

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

**9** 28 февруари – 6 март 2019 г.

# Координатната система на чуждото

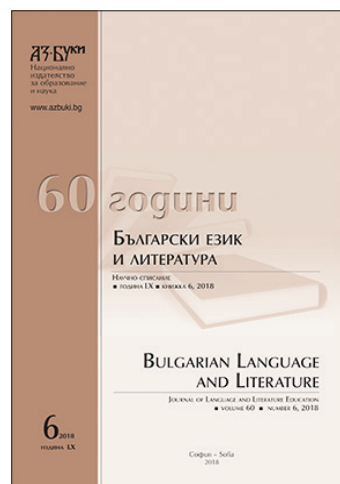
*Откъс от „Кирил Христов. Конструкти на въобразеното чуждо: славянство, славянщина“*

## Любка Липчева-Пранджева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

За многобройните почитатели на българската литература името *Кирил Христов* изглежда неотменно свързано с три „етикета“ на присъствие в националната култура: създател на българския туристически химн, създател на българската еротична литература, най-нарцисичния от всички български автори. И ако за „Балкани, вдигайте се в небесата“ специалистите има какво да кажат и отвъд употребите на творбата в туристическия бранш, а за еротичната текстовост могат да приложат списък от пред-стоящи авторски имена, по третия показател представите на любители и специалисти поразително съвпадат, без разбира се, това да означава, че непременно дефинират еднакво понятието *нарцисизъм*. Съвременните теоретични подходи към нарцисизма и неговите вариации (личностен и колективен; първичен, инфантилен и вторичен, психопатологичен и др.) неизменно тръгват от доминантата на его-мотивацията като „концентрация на психичните интереси единствено върху личностното аз“. В статията си „Основни позиции в теориите и теоретичните концепти за нарцисизма“ Аксел Крефтинг сумира описа на нарцисичното поведение в девет точки: силно преувеличена оценка за собствената значимост (таланти, постижения, приноси за социалния свят и т.н.), увереност в личната си изключителност; обсебеност от фантазми за успех, блясък, власт; пълна липса на емпатия; манипулативно експлоатиране на околните; високомерно до арогантно поведение и др. (Krefting, 2004: 7). За литературните историци, познавачи на биографичната личност Кирил Христов, но и на целия корпус от неговите текстове, в девет от деветте точки на описа на Крефтинг интуитивният избор на любителя на българската литература ще се окаже абсолютно верен. И все пак има една съществена позиция, в която теоре-

Заглавието е на редакцията



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

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

Главен редактор

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

Редактор

Д-р Мая Падешка  
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 6/2018:

### ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Кирил Христов. Конструкти на въобразеното чуждо: славянство, славянщина / Любка Липчева-Пранджева

Край кладенеца на светицата, под манастирската лоза / Елена Гетова

Учебно-помощни поредици на литературната класика – стратегически избор на издателя / Малина Димитрова

## ЕЗИКОЗНАНИЕ

Проблемът свое – чуждо и моделът на българския книжовен език през Възраждането / *Татяна Александрова*

## МЕТОДИКА

Един възможен модел за работа с медиен текст в часовете по български език / *Деспина Василева*

## БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

Играя на тънката струна на някого / *Елена Хаджиева, Рени Манова*

Българистиката в Санктпетербургския държавен университет: история и настояще / *Радостина Стоянова*

The Unique Educational System of the European Schools Builds Up Multilingual Young People with European Identity (an Interview of Natalia Staykova, Coordinator of the Bulgarian Section at the European School “Brussels 4”) / *Мая Падешка*

тици, историци и любители неизбежно ще се разминат. Нищо не изглежда толкова недопустимо и алогично до абсурдност при описанието на нарцисизма, както наличието на постоянна, устойчива потребност от моделиране на чуждост. А за Кирил Христов, автора на интимна лирика и епос, на грами, разкази, сатири, романи, на статии и очерци, на дневници и мемоари, чуждото е вечният спътник – менлив, екстатично обичан или мразен, изтласкан в невидимото на периферията на текста или видимо въздигнат в негов център/образец, но винаги присъстващ. За противоречие ли става гума наистина?

Нека забележим първо, че за Кирил Христов откъдето от своето, като родно, като пространството на културна вкорененост, е невъзможен. Примерите, потвърждаващи това разбиране, са изобилно много и разнообразни като текстовост – тук ще предложа само един откъс от дневника „Време и съвременници“, в който позицията на автора е ясно заявена. Ето текста:

Аз съм погнусен от низостта на българина и желая да си доживея дните галеч от него. При все туй днес страшно ме възмутиха тия стихове на немския комунистически поет Karl Henckell:

Wo wurzelst du? Wer fragt, der irrt.  
Die Amsel singt, die Schwalbe schwirrt;  
Wo dir die Welt zur Heimat wird.

(Hristov, 1999: 505 – 506)

В текстовата организираност на дневника „Време и съвременници“ този пасаж е отделен, но не е гатуиран. Най-вероятно му времевото позициониране е средата на юни 1923 г., защото страница-две преди него Кирил Христов е коментирал геветоюнския преврат в България, а следващата страница вече носи датата: 29.06.1923 г. Поетът включва само финала на чуждото стихотворение (вероятно сонет?), не го превежда и дори не намира за необходимо да обособи възмущението си – сякаш немският сам по себе си трябва да свидетелства за низостта на направеното през него поетическо признание.

През късната 1923 година да обявиш света за своя родина, да заявиш себе си като „безотечественник“, не би трябвало да изненадва никого, особено когато става дума за публичен жест на комунист. Кирил Христов знае това и когато градира негацията на емоциите си (*погнусен, низост, възмутен*), оспорва не правата на отделната личност, а фундамента на самия статут на поет. Не комунизмът или немецът, поетът няма право да изрязва своето от себе си, да търси и свободно да конструира свое навсякъде – например там, където битността му на индивид отговаря поне приблизително на личностните му представи за рай (*където косът пее, лястовицата свисти*) или съответства на изискванията му за пространство на свободно творческо реализиране. Странното е, че поведенческият алгоритъм на българския поет по-скоро потвърждава, а не отхвърля „поетическото предписание“ на немския му колега. По това време Кирил Христов живее и работи в Лайпциг, преживял е един изпълнен с неприятности почти двугодишен престой в Йена и пак от дневника му знаем, че вече е взел решението да се премести в Прага, където се надява да открие повече славянска топлина и повече въздух за истинско творческо съществуване.

