

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

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

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

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

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

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

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

12 21 – 27 март 2019 г.

Влиянието на стресогенните фактори в здравната сфера

Откъс от „Влиянието на болничната среда върху психичния статус на професионалистите по здравни грижи“

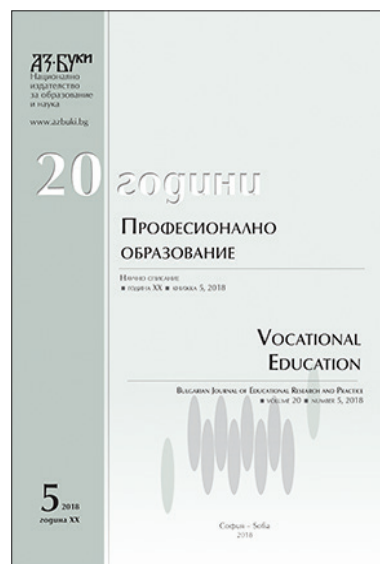
Стефка Костова-Пашова

Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“

Широко разпространено в обществото е мнението, че работата на професионалистите по здравни грижи е свързана с много отговорности. Заедно с настъпването на демократичните промени в българското общество след 1989 г. и съсловието на професионалистите по здравни грижи, наричани по-любими медицински специалисти или здравни работници със средно медицинско образование, осъзнаха себе си като значими при работата в медицински екип и като важна част от движещите сили в българското здравеопазване.

През 1997 година беше учредена нова съсловна организация под името „Българска асоциация на ръководителите и преподавателите по здравни грижи“ (БАРПЗГ). Тяхното съсловие е най-многобройното в здравната система – около 50 000 души. Всъщност 2/3 от тях са медицински сестри и акушерки, като 90% са медицински сестри. Наречени са професионалисти, защото включва най-различни професии – медицински сестри, акушерки, лаборанти и т.н., всички единадесет вида професии, получавани в медицинските колежи, а също така професиите на ръководителите по здравни грижи от различни нива. Всички те осъществяват различни видове грижи – промотивни, превантивни, диагностични, клинични, рехабилитационни, управленски, професионални, хосписни и др. Мисията им е да задоволят нуждите от здравни грижи за човека – болен или здрав, когато той не

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

*Списание е представено
в ERIH PLUS; CEEOL; EBSCOhost;
Google Scholar; Primo; ExLibris*

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. 5/2018:

МЕТОДИКА И ОПИТ

Разработване на мотивационен профил на служителите в Център за подкрепа за личностно развитие НАОП „Николай Коперник“ / *Свежи-на Димитрова*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Кои са най-ефективните преподавателски методи в обучението по природни науки (и по-големият брой учебни часове означава ли непременно по-високи резултати – по данни на PISA 2015) / *Светла Петрова*

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Устройство, тактико-технически характеристики и приложение на АК-630 / *Драгомир Маламов, Надежда Иванова*

SEO и методи за анализ – тенденции през 2018 / *Ивайло Димитров, Слави Димитров*

Влиянието на болничната среда върху психичния статус на професионалистите по здравни грижи / *Стефка Костова-Паилова*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

В броя представяме: Обединено училище „Христо Ботев“ – с. Дълго поле, обл. Пловдив

Интердисциплинарният подход в обучението и успешни практики за прилагането му / *Стойна Делчева*

Успешни педагогически практики в областта на интеркултурното образование / *Стойна Делчева*

В броя представяме: Разложка професионална гимназия „Никола Стойчев“

Изграждане на знания и нови умения по „Макроикономика“ / *Анета Дашилова*

Проектна дейност в гимназията / *Елена Саянова*

Съдебна власт и правосъдие / *Анета Тумбева*

Програмата Hot Potatoes – интерактивност в обучението / *Анета Дашилова*

може (поради болест, възраст, негъг), не знае как или не трябва да го осъществява сам.

Зграбеопазването има глобално значение, но през последните години се наблюдава голямо отдръпване в професията на специалистите по здравни грижи. Това е една професия, която претърпява драстично развитие – от милосърдна сестра през войните, доброволец, специалист в определена медицинска област, обучен от лекар и т.н. През последните две десетилетия работните места се променят драматично вследствие на постоянните реорганизации, използването на нови информационни и комуникационни технологии, глобализация на икономиката, растящата разнородност на работната сила и повишеното напояване (умствено) при работа. Успоредно с тези промени в света на труда се установява увеличаване на проблемите с психичното здраве. Най-честите психологични оплаквания на тези работещи са свързани с работата: стрес, обща умора, понижено субективно благополучие. Смята се, че в един момент те биха били помолени да постигнат повече с по-малко. Именно това са причините, които поставиха за цел да анализирам влиянието на факторите на работната среда върху психичния статус на професионалистите в тази област.

Свързаният с трудова дейност психосоциален риск се поражда от взаимодействието между свързанието, организацията и управлението на труда, условията на работната и организационната среда и професионалната подготовка и потребности на специалистите. Излагането на психосоциален риск влияе на здравето на работещите чрез възприеманията и преживяванията им, което съответства на моделите на професионалния стрес.

С продължителното упражняване на професията стресовите въздействия се натрупват и се увеличават трайните неблагоприятни последици за психичното здраве на индивидите.

Психичното здраве може да се разгледа под различни форми, но с една дума „да се чувстваме добре“ и да „функционираме добре“. Друга дефиниция е състоянието на благополучие, в което личността осъзнава своите способности, може да се справя със стресови ситуации в ежедневието си, може да работи продуктивно и може да допринесе за своето общество. Физическото и психичното благополучие са тясно свързани. Да се чувстваме щастливи, е част от психичното здраве, но е само част от цялото.

Има по-дълбоко разбиране за психично здраве, което е свързано с воденето на пълноценен начин на живот, хармонично развивайки се и проявявайки потенциала си.

