

Министерство  
на образованието и науката

**АЗ·БУКИ**

Национално издателство  
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**ИСТОРИЯ**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
**ПЕДАГОГИКА**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**СТРАТЕГИИ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА  
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Националистическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**Философия**

Българско начално-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**Чуждоезиково  
обучение**

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

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

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

**22**

31 май – 6 юни 2018 г.

# Актуалните политики на ЕС във висшето образование

*Откъс от „Съвременни модели на обучение във висшето образование. Насоки, препоръки и практики в ЕС“*

## **Ваня Грашкина-Минчева**

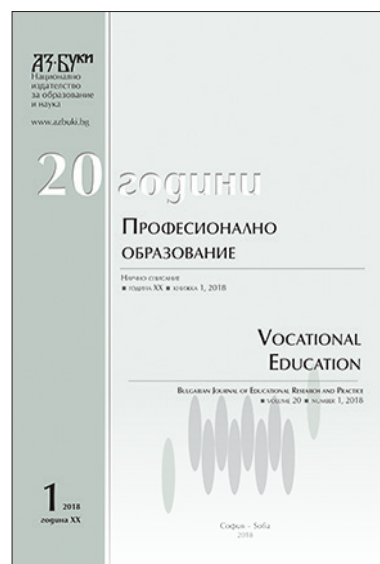
Национален център за информация и документация

### **Въведение**

Повишаването на качеството на обучението във висшето образование през последните години е във фокуса на вниманието на европейските институции. Актуалността на този проблем се определя от множество фактори, по-важните от които са необходимостта от подобряване на подготовката на студентите за реалните нужди на бързо променящия се пазар на труда; повишаването на конкурентоспособността на европейското висше образование и превръщането му в притегателна перспектива, за да се постигне поставената в стратегията „Европа 2020“ цел 40% от младите хора да имат висше образование. Работната група (РГ) на високо равнище за модернизация на висшето образование публикува поредица от документи, посветени на подобряването на качеството на обучението във висшето образование и съвременните методи на преподаване и учене. През юни т.г. на интернет платформата на мрежата EurYdise бе публикувано обширно проучване за развитието на академичния състав в страните членки на ЕС, в което сериозно внимание се отделя на педагогическата подготовка на преподавателите и тяхната готовност за работа със студенти.

РГ на високо равнище за модернизация на висшето образование отбелязва, че е налице изоставане в развитието на европейските системи за висше образование, което налага предприемането на спешни мерки. Съществени промени характеризират средата, в която функционира висшето образование днес: ускорено развитие на научните области и бързо стареене на инфор-

*Заглавието е на редакцията*



[www.vocedu@azbuki.bg](mailto:www.vocedu@azbuki.bg)

Главен редактор

Доц. д-р Тоня Георгиева  
E-mail: [tonia@au-plovdiv.bg](mailto:tonia@au-plovdiv.bg)

Редактор

Николай Кънчев  
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## **Съдържание на сп. „Професионално образование“, кн. 1/2018:**

*КЪМ ЧИТАТЕЛЯ*

### *МЕТОДИКА И ОПИТ*

Съвременни модели на обучение във висшето образование – насоки, препоръки и практики в ЕС / Ваня Грашкина-Минчева

### *ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ*

Приложение на мотивиращ дидактически модел в обучението по „Инженерна графика“ / Евдокия Петкова

## УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Приобщаващото образование – нормативни аспекти и казуси от практиката / Йосиф Нунев, Борислава Недялкова

## IN MEMORIAM

## УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

**В настоящия брой представяме: Професионална държавна търговска гимназия „Димитър Хадживасилев“ – Свищов**

Мястото и ролята на гимназия „Димитър Хадживасилев“ за утвърждаване на възрожденските ценности / Альошиа Куилов

Ефория „Д. Хадживасилев“ – пример на будители чрез дарителство / Иван Димитров

Търговската гимназия – успешен старт в кариерата / Юлия Величкова

Обучението като възможност / Диана Илиева-Атанасова

**В настоящия брой представяме: Основно училище „Стою Шишков“ – с. Гърън, община Смолян**

Към родителите / Диана Димитрова

Модел на оценяване при осъществяване на неформална образователна дейност / Диана Димитрова, Шинка Чаушева

Детска екоакадемия / Диана Димитрова

Един обикновен ден в училище / Диана Димитрова, Светлана Бозова, Кина Невенова

Древни обреди и съвременни публични практики / Диана Димитрова, Мариана Чаушева, Силвия Кейванова

Съхрани българското / Мариана Чаушева

Анекдоти от училищния живот / Педагогически екип

мацията; динамичен пазар на труда; демократизация на висшето образование, широко навлизане на ИКТ във всички сфери; ново дигитално поколение студенти. Същевременно все още преобладава моделът на преподаване от XIX век, при който знанията се предават чрез лекции и упражнения на тези, които желаят да ги придобият, но той не съответства на нивото на технологиите и подготовката на съвременното поколение. Моделите на обучение, предназначени в миналото за малки институции и елитно малцинство, е наложително да бъдат адаптирани към много разнообразните потребности, към диверсификацията и специализацията, новите форми за предоставяне на висше образование и групи специфични характеристики на съвременната среда.

Висшите училища гнес функционират в условията на конкуренция. Възникват нови гостабчици на образование, които предлагат гвбккви и модерни форми на обучение. Те привличат младите хора и макар да не присъждаат образователно-квалификационни степени, дават добра професионална подготовка, която гарантира успешна реализация на пазара на труда.

През последните няколко десетилетия се наблюдава приоритетизиране на научноизследователската дейност при оценяване на резултатите на висшите училища. В международните рейтингови системи и класации на университетите преобладават критериите за научни резултати и цитируемост на публикациите. Например в The World University Rankings на вестник Times от общо 5 критерия за оценяване гва са свързани с научните резултати, а само един – с обучението. В популярната Шанхайска класация на университетите всички индикатори са свързани с резултати от научната дейност и няма нито един индикатор, измерващ качеството на обучението.

В изследването върху академичния състав е установено, че съществуват големи различия в националните и институционалните политики по отношение на входящите изисквания към преподавателите в системата на висшето образование. Педагогическите умения например не са сред задължителните условия за назначаване на академичния състав. Само в няколко страни (Гърция, Финландия) съществува изискване в нормативната база за придобиване на педагогически умения от университетските преподаватели.

Целта на настоящата публикация, без да претендира за изчерпателност, е да представи политиките на ЕС, насочени към постигането на по-високо качество на обучението във висшето образование, препоръките към националните органи и институциите за висше образование, както и по-важните насоки по отношение на съвременните методи на преподаване и учене.

