

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА

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

ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

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

Философия

Българско научно-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

26 28 юни – 4 юли 2018 г.

Приобщаващото образование като идея и практика

Откъс от „Училищата със слети класове през призмата на парадигмата на приобщаващото образование“

Вася Делибалтова

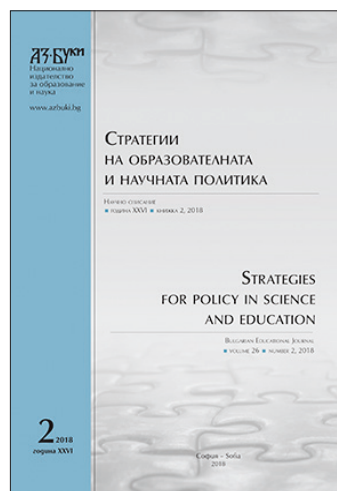
Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

В контекста на социалните, икономическите и политическите реалности една от най-старите педагогически хуманистични концепции намери нова интерпретация в идеята за приобщаващото образование. Изследователите търсят нейната еволюция, обособяване и характеристики още от Всеобщата декларация за правата на човека (1948), през Световната декларация за образование на всички (1990) и Декларацията от Саламанка (1994 г.) до Декларацията от Инчон (Корея) от Световния образователен форум, 2015 г. (виж напр. Chavdarova-Kostova, 2012, 2018; Ivanova, 2015 и др.). С основание се анализират същността и интерпретацията на приобщаващото образование като парадигма, подход, принцип и/или стратегия, като се търсят проекциите им върху реалната практика (нак там).

Българските измерения на проблема се определят в голяма степен в новия Закон за предучилищното и училищното образование (ДВ, бр.58/2017) и приетата и обновявана Наредба за приобщаващо образование (ДВ, 86/2017). С тях България се оказва в центъра на образователните решения, насочени към пренамиране на акцентите в отношението човек – общност – общество.

В същото време, въпреки безспорната значимост на защитаваните идеи остава усещането, че тази хронология, основателно и прецизно очертавана и анализирана от редица изследователи като събития и насоки, отразява в по-голяма степен политическата линия на признаване на необходимостта и значимостта на приобщаването, развивана по-скоро независимо или отгледно от педагогическите основания и възможности за нейната реализация. Разкриването им в микровселената на училищата със слети класове е целта на настоящата статия.

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Списание то е представено в Web of Science Core Collection

Главен редактор

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

Редактор

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 2/2018:

*ПРИОБЩАВАЩО
ОБРАЗОВАНИЕ*

Challenges Facing
Implementation of Inclusive
Education in Ukraine / Mariana
Karanevych, Oksana Kutsa

Implementing Youth Targeted Education and LLL Policies at Regional Level / *Valentina Milenkova, Georgi Apostolov*

Училищата със слети класове през призмата на парадигмата на приобщаващото образование / *Вася Делибалтова*

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Гражданското образование в българското училище след промените от 1989 г. (кратък обзор) / *Коста Костов*

Читалищното образование на етническите малцинства в България 1944 – 1956 / *Пенка Цонева*

Семантични критерии за транссветова идентификация на предметите / *Елена Чорбаджиева*

ДИСКУСИОННО

Процедурата за назначаване на ръководител на катедра като причина за влошаващото се качество на обучението и микроклимата във висшите училища у нас / *Александър Димитров*

Защо като обект на анализ в настоящата статия са избрани училища със слети класове и защо те се възприемат тук като микровселена?

И в англоезичната, и в руската литература днес еднородно се признава, че мрежата от училища с подобни класове заслужава специално внимание. Основания за това са намерени както в сложността на организацията на работата в тях, така и в нарастването на техния брой. На основата на обсъжданията по време на нарочно посветената на слетите класове Second International Multi-grade Teaching Conference е направен извод, че те съществуват както в развитите, така и в развиващите се страни (Delibaltova, 2016). От тази позиция е очевидно, че проблемът е общ и ефективни решения следва да се търсят от цялата педагогическа общност.

Необходимост от създаването на слети класове днес у нас се появява в училища, съществуващи обикновено в крайните квартали на градовете и в малки населени места в отдалечени региони със свое собствено социокултурно своеобразие. Социално-политическите и икономическите причини за появата им са отдавна известни и описани (виж напр. Delibaltova, 2016) и могат да се свежат най-общо до:

- демографски срив, водещ до намаляване на броя на децата, при това не само в отдалечените райони на държавите, но и в специфични квартали в големите индустриални центрове;

- развитието на икономиката по посока на високотехнологичните производства със съответното налагане на предпочитанията към характерен начин на живот.

Така поддържането на слетите класове се превръща във въпрос на съхраняване на селището и общността, социокултурната ѝ специфика и начин на живот, а за идеите за премахването им прозират икономически или дискусивно интерпретирани педагогически основания, свързани с ефективността на работата им. От тази позиция по-интересен е не въпросът дали слетите класове трябва да съществуват, а как може да се повиши ефективността на обучението в тях. Тук се защитава тезата, че приобщаващото образование, като идея и практика, е възможно решение по посока на повишаване на качеството на обучението в слетите класове, защото в най-пълна степен позволява отчитане на многослойната им структура и социокултурна специфика и осигурява възможност за образование в културния контекст, с който са свързани децата. Нещо повече, в интересен анализ на основните политики, близки до идеята на приобщаващото образование Voix, R. Domingo, L. (2015) посочват, че въпреки различията на концептуално равнище все по-приемливи днес стават схващанията, че съществува значителна разлика между интегрирането, компенсаторното образование и уважението към многообразието. Тя може да се търси по посока на разбирането за ролята на различието. Само в приобщаващото образование то е ресурс, позволяващ да се преодолеят затрудненията в ученето.

Как се отнасят тези разсъждения към спецификата на слетите класове?