Психичното здраве включва:

- чувство на заговорство, наслада;
- активност и ангажираност със света;
- самочувствие и самоувереност;
- усещане, че сме способни да извършим нещата, които искаме;
- изразяване, управляване и чувстване на широк спектър от позитивни и негативни емоции;
- способност за учене;
- създаване на пълноценни взаимоотношения, гаряващи с радост нас и хората около нас.

Психичното здраве не означава, че никога не изпитвате чувства или ситуации, които възприемате като трудни. Но означава, че се чувствате способни и знаете, че притежавате уменията да се справяте с тях.

„Психичното здраве е интегрална част от здравето: дори няма здраве без психично здраве“. Това твърдение се потвърждава от много изследвания. Едно от тях открива, че личностите със слабо психично здраве имат повишен риск от смърт, сърдечносъдово заболяване, инсулт, рак. Най-общо можем да кажем, че психологическите проблеми възникват:

– поради възприетата гледна точка и оценка на ситуацията и невъзможността да се достигнат нови разбирания и действия;

– когато хората не позволяват на естествено променящите се обстоятелства в живота да прекъснат техните остарели и вече неподходящи модели на мислене и поведение, така че да се появят нови решения и нагласи.

Изборът за темата е провокиран от наблюденията в продължение на 18 години в практиката ми като медицинска сестра в интензивни и спешни отделения както в частни, така и в държавни лечебни заведения. Забелязах особености в поведението и начина на общуване на работещите в тази сфера.

Целта на настоящото изследване е чрез проучване и анализ да се установят факторите в болничната среда, които влияят върху психичния статус на специалистите по здравни грижи.

Разграничаването на стресогенните фактори и прилагането на добри социални практики ще помогне специалистите да преодоляват последициите от негативното психично състояние по-лесно.

Понятието стрес – определение и видове

Стрес в психологията е състояние на силно нервно напрежение, предизвикано от отрицателно физическо или емоционално въздействие, като най-вече това се отнася до високите нива на стрес, които могат да имат негативен ефект върху физиката, емоциите и умствената концентрация. Докато по-ниските нива могат да бъдат фактори на адаптация и справяне. Стресът се определя като неспецифична реакция на тялото на всяко поставено пред него изискване за преустройство или приспособяване, осъществяваща се по стереотипен начин на базата на идентични биохимични промени. Около 75% от физическите заболявания са свързани със стреса. Съществува негативен и позитивен стрес.

– **Негативният стрес** (дистрес, вреден стрес) включва всички видове гразнителни, които могат да бъдат оценени като неприятни, нарушаващи спокойствието и дори живота на човека. Повечето фактори на стреса (стресори) са такива. Предизвикващите дистрес фактори могат да се разделят най-общо в три големи групи:

- екологична система, обществени групи;
- социално-икономически фактори на стрес;
- лични инциденти.

– **Положителният стрес** може да се провокира от общуване (минало, моментно или предстоящо), от извършване на дейност под натиска на поставен краен срок, от очакване или предприемане на екстремно изживяване и други.

Стресът не е нещо, което трябва да се избягва: пълната липса на стрес означава смърт. Сам по себе си стресът има защитни функции. Посредством интензивен стрес организмът и психиката на човек реагират на измененията на околната среда, още повече, ако те застрашават индивида. В тези ситуации стресовото преживяване мобилизира в максимална степен индивидуалните способности за реакция и преодоляване на промяната. От гледна точка на времето, за което човек успява да се справи с негативните последици от стреса, се различават:

– **ситуативен стрес** – след отстраняването на стресогена отпадат нервното и емоционалното напрежение;

– **хроничен стрес** – човек изпитва нервно и емоционално напрежение необичайно продължително време, дори и след прекратяване действието на стресогена, като стресът нараства лавинообразно поради непрестанно изменящата се среда;

– **посттравматичен стрес** – преживяването на нервно и емоционално напрежение не е по време на действие на стресогена, а едва след това – обикновено се появява до 24 часа и продължава неопределено дълго време.

Според теорията на Ханс Селие стресовата реакция се означава като общ адаптационен синдром и протича в три фази:

- фаза на тревога – соматичен израз на активацията на защитните сили;
- фаза на съпротива;
- фаза на изтощение – при дълго действие на стресогенния агент (Selye, 1982).

Ф. П. Космополинский въвежда понятието емоционален стрес през 1976, като счита, че емоционалният стрес е системна реакция на организма спрямо емоционалните гразни-

тели (стресори по Х. Селие) със значителна сила (за разлика от емоционалните състояния, произтичащи без особено напрежение на организма), насочена към създаване на ново равнище на адаптация (или форми на поведение) на организма в отговор на променящите се условия. Космополинският приема, че емоционалният стрес представлява победенческа реакция на организма, във формирането на която участват кората на главния мозък, т.е. съзнанието, мотивациите, отношенията, нагласите и останалите психофизиологични процеси, определящи насочеността на емоционалните реакции и тяхното качествено своеобразие.

Клинична картина на психосоматичните прояви на стреса

Психосоматика е научно направление в медицината и психологията, което, в най-широк смисъл, включва всички взаимодействия между поведението (мисли, чувства, действия) и телесната болест, като се основава на идеята, че болестите не се появяват и не протичат във вакуум: те съществуват само при пациенти. Оттук терминът „психосоматично разстройство“ се отнася до „тип телесна болест, чиято етиология или протичане са свързани със значими психологически фактори“. Психосоматичното разстройство е такова, при което емоционалните фактори са неговата главна етиологична детерминанта, която обаче за пациента е напълно или частично неосъзната. Терминът *психосоматика* е въведен за първи път от немския психиатър Christian Heinrot през 1818 г., а фразата „психосоматична медицина“ окончателно е била приета в медицината благодарение на виенския психоаналитик Felix Deutsch през 1922 г. Deutsch, заедно с колегите му Flanders Dunbar, Franz Alexander и др., бързо преживява интерес към психосоматичната проблематика и към края на 50-те години на миналия век в американската литература са публикувани около 5000 статии по този въпрос. Съгласно основния постулат на тази наука реакциите на определени емоционални преживявания се съпровождат от функционални изменения и патологични нарушения в органите, като съответната предрасположеност може да влияе на избора на засегнатия орган или система. Психосоматичното заболяване се разглежда като свойство на човешкия организъм, като система, и по този начин то не се дължи нито само на психологичните, нито само на физиологичните (включително наследствените) свойства на индивида. Вътрешните конфликти и невротичните реакции влияят не само на произхода, но и на хода на заболяването и несправянето с тях или омаловажаването им често води и до резистентност към соматичната терапия; както и обратното – тяхното спонтанно или целенасочено разрешаване до голяма степен би могло да обясни често наблюдаваните „чудеса“ в лекарските кабинети (Germanovna, 2005).

