

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**

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

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

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

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

38 20 – 26 септември 2018 г.

Облачните технологии като ресурс за разширяване на иновационната култура на учителите

Откъс от „Облачните решения за създаване на мисловни карти в технологичното обучение“

Емилия Тошева

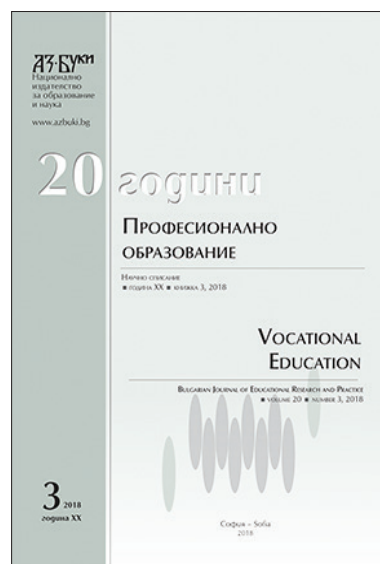
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Увод

Навлизането на облачните технологии в образованието води до създаването на нови модели на преподаване и учене в интерактивна и ангажираща учебна среда. От методологична гледна точка, облачните технологии могат да се разглеждат като елемент на иновационната култура, изявиите на която притежават потенциала за постигането на конкурентни предимства, в това число и в образователния процес, в цялост, и в технологичното обучение, в частност. От дидактична гледна точка, облачните технологии могат да се разглеждат като начин за повишаване ефикасността на интерактивните взаимодействия, характерни за философията на технологичното обучение, а именно: „имам идея“, „да мислим заедно“ и „да правим заедно“. Що се отнася до знанията, уменията и компетенциите на учителя, необходими за генерирането на облачни решения в образователната практика, то е напълно основателно да разглеждаме облачните технологии и в контекста на неговия компетентностен профил (Plachkov, 2013).

Облачните решения за създаване на мисловни карти (**iMindMap Cloud**, **MindMeister**, **Mind42** и **Coggle**) имат лесен и интуитивен интерфейс и могат да се използват в технологичното обучение за визуализиране на идеи или концепции при работа по проекти, при изработване на технически обекти и изделия, както и в процеса на карьерното ориентиране и консултиране на учениците. Мисловните карти са адаптивен инструмент за планиране, организиране, създаване, предста-

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Списанието е представено в **ERIH PLUS**, **CEEOL**, **EBSCO**hos

Главен редактор

Проф. д-р Тоня Георгиева
E-mail: 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

Съдържание на сп. „Професионално образование“, кн. 3/2018:

МЕТОДИКА И ОПИТ

Облачните решения за създаване на мисловни карти в технологичното обучение / *Емилия Тошева*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Анализ на проблемите и тенденциите в устройството и развитието на населените места в област Русе / *Наталья Неделчева, Боряна Каменова*

ПИСМА ДО РЕДАКТОРА

Образование в партньорство с бизнеса / *Росица Иванова*

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Оценка на въздействието на Европейския фонд за регионално развитие по отношение на сградната енергийна ефективност в България в програмния период 2007 – 2013 г. / *Даниел Нигохосян*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

В настоящия брой представяме:
Природо-математическа гимназия „Васил Друев“ – Велико Търново

Изучаване теоремите на Менелай и Чева и някои техни приложения с помощта на динамична обучаваща среда / *Ангел Гушев*

За приложението на мисловните карти в обучението по литература в горния курс на средното образование / *Елеонора Иванова-Великова*

Изследвания, свързани с Константата на Капрекар / *Петко Казанджиев, Мартин Иванов, Цеца Байчева, Кинка Кирилова-Лупанова*

В настоящия брой представяме:
Средно училище „Йордан Йовков“ – Русе

Самостоятелната познавателна дейност на учениците в обучението по „Домашен бит и техника“ / *Еленка Димитрова*

Методически варианти за решаване на познавателни задачи в обучението по „Домашен бит и техника“ в IV клас / *Еленка Димитрова*

Интерактивни техники при усвояване на синусова и косинусова теорема в X клас / *Йорданка Колева*

Стратегии за преподаване и подкрепа на ученици със специални образователни потребности в контекста на включващото образование / *Радосвета Колчева*

вяне, решаване на проблеми, комуникация и метод за запомняне на информация.

Технология

Всяка мисловна карта започва с една концепция, поставена в центъра, която може да бъде представена от дума и/или изображение. Може да съдържа визуални елементи, като кръгове, квадрати и други символи, рисунки или снимки. Разклоненията водят началото си от централна концепция и могат да бъдат направени в различни цветове и форми. Всяко разклонение може да бъде представено по много начини и да бъде свързано с останалите разклонения. Обикновено, когато се използват думи, се използва по една ключова дума за всяко разклонение.

Съществуват множество облачни технологии за създаване на мисловни карти – както платени, така и безплатни. **MindMeister** позволява на учениците да споделят и редактират мисловни карти, да оставят коментари и обратна връзка, да прикачват файлове, изображения, видеоклипове и да свързват външни или вътрешни източници. Мисловните карти могат да се споделят със съученици и учители вътрешно или външно чрез покана за сътрудничество по имейл или чрез хипервръзка. Мисловните карти могат да бъдат превърнати и в интерактивни презентации.

Мисловната карта, създадена с MindMeister (фиг. 1), служи за изясняване на същността и етапите при създаване на мисловни карти за визуализиране на различни понятия, процеси и дейности от технологичното обучение.

