Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
ФИЛИАЛ – Смолян

Том I
ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

(Езикознание и литературознание. Езиково и литературно обучение. Педагогически науки. История, архивистика и правни науки)

Юбилейна национална научна конференция
с международно участие

„ТРАДИЦИИ, ПОСОКИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА“

Смолян
19 – 21 октомври 2012 г.

Издателство
ПУ „Паисий Хилендарски“, филиал – Смолян

Отговорен редактор:
проф. д-р Евгения Нешова Иванова

Редакционна колегия:
Раздел 1: Езикознание и литературознание. Езиково и литературно обучение.
Доц. д.ф.н Елена Николова
Доц. д-р Христина Тончева
Доц. д-р Красимира Алексова
Доц. д-р Ваня Кръстанова
Гл. ас. д-р Теофана Гайдарова

Раздел 2: Педагогически науки
Проф. д.п.н. Пламен Радев
Доц. д-р Нина Герджикова
Доц. д-р Мария Петрова
Гл. ас. Нина Томова Кехайова
Гл. ас. Мария Семерджиева

Раздел 3: История, архивистика и правни науки
Доц. д-р Бойко Белегов
Доц. д-р Агоп Гарабедян
Гл. ас. д-р Румяна Комсалова
Гл. ас. д-р Русалена Пенджекова
Гл. ас. Мария Главчева

© Колектив, 2013

© Издателство ПУ „Паисий Хилендарски“, филиал – Смолян, 2013

ISBN 978-954-8767-41-5

Plovdiv University "Paisii Hilendarski"
FILIAL - Smolyan

BULGARIA 4700 Smolyan
32 Dicho Petrov str.
tel.-fax: (+ 359) 301 / 6 23 39
e-mail: pufilial_sm@abv.bg

Volume I
HUMANITIES

(LINGUISTICS AND LITERATURE. LUNGUISTICS AND LITERATURE EDICTION. PEDAGOGICAL SUBJECTS. HISTORY, ARCHIVES STUDIES AND LAW STUDIES)

JUBILEE NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

"TRADITIONS, DIRECTIONS, CHALLENGES"

Smolyan
October 19th – 21st, 2012

Published by
Plovdiv University "Paisii Hilendarski", Filial – Smolyan

Chief editor:
Prof. Evgeniya Neshova Ivanova, PhD

Editing committee:
SECTION 1: **LINGUISTICS AND LITERATURE. LUNGUISTICS AND LITERATURE EDICTION.**

Assoc. Prof. Elena Nikolova, DSc
Assoc. Prof. Hristina Tonchevaq PhD
Assoc. Prof. Krasimira Aleksova, PhD
Assoc. Prof. Vanya Krastanovaq PhD
Head asst.prof. Teofana Gaidarova, PhD

SECTION 2: **PEDAGOGICAL SUBJECTS**
Prof. Plamen Radev, DEd
Assoc. Prof. Nina Gerdjikova, PhD
Assoc. Prof. Maria Petrova, PhD
Head asst.prof. Nina Tomova
Head asst.prof. Maria Semerdjieva

SECTION 2: **HISTORY, ARCHIVES STUDIES AND LAW STUDIES**
Assoc. Prof. Boyko Belegov, PhD
Assoc. Prof. Agop Garabedyan, PhD
Head asst.prof. Rumyana Komsalova, PhD
Head asst.prof. Rusalena Pendjekova, PhD
Head asst.prof Maria Glavcheva

© Published by:
Plovdiv University "Paisii Hilendarski", Filial – Smolyan, 2013
ISBN 978-954-8767-41-5

СЪДЪРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I: ЕЗИКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ. ЕЗИКОВО И ЛИТЕРАТУРНО ОБУЧЕНИЕ

МЕЖДУ ПРИЛАГАТЕЛНИ И СЪЩЕСТВИТЕЛНИ:
НОВ ПОГЛЕД КЪМ МАРКИРАНЕТО НА ГРАМАТИЧНИЯ
РОД СЪС СЛОВООБРАЗУВАТЕЛЕН ЕЛЕМЕНТ
Евангелия Томадаки **15**

МЕТАФОРИЧНИТЕ ПРЕОБРАЖЕНИЯ
НА ‘СЛАДКОТО’ В БЪЛГАРСКИ И ГРЪЦКИ ЕЗИК
Христина Марку **24**

ИЗ МЕТОДОЛОГИЯТА НА ЕТНОЛИНГВИСТИЧНИТЕ
ИЗСЛЕДВАНИЯ – МОСКОВСКАТА И ЛЮБЛИНСКАТА
ШКОЛА (ВЪРХУ ПРИМЕРИ ОТ ПОЛЕСИЕТО)
Феликс Чижевски **33**

ИЗТОЧНИЦИ ЗА БЪЛГАРСКАТА РАЗГОВОРНА
МЕТАФОРИЧНА ЛЕКСИКА
(В СРАВНЕНИЕ С ПОЛСКИЯ ЕЗИК)
Петър Сотиров **38**

ИЗУЧАВАНЕТО (В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ)
НА ХУДОЖЕСТВЕНИ ТВОРБИ С МОТИВИ ОТ БИБЛИЯТА
Цветана Георгиева **48**

ЗА СЕМАНТИЧНАТА ДЕТЕРМИНИРАНОСТ
НА ЛЕКСЕМАТА „ТОРЛАК“ В БЪЛГАРСКОТО
НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО ПРОСТРАНСТВО
ПРЕЗ 80-ТЕ И 90-ТЕ ГОДИНИ НА XIX ВЕК
Ваня Иванова **54**

ВЛИЯНИЕТО НА ФАКТОРА „ТРУДОВА ЗАЕТОСТ“ ВЪРХУ
ЕЗИКОВИТЕ НАГЛАСИ НА СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРИ
Красимира Алексова **64**

ЕВРОПЕЙСКАТА ЕЗИКОВА ПОЛИТИКА И НЯКОИ
ОСОБЕНОСТИ НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ПРАВНИ ТЕКСТОВЕ
Дияна Янкова **76**

УМАЛИТЕЛНИТЕ СЪЩЕСТВИТЕЛНИ ИМЕНА
В „*КРАДЕЦЪТ НА ПРАСКОВИ*“ ОТ ЕМИЛИЯН СТАНЕВ
И ПРЕВОДЪТ ИМ НА НЕМСКИ ЕЗИК
Бисерка Велева **86**

ЖАНРОВИ КОНВЕНЦИИ В АНГЛИЙСКИТЕ ДЕЛОВИ ДОКУМЕНТИ И НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ ПРИ ПРЕВОДА ИМ НА БЪЛГАРСКИ
Галина Котева **99**

ФОНЕМНИЯТ ПРЕВОД НА АНГЛИЙСКАТА ПОЛУГЛАСНА /W/ В ЗАЕМКИТЕ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК
Гинка Василева **107**

ОСНОВНИ ТЕМАТИЧНИ ОБЛАСТИ НА АНГЛИЙСКИТЕ ЗАЕМКИ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК – ПРИЧИНИ И НАЧИНИ НА ЗАЕМАНЕ И УСВОЯВАНЕ
Христина Стефанова Симеонова **115**

РОЛЯТА НА УДАРЕНИЕТО И НА СИНХАРМОНИЗМА В РАЗВОЯ НА СТАРОБЪЛГАРСКАТА ГЛАСНА Ѣ (С ОГЛЕД НА ИЗТОЧНИТЕ И ЮЖНИТЕ РОДОПСКИ ГОВОРИ)
Мирослав Михайлов **123**

УРОК ПО АНГЛИЙСКИ
Адриана Дамянова **134**

ПРОФЕСИОНАЛНАТА УЧИТЕЛСКА РЕАЛИЗАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ – ТРАДИЦИЯ, АКТУАЛНОСТ, ДАЛНОВИДНОСТ
Соня Райчева **142**

ПРОИЗНОСИТЕЛНАТА НОРМА НА СЪВРЕМЕННИЯ ФРЕНСКИ ЕЗИК – ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ
Нина Кръстева Чочева **152**

READING CRISIS AND POSSIBILITIES FOR DEVELOPING READING INTERESTS OF JUNIOR PRIMARY SCHOOL PUPILS
Daliborka Puric, M. A. **161**

THE USE OF CHILD AND YOUTH DETECTIVE STORIES IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING
Hikmet Asutay **170**

УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА РАБОТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ
Мария Петрова **177**

НЯКОИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА ПРЕПОДАВАТЕЛИ ПО ЧУЖД ЕЗИК
Росен Стоичков **188**

РАЗДЕЛ II: ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО СТРЪМНИНИТЕ НА XXI ВЕК
Никола Балабанов **197**

КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА УЧИТЕЛЯ – ОРИЕНТИР ЗА РЕФОРМИРАНЕ НА ВИСШЕТО ПЕДАГОГИЧЕСКО
Нина Герджикова **210**

УЧИЛИЩНИЯТ ПР – НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ
Янка Тоцева, Ванче Бойков **219**

УСПЕШНИЯТ УЧЕНИЧЕСКИ ЕКИП ПРИ РАЗРАБОТВАНЕ НА ПРОЕКТИ
Иванка Марашева-Делинова, Емил Делинов **229**

ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТА НА ИЗБИРАЕМАТА ДИСЦИПЛИНА „ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ“
Николинка Атанасова **238**

НОВИ ТЕХНИЧЕСКИ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА И АСТРОНОМИЯ
Димитър Колев **247**

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАНИ МАТЕМАТИЧЕСКИ ЗАДАЧИ ЗА ВЪЗРАСТНИ С ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЛИПСИ
Димитрина Капитанова **256**

АЛТЕРНАТИВИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ ПРИ ФУНКЦИОНАЛНО НЕГРАМОТНИ
Пенка Димитрова **265**

ИЗСЛЕДВАНЕ ЕФЕКТА НА ВИЗУАЛНОТО ПРЕВЪЗХОДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА ЧУЖД ЕЗИК
Юрий Янакиев, Илияна Йорданова **274**

КОГНИТИВНИ ФУНКЦИИ И НАСОКИ ЗА ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НА ТЕКСТА В ПОМОЩ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ
Илияна Йорданова, Юрий Янакиев **283**

МОДЕЛИ И МОДЕЛИРАНЕ В ПРОЦЕСА НА НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА
Владимира Ангелова **292**

ЗА НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА КЛАВИРНИЯ АКОМПАНИМЕНТ В ПЕСЕННОТО ТВОРЧЕСТВО НА КОМПОЗИТОРА ФИЛИП ПАВЛОВ
Николина Кротева **301**

ПРОБЛЕМЪТ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА МУЗИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ СПОРЕД БЪЛГАРСКАТА МУЗИКАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКА ЛИТЕРАТУРА
Цветомира Съботинова **309**

ИЗСЛЕДВАНЕ ГОТОВНОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЕЗОПАСНО ДВИЖЕНИЕ ПО ПЪТИЩАТА
Георги Юручев **315**

СИНЕРГЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА ИЗПОЛЗВАНЕТО НА МОДЕЛИРАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО
гл. ас. д-р Андрей Петев, гл. ас. Георги Кольковски, Валентина Хаджиева **324**