Тревожността е субективно емоционално състояние, което се характеризира с всепроникващи чувства на страх, ужас и много често се придружава от физически неразположения, като напрежение в мускулите, тремор, сърцебиене, болка в гърдите, главоболие, замаяност, стомашно-чревни оплаквания и други. Тревожността е полезна, доколкото сигнализира за нужда от промяна на нещо. Ако е прекалено висока, тя може да доведе до нежелание за каквато и да е дейност, а ако я няма, човек може да изгуби мотивация.

Тревожността е един от проблемите на съвременната психология, който напоследък се разглежда с особено внимание съобразно трудните и постоянно променящи се социални условия, в които сме поставени в днешно време. Пренесено от психиатрията и психоанализата, понятието тревожност заема важно място в социалната психология, психологията на личността и възрастовата психология. Сарасон я определя като „централен проблем в теорията на личността“, а Р. Мей – като „най-значителната психологическа характеристика на съвременната цивилизация“.

В нашата психиатрична литература доскоро не се е правило особено разграничение между преживяването на страх и на тревожност. Едва в последните две десетилетия тези две понятия намират точното си семантично съдържание и съответна употреба. В психологията страхът е емоционална реакция, която мобилизира за търсене на стратегия за спасение при реална опасност. Тревожността е емоция, която сигнализира възможна, неочаквана, недиференцирана, неясна застрашеност. Това е една от най-важните характеристики. Човешката способност за предвиждане на евентуалното бъдеще и обмисляне на всички възможни алтернативи се явява основата за появата на тревожността. Тази непрекъсната надпревара с времето за съвременния човек естествено повишава и неговата тревожност пред множеството алтернативи, между които трябва да вземе решение, за да се справи с динамичните условия.

В психологията са известни корелационните зависимости между типа нервна система и развистето на тревожността като личностна характеристика. Разпространено е схващането, че лица със силна нервна система по-добре понасят стресовите ситуации. В същите условия хората със слаб тип нервна система реагират със значително емоционално напрежение, което оказва влияние върху цялото им поведение. Това се дължи също и на когнитивната оценка и преценка на събитието (Marinov&Nikolova, 2006).

Пълния текст четете в „Професионално образование“, кн. 5/2018 г.

Модел за преподаване на фразеологизми на чужденци

*Откъс от „Играта на тънката струна
на някого“*

Елена Хаджиева
Рени Манова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

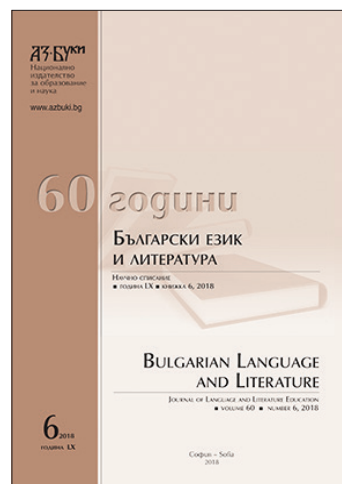
При разработването на модел за преподаването на фразеологизмите следва да се постави акцент върху неологизмите сред тях, като се разглеждат в определен контекст. На чужденците, изучаващи български език, трябва да се представят новопоявилите се фразеологизми в езика, както и да се отчитат промените, които могат да настъпят, във фразеологичното значение на вече съществуващите фразеологични единици.

В рамките на разговорната реч действат две тенденции: многословие, излишество, от една страна, и кондензация на езиковите средства, от друга (Liko-тапова, 1995: 116). Например на фонетично равнище изявата на тенденцията към излишество се изразява в удължаването на гласните (*голяма работа*), а тенденцията към икономия се проявява в случаите на засилена вокална и сричкова редукция (*кво от тва*). Употребата на фразеологизмите е изява на втората тенденция – към езикова икономия, защото въпреки че формално фразеологизмът се състои от повече елементи, фразеологичното значение е цялостно, комплексно, сборно. За носителите на езика се явява доста по-лесно с употребата на фразеологизъм да охарактеризират ситуацията, вместо подробно да обясняват.

Фразеологизмите носят семантична оцветеност. Те се характеризират с образност, оценъчност и експресивност. Смисълът на тяхната поява и съществуване в езика е „да изразят отношение, оценка, експресия чрез образността, върху която са изградени“ (Kaldieva-Zaharieva, 2013: 16). Поради тази причина се регистрират преобладаващо в разговорната реч.

Фразеологизмите имат етноспецифична окраска. Както отбелязва З. Барболова, „фразеологичните единици трябва директно да изказват различни конвенцио-

Заглавието е на редакцията



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

Редактор

Д-р Мая Падешка
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

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

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Кирил Христов. Конструкти на въобразеното чуджо: 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 / *Тяна 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”) / *Мауа Padeshka*

нални констатации и изводи, народната мъдрост като плод на колективното наблюдение, натрупания битово-културен или научен опит и тяхното осмисляне“ (Vargolova, 2008: 13).

При работата с фразеологизми следва да се отчита тяхната специфика като маркери на културния код на дадена общност. Културният код представлява „система от знаци на материалния и духовния свят, носители на културен смисъл“ (Molnova, 2013: 23).