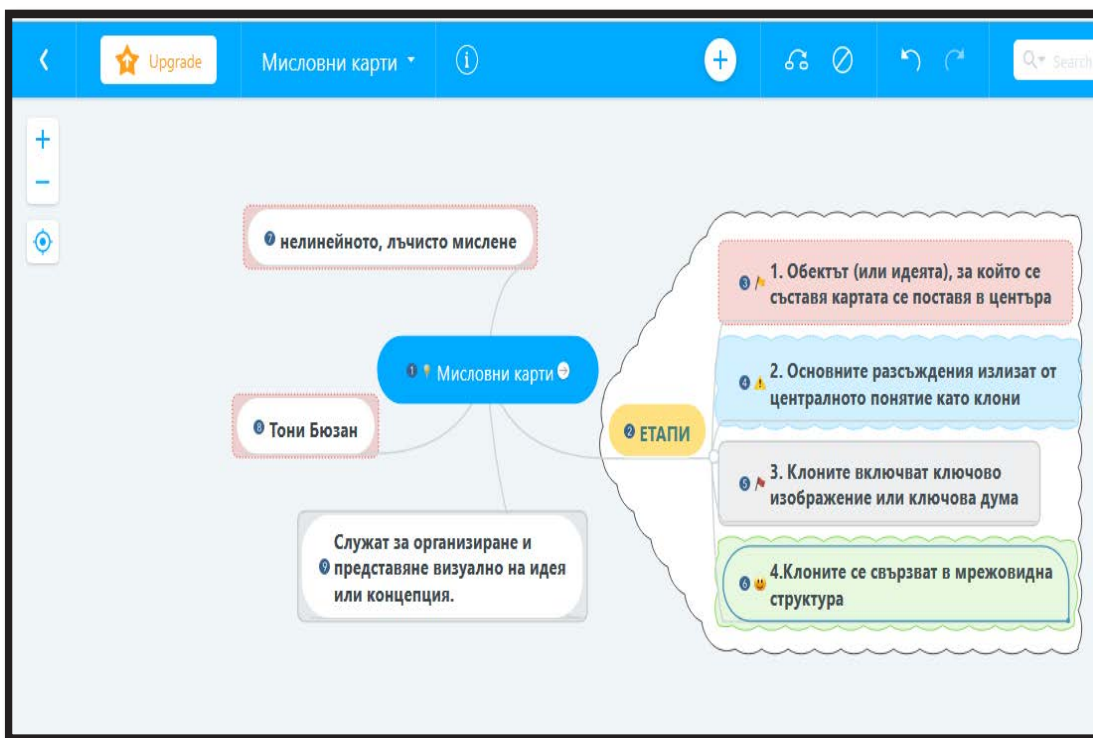
Друго облачно решение **iMindMap Cloud** за визуално мислене, което може да се приложи към всички когнитивни функции, особено памет, учене, творчество и анализ. Mind Mapping е процес, който включва комбинация от изображение, цвят и визуално-пространствено подреждане. Техниката картографира мислите, използвайки ключови думи, които задействат асоциации в мозъка, за да предизвикат гопълнителни идеи, с което е възможна работа в екип при създаване на мисловни карти, както и работа по всяко време.

С iMindMap Cloud могат да се решават разнообразни задачи, включително мозъчна атака, откриване на нови възможности, организиране, управление на проекти, преподаване, изучаване, обмен на информация и много други.

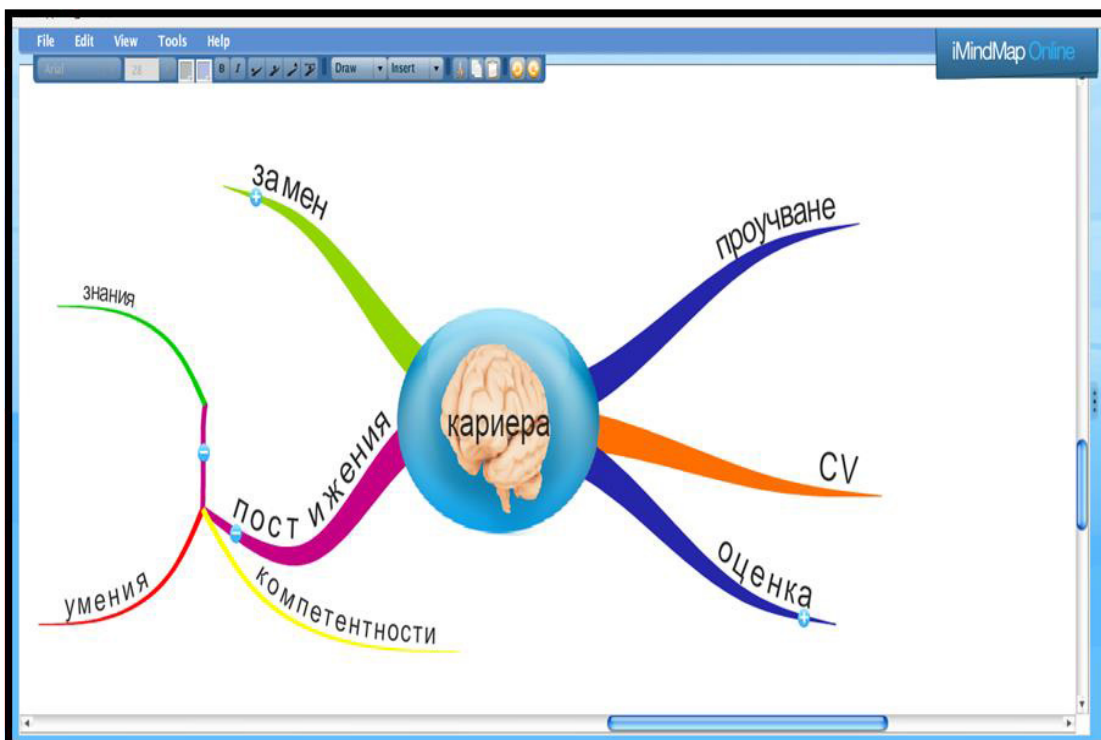
Мисловната карта (фиг. 2) се използва за изясняване на понятието кариера в темата „Кариера и мотивация“ в VIII клас „Технологии“.

Mind42 – уеб базиран инструмент, позволяващ създаване на семпли, стегнати и схематични мисловни карти с гърбовидна структура.

Mind42 има възможност за: вмъкване на изображения от URL адреси (т.е. изображения, хоствани на друг сайт, като ImageShack или Picasa); URL връзки към външни уеб сайтове; сътрудничество и редактиране в реално време, като се използва пратурката Google Talk; размерът на мисловната карта е ограничен само от наличната RAM и мощта за обработка; възможност за публикуване; способността да се добавят бележки към клоновете; експортиране във Freemind, Mindmanager, Mind42 XML, PDF, изображение и богат текст; импорт от Freemind, Mindmanager, Mind42 XML.