ПРЕДУЧИЛИЩНО ВЪЗПИТАНИЕ В СМОЛЯНСКИЯ КРАЙ ОТ 1870 ДО 1912 г.
Мария Хекимова **330**

РАННАТА ПОДКРЕПА ЗА СЕМЕЙСТВА С ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ – СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ И НАСОКИ
Гражина Квашневска **339**

МОДИФИЦИРАНЕ НА АТИТЮДИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ КЪМ СЛЕПИТЕ ХОРА
д-р Анджей Пелецки **348**

ИЗПРОБВАНЕ НА СКАЛА ЗА ИЗПОЛЗВАЕМОСТ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО
Демирали Яшар **359**

ИПРОБВАНЕ НА СКАЛА ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ
Демирали Ергин **370**

ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ РАВНИЩАТА НА ОРГАНИЗАЦИОННА СПРАВЕДЛИВОСТ И ДОВЕРИЕ ПРИ НАЧАЛНИТЕ УЧИТЕЛИ
Яр Мете&Тонгуч Башаран **382**

МЕТОД ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА ГРАЖДАНСКОТО
И ДЕМОКРАТИЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
Юксел Щерли **390**

РАЗДЕЛ III:
ИСТОРИЯ, АРХИВИСТИКА И ПРАВНИ НАУКИ

ТРАДИЦИИ, ПОСОКИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРИ
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРОРОКУВАНЕТО В ДРЕВНА ТРАКИЯ
Йордан Илиев **401**

УНИАТСКАТА ПОЛИТИКА НА БАЛКАНИТЕ
ПРЕЗ XIII ВЕК
Румяна Комсалова **411**

„ГРЪЦКАТА РЕПУБЛИКА“ НА РИГАС ВЕЛИСТИНЛИС
И ИДЕИТЕ ЗА МНОГОНАЦИОНАЛНА ДЪРЖАВА НА
БАЛКАНИТЕ ПРЕЗ XIX ВЕК
Агоп Гарабедян **420**

ЗА ЕДИН ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИ ЛИТУРГИЧЕН
СБОРНИК, ИЗДАДЕН В БЪЛГАРИЯ
(ЦЪРКОВНИЯТ ЦВЕТОСЛОВ ОТ 1929 Г.)
Димитър Димитров **429**

В ПАНОПТИКУМА НА ИСТОРИЧЕСКАТА
ДОКУМЕНТАЛИСТИКА (КНИГАТА НА СИМЕОН РАДЕВ
„Д-Р СТОИЛОВАТА ВЪНШНА ПОЛИТИКА И
ПОМИРЕНИЕТО С РУСИЯ“)
Гергана Начева Начева **439**

ОБУЧЕНИЕТО ПО АРХИВИСТИКА И
ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ
НА КОЛЕКЦИЯТА ОТ ОСМАНОТУРСКИ ДОКУМЕНТИ
В ДЪРЖАВЕН АРХИВ – СМОЛЯН)
Русалена Пенджекова – Христева **448**

ПРЕДИ СТО ГОДИНИ. ОСВОБОЖДЕНИЕТО
Мария Главчева **457**

СЪЗДАВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА СЪВЕТСКИТЕ ОРГАНИ
НА ВЪТРЕШНИТЕ РАБОТИ И ДЪРЖАВНА СИГУРНОСТ
(1917– 1938)
Бойко Белегов **467**

„МАЛКИЯТ СТАЛИН НА БАЛКАНИТЕ“
Мина Маринова **477**
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪВРЕМЕННОТО РАЗВИТИЕ НА КУБА
Елеонора Пенчева **483**
АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ПРОЦЕДУРАТА ЗА СНЕМАНЕ НА ИМУНИТЕТА НА НАРОДНИТЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ
Весела Мирчева **492**
ПРАВОТО НА ЗАЩИТА В АДМИНИСТРАТИВНО-НАКАЗАТЕЛНОТО ПРОИЗВОДСТВО
Маргарита Чешмеджиева **502**
ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА МЕСТНАТА ВЛАСТ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЗДРАВЕОПАЗВАНЕТО В РЕГИОНА
Мария Радева **511**

Уважаеми колеги от Филиала на ПУ „Паисий Хилендарски“ в град Смолян,

Уважаеми г-н Ректор,

Скъпи гости,

Радвам се, че сме заедно за честването на 50-годишния юбилей на Филиала на ПУ „Паисий Хилендарски“ в Смолян!

През тази година образователната ни институция отвори за 51 път вратите си, за да обедини студенти, преподаватели и служители в общ стремеж към познание, себеобогатяване и духовно израстване!

Висшето училище в Смолян е филиал на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ от 1997 г., но всъщност е създадено през 1962 г. като Учителски институт в сърцето на Родопите с основна цел да подготвя детски, начални и прогимназиални учители.

За 50-годишното си съществуване това училище се превръща в значима и ценена образователна институция в Родопите и страната ни, подготвяйки квалифицирани кадри по педагогика, български език и литература, чужд език, математика, физика, биология, химия, география, история, а понастоящем още по екология и опазване на околната среда, туризъм, маркетинг, информационни технологии и образователен мениджмънт.

За изминалото време редица събития са определяли хода на историята в Учителския институт и сега филиал на Пловдивския университет в Смолян. Хора, съдби, идеи, целеустременост са се преплитали и обогатявали. И ако трябва днес да погледнем назад към тази история, правилното ще е да я съпреживеем, а не да я прочетем отново.

Мисля да започна така: Учителският институт е бил открит на 17 септември 1962 г. Било е есен и Родопите с неизчерпаемото си богатство от багри са прегърнали идеята да го превърнат в средище на духовност. Първият директор Димитър Чолаков споделя, че в началните години от съществуването на Учителския институт с особена тежест се откроявали два проблема – за кадрите и за учебната база. За кратък период от време обаче са привлечени „млади и кадърни учители с доказани научни интереси и професионални възможности“.

Днес тези колеги са вече пенсионери (някои покойници – светла им памет!), но аз вярвам, че живите пазят дълбоко в кътчетата на емоционалната си памет спомени за първата лекция и първите студенти, за първия випуск и за студентската клетва. Спомени дори за това как „злите езици пуснали мълвата, че учителският институт е временно явление и че няма да продължи съществуването си повече

от 2 – 3 учебни години“, но и спомени как само след 5 години от началото (17 май 1967 г.) студенти и преподаватели „с неописуема радост“ са влезли в новата институтска сграда и общежитие, спомени за Дичо Петров, избран за патрон на института през същата година, за институтското знаме, изрисувано от Димитър Главчев и извезано от майсторката на гоблени, учителката от Чепеларе Тодора Манолевска (1967).

Ще се поровя още малко в общите спомени, за да споделя, че по онова време Учителският институт в Смолян е имал: дамски хор, лауреат на II републикански студентски фестивал (1964); сензационни за времето си дамски футболни отбори („Венера“ и „Афродита“) – 1967; студентско певческо дружество (1967); студентски хор за народно пеене, носител на златни медали от три републикански фестивала на художествената самодейност (1974, 1979, 1989)... През 1999 г. Филиалът е домакин на международните празници на училищата, асоциирани към ЮНЕСКО от района на Югоизточна Европа.

В един вестник, посветен на предишна годишнина на Филиала, прочетох есе на завършващ студент. Той пише: „Какво определя идентичността на един народ? Неговото минало, настоящето му, бъдещето? Откъде сме тръгнали? Накъде отиваме? Защо сме такива?“

Това са въпроси, които младите хора все си задават, повъзрастните преглъщат отговорите им, а по-мъдрите вече не търсят отговори...

Нали ме разбрахте...!?!

Важното е онова, което е днес. Важни сме ние, такива, каквито сме днес. Важен е светът, който е днес... А това е само един миг...

И е миг под смълчания поглед на времето 50-годишната ни история.

Преди 100 г. е била Балканската война, преди 250 г. Светия Паисий е написал „История славянобългарска“, преди повече от 1330 г. е била създадена Българската държава, преди повече от 2000 г. се е родил Христос, преди хиляди години човекът (по собствен избор) е напуснал Райската градина, а преди милиони, милиони години Животът се е зародил на нашата Планета-Майка...

Всичко това е било преди нас, но днес ние сме тук...

Днес Филиалът в Смолян е част от голямото академично семейство на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ и в настоящия етап в него се обучават 1055 студенти от 8 акредитирани бака-

лавърски специалности. Провежда се изнесено обучение по желани магистърски програми.

Днес в него преподават и работят висококвалифицирани специалисти – професори, доценти, асистенти...

Днес, следвайки предизвикателствата на времето, в което живеем, Филиалът на Пловдивския университет в Смолян има и реализира високи цели за европейска интеграция, за качествено висше образование, за подготовка на компетентни, етични и отговорни млади специалисти в областта на хуманитарните, обществените, стопанските и природо-математическите науки.

Днес, разбира се, Филиалът има и своите проблеми и се опитва да се справя с тях...

И онова, което го прави истински жив, самобитен и неповторим е Духът му..., величествената и многолика Родопа планина, която го закриля, магическата музика, която го въздига, и висотата, която му дава простор за летеж...

Днес ние сме тук и празнуваме нашия юбилей. Да сме живи и здрави! Да сме вдъхновени и разгърнати, за да можем да бъдем Днес!

Честит празник! Честит Юбилей!

проф. д-р Евгения Иванова,
директор на Филиал – Смолян

РАЗДЕЛ I: ЕЗИКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ. ЕЗИКОВО И ЛИТЕРАТУРНО ОБУЧЕНИЕ

МЕЖДУ ПРИЛАГАТЕЛНИ И СЪЩЕСТВИТЕЛНИ: НОВ ПОГЛЕД КЪМ МАРКИРАНЕТО НА ГРАМАТИЧНИЯ РОД СЪС СЛОВООБРАЗУВАТЕЛЕН ЕЛЕМЕНТ

Евангелия Томадаки
Тракийски университет „Демокрит“, Комотини

BETWEEN ADJECTIVES AND NOUNS: DERIVATIONAL GENDER MARKING REVISITED

Evangelia Thomadaki
Democritus University of Thrace, Komotini

Резюме: *В новогръцки език прилагателните са склоняеми и се съгласуват по род, число и падеж с определяемото съществително. По отношение на категорията род, формално всяко новогръцко прилагателно е представено с различни форми за мъжки (neos ‘nov’), за женски (nea ‘nova’) и за среден род (neo ‘novo’). Тази схема се следва и от лексикални елементи от типа tebelis-tebela-tebeliko ‘тембел’, arostjaris- arostjara-arostjariko ‘болничав’, ksanθomalis-ksanθomala-ksanθomaliko ‘русокос’, традиционно класифицирани като прилагателни, чиито форми за среден род се образуват с помощта на словообразувателен суфикс –ik-, за разлика от прилагателните от типа ‘neos’. В статията си поставяме за цел да отговорим на въпроса в каква степен думи от типа на tebelis-tebela-tebeliko представляват наистина прилагателни имена. След като разглеждаме две по-рано изказани хипотези във връзка със спецификата на конкретните лексикални елементи (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991 и Efthymiou 1999), които също отбелязват периферната им позиция в рамките на категорията прилагателно име, предлагаме те да бъдат считани като съществителни имена, еволюиращи към прилагателни, като склонитбеният им тип се приеме за сме-*

сен (Stump 2006). Поддържаме тезата, че формата за среден род произлиза от синонимното производно прилагателно (напр. tebelikos 'мързелив'), което съществува паралелно и независимо. Привеждаме аргументи в подкрепа на твърдението, че думите от типа на 'tebelis' запазват характеристиките на съществителните имена, следователно не принадлежат напълно към категорията на прилагателните.