Успешното включване на чужденците в разнообразни комуникативни ситуации и приобщаването им към новата културна среда изисква те да бъдат снабдени с механизми за по-лесното научаване на новите фразеологичните единици. Най-адекватен способ в тази посока освен търсенето на еквиваленти на родния език, което невинаги е възможно, е представянето на контекста на употреба на съответния фразеологизъм. Пособията на Е. Хаджиева (Hadzhieva at all, 2013; също и Hadzhieva, 1995) са пример за добро методическо решение. В книгата „Препъни-камъчета в чуждоезиковото обучение“ са представени авторски текстове (*Истории с кучета и деца, Суета, Шапка на тояга*), които представят различни фразеологизми, чието значение трябва да се обяснят и съответно да се употребят в изречения, т.е. фокусира се върху контекста при функционирането на фразеологичната единица.

Гливинская подчертава, че „от гледнище на дидактиката фразеологията се явява най-трудно усвояемата област от езика, включително от родния език“ (Glivinskaya, 2010: 379). Следователно изграждането на подходяща методическа стратегия при преподаването на фразеологизмите е задача с определена трудност. Работата с текстове, функциониращи в медийния дискурс, както и със съвременната българска проза, затруднява изучаващите български език, тъй като често пъти присъстващите там фразеологизми не са отразени в учебните речници. Гливинская дава пример с фразеологичната единица *щракаме с пръсти*, регистрирана в интервю, публикувано в брой на вестник „Труд“ от 2005 г. Този фразеологизъм присъства в Българско-руския речник от 2003 г. само с основното си, пряко значение, което на руски се предава с *щелкать пальцами*, но липсва указание за фразеологичното значение и неговото обяснение.

Целта на настоящата статия е да представи резултатите от проучване сред чужденците, изучаващи български език, чрез което се проверява степенята на усвоеност на новите фразеологизми в разговорните речеви практики.

Трудностите при усвояването на фразеологизмите се дължат на това, че те се състоят от лексикални единици, свързани в определена зависимост, които не могат да бъдат заменени и не търпят трансформации, а значението не представлява съвкупност от значенията на съставлящите го елементи, а е преосмислено и ново.

За усвояването на фразеологизмите, както пише К. Ничева, трудността произлиза не толкова от значенията на фразеологичните единици, тъй като те „най-често са универсални, еднакви (или близки) за различни, дори несродни езици“ (Nicheva, 1987), а от различните образи, с които тези значения се изразяват в отделните езици.

Картината съвсем се усложнява, когато става въпрос за чуждоезиковото обучение, и по-точно за раз-

говорността на съвременната българска речева ситуация, която мени своите специфики съобразно съответните социокултурни условия. Като културен маркер, неологизмите във фразеологията, които са обект на изследване от страна на Диана Благоева (Blagoeva, 2013), са разглеждани като прояви на тенденцията към демократизация в българската неология.

В Речника на новите думи в българския език (RNDBE, 2010:7) появата на нов смислов нюанс, на ново значение се нарича „семантично обновление“. Прегледът на словника на Речника позволява да се направи извод, че обозначените като неологизми сред фразеологизмите имат разговорна стилистична окраска и са оформени с оглед спецификата на българската културна среда. Сред тях се нареждат: *вдигам/вдигна адrenalина, бизнес ангел, мутренски барок, червен барон, удрям/ударя бингото, бунт на мравките, бели якички, във вакуум, преяждам/преям с власт, влизам/вляза в час, връх на айсберга, гласувам с краката си, горещ стол, давам/дам рамо, гръпвам/гръпна шалтера, една идея (обикновено в съчетание с наречие или прилагателно за означаване на малко по-висока степен на признак, означен от следващото прилагателно или наречие), данъчен оазис, избивам/избия рибата, извадя/изваждам на светло, извиам/извия ръцете, на изкуствено дишане, медиен комфорт, напредвам/напредна с материала, опъвам/опъна чадър, успокоявам/успокоя топката, светлина в края на тунела, хвърлям/хвърля в шах, яхвам/яхна вълната (възползвам се от някаква ситуация за постигането на определена цел).*

При разработването на модел за преподаването на фразеологизмите на чужденци следва да се постави акцент върху неологизмите сред фразеологизмите, като се разглеждат в контекст. Една от възможностите е при преподаването примерите да бъдат погубирани от обучителя от форуми, информационно-новинарски и развлекателни сайтове, тъй като именно там се проявяват най-новите тенденции в речевите практики. По този начин могат да бъдат онагледени новите значения, които придобиват фразеологичните единици.

С предимство следва да се представят на чужденците новопоявилите се фразеологичното значение на вече съществуващите фразеологични единици. З. Барболова (Barbolova, 2008) говори за т.нар. **традиционни фразеологизми** – това са познати фразеологизми, които може да добият ново значение, нов смислов нюанс.

Самите чуждестранни студенти споделят, че в речевите актове на техните български колеги регулярно се чуват фразеологизми от типа: *вдигам адrenalина, хвърлям в шах, преяждам с власт, опъвам чадър над някого, влизам в час* и др., които са с маркера „нови“ фразеологизми, но трудно разбираеми от носители на българския език.

Т. Кирякова-Динева описва някои модели при възникването на нови фразеологични единици, като използва понятието фразеологизация. Фразеологизацията е „навлизането на един нов, повече или по-малко фразеологизиран идиоматичен израз и неговото съхраняване в речниковия състав на един език, т.е. в неговия фразеологичен фонд“ (Kiryakova-Dineva, 2008: 52).