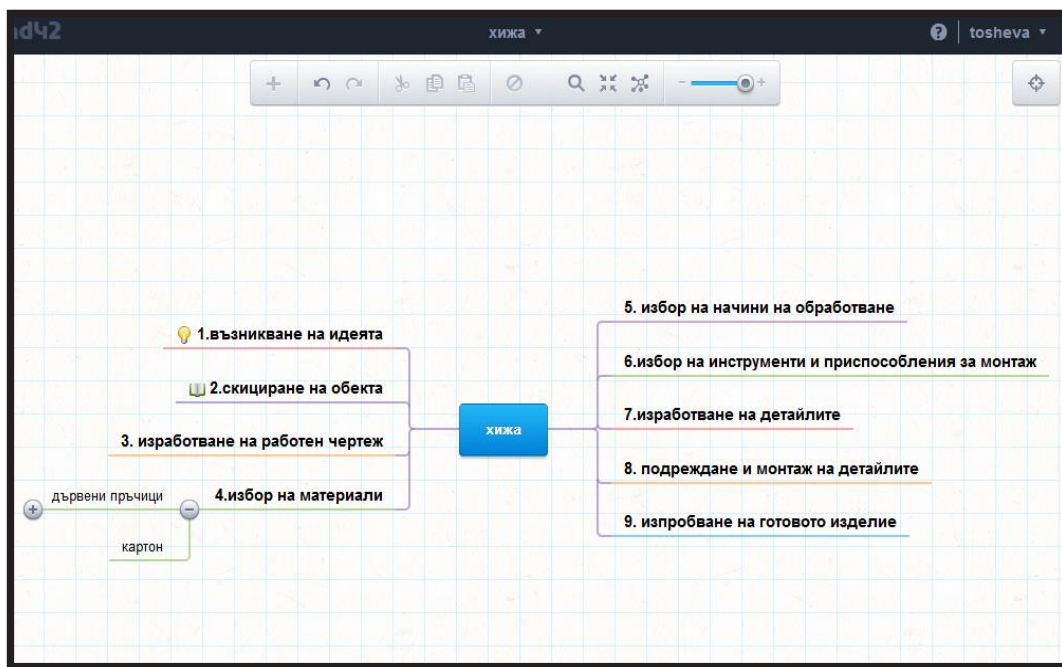


Фигура1. Мисловна карта – същност



Фигура 2. Мисловна карта, създадена с iMindMap Cloud

Мисловна карта, създадена с Mind42 на (фиг.3), отразява етапите при планиране на проект „Планинска хижа“ към тема „Аз конструирам“ – V клас „Технологии и предприемачество“.



Фигура 3. Мисловна карта „Планинска хижа“

Coggle – лесен за използване минималистичен онлайн инструмент за създаване на мисловни карти, при проектирането на идеи или план; готовата карта може да се сподели онлайн с други потребители с опции за разглеждане и редактиране.

Интегрирането на облачните технологии в технологичното обучение е обусловено от обществените нужди и очаквания за модернизирание на учебния процес (Tosheva, 2017). Мисловните карти могат да бъдат полезен инструмент в технологичното обучение, който стимулира творческото мислене на учениците, активизира процеса на усвояване на нови понятия и генериране на идеи.

Пълния текст четете в „Професионално образование“, кн. 3

Приобщаващото образование в български контекст

Откъс от „Приобщаващото образование – философски, социални и образователни перспективи“

Ива Бонева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Въведение

Съществуват много определения на това какво е приобщаващо образование, като повечето отразяват западноевропейското разбиране за смисъла на образованието за всички (Shuman, 2015), според което то е процес, а не резултат. В опит да стигнем до универсална дефиниция, е важно да изведем неговите основни характеристики. Вихме могли да ги обобщим така: качествено образование на всички деца, което се случва в училище и зависи от всеки учител, всеки ген; развиване на способностите и личността на детето; премахване на всички бариери, които могат да възпрепятстват ученето и участието на всяко дете; отношение на приемане, разбиране, уважение, грижа, подкрепа. Приобщаващото образование не се отнася единствено за децата със специални образователни потребности, то е за всички: деца, учители и родители.

Темата за приобщаващото образование получава все повече внимание в българския контекст. То е включено в последния Закон за предучилищно и училищно образование, а стандартът за приобщаващо образование има вече две версии и продължава да предизвиква продължителни и разпалени дискусии.

Въпреки това все още в публичното пространство в България не съществува категорично и единно разбиране за това какво е приобщаващо образование. Често в разговори, както и в много вътрешноучилищни документи и изказвания, пог „приобщаващо образование“ се има предвид „образование за деца със специални образователни потребности“, или още по-тясно – „образование за деца с увреждания“. Дефиницията, която Законът за предучилищно и училищно образование дава, е: „Приобщаващо образование“ е процес на осъзнаване, приемане и

Заглавието е на редакцията



www.pedagogia.azbuki.bg

Списание се реферира и индексира в Web of Science: Emerging Sources Citation Index

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogia@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 5/2018:

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Стратегии за организиране на диференцирано обучение / *Радка Василева*

Тормозът между учениците (емпирично изследване) / *Донка Никова*

Несъзнателното учене като път за заучаването на учебна мотивация / *Александър Кръстев*

Приобщаващото образование – философски, социални и образователни перспективи / *Ива Бонева*

Иновативни варианти за развитие на речевия слух в предучилищна възраст / *Екатерина Чернева*

ИСТОРИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Планомерно психическо развитие (По случай 115 г. от рождението на П.Я. Галперин) / *Любомир Георгиев*

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците от етническите малцинства чрез технология за стимулиране процеса на огромяване в условията на семейна среда / *Даниел Полихронов*

Модел за превантивна и психолого-консултативна работа в община Стара Загора / *Румен Василев, Весела Марева*

ЧУЖДЕСТРАНЕН ОПИТ

Realization of Multicultural Education in the Aspect of Intercultural Communication / *Anzhelina A. Koriakina*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Връзки с обществеността – необходимият управленски подход в съвременното училище / *Надие Карагъзова*

Празниците и развлеченията в подготвителна група с деца от ромски произход за приобщаването им към образователната среда / *Румяна Гемшиева*

Парадигмата семиотика – език – дете при 6–7-годишните / *Жоржетина Атанасова, Любимка Габрова*

КНИЖНИНА

Парародителската грижа във фокуса на един социалнопедагогически анализ / *Траян Попкочев*

подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (ЗПУО, Допълнителни разпоредби, ал. 1, чл. 22). Така, приобщаващо образование, на практика, означава всички ученици в едно училище, независимо от своите силни или слаби страни, да са част от училищната общност. Приобщаването в училище не се отнася само до обучение на деца с увреждания, а до качествени условия за обучение на всички деца.

Тук под „приобщаващо образование“ ще имаме предвид дефиницията, наложена от ЗПУО, а именно образование, което прави възможно всички деца да учат заедно и да се чувстват добре в училище.

Все още понякога биват обърквани или се използват взаимозаменяемо термините „приобщаващо“ и „интегрирано“ образование. Важно е да отбележим, че те не са синоними. Разбирането за приобщаващото образование преживя своеобразна еволюция през последните няколко десетилетия. Интегрираното образование бе първата стъпка, която в световен мащаб бе предприета, така че децата с увреждания да бъдат включени в общообразователния процес. Дотогава в много гържави децата с увреждания се обучаваха отделно от връстниците си по специални програми. Интегрираното образование поставя акцент на физическото съвместно пребиваване, отчита като успех посещаемостта и предполага редица мерки за терапия и „корекционни дейности“ на детето с увреждане, така че то да може по-бързо и възможно най-добре да се впише в средата на връстниците си. Това, разбира се, галеч невинно е възможно – както за децата с ментални, така и за децата със сензорни или физически увреждания. Приобщаващото образование отива като философия и образователна парадигма много отвъд пространствената заедност – то предполага равни права на всички деца за достъп до качествено образование. То предполага и промяна в самата образователна система, така че тя да може да се адаптира и да отговори на най-разнообразните нужди на всички деца в клас. От гледна точка на парадигмата за универсалността на човешките права, приобщаването в образованието е въпрос за достъп – не само като инфраструктура, но и като приложимост на учебната програма и съдържание, както и като адаптиране на начините на преподаване към способностите и уменията на всички деца.

