дябололизъм“ и предпочитанието към „психологическа“ проза. Тази възможност – за спонтанни, неповлияни от чужди въздействия творчески търсения – има своите основания както в движението към психологизъм в българската литература от края на XIX век, намерило вече своите убедителни изяви в лириката – Яворов, Бояджиев, символистите, така и в откриването и превръщането в художествен факт в българската литература на несъзнаваното, чиито най-значими проявления са именно в творчеството на дябололистите (макар и съсредоточена по характерен за автора си начин около еротичното и либидното, повестта „Тъмни зори“ на Кирил Христов, излязла през същата 1920 г., когато е публикуван и „Мъничък свят“ на Георги Райчев, е убедителен аргумент в тази посока). В подкрепа на погодно виждането и художествено защитеното в редица Полянови произведения разбиране за войната като една от основните причини за усещането за безпътница и безизходност на

средното, военното поколение, пораждаща вероятни типологични сходства с подобни явления в западноевропейската литература.

Причините ранната Полянова проза да е не просто психологическа, а изцяло фокусирана в ексцесното, налудното, асоциалното, психопатологичното с целия му репертоар от проявления: дезориентираност, натрапчиви мисли, раздвоение на личността, слухови, зрителни и обонятелни халюцинации, фиксация, обсеци, мании, фобии, сексуални перверзии, водещи до престъпления от различно естество – документна измама, посегателство, убийство и самоубийство, могат да се потърсят в няколко посоки.

От една страна, това е градска проза, чийто основен обект на изображение е вътрешният свят на модерния градски човек с неговото отчуждение от реалността, от другите хора и от самия себе си. Външна проява на крайната степен на това отчуждение в Поляновите разкази е усещането за чуждостта, враждебността, дори заплашителността на града и интериора – героите обитават неуютни вътрешни пространства, живеят на квартира, съжителстват със случайни хазяйки и съквартиранти („Ерих Райтерер“, „Мрежата на гъжда“, „Черният дом“), в своите трескави скитания из улиците често не успяват да се ориентират, въртят се в кръг и не разпознават дори сградите, в които живеят („Мрежата на гъжда“, „Черният дом“).

Номинативните практики, освен че са класически пример за антиетично-трансформационна връзка, са също белег на това отчуждение, от една страна, и универсализирането му, от друга. Героите носят чуждестранни, предимно от немски произход (Ерих Райтерер, Луни) или съзнателно архаизирани български имена (Казимир Храбър, Светослав Раб, Секул Брадва, Смил Смилов, Войдан Свобода / Рад Ранина, Раздел, Влад, Меруга, Смил, Вигол). Ефектът на отчуждението и остраничаването допълнително се усилва в „Един гост“ чрез метаезиковите коментари на останалите герои за странното име на доктора.

Макар и не основен, експлицитно проявен мотив (с изключение на по-късния роман „Вук“ – 1931, в който отзвучава диаволистичната естетика на психопатологичното), войната („На моста“), както и бедността и съпътстващата я принудителна социална изолация, невъзможността за оцеляване („Ерих Райтерер“) са подтик, отключващ фактор за преминаване границата на нормалността, както и за извършване на престъпление. В този смисъл, в ранната проза на Владимир Полянов рефлексират участта и усещането на едно поколение, за което човекът се е озовал или е бил захвърлен в хаотичен, необясним, неконтролируем и враждебен свят, играчка в ръцете на непознати, ирационални и неуправляеми сили, които предопределят човешкото поведение. Оттук максималното усещане за самота, изолацията във вътрешния свят, объркаността, липсата на трезва преценка у героите за случващото се със самите тях. Натрапчивото усещане за чужд контрол върху собственото поведение, от една страна, търси основания в актуалната за времето си тема за овеществяването на човека, за автоматизацията на реакциите и детерминираността на поведението му чрез сравнението с автоматичните бюфети („На моста“) като обратната страна на техническия прогрес. Варианти на този мотив са характерни и за творчеството на Чавдар Мутафов и Светослав Минков, а върховата му – гротесково радикализирана и пародийно оценъчна, вклучително и спрямо собствените по-ранни творчески увлечения – изява в края на десетилетието (1928 г.) е „Човекът, който дойде от Америка“. В характерната за диаволизма гротескова интерпретация на мотива в Поляновия разказ „Мрежата на гъжда“ дори бленуваният и трескаво търсен – чак в Аржентина, свръхидеал се оказва всъщност порцеланов манекен от витрина. От друга страна, горчивият опит от войната води до фиксация към собственото семейство, до прибиране, съсредоточаване в „мъничкия“ свят, в сферата на интимното, при което семейството придобива свръхценност, провокираща психическото заболяване, раздвоението на личността, опитът за убийство, превърнал се в автоагресия, пренасочен към себе си поради конфликта с нравствените императиви (Смил от „На моста“). „Ужасът отвън“ (по израза на Огнян Сапарев) обаче – несгодите, нахърнената семейна чест, бедността, мъчителните спомени от войната в ранните Полянови разкази е само допълнителен подтик, отключващ проявленията на ирационалното, на несъзнаваното в човешката личност, което именно е и „ужасът отвътре“. За първи път сериозно и целенасочено, именно през шведесетте години и в творчеството на диаволистите, българската литература се обръща към несъзнаваното, към дълбинните, ирационални импулси на човешкото поведение, към необяснимото в човешката природа, провокиращо патологичното, асоциалното, престъплението, убийството, суицида. Беглото сравнение с повестта „Тъмни зори“ от Кирил Христов е симптоматично за посоченото различие: срещу общо взето невинните еротични преживявания на героя в „Тъмни зори“ стои тежката, сексуална по своя генезис, фиксация към женските коси, водеща до зловещи сцени, характерни за съвременен психотрилер, в „Черният дом“, където доминацията на несъзнаваните полови инстинкти е идентифицирана като присъща на „непознатия“ за героя негов двойник и отместена към патологичното. А в „Един гост“ психопатологичните прояви на либидното стигат още по-далеч – провокират убийство от ревност и фиксация към отрязаната глава на съпругата. Във всеки отделен