### Препоръки за подобряване на политиките за качествено преподаване и учене

Докладът на РГ на високо равнище за модернизация на висшето образование предлага конкретни начини за промяна на статуквото: на първо място, като прегизвика широка дискусия за качеството на преподаване, която да обхване всяко висше училище; на второ място, като идентифицира инициативи, които могат да бъдат прилагани на национално и

институционално равнище; и на трето място, като стимулира промени в политиките, които да доведат до качествени промени в преподаването и обучението. И въпреки че високото качество на преподаване се приема като даденост в европейските университети, то реалността не е такава. Авторите споделят разбирането, че преподаването и ученето са основополагащата ключова мисия на висшите училища. Активното участие на студентите в процеса на разработването на учебните програми, тяхната актуализация и оценяване, както и в процедурите за осигуряване и проверка на качеството, е важно условие за постигането на високо качество на преподаване и учене. Подчертава се, че академичният състав трябва да преподава на високо професионално ниво. Институциите за висше образование носят отговорността да имат добре обучени и квалифицирани преподаватели с педагогически умения, а не само специализирани познания в една научна дисциплина. Академичните ръководства трябва да осигурят възможности за непрекъснато професионално развитие на преподавателския състав именно като преподаватели, а не само в областта на конкретната дисциплина.

Първата препоръка е насочена към държавните органи, отговарящи за висшето образование, които трябва да осигурят устойчива и финансово обезпечена рамка за подкрепа на висшите училища по отношение на подобряването на качеството на преподаването и ученето. Действията, които ще се предприемат „от горе надолу“ и „от долу нагоре“, трябва да бъдат синхронизирани. Като добър пример се посочва политиката на Германия, където държавата финансира 250 проекта за повишаване на качеството на преподаването. Пакътът за качество на обучението осигурява 2 млрд. евро до 2020 година за целите на подобряването му в системата на висшето образование. Същевременно федералните провинции, съвместно с частен донор, финансират създаването на Харта за качествено преподаване, която се разработва с участието на експерти от 10 висши училища.

Всяко висше училище трябва да разработи и реализира своя стратегия за подобряване на качеството на преподаването и ученето, която да бъде осигурена финансово и интегрирана в цялостната мисия на институцията. По този начин е възможно да се постигне равнопоставеност между научноизследователската и преподавателската дейност на академичния състав. Положителен пример в тази сфера е опитът на Испания. Националната агенция за оценка на качеството и акредитация в Испания разработва *Програма за оценяване на преподаването – DOCENTIA*. Участието на университетите в Програмата е доброволно, като те представят пред Агенцията своите планове за подобряване на качеството на преподаване. Разглеждат се три аспекта: структура на курса, развитие на преподавателските подходи и резултати от обучението. Във френската общност на Белгия конкретни законодателни разпоредби са насочени към по-доброто обучение. Съгласно чл. 83 от *Закона за Болоня* (2004 г.) университетите трябва да използват най-малко 10% от основното си публично финансиране за усъвършенстване на преподаването и създаване на съвместни учебни центрове (центрове за гудактика).

Насърчаване, осъществяване и отчитане на резултатите от обратната връзка със студентите с оглед въвеждането на бързи и ефективни подобрения е следваща препоръка. Студентите са тези, които дават най-вярната оценка за качеството на преподаване. Висшите училища трябва да създадат необходимата среда и нагласи, както и система за обратна връзка със студентите и ежегодно да публикуват резултатите от тази обратна връзка, посочвайки промените, настъпили вследствие на мнението на студентите. Важно е да се събира информация както от действащите, така и от завършилите вече студенти, за да бъде оценката за преподаването по-пълна.

Придобиване на сертифицирана педагогическа подготовка от всички преподаватели във висшите училища и въвеждане на система за повишаване на педагогическата квалификация на академичния състав се поставя като цел, която да бъде изпълнена до 2020 г. Учените, които преподават във висшите училища, са професионални преподаватели, така както учителите в средното училище, и трябва да имат съответните педагогически умения. В повечето европейски страни представата за академична кариера е свързана по-скоро с научните изследвания, отколкото с преподавателската дейност. Това трябва да се промени и двата основни ангажимента да се разглеждат като равнопоставени. Като добра практика се разглежда Академията за висше образование във Великобритания, която в сътрудничество с водещи британски университети разработва *Рамка на професионалните стандарти за преподаване и подкрепа на обучението във висшето образование*. Тя насърчава преподавателите да използват висококачествени образователни подходи в работата със студенти чрез насърчаване на творческите и иновативните подходи за преподаване и учене. *Националната програма за висше образование на Словения* (2011 – 2020 г.) предвижда институциите за висше образование да осъществяват програми за непрекъсната педагогическа квалификация на преподавателите. Механизмите за насърчаване на върхови постижения в преподаването включват изграждането на центрове за преподавателски компетентности. През 2012 г. в Ирландия е основан *Национален форум за повишаване на качеството на преподаване и уче-*

не, който използва разнообразни средства и инструменти: награди за кариерно развитие на университетските преподаватели, присъждане на грантове и стипендии, изграждане на национална цифрова платформа за развиване на капацитета на електронното обучение.

При подбор на академичния състав, кариерното развитие и оценяването му е един от важните фактори трябва да бъде оценката на качеството на преподаването. Освен педагогически умения академичният състав трябва да притежава и развива умения за използване на съвременни онлайн и други форми на преподаване и учене в ерата на цифровите технологии. За целта е задължителна подкрепата на държавната администрация и ЕС.

В повечето случаи студентите получават тясно специализирани знания по специалността, като цялостното образователно ниво не е приоритет. Бързото развитие на технологиите и стареенето на информацията са причина за по-бързото амортизиране на твърдите умения. Умението за учене – една от седемте компетентности от Европейската рамка на ключовите компетентности, е от фундаментално значение. Усилията на преподавателите трябва да бъдат насочени към развиването на меки умения – критично мислене, разрешаване на проблеми, работа в екип, поемане на инициативи. Друг важен параметър на образованието са резултатите от обучението. Те трябва да се превърнат в двигатели на постиженията в обучението по отделните специалности. Процесът на преподаване и оценяване все още не е достатъчно добре обвързан с резултатите от обучението, сред които трябва да са: комплексно мислене, социални умения и учене чрез участие, персонализиране на обучителния процес.

Преподавателите, които имат значителен принос за подобряване на качеството на преподаването и ученето, трябва да бъдат отличавани и награждавани. Необходимо е въвеждането на система от стимули и възнаграждения, като се отчетат спецификите на преподавателските стилове и методи. В Ирландия Националната академия за интегриране на научноизследователската дейност, преподаването и обучението присъжда 5 ежегодни парични награди от 5000 евро всяка на отделни учени или колективи. Те са признание на университетските преподаватели за върхови постижения и обвързване на научните изследвания с преподаването. Министерството на образованието и научните изследвания в Норвегия присъжда ежегодна парична награда от 1 млн. норвежки крони за постижения в образованието. Съгласно утвърден регламент институциите за висше образование представят най-добрите си практики, а жури от учени и преподаватели ги оценява и определя победител. Конференцията на ректорите в Германия от 2006 г. ежегодно определя награда от 50 000 евро за върхови постижения в обучението и преподаването.

Въвеждането и насърчаването на транс- и интердисциплинарни подходи към преподаването, ученето и оценяването се разглежда като начин за подпомагане на студентите в развиването на широта на разбиране, предприемачески и иноваторски дух. Ярък пример е Университетът Аалто, Финландия, който стартира през 2010 г. след обединение на три университета в Хелзинки – икономически, технологичен и по изкуство и дизайн. Мисията на новосъздадената структура е въвеждането на мултидисциплинарно обучение с фокус върху технологиите, което да формира у студентите способности за успех в условията на технологичен прогрес, информационно пренасищане и конкуренция на глобално ниво.