Друг термин, който все по-рядко се използва у нас, е „включващо образование“. Според нас тук става въпрос просто за различен превод на английската дума inclusive. Без да навлизаме в семантични или социолингвистични дискусии, ние предпочитаме и използваме думата „приобщаващо“, а не „включващо“, защото не говорим за еднократен акт на включване, а за процес, който изисква постоянно усилие и участие от всички в училище.

Много дискутирано и дори оспорвано, приобщаващото образование започва да се случва в ежедневието на българските училища не само защото е задължително. В отделни класове и училища можем да наблюдаваме много от съществените му елементи въпреки сегашните несъвършенства в системата и дългия път, който предстои, докато се превърне в често срещано. Основните фактори, които допринасят приобщаващото образование да се случ-

ва, са волята и подкрепата на управленските училищни екипи и професионалните усилия и емпатия на учители и специалисти. Именно добрата воля, емпатията и приобщаващите нагласи на учителите са един от най-силните фактори, които допринасят за това повече деца да се чувстват добре в училище.

Национално представително проучване на нагласите на учители от I до VIII клас, проведено по поръчка на Центъра за приобщаващо образование сред 311 учители в цялата страна през 2015 г., показва интересни данни. То ще бъде разгледано по-нататък, но в тази глава си струва да споменем, че по отношение на подкрепата една трета от учителите категорично поддържат приобщаващото образование (32%), 14% от учителите категорично го отхвърлят, 32% го подкрепят отчасти, а 22% заемат междинна позиция. Тези данни показват, че макар и повърхностно и вероятно социално желателно, все пак приобщаващите нагласи сред учителите преобладават. Или поне че учителите са най-сно с това, че приобщаващото образование няма алтернатива в страната ни и връщане назад е невъзможно.

Като обобщение може да се каже, че сега действащата нормативна уредба е много добра, но като че ли изостава практическото ѝ приложение. Няколко от възможните обяснения идват оттам, че в България традиционно учителските нагласи не са приобщаващи (поради десетилетията сегрегираща образователна система), както и че няма достатъчно натрупан опит, който да може да бъде анализиран, синтезиран и приложен в практиката.

Приобщаваща педагогика

Различни са перспективите и историческият път на приобщаващото образование и неговият смисъл в други държави. Възникването и развитието на идеите и практиката на приобщаващо образование са процес, който води началото си от движението за граждански права, започнало в САЩ и Западна Европа в края на 60-те години на XX век (Thomas, Walker & Webb, 1998). В Европа, както и в Съединените американски щати, изследователите на специалното и приобщаващото образование отдавна изследват влиянието на училищните фактори върху ученето и успехите на учениците. Така, различни изследвания през 80-те години на миналия век проучват училищните структури и тяхното влияние върху специалните образователни потребности (Tomlinson, 1982). Д. Моузес, С. Хогарти и С. Джоует (1987) например предлагат и описват начин за създаване на общоучилищен подход за подкрепа на децата със специални образователни потребности чрез създаването на специални подпомагащи екипи. По-нататък други автори (Ainscow, 1991) твърдят, че задачите за посрещане на специалните нужди трябва да се преформулират в задачи за/пред училищното развитие. В следващите години много изследователи се занимават с въпроса как училищата на практика предлагат приобщаването, което е документирано в множество описани случаи и action research проекти. Някои от най-цитираните са Thomas, G. et al., (1998); Allan (1999); Dyson, A. and Milward (2000); Benjamin (2002); O'Hanlon (2003) и много други. Всички тези изследвания и анализи доказват по различни начини, че приобщаващото образование е многовекторен процес, с много и различни дилеми (Norwich, 1993, 2008), които могат да се разберат и решат, когато са част от усилия за увеличаване на участието на децата и намаляване на изключването (Rouse & Florian, 1997; Booth & Ainscow, 2002). В началото на този век се разработват различни модели за развитие и управление на училищния живот, основани както на индивидуализирани подходи, като SEN Toolkit (DfES, 2001), така и на подходи към цялото училище, като Leading on Inclusion (DfES, 2005) и Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), които ще разгледаме по-надолу.

В рамките на изследванията и научните разработки в сферата на приобщаващото образование последните теоретични и практически усилия са насочени към развитието на приобщаващ педагогически подход, или т.нар. приобщаваща педагогика. Този подход твърди, че с увеличаване на качеството на преподаването, което се предлага на учениците, и по този начин с разширяването на обхвата към все по-голям брой ученици училищата стават по-приобщаващи (Florian & Kershner, 2009). Макар и много важна, тази промяна на фокуса не е очевиден.

Всъщност подходът на приобщаващата педагогика възниква в теоретичното гнездо на синтез от изследователски подходи, специализирана педагогика и литература за приобщаващо образование. Приобщаващата педагогика идва да замести традиционните начини, които утвърждават, че трябва да се работи специализирано и индивидуално с децата със специални образователни потребности. Традиционните подходи, почти без изключение, са основани на идеята, че различните и „трудните“ деца непременно изискват „нещо различно“ или „допълнително“ към това, което е на разположение за всички ученици, и че посрещането на техните индивидуални нужди изисква нещо различно и специално. Този подход е разположен в социокултурната рамка на педагогиката, която ще разгледаме по-долу, в която методиките, които подпомагат преподаването чрез съобразяване с различията, са подчинени на мрежата на взаимосвързани идеи за детското развитие, ученето, преподаването и учебните програми, както и за училището и училищния политически контекст, през който те са дефинирани (Alexander, 2004; Florian & Kershner, 2009).

Социокултурната перспектива в педагогиката е важна, тъй като позволява възприемането на индивидуалните различия като нещо, което се очаква и погразбира като взаимодействие между много и различни индивиди, а не като фиксирани дадености в самите индивиди. Така различието не е проблем. По-скоро теоретичното начало на приобщаващата педагогика идва от разбирането, че всяко дете учи по различен начин, както и от разбирането на това как различните аспекти от човешкото развитие се свързват с опита, за да се получат индивидуалните различия. Тя има много компоненти и един от важните е как преподавателите получават и използват знанията си за човешкото учене, когато помагат на деца с трудности в научаването. Приобщаващата педагогика утвърждава, че възможностите за учене на всяко дете се променят, че потенциалът на всяко дете е невъзможно да бъде предвиден, понеже зависи и от дейностите на учителя, както и че интелигентността не може да бъде измервана с математически или логически тестове. Докато социокултурните фактори създават индивидуални различия, научаването се случва чрез споделени дейности в социални контексти. Така, учителят трябва да мисли за всеки в клас и как децата ще работят заедно, а не как да разграничи едните ученици от другите на основата на съждения и оценки за това как едните могат, а другите – не. Приобщаващата педагогика не игнорира индивидуалните различия между учениците. Тя по-скоро окуражава учителя да увеличава „обхвата на възможните избори, които се предоставят на всеки в общността на класната стая“ (Florjan, 2010). Тази негръмка, но важна промяна в мисленето за индивидуалните различия между учениците се фокусира върху ученето като споделен процес и дейност и така избягва негативните ефекти на това да се третират някои деца като различни.