Широко разпространено е твърдението, че „днес цялата система на формалното образование е организирана с респект към възрастта и към класа“ (Нугу-Вейхаммер, Е. К., Т. Насчер, 2015, р. 2733). Както вече е посочвано (Delibaltova, 2016), в интерес на историческа-

та истина следва да приемем твърдението, че „обучението на децата на една възраст е сравнително късно изобретение на европейските педагози“ (Gribanova, 2014: 141). Неслучайно разпространението на класно-урочната система се свързва по-скоро с името на Й. Хербарт (Radev, 2014). В този смисъл, възникването на идеята за разновъзрастовото обучение изследователите търсят (Gribanova, 2014) в Древен Китай, Вавилон и Спарта. Това са и основанията да се защитава тезата, че: „работата на представителите на реформаторската педагогика или на руски педагози новатори в една по-широка историческа интерпретация е по-скоро връщане „назад към основите“, отколкото принципно ново решение“ (Delibaltova, 2016). Въпреки това основен извор на идеи, свързани със съвместното обучение на деца на различни възрасти, днес си остава работата на класици на педагогиката, като М. Монтесори, П. Петерсен и Дж. Дюи, а не съвременни интерпретации, основани на познаване и отчитане на спецификата на контекста.

В тази ситуация слетите класове се оказват една специфична „микровселена“, в която са въплътени всички *основания на и проблеми пред* реализацията на приобщаващото образование. От една страна, учениците се различават по възраст и клас. От друга страна, в тези обединения често се откриват деца с разнообразни потребности, покриващи цялата палитра на многообразието – „деца с умствени и физически недостатъци и надарени деца, безпризорни и работещи и болни, деца от отдалечени райони или отномадски групи от населението, деца, които са загубили своите родители в граждански размирици, деца от езикови, етнически или културни малцинства и деца от групи в неравностойно положение или маргинализирани групи“ (Ivanova, 2015: 9 – 10). Очертава се един действително многослоест строж на обединенията, в които ние се интересуваме като че ли основно от различията във възрастта. В тази посока различните идеи за работа с разновъзрастови обединения биха били много полезни, но те не могат да отразят цялото многообразие на индивидуалните различия.

В същото време, върху тази много сложна структура в училището и респективно в класовете се проектират всички противоречия, които съществуват в общността между различните групи, и ценностите, които изповядват; между начина им на живот и дори върху образователните им претенции. Затова не е изненада, че в редица изследвания върху реализацията на приобщаващото образование в училища в селските райони често се достига до извода, че добрите намерения са повече от действителните усилия, възможности и резултати (Mogeno, Jaén, Navío, Mogeno, 2015).

Кои са основните предизвикателства пред конструирането на работещи за слетите класове педагогически решения?

Условно основните предизвикателства можем да отнесем към поне две равнища – на равнището на общността и социокултурната и икономическа среда и на педагогическо равнище. Относителността на това деление произтича от взаимното им проникване и обуславяне, което остава усещането за наличието на „омагьосан“ кръг от трудности и проблеми, и от силната зависимост на техните характеристики от развитието и своеобразието на обществото. На тази основа можем да кажем, че определянето на „обща“ предизвикателства пред всички училища със слети класове е невъзможно поради огромното социокултурно разнообразие, в което те съществуват. Въпреки това като че ли има основание да се приеме, че като цяло, най-често това са бедни общности с начин на живот, различен от възприетия като „модерен“ в едно високотехнологично общество.

В този смисъл е приемлива и тезата, че един от основните проблеми на тези общности е „загубата на позитивна визия за бъдещето“ (Peterson, Kim Beloin and others, 1998), което е резултат както от държавната и общинската политика, така и от нарочно или не, но агресивно налагани модели за живот, включително и от медиите. Това се проектира както върху множество проблеми, свързани с развитието и съхранението на традиционни източници на доходи, така и с възможностите за откриване на нови производства, което в по-голяма или по-малка степен води до бедност. Постепенно се натрупват въпроси, свързани с равнището на предлаганите услуги, включително равнището на здравната помощ, транспорта и естествено образованието – поне като материално-техническа база и поддържане на равнището на квалификация на учителите. Отсъствието на политики за по-високо заплащане в такива училища пречатства и навлизането в тях на млади кадри.

На тази основа се очертават и проблеми, свързани с качеството и ефективността на обучението, които се пораждаат от изключително дискуссионните решения както по отношение на държавните учебни програми и стандарти, така и липсата на чувствителност към контекста, която се открива в училищните учебни планове. Повече от век в българската специализирана литература слетите класове се възприемат като необходимостта зло, като не се отчитат действителните им резерви и възможности както в познавателната, така и в афективната сфера. Въпреки изводите, които са направени по отношение на ефективността на съществуващата практика, единствените предприети действия са по посока на затварянето на подобни училища, без да се отчита уникалната възможност за обучение,

основано на зачитане на ценностите на общността, съхранение на връзката с естествения живот и съхраняването на принципи, близки до рода и семейството.

Подобна насока на мислене предполага промени по отношение на:

- разработване на училищни учебни планове, отразяващи спецификата на контекста;
- разработването на адаптирани общи програми;
- осигуряване на адекватни на контекста гъвкаво разработени учебници и помагала;
- създаване на методически препоръки за работа;
- широк достъп до допълнителни ресурси;
- промяна по отношение на организацията на работата в клас;

при (виж напр. Chavdarova-Kostova, 2012; Ivanova, 2015 и др.):

- сътрудничество между всички педагогически специалисти;
- нова роля и съучастие в образователния процес на родителите;
- привличане на общността като партньор при реализацията на процеса на обучение;
- създаване на т.нар. „мрежи от съмишленици“, които подпомагат и професионалното развитие на учителите, и популяризирането на споделените идеи.

Дори само от това изброяване е видно, че съществени различия при реализация на приобщаващото образование в слетите класове и в обикновените паралелки съществуват по-скоро по отношение на конкретното съдържание на всяка една от тези препоръки. Това е още едно доказателство за силните контекстни влияния, които трябва да се отчитат при осъществяването на приобщаването и пределното равнище на индивидуализация, което се преследва. Това, разбира се, са просто думи на фона на отсъствието или скромната наличност на ресурси. Доброто образование е трудно постижимо без надеждно финансово осигуряване, а работата в слети класове е невъзможно да покрие съвременните стандарти без допълнително финансиране. Така се връщаме в началото на нашите разсъждения – реализацията на приобщаващото образование в бедни общности изглежда по-скоро добро намерение, отколкото реална възможност.