И тъкмо това привидно припокриване на направените избори дълбоко възмущава Кирил Христов. Пребиваването другаде, чисто пространственото откъсване, не може и не бива да се отъждествява с отказване от своето, още повече в момента, когато то (а страниците в дневника, изписани за Германия готук, недвусмислено го потвърждават) преживява неугържимо пропадане на духовното си битие. Кирил Христов знае колко травматична и обричаща може да бъде пропадната между личността на твореца и безличието на обкръжаващата го среда. Доколкото поетът е квинтесенцията на своето („Ти, великомъченик Кириле, не си колело в машината [...] ти си един колосален събирач на лъчи, едно огнище на страшен вечен огън“) (Hristov, 1999: 504), за Кирил Христов той е преди всичко гаранцията за съществуването на своето и отвъд сегашната му (окаяна и ниска, погнусяваща) наличност. Самата екзистенция на поета е постулиране на възможна/предстояща действителност, противоположна на грубата днешност на своето, един мощен хоризонт за възможното нагледване над бездната в актуалността („Аз знам – народът ми над пъкълта вису...“ (Hristov, 1987: 329). Ето защо да се откажеш от своето/от родното на корените си, е дълбоко аморален акт, който няма нищо общо с напускането на териториите на родното. Нецо повече – за да съхрани себе си като ценностния потенциал на своето, поетът може да се нуждае от бягства от него, от „вътрешни“ и „външни“ действия на отдалечаване и отстраняване. За Кирил Христов това са лирически прокламирани разгеди („Прощавай, сбогом, тихичка родина, / напушам те без жал!“ (Hristov, 1987: 265), арогантно предизвикателни поведенчески етюди („...полово гладният е най-голямото чудовище на света; хубави женски мела мен никога не са ми липсвали; ... Аз исках тя да види, че има и немало гаровити българи...“ (Hristov, 1999: 147 – 148) и дори пространно обосновани през идеологията на романовото нарацио бягства (Hristov, 1997). Все бягства в чуждото като свят и избор за човешкост; бягства в пространството, но и във волево пожеланото културно общуване с различието; особени бягства – предизвикателства, които в срещата на поетовия Аз с поредната чуждост трябва да премерят ценностния потенциал на своето. Присъщата на нарцисизма потребност от постоянно самоусъвършенстване, от доказателства за себеутвърждаване на равнището на максимумта тласка поета към нови и нови въобразени чуждости...

\*\*\*

За Кирил Христов координатната система на чуждото обхваща три основни (етно) културни измерения: италианско, славянско, германско. Не е трудно да се види, че срещата на българския поет с културата на Италия е неграматична, щегра и уполяваща. Тя е извор, утоляващ жаждата за живот, среща на младостта с игрите на любовта: „Нощта е тъй тържествена, омайна – / да минем без любов, ще бъде грах“ (Hristov, 1987: 131), „Кой смъртен гръзнал би да хвърли / камък на нас – две божества“ (Hristov, 1987: 142) и гр. В налудния ритъм на петмилионния Берлин италианският ресторант е „закътан о гнездо на безгръжчието“ (Hristov, 1993: 128) и само искрящото италианско вино е в състояние да успокои пламналото въображение на поета: „Кванти Векио ме тури в рег...“ (Hristov, 1993: 129). Италия е живата памет за ренесансовата личност и е позитивно утвърдителна по отношение на нарцистичния автомател за величието на избраника; но тя е и ретроспективна – моделно връщане към изворите на представата за неограничените творчески възможности на индивида. Славянското и германското – тъкмо обратното – са напрегнато и взаимно противоречащо си възможно бъдеще на Аза като трезор на ценностно своето. Криволиченето между тях в текстовете на Кирил Христов е процес на непрестанно съизмерване и коригиране по пътя към едно максималистично мислено утре, изпитвано в духовното поле на творческия аз.

Въобразяването на славянското като чуждост при Кирил Христов преминава през значимо различни етапи. На първия етап (етапът преди Балканските войни) поетът по-скоро изпробва потенциала на „готово загадения“, рецептурно предписан проект на славянофилите. Творбата, която поетът винаги отбранително бърза да съобщи, щом се налага да потвърди своята съпричастност към общата славянска участ, носи типичното за патетиката на времето заглавие „Славянското слънце“. В коментарите си Кирил Христов я определя жанрово като *хилмн*, но при първата ѝ публикация е предпочел квалификация от друг стилистичен поряък – „мечта“. Включено в указателната, насочваща четенето позиция на подзаглавието, това определение жестово подчертава и утопичния характер на разгърнатата визия, и двойствеността на една споделена вяра, чиято реализация е отложена в неясното и несигурно бъдеще. Поетическият аз наблюдава разпръснатостта на славянския свят и чрез топонимията на най-високите му планини релефно чертае картата на едно робско пространство. Мечтаният изгрев на славянското единство не може да бъде дочакан на нито един от познатите топови в тази география на несвободните (пасивното изчакване е многократно оповестено като пагубно), защото самата идея за единство изисква съзидането на духовно оразличен и извисен нов връх: „Славяни, по-високо / не можем го видя от тия планини“. Изисква жертвеност в еднакво висока степен от всички, за да се случи мечтаният изгрев:

Зора е. Съмва се. Врѣх шеметна грамага  
от славни черепи славянскѣи рог велик  
поздравя слънцето на свободата млада  
със химн тържествен и със гордѣи вик.