Друг характерен белег на приобщаващата педагогика е ключовата роля, която тя определя за учителя и неговото поведение и нагласи. За да илюстрираме това, ще цитираме два от основните принципи на приобщаващата педагогика, а именно – „Това, което учителят избира да направи или да не направи сега, може да измени възможностите на детето в бъдеще“ и „Нищо не е неутрално“ (Hart et al, 2004). Именно в личността и действията на учителя се съсредоточават основите на успеха на приобщаващата педагогика, но там се крият и възможните трудности – защото всеки индивид е различен, включително и учителите, и повлияването върху тези различия е трудно.

Трябва да се отбележи, че никъде приобщаващото образование не е навлязло гладко, макар и да е утвърдено като единствено справедливо там, където е установено. Вероятно хегемонната философия на единението, която приобщаващото образование изповядва, е трудно съвместима с философията на нагмощие и агресия, които царят в Европа докъм 1944 г., а в света прогължават и до днес.

Философски перспективи

Философията на приобщаващото образование почива на система от убеждения, **изповядваща ценността на участието, принадлежността и взаимоделиевието с другите**. Приобщаващото образование е начин на мислене и действие, който помага на всеки индивид да се чувства приет, ценен и в безопасност. Приобщаващите общности съзнателно се развиват, за да могат да посрещнат нуждите на всички свои членове.

Можем да забележим в литературата (Kisanji, 1999; Stainback & Smith, 2005; Andriichuk, 2017) как тези убеждения, вярвания и принципи са се променяли през годините, започвайки **от парадигмата на милосърдието** (милост към различните) и достигайки до същината на съвременната система от идеи, присъща на западното общество, **за човешките права, равенство, разнообразие (diversity) и социална справедливост**. Начинът, по който в съвременните западни общества се подкрепят различните ученици, почива именно на тези идеи.

Все по-често споменавана като водеща във философията на приобщаването е идеята за **човешкото разнообразие**. То се илюстрира чрез много категории и проявления – език, пол, раса, етнос, сексуална ориентация, увреждане / липса на увреждане, религия и други, и включва характеристики, които сами сме създали в нашето общество или сме възприели от други общества. При това част от тези характеристики са видими, други не, което поставя пред учителите предизвикателството да са винаги с разбирането, че всички деца и всяко едно от тях е различно (уникално) и има своите различни индивидуални нужди, възможности и стремежи. Когато това се случва, у учениците имплицитно се възпитават култура на взаимно уважение, която подготвя децата да бъдат уважителни, но и любопитни към различията между хората. Обратно, фокусирането върху специалните образователни потребности носи риска да пропуснем факта, че всяко дете учи по различен начин.

Пълния текст четете в „Педагогика“, кн. 5

Модел на акта на комуникация

Откъс от „Думите, изреченията и текстът като езикови знакове (Върху материал от български език)“

Мери Лакова

Р. Якобсон е съставил следния модел на акта на комуникация:

Съобщение
Говорещ (пишещ) → канал ↓↑ канал → Слушач (четящ)
Ког

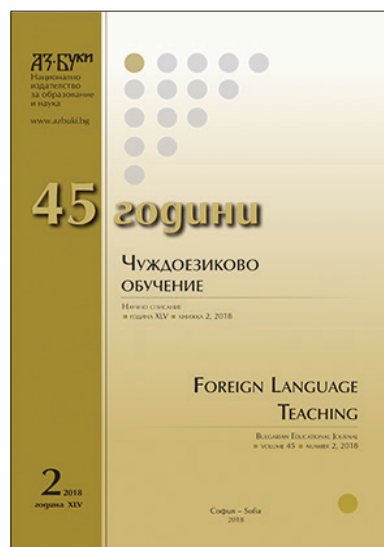
Говорещият е лицето, което произнася пред събеседник (или пише към събеседник) някакво съобщение. Каналът за комуникация е устен (при устен разговор) или писмен (при писане на писма, художествени, научни произведения и др.). Съобщението е информацията, която говорещият известява на слушащия, като използва код – някой естествен език. Информацията достига до слушащия чрез неговите слухови органи (или чрез зрението му при четене).

Необходимо е да се посочи какво трябва да знае дадено лице, за да бъде говорещ или слушащ. Дадено лице, за да може да стане говорещ, трябва да отговаря на следните условия: 1) да има познания за околния, извънезиковия свят; 2) да знае езика, на който ще съобщи информацията; 3) да има известни познания за събеседника, да знае дали предаваната от него информация е нова за събеседника, или не – в противен случай информирането може да се окаже излишно. За слушащия е валидно следното: 1) за слушащия към акта на съобщаването от говорещия се предполага, че също има някакви познания за действителността; 2) слушащият също така трябва да знае езика (кода) на съобщението от страна на говорещия, за да може да го разбере.

Думите с оглед на езиковия знак

Нека сега се обърнем към думите, като единици на езика и на речта. Можем ли да смятаме думите за съобщения? Според нас думите също можем да смята-

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Списанието се реферира и индексира в Web of Science: Emerging Sources Citation Index

Главен редактор

Проф. д.н. Димитър Веселинов
E-mail: d_vesselinov@yahoo.fr

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

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

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Думите, изреченията и текстът като езикови знакове / *Мери Лакова*

Проблеми и особености на чуждоезиковото обучение по арменски език / *Петър Голийски*

МЕТОДИКА

Играта като образователен феномен и нейното място в чуждоезиковото обучение / *Илка Бирова*

Усвояване и учене на втори език: педагогически аспекти / *Тодор Шопов*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Скандинавският север и Европа – взаимодействие през вековете (VIII – XXI век) / *Вера Ганчева*

Знаци российской культурной идентичности в слоганах коммерческой рекламы / *Татьяна Романова*

The Fear to Talk / *Adriana Sotirova*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Чуждоезиковото обучение в България през 30-те години на XX в. – между каноничното и модернистичното / *Весела Белчева*

ХРОНИКА

Регионална франкофонска среща по въпросите на специализираното обучение / *Радостина Георгиева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Предизвикателства и перспективи пред съвременната тюркология / *Мария Михайлова-Мръвкарлова*

Международна интердисциплинарна конференция за студенти и докторанти / *Миглена Христозова*

Introduction to Linguistics and to Linguistic Czech Studies / *Martin Henzelmann*

IN MEMORIAM

Professor Boyan Alexiev, PhD. (1949 – 2017)

ме за съобщения по следните причини. Думите от гаген език са разбираеми за носителите на този език. Когато са произнесени самостоятелно (без да са употребени в изречение), те също означават нещо. Самостоятелно представени думи се откриват в тълковните речници, като там за всяка дума е представена и тълкувателна дефиниция.