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

Психиатричният подход към творчеството на Достоевски

*Откъс от „Бесове“: психиатрия,
антропология, метафизика“*

Нина Димитрова

Българска академия на науките

Този текст е инспириран от изключителния интерес, който един от клоновете на медицината – психиатрията, проявява към творчеството на Достоевски. За него говори например изказването на руския клиницист Владимир Чиж – автор на монография за психопатологията у Достоевски, излязла три години след смъртта на писателя: „Преди всичко прави впечатление, че Достоевски е описал повече душевноболни от всеки груг художник в света; у никого другого душевноболните не фигурират в произведенията така често – както абсолютно, така и относително. В цялата руска литература не може да се наброят толкова, колкото само у Достоевски“ (Chizh, 1885: 2); „Очевидно е, че Достоевски особено настойчиво се стреми именно към изображение на душевноболните, а не ги е избягвал, както другите романисти“ (Chizh, 1885: 3). Заключениеето на руския учен е, че съчиненията на Достоевски представят картината на една почти пълна психопатология.

Нерядко за Достоевски се говори как много от неговите герои са душевно болни и как цялото му творчество е болезнено, следователно вредно – така обобщава впечатленията от писателя и един от философите на Сребърния век – руският интуитивист Николай Лоски (вж. Losskij, 1953: 329). Ако се вслушаме в думите на писателя футурист Сергей Бобров например, страниците на „Бесове“ „ни разкриват пропаст с такава дълбочина и такъв отчаян антихуманизъм, че това несъмнено е писано от нездрав човек. Тия страници са в ръцете на психиатриче...“ (Bobrov, 1996: 584).

Констатацията, че творчеството на Достоевски е изключително благоприятно за специалистите по патология на душевното, е отдавнашна. Както обобщават гвама съвременни изследователи, „поради поразителната

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Списание е представено
в Web of Science Core Collection

Главен редактор

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

Редактори

Д-р Атанаска Чолакова
0889 22 20 42

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

E-mail: philosophy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Философия“, кн. 2/2018 :

ИСТОРИЯ НА ФИЛОСОФИЯТА

Генезис на трансценденталната
форма на съзнание в ранния буди-
зъм / Иван Камбуров

МЕТАФИЗИКА

Онтологично обосноваване на
„съществуването“ / Георги Донеv

ФИЛОСОФИЯ НА НАУКАТА

Подходи към темата за некласси-
ческа наука / Ангел С. Стефанов

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

Френската революция и новите идейни парадигми на модерността / *Добромир Добрев*

ФИЛОСОФИЯ НА ЕЗИКА

Перформативи и метаконстативи / *Атанас Анов*

**ФИЛОСОФИЯ
НА ИЗКУСТВОТО**

Светът на Овидий в сборника с елегии *Tristia* / *Димитър Мирчев*

**ФИЛОСОФИЯ
НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

Аналитична философия на образованието – история, методи и перспективи / *Николета Николова*

ПСИХОЛОГИЯ

„Бесове“: психиатрия, антропология, метафизика / *Нина Димитрова*

точност на описанията психиатрите и криминалистите навремето са чели лекции по неговите произведения, а такива корифеи на психиатрията, като Кречмер и Ломброзо, са отделяли специално внимание на изследването на психичното здраве и психопатологията на неговото творчество; Фройд е признавал, че без неговите романи не би се родила психоанализата; сам писателят обаче и през ум не му е минавало да се причислява към психолозите“ (Medvedeva & Kazakov, 2017: 33).

В създадената и утвърдена изследователска традиция за такъв психиатричен подход разнообразието от гледища откроява и полярни позиции. Забележителното в „случая Достоевски“ е, че писателят (и неговите герои, мислени неразделно от личността му) е не само *обект* на психиатричен анализ (както това е и при други известни творчески личности), но е в ролята и на *субект* на такъв експертен анализ – Достоевски се превръща в клиничен психолог, описващ с професионална вещина патологичното у своите герои, т.е. едва ли не с документалност на портретите. Така на единия край на скалата е ситуиран нагараеният със специална прозорливост (и вероятно с почерпени от медицински справочници знания) автор, рисуващ лесно разпознаваеми от психиатрите патологични типове; другият край е „зает“ от творец с болно съзнание, неизбежно придаващ тази болезненост и на своите герои.

„Болни хора“ е наречена рецензията на Пьотр Ткачов за романа на Достоевски, публикувана веднага след излизането му, 1873. В нея писателят е описан като облаган от *зъл дух*, който го подтиква към такива постъпки, от които впоследствие му се налага да се отказва. Но по-важното е, че Достоевски е представен изключително като *психолог* (от тази квалификация той винаги се е отказвал); като човек, безсилен да отиде отвъд психологическия анализ, напълно безпомощен извън пределите на психологията. А „героите на г. Достоевски са почти винаги ненормални хора със съвсем явни признаци на умствена болест; авторът с особена любов анализира именно болестните явления на човешката душа, извращението на човешките чувства и мисли; психиатрията – ето неговата специалност, ето защо той заема уж изключително място в ятото на нашите славни белетристи“ (Ткачев, 2002).

За „блестящия психиатричен талант“ на Достоевски (по оценката на Николай Михайловски), както и за създателя на герои, сякаш пуснати от специализирано лечебно заведение, но създадени всъщност „по образ и подобие“ на автора им, говори интересната книга (и специално втората част, посветена на Достоевски) на авторитетната руска изследователка Ирина Сироткина „Диагностиране на литературния гений: културна история на психиатрията в Русия, 1880 – 1930“. В центъра на нейното внимание са диаметрално различните прочити от страна на споменатия Владимир Чиж, както и на московския психиатър Николай Баженов (ползвам се от разширения превод на книгата на руски език). Тезата на авторката е, че психиатрията в Русия – приживе на Достоевски и докъм трийсетте години на следващия век, следва (а не предхожда) литературната критика. По нейното мнение психиатрите са се захванали да легитимират мнението на критиците и с помощта на своята наука да потвърдят хипотетичната връзка между склонността на Достоевски към изобразяване на душевната ненормалност и собственото му болестно

състояние (Sirotkina, 2008). Намирам тази теза за убедителна – литературната критика е тази, която провокира и частнонаучния медицински интерес, на свой ред, установил трайна традиция в изучаването на Достоевски.