(Hristov, 1902: 48)

Спрямо този нов (но и древен) модел мечта за славянското единство всички внимателно отброени настоящи етнически групи славяни (поляци, чехоморавци, българи, сърби, бошнаци, далматинци и т.н.) са непредставителни и недостатъчни като ядро на възможната бъдеща свързаност. Не сумарното им единство, а единствено преобразяването им – една трансгресия през пагубното у всеки отделен кръг – може да породи избухването на новото славянско слънце. Това слънце на общото бъдеще е свое (доколкото еднaкво се нуждае от пѣстрото различие на всички славяни) и чуждо за всички тях поотделно, защото дълбинното им преобразяване (залог за осъществяването на модела) тѣпърва предстои да се случи и тѣпърва ще ги променя. В същия порядѣк на пределна отдалеченост (отчужденост) от моделното общославянско утре е поставено и българското и единствено през фигуратива на поетическия глас, през българското озвучаване на профетическата визия за славянското, то все пак е и в привилегирована позиция спрямо останалите етноси.

В „готовия проект на славянофилите“ поетѣт Кирил Христов е нанесъл значими различия. В преноса на самото централно понятие „славянщина“ вече се е случило сериозно речниково изместване – на мястото на опиянението от помненото славно минало, на една публично споделяна, но госта смѣтна носталгична реконструкция, е оповестено горчивото съзнание за настоящето и тѣкмо то създава неговото семантично ядро:

Славянщина! – Каква тѣга се крие  
в таз гумица. Славянство! – колко скръб  
от нея вей...

(Hristov, 1902a: 90)

В стихотворението „Орисия“ елегичното строене на списѣк с абсолютно необходимите откази от настоящето и преодоляване на дефекти на славянското постепенно преминава в конструкт на обвинителна реч: то е „кромко племе“, „славянинѣт на всичко свиква“, „ний знаим – родили сме, ще страдаим“, „история вековна на робия / на свади, несподуки“, „вражду вековни“, „готови сме да леим братски кръви / и да помагаме на общѣи враг“ (Hristov, 1902a: 90 – 91). С всеки следващ стих, посветен на мечтата за славянското слънце, поетѣт все по-категорично ще се оттегля от утопичното и ще предупреждава за неотменимата му смърт. В стихотворението „Гробища“ горчивото припомняне на съдбата на завинаги загубените „полаби“ вече ясно оповестява залеза на едно всѣщност неслучило се слънце.

Безкрайни гробища, върху които  
от мраморите наши градове  
велики ще възникнат, ге честито  
ще заживеят върли врагове!

(Hristov, 1903: 116)

Да не забравяме все пак, че и трите стихотворения, коментирани готук като визия/конструкт за чуждост, са в комуникативната зона на политическата поезия. И трите са публикувани за прѣв пѣт в списание „Славянски глас“ – орган на Славянското благотворително дружество в София, и са част от един активен политически диалог за бъдещето. Включването им чрез моделното утре на едно съвсем различно славянство има и своята прагматична насоченост. То предлага „размагьосване“ на лесните манипулативни наративи за славянството, като механично вливане в единното и могѣщо славянско море, и задава конкретни политически алтернативи и задачи: справяне със сегашния „демократизѣм неразбран“, типичен за всички славяни; преодоляване на „липса на каква да е идея държавническа“; надмогване на онова състояние на духа, което прави болезненото, но за поета стилистично оправдано съчленяването на понятия като „братя“ и „сган“: „туй е, що на сган / превърна наште братя!...“ (Hristov, 1903: 116).

*Пълния текст четете в „Български език и литература“, кн. 6/2018 г.*



# Детето като индивидуалност

*Откъс от „Правата на децата в глобализираното ни съвремие – между индивидуалността/уникалността и равенството“*

## Сийка Чавдарова-Костова

В Конвенцията за правата на детето, като документ на международно ниво, думата „дете“ се използва в единствено число. С това се поставя акцент върху значимостта на индивидуалността и уникалността на всяко човешко същество във възрастта на детството. От една страна, Конвенцията е насочена към закрила на всички деца на планетата Земя, а от друга – в наименованието ѝ не се използва множествено число. Това парадокс ли е? На какво може да се дължи тази, на пръв поглед, парадоксалност?

Същата констатация може да се направи по отношение Закона за закрила на детето и Националната стратегия за детето (2008 – 2018) – в качеството им на основни документи в България, чертаещи държавната политика относно мястото на децата в обществото и неговите основни отговорности за тяхното развитие.

Вниманието към детето като индивидуалност е естествено отражение на дълголетната дискусия относно неговия статус като член на обществото и еволюцията в отношението към него (Gurova, 2016: 117 – 119). В педагогически ракурс резултат на тази дискусия е оформянето на принципи, като тези за съобразяване с индивидуалните особености на децата (както в дидактически, така и във възпитателен план), с отчитане на специфики на телесното, психичното и личностното развитие на всяко дете. Правото на детето на име от рождение, гарантирано в чл.7, ал.1 на Конвенцията за правата на детето, всъщност поставя акцент именно върху индивидуалността на новороденото човешко същество. Макар чрез следващото или следващите имена детето да се определя като принадлежащо към съответна социална група съобразно съществуващите правила в държавата/общността, собственото име позволява

Заглавието е на редакцията



[www.pedagogy.azbuki.bg](http://www.pedagogy.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](mailto:embavassi@abv.bg)

Редактор

Любомира Христова  
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 9/2018:

### ПРАВА НА ДЕТЕТО

Приветствие на Мая Манолова – омбудсман на Република България

Трябва да се борим за правата на детето – педагогическите идеи на Корчак от перспективата на Омбудсмана по правата на детето / *Марек Михалек*

Правата на децата в глобализираното ни съвремие – между индивидуалността/уникалността и равенството / *Сийка Чавдарова-Костова*

Правата на детето в делото на Ирена Сендлерова / *Адам Солак*

Закрила на децата в България (исторически аспекти) / *Албена Чавдарова*

Правото на живот на детето: помощ и спасителна дейност по време на Втората световна война (1939 – 1945) (скициране на проблема) / *Веслав Тайс*

Правата на децата и гражданското образование / *Лиляна Стракова*

Януш Корчак – класик на европейската педагогика на детството, предвестник на правата на детето / *Барбара Смолинска-Тайс*

Правата на детето през погледа на студенти педагози / *Йорданка Николова, Даниела Рачева*

#### ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Съвременни аспекти на гражданското образование в българското училище / *Румяна Неминска, Илона Суличка*

припознаването на уникалността му сред обкръжаващите го. Собствените имена са носители на смисли и неслучайно наричането/изборът на име на детето е имало и прогължава да има значение както за рода и родителите, така и за самото дете.