Съгласно „Американския речник презор на английския език“ (1976) дума е „звук или съчетание от звукове или тяхна репрезентация при писане или печатане, която символизира и предава (communicates) значение и която се състои от отделна морфема или комбинация от морфемите“. В българските трудове по граматика и лексикология са поместени подробни описания за това, що е дума. В „Теоретична граматика на българския език. Морфология“ (Kutzarov, 2007: 5) от Ив. Куцаров е поместено следното: „Грамматиката е наука за думата като словоформа и като градивен елемент на словосъчетанието, изречението и текста“. В „Съвременен български език“ (Bojadjiev, Kutzarov & Penchev, 1998) Т. Бояджиев определя лексикологията като „наука за думите като речникови единици и за речниковия състав като характерна страна на строежа на езика“ (1998: 131). Думата „може да се определи като лексикално-граматична единица с определено значение, която се изговаря с едно основно ударение“ (Т. Бояджиев, „Съвременен български език“, стр. 134). Съгласно Т. Бояджиев в съдържанието на думата се съдържат следните видове информация: а) лексикална информация – това, което думите отразяват за външния спрямо тях свят; б) граматична информация – принадлежност към някоя от частите на речта, думите представляват и съвкупност от словоформи (наречията, служебните думи и междуметията се явяват с единствена словоформа); в) структурна информация – думите се състоят максимално от представки, корен, наставки и окончания (като не всички от тези съставки се явяват във всяка дума) (Bojadjiev, 2002: 22 – 34).

Нека сега се обърнем към проблема за думата като езиков знак. В „Речника-презор на английския език“ понятието sign (знак) в едно от значенията си гласи: „Конвенционална фигура или разновидност (device), която стои вместо дума, фраза или операция“. Съгласно с „Български тълковен речник“ (1973) едно от значенията на съществителното „знак“ е следното: „Белег, поставен или използван за някаква цел. Писмен знак“. Както английското значение, така и първото значение за „знак“ от БТР стоят най-близо до понятието „езиков знак“. В терминологична употреба съществуват две възможности за интерпретация на понятието „езиков знак“. 1) Фонетичната (буквената) страна на думата да се смята за знак на някакво значение, което стои извън този знак. Такова разбиране за знака имат Огден и Ричардс (1923), съгласно с които съществуват: знак – отделно означаемо и отделно денотат, образувачи т.нар. триъгълник на Фреге или триъгълник на Огден и Ричардс (Moskov, 2000: 86). 2) Езиковият знак има две страни: едната страна представлява фонетичният (буквеният) облик на знака (например на знака дума), а другата страна представлява неговото значение, съдържание, смисъл. Ф. дьо Сосюр в „Курс по обща лингвистика“ (1916) създава теория за двустранния характер на езиковия знак. Тук ще представим класическия модел на езиковия знак на Ф. дьо Сосюр. Той може схематично да се представи, както следва: Означаващо (significant) → означаване → Означаемо (signifié). Отделно стои денотатът (dénoté), от който чрез обобщение и абстракция се достига до формирането на означаемото.

Означаващото е речев звук или поредица от звукове (писмено букви), които представляват формалната страна на знака. Означаемостта е значението, смисълът, съдържанието, сигнификатът, интенционалът на знака. Означаемостта на знака се получава въз основа на съществени или външни свойства на предмет, явление, които представляват денотата, екстенционала на знака. Денотатът не е част от знака – знакът се състои само от означаващо и означаемо. Означаемостта се получава, като се обобщават свойствата на предметите от един род или на отделен предмет (или явление), наречен денотат, и след това от наблюдението върху различните денотати от един род се осъществи абстракция, така че винаги даденият денотат, различните предмети, явления, които се подвеждат под този денотат, остават различни, означаеми с дадения сигнификат. Логическият път за формиране на сигнификата и понятието за даден денотат е следният: от усещане чрез сензитивните органи, към възприемане се създава представа (мислен образ) за извънезиковия предмет, а след това чрез отгласяване и обобщаване на съществените страни от представата за всички предмети от дадения род и последващо абстрахиране се създава понятие за този предмет.

Например денотатът „стол“ представлява всички видове столове – дървени, пластмасови, с облегалка, със или без подлакътници, тапицирани и нетапицирани. Сигнификатът за този денотат представлява „мебел за сядане от един човек, като тази мебел обикновено е с облегалка, за разлика от мебелите за сядане от един човек, които са без облегалка, тъй като последният вид мебели обикновено се наричат табуретки“.

Отношението означаващо → означаемо е означаване – с даден звуков облик се означава определено съдържание. Даден комплекс от означаващо и означаемо е относително стабилен за продължителен период от време, за да могат носителите на дадения език да се разбират помежду си (Georgiev & Duridanov, 1965).

С течение на времето дадена дума може да измени своето значение, да развие ново значение или да загуби част от значенията си. Например старобългарската дума ГОРА е означавала „планина“, а днес означава „лес, местност, обрасла с дървета“. Също така с течение на времето даден звуков облик на дума може да се измени, без да се променя означаемостта, лексикалното значение. Например в старобългарската дума за „горен крайник на човек“ е звучала като РЖКА (ронка), а в съвременния език тя звучи като „ръка“. Отношението означаващо – означаемо се описва в тълковните речници като дума с тълковна дефиниция, която представя означаемостта, значението на думата (или значенията на думата, ако тя е многозначна). Както се каза, отношението денотат → означаемо е обобщение на признаците на денотата и последваща абстракция от несъщественото, за да се достигне до сигнификата и понятието.

Друг проблем, който трябва да се разгледа, е какво представлява назоваването. Наблюденията показват, че има два типа назоваване. Единият случай е, когато се следва пътят от означаемо (сигнификат) към означаващо (звуков облик). Както пише Т. Бояджиев, това е пътят „от съдържанието към изразяването му с думи“ (Bojadjiev, 2002: 78). Например отношението означаемо → означаващо е налично в случаи като следния: спрегнатият глагол в изречението се нарича сказуемо. Тук означаемостта е „спрегнатият глагол в изречението“, а частта „сказуемо“ е название за това означаемо.

Вторият случай е, когато директно се създава дума (словосъчетание) за назоваване на денотат – предмет или явление от извънезиковата действителност. Анализът според нас е следният. Когато се открие нов обект или явление, които дотогава нямат име, те биват назовани от лицето откривател по някакъв начин. По този начин денотатът придобива име, название. Това название обаче трябва да стане достойно на обществото, което говори дадения език, за да може редовно да се използва за обозначаване именно на този денотат. Например денотатът „кръг, от който е отстранен по-малък вписан вътрешен кръг със същия център“ е именуван в математиката „тор“. Много често подобни случаи има при създаването на нови вещества, технически устройства, астрономически обекти и др. Изобщо във всички случаи, когато е наличен израз „се нарича, има за име“, става дума за определяне на означаващото (названието, името) на обект или явление.

Нека посочим процесите, които съществуват при означаващото, означаемостта и денотата. Пътят от означаващо към означаемо е означаване; пътят от означаемо към означаващо е назоваване; пътят от означаващо към денотат също е назоваване; пътят от денотат към означаемо е обобщение и абстракция; а пътят от означаемо към денотат е денотиране.