Ключови думи: *прилагателно име, съществително име, граматичен род, словообразуване, склонитбена парадигма, хетероклитичен.* ***Keywords****: adjectives, nouns, gender, derivation, inflectional paradigm, heteroclisis*

Adjectives constitute a separate category ('part of speech') in Modern Greek (henceforth: MGr) both on semantic and formal criteria. In contrast to nouns (i.e. substantives) they appear obligatorily in different inflectional forms agreeing with the noun they modify in attributive as well as in predicative position (see Chila-Markopoulou 2003 for details), i.e. they function as the target of agreement relations (Corbett 1991). Since grammatical gender represents an agreement feature, a MGr adjective appears typically in distinct masculine, feminine and neuter inflectional forms (example 1), which also realise the relevant number and case oppositions cumulatively (see Matthews 1991: 179).

(1)	(a)	o	**néos**	maθitís
		ART:MASC.NOM.SG	new:**MASC**.NOM.SG	student:MASC.NOM.SG
		'the new (male) student'		
	(b)	i	**néa**	maθítria
		ART:FEM.NOM.SG	new:**FEM**.NOM.SG	student:FEM.NOM.SG
		'the new (female) student'		
	(c)	to	**néo**	sxolío
		ART:NEUT.NOM.SG	new:**NEUT**.NOM.SG	school:NEUT.NOM.SG
		'the new school'		

Gender oppositions in nouns denoting animate entities are considered lexical, not inflectional as it is the case with adjectives,[1] i.e. they encode the semantic differentiation male vs. female. Although the opposition between the masculine and the feminine noun is usually realised derivationally in MGr (examples 2b,c) or lexically (example 3), in some cases, such as (2a), it may be formally realised in the same way as the opposition ex-

[1] For the lexical status of such oppositions in nouns see Matthews (1991: 44 – 49), Stephany (1982).

hibited by the adjective pair *neos* – *nea*. Nevertheless, the latter are considered inflectional forms of the same lexeme, while *skilos* and *skila* are different lexemes, in the same way that the derivationally related pairs in (2b,c) or the formally unrelated pair in (3) constitute separate lexemes.

(2)	(a)	*skílos :*	*skíla*	'(male) dog – female dog/bitch'
	(b)	*maθitís :*	*maθítria*	'male student – female student'
	(c)	*varkáris*	*varkárisa*	'boatman – boatwoman'
(3)		*papús*	*jajá*	'grandfather – grandmother'

In contrast to adjectives such as *neos* 'new, young', gender differentiation depends partially on derivation for a subgroup of adjectives such as *tebelis* 'lazy' (example 4). In particular, its neuter form carries the suffix *–ik-*(*o*), which also appears independently as a (productive) derivational marker (see examples in 5).

(4)	(a)	o	***tebélis***	*maθitís*	'the lazy (male) student'
		ART:MASC	lazy:**MASC**	student:MASC	
	(b)	*i*	***tebéla***	*maθítria*	'the lazy (female) student'
		ART:FEM	lazy:**FEM**	student:FEM	
	(c)	*to*	***tebéliko***	*skilí*	'the lazy dog'
		ART:NEUT	lazy:**NEUT**	student:NEUT	
(5)	(a)	*o ikonom-**ik**-ós toméas*			'the financial sector'
	(b)	*i polit-**ik**-í apófasi*			'the political decision'
	(c)	*to fys-**ik**-ó pleonéktima*			'the physical advantage'

According to Christofidou, Doleschal & Dressler (1991) the use of the derived form *tebéliko* as the neuter form of the adjective *tebélis* constitutes an instance of gender agreement via derivational morphology. This hypothesis is compatible with the theory of Natural Morphology, according to which "there is no discrete difference between inflection and derivation, but rather a fuzzy boundary due to a continuum from prototypical inflection to prototypical derivation" (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991: 75 and citations therein). In essence, these authors accept that the derived neuter form *tebéliko* belongs to the inflectional paradigm of the respective (simple) adjective *tebélis* (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991: 76). They also discuss further groups of words displaying the same pattern (Christofidou, Doleschal & Dressler (1991: 72-75) which are traditionally treated as a special inflectional subgroup of adjectives.

In particular, the pattern of gender differentiation displayed by the word *tebélis* is followed by other assimilated loanwords from Turkish,

e.g. *yrusúzis* ‘bringing bad luck’, *tsaxpínis* ‘jocular’, *tsigúnis* ‘thrifty’, *babésis* ‘double-crosser’, *fafútis* ‘lacking teeth’, *katsúfis* ‘sullen’, as well as by diminutives derived by *-ulis* (example 6), derivations carrying the suffix *–(i)áris* (examples 7), and bahuvrihi compounds (example 8).

(6)		*mikrúlis*	*mikrúla*	*mikrúliko*
		small:DIM:MASC’	small:DIM:FEM’	small:DIM:NEUT’
(7)	(a)	*arostjáris*	*arostjára*	*arostjáriko*
		‘sickly, delicate’		
	(b)	*pizmatáris*	*pizmatára*	*pizmatáriko*
		‘stubborn, pigheaded’		
(8)		*ksanθomális*	*ksanθomála*	*ksanθomáliko*
		‘having blond hair’		

Nevertheless, the impression conveyed by the data described so far is not completely accurate. Actually, the neuter form(s) derived by the suffix *–ik-* exemplified above are not isolated, because in each respective case a masculine and a feminine form suffixed by *-ik-* is also available, i.e. there is a derived adjective *tebélikos-tebéliki-tebéliko* besides *tebélis-tebéla-tebéliko*, a derived adjective *pizmatárikos-pizmatáriki-pizmatáriko* besides *pizmatáris-pizmatára-pizmatáriko* and so on. The derived adjectives are in fact synonymous with the respective base adjectives, but they tend to be used as modifiers with non-animate nouns. Note that in example (9) the feminine form *tebéles* would be unacceptable as a modifier of the noun *kinisis.*[2]

(9)	*me*	*kinísis*	*tebélikes*	**tebéles*	*ke* *xalarés*
	with	movement:FEM.PL	lazy:FEM.PL	and	loose:FEM.PL
	‘with lazy movements and loose’				

The main question arising from the data described above is whether masculine, feminine and neuter forms of the type *tebélis-tebéla-tebéliko* actually constitute three gender forms of a single adjective in the same sense as the masculine, feminine and neuter forms of the type *néos-néa-néo*. Arguing that derivation serves inflectional oppositions (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991: 76) in cases such as *tebélis-tebéla-tebéliko* bypasses this question in favor of the idea that within morphology the boundaries between derivation and inflection are fuzzy and that syntax

[2] See Christofidou, Doleschal & Dressler 1991: 75, who discuss the same topic with reference to derivations by the suffix *-lís* (*yurlís/yurlíδikos*).

"may reach into borderline districts of derivational morphology" (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991: 77). Assuming, however, that gender agreement in adjectives bears on syntax, and is thus inflectional, presupposes that the lexical item in question has been independently established as an adjective.

A different approach is adopted by Efthymiou (1999: 132-167), who has correctly distinguished between more prototypical adjectives (e.g. *akrivós-akriví-akrivó* 'expensive') and less prototypical ones (*tebélis*) (Efthymiou 1999: 155). Following Dixon (1982) and Bhat (1994), she places adjectives denoting 'human propensities' (among them MGr. *tebélis, tsigúnis* etc.) to the latter category, on the assumption that words expressing 'human propensities' are cross-linguistically more peripheral to the category Adjective than words expressing e.g. dimensional properties or age (such as MGr. *mikrós* 'small', *néos* 'young'). Thus, she admits that the status of words such as *tebélis* is actually not clear as far as the distinction noun (substantive) vs. adjective is concerned (Efthymiou 1999: 155). However, since her theoretical framework (Corbin 1987) requires that any item serving as the base of a derivational process should have a fixed categorial status (Efthymiou 1999: 156), she adopts the 'homonymous adjective / noun hypothesis', as we may call it, following Anastassiadis-Symeonidis (1997). She proposes that an adjective such as *tebélis* yields a homonymous noun *tebélis* by the process of conversion, and the latter serves as the base for the derivation of the respective relational adjective, e.g. *tebélikos* (Efthymiou 1999: 157, see also fn. 187).

Both analyses presented above coincide in the description of words such as those exemplified in (4) and (6)-(8) as peripheral to the adjectival category, but they either use this feature as an argument for the fuzziness of the inflection vs. derivation distinction (Christofidou, Doleschal & Dressler 1991) or they interpret the unstable nature of the items concerned as the result of a (invisible) process of conversion producing homonymous units (Efthymiou 1999). Within an analysis assuming that within the broader nominal category there might be borderline cases between adjectives and nouns (Thomadaki 2009), i.e. items unstable as far as their categorial status is concerned, it is neither necessary to claim a homonymous noun for every adjective of the MGr. type *tebélis,* nor to resort to the assumption that inflectional oppositions may be realised by derivational means in borderline cases.

In particular, I claim that the group of items under discussion are nouns evolving into adjectives, thereby acquiring inflectional (i.e. para-

digmatic) structure conforming to that of a prototypical MGr adjective, i.e. an opposition of forms according to gender. The systematic correlation between a quasi-adjective such as *tebélis-tebéla-tebéliko* and its fully adjectival partner *tebélikos-tebéliki-tebéliko* suggests that we are dealing here with a kind of heteroclisis. The derived neuter forms (i.e. *tebéliko*), which supply the neuter member of the paradigm of *tebelis,* are 'recruited' (in the sense of Stump 2006: 306),[3] i.e. they belong actually to the adjectival lexeme *tebelikos* and thus 'lend' their adjectival features to the lexeme *tebélis*.

Additional support for the analysis presented here is offered by the following data. Firstly, masculine nouns exhibiting similar stress, similar inflectional pattern and similar semantic and syntactic behavior to *tebélis* correspond to feminine forms derived by the suffixes *–isa* (example 10a) or *–o* (10b), i.e. by suffixes deriving nouns that denote female beings (10c). Note that alternative feminine forms are in use in (10b),[4] among them the form *karmíra*. The pair *karmíris – karmíra* looks similar to a pair such as *tebélis-tebéla*, but also to noun pairs such as *δáskalos* 'male teacher' – *δaskála* 'female teacher' (see also example 2a). Hence, it is doubtful whether (10b) should be treated as an adjective, while (10a) is treated as a noun, although in both cases a related derived adjective and hence a neuter form carrying the suffix *-ik(o)* (e.g. *sakátiko*, *karmíriko,* see examples 11) is available.