В доклада се препоръчва също така разработване и прилагане на всяко висше училище на стратегия за интернационализация, чиито аспекти са незаменими компоненти на висшето образование в Европа и извън нея. Интернационализацията е широко понятие, което включва не само прием на кандидати от различни страни и мобилност на студенти и преподаватели, но и съизмерими в международен аспект учебни програми, добро чуждоезиково обучение, транснационално образование, създаване на международни мрежи и партньорства. Само по този начин ще се постигне глобална конкурентоспособност, а студентите ще придобият умения за межкултурно общуване и разбирателство.

Интересна е идеята ЕК да подкрепи създаването на Европейска академия за преподаване и учене, която да спомага за подобряване на качеството на преподаване и учене във висшите училища.

### **Нови модели на преподаване и учене**

Новите модели на учене и преподаване са обект на специална разработка на РГ на високо равнище за модернизация на висшето образование. Най-важната предпоставка за модернизирани и осъвременяване на моделите на преподаване и учене според експертите е развитието на цифровите технологии и създаването на дигиталното съдържание. Цифровите технологии са интегрална част от почти всички аспекти на всекидневието, като улесняват комуникациите между хората, обучението и достъпа до знания и информация. В сферата на висшето образование те имат трансформиращо въздействие и пряко влияние върху качеството на обучението. Цифровите технологии създават условия за удовлетворяване на обществените очаквания за лесен достъп, гъвкави образователни подходи и повече възможности за придобиване на висше образование. Същевременно те осигуряват нови въз-

можности за повишаване на качеството на обучението, за създаването на нови форми на обучение и за по-голямо индивидуализиране на учебния процес. В световен мащаб се очаква експоненциално нарастване на броя на действащите студенти от около 100 млн. понастоящем до над 250 млн. през 2025 г. Като движещ фактор на този растеж се посочват, наред с бързоразвиващите се страни като Индия и Китай, и страните от ЕС. Въпреки че в много страни членки населението намалява, очаква се броят на висшите в Европа да продължи да се увеличава чрез привличане на преждевременно напусналите образователната система, желаещи да придобият висше образование. Цифровите технологии са в основата на появилите се иновативни модели за преподаване и учене. Масовите онлайн курсове (Massive Online Open Courses – MOOCs) придобиват все по-голяма популярност. Те въплъщават нов педагогически подход и съвременна форма на предоставяне на образование. Тенденцията за отворен достъп се проявява и чрез създаването на множество цифрови платформи и портали с образователни ресурси и учебни материали. Традиционните университетски програми се конкурират с по-кратки и целево ориентирани обучителни курсове на частни компании, лидери в своята област. Дистанционната форма става все по-популярна. Вече функционират университети, които предлагат само тази форма на обучение. В доклада се прави извод, че в европейските висши училища внедряването на цифровите технологии в образователния процес се развива фрагментарно и относително бавно. Използването на цифровите технологии се разглежда в неразривна връзка с повишаване на качеството на образованието. На първо място се препоръчва създаване на електронно учебно съдържание в различни формати за целите на дистанционното обучение и самоподготовката. Важно условие при публикуването му е да се спазват нормативните изисквания за авторското право, като се използват лицензи от типа на Creative Commons, които дават възможност за свободен публичен достъп до цифровото съдържание в защитен формат. Възможностите за използване на учебни материали в различни формати са значително по-големи – интерактивни медии, изображения, графики, видео- и аудиоматериали. Като добри практики в тази област са посочени програмата E-campus на норвежкото министерство на образованието и инициативата за дистанционно обучение на Университета в Единбург. E-campus е 5-годишна програма на норвежкото министерство на образованието, имаща за цел да осигури ресурси за онлайн обучение. В края на 2017 г. вече 40% от лекциите са записани и достъпни онлайн през платформата на Програмата. Университетът в Единбург е инициатор на междууниверситетска стратегия за разработването на онлайн курсове за дистанционно обучение. Проектът е с продължителност 10 години и е финансиран с 6 млн. евро. Целта е изравняване на броя на студентите в магистърските програми в дистанционна и редовна форма на обучение.

Цифровите технологии дават възможност учащите се да бъдат поставени в центъра на обучението, пълноценно да се прилагат индивидуализиран подход и персонализиране на обучението. Значително по-добри са възможностите за осъществяване на обратна връзка при оценяването и проследяване на постиженията, съответно пропуските на всеки едн. Платформите за електронно обучение осигуряват съдържанието на учебните програми и дават възможност на преподавателите да се концентрират върху ролята си на ментори, като развиват уменията на своите студенти за управление на информацията, критично мислене, практическо прилагане на знанията.

За да подпомогне внедряването на цифровите технологии в образователния процес, през 2013 г. ЕК стартира Общност за открито образование (Open Education Europa) – портал за подкрепа на иновациите и внедряването на дигиталните технологии в обучението. Порталът предлага свободни за ползване образователни ресурси и онлайн курсове. Друга европейска инициатива е многоезичната платформа за свободни онлайн ресурси ЕММА, стартирала през април 2014 година, в създаването на която участват 12 европейски университета.

*Пълния текст четете в сп. „Професионално образование“, кн. 1, 2018 г.*

# Дидактическите функции на учителя и неговите професионални роли

*Откъс от „Професионални характеристики и качества на учителя“*

## Мария Тенева

Тракийски университет – Стара Загора

### **Въведение**

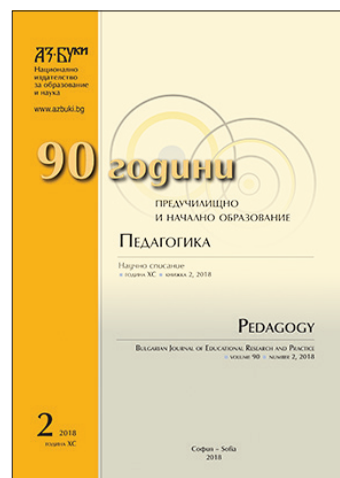
В настоящия динамичен, бързо променящ се свят все по-често се изправяме пред проблема за универсалността на личността, уменията за пренос на професионални компетентности от една област в друга. При реализиране на своята професионална дейност учителят влиза във взаимодействия на различно ниво и изпълнява голям комплекс от роли, посредством които подпомага процеса на ученето и на развитието на учениците. За да реализира успешно своите професионални роли, е необходимо да притежава специфични личностни качества и висока педагогическа компетентност.

### **Теоретични аспекти**

В научната литература са популяризирани голямо многообразие от теории относно дидактическите функции на учителя, неговите професионални роли и професионално значимите качества, на които е носител. В този аспект интерес представляват научните постановки на Н. Яковлев, М. Сохор, К. Левитан, К. Магжирова, О. Загорина, А. Огурцова, Ю. Кулюткин, Г. Сухобская, В. Леви, А. Перетти, Р. Кларк, А. Добсън, Ст. Жекова, Я. Мерджанова, И. Петкова и др.