Начините за поява на нови фразеологизми са подробно представени и в статията на Стефка Георгиева (Georgieva, 2011). Същественото тук е да се подчертае, че авторката обособява сферите и тематичните области, в които възникват неологизми сред фразеологизмите: бит (*разпределям баницата, спирам/въртвам кранчето, заиграва метлата, пускам чадър*), театър (*разизгравам спектакъл*), кино (*заг къдър*), музика (*играем на тънката струна на някого*), цирк (*пускам някого на арената*), икономика (*пера пари, финансова акула*) военно дело, техника (*изгоряха ми бушоните*), математика (*допирни точки*), спорт (*от един отбор сме, бия дузпата някому, вдигам летвата*) (Georgieva, 2011: 165).

Традиционно се разглеждат два типа трудности, срещани при усвояването на фразеологичните единици от чужденци. Първият тип е свързан с *разбирането на значението на разглеждания фразеологизъм*, а вторият тип – с *намирането на съответния еквивалент в родния език*.

По отношение на разбирането на значението на даден фразеологизъм допусканите грешки от страна например на носителите на руския език, изучаващи български език, са следните.

1. Честа практика е съставлящите елементи на даден фразеологизъм да се превеждат дословно, като частни на обикновено свободно словосъчетание на чуждия език, което българското езиково съзнание определя за парадокс, вместо да се търси българското фразеологично съответствие, например: преводът, който представят студентите на „отмивам геньги“, е „отмивам пари“, а българският аналог е „пера пари“, или друг пример – „злоупотребяват властью“ превеждат (само) „злоупотребявам с власт“, вм. „преяждам с власт“.

В случая става въпрос за устойчиво интерферентно явление, характерно за българската реч на начинаещи или среднонапреднали студенти, за които усвояването на българската фразеология представлява определена трудност и които прибегват до буквални преводни съответствия, които не отразяват значението на даден фразеологизъм.

2. При механичното пренасяне на елементи от родния в изучавания език под влияние на отрицателната интерференция, т.е. унификацията на фразеологичните системи на

двата езика, грешките се базират на сходни по форма фразеологични единици, които същевременно са различни по значение в съпоставяните езици, например: *водитъ кого-либо за нос* (давам лъжливи обещания) и *водя някого за носа*, отговарящо на рус. *водитъ на поводу; языкъ проглотить* означава дълго мълчание, не желае да говори, а също и *гълтам си езика* (от страх), отговарящо на рус. *лишился языка, душа в пятки ушла* (Vaseva, 1982).

Естествено, разбирането на значението на гаген фразеологизъм от изучавания език е неразривно свързано с намирането на съответния еквивалент в родния език, т.е. да се намери функционалното му съответствие със същата експресивност и емоционалност.

Обикновено допусканата грешка при намирането на функционалното съответствие на гаген фразеологизъм е игнорирането на различията между двата езика, като се има предвид експлицитното изразяване на определен смисъл в единия език и съответно имплицитното изразяване на този смисъл в другия език. Например в руски при фразеологизма *убить двух зайцев* не е изразено експлицитно значението на едновременно осъществяване на действието, докато в български с *един куришум два заека* е задължително експлицитното изразяване на зададения смисъл. Същото се отнася и до ясно какъ денъ срещу бълг. ясно като бял ден (примерите са по Васева, 1982).

При функционално съотносителните фразеологизми с различна външна и вътрешна форма, съдържащи антоними, при употреба се регистрират грешки, които са резултат на същото игнориране на различията между двете езикови системи, напр. рус. *смеяться над глупостью кого-либо* – бълг. *смея се на ума на някого*; рус. *только птичьего молока нет у кого-либо* – бълг. *от пиле мляко има*.

Във връзка с употребата на фразеологичните единици като един от основните маркери на разговорната реч и във връзка с това, че усвояването им представлява определена трудност за изучаващите български език, авторите на настоящото изследване предложиха следните две анкети, отразяващи и двата гореспоменати проблема.

1) Първата се отнася до корпус от предложени фразеологични единици, като фокусът на анкетата е върху разбирането на значението на българските фразеологизми и функционирането им в съвременната българска разговорна практика.

2) Във втората анкета са представени образци на съвременната българска езикова ситуация и се изисква от участниците в анкетата след прочитането на съответните текстове да напишат адекватния еквивалент на българския фразеологизъм в родния си език, като посочат разликите в значенията им, ако има такива. Освен това, за да се разбере как са усвоили значенията на българските фразеологизми, да ги употребят в свои микродиалози или изречения.

В анкетното изследване са включени чуждестранни студенти от различни хуманитарни специалности, докторанти и специализанти от Софийския университет с ниво на езикова компетентност среднонапреднали и напреднали. Общият им брой е около 70. Участниците в изследването условно са разпределени в две контролни групи:

1) славянска група, или носители на славянски езици, като се имат предвид руски, полски, чешки, словашки и сърбохърватски език, с работен език руски;

2) западна група, или носители на английски, немски, френски, испански и италиански език, с работен език английски.

Особен интерес представлява групата на етническите българи от Украйна и Молдова, които чрез речевото им общуване отнасяме почти изцяло към носителите на българския език, като същевременно се отчита продължителността на периода, в който са пребивавали в българска езикова среда и който определено влияе на съвременната им разговорна практика.

По отношение разбирането на значението на българските фразеологизми от типа на „шесто чувство“, „яхвам вълната“, „пиратски диск“ почти 100% от анкетиранияте са превели правилно фразеологичната единица на родния си език, тъй като съответстващият български аналог е със същото значение и съставените микродиалози от страна на чуждестранните студенти са част от българската разговорна практика.

Докато носителите на руски език успешно представят руските съответствия на българските фразеологизми, то на голяма част от предложените български фразеологични единици липсват английски еквиваленти и студентите представят дословен превод – като свободен словосъчетание, което не отговаря на значението на българския фразеологизъм. Някои от фразеологизмите, които нямат английски еквивалент: *бунт на мравките*, *влизам в час*, *въздух под налягане*, *бия дузпата на някого*, *гледам през крив макарон*, *избивам рибата*, *разпределям баницата*.

Тук, а и общо от резултатите от анкетите, се налага изводът, че в съвременната английска разговорна практика функционирането на фразеологични единици не е с такава висока честота, както е в българската и в руската разговорна реч.