(10) (a) *sakátis* (MASC) *sakát-isa* (FEM) (<Turkish sakat)
'cripple'

(b) *karmíris* *?karmír-o/?karmíra/?karmírisa*
'stingy'

(c) *vasiliás* *vasílisa* 'king- queen'

(11) (a) *sakátikos-sakátiki-sakátiko* 'crippled'

(b) *karmírikos-karmíriki-karmíriko* 'stingy'

In contrast to the foregoing examples, derivations such as (12) are described as adjectives belonging to the same inflectional class as the adjec-

[3] Stump (2006) discusses extensively the different kinds of heteroclisis and refers to (Ancient) Greek adjectives in his illustration of the 'recruited inflection classes' as a type of heteroclisis.

[4] Dictionaries do not agree on the feminine form. This could support the view that the group of '(quasi-) adjectives' of the type *tebélis* may be extended by such words as possible candidates.

tive *tebélis* (see e.g. Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton 1999: 86, Klairis & Babiniotis in coop. 2005: 230-233), although their corresponding feminine forms carry a different suffix, namely *–ú.* These derivations, suffixed by *–lís*, *-ás* or *–arás,* denote persons characterized by the special trait expressed by the base (e.g. *bela-lís* 'trouble-causing'< *belás* 'trouble') and relate to derived adjectives suffixed by *–ikos*, which provide a neuter form (examples 13). The occasional alternative realisation of the neuter form (attested by the related derived adjective too, compare 12b and 13b) point to its intrusive character (thus to the heteroclitic nature of the paradigm of the quasi-adjectives in 12). Taken together examples such as (10) and (12) cast serious doubts on the appropriateness of a principled distinction between adjectives and substantives in such cases.

(12) (a) *bela-lís* (MASC) *belal-ú* (FEM) *belalíδ-iko*
'trouble-causing'
(b) *ipnarás* *ipnarú* *ipnarúδ-iko/ipnaráδ-iko*
'fond of sleeping'
(13) (a) *belalíδikos-belalíδiki-belalíδiko*
(b) *ipnaráδikos/ipnarúδikos-ipnaráδ(/úδ)iki-ipnaráδ(/úδ)iko*

In addition, some bahuvrihi compounds have an alternative feminine form derived by *–úsa* (examples 14), an Ancient Greek participle suffix appearing in MGr compound nouns such as (15). These alternative forms offer a further indication for the unclear status of these compounds as adjectives. In addition, some bahuvrihi compounds are attested exclusively in masculine gender[5] (examples 16), i.e. as substantives.

(14) (a) *ksanθomális* *ksanθomála/ksanθomalúsa* 'blond-haired'
(b) *mavromátis* *mavromáta*/*mavromatúsa* 'black-eyed'
(15) *γliko-filúsa*
sweet-kiss:DER:FEM "the sweet-kissing" (Mother of Christ)
mavro-madilúsa
black-head-scarf:DER:FEM "woman wearing a black head-scarf"
(16) (a) *kokinoγénis* 'red-bearded'
(b) *kufjokefalákis* 'nitwit'

[5] The restriction seems to have semantic reasons in (16a) (women do not have beards of any colour!), but this is not entirely true for (16b), compare the synonymous adjective *kufjokéfalos-kufjokéfali-kufjokéfalo* 'emptyheaded'.

The final argument concerns the group of diminutives suffixed by *–úl-* (e.g. *mikrúlis/mikrúla/mikrúliko*), which have an alternative neuter form suffixed by *-úli* (example 16). Christofidou, Doleschal & Dressler (1991: 74) correctly remark that this alternative form is relatively rarely used as an adjective, in contrast to the form ending in *–úliko*. Note that nouns suffixed by *–úli* are often lexicalised (example 17).

(17) *asxim-úlis – asxim-úla – asxim-úli/asxim-úliko* 'ugly:DIM'
(18) *sak-úli* 'bag, pouch' (< sakos 'bag, sack')

Thus, even though diminutives such as *asxim-úlis, mikrúlis* etc. are derived from adjectives and a neuter form ending in *–uli* is available, they tend to acquire the alternative neuter form with the derivational suffix *–iko,* thus reinforcing their adjectival features.

In sum, the analysis presented here has shown the following:

1. The distinction between nouns and adjectives in MGr is not watertight.
2. The unusual inflectional pattern exhibited by words such as *tebelis* can be attributed to their marginality in comparison to more prototypical adjectives. Actually, they still retain their original characteristics as substantives.
3. Claiming that their inflectional paradigm is heteroclitic allows for a straightforward definition of the suffix *–ik*(*os*) as purely derivational.
4. In addition, heteroclisis represents more accurately the way in which a pair of nouns, denoting male and female, develops a fully adjectival pattern: the independently existing, but synonymous neuter derived adjective joins the masculine and feminine form, thereby constructing a new adjectival pattern, i.e. it serves as a 'stop-gap' measure for the missing member of the paradigm.
5. The fact that they have acquired a status similar to that of an 'adjective' by adopting a 'recruited' neuter form establishes the gender opposition 'masculine vs. feminine vs. neuter' as the prototypical inflectional pattern of MGr adjectives in general.

Some further points remain for future investigation. A comparison with ethnic names, which often appear in triplets (*Elinas-Eliniδa-elinopulo/elinaki 'Greek'*) and correspond to derived adjectives by the suffix *–ikós* (*elinikós*) may contribute usefully to the foregoing discussion. The role of the suffix *–ikós* in transforming former high-style adjectives such as *evγenís* (MASC/FEM)- *evγenés*(NEUT) 'kind' according to the prototypical MGr paradigm (*evγenikós - evγenikí – evγenikó*) should also be considered.

REFERENCES

Anastassiadis-Symeonidis, A. To epithima –aδiko sti neoelliniki. // *Studies in Greek Linguistics* 17, 1997. pp.157 – 171.

Bhat, D.N.S. The Adjectival Category. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

Corbett, G. *Gender*. Cambridge: C.U.P., 1991. **Corbin, D.** Morphologie dérivationelle et structuration du lexique (2 vol). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987.

Chila-Markopoulou, D. Genos ke symfonia sti Nea Elliniki. In: Anastassiadis-**Symeonidis, A., Ralli, A. & Chila-Markopoulou, D.** (eds). *To genos*. Athina: Patakis, 2003. pp. 132 – 167.**Christofidou, A., Doleschal, U.** & Dressler, W.U. Gender agreement via derivational morphology in Greek. *Glossologia* 9 – 10 (1990 – 1991), 1991. pp. 69 – 79. **Dixon, R.** *Where have all adjectives gone*. Berlin: Walter de Gruyter, 1982.

Efthymiou, A. *Le suffixe -ιά en Grec Moderne*. Unpubl. PhD. Dissertation, Université Ch. De Gaulle, Lille III, 1999. **Holton, G., Mackridge, P. & Philippaki-Warburton, I.** *Grammatiki tis ellinikis glossas*. Athens: Patakis, 1999.

Klairis, Chr. & Babiniotis, G. (in coop. with Mozer, A., Bakakou-Orfanou, Aik. & Skopeteas, St.) *Grammatiki tis Neas Ellinikis (Domoleitourgiki-epikoinoniaki)*. Athens: Ellinika Grammata, 2005.

Matthews, P. H. *Morphology* (2nd edition). Cambridge: C.U.P., 1991.

Stump, G. Heteroclisis and paradigm linkage. *Language* 82/2, 2006. pp. 279 – 322.

Thomadaki, E. *To epitheto*. Thessaloniki: University Studio Press, 2009.

Dr. Evangelia Thomadaki, Associate Professor
Department of Language, Literature and Culture
Democritus University of Thrace
P. Tsaldari 1, 69100 Komotini
ethomada@bscc.duth.gr

МЕТАФОРИЧНИТЕ ПРЕОБРАЖЕНИЯ НА ‘СЛАДКОТО’ В БЪЛГАРСКИ И ГРЪЦКИ ЕЗИК

Христина Марку
Тракийски университет „Демокрит“

ON THE METAPHORICAL INCARNATIONS OF ‘SWEETNESS’ IN BULGARIAN AND MODERN GREEK

Christina Markou
Democritus University of Thrace

Abstract: *Taste and food are often used for secondary nomination of concepts of human values. The subject of this paper is to compare the metaphorical expressions associated with ‘sweet’ as a taste perception in Bulgarian and Modern Greek. The main part of the corpus deals with collocations consisting of an adjective component meaning ‘sweet, gentle’ or its antonyms. The main focus of the analysis is on the system of conceptual metaphors in both languages, on similarities and differences among metaphorical schemes. The established semantic oppositions of 'sweet' (with 'bitter', 'sour', 'spicy', etc.) and their evaluation metaphorical interpretation constitute the main subjects of attention. 'Sweet' and its antonyms are reviewed under the universal opposition of the semantic primitives Good and Bad (Wierzbicka 1996). Despite the common basic metaphors, the interpretation is often language-specific.*

Key words: *collocations, concept, conceptualization, metaphor, metaphorical schemes, metaphorical interpretation, semantic primitives.*

Вкусовите възприятия и храната често стават основа за вторична номинация на понятия от моралната сфера, от човешката ценностна система, изобщо на онези „непредметни същности“, които трудно се поддават на дефиниране. В настоящата статия се разглеждат метафорични изрази в български и гръцки език, свързани със ‘сладкото’ като вкусово възприятие, частен случай на по-общото метафоризиране на храната, детайл от онова колосално разнообразие от онтологични метафори, т.е. от начини на трактуване на събития, действия, емоции, идеи и т.н. като предмети и вещества, за което говорят

Лейкоф и Джонсън (2004: 401). Анализираме предимно полузастинали съчетания, в състава на които има прилагателно със значение ‘сладък, благ’ или негови антоними. Фокусираме върху конвенционалната езикова метафорика, възприемана като средство за създаване на езиковата картина на света. Целта на изследването е да бъдат открити и описани сходните и различните метафорични модели, семантични преходи, образи и понятия. Необходимо е да се отчете степента на линговокултурна универсалност и сравнително високата фреквентност на опиращите се върху вкусови възприятия метафорични схеми (срв. англ. *sweet hart, sweet home* и др.). Асоциациите на сладкия вкус с приятни усещания и положителни емоции по принцип имат универсален характер и са присъщи и на двата езика, които разглеждаме.

Обект на внимание представляват и установените в двата езика семантични опозиции на ‘сладкото’ (с ‘горчиво’, ‘кисело’, ‘люто’ и т.н.) и тяхната метафорична оценъчна интерпретация. ‘Сладкото’ и неговите антоними се разглеждат в рамките на универсалната опозиция на семантичните примитиви *Добро* и *Лошо* (Wierzbicka 1996).

1. В съвременния български език ***‘сладък’*** произлиза от старобълг. **сладъкъ** (стгр. γλυκύς, ἡδύς), с произход от праславянската форма *soldъ, чието първоначално значение е ‘солен, вкусен, пикантен’.