На особеностите на учителската професия и взаимодействията, в които влиза учителят в процеса на своята професионална реализация, посвещава своите търсения български научен колектив под ръководството на С. Жекова. Те популяризират своя „Модел на единната педагогическа система „учителска професия“ (Zheкова et al., 1981). Съобразно този модел учителската професия трябва да се разглежда като една добре структурирана система с ясно диференцирани и йерархизирани нива на взаимодействие. Включва четири подсистеми и обособените взаимовръзки между тях. Подсистемите предполагат взаимодействия на различни

*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. 2/2018:**

### **ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО**

Неравенство в системата на училищното образование / *Елена Лавренцова*

Учителите за продължаващата професионална квалификация на педагогическите кадри в България / *Илиана Петкова*

Съвременни метаморфози на взаимоотношенията в детската група / *Веселина Иванова, Виолета Кърцелянска-Станчева*

Професионални характеристики и качества на учителя / *Мария Тенева*

Педагогически оптимизъм – измерение на професионализма / *Иванка Шивачева-Пинета*

Schools and Universities as Social Institutions / *Emilj Sulejmani, Shikjerije Sulejmani*

Проблемно-продуктивната стратегия в обучението на учениците при решаване на текстови задачи по математика в I – IV клас / *Мария Темникова*

Относно усета за броене / *Петър Петров, Мима Трифонова*

#### **ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ**

Онтогенеза и развитие на съвременното дете и функционирането му в семейството / *Светослава Съева*

Неформални методи в обучението на ученици в република Кипър / *Милен Замфиров, Йоргоc Леонтиу*

За етичните кодекси в сферата на образованието / *Георги Георгиев*

#### **СПОДЕЛЕН ОПИТ**

Управленското консултиране – възможност за поддържане на равновесие в позицията на директора като ментор за успешното управление в съвременното училище / *Георги Георгиев*

#### **КНИЖНИНА**

Насилието не решава конфликти / *Марина Николова*

нива: учител – ученик; учител – компоненти на вътрешната училищна среда; учител – компоненти на външната среда; учител – висшестоящи институции. Диференцираните особености на професията педагог предполагат широка многоаспектна подготовка на учителите не само в областта на педагогиката, но така също и в областта социалните комуникации, медиацията, интеркултурните взаимодействия и др. Подобна теория се лансира в българската научна литература от Я. Мерджанова. В своята изследователска дейност авторката разкрива взаимовръзката между професионалните взаимодействия и професионалните роли, които изпълнява учителят в процеса на обучение (Merđjanova, 2010: 246). Я. Мерджанова диференцира четири основни групи професионални взаимодействия, които осъществява учителят в професионалната си дейност, и посочва съответните професионални роли, които се съотнасят към всяка от четирите диференцирани групи взаимодействия: консултативно-педагогическите взаимодействия с клиента; професионални вътрешноучилищни колегиални взаимодействия от типа консултант – учител или работодател – колега; професионални взаимодействия на учителя със значимите фактори за професионално ориентиране и квалификация; взаимодействия с други колеги, специалисти и експерти на национално и на международно равнище.

Според Н. М. Яковлев и А. М. Сохор функциите на учителя се свеждат до следните: организатор и ръководител на цялостната познавателна дейност на учениците в процеса на обучението; важен източник на знания и умения за учениците; главен помощник на учениците, когато срещат познавателни трудности в процеса на обучението; възпитател на учениците; представител на държавната власт (Jakovlev & Sohor, 1985: 14 – 16).

Съобразно дейностите, които реализира учителят, и неговите нови функции в съвременния процес на обучение Я. Мерджанова представя следната класификация на функциите на учителя: информациона; комуникационна; организационна; контролна; диагностична; експертно-консултантска; медиаторно-модераторна; социокултурна; аксиологическо-възпитаваща (Merđjanova, 2012).

На основание спецификата на нормативните документи и анализ на типичните дължностни характеристики за професията „учител“ И. Петкова диференцира следните функции на учителя: научна, педагогическа, методическа, диагностична и оценъчна, организационна, координираща и контролна, комуникативна и консултираща (Petkova, 2012: 73). В тази своя класификация авторката демонстрира стремеж за многоаспектно представяне на функциите, които реализира учителят в процеса на обучение. В своите научни постановки относно ролята на учителя В. Леви изтъква, че „ролята на учителя е ясна, определена, еднозначна“ (Levi, 1980: 77). Авторът допълва, че тя съдържа в себе си огромен репертоар от скрити, неявни роли. Той представя схематичен модел на основната роля „учител“, представляващ многоцветна палитра, съчетаваща в себе си 36 спомагателни роли, с възможност за динамично допълване и разширяване на модела. Идеята за полифункционалност на учителя професионалист се споделя от А. Перети. Авторът идентифицира 30 ключови роли на учителя (Peretti, 2000). Сред тях са посочени такива като: изследовател, методолог, организатор, въдновител, експерт, консултант, контролор, експериментатор, въдновител, практик, изпълнител, ползвател, оценител, регулатор на отношения и др.



Широка гражданственост и общоприетост са придобили две обобщени функции на учителя – обучаващата и възпитателната. Обществото ги приема еднозначно, с проекция към крайния резултат, като не се отдава дължимата значимост на полифункционалността на учителя по време на процеса за постигане на крайния успех при обучението и възпитанието на учениците. В своите научни постановки М. Андреев и П. Петров допълват комплекса от учителски роли, като посочват и изясняват същността на ръководната и развиващата роля/функция на учителя в процеса на обучение. Както изтъква М. Андреев, „Решавайки основните дидактически задачи и изпълнявайки основните ръководни функции в процеса на обучението, учителят всъщност най-добре учи учениците да се учат сами“ (Andreev, 2001: 90). Относно ръководната и развиващата функция, която реализира учителят в процеса на обучение, П. Петров посочва, че тя е регламентирана от спецификата на професионално-педагогическия труд, и поставя акцент върху факта, че „Ръководната роля на учителя в процеса на обучението далеч не се изчерпва с подбора, структурирането и разработването на учебното съдържание, а по необходимост предполага рационална организация на дейността на учениците за усвояване на това съдържание, в процеса на което се извършва и тяхното многостранно развитие, формирането им като личности“ (Petrov, 2016: 156).

Сред многото традиционни и нетрадиционни роли, които изпълнява учителят в своята професионална дейност, Р. Кларк поставя акцент върху творческия характер на учителската професия и превъплъщението му в ролята на актьор. Авторът изтъква, че „Добрите учители са актьори. Те притежават способността да приковават вниманието на учениците си, да вдъхват живот на алгебричните задачи, да разпалят духа на Шекспир в сърцата на учениците си, да ги накарат да се почувстват така, сякаш са на фронтната линия на войната“ (Klarck, 2013: 323). Посочените „живост“ и „образност“ на преподаването не биха могли да се реализират, ако учителят не се е отдал изцяло на своята професия, ако не е намерил смисъл в реализирането на професионалната си дейност, ако не е уверен в способностите си и в значимостта на мисията, на която е посветил живота си. Проучванията на автора сред учителската общност по отношение на това какви учители биха искали да им преподават, извеждат на преден план някои значими качества, които учениците смятат, че трябва да притежават техните учители. Р. Кларк посочва, че учениците желаят да имат по-възбудени учители, очакват учителите да излъчват малко повече страст и енергия, да бъдат динамични, да преливат от жизненост, да влагат страст във всичко, което правят, да работят над себе си, да се усмихват по-често и да зареждат учениците с оптимизъм. Може би това определя предпочитанията на голяма част от учениците, независимо от тяхната възраст, към това да бъдат обучавани от млади учители. Динамичността, жизнеността, енергичността, ентусиазмът, позитивизмът са иманентно присъщи на младите хора. Това прави младите учители обаятелни и предпочитани за учениците, в тяхно лице обучаемите откриват не само компетентни обучители, но също така и авторитетни възрастни, по-големи приятели, възхновители.