Един от най-известните текстове сред литературната критика, „повлякла“ психиатричните експертизи, е обширната рецензия (въсъщност цялостно изследване, издадено днес като книга) на Николай Михайловски „Жесток талант“ от 1882 г. Твърдения като „Жестокостта и измъчването винаги са занимавали Достоевски, и то именно откъм тяхната привлекателност, откъм съдържащото се сякаш сладострастие в измъчването...“ (Mihailovskij, 2011), няма как да не провокират интереса на патолозите в областта на душевното.

Намерението на настоящия текст е да коментира основателността и адекватността на психиатричния подход, и без каквито и да е амбиции за изчерпателност да представи някои от неговите по-важни изяви, специално по отношение на творчеството на Достоевски. Тъй като тема на размишленията тук е романът „Бесове“, нека да отбележа факта, че сам Достоевски постоянно напраща на читателя патологичното у своите герои, показвайки го и чрез диалога между тях, и в описанието на повествователя. (Ставрогин сам, с примес на присъщата му ирония, настоява на своята репутация на „побъркан“ (Lachmann, 2006: 154), споделяйки това с майка си: „ако тук някъде има лудост, то това е преди всичко от моя страна, и значи, в края на краищата аз съм все пак луд – нали трябва да се поддържа тукашната ми репутация...“ (Dostoevsky, 1983: 178)). Определенията „луд“, „юродив“ и „шут“ са в непрестанна употреба, прилагани почти винаги към едни и същи персонажи. Но преди да се съсредоточа специално върху въпроса за лудостта, безумието на героите от „Бесове“, няколко думи за сходните понятия юродство и шутство и особеното значение, придавано им от Достоевски. Доколкото темата за юродивите в творчеството на писателя е любима за изследователите на неговата антропология, само ще припомня честата им констатация за двойственото отношение на Достоевски към феномена.

В едно съвсем скорошно – специално посветено на темата за юродството у Достоевски – изследване, въз основа на дневниковите, черновите и публицистичните записи на писателя са открити основните черти на този феномен, които според авторите са важни за писателя:

1) простота, прямота, наивност;

2) смирение, приниженост, всеопрощение, стремеж да се помирят всички враждуващи, обрънатост към Бога (вж. Gomes Dias & Leksina, 2017: 704).

Авторите са категорични, че юродството – така, както е разбираемо от Достоевски, е не душевна болест, а трудно постижима за ума философия на живота. Както в древноруския му вариант, и при Достоевски юродивият е безумец, който говори истината, отказвайки се от своето его, честолубие, горделивост.

Приведох мнението на двамата изследователи, защото то ми изглежда обобщаващо за цялата богата изследователска традиция върху присъствието на феномена у Достоевски. Същевременно, както бе малко по-рано изтъкнато, мнозина коментатори настояват за амбивалентното отношение на писателя към този феномен, мотивирайки се най-често от/чрез романа „Бесове“. Едно от заслужаващите внимание проучвания на двойствения поглед на Достоевски към специфичното за националната менталност явление е това на руската авторка Е. Кабакова, показващо двойствеността, разнородността в него самото. Според Кабакова – мнение, което споделям, – в романа „Бесове“ Достоевски описва два самостоятелни антропологични типа: *юродиви* и *юродстващи*. Такова обособяване, невъзможно в древноруската народна култура, е обаче наложително за разбирането на романа на Достоевски. Докато първият тип – същинският юродив, проявява умишлено ненормално, неестествено, скандално поведение, което е религиозно мотивирано, то юродстващият е мним, изроден юродив, в чието действие се усещат корист и високомерие. За да илюстрира разликата, авторката съпоставя Лизавета и капитан Лебядкин в качеството им на *юродива* и *юродстващ* (вж. Кабакова, 1997). Самичното описание на „официалния“ юродив в романа – Семьон Яковлевич, показва как Достоевски е определил мястото му към групата на *юродстващите*.

Продължавайки тази линия на разсъждения, би следвало да видим и синонимията между *юродстващ* и *шут*. Както знаем, *шутът* е антропологична фигура, емблематична за творчеството на Достоевски. В „Бесове“ повечето герои именно така са и назовани – определението *шут* е прикачвано към главния герой Ставрогин; баща и син Верховенски също са наричани *шутове* (Степан Верховенски – сантиментален *шут*); *шут* е наречен и Шигалов, като „полезен“ *шут* е окачествен Лявшин... И така нататък; това са само случайни примери.) Че *шутът* и *юродстващият* са близки, ако не и идентични антропологични характеристики, сочи обстоятелството за категоричната им разлика със същински *юродивия*. Докато *юродивият* е безразличен към насмешките и гаврите на хората, понасяни и със смирение, *шутът/юродстващият* притежава забележително честолубие. (Да си припомним думите на Шатов, който обяснява *побъркаността* на Ставрогин като нарочна, умишлена; като комедиантстване, шутство: „Предизвикателството към здравия смисъл е било твърде

прелъстително! Ставрогин и жалката, подумната, къпавата просякиня! Когато ухапахте губернатора за ухото, изпихахте ли сладострастие? Изпихахте ли? Празно, разюздано, господарско копеле, изпихахте ли?“ (Dostoevsky, 1983: 230).)

И така, *лудост, юродивост, шутство* – ипостасите на *безумието* на литературните образи на Достоевски в романа „Бесове“ (тази енциклопедия на обсебеностите, по определението на унгарската русистка Лена Силарг (Szilárd, 1983: 148), съставляват предмета на настоящите разсъждения, обсъждащи адекватността на психиатричния/клиничния прочит от гледището на философската антропология и метафизиката на идеите. Разбираемо е, с оглед на внушителността на темата, че тук могат да бъдат набелязани само отделни нейни аспекти.

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

Уменията, необходими на съвременния учител по природни науки

*Откъс от „Успешният учител през погледа
на конструктивистките идеи“*

Владимир Цветков
Елена Бояджиева

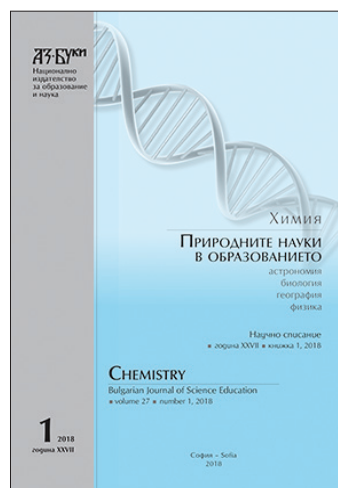
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Въведение

През последните 20 години темата за реформите в образованието се обсъжда постоянно и в много широк кръг – в научната литература, в различни медии и обществото, в училищата и държавните институции по целия свят. Не може да се говори за конкретни иновации, чийто изолдиран ефект след това се проследява в даден период, а по-скоро за непрекъсната промяна и приспособяване. Тази необходимост се налага от динамичността на света, в който живеем, с бързо развиващи се технологии и социални процеси.