Да разгледаме още два случая. Първият е да се опитаме да съпоставим файкър, файтон и кабриолет. И трите имат едно и също значение: „кола с покрив, возена от два въпрегнати коня, служеща за придвижване и водена от кочиаш“. Докато файтон е стилистически неутрална дума, файкър и кабриолет са стилистически остарели. Независимо от това обаче в българския език това са три думи, макар и пълни синоними. Изобщо може да се заключи, че наличието на специален фонетичен облик (буквен облик) при дадени образувания е гаранция, че става въпрос за отделни думи.

Трябва да се спрем и на случаите с многозначните думи. Известно е, че множество думи в езика имат повече от едно значение, т.е. с дадено означаващо се означават повече от един сигнификат. Така е например със съществителното „отзив“, което има следните значения: 1) Изказване на мнение, оценка. *Чух добри отзиви за теб.* 2) Кратка критическа статия. 3) Отзвук, отговор. *И глас искрен благороден в сърца отзив ще намери.* (Хр. Ботев). Създаването на нови значения при запазването на фонетичния облик на дадена дума се нарича „развиване на нови, преносни значения“. Развиването на нови значения става по пътя на метафората или пък на метонимията, като връзката с изходното значение се пази. Ако връзката между две първоначални значения се разкъса, вече става въпрос не за многозначни думи, а за омоними.

В заключение на тази част може да се каже следното.

– В лексикологията всяко означаващо е индивидуално – то е фонетичната (буквената) страна на всяка индивидуална дума.

– В означаемото на знака се съдържат следните видове информация: а) едно или повече лексикални значения, означавани от един звуков комплекс; б) граматична информация – принадлежност на всяка дума към една от частите на речта и наличие на словоформи за отделните морфологични категории (наречията, служебните думи и междуметията имат само една словоформа); в) структурна информация – словообразователният строеж на всяка от думите: някои думи (главно по-старите думи) представляват само корен и окончание (път, пътят, пътища, пътищата; земя, земята, земи, земите), като морфемният им строеж от съвременен гледище е непрозрачен, а други думи са производни – те са поморфемно членуни (например председател – „човек, който седи пред другите“, което съдържа представка (пред-), корен (-сег-), свързваща наставка (-а) и наставка за вършител на действието лице (-тел). В схемата на Р. Якобсон съобщението се представя от информациите, съдържащи се в означаемото, а кодът се представя от фонетичния (буквения) облик на думите. Човекът създава знака, но човекът не е част от самия знак. Човекът използва създадените знакове, ставайки говорещ, или пък възприема произнесените от даден говорещ знакове в процеса на комуникацията.

Изреченията като знакове

Следващата задача е да разгледаме изреченията и да потърсим какви видове информация се съдържа в техните значения.

На словосъчетанията и изреченията може да се гледа като на съставни (композиционни) знакове. Както пише К. Попов в „Съвременен български език. Синтаксис“, словосъчетанието е комплекс от поне две думи, свързани помежду си семантически и формално (Попов, 1974: 30 – 43).

К. Попов в ГСБКЕ т. III. (1983) привежда изследването на Й. Рус (J. Ries, Was ist ein Satz. Prag, 1931: 208 – 224), където е посочено, че съществуват около 139 дефиниции за изречение. Тук ще приведем само някои дефиниции. В „Американски речник-резерв на английския език“ (1976) за изречение (sentence) е приведена следната дефиниция: „Грамматично единство, представляващо дума или група от думи, което е отделено (separate) от други граматически конструкции и което обикновено се състои поне от един подлог с неговото сказуемо и съдържа финишен глагол или глаголна фраза, например: *Вратата е отворена*, или *Отидете!*. В „ГСБКЕ т. III. Синтаксис“ (1983) изречението е дефинирано по следния начин: „Изречението е основна, граматично оформена единица свързана реч, която се отличава със смислово и интонационно единство, с комуникативна значимост“. Съгласно с Л. Андрейчин в „Основна българска граматика“ (1978) „изречението изразява някаква относително завършена мисъл“. Създаването на относително завършена мисъл се осъществява чрез приписване на действителен признак от сказуемото на обекта, назован с именната фраза подлог. Съгласно „ГСБКЕ т. III. Синтаксис“ (1983) основните признаци на изречението са: предикативност, модалност, интонация и граматична оформеност. Дефиницията на Й. Рус за изречение е следната: „Изречението е най-малката граматично оформена единица на речта, която изразява своето съдържание с оглед на отношението му към действителността“. Камо имаме предвид различните дефиниции за изречение, приведени в „ГСБКЕ т. III. Синтаксис“ (1983) – логически, психологически, формалнограматични, можем да се опитаме да систематизираме особеностите на изреченията, както следва. 1) От гледище на речта, изречението е единица свързана реч, изразяваща някаква мисъл. 2) От гледище на езика, изречението се строи по структурна схема, отразяваща зависимостите на подчинение и съчинение между съставните единици (вж. Н. Чомски, 1957, 1965, 1984, и за български език Й. Пенчев, 1984, 1993, 1998; П. Бъркалова, 1997; М. Лакова, 2012). 3) От гледище на морфологичната оформеност, изречението се характеризира с модалност, време и лице на глагола, както и с взаимно приспособяване на съставните му части една спрямо друга (например съгласуване). 4) От гледна точка на съдържанието си, изречението е най-малката единица, изразяваща мисъл, за разлика от другите единици. Това означава, че всяко изречение трябва да се характеризира с наличието на предикация – гейно приписване на признак на някакъв предмет. Пре-