разказ и в цялата ранна проза на Полянов, доколкото тя изцяло е обърната към модерния, градския човек с неговата обърканост, безприютност, угнетеност, към разколебаните устои на неговия свят, се наблюдава постепенното изтласкване на „Аза“ от „То“, което поддържа самостоятелност и автономност до пълната му доминация над съзнателната личност (процес, неексплицитен до този момент поради патриархалния морал на все още колебаещото се между традиционност и модерност съзнание, от една страна, и поради „свенливия“ реализъм на самата проза, от друга). Именно в тази борба между рационалното и ирационалното у човешката личност и неспособността на съзнаващото „Аз“ да установи контрол, е генезисът на устойчивия мотив за демоничния двойник в диаволчните разкази на Владимир Полянов. Вездесъщото „То“ е всъщност основата в инвариантната природа на това раздвоение, чиито различни варианти се интерпретират в произведенията. Патологичната раздвоеност на личността, като централен мотив в ранното Поляново творчество, е обстойно разработена и обгледана не само с типичната симптоматика на дисоциативното разстройство на идентичността (депресия; безпокойство; частична загуба на паметта за определени събития; възприемане на реалното като илюзия и обратно; усещане за чуждо присъствие, разговори и съвместно съществуване с „другата“ личност, която има съвсем различна биография, външен облик, характер, почерк; напускането на обичайното местоживееие, съпроводено с друга самоидентификация на новото място; пълна деперсонализация), но и в многообразието на нейните проявления. Най-често „двойникът“ приема антропоморфен облик, доколкото е всъщност тъмната, сенчестата, ирационалната и патологичната страна на една и съща личност, „другият“ в нас, непознатото и поради това нежелано и заплашително alter ego. Това е причината героите да го възприемат като чужд, неприятен, отблъскващ натрапник, предизвикващ злостта и омразата им, като отрицателните чувства ескапират със засилването на доминиращата роля на двойника. Спасението от него (дори чрез бягство зад океана, „Мрежата на гъжда“) се оказва невъзможно, а изходът се търси в суицида или в опита за убийство на мнимия двойник. Той се явява в различни превъплъщения – състудент („Ерих Райтерер“), съквартирант („Мрежата на гъжда“), непознат („Черният дом“), колега писател („Галилей не е сам“) и пр. В контекста на демонизирането на вещите, на тяхното специфично „очовчаване“, като обратната страна на „овеществяването“ на човека, характерни за експресионизма и диаволизма, той може да е определителен – портретът в „Ерих Райтерер“, огледалото в „Мрежата на гъжда“. Изключително симптоматично е зооморфизирането му, чрез което се акцентира върху животинската, „зверската“ природа на несъзнаваното. Устойчив мотив в разказите е проявлението на двойника като куче, като при това в два разказа („Кучето от полето“, „На моста“) е разигран един и същ мотив – отмъщение на братя към годеника за поруганата чест и смъртта на сестрата, а подтикът за убийството, което в „На моста“ се превръща в автоагресия (опит за суицид), е осъзнаван от героите като натрапчиво преследващо ги куче, провокиращо или дори извършващо престъплението („Кучето от полето“). Кинофобията, описана с типичните ѝ проявления на ирационален страх от кучета – безпокойство, страх, паника, екстремни мерки за избягване и пр., като част от симптоматиката на психическото заболяване на героя, придобива специфичен характер в „Секретарят на луната“. Интуицията на болното съзнание долавя – чрез халюцинациите на Филип за кучешкото лице на лекуващия лекар – патологичното и застрашаващото в поведението на психиатъра, за което здрвите и нормалните нямат сетива. Удвояването на психопатологичното в този разказ, както и различните проявления на мотива за лудия лечител на луди като симптоматичен за болестта на обществото, за невъзможността му да се справи – чрез изолация, лечебни и дисциплиниращи практики, със собствената си аномалност, могат да бъдат проследени в българската проза до „Жълтата къща“ на Дончо Цончев (1982 г.) и „Някой отгоду“ на Валери Стефанов (2008 г.).

Загълбоченото изследване на различните аспекти на раздвоението на личността и превръщането им в художествен факт провокира интерес и към патологичната страна на творчеството и твореца. В разказа „Мрежата на гъжда“ увереността/неувереността в собствените творчески възможности, както и желанието/нежеланието за реализация в болното съзнание на героя се разпределят между две личности – приятеля литературен критик, подтикващ го да пише, и съквартиранта, забраняващ му да публикува. В болестта на Казимир Храбър намират средоточие всички типични за дисоциативното разстройство на идентичността симптоми: депресия, дезориентация, халюцинации, частична дисоциативна амнезия, параноя, превключване от една самоидентичност в друга, бягство в Буенос Айрес, придружено от пълна деперсонализация, белег за която е и изцяло промененият почерк. В по-късен разказ – „Галилей не е сам“, мотивът за несъзнаваната страна на творчеството е доразвит чрез утроянето на образа на твореца – младият поет, неосъзнато публикувал вариант на Верленов превод като своя творба, неуспелият писател Смил Смилов, приел като свой успех отпечатаните – чужди – разкази поради съвпадението на имената, и проф. Руменов чрез дублирането на научното му откритие. По този начин границите на раздвоението биват максимално разширени, но в „Галилей не е сам“ за разлика от по-ранните разкази се

търси чрез монолога на професора, макар и разколебано поради отворения финал, рационално обяснение на явлението – творческите и научните открития витаят във въздуха, в атмосферата на епохата и много хора едновременно достигат до тях и ги интериоризират като изцяло свои.