В научната литература се търси взаимовръзка между степента на професионална реализация на учителя, ефективността на ученето и равнището на постижения на учениците. В този аспект Л. Добсън разграничава два типа учители – ефективни и неефективни. Посочва значими качества, които трябва да притежават ефективните учители. Като такива тя определя следните качества: гъвкавост; непредубеденост; творчески способности; чувство за хумор; търпение; наблюдателност; съзнателност (Dobson, 2006: 40 – 46). Както може да се установи от посочените от Л. Добсън качества на ефективния учител като значими, авторката диференцира комплекс от личностни и професионални качества. На водещи позиции са изведени неговата гъвкавост, която, от своя страна, предполага бърза адаптивност. Непредубеденост на няколко равнища – относно приемане на европейски ценности, образователни политики и практики, относно представяне на научни истини, относно приемане уникалността на учениковата личност. Наличие на творчески способности, което тясно кореспондира с висока професионална компетентност. Реализирането на огромния комплекс от роли изисква наличие на богато многообразие от професионалнозначими качества в личността на учителя.

### Емпирични изследвания

За установяване на това кои качества на учителя се диференцират като професионалнозначими, е проведено емпирично изследване със студенти от педагогически специалности, които се обучават в I курс на Педагогическия факултет на Тракийския университет. В изследването на професионалнозначими качества на учителя са включени 64 студенти. Те са разпределени по специалности и курсове, както следва: ОК „бакалавър“, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ – 33 студенти; специалност „Социална педагогика“ – 14 студенти; специалност „Педагогика на обучението по информационни технологии“ – 13 студенти, и специалност „Специална педагогика“ – 4 студенти.

Изборът на контингент на изследването (студенти от I курс) е целенасочено търсен,

тъй като първокурсниците все още не са се запознали детайлно със спецификата на учителската професия и предполагаме, че в диагностичирането на професионалнозначими качества на учителя биха изхождали по-скоро от житейските си представи за добрите учители, които са носители на такива качества. За нас е важно да установим кои качества на учителя, освен строго професионалните, са високо ценени от обществото, за да можем да акцентираме в процеса на подготовка на бъдещите учители във висшето училище върху формирането и развитието именно на тези общественозначими качества.

Разпределението на обхванатите в изследването студенти по пол е следното: 93,75% жени и 6,25% мъже. Установеното възрастово разпределение е следното: 19 – 24 години – 76,56%; 25 – 30 години – 12,50%; 31 – 36 години – 7,81%; над 36 години – 3,13%.

Приблизително 77% от обхванатите в изследването първокурсници са във възрастта 19 – 24 години. Настоящата констатация дава основание да считаме, че учителската професия е привлекателна за младите хора и те с желание избират да се обучават по различни педагогически специалности в университета след завършване на средното си образование.

За диагностициране на професионалнозначими качества на учителя е използван тест „Диагностициране качествата на добрия учител“ с автор G. Sabine (Sabine, 1971), поместен в „Експериментална педагогика“ с автор Д. Василев (Vasilev, 2008). Тестът е представен за анонимно попълване от студентите. Условието на теста е студентите да ранжират от 1. до 22. по значимост професионални и личностни качества, които според тях трябва да притежава учителят. Те имат възможност да избират от предложен им списък, съгържащ 22 качества. С 1. отбелязват качеството, което според тях е с най-голяма значимост, а с 22. – качеството, което считат, че има най-малка значимост за личността, практикуваща учителската професия. Това дава възможност да извършим ранжиране, като изведем от списъка онези качества, които са поставени от студентите най-често на водещи позиции, и да ги диференцираме като качества с най-висока значимост за учителската професия. По честотния принцип правим статистическа извадка на онези качества, които най-често са ранжирани от студентите от 1. (първо) до 5. (пето) място. Тези пет качества, по реда на тяхното ранжиране, открояваме като професионалнозначими качества на учителя.

### **Резултати**

Бъдещите педагози извеждат на водеща позиция любовта към децата. Това качество е посочено от 81,25% от студентите. Учителската професия изисква осъществяване на субект-субектно педагогическо взаимодействие между учителя и учениците. Такова взаимодействие с висока степен на ефективност не би могло да се реализира от учителя, ако той не обича да работи с деца. Споделяме становището на Р. Стаматов, че „Любовта е проникната не само от чувства. В нея се преплита и дълбокото разбиране на другия“ (Stamatov, 2006: 205). Това „проникване“ би било невъзможно, ако учителят не обича децата, ако не му доставя удоволствие общуването с тях, ако не го изпълва с радост съвместната им дейност. Учител, който не обича децата, не би могъл да ги опознае. Без дълбоко познаване на личността на ученика учителят не би могъл да осъществи резултатно педагогическо взаимодействие и резултатен образователен процес. Взаимодействието учител – ученик предполага съвместна дейност, основана на взаимна обич и уважение, насочена към уеднаквяване на целите и удовлетвореност от крайния резултат и за двата ангажирани във взаимодействието субекта.

Втора позиция сред професионалнозначимите качества на учителя се заема от любовта към професията. В 64,06% от случаите студентите поставят това качество сред петте качества с най-голяма значимост за учителя. Любовта към професията е в корелационна зависимост с убедеността и устойчивостта на професионалния избор. Той, от своя страна, е във взаимовръзка с високо равнище на професионално ориентиране и корелира с триадно обвързаните потребности, способности и интереси на личността. Когато професионалният избор на учителя е добре балансиран по отношение на горепосочените фактори, това би допринесло за ефективно реализиране на професионалните му задължения и проява на любов към професията, която упражнява. Това качество неслучайно е изведено от студентите на втора позиция, веднага след любовта към децата. Двете диференцирани като значими качества за учителя корелират помежду си по определен начин. Учител, който не обича децата, не би обичал и своята професия, тъй като реализирането ѝ се основава на непрекъснато осъществяване на взаимодействие с деца.