Според данни от РБЕ и ΛΚΝΕ, в семантичната структура на *‘сладък’ и ‘γλυκός’* се проявяват следните значения:

Таблица 1. *‘сладък’.*

Български език	***Гръцки език***
‘сладък’	**‘γλυκός’, ‘ηδύς’**
1. Който е с вкус на захар, мед. *сладко грозде, сладко вино, сладък пъпеш, сладки ябълки*	**1.** *Πεπόνι γλυκό σαν μέλι – пъпеш сладък като мед* *γλυκά πορτοκάλια, γλυκό κρασί* **2.** Който не е солен, горчив, кисел, люто[1]: *γλυκό τυρί – прясно, некисело и несолено сирене’*

[1] Интересно е наблюдението, че ‘сладко’ в гръцки език е това, което не е горчиво, солено или лютиво: т.е. назовава липсата на качество, отбелязвано от лексикалния му антоним: негорчиво, несолено, нелютиво.

	Η σάλτσα έγινε γλυκιά. – Сосът се получи сладък. *Κόκκινο πιπέρι γλυκό* – за разлика от *καυτερό πιπέρι* – лютив, пикантен червен пипер. *γλυκιά μουστάρδα. – непикантна горчица* *γλυκός τραχανάς – сладка, некисела трахана, за разлика от ξινός τραχανάς* *γλυκό νερό – сладка вода, сладки води* ФР *του γλυκού νερού – неопитен, аджамия* *Καπετάνιος του γλυκού νερού.*
2. Който доставя удоволствие с вкуса си; приятен, вкусен: *сладко ядене, сладки домати, сладка манджа* **3.** Който предизвиква приятни усещания, доставя удоволствие на сетивата: *сладка песен, сладък глас, сладък звук, сладка свирня, сладки приказки, сладка радост, сладък живот, сладък аромат, сладка надежда, сладък спомен, сладка целувка, сладка дрямка* Срв. и сложните думи*: сладкодумен,сладострастен* **4.** Който е с красива, приятна външност; мил, обичлив, приятен за очите: *сладко лице; сладко момиче; сладко бебе; сладко котенце;сладка блузка.*	**3.** Който доставя удоволствие с вкуса си, вкусен: *γλυκιά ντομάτα, γλυκά κάστανα* *Δε φάγαμε γλυκό ψωμί* – букв. Не ядохме сладък хляб, бяхме нещастни. **4.** Който предизвиква удоволствие, приятни емоции, нежен: *γλυκιά μουσική, γλυκό τραγούδι, γλυκό φως,* *γλυκά αρώματα, γλυκός καιρός* Мек, благ, нежен: *γλυκιά βραδιά, γλυκός χειμώνας , γλυκό αεράκι, γλυκιά ανάμνηση, γλυκιά ελπίδα, γλυκό φιλί, γλυκός πόνος, γλυκός ύπνος* Пожелание за приятни сънища: *Όνειρα γλυκά! – букв. Сладки сънища!* **5.** Симпатичен, мил, обичлив: γλυκός *άνθρωπος, γλυκό κοριτσάκι, γλυκό γατάκι, γλυκό μπλουζάκι* Емоционално възклицание: *Τα γλυκά σου τα χεράκια! –* букв. *сладките, милите ти ръчици! Γλυκέ μου! – Сладки, мили мой! Γλυκιά μου αγάπη! –* букв. *Сладка моя любов!* ФР *κάνω (τα) γλυκά μάτια σε κπ.* (букв. правя сладки очи – опитвам се да привлека нечие внимание).

2. В български език *‘сладък’* се конкурира и си поделя семантично и концептуално пространство със синонима си *‘благ’*. Неговите съвременни измерения са предимно метафорични, асоциирани с човешки качества и поведение, със значение на: *кротък, добър, милостив, нежен, човечен, мек, хрисим, внимателен, деликатен.*

Още в старобългарски език **благъ** се явява като еквивалент на гръцките прилагателни ‘*ἀγαθός’, ‘χρηστός’, ‘καλός’* – ‘добър’, ‘приятен’, а като компонент на сложни думи калкира гръцката съставка εὐ-. Предполага се, че твърде рано лексемата е придобила метафорично измерение и се е употребявала в по-тесен религиозен и абстрактен смисъл в значение на ‘добър, щастлив’ (срв. *блажен, блаженство* религ. «*облажавам*»).

Синонимите ‘*сладък’* и *‘благ’* показват различна лексикална комбинаторика и различно разпределение в състава на номиналните фрази в българския език. В случай че е възможен избор на едното или другото прилагателно, семантичното съдържание на израза обикновено се променя: срв.: *благ човек, блага усмивка, благ поглед* и *сладък човек, сладка усмивка, сладък поглед*.

Таблица 2. *‘благ’.*

Български език	***Гръцки език***
‘благ’	**‘αγαθός, χρηστός, καλός’**
1. Кротък, мил, добър.	
благ човек, блага усмивка,благ израз, благо лице, благ поглед, благи очи	*γλυκός άνθρωπος, γλυκό χαμόγελο*
2. Приятен, мек, топъл.	*απαλά, γλυκά λόγια*
Блага дума железни врати отваря.	
блага приказка, блага вест (срв. Благовещение)	
3. Диал. сладък.	
блага ракия, благо грозде	
Първа съставна част на сложни думи със значение:	
1. благороден, благодетелен, благонадежден, благочестив.	*ευγενής, ευεργέτης, ευέλπιστος, ευσεβής*
2. благоуханен, благозвучен	*ευώδης, εύηχος*

И в двата езика наблюдаваме голямо богатство от съчетания, основани върху определени метафорични асоциации. В рамките на базовата онтологична концептуална метафора **Идеите са храна** (Лейкоф 2004), могат да бъдат изолирани отделни метафорични схеми: *животът е храна и следователно има вкус, езикът и словото са храна и имат вкус, всички обекти (одушевени и неодушевени) са храна и имат вкус.* Може да бъде проследена верига от метафорични и метонимични преходи: орган вместо човек, вкусово качество вместо субстанция, вкусово качество вместо човек или човешко качество.

От по-общата концептуална метафора **Битието е храна** се отделят по-тесни и по-конкретни метафорични схеми:

• **Очите са вкусов рецептор** и следователно предметите и качествата на неодушевените обекти (предмети) имат вкус; *сладка блузка, много сладко костюмче, γλυκό συνολάκι.*

Външният вид на човека и отделни части на човешкото тяло имат вкус: *сладко момиче, сладко бебе, γλυκά χεράκια (сладки ръчици), γλυκά μάτια (сладки очи), γλυκό πρόσωπο (сладко лице).*

Одушевените обекти (хора, животни) и тяхното поведение и качества също имат вкус: *сладко животинче, γλυκό σκυλάκι (сладко кученце).*

Човешкият характер има вкус:*сладък човек, γλυκός άνθρωπος.*

• **Ушите са вкусов рецептор:** звуците, музиката имат вкус: *сладки звуци, γλυκός ήχος, сладка мелодия, γλυκιά μελωδία.*

• **Отделни сфери и явления от човешкия интелектуален и душевен живот** имат вкус: *сладка радост, γλυκιά ελπίδα (сладка надежда), πικρή απογοήτευση (горчиво разочарование), γλυκιά ανάμνηση (сладък спомен).*

• **Езикът, словото и човешкото общуване** имат вкус: многобройни са примерите за тази метафора, при това не само на основата на сладкото като вкус: срв.: *Блага дума железни врати отваря*, *на сладки приказки, γλυκιά κουβέντα (сладка приказка).*

• Гръцкият език позволява и определени **физични феномени** да се асоциират метафорично със сладкото като вкусово възприятие: *γλυκό φως* (мека, приятна светлина), *γλυκός καιρός* (меко, приятно време), *γλυκός χειμώνας* (мека, приятна, не люта зима), *γλυκό αεράκι* (лек, приятен ветрец).

Таблица 3. *‘горчив, кисел, солен, лют’.*

Български език	***Гръцки език***
‘горчив’	**‘πικρός’**
1. Който има своеобразен, неприятен вкус на хинин, пелин: *горчиво лекарство, горчив хап, горчиво кафе*	**1.** Който има вкус на пелин: *πικρό φάρμακο, πικρός καφές*
2. Който предизвиква или изразява мъка, скръб, неприятност: *горчива истина, горчив опит, горчив упрек, горчив смях, горчива равносметка, горчива усмивка, горчива раздяла, горчиви сълзи, горчива ирония, горчиви думи, горчив хумор*	**2.** Който предизвиква или изразява мъка, скръб, неприятност: *πικρή αλήθεια (горчива истина), πικρή πείρα (горчив опит), πικρός χωρισμός (горчива раздяла), πικρό χαμόγελο (горчива усмивка),, πικρή ειρωνεία (горчива ирония), πικρά λόγια (горчиви думи), πικρό χιούμορ (горчив хумор)*
• *Изпивам горчивата чаша*	*τρώω πικρό ψωμί* – букв. *‘ям горчив хляб’* *Πίνω το πικρό ποτήρι.*
‘кисел’, ‘вкиснат’: *кисел човек, кисела/вкисната физиономия, кисела усмивка; излиза ми кисело*	**‘ξινός’, ‘ξινισμένος’:** *ξινός άνθρωπος (кисел човек), ξινή γυναίκα (кисела жена)* *μου βγαίνει ξινό (излиза ми кисело)* *Μας βγήκε ξινό το γέλιο (Излезе ни кисел смехът)*
‘солен’: *излиза ми солено* **‘лют’:** *човек, характер, поглед, битка, рана, ругатня*	**‘αλμυρός’:** *αλμυρή τιμή* – букв. *солена цена*

3. Концептуализирането на емоциите и понятията от моралната сфера с подчертан оценъчен елемент, опиращ се върху опозицията на аксиологичните примитиви (вж. Вежбицка) *Добро* и *Лошо* е възможно на базата на по-сложни метафорични асоциации, включващи и ***положителна*** или ***отрицателна*** качествена оценка или усещане. Тези оценъчни метафори се включват в по-общата универсална опозиция *Добро/Лошо*. Например и в двата езика *горчивото, солеността, киселото и лютото* естествено се свързват с отрицателна емоция или оценка. В същото време семантичният преход ‘***удоволствието, радостта, щастието са сладки’*** е универсален и както изглежда, твърде стар: още в старогръцки език глаголът *‘ήδομαι’* със

значение ‘*наслаждавам се’* се е употребявал и в значение ‘*радвам се’* (*ηδονή* – наслаждение, удоволствие, сладострастие) (вж. Петрова 2007: 128).

Като основна и най-ярка се появява опозицията: ‘*сладко’/’горчиво’*. Семантичните преходи и асоциации са следните: ***сладко→приятно→добро*** *и* ***горчиво→неприятно→лошо***.

‘Горчив’ участва в разглежданите колокации със значения: неприятен, отвратителен, противен, мъчен, скръбен, тежък, тъжен, трогателен, покъртителен, жален, остър, мъчителен.

По-периферни са опозициите *‘сладък’/’солен’, ‘сладък’/’кисел’, ‘благ’/’лют’*. Тези странични противопоставяния представляват подетайлизирани представи и оценки за негативното, неприятното и лошото. Метафоричните употреби на *‘лют’* в българския език пък се свързват с проява на гняв, грубост и агресия, ожесточеност, на силна и нетърпима болка.