В по-късния роман – „Вик“, раздвоеното търси вече – типично за 30-те години – своята социална основа. От една страна, Борис Лавров е представител, редом със съквартиранта Брънев и грузи герои, на военното поколение, което не може да намери своето място в следвоенния свят, за разлика от по-старото, възхищаващо се от напредъка на България във всички области, и от по-младото, отгадено единствено на забавления и максимално възползващо се от придобивките на техниката и масовата култура. От друга страна, социалната безперспективност – досадата от чиновническото ежедневие, възможността да се издигнеш единствено на „по-горен“ етаж в чиновническото битие, крещящата убогост и мизерия на ежедневния живот – кални улици, доживотна борба единствено за нащъния, чужди квартири и пр., провокират у героя и приятелите му търсене на друг, по-достоеен изход. И ако Брънев го намира в саможертвата за свободата на Македония, то лутащият се Борис е готов (несъзнавано) както на убийство и грабеж, за да си осигури по-достоеен живот, така и на самоотвержен труд за благото и напредъка на всички в чифлика на нащъния. Тази тема, очевидно актуална за тридесетте, присъства впрочем и в романите „На завој“ от Димитър Талев и „На кръстопът“ от Фани Попова-Мутафова, а във „Вик“ носителят на вярата за земеделския кооперативен труд като социална панацея е завърналият се след авантюрен живот в странство брат на главния герой – Тодор. „Кръстопътният“ герой на Полянов – Борис Лавров, обаче е раздвоен всъщност между избора на сивото трудово ежедневие и бляскавия (осъзнато невъзможен) живот в чужбина и в емиграция, тоест между принципа на реалността и принципа на удоволствието. Раздвоеното на личността тук се овъншностява в образа на две жени – богатата Роза, която го засипва с писма и покани от Венеция, Париж и пр. и при която той няма средства да замине, и скромната всеотдайна, обичаща Лора, като символ на перспективата за делничността на брака и ежедневната грижа за нащъния. Невъзможността да се направи избор, резултира за Борис в самоубийство в сватбения ден, но романът повдига важен и като че ли по зла ирония винаги-вече-актуален за българското общество въпрос – въпроса за доброволната емиграция като – въобразено – спасение от нищетата и убогостта на живота в родината. Стремежът към далечни страни, като фигура на „добрия“ живот, а всъщност бягство от угнетяващата действителност, придобива измеренията на масова – тъй като е мултиплицирана чрез образите на обуцаря, Американеца, самия Борис – обсеция. В името на тази обсеция, проявена като фиксация към заминаването на всяка цена за чужбина, героите са готови на престъпление – Борис, извършват убийство – обуцарят, или поемат отново за „Обетованата“ земя въпреки горчивия опит и съзнанието, че там ги чака труд, по-тежък и неблагоприятен, отколкото в родината, както и презрително отношение – Американеца.

*Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн.1*

# Приобщаващото образование като стратегия

*Откъс от „Тенденции в развитието на концепцията за приобщаващото образование“*

## Сийка Чавдарова-Костова

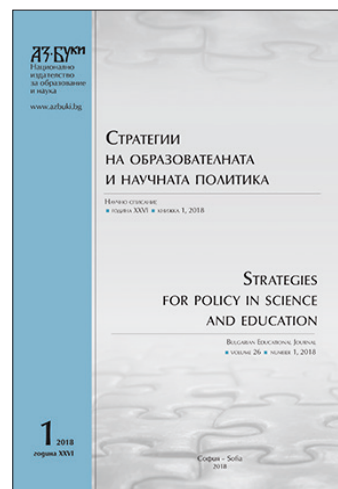
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Концепцията за приобщаващото образование несъмнено може да бъде наречена една от водещите педагогически идеи в началото на XXI век. За кратък период тя придоби не просто популярност в световен план, а стана основание за промяна на образователни политики и практики, в т.ч. и в България. Достатъчно е да се отбележи мястото на тази концепция в нормативната регламентираност на функционирането на българската образователна система чрез Наредбата за приобщаващото образование, в която то се дефинира като „процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (чл.3 (1)).

Цел на настоящия текст е да очертае някои основни тенденции в развитието на концепцията за приобщаващото образование, очертани в редица публикации на ЮНЕСКО и Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование.

В една от водещите публикации на ЮНЕСКО, поставяща акценти върху политиките по отношение на приобщаването в образователна среда, основната необходимост от въвеждането на тази концепция се извежда от световните цели, свързани с идеята за „образование за всички“, популяризирана в Световната декларация за образование за всички (Тайланд, 1990 г.). Като основна визия, очертана в тази декларация, се посочва „универсализирането на достъпа до образование на всички деца, младежи и възрастни хора“ на базата на идеята за справедливостта. Това предполага една проактивна позиция „при идентифициране на барьерите, с които много хора

*Заглавието е на редакцията*



[www.strategies.azbuki.bg](http://www.strategies.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева  
E-mail: [kolevaira@gmail.com](mailto: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](mailto:strategies@azbuki.bg)

## Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 1/2018:

КЪМ ЧИТАТЕЛЯ

### ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Тенденции в развитието на концепцията за приобщаващото образование / Сийка Чавдарова-Костова

**ОБРАЗОВАНИЕ ЗА  
УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ**

Заедно дефинираме проекта на бъдещето / *Мария Габриел*

Content, Significance and Global Role of World Regional Geography in the Framework of Pedagogical Perspective / *Hakan Önal, Selahi Coşkun, Emin Atasoy*

Насърчаване на многоезично образование в страните от Централна Азия: примерът на Киргизстан / *Атанасия Стоянова*

Контрол на преподавателски екипи във висше училище / *Мая Ламбовска*

**ОЦЕНЯВАНЕ  
В УЧИЛИЩНОТО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Възприятия и нагласи на учениците по важни обществени въпроси (данни от международното изследване на гражданското образование – ICCS 2016) / *Светла Петрова*