На трета позиция сред качествата на добрия учител е изведена търпеливостта. Това качество е посочено от 42,19% от обхванатите в изследването студенти. Макар че са още в началния етап на овладяване на своята професия, бъдещите педагози осмислят важността на търпението, което е необходимо да проявява учителят към своите ученици. Процесът на обучение е целенасочен процес, чиито резултати могат да бъдат видими и оценени в проекцията на времето. Понякога, за да установим резултатите и да оценим степента, в която са реализирани поставените цели, са необходими часове, друг път за това са нужни дни, месеци, а понякога – години. През цялото това време учителят с търпение и такт трябва

да оказва необходимата помощ и подкрепа на своите ученици, да работи самоотвержено, да бъдат реализирани планираните цели от всички ученици. В своята професионална дейност учителят би следвало да се ръководи от факта, че учениците са различни, и търпеливо да насочва по своеобразен начин взаимодействието си с всеки от тях. Американският психолог Р. Славин в подкрепа на тезата, че учениците са различни, подчертава това, че „Те се различават по ниво на представяне, темп и стил на учене. Различават се по етнически произход, култура, социална класа, език, който се говори в голяма им, както и по пол“ (Slavin, 2004: 147). Бихме добавили различия като: тип висша нервна дейност, генна обусловеност, тип множествена интелигентност, своеобразие в степента на развитие на когнитивните процеси, готовност за учене, мотивация за учене, формирана стратегия за учене, ниво на знания, умения и компетентности и др. Диференцираните различия допринасят за това едни от учениците да постигат високи академични резултати, други да изпитват трудности в овладяването на учебната материя. Някои от учениците са надарени в определена област, други са благодетелствани, като притежават комплекс от природни дарби в различни области. Горепосочените и много други различия може да имат сериозни последици за резултата от обучението на учениците. Това не бива да притеснява учителя, а да провокира неговата креативност, тактичност, индивидуалност на подхода към отделните ученици, търпеливост по отношение на реализиране на целите от всеки ученик.

На четвърта позиция сред професионалнозначимите качества на учителя, студентите ранжират приятелското отношение към учениците. То е открито сред петте най-значими качества от 40,63% от обхванатите в изследването студенти. Педагогическото взаимодействие се базира на основата на взаимно приемане и доверие между субектите в образователния процес. Добрият учител се възприема от учениците като авторитетна личност, с която те желаят да си партнират и на която са готови да се доверят да ги води по пътя на познанието. Приятелското отношение към учениците изисква не либералничене с тях, а проява на демократичност в отношенията. Безпрекословно уважение на учителя към личността на ученика и същото уважение от страна на ученика към неговия учител. Открито заявяване на очакванията, претенциите и правата на двата равностойни субекта в процеса на обучение и също толкова открито и категорично заявяване на правилата и задълженията на всеки от тях. Демократичният учител, със своята откритост и увереност в потенциала на възпитаниците си, печели доверието на своите ученици. В негово лице те откриват не само авторитетна и достойна за уважение, знаеща и можеща личност, но също така откриват и приятелски настроена личност, която е загрижена за техния просперитет и е готова в необходимия момент да им окаже своята помощ и подкрепа. Това диференцирано от студентите качество корелира с ранжираните на предходните три позиции. Когато учителят обича децата, той всеотдайно би се посветил на професионалното си взаимодействие с тях. Би проявявал към възпитаниците си търпение, безпрекословно приемане на личността на всеки от тях, което би съдействало за формиране на приятелски взаимоотношения в класната общност, базираци се на взаимно уважение и подкрепа.

Пета позиция при ранжирането на професионалнозначимите качества на учителя е заета от еднократно отношение към всички ученици. Това изискване към личността на учителя е посочено от 39,06% от обхванатите в изследването студенти. Този избор, който правят бъдещите учители, ни убеждава, че справедливостта е морално качество, което е високо ценено от младите хора. Справедливостта в отношенията с учениците е приоритет в дейността на демократичните учители. В педагогическото взаимодействие, което реализират, те приемат учениците в аспекта на тяхната различност и уникалност. Проявяват еднакво отношение към всички ученици, като не ги диференцират на „любимци“ и „всички останали“. Не проявяват субективизъм към учениците нито при реализиране на процеса на обучение, нито в заключителната му фаза – при оценяване на резултатите от него. Учениците очакват от своя учител да проявява еднакво отношение към всички тях и когато очакванията им не се сбъднат, разочарованието е огромно. Учителят се възприема като авторитетна личност от учениците. Неговото отношение към тях нюансира формирането на аз-концепцията им и влияе върху взаимоотношенията в класната общност. Ако отношението на учителя с учениците се базира на откритост, справедливост, уважение, доверие, взаимоотношенията между учениците в класа ще се изграждат на същата основа. Учителят, чрез проявата на субективизъм и несправедливост в отношението си към отделни ученици, би могъл да изгуби завинаги доверието и обичта им, би съдействал и за изостряне на взаимоотношенията в класа.

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

# Преимущества на едновременното усвояване на два езика като първи

*Откъс от „Езикова ситуация в България  
и обучението по български език“*

## Светла Коева

Институт за български език

„Проф. Любомир Андрейчин“ – БАН

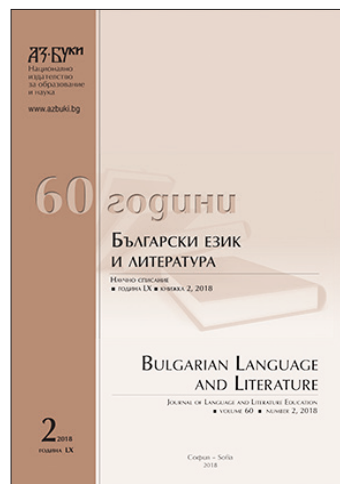
### **1. Езикова ситуация в България**

Надеждна информация за езиковата ситуация в България може да се получи от данните на Националния статистически институт, Министерството на образованието и науката, „Евростат“ и други европейски източници. Данните на Националния статистически институт след последното преброяване на населението на България показват, че към 1 февруари 2011 година населението на страната е 7 364 570 души. По данни на „Евростат“ към началото на 2016 година населението на България е наброявало 7 153 800 души, а поради отрицателния прираст и икономическата миграция – в началото на 2017 година е било 7 101 900, или за 2016 година се наблюдава намаляване с 51 900 души.

Пак по данни от преброяването през 2011 година българският е първи език за 5 659 024 души, или 85.2% от населението, турският – за 605 802 души, или 9.1% от населението, а ромският – за 281 217 души, или 4.2% от населението. На базата на преброяванията от 1991 и 2001 година се отбелязва, че в България съществува много силна зависимост между принадлежност към етническа група и първи език (Pachev, 2006: 142). Това се потвърждава и от данните от преброяването през 2011 година: 5 571 049 от самоопределилите се като българи (99.4%) посочват българския за първи език; за 564 858 души, самоопределили се като турци, първи език е турският (96.6%) и за 272 710 души, самоопределили се като роми, ромският език е първи език (85%). Езикова ситуация в едно по-комплексно изследване трябва да отразява и вариантите на българския език, които се говорят в различни населени места (Videnov, 1998).