дикацията може да бъде експлицитна – тогава в изречението има спрегнат глагол-сказуемо. Предикацията може да бъде и имплицитна, да се подразбира – тогава в изречението не се съдържа спрегнат глагол-сказуемо. Произнесено с необходимата интонация, такова изречение също се осъзнава като изразяващо някаква мисъл, например мисъл за наличието на някакъв предмет или явление в момента на говоренето: *сняг*, т.е. „наличен е сняг“. 5) Съдържанието на изречението спрямо логическите форми е следното. Формулирането на някаква мисъл в изреченска (словесна) форма винаги се прави от говорещия с някаква комуникативна цел спрямо събеседника. Такива комуникативни цели, както е известно, са следните: (а) Да се извести за нещо на събеседника. Тогава говорещият си служи обикновено със съобщително изречение, изразяващо твърдение. В логиката на твърдението съответства логическата форма съждение (наречено още логическа пропозиция). (б) Да изрази молбата си, че търси информация от събеседника. Тогава говорещият си служи най-често с въпросително изречение, за да изрази съдържанието въпрос. Въпросите са два типа: въпросът съдържа алтернатива, като се изисква от събеседника да избере едната от двете възможни страни на алтернативата: *Пристигнаха ли гостите, или още не са дошли?*; и въпрос за попълване на информационна липса – тогава във въпросителното изречение се съдържа въпросително местоимение или наречие (кой, кога, как и др., например: *Кои студенти днес са на изпит?*), и се изисква от събеседника да попълни тази информационна липса с отговора си, например: *Студентите от първи курс днес са на изпит* (Лакова, 2007). Въпросът, от логическо гледище, е преход от едни съждения към други. (в) Да изрази молба или заповед към събеседника, от който се изисква да реагира с действие по съдържанието на изречението. Тогава говорещият си служи с побудително изречение, често в побелително наклонение, за изразяването на съдържанието „побуда“ към реакция с действие. Логическата форма е твърдение, усложнено с модална интенция от страна на говорещия. (г) Говорещият известява за свое желание положението на нещата в действителността да бъде друго, не каквото е в момента, в миналото или в бъдещето, като не се предполага реакция от събеседник. Логическата форма на такова изречение също е твърдение, усложнено с модална интенция. (д) Говорещият изразява емоционалното си преживяване по повод на изразяваното в изречението извънезиково събитие, по повод на наблюдавано събитие или по повод на изказване от преждеговорившия. Тогава говорещият си служи най-често с възклицателно изречение, за да изрази възкликване, често само с междуметие. От логическо гледище, възклицателното изречение, което съдържа пропозиция, е твърдение, усложнено с емоционална оценка, например: *Колко хубаво прекарахме на Рила!* Възклицателното изречение може да съдържа и само емоционална реакция, например: *Ох! Ах!* 6) От психологическо гледище, формулирането на мисъл представлява дейно съчетаване на едни представи с други представи, като този процес се закрепва словесно в изречение. 7) Всяко изречение предава информация за реалната или за въображаема действителност.

Под извънезиковата действителност ще разбираме предметите и събитията от реалния или някой измислен свят, света на идеите, които са плод на съзнанието на човека, света на обществения живот и света на езика, разбираан като обект на наблюдение.

Да построим схемата на езиковия знак цяло изречение и неговия денотат. Например простото изречение „Учителят даде книга на ученика“ може да се представи като съставен (композиционален) знак, както следва.

Означаващо: (звук, буквен облик) на изречението, включително ударенията на думите и интонацията: У-ч-и-т-е-л-я-т да-де к-н-и-г-а на а у-ч-е-н-и-к-а. Означаемо: на по-високо съдържателно равнище: пропозиция и комуникативна цел на изказването (в случая съобщение), предикация; на по-ниско съдържателно равнище: 1. Съставно понятие, при което едно лице, което обучава ученици (учител), връчва многостранчно, свързано в левия си край печатно произведение (книга) на обучавано лице (ученик). 2. Принадлежност на всяка от думите към определена част на речта и наличие на семантика на морфологичните категории, налични при всяка от думите в съставния знак. 3. Наличие на семантика на структурните синтактични отношения в изречението. Изразена чрез скобов запис, генеративната схема е следната: (((Учителят) даде) книга) на ученика))). Денотат: ситуация, при която обучаващо лице (учител) връчва книга на обучаемо лице (ученик).

И така, от една страна, при съставните (композиционалните) знакове съществува семантична съвместимост между думите, съставляващи словосъчетанието и изречението, а от друга страна, когато разглеждаме изречението като цялост, във всяко изречение се съдържат пропозиция и комуникативна цел, която говорещият иска да предостави на събеседника.

Но нека приведем още факти във връзка със семантичната съвместимост между думите в изречението. Наблюденията показват, че подобно на това, че всяка фонема се състои от комплекс от фонологични признаци, можем да предположим, че думите, като лексеми, също представляват комплекс от семантични признаци. Наблюденията върху българския език показват, че лексикално пълнозначните думи притежават следния комплекс от семантични признаци със стойност + или -: +- въображаем свят, +- артефакт, +- огушевеност

(растение, животно), +- човек, +- мъж, +- възрастен, +- абстрактност, +- събирателност/разпределеност, първи групов семантичен признак (принадлежност към област от действителността), втори групов семантичен признак (принадлежност към подобласт от действителността), извънизреченска (лексикална) семантична роля (например агенс – съществителни за вършител на действието: писател; съществителни за пациент – търпящ действието: любим, клиент; глаголи за събитие: сватка се; състояние: лежа; или процес: боботя (за мотор) и т.н.; индивидуален семантичен признак, по който всяка от думите се отличава от всяка друга; допълнителен семантичен признак (наличие на синоними, антоними, омоними, пароними спрямо дадена дума и фази от действие при глаголите и гр.); стилистична характеристика (книжовно, разговорно и т.н.); функционална характеристика (честота на употреба съобразно с мнението на родените носители на езика). Стойности на тези семантични признаци характеризират всяка дума от българския език (като не забравяме, че всяка дума се отличава от останалите по своя индивидуален семантичен признак). В изречението, за да има лексикално-семантична съвместимост, част от семантичните признаци на една дума се повтарят при друга дума. Например в изречението *Петрови заминаха в чужбина* сред общите признаци на *Петрови* и *заминаха* е това, че *Петрови* се отнася до лица, а *заминаха* е глагол-сказуемо, който също се отнася до лица в едно от значенията си. (В друго свое значение *заминаха* се отнася до движещи се предмети, например: *Влакът замина*). Тук не е възможно подробно да бъде разгледан този проблем (Лакова, 2004: 150 – 169).

Може да се заключи, че семантичната съвместимост между думите в едно изречение се осъществява и въз основа на това, че всяка от думите притежава лексикално-семантични признаци, които са съвместими с лексикално-семантичните признаци на другите думи в изречението.

Нека сега разгледаме информацията, която съдържа дадено изречение, на по-високото равнище в семантиката на изречението.

Съставните части (означаемите на отделните думи) образуват пропозицията на изречението. Когато се разглежда семантиката на изречението, необходимо е да се има предвид и предикацията, като задължително негово свойство. Значението на едно цяло просто изречение може да се представи, както следва:

Семантика → < < < Цел на изказване < Предициране < I Пропозиция I > > > Δ
на просто 1,2,3,4,5
изречение

Пълния текст четете в „Чуждоезиково обучение“; 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“

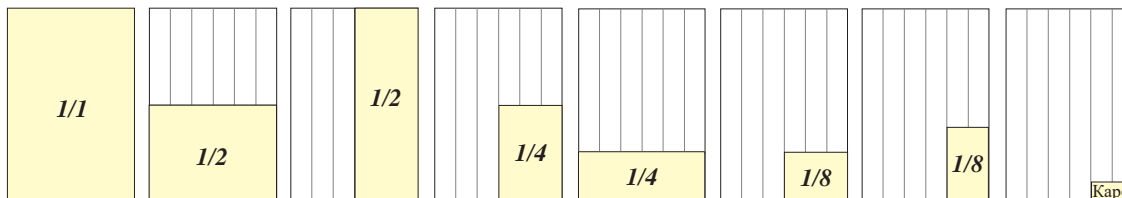
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.