Модулът на PISA 2015 „Решаване на проблеми в сътрудничество“. Концепция на изследването, анализ на резултатите и примерни въпроси / *Светла Петрова*

**РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ**

За финансирането на българското училище / *Галин Цоков*

се сблъскват при достъпа до възможности за образование и идентифициране на ресурсите, нужни за преодоляването на тези бариери“. В този текст са видими две основни понятия – **барие**ри и **ресурси**, чието определяне е ключово за постигането на успехи по отношение на поставените цели. От една страна, е необходимо **да се диагностицира реалният статус на съответната социална ситуация по отношение на затруднения за получаване на качествено образование**, от друга – **възможностите за преодоляването на тези затруднения под формата на ресурси**, които сами по себе си могат да имат различен характер – **както осигурени от външната среда** (гържава, местна власт, училище, културни и религиозни институции и др.), **така и приложени от самата личност** (независимо от степенята на самоосъзнаването им).

Приобщаващото образование се разглежда като „подход“, „принцип“, „процес“, „стратегия“, което показва сложността на същността му и заложените в него смисли. Интерпретацията му на подход предполага един поцялостен поглед върху реализацията на идеята за приобщаването. Възприемането му като принцип отразява смисъла да бъде основно, изходно положение в съответна концепция и/или практическото ѝ приложение. Разбирането на приобщаващото образование като процес е насочено към етапите на неговото осъществяване. Разглеждането му като стратегия отразява съответната целенасоченост като визия за бъдещо състояние на съответно управленско ниво (гържавно, локално, училищно).

Ето някои примери в тази насока. Приобщаващото образование се дефинира като „процес на засилване на способността на образователната система да достигне до всички учащи се“. То се разглежда и като „ключова стратегия за постигане на целите на „Образование за всички“. „Като цялостен принцип, то би трябвало да ръководи всички образователни политики и практики, започвайки от факта, че образованието е базисно човешко право и основа за по-справедливо и равноправно общество“. Дори само тези цитати са достатъчни, за да илюстрират различни акценти, съдържащи се в идеята за приобщаващо образование:

- достигането до всички деца;
- необходимостта от усъвършенстването на образователната система за реализирането на идеята;
- полагане в основата на образователни политики;
- реализиране в образователната практика;
- базиране върху правата на човека;
- средство за развитие на обществото към по-голяма справедливост и равноправност между хората.

Неслучайно думата „приобщаваща“ се прилага и към израза „образователна система“ с изричното посочване, че тя би била възможна само тогава, когато училището, като основна нейна единица, „стане по-приобщаващо“. Като основание се цитира текст от Декларацията от Саламанка (1994), в който изрично се отбелязва, че „училищата с приобщаваща ориентация са най-ефективното средство за борба с дискриминационни нагласи“, съдействащи за формирането на добронамерени общности – необходимо условие за функционирането на обществото като „приобщаващо“, и „постигайки образование за всички“.

И ако Декларацията от Саламанка може да се разглежда като възхваляваща цялостната последваща инициативност и действеност по отношение интегрирането на децата със специални образователни потребности в



системата на неспециалните училища, то след Световния образователен форум в Дакар (2000 г.) се наблюдава допълване на акценти по отношение на идеята „Образование за всички“, която „трябва да вземе под внимание потребностите на бедните и необлагодетелстваните, включвайки работещите деца, живеещите в отдалечени селски райони и номадите, етническите и езиковите малцинства и тези с увреждания или специални потребности при учене“; като се постави „специален фокус върху момичетата и жените“. Такъв тип разширяване на обхвата на субектите, които са разглеждани като нуждаещи се от допълнителни мерки по отношение осигуряването на обхвата им в системата на образованието, несъмнено дава отражение и върху развитието на концепцията за приобщаващо образование, която се разширява спрямо групи деца не само с биологично детерминирани различия (в т.ч. полови), но и със социокултурно детерминирани различия – с малцинствен произход, с отдалечен достъп от образователни институции, в бедност.

Важни за разбирането на влаганите смисли в концепцията за приобщаващо образование са три групи основания:

- педагогически: „приобщаващите училища“ се предполага да „развиват начини на преподаване, които отговарят на индивидуалните различия и са в полза на всички деца“;

- социални: на „приобщаващите училища“ се разчита да „променят нагласи към разностранното образование чрез обучаването на всички деца заедно и формират основите за справедливо и недискриминиращо общество“;

- икономически: счита се, че „поддържането на училища, в които всички деца се обучават заедно“, е икономически по-ефективно в сравнение с поддържането на „комплексна система от различни типове училища, специализирани по отношение различни групи деца“.

Специално внимание се отделя на връзката „приобщаване в образованието – качество на образованието“, като се посочва, че „приобщаването и качеството са реципрочни“. От гледна точка на понятието „качествено образование“ са изведени два основни акцента:

- „когнитивното развитие на учащите се“;

- „ролята на образованието за популяризиране на ценности и нагласи към отговорно гражданство и/или творческо и емоционално развитие“.

Докато първият акцент е очаквано свързан с усвояването на знания и развитието на умения в контекста на интелектуалното развитие чрез процеса на обучение, при втория акцент е видима една особена специфика. От една страна, той е пряко свързан с възпитателната насоченост на осъществявани дейности в образователната система, доколкото става дума за формиране на ценности и нагласи у учениците по отношение на едно конкретно направление – гражданството, а от друга – отчита се важността на творческото и емоционалното развитие на учениците, които отново са част от възпитателната насоченост на училищната дейност. Казано с други думи, вторият акцент е с ясно изразен възпитателен смисъл, който прави естествен прехода към смисли на идеята за приобщаването в образованието.