През последните десетилетия се наблюдава ясно очертана тенденция към отчитане на индивидуалните характеристики на детето – както тези, които го отличават от другите благодарение на надареност в една или друга област, така и тези, поради които неговото развитие върви не по очакваните стандартни пътеки поради специфики на тялото, като конструкция и функциониране. Ярво проявление на тази тенденция е развитието на идеята за включването/приобщаването в образованието – на световно, европейско, национално ниво. Основанията ѝ могат да бъдат открити в чл.29, ал.1 на Конвенцията за правата на детето, където е отбелязано, че „образованието на детето трябва да бъде насочено към: а) развитието на личността на детето, на неговите таланти, умствени и физически способности до най-пълния им потенциал“. Проекции на този текст могат да бъдат открити в Наредбата за приобщаващо образование (2017), напр.: чл. 3. (1) „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици...“; чл. 4 (2) „Подкрепата за личностно развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик“.

От антропологическа гледна точка, *всяка личностна индивидуалност е проекция и на социокултурна детерминираност*. Всяко дете се ражда в конкретна социална среда, чиято съвкупност от аспекти се отразява върху формирането на неговата идентичност – етническа, религиозна, национална, регионална, локална, социално-икономически статус на семейството. Това естествено води до наличие на сходства във формирането на идентичността между деца, живеещи и развиващи се в сходни социални условия, т.е. децата са и уникални, но и приличащи си по характеристики на личността, свързани с начин на живот, ценности, вярвания, убеждения, отношения и нагласи.

Фактическите сходства в личностната идентичност на децата, формирана в пресечните точки между различни измерения на социалните структури, поставят съответни въпроси по отношение правата на децата, свързани с културните различия. Тези права са ясно открити в Конвенцията за правата на детето, особено в чл.30: „В тези държави, в които съществуват етнически, религиозни езикови малцинства или коренно население, дете, принадлежащо към такова малцинство или произхождащо от коренното население, не може да бъде лишавано от правото в общност с другите членове на неговата група да се ползва от своята собствена култура, да изповядва или практикува своята собствена религия или да използва своя собствен език“. Гарантирането на това право на детето, като член на общност, да бъде с тази общност и да може да се идентифицира чрез нейни характеристики, на пръв поглед, противоречи на идеята за индивидуалността и уникалността, коментирани по-напред. Всъщност уникалността изпъква тогава, когато е видимо различна, т.е. по-вероятно е да бъде забелязана и спрямо нея да има реакция, ако тя

не съвпада със срещаното се сред повечето хора в съответната социална група/общност/общество. Ето как *уникалността, но като различие, детерминирано социокултурно, обезпечена като право*, дава възможност на детето да покаже характеристиките, непритежавани от другите, чрез което да обогати възприятието им за социокултурното разнообразие в човешкия свят. Все още обаче интересът към уникалната различност може да бъде съпроводен с негативизъм, отричане, страх, базирани върху различни по характер обяснителни модели. Едва ли могат да бъдат намерени универсални решения на възникнали в такъв контекст ситуации на нарушаване на правото на детето да „упражнява“ своята идентичност, произхождаща от социокултурната специфика на семейството и общността му, още повече че възможните реакции зависят както от политическа насоченост и законодателна основаност, така и от личностни характеристики. Увеличаването на информираността на децата, професионалните педагози, обществеността, като цяло, по тези въпроси би улеснило зачитането на културната самообитност, особено когато тя не е заплаха сама по себе си за negliжирането или заличаването на други културни идентичности.

Оттук естествено следва коментизирането на уникалността като различност в контекста на толерантността към биологично и социокултурно детерминирани различия, чиито носители са децата. В Конвенцията за правата на детето се върви *от уважението към собствената културна различност, през уважението към националната идентичност и след това – уважението към други от тези две идентичности (тогава, когато те не съвпадат), напр. базирана на съюзеност между държави*. Това е оформено като очакване към образованието, което е необходимо да осигури (според чл. 29) „развитието на чувството на уважение към родителите на детето, към неговата собствена културна самоличност, език и ценности, към националните ценности на страната, в която детето живее, на страната, от която то произхожда, и на цивилизации, различни от неговата собствена“; „подготовката на детето за отговорен живот в свободно общество, в духа на разбирателство, мир и толерантност, равенство между половете и дружба между всички народи, етнически, национални и религиозни групи и коренно население“.

С подобна насоченост са някои от основните цели на образованието, фиксирани в Закона за предучилищното и училищното образование, а именно:

- „формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин“;
- „формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания“;
- „познаване на националните, европейските и световните културни ценности и традиции“;
- „придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз“;
- „придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки“.

Последната цел пряко насочва вниманието към изискванията на образованието по посока подготовката на децата за ефективно и удовлетворяващо ги съществуване в глобализираното ни съвремие (там, където има възможност за неговото осъзнаване и преживяване като реалност). Идеите за „космополитния гражданин“ и „космополитното гражданство“ са проявление именно на *интерпретирането на човека като статус и роли не толкова в рамките на локалността, регионалността, националността, колкото на глобалността, разбираема като мултикултурна и интеркултурна* (Chavdarova-Kostova, 2012). Резултати от изследване на О. Ослър и Х. Старки, проведено във Великобритания с 600 ученици с множествени идентичности – градска, локална, религиозна, държавна, национална, континентална, илюстрират именно многоизмерността и динамичността на самовъзприемането на децата, изискващо съответен подход при осъществяването на педагогически въздействия и взаимодействия, свързани с формирането на личностната идентичност в контекста на правата на децата, свързани със социокултурната различност. Заслужава припомнянето на едно от основните заключения на двамата автори, които очертават спецификата на педагогическото формиране на съвременното многоидентичностно дете – „гражданското образование изисква реконцептуализиране в контекста на глобализацията“ именно поради демонстрирането от страна на младите хора на „множествени и динамични идентичности, включващи местни, национални и интернационални перспективи“ (Osler, Starkey, 2003: 252), в резултат от което трябва „по-скоро да се изграждат, отколкото да се отричат множествените идентичности“ (Osler, Starkey, 2003: 244). Това води до извеждане на съответна интерпретация на космополитността не като „изнесена“ навън от държавата, в която се раждаш (каквото е обичайното възприемане), а като вторично „създадена“ в рамките на нейните рамки в резултат от присъствието на мигранти или техните наследници. Този нюанс има отношение както към открояване на индивидуалността/уникалността на различните деца по произход, родени в една държава и живеещи в друга поради едно или друго обстоятелство