В случая на природните науки, промените в училищното обучение имат особено голям размах и значение. Това се дължи на наличието в обществото на две противоположни тенденции: бурно развитие на науката и технологиите, от една страна, и намален интерес към изучаването на природни науки, от друга (Tafrova-Grigорова, 2013; Breuer, 2002; Price & Hill, 2004; Demirdogen & Sакмаксі, 2014). Много ученици имат затруднения, идващи от сложността на материала, информационната претовареност в учебниците, пълни със сложни понятия и обяснения, както и от някои погрешни представи, които се създават при модулно обучение по природни науки (Toshev, 2008). Всичко това води до изоставане и пропуски в обучението им, до загуба на интерес към изучаването (Garnet & Treagust, 1992; Hesse & Anderson, 1992; Quilez-Pardo & Solec-Patolés, 1995; Staver & Lumpe, 1995). Насочването на образованието към развиване на природонаучна грамотност и ключови компетентности по природни науки е начин за балансиране между посочените две тенденции (Tafrova-Grigорова, 2014). Така се цели осъзнаване, че развитието на науката е предпоставка за благосъстоянието на обществото. Това, от своя страна,

Заглавието е на редакцията



*Списание е представено
в ERIH PLUS, CEEOL,
EBSCOhost*

Главен редактор

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

Редактор

Георги Дянков
0887 81 27 67
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: science@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Химия.
Природните науки
в образованието“,
кн. 1/2018:**

EDITORIAL

„Природните науки в образованието“ в 2018 / Б. В. Тошев

EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Успешният учител през погледа на конструктивистките идеи / В. Цветков, Е. Бояджиева

Възгледи на български гимназисти за същността на науката и научното изследване / З. Гарова, В. Нончева, Й. Димова

INTERDISCIPLINARY

Integration of Science, Technology, Engineering and Mathematics: the Multidisciplinary

Approach to Enhance the Environmental Literacy of Prospective Chemistry Teachers / *R. Farwati, T. A. Permanassary, H. Firman, T. Suhery (Indonesia)*

TEACHING EFFICIENCY

Резултати от обучението на студенти – бъдещи учители по биология, с цел формиране на методически умения за работа с интерактивни методи / *М. Бойчева, Р. Давидова, А. Перова*

EXPERIMENTS

Experimental and Computational Study of Co(II), Ni(II) and Zn(II) Complexes with the Azo Dye Derived from 2-Amino-4-Methyl Pyridine and β -Naphthol / *S. N. Chaulia (India)*

ADVANCED SCIENCE

Zagreb Connection Indices of TiO₂ Nanotubes / *S. Khalid (Pakistan), J. Kok (South Africa), A. Ali, M. Bashir (Pakistan)*

FROM THE RESEARCH LABORATORIES

Effect of Untreated Olive Mill Wastewater of Seed Germination, Seedling Growth and Biochemical of Maize (*Zea mays L.*) / *M. Abu-Hassan, A. Malo, N. Al-Muhanna (Syria)*

Synthesis of New 3-[(Chromen-3-yl)-Ethylideneamino]-Phenyl]-Thiazolidin-4-ones and Their Antibacterial Activity / *R. Hoti, N. Troni, H. Ismaili, M. Pllana, M. Pacarizi, V. Thaci, G. Mulliqi-Osmani (Kosovo)*

SCIENCE AND SOCIETY

The Influence of Changes in the Hydrological Regime of the Ural River in the West Kazakhstan Region on Fish Resources / *Kim, T. Murzashev, D. Tagayev, Z. Karagoishin (Kazakhstan)*

Експеримент с мобилна станция и дисперсионно моделиране в търсене на отговор на въпроса трафикът ли е източникът на пиковите обгазявания на Стара Загора с азотни оксиди / *Н. Такучев, Я. Стоянова*

би могло да говее до възстановяване на доверието у учените в науката и в нейните постижения. Ето защо такава образование е обща характеристика на реформиращите се образователни системи в развитите индустриални страни (Hurd, 2000; Hodson, 2006; Dillon, 2009).

От друга страна, съвременното образование поставя изискването ученикът да бъде в центъра на обучението, ориентирано към подготовката му за реалния живот и за постоянно учене, обучение, което се случва в модерна и предизвикателна учебна среда. Това е и целта на образователната реформа в България, започнала през 2000 год. с въвеждането на гържавни образователни изисквания и разработени на тяхна основа учебни програми, както и на новия Закон за прегучилищното и училищното образование. Основната характеристика на тази реформа е тяхната личностна насоченост, изразяваща се в: съответствие на образователните цели с образователните потребности на учениците; създаване на възможност да се изгражда ефективна мотивационна система у тях; преодоляване на разбирането на учебното съдържание само като система от знания и умения, които трябва да се запомнят и възпроизведат; развитието на интелектуални способности за творческо мислене на учениците въз основа на научените знания; активно отношение на личността към изучаваното, към себе си, към действителността; формиране на оценъчно отношение у учениците към изучаваното, към постиженията и негостатъците в тяхната дейност (Stanev, 2000; Tzvetkov & Voiadjieva, 2013). Реализирането им в такава посока определя необходимостта от изграждане на нова култура на учене у учениците – за непрекъснато образование и самообразование, самоподготовка, за нови отношения и комуникации в глобализиращото се общество.

Казаното дотук, насочва вниманието към ролята на учителите в процеса на обучение. Те трябва да имат нужните нагласи, за да приемат промените и да развиват себе си, а също и набор от умения, които се различават от тези, необходими на учителите отпреди десетилетия.