Това е особено изразено в коментари спрямо формирането на социални умения в рамките на образователната система с критичност по отношение оценяването в края на процеса на обучение на знания и умения, които са „лесни за измерване“ (например в областта на езиковото обучение и математиката) и „пренебрегването на аспекти, които са по-важни, но трудни за измерване“. Ето защо се счита, че трябва да бъде поставен фокус върху „подкрепа на социалното развитие“ с цел „осигуряване на възможности за всеки гражданин да участва ефективно в обществото“, отчитайки факта, че „повечето оценявания не успяват да измерят емоционалното развитие на учащите се в смисъла на ценности и нагласи“.

Развитие на концепцията за приобщаващо образование в глобален контекст може да бъде видяно в Декларацията от Инчон (Корея) от Световния образователен форум (2015 г.) с наименованието „Към приобщаващо и справедливо качествено образование и учене през целия живот за всички“. В тази декларация образованието се разглежда като:

- „обществено благо“;

- „фундаментално човешко право и основа за гарантиране на реализацията на други права“;

- „съществено за мира, толерантността, човешката изява и устойчивото развитие“;

- „път за постигане на пълно използване на работната сила и премахване на бедността“.

Още в началото на Декларацията от Инчон се припомня цел №4 от комплекса 17 цели за устойчиво развитие на ООН, приети през 2015 г., а именно – „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и съдействие за възможности за учене през целия живот за всички“. Тази цел е „вдъхновена от хуманистична визия за образованието и развитието, основана на човешките права и достойнство; социалната справедливост; включването; закрилата; културното, езиковото и етническото разнообразие; и споделеното задължение и отговорност“.

Основни понятия в контекста на тази цел и ученето през целия живот са „достъп, справедливост и приобщаване, качество и резултати от ученето“. Като световна цел по отношение на достъпа се определя „осигуряване на 12-годишно безплатно, обществено финансирано, справедливо качествено начално и средно образование, от което поне 9 години са

загължителни“ и „поне една година безплатно и загължително образование преди началното“. С последното се цели осигуряване за всички деца на „достъп до качествено развитие в ранното детство, грижа и образование“. Специално внимание се обръща на „голямата популация от деца и юноши, които са извън училище, изискващи незабавни, целенасочени и устойчиви действия, гарантиращи, че всички деца са в училище и учат“.

Прави впечатление връзката, която се прави между понятията **справедливост и приобщаване**, като често те са свързвани със съюза „и“. Тази редоположеност между понятия от класическата етика и дума, придобила характер на термин сравнително отскоро в теоретичната педагогика, дава основание за размисъл именно върху **моралните импликации на самата концепция за приобщаващо образование**. Като илюстрация на това може да бъде посочен следният цитат: „Приобщаването и справедливостта във и чрез образованието са крайъгълен камък в дневния ред на трансформиращото образование и затова ние се ангажираме да се противопоставим на всички форми на изключване и маргинализация, несъответствия и неравенства при достъпа, участието и резултатите от ученето. Нито една образователна цел не би трябвало да бъде счистана за постигната, ако не е постигната от всички“. Това предполага ангажиране от страна на образователната политика за насочване на усилията към „най-неблагодетелстваните“.

Сред групите деца и младежи, които биха имали проблеми с достъпа до образование и с включването им в образователни дейности, са такива, които „живеят в засегнати от конфликти области“, а „кризи, насилие и нападения върху образователни институции, природни бедствия и пандемии прогължават да разстройват образованието и развитието глобално“. При такива случаи е особено важно изразжаването на „по-приобщаващи, отговорни и гъвкави образователни системи, които да посрещнат потребностите на децата, младежите и възрастните хора“, в т.ч. вътрешно разселени лица и бежанци. Важно е да се осигурят условия образованието да се осъществява в „безопасна, подкрепяща и сигурна учебна среда, свободна от насилие“. За децата бежанци това е изключително важно и неслучайно образованието се разглежда не само като „фундаментално човешко право“, но и като „важно средство за закрила“ (Global Consultations..., 2004: 213), като се отбелязва „защитната функция на образованието“ (Protecting to Learn..., 2004: 40). За децата бежанци самата училищна среда се разглежда като натоварена с функцията на „превенция от възможна сексуална експлоатация или злоупотреба и военно вербуване“ в контекста на създаването на „инфраструктура, осигуряваща физическа сигурност и емоционална стабилност“ (Global Consultations..., 2004: 214).

Образованието в случая обаче не трябва да се възприема само и единствено в общоприетото разбиране за вида на институциите, които го осъществяват, в т.ч. външната визия като сгради. В извънредни ситуации, когато училищните сгради са разрушени, когато просто няма възможност децата да се учат в една типична за осъществяването на процес на обучение обстановка, тогава специално внимание се обръща на възможностите на така нареченото „образование в извънредни ситуации“, за целите на което се разработват „извънредни образователни програми“, чрез които се осъществяват „възможности за закрила“ (Protecting to Learn..., 2004: 40).

По дефиниция „образованието при извънредни условия“ е „бързо осигуряване или възстановяване на образование за хора, засегнати от конфликти или природни бедствия“. След Световния форум за образованието в Дакар като отговор на инициативата „Образование за всички“ през 2000 г. е основана Междунституционална мрежа за образование при извънредни условия. Основата, на която е базирана нейната дейност, е разбирането, че „трябва да бъде отделено специално внимание на образователните нужди на обществата при извънредни ситуации и реконструкции“. Широка дефиниция на този тип образование е „образование при всички ситуации, които са „абнормални“ – когато реализирането на нормалната образователна практика е „разрушено или увредено в резултат на конфликт, природно бедствие и по време на възстановяване, дори когато тези ситуации могат да бъдат с продължителност години (или поколения)“ (Protecting to Learn..., 2004: 42).