(трудова миграция на родителите, бягство от война или друго), така и към реализиране на идеята за равенството в рамките на системата на образование и социално подпомагане. Те са различни, но и равни по права, както и останалите деца, представители на традиционни малцинства или с увреждания.

Темата за равенството е обект на изключителен интерес през последните десетилетия. Стремещт към равенство отразява човешката потребност от признаване на отделната личност като еднаква по права с другите. На пръв поглед, насочеността към равенство поставя под съмнение запазването на уникалността, която е различна. Това обаче е само една парадоксална привидност. Детето може да бъде различно по биологично или социокултурно детерминирани характеристики, но равно по права, без да губи своята различност, т.е. равенството не означава еднаквост в смисъл на игнориране на индивидуалността.

Всъщност не толкова темата за равенството, колкото за неравенството в образованието провокира дискусии, особено интензивни от началото на XXI век. В тази насока заслужават внимание изводи, направени в последния Доклад за световно развитие на Световната банка, чието заглавие е „Да се научим да реализираме обещаното от образованието“. В Доклада се прави ясно разграничаване между *очакванията към образованието, като постигане на социална ефективност, и резултатите от ученето, като индивидуална ефективност*. За разлика от коментирания активно през последните две десетилетия проблем за равния достъп до образованието, пряко свързан с реализирането на правото на образование на децата, тук се поставя въпросът за това *доколко присъствието в училище* (което може да се интерпретира като вече осигурен достъп до образование) *гарантира качествено учене на децата, развиващо техните интелектуални способности* (а това също е в контекста на правата на децата): „Училищно образование без учене е не само пропусната възможност, но и голяма несправедливост, тъй като децата, които са в най-неравностойно положение в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота (нак там, с.3, 4)“. Това дава основание за заключението: „Ходенето на училище обаче не означава учене“ (нак там, с.5). В Доклада изрично се констатира, че „много страни не успяват да осигурят учене за всички“, като най-голям е проблемът при децата в неравностойно положение „независимо дали поради бедност, местоживеене, етническа принадлежност, пол или инвалидност“, които „учат най-малко“. За съжаление, се стига до парадокса, че в резултат от тази ситуация „образователните системи разширяват образователните неравенства, вместо да ги преодоляват“, „пропуските в първите години на обучение се задълбочават с течение на времето“, като „Кризата в ученето засилва неравенството, тъй като сериозно спъва младежите в неравностойно положение, нуждаещи се най-много от тласък, който доброто образование може да им предложи“.

***Пълния текст четете в „Педагогика“, кн. 9/2018 г.***

# На лов за вундеркинди

*Откъс от „Идентифициране на надарени ученици по математика чрез феномените на Жан Пиаже“*

## Милен Замфиров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

### Увод

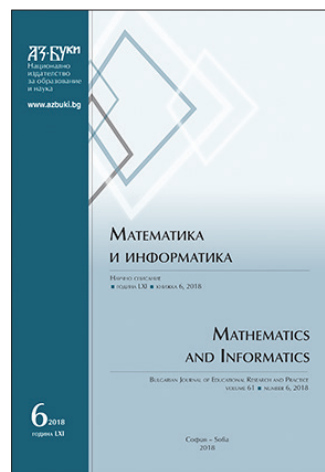
Идентифицирането на талантиливи ученици не само по математика, но и по останалите предмети никога не е представлявало лесна дейност от страна на учителя.

Непрекъснато увеличаващият се обем от работа, с който се натоварва българският учител, по никакъв начин не спомага за това да отдели достатъчно време за откриването и последващото насърчаване на талантиливи ученици.

Възможностите по-скоро са изведени извън училището по формата на различни олимпиади и състезания. Министерството на образованието и науката също се включва в този процес главно с отпускането на индивидуални годишни и/или еднократни стипендии. Независимо от това проблемите в тази област остават. Неслучайно Н. Винер описва в своята книга „Аз бях вундеркинд“ (1981) трудностите, с които се е сблъсквал в училище – „Необичайно ранното ми овладяване на четенето създаде големи трудности при определянето на класа, който трябваше да посещавам в училище. На седем години ми беше много по-лесно да чета, отколкото да пиша – буквите излизаха разкривени и грозни. Аритметиката ми бе задоволителна, но не смятах по общоприетите правила – предпочитях да използвам измислени от мен начини“.

Н. Винер отбелязва още, че когато обявим едно дете за вундеркинд, това не се отнася само до него, а обхваща и интелектуалното равнище на връстниците му. Тъкмо този факт родителите и учителите забелязват много преди то да го разбере. В първите етапи на опознаването на света човекът сам за себе си е норма и ако той се обръква, единственият възможен отговор е този на индианеца: „Не съм се загубил аз, а вие вие“ (Wiener, 1981).