Основни изводи

От представените таблици и разгледаните примери най-общо би могло да се каже, че в конвенционална употреба с възприятието на ‘сладкото’ се асоциират хората и техните емоции, преживявания, живот, одушевени и неодушевени обекти и явления от човешкото обкръжение. Преобладават идентичните интерпретации на понятията в двата езика, следва да се отбележи симетричното семантично съдържание и еднаквите семантични връзки.

Въпреки универсалния характер на метафоризацията на сладкото, отбелязват се и специфични прояви в двата езика. Докато в българския език тези метафори служат предимно за изразяване на физически и душевни характеристики на човека, в гръцкия език е възможно свързването им с природни явления.

В рамките на универсалната опозиция *Добро/Лошо* се включва общата опозиция *‘Сладко/Добро’:‘Несладко/Лошо’*, която допълнително се разпада на второстепенни, частни опозиции: *‘сладко/горчиво’, ‘сладко/кисело’*, *‘сладко/солено’, ‘сладко/люто’*. Откриват се разлики между български и гръцки език в йерархизирането и в специфичните интерпретации на тези противопоставяния.

Безспорен е приложнолингвистичният принос на подобни съпоставителни изследвания и значението им за чуждоезиковото обучение и за теорията и практиката на превода. Що се отнася до превода на «сладките» метафори, може да се каже, че съответствията в гръцкия

и българския език са изключително близки, но не идентични и това е един от аспектите, в които подобни наблюдения биха могли да се окажат особено полезни.

ЛИТЕРАТУРА

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, А., Ευθυμίου, А. *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.* Αθήνα, Πατάκη, 2006.

Асенова, П., Алексова, В. Физическото и душевното състояние на човека според няколко балкански метафори. // *Съпоставително езикознание XXXIII,* кн. 2, 2008. с. 5 – 17.

Апресян, В., Апресян, **Ю.** Метафора в семантическом представлении эмоций. // *Вопросы языкознания*, № 3, 1993, 27 – 35.

Генев-Пухалева, И. Оценъчни фразеологични единици в български, новогръцки и полски език. Автореферат на дисертация за присъждане на научната и образователна степен „доктор“. София, 2003.

Кръстева, Цветилена. „Вкусни“ метафори във френски и български език. // *Годишник на Департамент „Чужди езици и литератури”,* НБУ, 2010. http://ebox.nbu.bg/cel2/cult04.html (15.10.2012)

Лейкоф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. Москва, Едиториал УРСС, 2004.

Лейкоф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. Москва, Языки славянской культуры, 2004.

Петрова, А. Езиковата метафора и балканската картина на света. Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново, 2003.

Петрова, А. Концептите в полето ‘радост’ – сходства и различия в балканския лингвокултурен ареал. Унив. издателство „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново, 2007.

Телия, В. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. // *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1988, с. 173 – 203.

Урысон, Е. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике. РАН, Москва, 2003.

Wierzbicka, A. Semantic. Primes and Universals. Oxford University Press, Oxford, 1996.

Wierzbicka, A. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва, Языки славянской культуры, (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия), 2001.

Речници:

Старобългарски речник. София, 2006.

Речник на българския език, т. 1 – 9, София, 1977 – 1998.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1998.

Λεξικό της Αρχαίας ελληνικής γλώσσης: Ι. Σταματάκου, Αθήνα, 1994.

Ничева, К., Спасова-Михайлова, Чолакова, Кр. Фразеологичен речник на българския език. БАН, София, 1975.

Д-р Христина Марку
зав. специалност „Български език и литература“ в Департамент за езици, филологии и култури на Черноморските страни.

D-r Christina Markou
is a Lecturer in the Department of Languages, Literature and Culture of the Black Sea Countries at the Democritus University of Thrace – Greece.
Dept. of Black Sea Studies,
Democritus University of Thrace, 1, P. Tsaldari str., 69100 Komotini
Greece. Tel.: +30-25310-39451, fax : +30-25310-39451
chrimarkou@yahoo.gr
cmarkou@bscc.duth.gr

ИЗ МЕТОДОЛОГИЯТА НА ЕТНОЛИНГВИСТИЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ – МОСКОВСКАТА И ЛЮБЛИНСКАТА ШКОЛА (върху примери от Полесието)

Феликс Чижевски
Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша

ON ETHNOLINGUISTIC RESEARCH METHODOLOGY – THE MOSCOW AND LUBLIN SCHOOLS (on expamples from the Polesia region)

Feliks Czyżewski
Maria Curie-Sklodovska University in Lublin, Poland

Abstract: *The paper reveals methodological suggestions for recording ethnolinguistic phenomena. These suggestions, proven empirically in the Polesia region, represent the methods of structuralism. The recording of this precise ethnolinguistic phenomenon implies the concept of 'relevant and redundant features'. The ethnolinguistic phenomenon is a set of relevant features. The experience of the Moscow and Lublin schools have revealed that cultural phenomena can be described similarly to language phenomena.*

Key words*: ethnolinguistic phenomena, Moscow schools, methodology, Polesia*

Методологичната стойност на московската школа, според мен, е прилагането на методите на диахронното езикознание в научното описание. Приемайки за цел реконструкцията на духовната култура на праславяните, московската школа напълно и последователно прилага методите на сравнително-историческото езикознание. Това ясно се вижда в речника *Славянские древности*: *Этнолингвистический словарь*.

Между трите метода, т.е. диалектоложки, филологически и сравнителнограматически, основен е първият. Позовавайки се на полския диалектолог Карол Дейна, тук бих подчертал два аспекта на тази дисциплина – диалектография и диалектология (първата е с описате-

лен, а втората с тълкувателен характер, търсеща отговор на въпроса за генезиса на явлението).

II

1. Бих искал да се спра на някои аспекти на диалектоложкия метод – важен, както смятам, от гледна точка на опита на люблинските езиковедски среди.

а) Очевиден е изборът на Полесието като изследователска територия с оглед на значението му в изследванията върху етногенезиса на славяните. Тук този въпрос не развивам подробно.

б) Ще подчертая друг, важен от гледна точка на люблинските диалектолози, аспект на работата на московския колектив. Става въпрос за методиката на теренната работа. Тя се изразява в присъщото на изследователите убеждение, че дори най-разширеният речник на говорите, както винаги е подчертавал проф. Никита Толстой, не отразява пълния лексикален фонд на изследваната територия.

в) Следващият и особено важен аспект на изследванията на терена е определянето на такава методика и процедура на експлорация, че в резултат от нея получената документация да е пълна и обективна.

Един от начините да се съберат комплексните материали от Полесието е организирането на многоседмични летни експедиции. Московският колектив е провеждал такива изследвания през годините 1979 – 1986, т.е. до годината на аварията в Чернобил. Това ежедневно съставяне на отчет за състоянието на теренните изследвания, а при случай на липса или на съмнителни записи незабавното (на следващия ден) им попълване, е гарантирало неговия обективизъм и пълнота (срв. информация на Й. Жеребецки). Представеният тук начин на водене на документация намираше често своето потвърждение в работите на люблинските диалектолози върху *Атласа на източнославянските говори на поречието на р. Буг* – картотека на Института за славянска филология при Университета „Мария Кюри-Склодовска“, както и на *Атласа на полските говори.*

г) Важна роля при събирането на пълните материали в работата на московския колектив изпълнява точният подбор на сътрудниците от група беларуски и украински диалектолози, познаващи отлично реалността. Постулатът в експлорацията да участват както диалектолози отвън, така и местни лица, е постоянно посочван от езиковедите. Благодарение на работата на такъв колектив съществува голям шанс за получаване на сравнително пълен и критично оценен материал.

III

Московската школа по прецизен начин определя предмета, методите и целта на изследванията на етнолингвистиката. Показва мястото на тази дисциплина на фона на другите науки, особено на фона на езикознанието и етнографията.

Колективът на семейство Толстой, изхождайки от опитите и методите на синхронното езикознание, основно на структурализма, едновременно взема под внимание и последователно прилага методите на диахронното езикознание, метода на вътрешна реконструкция и метода на диалектологията заедно с езиковата география; от друга страна, описвайки апелативното ниво, паралелно разширява предмета на изследванията със собствени названия, като по този начин разглежда и ономастични проблеми.

1. Етнолингвистиката, според московската школа, надхвърля предмета на лингвистичните изследвания, какъвто е езикът, правейки основа на описанието културата, екстралингвистичния контекст. Етнолингвистичното описание, насочено към реконструкция на духовната култура на праславяните, се основава върху разбирането на диалекта като еволюционно променени език и култура на бивша племенна общност (Терновская 1975: 47-58). Московският колектив, излизайки от диалектологията, разширява предмета на изследването с духовната култура (където езикът е само един от нейните елементи).

Задачата на етнолингвистиката, както смята московският колектив, е комплексно описание на етнолингвистичните единици (обреди, обичаи и др.) на различни нива. То се провежда едновременно на няколко нива: езиково (лексикално и фразеологично), етнокултурно и географско (вземащ под внимание обхвата на лексемите, фразеологизмите и етнокултурните реалии).

2. Образцово изпълнение на представените по-горе методологични предпоставки на московската школа намираме в много подробни анализи, съдържащи се в редица работи на този колектив (срв. работите на А. Гура, С.М. Толстая и други).

Работите на московските етнолингвисти са презизвикателство за изследователите при предприемането на следващи описания, също и на сравнителни, върху архаичните територии на славянството (напр. Полесието в сравнение с Родопите).

Важно от гледна точка на полската лексикография е поставянето от московския колектив на въпроса за предмета на описанието на етнолингвистичния речник. Този отговор е формулиран чрез отнася-

не към диалектното описание. Предлага се разширяване на обхвата на понятието *единица на етнолингвистичния речник* спрямо обхвата на понятието *единица на речника на говорите.* Диалектният речник дава обяснение на лексиката и на говорната фразеология, етнолингвистичният речник въвежда екстралингвистична информация. Този проблем скоро беше в Полша предмет на дискусия.[1]

3. Етнолингвистичната единица е описвана в рамките на системата. От такова описание следва, че могат да се явят толкова етнолингвистични единици, колкото са системите, определени в резултат на опозиция. В последствие това може да води до установяване на факта на съществуване на отделни етнолингвистични единици (обреди, етнолинвистични явления) във всяко село, а дори в частите му.

Етнолингвистичното явление се разбира като съвкупност от дистинктивни черти. Разбираната така единица (напр. обред) конституират следните черти: а) субстанционални (предметни компоненти), б) акционални (дейности), в) персонални (лица, изпълняващи определени действия, и придружаващите ги фигури), г) вербални (типове и форми на изказа). Етнолингвистичните черти – детерминирани от времето и мястото на обреда – влизат в определени семантични опозиции. Определени по този начин релевантни черти съставят етнолингвистичната единица (напр. обред).

Методът на опозицията, служещ за определянето на релевантните черти, е прилаган в описанията на етнолингвистичните явления. Съотношенията на релевантните черти, във всеки конкретен обред, а също във всеки конкретен ритуал, са различни, което бе убедително показано в описваните речникови статии.