За съжаление, в България образованието днес изпитва сериозни трудности. Нарушен е балансът между обучението и възпитанието, учебната среда е натоварена с много социални проблеми, учителите не получават адекватни на труда си възнаграждения и най-често не проявяват своите възможности (Toshev, 2007). Те изпитват трудности да преподават, някои от тях опитват да „спечелят“ учениците, като се гържат неподходящо, стават апатични, нарушават естествените граници между учител и ученик. Много училища не успяват да мотивират и интегрират учениците в учебния процес, което води до неблагоприятна учебна среда и насилие в училище (Toshev, 2003). От друга страна, учителската професия не е уважавана и търсена, което затруднява и нормалната подготовка и продължаващо обучение на учителските кадри. Учениците запълват целево своите пропуски от училище чрез неформално обучение под формата на частни уроци, които са фокусирани върху конкретни знания, но не задоволяват нуждата от пълнота на познанията и развиване на социално значими умения. Все пак, дори при тези тежки условия, един добър учител може да постигне добри резултати – още през 1893 г. Касабов пише: „Каквото е учителят – такива са учениците – такава е училището“ (Toshev, 2007).

Разглеждайки посочените аспекти в училищното образование, се очертава отговорността, която го голяма

степен трябва да поемат учителите, за решаването на описаните проблеми и това е свързано с формиране на определени компетентности, които изграждат техния професионален профил.

Казаното определя и целта на настоящото изследване, а именно: въз основа на исторически преглед, свързан с изискванията към учителите, да се изведат ключовите умения, които трябва да притежава съвременният учител по природни науки.

Възгледите на конструктивистите за подготовката на учителите

В тази част от статията, в исторически план, ще потърсим отговор на въпросите: какъв е профилът на добрия учител, какви са неговите професионални и личностни качества и как те се променят във времето.

Конструктивизмът, като течение в образованието, е повлиял върху много области – психология, социология, история на науката. В зората на своето развитие той изучава предимно връзката между опита на човек и неговите поведенчески модели. Конструктивистката философия е насочена по-скоро към формирането на знанието, отколкото към начина на учене.

Корените на конструктивизма могат да бъдат открити още в класическата античност у философи и автори като Конфуций, Платон и Аристотел, Хераклит (Coony et al., 1993; LeBar, 2008; Pelech & Pieter, 2010). Пример могат да бъдат диалозите на Сократ с неговите ученици, в които той им задава директни въпроси и им помагат да разберат сами слабостите на своето мислене. Сократовите диалози все още са важен инструмент за учителите в конструктивистката класна стая да оценяват ученето на своите ученици и да планират нови учебни преживявания.

През XX век швейцарският психолог, епистемолог и биолог Жан Пиаже (1896 – 1980), руският психолог Лев Виготски (1896 – 1934) и американският философ, основател на функционалната психология и реформатор в образованието Джон Дюи (1859 – 1952) публикуват своите теории за детското развитие и образованието, които довеждат до еволюцията на конструктивизма. В техните трудове много ясно се очертават и характеристиките на добрия учител.

Образователните теории на Dewey (1897; 1902; 1904; 1915; 1916; 1938) представени в „Моето педагогическо кредо“ (My Pedagogic Creed), „Училището и обществото“ (The School and Society), „Детето и учебната програма“ (The Child and the Curriculum), „Демокрация и образование“ (Democracy and Education) и „Опит и образование“ (Experience and Education). Няколко теми се появяват в тези публикации. Във всички тях Дюи развива теорията, че образованието и ученето са социални и интерактивни процеси, съответно училището е институция, чрез която може и трябва да бъде осъществена социална реформа. Освен това той смята, че учениците „процъфтяват“ в среда, в която са свободни да преживеят и да общуват в обучението, и за всички тях е необходимо да имат възможността да участват в собственото си учене. Той ясно очертава важността на образованието не само като място за получаване на предметно знание, но и като място, на което детето се учи как да живее. Според него смисълът на образованието не бива да се фокусира около придобиването на предварително определен списък от знания и умения, а по-скоро около реализирането на пълния потенциал на ученика и способността да се използват тези умения в името на доброто. Дюи отбелязва, че „да подготвиш ученика за бъдещия живот, означава да му дадеш власт над самия него; това означава да го възпиташ така, че да може напълно и веднага да използва пълния си капацитет“ (Dewey, 1897). Освен да помага на учениците да реализират целия си потенциал, Дюи прави и следващата стъпка, в която припознава, че образованието и училището са основна част от създаването на социална промяна и реформа. Той отбелязва, че „образованието е регулиране на процеса на споделяне в социалното съзнание и че адаптирането на социалната активност на базата на това социално съзнание е единственият сигурен метод за социална реконструкция“. В допълнение към идеите му, свързани с природата на образованието и ефекта, който то трябва да има върху обществото, Дюи има и ясни идеи за това как образованието трябва да се осъществява в класната стая. В „Детето и учебната програма“ (Dewey, 1902) той обсъжда две основни противоречиви теории, свързани с образователната педагогика. Първата се гради около учебната програма и се съсредоточава почти изцяло върху предметното знание, което трябва да бъде преподадено. Дюи твърди, че основният недостатък в тази методология е липсата на активност на ученика. Поставено в рамка, „детето е просто незряло същество, на което трябва да се помогне да порасне; то е „повърхностно“ същество, на което трябва да се помогне да се задълбочи“ (Dewey, 1902). Той твърди, че за да бъде образованието възможно най-ефективно, съдържанието трябва да бъде представено по начин, по който се позволява на ученика да свърже информацията с предишни преживявания, като така задълбочава връзката си с това ново знание. Според втората теория „детето, а не предметното знание определя количеството и качеството на ученето“ (Dewey, 1902). Дюи вижда потенциалния недостатък на тази теория в това, че

тя свежда до минимум важността на учебното съдържание и ролята на учителя. За да се справи с тази дилема, той се застъпва за образователна структура, която балансира преподаването на знание с интересите и преживяванията на ученика. Той отбелязва, че „ученикът и учебната програма са просто две граници, които определят един процес. Точно както две точки дефинират права, така и сегашната позиция на детето и фактите, и истините на науките дефинират преподаването“ (Dewey, 1902). С този довод Дюи се превръща в един от най-известните поддръжници на практическото и експерименталното образование. Той твърди, че „ако знанието идва от впечатленията, които са ни направили естествените обекти, тогава е невъзможно да създадем знание без използването на обекти, които впечатляват ума“ (Dewey, 1916). Тези идеи вдъхновяват много други влиятелни поддръжници на модели на обучение, базирани на практическите упражнения.