Заглавието е на редакцията



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

*Списание се реферира  
и индексирва в Web of Science:  
Emerging Sources Citation Inde*

### Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев  
E-mail: [sava.grozdev@gmail.com](mailto:sava.grozdev@gmail.com)

### Редактор

Живка Бакалова  
0878 652 676

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## **Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 6/2018:**

### *НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ СТАТИИ*

Графическите калкулатори  
Casio как средство професиона-  
лизации фундаменталного об-  
разования / Александр Луканкин,  
Ирина Слободская

The Role of Computer Animation in Mathematics Teaching / *Sergey Larin, Valeriy Mayer*

Управление на софтуерно дефинираните мрежи с Floodlight Controller / *Румен Тодоров*

„Энциклопедия замечательных плоских кривых“ – международный сетевой исследовательский проект в рамках МИТЕ / *Роза Атамуратова, Михаил Алфёров, Марина Белорукова, Весселин Ненков, Валерий Майер, Геннадий Клековкин, Раиса Овчинникова, Мария Шабанова, Александр Ястребов*

Идентифициране на надарени ученици по математика чрез феномените на Жан Пиаже / *Милен Замфиров*

#### ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

A New Meaning of the Notion “Expansion of a Number” / *Rosen Nikolaev, Tanka Milkova, Radan Miryanov*

Ефектът от прилагането на интерактивно личностно ориентирано обучение по математика върху успеха на учениците при завършване на прогимназиална образователна степен и Национално външно оценяване / *Добринна Велинова, Ивелина Шумакова*

#### КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на брой 1, 2018  
Решения на задачите от брой 1, 2018

Очевидно е, че въпросът за ранното идентифициране на даровитите, подкрепата на семействата им и специалното им обучение за пълната реализация на техните възможности остава открит. Не съществува общо изградена и утвърдена педагогическа система за обучение на талантиливи ученици в българските училища.

За тази цел предлагаме теоретичен модел, който би улеснил определянето на надарените ученици и даването на възможност на учителите за насоки в тяхната работа.

#### Структура на мисленето и структури на математиката

Съгласно тази теория трите фундаментални структури на математиката – алгебричните, структурите на наредбата и топологичните структури, съответстват на елементарните структури на мисленето.

Според Пиаже мисловните операции са обратими. Обратимостта е основен закон на композициите, свойствени на ума. Адекватността на образите е свързана с наличието на инварианти при преобразуването в процеса на познанието, който обезпечава съхраняване на съответната информация през целия път от обекта към субекта.

Изводът на Жан Пиаже е, че ако знанието на математиката се изгражда на основата на структурите, които съответстват на съответните структури на мисленето, то дидактиката на математиката трябва да се основава само на прогресивната организация на оперативните структури (Georgiev, 1994).

М. Трифонова (2001) отбелязва, че осъществяването на едни или други действия с числата – броене, събиране, изваждане и др., според Пиаже не са показателни за степента на развитие на операторните структури на индивида, които правят възможни овладяването на тази социокултурна знакова система. Конструирането на числото предполага наличието на операторни структури, позволяващи числата да се овладяват в естествена им последователност, т.е. като елементи от една система.

В доказване на тази теза Пиаже посочва следния пример: детето може правилно да преброи пет жетона, които поставяте пред него, но да мисли, че техният брой се променя, ако ги разделите в две групи с по два и три жетона съответно. Това произтича от отсъствието на консервация на количеството – цялото, разделено на части, губи своята идентичност (Piaget, 1992).

На основата на своите проучвания в областта на формалната логика и математиката Пиаже предлага своя теоретичен модел на когнитивното развитие с формализация на последователните логични структури, лежащи в основата на психологичното функциониране, и с дефиниране на качествено различните етапи в развитието на класовете, отношенията и числата.

#### Стагаулен модел Пиаже

Постепенно Пиаже изгражда теорията си за етапите в развитието на детето – от етапите на конкретните операции към стадия на формалнологическите операции, който приключва на 15 години. Тези етапи са разработени благодарение на известните му експерименти с деца, изследващи различни аспекти от детската психика. Всеки етап представлява детското развитие за реалността по време на този период. развитието от един период към друг е определено от натрупването на несъответствия от детското разбиране на околната

среда, което, в крайна сметка, води до необходимост за реорганизация на мисловната структура.

Пиаже разделя когнитивното развитие на децата и юношите на четири стадия: сензомоторен (0 – 2 г.), предоперационален (4 – 7 г.), конкретно операционален (7 – 11 г.) и формално операционален (12 – 15 г.). Той е убеден, че всички деца преминават последователно през тези етапи и никога не може да пропусне даден стадий, макар че отделните деца преминават през етапите с различен темп (Slavin, 2004).

### **Феномени на Ж. Пиаже**

Определянето дали детето е достигнало, или не даден стадий става посредством експерименти, станали известни като феномени на Пиаже (Zamfirou, 2015).

Например на сензомоторния етап, ако покриете шишето на бебето с кърпа, то няма да я махне, защото вярва, че шишето е изчезнало. Към двегодишна възраст обаче децата разбират, че обектите съществуват дори ако не могат да се видят (Piaget, 1996).

При предоперационалния период, ако пред детето бъде излято мляко от висока и тясна чаша в широка и ниска чаша, то детето ще е сигурно, че във високата чаша е имало повече мляко. Това е така, понеже детето през този период се фокусира само върху един елемент – височината на млякото в чашата, игнорирайки всички останали, и не може да бъде убедено, че количеството мляко е едно и също (Piaget, 1992).

Ръсел (1994) отбелязва, че справянето с всеки феномен предполага съгласуването действие на система обратими логически операции. Например дете, което току-що е достигнало до определено равнище на мислене, не може да оперира на по-висок стадий.

Самите феномени са подробно описани в редица публикации на Ж. Пиаже, но поради трудния стил и изложение тук препоръчваме да се използва чудесният превод и адаптация от Б. Минчев (Bashovski & al., 1994), който при подготовката е използвал широко великоленния каталог Piagetian Inventories. The Experiments of Jean Piaget. Paris, OECD, 1977.

Тук ще посочим като пример два от феномените на Пиаже – „Запазване на числовото равенство на две множества“ и „Запазване на дължина“, чрез които може да се реализира този корелационен модел. Феноменът е взет от великоленния превод и адаптация на Б. Минчев (Bashovski & al., 1996).