Разпределението по брой носители на първи език в различните части на страната не е еднородно. Таблица 1

*Заглавието е на редакцията*



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

Главен редактор

Проф. д.п.н. Галя Христовоза

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. 2/2018:**

Втори форум „Изследователски подходи в обучението по български език“ / *Светла Коева*

### **ЕЗИКОВАТА СИТУАЦИЯ В БЪЛГАРИЯ**

Езикова култура на българина днес / *Михаил Виденов*

Езикова ситуация в България и обучението по български език / *Светла Коева*

### **ИСТОРИЯ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИКИ БЪЛГАРСКАТА АЗБУКА**

България и началото на славянската писменост и литература / *Ваня Мичева, Елка Мирчева, Марияна Цибранска-Костова*

Формиране на новобългарския книжовен език през Възраждането / *Татяна Александрова*

За диалектното единство и един от опитите за прекодификация на българския език / *Ана Кочева*

#### НОВИ НАУЧНИ И НАУЧНОПРИЛОЖНИ ПОСТИЖЕНИЯ

Най-новите трудове в областта на диалектологията, публикувани от Института за български език / *Лучия Антонова-Василева*

„Българският етимологичен речник“ в интернет – източник на все-странно знание за българския език / *Христина Дейкова*

Езикови справки по интернет / *Милен Томов, Илияна Кунева*

Подходи за създаване на онлайн обучителни материали с използване на ресурси от виртуални общности / *Тодор Брънзов*

#### ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Assessment by Constructed-Response Items in Teaching of Bulgarian Language Based on Data of National Study (Bulgarian Research) and International Study (PIRLS 2006 – Progress in International Reading Literacy Study) / *Tatyana Angelova*

За системността в обучението по български език / *Ангелина Иванова*

Интерактивни подходи за развитие на комуникативните умения в е-пространството / *Марина Петрова*

Емоцията на словото в ученическият текст / *Марияна Георгиева*

Приложение на новите технологии в обучението по български език в седми клас / *Веселина Тонева*

Една сполучлива извънучилищна форма в обучението по български език / *Маргарита Николова*

Въображаеми музети на езика – споделена практика / *Галина Гиндянова*

Съвместен изследователски проект на ученици, учители и учени от БАН на тема „Тихонравовият дамски и историята на българската книжнина и език“ / *Борислава Хаджийска, Ваня Мичева, Димитър Апостолов, Симона Симеонова*

представя данни от преброяването през 2011 година, отразяващи броя на населението по области в зависимост от самоопределението за първи език.

**Таблица 1.** Брой носители на първи език по области към 2011 година

Област	Български	Турски	В проценти	Ромски	В проценти	Общо
Благоевград	263826	6483	2.334	7052	2.542	277361
Бургас	293613	51257	14.179	16621	4.597	361491
Варна	364688	33128	8.12	10116	2.479	407932
Велико Търново	208814	16144	7.067	3482	1.524	228440
Видин	86155	127	0.136	6864	7.369	93146
Враца	152705	381	0.239	6182	3.881	159268
Габрово	105639	6497	5.734	1163	1.026	113299
Добрич	129288	29603	17.578	9509	5.646	168400
Кърджали	39102	86637	68.257	1188	0.935	126927
Кюстендил	121074	109	0.084	7723	5.991	128906
Ловеч	118564	3884	3.046	5050	3.96	127498
Монтана	125285	274	0.193	16249	11.458	141808
Пазарджик	204575	15361	6.431	18887	7.908	238823
Перник	121625	289	0.233	1873	1.513	123787
Плевен	218745	7719	3.392	911	0.4	227375
Пловдив	532115	41934	6.957	28698	4.761	602747
Разград	48849	59653	53.379	3214	2.876	111716
Русе	174732	29196	13.781	7927	3.741	211855
Силистра	63410	43360	39.625	2654	2.425	109424
Сливен	130532	18030	10.716	19687	11.701	168249
Смолян	87946	4374	4.716	426	0.459	92746
Софийска	210607	540	0.238	15184	6.708	226331
София	1125727	6488	0.564	16688	1.452	1148903
Стара Загора	262199	16132	5.352	23072	7.654	301403
Търговище	58122	39643	38.104	6272	6.028	104037
Хасково	178889	28837	12.918	15495	6.941	223221
Шумен	99106	54375	33.206	10265	6.268	163746
Ямбол	105827	3791	3.160	10321	8.605	119939

Могат да се направят следните заключения, като се има предвид, че: а) се разглежда процентното разпределение, изчислено само за български, турски и ромски, като се изключват останалите езици, които се усвояват като първи в страната; б) статистиката е на базата на самоопределението на гражданите и е възможно да има неточни данни; в) информацията е от 2011 година и няма достатъчно пълни данни за настъпилите промени.

– Относително равномерно разпределение на носителите на ромски език като първи език по области. Данните обаче не отразяват факта, че в някои малки населени места носителите на ромски език преобладават (например с. Новачене, община Ботевград), както и че в някои училища в градовете има струпване на ученици, носителите на ромски език (например Основно училище „Св. св. Кирил и Методий“ – гр. Ихтиман). Разпределението е, както следва: с първи език ромски е до 5 % от населението в 16 области, между 5% и 10% от населението – в 10 области, 11.458% в област Монтана и 11.701% в област Сливен. Не се

наблюдава процентно нарастване на ромите за страната, обратното, има леко намаление в сравнение с преброяването през 2001 година в резултат на емиграцията (4.67%).

– Съсредоточаване на носителите на турски език като първи в няколко области на страната (Lazarova & Raynov, 2012). Съсредоточаването е над 50%, изчислено спрямо трите най-големи етнически групи, в областите Кърджали и Разград и между 30% и 40% за областите Силистра, Търговище и Шумен. Според Ан. Ангелов и Д. Маршал (Angelov and Marshall, 2006) през последните 120 години (към 2006 година) процентното съотношение на етническите турци в страната не се е променяло – около 10% (9.1% през 2011 година).

По данни от преброяването от 2001 година се наблюдава голямо различие между етническите групи в зависимост на това дали живеят в градовете, или селата, като в селата преобладават турската и ромската етническа общност (Pachev, 2006: 143). Ст. Либърсън представя връзката между намаляването на езиковото многообразие в България в периода от 1880 до 1970 година с по-високата степен на урбанизация и по-ниската степен на неграмотност (по данни от Pachev, 2006: 145 – 146). Езиковото многообразие се изчислява по най-простия от начините, предложени от Дж. Гринберг (Greenberg, 1956). Ако с  $m$  се отбележи съотношението на говорещите гаген език  $M$  към броя на населението, с  $n$  – съотношението на говорещите друг език  $N$  към броя на населението, и т.н., индексът  $A$ , който показва езиковото многообразие в даден момент, се изчислява по формулата:

$$A = 1 - \sum_i (i^2),$$

където  $i$  приема стойности на  $m$ ,  $n$  и т.н., а  $\Sigma$  е техният сбор.

Тъй-като се измерва многообразието, а не сходството, полученият резултат се изважда от 1, така че индексът варира от нула (без разнообразие, всеки от изследваната общност говори един и същи език) до едно (най-голямо разнообразие, всеки от изследваната общност говори на различен език). По-просто казано, ако в общност от 100 души, 99 говорят един език и само 1 – друг, индексът ще бъде 0.01; ако 30 души говорят един език, други 30 души говорят друг език и останалите 40 – трети, индексът ще бъде 0.66, т.е. езиковото разнообразие ще бъде много по-голямо. Отношението между езиковото многообразие, урбанизацията и грамотността на Ст. Либърсън е представено в таблица 2, като данните за 2001 година са изчислени от Ан. Пачев (Pachev, 2006: 145) и Кр. Алексова (Aleksova, 2016: 265), а за 2011 – от Кр. Алексова (Aleksova, 2016: 265). За 2011 година са направени допълнителни изчисления за индекса, показващ езиковото многообразие, на база на данните за самоопределилите се като носители на гаген език и изчисленията потвърждават данните, посочени от Кр. Алексова (0.264). Направено е и изчисление на индекса, показващ езиковото многообразие, по данни за цялото население (2011\*), като лицата, които не са посочили първи език, са разпределени пропорционално между останалите четири групи – български, турски, ромски, други, както следва: 76.47%, 8.20%, 3.81%, 0.83%. При такова разпределение индексът е съответно малко по-нисък – 0.259.