В своите публикации Дюи преосмисля не само начина, по който да се случва обучителният процес, но и ролята на учителя в този процес. Той разглежда три аспекта, които ясно очертават профила на учителя: преподаването като социална услуга, знанието на учителя и характера на учителя.

Преподаването като социална услуга

В историята на американското училище смисълът на образованието е бил да подготви учениците за работа, като им предостави набор от умения и информация за определена позиция. Произведенията на Джон Дюи посочват най-ясните примери как този ограничен подход на образованието към личността е приложен в държавната училищна система и педагогическите факултети, целта на които е бързо да „произведат“ учители с определен набор от умения за преподаване и дисциплиниране, с които да се посрещнат нуждите на работодателите и изискванията към работната сила. В „The School and Society“ (Dewey, 1915) и „Democracy and Education“ (Dewey, 1916) Дюи твърди, че вместо да подготвят граждани, които пълноценно да участват в обществения живот, училищата култивират пасивни ученици чрез настояването да се заучават факти и дисциплинирането на „тела“. Вместо да подготвят учениците да са рефлексивни, автономни и етични личности, които са способни да достигнат до социални истини чрез критичен и междупредметен подход, училищата подготвят учениците за подчинение на авторитарни работни и политически структури. Освен това училищата обезкуражават преследването на индивидуално и общностно израстване на личността чрез изследване и възприемат висшето образование като монопол върху институцията на образованието (Dewey, 1915; 1916).

За Дюи училището и учителят, като работна сила и доставчик на социална услуга, имат уникалната отговорност да произведат социални блага, които ще доведат до социален прогрес сега и в бъдещето. Той категорично заявява, че „работата на учителя е да създаде по-висок стандарт на интелигентност в общността, и целта на публичната училищна система е да направи все по-голям брой хора, които имат тази интелигентност. Умението, способността на хората да се държат мъдро в голям спектър от дейности и работни ситуации, е знак и критерий за степента на цивилизация, която едно общество е достигнало. Работа на учителите е да помогнат за формирането на умения у своите ученици, които са необходими в съвременния живот. Ако учителите си вършат добре работата, те също помагат и за оформянето на характер“ (Dewey, 2010b).

И в крайна сметка, „нещото, което е нужно, е подобряване на образованието не просто чрез създаване на учители, които могат да правят по-добре нещата, които не са необходими, а чрез промяна на представата какво е образование“ (Dewey, 1904).

Знанието на учителя

Дюи вярва, че успешният учител притежава страст за знание. Тази способност е вътрешно любопитство и любов към ученето, които се различават от способността на човек да научава, рецитира и репродуцира знание от учебник. Според него „никой не може да е наистина успешен в изпълнението на длъжността си и посрещането на тези изисквания [на преподаването], ако не задържа [своето] интелектуално любопитство живо по време на цялата си кариера“ (Dewey, 2010b). И тук въпросът не е, че „учителят трябва да се стреми да бъде учен от висока класа във всички предмети, които трябва да преподава“, а вместо това „един учител трябва да има необикновена любов и отношение към един предмет и това ще изкара наяве усет за качеството на източниците на информация и проникновение във всички преподавани предмети“ (Dewey, 2010a).

В допълнение към тази склонност за учене в преподаваните предмети учителят „е обладан от разпознаване на отговорността за постоянното изучаване на децата, методите, предметното знание и неговите различни адаптации към обучаваните“ (Dewey, 2010b).

Според Дюи тази склонност и страст за интелектуално израстване в професията трябва да бъдат придружени от естествено желание за споделяне на това, което човек знае, с останалите. „Има учени, които имат знанието според дадената им научна степен, но им липсва ентузиазмът да го предават. За този, който е „роген учител“, ученето е непълно, ако то не е споделено“ (Dewey, 2010a). Не е достатъчно учителят цял живот да се учи

на техниките и предметното знание на образованието, а той трябва да се стреми и да сподели наученото с останалите в своята общност.

Характерът на учителя

Като резултат от прякото влияние, което учителите имат в оформянето на умствения, моралния и духовния живот на децата през най-важните им години, Дюи високо оценява професията на преподавателя и често приравнява социалната ѝ стойност към тази на духовенството и на родителството (Dewey, 2010a; 2010b). Вероятно най-важните атрибути според Дюи са тези вътрешни лични качества, които учителят „донася“ в класната стая, и според него „никог да не придобитото педагогическо умение не може да компенсира тази липса на необходимите черти на характера, за да бъде успешен един учител“.

Добрят учител има отговорността да насърчава интелектуалния растеж на малките деца. Той знае обаче, че в сравнение с други професии кариерата му включва напрежнати ситуации, много работни часове и ограничено финансово възнаграждение. Всички тези фактори имат потенциала да надделят над автентичната любов и симпатия, която учителят има към учениците си. За Дюи „една от най-потискащите фази от образованието е броят напрежнати учители, които можем да видим, с тревожност, изписана на лицата им, отразена във високите им гласове и остри маниери. Контактът с младите е привилегия за някои темпераменти, но може да бъде тежест за други, и то тежест, под която те не се справят много добре. В някои училища има твърде много ученици за един учител, твърде много предмети, които трябва да се преподават, и приспособяванията към различните ученици се правят механично, а не според личността. Човешката природа се съпротивлява срещу такива неестествени условия“ (Dewey, 2010a).

Според Дюи е важно учителят да има нагласата да преодолява изискванията и стресовите фактори, на които е изложен, защото учениците могат да усетят кога учителят им не е истински увлечен в насърчване на тяхното учене (Dewey, 2010b). Такива отрицателни поведениа пречат на децата да преследват собствените си интереси към ученето и интелектуалното си израстване. Може да бъде предположено, че ако учителите искат учениците им да бъдат въввлечени в образователния процес и да включат в действие естественото си любопитство и търсене на знание, те трябва да са наясно как реакциите им към малките деца и стресът от преподаването влияят на този процес.