И двете групи обаче имат затруднение по отношение на фразеологизма „една идея“ (обикновено в съчетание с наречие или прилагателно за означаване на малко по-висока степен

Избрано

на признак, означен от следващото прилагателно или наречие). Предложеният руски превог е „чуть-чуть“, а английският е „a touch“, когото съотнасяме към синонимите на фразеологизма, но не отговарят на реалното му значение.

На фразеологизма „играя на тънката струна на някого“ руският еквивалент е „игра-тъ на тонких струнах души“, а английският е „tug on someone’s heartstrings“. В ситуация, в която студентите трябва да употребят фразеологизма, записът е „играе (той) на тънките струни на душата“, а английският е „играе (той) на тънките струни на сърцето“, което българското езиково съзнание възприема като синоними на значението на българския фразеологизъм.

Съществува и група фразеологизми, чиито английски аналози, на пръв поглед, са далече от значението на българските и само контекстът на ситуацията или високата степен на владеене на българския език биха ги определили като съответстващ еквивалент на българската фразеологичната единица, например на бълг. „на изкуствено дишане“ съответства англ. „On his/her (etc.) last legs“, на бълг. „извивам ръцете на някого“ – „twist someone’s arm“ и др. подобни.

На базата на отговорите от проведеното проучване може да се обобща, че студентите познават голям брой от новите фразеологизми, като успяват да обяснят значението им и да съставят изречения. Разбира се, съществуват и пропуски в познанията им, които следва да бъдат сведени до минимум с повече упражнения и разговорни практики. Методически пътища в тази посока могат да бъдат създаването на диалози и комуникативни ситуации, наподобяващи автентична разговорна реч, в които да присъства информация за фразеологичните единици в българския език.

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

Художествената литература в обучението по испански език

*Откъс от „Използване на поетични
текстове в съвременните учебни
системи по испански език“*

Венета Сиракова

Нов български университет

След дългогодишното осезателно присъствие на художествената литература, и в частност на поезията, в обучението по испански език като чужд, в което литературният език се е възприемал като модел за пограждане и езикова корекция, с навлизането на нови методи на преподаване в средата на миналия век в Испания литературните текстове започват да отстъпват на заден план поради несъвместимостта им с реалните нужди на обучаваните. Това не става бързо и не става навсякъде: през 1990 г. се констатира, че редица преподаватели по испански език предпочитат да се придържат към традиционните принципи на обучение – главно в университетите в чужбина – и възприемат новите тенденции като поредната преходна мода (Garrido & Montesa, 1994: 454). Когато обаче с течение на времето и последната съпротива срещу старите методи на преподаване е сломена, художествената литература го голяма степен остава в периферията и на обучението, и на новите учебни системи. Тази негативна инерция практически не е преодоляна и до днес, както показва нашето проучване за използването на поетични текстове в испанските учебници като част от награждащите се учебни комплекси, водещи до определено ниво на владение на езика (Stefanova, 2007: 21 – 22), в редица учебни системи

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

*Списание 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. 5/2018:

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Public Awareness of Dyslexia in
Balkan Countries / *Mirela Duranović,
Dobrinka Georgieva, Mirjana Lenček,
Tatjana Novović, Muljaim Kačka*

Диахронно развитие и същност на
съвременните наклонения в индоевропейските езици / *Биляна Михайлова,
Никола Кръстев*

МЕТОДИКА

Използване на поетични текстове в
съвременните учебни системи по испански език / *Венета Сиракова*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Reflections on Approaches to Language and Culture and Their Relevance to Publishing and Librarianship during Sultan Abdülhamid II Period: Istanbul University's Rare Books Library / *Pervin Bezirci*

От приказката към новелата и обратно, или Раждане на италианската литературна приказка с „Приказка на приказките“ на Джамбатиста Базиле / *Петя Петкова-Сталева*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Изследване „Гласни и съгласни“ / *Мирослав Янакиев*

IN MEMORIAM

В памет на проф. Камен Михайлов / *Панайот Карагьозов*

ХРОНИКА

Четене на романа на Димитър Димов „Тютюн“ на различни езици / *Милена Катошева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Векът на структурализма / *Живко Христов*

Истории за царе и философи, писатели и шпиони / *Ангелина Вачева*

по испански език като чужд, издадени или актуализирани след 2000 г.

Комуникативният подход в обучението по испански език се опитва да интегрира литературните текстове в обучението, макар и по различен начин, като специално за поезията се приема, че редица нейни характеристики могат да я направят продуктивна в процеса на обучение: универсални теми; автентичен изказ; висока степен на емоционалност, която може да се използва за обмяна на идеи; многозначност на текста, даваща възможност за лични интерпретации; насърчаване на въображението и на творчеството; възможност за създаване на асоциации при използването на езика; развитие на межкултурната компетентност и много други. Именно по тези причини Общата европейска езикова рамка (2002) включва и поезията в частта, посветена на естетическото използване на езика.

През 1990 г. Антонио Гаруго и Салвадор Монтеса, преподаватели от Университета в Малага, представят интересно проучване за използването на художествена литература в тогавашните учебници и учебни комплекси по испански език като чужд. Авторите от самото начало констатирали два противоречиви факта: от една страна, в учебниците не спират да се включват художествени произведения, а от друга страна, в специализираната литература не се разискват възможностите за използването им, което според авторите може да се обясни с дидактичните трудности, които те създават от гледна точка на пълноценното им оползотворяване в обучението по чужд език.