Важно е приемането на метода на определяне на посочените черти на етнолингвистичната единица, създаваща т.нар. прототип (разбиран като инвариант в структурно-семантичен план) на обреда, тоест на митологичното явление.

4. Заслуга на московската школа е показването на геолингвистичния метод, позволяващ да се проследи еволюцията и разместването на етнолингвистичната единица върху територията. Въвеждането и прилагането на понятията център и периферия и отнасяне-

[1] Срв. също реферата на Й. Бартмински и С. Небжеговска на заседанието на Комисия по етнолингвистика на Комитета по езикознанието на Полската академия на науките на 28.II.2005, озаглавен *Słownik dialektologiczny a słownik etnolingwistyczny.*

то им към описваните обреди позволява да се докаже известното твърдение за периферийните архаизми.

5. Поредният методологически аспект на московската школа е показването на еволюцията на етнолингвистичната единица във времето. Времевата перспектива на описваната единица може да бъде провеждана от позицията на изследователя от последната четвърт на XX век.

6. Дефиницията на етнолингвистичната единица, приета от московската школа, като системно свързани елементи предполага наличието на йерархия между тези елементи. В светлината на тази концепция например славянският народен календар се вписва в системата на традиционната култура. Генезисът на славянския народен календар се свързва със слънчевия и с лунния цикъл. Тази концепция, присъща на московската школа, е била синтетично посочена от Н. И. Толстой в статията *Времени магический круг* (Толстой 1997).[1]

7. Методологическите предложения на московската школа намират отражение в трудовете на полските етнолингвисти, изследващи полско-белоруско-украинския пограничен пояс. Представените тук само някои методологически аспекти на славянската етнолингвистика правят московския колектив важен в теоретичен план.

ЛИТЕРАТУРА

Терновская, О. А. Понятие диалекта и принципы классификации славянских диалектов, „Советское славяноведение“, Москва, 1975.

Толстой, Н. И. Времени магический круг. // *Логический анализ языка. Язык и время*, отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т. Е. Янко, Москва, 1997.

Prof. Dr hab. Feliks Czyżewski
Instytut Filologii Słowiańskiej UMCS
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin
Tel. +48 81 537 5378, fax +48 81 537 2642
e-miał: feliks.czyzewski@umcs.lublin.pl

[1] В статията се намират схемите, представляващи делимитация на година (стр. 21), и денонощие (стр. 25).

ИЗТОЧНИЦИ ЗА БЪЛГАРСКАТА РАЗГОВОРНА МЕТАФОРИЧНА ЛЕКСИКА (в сравнение с полския език)

Петър Сотиров
Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша

SOURCES OF BULGARIAN METAPHORIC COLLOQUIAL VOCABULARY (in comparison with Polish language)

Petar Sotirov
Maria Curie-Sklodowska University in Lublin, Poland

Abstract: *The paper explores Bulgarian colloquial vocabulary emerging from metaphorical expressions, its basic purpose being to reveal the main sources of these colloquialisms. In order to better depict the Bulgarian specifics of this matter, the study is based on comparisons with the Polish language. Results justify the division of linguistic units into three lexical-semantic groups that are subject of metaphorising in contemporary colloquial Bulgarian: 1) names of animals, so-called zoometaphors; 2) names of concepts and phenomena, stressing out negative social attitudes, so-called culturally motivated metaphors; 3) expressions consisting of anthroponyms – names of widely popular historical, folklore or fictional characters, so-called anthroponymical metaphors. Comparisons between Bulgarian metaphorical expressions with their Polish correspondents reveal both the universal aspects of the Bulgarian world view (e.g. its anthropocentrism), as well as several specific aspects of perception and appreciation of reality (e.g. family relations and ethnic stereotypes) originating from concrete historical, geographical and political factors with immense influence on the development of Bulgarian society.*

Key words: *Bulgarian, Polish, vocabulary, colloquial, metaphoric*

Обект на изследване в предлагания текст е българската разговорна лексика, възникнала по метафоричен път. Интересът към нея не е случаен – както е известно, метафоричността е изключително важна съставка на нашия ежедневен език, а метафоричните изрази,

наред с групата на специализираните за разговорна употреба с основното си значение лексикални изрази, са една от основните групи езикови единици на разговорния език (Бартмински 2001:115).

Целта на изследването е да се представят основните източници, представляващи база за възникване на метафорична разговорна лексика в съвременния българския език. Изследването е проведено в сравнение с друг език – полския. Търсенето и съпоставянето на източниците за метафоричност в двата езика позволява да се опишат и основните щрихи от езиковата картина на света на двата народа – както на общите черти, произтичащи най-вероятно от общата индоевропейска и славянска културна база (т. нар. *cultural common ground* – Ван Дайк 2003: 9), така и на някои разлики, свързани с различните условия на формиране на двете общества.

Основен източник на езиковия материал за това изследване е „Българо-полски речник на разговорната лексика“ (Сотиров и др. 2011), който е създаден въз основа на многобройни източници за разговорна лексика в българския и полския език. Прегледът на материала показва, че ядро на метафоричната разговорна лексика и в двата езика са единици, които притежават определена конотация, свързана с изразяване на оценъчна характеристика по отношение на някого или на нещо, с даването на оценка, следователно, тясно са свързани с начина на мислене на носителите на езика (Токарски 1990).

Може да се забележи също, че в рамките на изследваните метафорични разговорни изрази значително преобладават тези, които притежават отрицателна конотация, особено изразите, които изразяват семантичния признак ‘малоценен или непълноценен човек’. Този факт има универсален характер – среща се в езика на много различни народи (славянски и индоевропейски), както е универсален въобще начинът за оценяване на предметите и явленията от заобикалящата действителност, определян като „антропоцентричен“ (Гудавичюсь 2004: 191).

Прегледът на изходния материал позволява да се открояят три групи разговорни метафорични изрази в зависимост от тяхната мотивационна база: 1) зоометафори, 2) културно мотивирани метафори, 3) антропонимични метафори.

1. Зоометафори

Този тип метафори са една от основните групи разговорни метафорични лексеми в българския език. При тях названия на животински видове чрез преносните им значения се използват за номинация

на човешки черти, свойства на характера, поведение или се характеризират материални обекти от най-близкото обкръжение на човека. Както и в повечето индоевропейски езици зоометафорите в българския език съдържат предимно отрицателна конотация.[1]

На първо място, може да се забележи, че както в българския, така и в полския език, силно негативна конотация съдържа хиперонимът *животно*, който в разговорната реч се използва с метафоричното значение ‘прост, глупав, нахален човек’ (пол. *zwierzę*). Подобна е конотацията и на друга по-обща лексема, свързана с една от подгрупите животни – бълг. *добитък*, *добиче*, пол. *bydlak*, *bydlę*.

В много от случаите физически, интелектуални и морални черти са оценявани и изразявани по аналогичен начин в двата езика, т. е. мотивирани са от названията на едни и същи представители на животинския свят. Така например, за да се изрази признакът ‘неестетичен изглед’, се използват в преносно значение лексеми като: бълг. *свиня*, *прасе*, пол. *świnia*; бълг. *крава*, пол. *krowa* и др. Същото е и при номинацията на някои вътрешни черти на човека, например: ‘подлост’ – бълг. *гад*, *змия*, *свиня*, пол. *gad*, *żmija*, świnia, świntuch; ‘бедност’ – bul. *въшльо*, пол. *wszarz*; ‘глупост’ – бълг. *кокошка*, *гъска*, пол. *kwoka*, *gęś*; ‘надмерно упорство’ – бълг. *овен*, пол. *baran*; ‘разпуснатост’ – бълг. *кучка*, пол. *suka*; ‘ленивост’ – бълг. *търтей*, пол. *truteń*; ‘агресивност’ – бълг. *акула*, *хиена*, *чакал*, *хищник*, пол. *rekin*, *hiena*, *szakal*, *drapieżnik*; ‘непостоянство в поведението’ – бълг. *хамелеон*, пол. *kameleon*; ‘низост, подлост’ – бълг. *червей*, *гнида*, пол. *robak*, *gnida* и пр. Някои изрази, чиято мотивация посредствено е свързана с животинския свят, също служат за изразяване на оценка в двата езика, например бълг. *угоен*, пол. *upasiony*.

По-рядко в двата езика се срещат зоометафори за изразяване на положителна оценка. Такива са например някои лексеми, означаващи название на насекоми (бълг. *пчела*, *мравка* пол. *pszczoła*, *mrówka*) и преди всичко названия на птици, започвайки от хиперонима *птица*, изразяващ най-често признака ‘волност, свобода’, както и названията на някои конкретни видове птици (срв. бълг. *сокол*, *орел*, пол. *sokół*, *orzeł*).

[1] Този факт изследователите от областта на етнолингвистиката и когнитивистиката обясняват с общочовешкия „комплекс за прекомерна пълноценност“ спрямо света на животните, както и със схващането на този свят като източник на потенциална опасност за човека (по-подробно вж. Миронова 2001).

Към общите за двата езика зоометафори се отнасят и някои лексеми, употребени в преносно значение, които се отнасят до човешкото поведение, например: ‘заканвам се, заплашвам някого’ – бълг. *ежа се*, пол. *jeżyć się*, бълг. *зъбя се*, пол. *szczerzyć kły*; ‘плача’ – бълг. *вия*, *рева*, пол. *wyć*, *ryczeć*; ‘пресилен или принудителен смях’ – бълг. *цвиля*, пол. rżeć; ‘човек с прекалено затворен характер, който не поддържа контакти с околните’ – бълг. *единак*, пол. *jedynak* и др.

Накрая, обща зоометафорична основа притежават някои изрази, характеризиращи елементи от материалното обкръжение на човека, например: ‘мръсно, разхвърляно помещение’ – бълг. *кочина*, пол. *chlew*, *obory*; ‘тясно, неуютно помещение’ – бълг. *дупка*, пол. *nora*.

В областта на зоологичните метафори може да се забележи и известна асиметричност в двата езика, която е показател за някои специфични черти в модела на мислене на двата народа. На първо място, проява на подобна асиметричност са случаите, в които на българския метафоричен израз съответства полски функционален еквивалент с друга семантична мотивация, например названието на друг животински вид или название на обект, който не е животно. В рамките на тези случаи могат да се посочат следните примери:

а. изрази, свързани с риби: ‘наивен човек’ бълг. *риба*, пол. букв. *ryba*; бълг. *шаран*, пол. букв. *karp*, пол. функц. *frajer* ‹niem. freier›, *jeleń*, *naiwniak*; ‘извънредно слаб човек’ бълг. *чироз*, пол. букв. *suszona skumbria*, пол. функц. *szczapa* (бълг. *треска*); ‘дистрибуция на наркотици’ бълг. *зарибявам*, пол. bukw. *zarybiać*;

б. изрази, свързани с определени видове птици: ‘пълна, непохватна жена’ бълг. *дропла*, пол. букв. drop (лат. *otis tarda*), пол. функц. *gelejza*, *guła*, *kofta*; ‘човек, който учи наизуст, без да разбира’); бълг. *кълвач*, пол. букв. *dzięcioł*, пол. функц. *kujon*; ‘уча наизуст’ бълг. *кълва*, пол. bukw. *dziobać*, пол. функц. *kuć, zakuwać* (бълг. букв. *кова*, *оковавам, дълбая*);

в. изрази, свързани с названието на кучето: ‘зъл човек’ бълг. *куче*, пол. букв. *pies*, пол. функц. *drań*, *łobuz*; ‘появява се пречка пред някаква дейност’ бълг. *закучва се* (tylko 3 os.) <окучвам се> ‘раждат се малки кучета, зайци и др.’ (т. е. метафора въз основа на асоциация с акта на раждане), пол. функц. *nie idzie, zacina się, chrzanić się, kitwasić się*, напр. бълг. *Работата се закучва.* пол. *Sprawa się zacina*.