В контекста на ситуацията, в която се намират децата бежанци, „образованието закрила и като резултат, и като процес“, и „като продукт“, чието съдържание – знания и умения, осигурява възможност „индивидите да знаят и разбират своите права и да се предпазват те самите“. „Като процес на закрила“, образованието е разглеждано в случая, когато детето участва в съответна образователна програма и посредством това за него е обезпечено „сигурно пространство“, осъществено е т.нар. „връщане към нормалност“ и „психосоциална закрила“. Специално внимание се обръща върху необходимостта такъв тип „специфични програми“ да „отговарят на особени нужди на бежанците и вътрешно разселените лица“ (Protecting to Learn..., 2004: 44).

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

# Приложение на анимационни подходи в процесите на преподаване и учене

*Откъс от „Анимационни проекти, основани  
на модел по образователна грама  
в началното училище“*

## **Мария Николова**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

### **Въведение**

Преподаването на сложните понятия, които са в основата на научни феномени, включва изясняването на абстрактни явления, процеси и термини, които много често не могат да се видят, чуят или докоснат. Приложението на анимационни подходи в процесите на преподаване и учене създава алтернативни предпоставки за разбиране, облягане, интерпретиране и емоционално преживяване на научните понятия от страна на обучаемите. Анимационните проекти, основани на модел по образователна грама в началното училище, действено илюстрират научните явления. Включени в обучение, основаващо се на анимационните подходи в образованието, обучаемите се възличат в своеобразно приключение, преживявайки „интегративни понятия, които имат нужда от цялостна интерпретация, чрез съчетание на различни предметни области“; „сложни понятия, отразяващи дълбинни процеси и явления в науката“; „понятия, които предполагат различна интерпретация“ (Nikolova, 2017: 30).

Образователната анимация се приема като новаторски формат за постигане на качествени образователни резултати, тъй като използва образи, представени чрез кукли, рисунки, макети, изображения, илюстрации, комикси и графики в процеса на обучение и/или създадени и проектирани от обучаемите образи персонажи, герои в ролеви игри и граматургични сценарии за образователна грама (Vasileva, 2014).

Анимационните проекти в образованието са част от практическите полета на неформалното учене и образование и в този смисъл се разглеждат като подходи на неформалното образование, които „могат да бъдат използвани с възрастни, младежи или деца, в класната стая или извън нея“ (Nikolaeva, 2015: 43).

*Заглавието е на редакцията*



[www.pedagogy.azbuki.bg](http://www.pedagogy.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева  
E-mail: [embavassi@abv.bg](mailto:embavassi@abv.bg)

Редактор

Любомира Христова  
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

E-mail: [pedagogy@azbuki.bg](mailto:pedagogy@azbuki.bg)

## **Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 1/2017:**

*КЪМ ЧИТАТЕЛЯ*

### *НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ*

Неформалното образование:  
тема с продължение / *Силвия Ни-  
колаева*

Неформално и формално обра-  
зование – ефекти на свързаността /  
*Силвия Върбанова*

Образователен театър“ на сце-  
ната на неформалното образова-  
ние в България / *Радка Василева*

За перспективите и възможностите на неформалното образование за развитие на природонаучната грамотност на учениците / *Иса Хаджиали, Явор Киряков, Александър Милушев*

Анимационни проекти, основани на модел по образователна драма в началното училище / *Мария Николова*

Интердисциплинарно неформално обучение на талантиливи ученици от Софийската математическа гимназия / *Александрия Генджова, Борис Толев*

Образователни ресурси за превенция на дискриминацията и насилието в масовия спорт в училище и в спортни клубове / *Пенка Кожухарова, Чавдар Стойчев, Надежда Йорданова, Теодора Симеонова*

Неформално професионално развитие за учители с фокус върху приобщаващото образование – възможностите на онлайн обучението през опита на Центъра за приобщаващо образование / *Маргарита Аспарухова, Лилия Кръстева-Пеева*

### ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Взаимовръзка между културния произход, социалния статус на бъдещия ученик и неговата училищна готовност / *Мария Тенева*

### ПАРТНЬОРСТВО УЧИЛИЩЕ – РОДИТЕЛИ

Партньорство училище – родители / *Янка Такева*

Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието / *Нели Бояджиева*

Добри практики „Партньорство родители – училище“ / *Мехмед Имамов, Калинка Гайтанинчева*

Взаимодействие училище и родители / *Тинка Попова*

Как се намира пътят към доброто взаимодействие между училище и родители / *Татяна Михайлова*

Взаимодействие училище и семейство / *Бойко Свиленов*

Изхождайки от горепосоченото позоваване, изследователският фокус е насочен към проучване на практически полета на неформално образование, установяващи значимостта на анимационните проекти, основани на модел по образователна грама в училище, интегрирани във формалното, традиционно образование.

### Анимацията – възгледи, убеждения, концепции

Същността на анимацията е „да създава фантастична, зашеметяваща, несъществуваща в ежедневието ни „реалност“. „Природата на анимацията е двойствена. Тя отприщва стихията на необузганото въображение и същевременно моделира и създава образите си с прецизността на часовникар“ (Marinchevska, 2005: 9).

Първоначално понятието „анимация“ се използва за дефиниране на процеса по създаване на илюзия за движение. Терминът animātiō произлиза от латински. Значението му се определя като „оживявам“, като animō е разбрането за „давам живот“, а ātiō – „действие“. В началото „анимация“ се разбира като оптична илюзия, създадена чрез бързо и последователно показване на образи на неподвижни обекти. „Да анимираш, означава да придгеш феномена на движението на статичните, неподвижните обекти и субекти, които искаш да представиш на зрителите“ (Vasileva, 2016: 249). Анимирам, означава „оживявам, възхвалявам живот и енергия, възбуждам, одобрявам, както и подтиквам, стимулирам, движа. В този смисъл и аниматорът е човек, който е призван да доведе отделния човек, група от хора или огромно множество до състояние на одухотворение, оживление и възбуда, което да са удовлетствени за всички и всеки поотделно, като оживи един до този момент неодушевен материален свят чрез участие в различни обикновено развлекателни или игрови дейности“ (Vasileva, 2006: 9).