Те разглеждат общо единадесет учебника, които ще цитираме, тъй като повечето от тях се използват дълго време в България, а някои се използват и до днес в актуализирани издания: *Curso superior de español*, Concha Moreno, Colegio de Salamanca; *Curso de conversación y redacción* (Nivel medio), L. Busquets - L. Bonzi, SGEL; *Español 2000* (Nivel superior), Nieves G. Fernández - J. Sánchez Lobato, SGEL; *Español 2000* (Nivel medio); *El español avanzado*; *Para empezar A*, Equipo Pragma, Edi-6; *Para empezar B*, Equipo Pragma, Edi-6; *Esto funciona A*, CCEE, Edi-6; *Esto funciona B*, CCEE, Edi-6; *Español en directo* (Nivel 2B), Sánchez-Cabré-Matilla, SGEL; *La lengua española enseñada a los extranjeros*, E. Villamana, La Garza.

В посочените учебници авторите на проучването откриват общо 184 литературни текста, от които 48 са стихотворения – 26,06% от всички художествени творби, сред които преобладават белетристичните текстове, а драматургията е на трето място. Интересно е да се отбележи, че в два учебника е включена само поезия (*Para empezar A, B*), а в други два отсъства напълно (*Curso superior de español, Curso de conversación y redacción*, Nivel medio). Заедно с това те отбелязват и още един любопитен факт: след като успоредно с испанските учебници са проучили и учебници по испански, използвани в САЩ (които не са включени в статистиката им), се е оказало, че в над деветдесет процента от тях изобщо не фигурират литературни текстове.

Каква е картината днес? За целите на това проучване погледнахме 58 испански учебника от 31 учебни системи, издадени или актуализирани след 2000 г., които са разпределени в езиковите равнища по следния начин: 32 учебника от 24 учебни системи за нива А1-А2;

7 учебника от 7 учебни системи за ниво В1; 9 учебника от 9 учебни системи за ниво В2; 8 учебника от 7 учебни системи за нива С1-С2; един учебник за А1-В1 и още един за В1-В2, като във всички тях бяха открити общо 64 стихотворения. Ако направим сравнение с данните от обзора на испанските преподаватели от 1990 г., то средно във всеки разгледан от тях учебник се падат по около 4,3 стихотворения срещу 1,1 стихотворения в учебниците след 2000 г. (при много по-голям корпус), което означава, че броят на поетичните текстове е намалял през този период около четири пъти. Тук обаче трябва да се направят две уточнения.

1. От данните на испанските автори не става ясно дали те са включили и песните в общия брой поетични текстове, докато в нашето изследване те не фигурират.

2. Както в тяхното проучване, така и в нашето се открива по един учебник с много повече от среднестатистическия брой поетични творби, което може да изопачи статистиката. При тях това е учебникът *La lengua española enseñada a los extranjeros*, който е разработен съвсем традиционно и се използва в проучването по-скоро като база за сравнение, а включените в него стихотворения са 14. В нашия случай изключение от общата тенденция се оказва учебникът от учебния комплекс *Método español para extranjeros* (С1-С2) с 15 стихотворения, който е част от учебната система със същото име и не е избран със специална цел.

Интересно е да се проследи какъв е броят на поетичните текстове по езикови нива. В учебниците от учебните комплекси на първите две равнища (А1 и А2) бяха открити общо 16 стихотворения, или средно по около 0,5 стихотворения в учебник; на равнище В1 – само четири съвсем кратки откъса от произведения на един и същ поет, обединени в едно упражнение, които заради статистиката приемаме като една творба, или по 0,12 стихотворения в учебник; на равнище В2 – 15 стихотворения, или по 1,6 стихотворения в учебник; на равнища С1-С2 – 32 стихотворения, или по 4 стихотворения в учебник, ако се включи *Método español para extranjeros*, докато без него остават общо 17 стихотворения, или по 2,4 стихотворения в учебник, което е по-реален показател. Тези данни сочат, че се наблюдава известно нарастване на дела на поезията в учебниците за по-високите езикови равнища, макар то да е незначително.

Следователно, ако изключим двата учебника, които не се вметват в общите статистически рамки в двете разглеждани проучвания, ще се очертаят следните резултати: в учебниците, издадени през периода от 50-те до 90-те години на миналия век, са включени средно по 3,1 стихотворения, а в учебниците, издадени или преиздадени след 2000 г., броят им е спаднал до 0,8 стихотворения, което означава, че делът на поетичните текстове е намалял около четири пъти.

Такова е днешното положение на нещата, като тук могат да се изброят редица предпоставки, довели до тази неблагоприятна ситуация. Преди всичко поезията в качеството си на художествен текст по инерция се свързва с традиционните методи на преподаване, които са отхвърлени, а и поетичният език се смята за твърде отдалечен от ежедневната комуникация и следователно не се възприема като полезен от комуникативна гледна точка. Поетичният текст може да съдържа твърде много синтактични и лексикални отклонения, които биха затруднили обучението, и по дефиниция се приема, че лириката би могла да се използва само във високите нива на обучение, и то с много уговорки. Не на последно място трябва да отчетем, че поезията не е популярна сред съвременното младо поколение, което се формира в съвсем различна културно-информационна среда, без никаква допирна точка с някогашното класическо образование, а това създава определени допълнителни трудности в процеса на обучение по съвременен чужд език. Като последица от всички тези фактори задачите, свързани със стихотворните текстове, обикновено не използват пълноценно големите възможности на тези произведения за разнообразни творчески интерпретации. Тук сме принудени също да признаем, че в реалната учебна среда поетичните текстове често се пропускат от преподавателя или се възлагат на обучаваните като допълнителни задачи по избор.

Така възниква друг важен момент – начинът на използване на поезията. Още през началния етап от преориентирането на обучението по испански език като чужд към комуникативния подход – в края на 80-те години на миналия век, се правят нетрадиционни за времето си предложения за продуктивно интегриране на различни стихотворни форми в учебния процес: включване на стихотворения под формата на игров ресурс в процеса на овладяване на фоничните характеристики на езика, за обогатяване на лексиката или за затвърждаване на граматически правила, за творческо използване на разнообразни синтактични структури, за продуциране на свързан текст на основата на определена поетична творба чрез промяна на литературния жанр, за игрово обра-

ботване на стихове или за създаване на собствени поетични текстове. Заедно с това се препоръчва използването на художествената литература, включително и на поезията, за дидактични цели в чуждоезиковото обучение да е насочено главно към запознаване с нови културни реалности и към създаване на естетическа наслада, благодарение на които би станало по-ефективно овладяването на граматичните компоненти на морфосинтактичното, лексикалното и семантичното равнище на изучавания език.