### **Феномен „Запазване на числовото равенство на две множества“**

Феноменът разглежда как у децата дву-еднозначното съответствие между две множества води до съзрение за тяхната еквивалентност.

*Процедура 1:* чаши/бутилки

Необходими предмети:

- 6 малки бутилки;
- комплект от чаши.

Първо на детето се предлага да вземе толкова чаши, колкото са бутилките. След това изследващият проверява това, като излива съдържанието на всяка малка бутилка в по една от съответните чаши. Накрая той приканва детето да събере чашите плътно заедно, без да докосва бутилките, а след това да събере и бутилките плътно една до друга.

*Процедура 2:* цветя/вази или яйца/чашки за яйца

Необходими предмети:

- 6 малки вази (чашки за яйца);
- комплект от цветя (яйца).

Тази процедура е подобна на описаната по-горе освен в това, че изследващият променя последователно пространственото разположение на елементите на всяко множество. Във всеки случай той пита детето дали има толкова чаши, колкото и бутилки, толкова яйца, колкото и чашки за яйца, толкова цветя, колкото и вази, преди и след като е разрушил пространственото съответствие между множествата.

*Процедура 3:* продавач (разменяне едно за едно)

Необходими предмети:

- монети по 1 лев;
- цветя;
- бонбони (сладки).

Предварително изследващият установява дали детето може да брое и до колко. След това той обявява цена на всяко от горните неща по 1 лев. Първо на детето се предлага да отгатне колко неща би могло да си купи. След това изследващият и детето започват да разменят цветята (бонбоните) за монети едно по едно. Накрая изследващият пита детето дали има съответствие между монетите и купените с тях неща.

*Резултати*

*Равнище 1 (от 4 до 5 г.).* Липса на съответствие и еквивалентност. Детето не успява да установи съответствието едно по едно. То оценява дължините или плътността на

наборите, които наблюдава, чрез глобални сравнения. Еквивалентността се постига чрез сравняване на редове.

*Процедура 3:* детето не е способно да предвиди броя на нещата, които следва да бъдат разменени. Липса на еквивалентност на двата набора.

*Равнище 2 (4 – 7 г.).* Детето установява съответствие, но му липсва разбиране за трайна еквивалентност. Във всички случаи детето установява едно непосредствено интуитивно (зрително) съответствие.

*Процедура 3:* детето предсказва съответствието. То забелязва числовото тъждество на двата набора, но отказва да приеме тяхната еквивалентност. То не може да схване трайна еквивалентност, която е независима от пространствената подредба.

*Равнище 3 (6 – 7 г.).* Съответствие и трайна еквивалентност. В началото на това равнище детето реагира на една промеждутъчна фаза: то отрича еквивалентността и след това я допуска, като се основава на съответствието, което бива установено. Детето признава, че във всички случаи количествата остават еквивалентни независимо от частичните трансформации в подредбата на елементите.

*Процедура 3:* за да разпознае еднозначно и обратимо (реципрочно) съответствие, детето се обръща от размяната към зрителното съответствие и схваща размяната като едновременно изчерпване на двата набора (множества).

#### **Феномен „Запазване на дължина“**

*Процедура 1:* чрез нея се цели да се установят критериите, по които детето оценява дължините.

На изследвания са нужни следните предмети:

- права пръчка (AB);
- вълнообразна лента (CD).

И двете трябва да са еднакви по дължина.

На детето се дават да сравнява групи прави линии, за да се види дали то може да ги оценява като еднакви по дължина, или не. След това от него се иска да сравни дължините на AB и CD (която е нагънатата). Детето бива наказано да прокара ръката си надлъжно по AB и CD и след това изследваният го пита дали те са равни, или не. После той изправя CD, а детето през това време наблюдава. Задава му се въпросът дали CD и AB са еднакви по дължина.

#### *Резултати*

*Равнище 1 (4 – 5 г.).* Детето оценява дължините на линиите по отношение на тяхното начало и край. То разсъждава, че дължината на правата пръчка и тази на нагънатата лента са равни дори след като е видяло последната разгъната, преди да е върната в първоначалната ѝ форма.

*Равнище 2 (5 г.).* Статично оценяване: детето съди за дължините по техните крайни точки. Оценката чрез движение (проследяване на линиите с пръст): при нея нагънатата лента изглежда на детето по-дълга от правата линия. Връщайки се към статичната ситуация, детето се връща и към своето първоначално съждение.

*Равнище 3 (6 – 7 г.).* Детето оценява дължините посредством отрязъците между двата края.

*Процедура 2:* чрез тази процедура се изучава възникването на понятие за запазване на дължина.

За възпроизвеждането на този феномен са необходими:

- 2 еднакви пръчици (5, 7 или 10 см дълги).

На детето се показват двете пръчици успоредни и с изравнени краища. Задава му се въпрос дали пръчиците са същите по дължина. След това пред него пръчиците се разместват, като една от тях се придвижва напред 1 или 2 см, така че краищата на пръчиците се разместват. Отново детето се пита дали пръчиците са еднакво дълги. Може да се изпробват и други размествания на пръчиците, като се поставят:

- под прав ъгъл;
- така, че да образуват остър ъгъл;
- вид на T;
- така, че едната става продължение на другата.

#### *Резултати*

*Равнище 1 (5 – 7 г.).* Отсъствие на запазване. Детето разсъждава, че пръчицата с „вогещ край“ е по-дълга, а „изоставащата“ е по-къса.

*Равнище 2 (5 – 7 г.).* Перцептивни нагласия: детето отсъжда, че 5 см пръчици, които са разместени в краищата си на 1 – 2 см, са неравни по дължина, но мисли, че 7 или 10 см пръчици при същото разместване са еднакво дълги.

Интуитивни нагласия: едната пръчица изглежда на детето по-дълга от единия си край, другата – от другия край, но когато детето забележи, че пръчиците биват размествани едновременно, то признава, че дължината им се запазва.



Запазване чрез емпирична проверка: детето възпроизвежда с действия първоначалната ситуация на успоредните пръчици с изравнени краища, за да се увери, че гължините се запазват.