Ролята на обучението за подготовката на професионалния учител

Страстите на Дюи към преподаването – естествена любов към работата с малки деца, естествена склонност към търсене на различното по отношение на съдържанието по различните предмети, използваните методи и други социални въпроси, свързани с професията, и желание да се сподели това придобито знание с другите – не са комбинация от външно проявяващи се технически умения. Вместо това те могат да бъдат видени като интернализирани принципи или навици, които „работят автоматично, несъзнателно“ (Dewey, 1904). Според него програмите за обучение на учители трябва да се откажат от фокуса върху създаване на умели практики, защото такива практически умения, свързани с обучение и дисциплина (например създаване и преподаване по учебни планове, управление на класната стая, приложение на различни методи според учебното съдържание), могат да бъдат научени с течение на времето по време на ежедневната работа с ученици (Dewey, 2010c). „Учителят, който напуска професионалното училище с уменията да управлява класна стая с ученици, може да изглежда с предимство в първия ден, първата седмица, първия месец или дори през първата година в сравнение с друг учител, който има много по-добро разбиране за психологията и логиката на развитието на учениците. По-късният му прогрес с първото може да се състои само в усъвършенстване и настройване на вече придобитото умение, но той няма да порасне като учител и водещ в живота на своите ученици“ (Dewey, 1904). За Дюи учителското образование не трябва да се фокусира върху хора, които знаят как да преподават в момента, в който завършат. Вместо това то трябва да се занимае със създаването на професионални „ученици“ по образование, които имат стремежа да търсят повече за предметите, които преподават, за методите, които се използват, и за дейността на ума, когато той дава и получава знание.

Отговорът на въпроса „Какъв трябва да бъде учителят?“ се открива и в трудовете на Лев Виготски. Централно понятие в теорията на Виготски е „зоната на най-близкото развитие“ (Zone of Proximal Development – ZPD). Това е хипотетичното разстояние между действителното ниво на развитие, когато децата могат да се справят сами със задачите, и нивото на потенциално развитие, за достигането до което е необходима помощ от по-компетентни от тях (възрастници или учители). Според Виготски ученето е най-ефективно, когато ученикът работи в зоната на най-близкото развитие.

Ролята на учителя да идентифицира ZPD на своите ученици, е много сериозна, тъй като по този начин той може да определи степента, до която асистираният учене може да подпомогне ученика да достигне до по-високи нива на разбиране. Тъй като учениците конструират своето знание, помощта, осигурена в зоната на близко развитие, е придоби-

ла наименованието „скеле“ (scaffolding) (Singer et al., 2000). Според социокултурната теория на Виготски за когнитивното развитие всяко знание може да бъде усвоено чрез външна (наставническа) помощ и изграждане на скеле. Perkins (1993) определя учителя като треньор, който помага на учениците да открият своите затруднения и слабости, да работят върху тях, и който дава подходяща и конструктивна обратна връзка, за да им помогне да се справят по-успешно с ученето. За да подпомогнат учениците да възприемат научния подход на мислене, учителите по природни науки трябва да предоставят различни преживявания и да окуражават дълбока рефлексия. Смисълът, който учениците сами изграждат, трябва да бъде чут и да бъде поставен под съмнение по уважителен начин. Още повече, учителят трябва да предизвиква осмисляне и рефлексия от страна на учениците чрез приваждане на аргументи и доказателства, които да доказват твърденията (Duckworth, 1987).

За по-нататъшното развитие на теориите на когнитивния и на социалния конструктивизъм допринася извънредно много и Джером Брунер – американски психолог, преподавател в Харвардския университет. В ранните си работи той силно е повлиян от идеите на Пиаже за когнитивното развитие на децата. Неговата теория, подобна на тази на Пиаже, е създадена въз основа на изследвания на когнитивното развитие. Брунер също обяснява развитието на погроставащите като серия от стъпки по посока на повишаване на способностите/капацитета за учене. Тези стъпки, метафорично представени като стълба, трябва да бъдат „изкатерени“ в определена последователност, имайки предвид тяхната приемственост и взаимозависимост. Брунер вярва, че обучението е активен, социален процес, при който учениците изграждат новите си знания на базата на вече наученото. Според него учителите следва да включат учениците си в процеса на обучение чрез диалог и взаимна работа и да ги насърчават да правят собствени открития в съответната област (Bruner, 1966). Някои от способностите за учене според Брунер стават възможни благодарение на други, вече формирани (Bruner, 1971). Фундаменталният му труд „Процесът на обучение“ (Bruner, 1977) се възприема като класическо произведение за образованието на ХХ век. В него авторът развива тезата, че училищното образование и учебните програми трябва да насърчават интуитивните възприятия на учениците и „спираловидното развитие на знанието“ (spiral curriculum). Брунер е автор на идеите за „готовност за учене“ и „спираловидната програма“ за учене. Готовност за учене означава, че преподаването и учебното съдържание на даден предмет трябва „да се нагласяят“ към когнитивните способности на учениците за съответната възраст. Преподавателят трябва да подбира съдържание и педагогически подходи, които са подходящи за разбиране от страна на обучаваните на равнището на развитието им, достигнато до момента. Спираловидното структуриране на учебното съдържание предполага повторението му в курса на обучение с нагряване и задълбочаване на все по-високо равнище, така че обучаваните винаги да могат да се базират на наученото вече и да го развиват. Идеята за спираловидната структура на учебното съдържание е израз на конструктивистките възгледи за построяване на новото на основата на предходното знание, докато се достигне до пълното му усвояване.

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

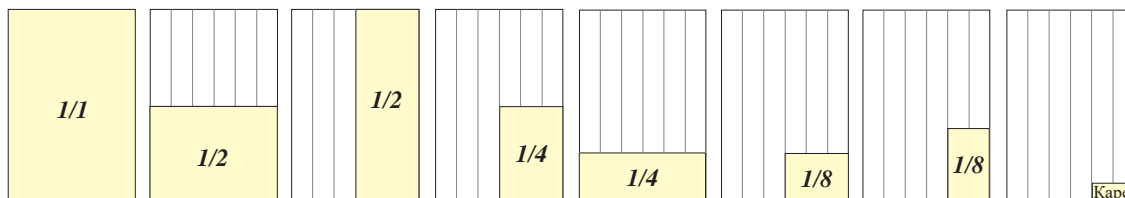
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.