Таблица 2. Езиково многообразие в България в периода от 1880 до 2011 година

Година	1890	1900	1910	1920	1930	1950	1970	2001	2011	2011*
Индекс на езиковото многообразие	0.40	0.4	0.39	0.35	0.22	0.2	0.18	0.275	0.264	0.259
В градовете	21%	23%	23%	24%	26%	31%	54%	69%	72.5%	
Неграмотни	75%	–	62%	50%	40%	32%	9%	1.8%	1.5%	

Резултатите от 2001 и 2011 година показват увеличаване на градското население и намаляване на броя на неграмотните хора спрямо 1970 година, но и увеличаване на индекса, показващ езиковото разнообразие. Подобна ситуация се наблюдава и в други източноевропейски държави, например Унгария (Paulik and Solymosi, 2004). Тези резултати са в противоречие с хипотезата на Ст. Либърсън, тъй като се наблюдава отслабване на влиянието на урбанизацията и повишаването на грамотността върху процеса на намаляване на езиковото многообразие (Pachev, 2006: 145–146). Всъщност данните за езиковото многообразие през 1930, 1950 и 2011 година са много близки и може да се направи заключението, че е постигнато съотношение, което не се влияе от фактори като урбанизацията и равнището на грамотност.

– Основният извод, който се налага, е, че 13.3% от населението през 2011 година се е самоопределило с първи език турски или ромски, носителите на тези езици живеят компактно както в селата, така и в градовете, което не позволява по естествен начин децата да попаднат в българска езикова среда в ранна детска възраст. Министърът на образованието и науката на 19 септември 2017 година посочва в интервю по Би Ти Ви, че между 18 и 24% от учениците в първи клас са с първи език, различен от българския. Данните от преброяването през 2011 година показват, че общото съотношение от 9.1% за носители на турски

език и 4.2% – на ромски език, е близко до съотношението при възрастовата група от 40 до 49 години: съответно – 9.3% и 4.1%. При лицата до девет години съотношението е 10.6% носители на турски език и 12% на ромски, при лицата от 10 до 19 години съотношението е 11.7% носители на турски език и 9.7% на ромски и т.н.

## 2. Как децата учат език?

Усвояването на втори език се осъществява или едновременно с първия, или след като са изградени езикови умения за първия език (McLaughlin, Blanchard and Osanaï, 1995), като и в двата случая може да се наблюдават различни степени на владеене на езика в зависимост от езиковото обкръжение и възрастта, на която детето започва да учи втори език. Съществуват множество изследвания, подкрепящи заключението, че ранната детска възраст е най-добрият период за изучаване на втори език. Приема се, че деца, които са започнали да изучават втори език преди шест- или седемгодишна възраст, имат много по-големи шансове да овладеят равностойно първия и втория език, отколкото деца, които започват да учат втори език в по-късна възраст (Vongsaerts, 2005). Успешното усвояване едновременно на два езика се категоризира като билингвизъм с два първи езика (Houwer, 1995). Посочва се, че децата, които в ранна детска възраст усвояват два или повече езика, могат да различават езиковите им системи, преминават през същите етапи на езиково развитие както децата, които усвояват само един език, и са способни да овладеят всеки един от езиките, в чиято среда се развиват, като първи (Meisel, 2004).

Децата (както и възрастните) притежават естественото свойство да учат, което се развива в ранна детска възраст. До тригодишна възраст се изграждат по-голямата част от връзките между клетките в мозъка, по тази причина детският мозък усвоява и структурира информация много по-бързо от мозъка на възрастен човек (това не означава, че детето знае повече неща или че е по-интелигентно от възрастен човек, нито че учи по-ефективно, а че се учи по-бързо). Усвояването на език в по-късна, макар и все още младежка възраст, се подчинява на когнитивни процеси, които го възпрепятстват, така че в повечето случаи вторият език не се усвоява на равнището на първия (Cook, 2010).

За усвояването на език (един, два или повече) е безспорно значението на езиковата среда, в която се намира човек. От раждането на детето до тригодишната му възраст това е основно семейството. Според Закона за предучилищното и училищното образование в детските градини могат да се приемат и деца на двегодишна възраст, както и да се разкриват групи в ясли за отглеждане на деца от 10-месечна до тригодишна възраст.

От три- до седемгодишна възраст езиковата среда на децата се ограничава до семейството или семейството и детската градина. По данни на Националния статистически институт заетите деца в детски градини през 2016/ 2017 година са общо 224 380, съответно в Кърджали – 4352, Разград – 3651, Сливен – 4125, Ихтиман – 526. На тази възраст върху езиковото развитие на децата вече може да имат влияние медиите (радио и телевизия), дори интернет. Важен фактор при усвояването на езика е дали въздействието на средата е пасивно (например при слушането на радио), едностранно (между учител и ученици) или пряко (дете и родител, ученик и учител, ученик и ученик), като ясно е, че комуникация, в която детето участва лично, би довела до повишаването на качеството на усвояването на езика.

От седемгодишна възраст до деветнадесет или двадесет години – възрастта на заетостта в училище, е възможно равномерно разпределение на влиянието на езиковата среда между семейството, училището, медиите и интернет, но като че ли училището, медиите и интернет доминират обратно на реда, в който са изброени (с уговорката, че условията при всяко дете са индивидуални). Освен времетраенето, през което дадено дете е в дадена езикова среда, от значение е и нейното качество, т.е. доколко българският език, който обкръжава детето, е фонетично, лексикално, семантично, граматично, стилистично и дори прагматично правilen.

Различни изследвания също така показват не само ползата от изучаването на втори език в ранна детска възраст за развитие на билингвизъм с два или повече първи езика, но и за развитие на социалните и комуникативните умения на децата.

**Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 2**

# 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“

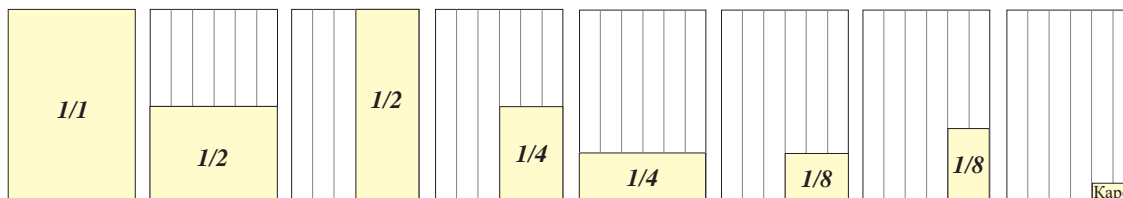
#### 1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.