*Равнище 3 (7 – 8 г.).* Запазване на гължината: детето или се позовава на тъждественоста на пръчиците, или на равенството на разстоянията между техните краища.

*Процедура 3:* целта на процедурата е да изследва запазването на гължини при разделяне на предметите.

За изпълнение на процедурата са необходими:

– 2 хартиени ленти с гължина 30 см и широчина 1 см.

Изисква се детето да се увери, че лентите са еднакви по гължина. Една от лентите се накъсва първо на 2 части, след това на още няколко, като частите се подреждат по разнообразни начини:

– една по-дълга и една по-къса част образуват прав ъгъл;

– две равни части формират произволен ъгъл;

– няколко къси части лента образуват дъга и пр.

Изследващият пита детето дали общата гължина на всички части на първоначалната лента остава същата. Той може да зададе въпроса и по друг начин: дали частите от лентата покриват същото разстояние.

*Резултати*

*Равнище 1 (4 – 6 г.).* Незапазване при разделяне според положението и неговата промяна: детето фиксира вниманието си върху крайната точка на придвижване на ъглите и обиколния маршрут. Омаловажаване на отношенията на позициониране и на промените в положението: детето се концентрира върху вътрешните части и взема предвид равенството на броя на частите.

*Равнище 2 (6 – 7 г.).* Емпирична проверка: детето препореджда частите в права линия и се уверява, че гължините са равни. Въображаемо връщане към изходната точка: „преди това беше същото нещо“. Първо детето отрича равенството на гължините, след това то признава запазването, като основава съждението си върху компенсацията на разликите между частите.

*Равнище 3 (6 – 8 г.).* Придобива се понятие за запазване на гължините. Детето диференцира и координира операциите на съгласуване (позициониране – разместване) и разделяне.

*Процедура 4:* целта на процедурата е да изследва взаимоотношенията между измерването и запазването на гължината.

Необходими са следните предмети:

– лист картон с нарисувани правоъгълни ленти с гължини 3, 6 и 9 см;

– подвижни картонени ленти със същите гължини.

Детето бива питано дали нарисуваните „пътища“ върху картоната са по-дълги от другите. То трябва да провери истинността на своите отговори чрез измерване посредством подвижните ленти. След това на детето се поставя друга задача: изследователят взема подвижната лента от 3 см и я поставя в началото на една от по-дългите ленти, нарисувани върху картонения лист. Той обяснява, че едно човече върви по този път и подвижната лента представява неговата „стъпка“, докато то ходи по „пътя“. На детето се предлага да продължи крачките на човечето до края на пътя.

*Резултати*

*Равнище 1 (4 – 8 г.).* Движение на положението без разделяне, „движението господства“: детето или използва пръстите си, за да сравнява, или налага широчината на два-три пръста, или налага подвижната лента с неподредени движения и произволно отбелязва краищата на лентата, достигнати при последователните налагания.

*Разделяне без изместване:* детето основава действията си по разделянето върху възприятно подделяне на лентите и чрез движения с поглед се уверява във връзката между фигурите, които сравнява.

*Равнище 2 (6 – 7 г.).* Детето разбира транзитивността на процедурата, предложена от изследователя, но не и предлаганата единица: използвайки картонени ленти от 3 и 6 см, то взема някоя от двете да измерва една фигура, а после втората, за да измери друга.

*Равнище 3 (7 – 8 г.).* Осмисляне на гължините посредством единици за измерване: детето свежда „пътищата“ и техните части в множество от малки (3 см) единици.

### Анализ на феномените

Различни съвременни изследователи, основно свързани с теорията за преработката на информацията, са склонни да се съгласят с описанието на познанието, дадено от Пиаже, но за разлика от него вярват, че мисловните умения могат директно да се преподават. Според тях децата усвояват все по-мощни правила или процедури за разрешаване на проблеми и могат да бъдат стимулирани да откриват дефицити в собствената си логика и да прилагат нови логически принципи (Slavin, 2004). С други думи, те са в състояние да извличат правила

и да оценяват приложението им. По този начин децата развиват по-големи способности за абстрактно мислене. Последствията от подхода на оценяване на правилата за обучението са, че стимулирането на нови методи на обучение всъщност може да засилва детските мисловни способности (Slavin, 2004).

В този смисъл, стадиялният модел на Пиаже би могъл да играе сериозна роля в идентифицирането на талантиливи ученици по математика. Неслучайно Ж. Пиаже предлага разграничаването на две фази в развитието на стадия – „фаза на подготовка“ и „фаза на завършване“ или „площадка на равновесието“. И. Димитров (2017) отбелязва, че това разграничаване на двете фази в развитието на стадия за факт от принципиално важно естество и с изключително значение за целите на диагностиката, както и за адекватното обучение на децата и юношите, намиращи се на съответната фаза – на подготовка или на завършване на стадия от своето развитие. Оттук и необходимостта за изследователите и за педагозите да знаят на коя от фазите се намира всяко едно от изследваните или обучаваните деца, за да могат своевременно и еквивалентно да „инвестират“ в тях, опирайки се на тяхната специфична сензитивност (Dimitrov, 2017).

*Пълния текст четете в „Математика и информатика“, кн. 6/2018 г.*

# 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“

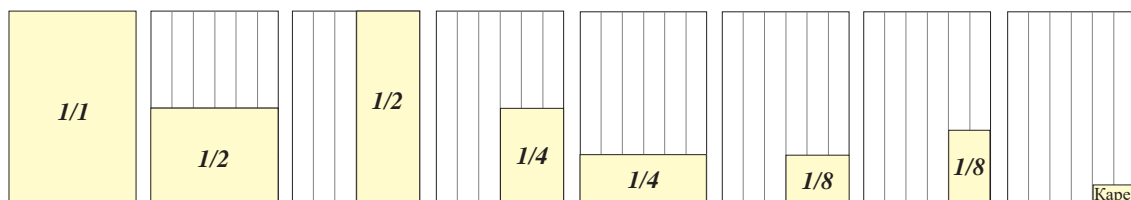
#### 1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.