Феноменът на анимирането обаче „все по-често се използва и в областта на образованието и свободното време, като в случая се разбира като начин за активизиране на публиката или групата за съучастие в значими за дадена общност или група образователно-развлекателни дейности“. „А това вече я доближава до същността на образователното неформално действие“ (Nikolaeva, 2015: 48).

М. Barak и Y. J. Dori провеждат изследване в областта на анимационните проекти в образованието. Авторите установяват, че включването на учениците в анимационни образователни проекти води до „повишаване на научното любопитство, придобиване на научен език и насърчаването на научното мислене“ (Barak, & Dori, 2011), което потвърждава значимостта на анимационните проекти за образователното неформално взаимодействие във и извън класната стая, в свободното време на учениците и пр.

### Образователна анимация – проект основан на модел по образователна грама в училище

„Образователната анимация изучава проектирането и осъществяването на обучение, ориентирано към ефективно постигане на образователни цели посредством забавлението на обучаемите“ (Vasileva, 2016). В този смисъл, динамичният образователен контекст изисква създаването на специфично изградени образи и тяхното включване в процеса, където обучаемите са активни участници в трансформиращото се визуално образователно пространство.

В процес на обучение, фокусиран върху основните правила, които конструират концепцията за образователна анимация, се включват образи, чието трансформиране в роли предизвиква грама взаимодействия в контекста на образованието във и извън класната стая. Обучаемите, включени в този специфичен образователен процес, зареден с творчество, креативност и разнообразно моделирани педагогически взаимодействия, демонстрират ентузиазъм и силно желание за участие, а това е сериозна предпоставка за повишаване на интереса към научното познание, вследствие на което гарантира високите им академични постижения и вълнуващото лично и споделено преживяване.

Следвайки *основните правила за дизайн на образователната анимация* (Vasileva, 2016: 249 – 253), ще бъде представен анимационен проект, който очертава част от практическите полета на анимационните образователни формати. Той се основава на сценичния пърформанс (импресия) като анимационен феномен, използван в образованието. Проведен е в период от три месеца (март – май 2017 г.) в няколко столични училища. Участват 76 ученици от начална училищна възраст, които чрез техниката Stage Body Action („Сценична история в движения“) разказват вълнуваща граматична история за явления, създадени от хората или природата. Нарича се „Човекът и природните феномени“. В сценичния пърформанс (импресия) „Човекът и природните феномени“, който е изследователски фокус в настоящата разработка, вземат участие още професионални актьори, учители (класни ръководители), студенти от СУ „Св. Климент Охридски“, специалност „Неформално образование“, наричани накратко експерти.

**Целите са:**

1. да се представи пред публика новаторски формат на образователната анимация в образованието;
2. да се проследи действеността на анимационните проекти, основани на модел по образователна грама в училище;
3. да се очертаят практическите измерения на конкретна анимационна практика значими за неформалното образование.

**Дизайнът на сценичния пърформанс обхваща няколко значими дейности:**

- създаване на образователни граматургични текстове, очертаващи събитийната рамка, значима за граматичното взаимодействие (фабула);
- презентация на текстовете пред обучаемите посредством грама техники за формиране на интерес към темата на пиесата (Vasileva, 2014: 85 – 88);
- провеждане на специфични дейности за избор и подбор на роли чрез грама техники за „ролева идентификация“ (Vasileva, 2014: 47 – 50);
- създаване на идейни дизайнски проекти – сценография, костюми, сцена, по утвърдена методика за образователна грама (Vasileva, 2014: 50 – 55).

**Реализацията** включва следните **дейности:**

1. Репетиции:
  - продуциране на уникален оригинален сюжет, който следва събитийната рамка, заложена в началото на анимационния проект;
  - изграждане на персонажи – конкретните образи (индивидуални и групови) за развитието на граматичното действие в пиесата чрез инструменти за ролеви анализ и ролеви взаимодействия (Vasileva, 2014: 101 – 103).

2. Сценично представяне/изпълнение пред публика

Създаването на конкретния сценичен пърформанс – „Човекът и природните феномени“, основан на модел по образователна грама в училище, е специфичен процес, конструиран от няколко **етапа** на развитие.

**Първи етап:** определяне образователните и граматургичните цели на проекта.

За „Човекът и природните феномени“ екипът от експерти определя конкретни и специфични образователните цели, а именно:

- обучаемите да могат да изброят три конкретни дейности на човека, които замърсяват околната среда;
- учениците да могат да дефинират парниковия ефект и последиците за човечеството;
- обучаемите да могат да изброяват три конкретни природни бедствия, които влияят на живота на човека;
- учениците да могат да изброяват минимум пет конкретни дейности на човека, чрез които се опазва природата.

И граматургични цели:

- обучаемите да се запознаят със събитийната рамка, значима за граматичното взаимодействие;
- учениците да сътворят оригинален сюжет – сценарий и персонажи;
- обучаемите да участват активно в граматичното действие на сцена.

**Втори етап:** *дизайнери на контекста – създаване на сценарий.*

„Сценарият е всъщност онази карта, която така успешно релаксира и направлява, но и която побужда духа на учащия. Образователният сценарий обединява предсказуемостта чрез логиката на съдържанието на науката и руска от емоцията при презентирането във и чрез формата на обучение“ (Vasileva, 2005: 26).

Фабулата се разглежда като събитийната схема, като основа на сюжета. Сюжетът освен събитийността обхваща и характеристиките в тяхното развитие. Фабулата само съобщава обективното действие, нейната градивна единица е събитието, тя е само материал за оформянето на сюжета. Затова основната единица на всяка фабула си остава събитието, а на сюжета – отделното „движение и жест на човека и нещата“ (Ророва, 2016: 32).