Тези предложения очевидно не намират място в тогавашните учебници по испански език, тъй като според цитираното проучване на испанските автори задачите, свързани с литературните текстове, обикновено се основават на общото разбиране на използваното произведение или на откъс от него, а след това се пристъпва към обяснение на значението, търсене на синоними и антоними, образуване на изречения, упражнения за затвърждаване на смисъла, за перифразиране и за заместване на определени единици.

Следователно до 90-те години на миналия век в испанските учебници литературните текстове, и в частност поезията, се използват като инструменти за постигане предимно на граматични цели и вместо тях биха могли да се използват всякакви други текстове за постигане на същите резултати или дори на по-добри. Според авторите на проучването става дума за своеобразна реакция срещу предишната широка употреба на художествената литература като цел на обучението, а не като практическо средство за изпълнение на определени комуникативни задачи. Използваната методология е създавала погрешното впечатление, че оригиналните литературни текстове, като висша форма на езиково кодиране, са образци, които могат да се приспособят за съвременното обучение по чужд език, „сякаш динамиката на езика може да се помести в неповратливи нормативни схеми, напомнящи академичния стил от XVIII век“, сочат испанските учени. В резултат се е пренебрегвал живият диалог и се е усвоявала предимно литературна лексика, неприменима в ежедневието. Подобна ситуация е била обречена на провал от момента, в който започват да се налагат по-прагматични критерии и постепенно се развиват преките методи на преподаване на чуждия език, а по закона на махалото автентичната художествена литература или започва да се използва като помощно средство, или напълно изпада в забвение.

С утвърждаването на комуникативните методи постепенно се установява интердисциплинарен подход със засилен интерес към социологията, психологията, информатиката и други науки, а художествената литература, и още повече поезията, остават съвсем на заден план в учебниците по испански като чужд, се констатира в редица обзори. Това явление обаче не е характерно само за обучението по испански, тъй като според мнението на специалисти в преподаването и на други европейски езици (например на немски език) стихотворенията не са лесни за използване заради съгъстеността си и почти непреводим език, заради ситуативната си абстрактност и заради затворения си фиктивен свят, но все пак могат да се прилагат за продуктивни дейности въз основа на осмислянето им и на естетическите им особености, като особено се препоръчва тематично ориентираната работа (Savova, 2015: 312 – 316).

След преглед на задачите, които се поставят към стихотворенията в съвременните учебници по испански, се очерта следната картина. От шестнадесетте стихотворения на равнища А1-А2 само едно се използва за граматически упражнения, а други пет – за лексикални; упражненията към седем стихотворения са свързани с определено културно съдържание, понякога съвсем повърхностно, като в повечето случаи се придружават от биографията на автора на произведението; в упражненията за едно стихотворение се търси само разбиране на смисъла, едно стихотворение е предназначено за слушане с разбиране и запаметяване, а последното стихотворение е отправна точка за създаване на илюстрация. Общото впечатление е, че произведенията са включени по-скоро като част от културната информация, която се предоставя на обучаваните, но не се използват пълноценно, а само маркират определени теми или тематични области. Интересно е да се отбележи, че в три случая има задачи за написване на собствени поетични текстове.

Четири откъса от стихотворения на равнище В1 са свързани с интерпретацията на текста и са придружени от информация за техния автор.

От петнадесетте стихотворения в учебниците на равнище В2 в шест има упражнения за разбиране на текста; едно се използва само като отправна точка за межкултурна комуникация; упражненията към още пет са посветени на извличане на културна информация; едно се използва за написване на аргументативен текст; упражненията към едно имат чисто литературна насоченост – определяне на жанр,

брой на строфи, автор; към пет стихотворения има граматически упражнения – главно се търсят синоними или се поставят задачи за морфологичен разбор, за допълване със свързващи думи или за извличане на тематична лексика, а в пет случая се изисква създаване на собствен стихотворен текст.

Четири стихотворения от общо седемнадесетте на равнища С1-С2 се обвързват с историята на литературата, а към всички останали има упражнения за разбиране, тълкуване и литературен анализ, дава се културна информация, в повечето случаи се прилагат и биографиите на авторите, търси се тематична лексика и се предвиждат дебати по определени теми. В два случая има задачи за написване на собствено стихотворение.

Може да се обобщи, че най-много упражнения към включените поетични текстове в разгледаните учебници са свързани с културното съдържание на произведенията, с межкултурното общуване и с тематичната лексика. Следват задачите за разбиране, затвърждаване и перифразиране на смисъла и за литературен анализ на текста, след тях се нареждат заданията за написване на собствен поетичен текст, а най-малко са чисто граматичните упражнения.

Пълния текст четете в „Чуждоезиково обучение“, кн. 5/2018 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“

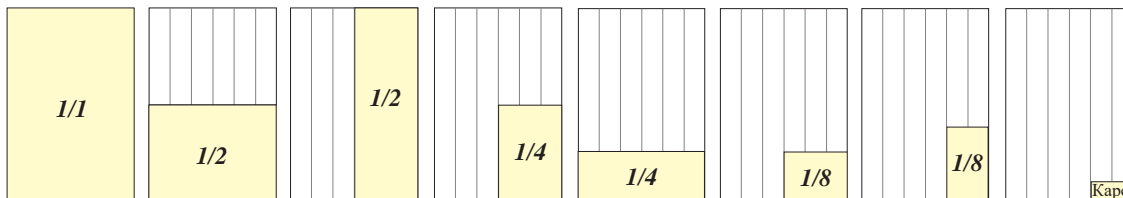
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.