На този етап обучаемите, запознати със събитийната схема от учителите (експерти), са включени в процес по сътворяване на конкретния контекст, в който ще се развие драматургичното действие. Този етап е тясно свързан със следващия – създаване на характеристиките, персонажите, образите и техните движения.

**Трети етап:** *сътворяване на образи (роли) чрез оживяване на образователни обекти.*

„Персонажът в анимацията „е драматичен...“, защото се разкрива действено, в рамките на ограничено анимационно време“ (Ророва, 2016: 33). Разглеждан е чрез колизията и конфликта.

На този етап учителите експерти предлагат на обучаемите многообразие от образователни ресурси, разглеждани като различни сегменти на образователното съдържание, кодирано в събитийната рамка. Тези ресурси се превръщат в обекти на образователния феномен, които подлежат на анимиране. Задачата на обучаемите е да оживят, да възвъхват, да раздвижат тези елементи; да им придадат характер, визия, особености, поведение.

Според Н. Попова „...всичко подлежи на огушевяване, всичко може да се анимира, приемайки най-невероятни форми. Анимационният свят е течач и подвижен, свят на постоянни преходи и метаморфози, свят, който дава на съвременния човек уникалното, освобождаващото чувство за преодоляване на ограниченията на материята и на собственото му място“ (Ророва, 2016: 39).

В този смисъл, обучаемите могат да се забавляват, да използват своето въображение и фантастични представи; да огушевяват както човешки образи, така и обекти от света на науката – природни явления и феномени, животни, процеси и пр.

Изграждането на персонажа в образователната анимация е двупосочно и включва както външните характеристики (жест, мимика, походка, външност, реч), така и вътрешните характеристики на героя. Syd Field – американски сценарист, определя изграждането на персонажа в киното като процес, в който трябва да се създаде (Ророва, 2016: 35):

– контекстът на съществуването на героя;

– реалното съдържание, т.е. характеристиките на самия герой. *На този етап се използва инструмент за роли анализ „Карта на роля“ (Vasileva, 2014: 101).*

Syd Field разглежда биографията, социума, професионалната и семейната среда като част от контекста, а самия характер определя чрез: потребностите му; личностното му поведение, изразено в реални действия (или бездействия); отношението му към света; гледната му точка; идентификацията на публиката с героя.

На този етап обучаемите, включени в анимационния проект, основан на модел по образователна грама в училище, експериментират, дават предложения, правят опити и се забавляват с научните понятия, които оживяват в истински герои пред и заедно с тях. Те танцуват, смеят се, понякога тъжат. Обучаемите изследват всички характеристики на научните явления чрез движение и съпреживяване, тъй като образователният феномен вече е одухотворен.

**Четвърти етап:** *създаване на поредица от етюди с учебна цел.*

Конструирането на специфични взаимодействия между персонажите, сътворени от обучаемите, е задължително условие за изграждането на цялостен грама процес, основан на анимационния принцип. Логиката на представяне на образите, техните взаимодействия във въображаемия контекст, приключенията и трудностите им трябва да притежават последователност от интригуващо начало, вълнуващи предизвикателства, напрегната кульминация, оживена развръзка и важен край, значим за образователните цели, поставени в началото на анимационния проект.

**Пети етап:** *сътворяване на сценично пространство.*

Движението на създадените анимирани обекти трябва да е видимо за всички. Визуализирането на случващото се е важно условие за постигане на пълно разбиране на огушевените явления от страна на обучаемите. Обучаващите имат задачата да осигурят подходящо пространство, на което всички участващи в анимационния проект да могат да експериментират чрез игра и превъплъщаване, да обогатяват движението на персонажите в контекста на анимирания образователен феномен.

**Шести етап:** *репетиции – движение и взаимодействие.*

Това е етапът на „задвижването“ на одухотворените анимиранни обекти. Обучаемите трансформират образите, които са създали, чрез взаимодействието с другите, участващи в анимационния проект. В случая става дума за движение в контекст, или с други думи – у обучаемите се създава „усещане за движение“, т.е. наблюдаващият обучаем ще вижда или самият той ще участва в движението и взаимодействието (анимацията на статичните обекти)“ (Vasileva, 2016: 250 – 251).

Много важно на този етап е познаването на т.нар. принцип *timing* („времево движение“). Чрез него обучаемите придобиват смисъл за това как протичат процесите във времето. „Всеки обект в образователната анимация има собствен *timing*. Той се състои от компоненти, като например скоростта на движение на героите, скоростта във взаимодействията им и заплитанията на детайлите и контекста, както и от паузите между отделни компоненти в цялостната дейност“ (Vasileva, 2016: 252).

**Седми етап:** *сценично представяне, комуникативност и привлекателност на анимационния проект, основан на модел по образователна драма в училище.*

Сценичното представяне пред публика е важен етап за обучаемите в процеса на анимационните проекти, основани на модел по образователна драма в училище – едновременно напрегнат и разтоварващ момент за обучаеми и експерти, които съвместно постигат ефект на оживяване на научни проблеми, обекти и явления пред своята общност.

**Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 1**

# 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“

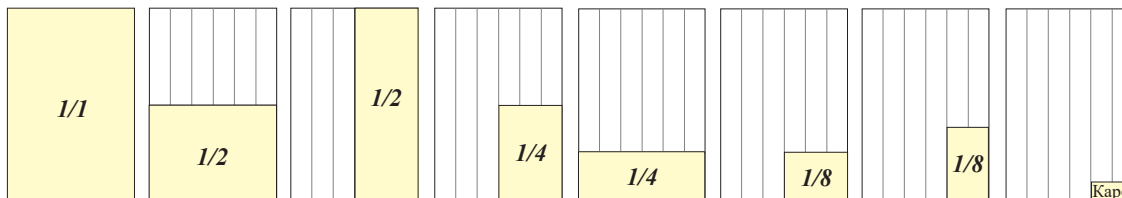
### 1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.