г. изрази, произлизащи от названията на животински видове, асоциирани със значението ‘многобройност’: ‘много богат човек’

бълг. *въшкав* и *въшлив*, пол. букв. wszawy, zawszony; бълг. *червив*, пол. букв. *zarobaczony* , пол. функц. *nadziany kasą, forsą*;

д. изрази, образувани чрез метафоризация на общото название на представителя на мъжкия пол при животните – тези изрази съдържат положителна оценка за лице от мъжки пол и изразяват определен сексизъм: ‘мъж, будещ респект, доверие’ – бълг. *мъжкар*, пол. букв. *samiec*, пол. функц. *gość*;

е. изрази, отразяващи неблагоприятно състояние на човека въз основа на асоциации с животинския свят: ‘гледам без разбиране, с недоумение’ – бълг. *зверя се* < *звяр*> *zwierzę*, пол. bukw. *patrzeć jak zwierzę*, пол. функц. *gapić się*; ‘силно преживявам’ – бълг. *впрягам се*, пол. bukw. *zaprzęgać się*, пол. функц. *przejmować się*; ‘изгубвам си ума, започвам да се държа ненормално, оглупявам’ – бълг. *изкуквам* <*кукувица*> pol. *kukułka*, пол. букв. *zakukać*; бълг. *изкукуригвам*, пол. букв. *zapiać, zaczynać robić kukuryku*; бълг. *изперквам* < перо> pióro (бълг. *пернат*, пол. ptak), пол. букв. *stać się ptakiem, zachować się jak ptak*, пол. функц. *sfiksować, ześwirować, dostać szmergla, zdurnieć, zgłupieć*.

ж. изрази, които са свързани с не едни и същи животински видове в българския и в полския език: ‘хубаво момиче’ – бълг. *мацка*, пол. букв. *kotek*, *kicia*, пол. функц. *foka, foczka* (но също *kociak*); ‘нов, неопитен’ (напр. студент, ученик, войник) – бълг. *заек*, пол. букв. *zając*, пол. функц. *kot*; ‘правя се, че не разбирам’ – бълг. *втелявам се*, пол. букв. *zachować się jak cielę*, пол. букв. *zbaranieć*<*baran*> бълг. *овен*, пол. функц. *strugać głupka*.

2. Културно мотивирани метафори

Сред разговорната лексика в българския и полския език се откроява също една друга голяма група метафорична лексика, която може да се определи като културно мотивирана. Изходна база за този вид разговорна лексика са названията на различни фрагменти от действителността, към чието основно лексикално значение е добавено допълнително значение с отрицателна конотация. В него е изразено общественото мнение по отношение на определени обекти от материалната и нематериалната действителност и с това този тип метафорична лексика се е превърнала в огледало на културата на даденото общество. Към тези обекти принадлежат: определени части на тялото, професии, всеобщо смятани за непрестижни или несериозни, предмети, уреди и инструменти за извършване на „мръсна“

работа, отпадъчни продукти, явления, всеобщо смятани за отрицателни или излизащи от обществената норма и др. Названията на тези обекти в българския и в полския език са се превърнали в един от основните източници за метафоризация при изразяването на семантичния признак ‚малоценен или непълноценен човек'. Подробен анализ на този тип метафорична разговорна лексика в полския език е извършен от Р. Токарски (цит. съч.).

Примерите за прилики между българския и полския език тук са многобройни, затова ще посочим само някои от тях: 'прост, арогантен, без достойнство и пр.' – бълг. *задник*, пол. *dupek*; 'несериозен човек' – бълг. *циркаджия*, пол. *cyrkowiec*, *błazen*, *pajac*; 'несериозна или забавна ситуация, смешно или жалко зрелище' – бълг. *цирк*, пол. *cyrk*; 'човек без достойнство, жалък човек' – бълг. *дрипа*, *парцал*, пол. *szmata*; 'прост, глупав човек' – бълг. *дръвник* (= пол. *pieniek*), пол. *głąb* (= бълг. *кочан*); 'прекалено слаб човек' – бълг. *клечка*, пол. *patyk* и др.

Някои от метафоричните разговорни изрази от тази група отразяват общото, не само за българи и поляци, самочувствие на съвременния човек по отношение на представителите на *homo sapiens* от минали епохи. Примери за това са употребите с отрицателна конотация в разговорната реч на лексеми като *дивак*, *неандерталец*, *пещерняк* (пол. *dzikus*, *neandertalczyk*, *jaskiniowiec*) и др. Голяма група общи за българския и полския език метафори са образувани от названията на етноси, народности и раси и по този начин изразяват общи за двата народа стереотипи, напр.: 'човек с подъл, лъжлив характер' – бълг. *циганин*, пол. *Cygan*; 'скъперник' – бълг. *евреин*, пол. *Żyd*; 'човек, който върши тежка, мръсна работа' – бълг. *негър*, пол. *Murzyn*.

Многобройна група разговорни метафорични изрази в българския и в полския език е свързана с човешки действия и постъпки, които подлежат на порицание. Някои от тях подчертават общо споделяните християнски ценности, например и в двата езика различни прояви на неприемливо поведение се номинира чрез един и същ израз – бълг. *грехота е*, пол. *grzechem jest*. Други са изразявани чрез еднаква метафоризация, основана върху явления и действия от обкръжаващата действителност, например: 'прикривам нещо, някаква постъпка' – бълг. *замазвам*, пол. *zamazać* (също *rozmydlić*, *klajstrować*, *zatuszować*); 'искане на твърде висока цена' – бълг. *дера*, пол. *zdzierać*; 'действия, насочени срещу някого или срещу самия себе си' – бълг. *гриза* (*се*), пол. *podgryzać* (*się*); 'безпокоя, преследвам, тормозя някого' – бълг. *ебавам*, пол. *Chujeć*.

Прилики между българския и полския език в областта на културно мотивираната метафорична лексика се забелязват също при изразяването на дейности, които се характеризират с прекрачване на общоприети норми, с прекаленост или с неочакваност, например: ‘пребивавам прекалено дълго време на едно място или върша нещо прекалено дълго’ – бълг. *връзвам (се), приковавам* (*се*), пол. букв. *zawiązać*), пол. функц. *przykuć*; ‘задържам се някъде за дълго време’ – бълг. *закотвям се*, пол. *rzucić gdzieś kotwicę*; ‘ходя дълго и без желание’ – бълг. *влача се*, пол. *czołgać się*; ‘заемам се за сериозно четене’– бълг. *заровя се*, пол. *zagłębić się, zakopać się*; ‘изненадвам някого’ – бълг. *застрелвам*, пол. *zastrzelić*; ‘оттеглям се в ускорено темпо’ – бълг. *духвам*, пол. *zwiewać*; ‘отивам някъде без желание или без покана’ – бълг. *довличам се*, пол. *przywlec się*; ‘побеждавам в спортна игра’ – бълг. *бия*, пол. *pobić*.

По приличащ си начин българите и поляците метафорично характеризират някои предмети, явления и лица от обкръжението, използвайки названията на едни и същи изходни понятия, например: ‘нещо с малка, незначителна важност’ – бълг. *дреболия*, пол. *drobiazg* ; ‘някой, на когото мога да разчитам’ – бълг. *гръб*, пол. *zaplecie*; ‘прекъсване, почивка, пауза’ – бълг. *дупка*, *прозорец*, пол. *dziura*, *okienko*; ‘предразположеност към извършване на нещо, талант’ – бълг. *жилка*, пол. *żyłka* (напр. *някой има артистична жилка*); ‘сериозна пречка или условие за постигане на нещо’ – бълг. *сито*, пол. *sito*; ‘полезен контакт, познанство’ – бълг. *връзки*, пол. *powiązania*.

Накрая, прилики могат да се открият при изразите за части на тялото. Така например и в двата езика се наблюдава тенденция главата да се номинира с лексеми, означаващи по принцип растителни видове, които се отличават със закръгленост и празнота, например: бълг. *кратуна*, *тиква*, пол. *arbuz*. По такъв начин са получени и метафорите за задните меки части, например: бълг. *задник*, *дирник*, пол. *tyłek*.

В рамките на тази група метафорични разговорни изрази, както и при зоометафорите, се откриват и някои специфични за българския език черти в сравнение с полския език. Като примери могат да се посочат следните случаи на метафоризация:

- Метафори, основаващи се върху названията на секрети, отделяни от организма или на някакви заболявания (физиологично-медицински метафори), например: ‘несериозен, разглезен’ – бълг. *лигльо*, *лигла* < лига (пол. букв. ‘komu cieknie ślina z ust’), пол. *laluś*, *księżniczka*, *królewna*; ‘непрактичен, неоправен,

неенергичен' – бълг. *поплювко* < плюя (пол. букв. 'który popluwa'), пол. *ciapa*, *oferma*; 'досаден, изнервящ' – бълг. *цирей* (пол. букв. *czyrak*, *wrzód*);

- Метафори, които са образувани чрез позоваване на образа на дявола (сатанични метафори), например: 'хитър, измамник'– бълг. *дявол* (пол. букв. *diabeł*) пол. *chytry lis, oszust* (полският израз *diabeł wcielony* се отнася до непослушно дете); 'старая се да надхитря някого' – бълг. *дяволувам* (пол. букв. 'zachować się jak diabeł'), пол. *kręcić, wykręcać się*; 'предводител, главатар' – бълг. *партор* (пол. букв. 'przywódca diabli'), пол. *prowodyr*;
- Метафори, отразяващи общонародни стереотипи по отношение на определени етнични групи (етнични метафори) – едни от най-често използваните в българския език метафори от тази категория са свързани с образа на турчина във връзка с исторически формиралите се представи за неговия характер и поведение, например: 'мъж, който се стреми към категорична доминация спрямо съпругата си' – бълг. *турчин*, пол. букв. *Turek*. Тук може да се добави и българският глагол *цигања се* със значение 'хитрувам, проявявам дребнавост'. В полския език изразяването на тези признаци е по друг начин.
- Метафори, получени чрез семантична трансформация на названието на някоя професия или занятие (професионални метафори) – типично за българската разговорна реч е например метафоричното изразяване на признака 'глупав, прост човек' с лексемата *тъпанар*, пол. букв. *bębniarz*, пол. функц. *głupek*, *tępak*, *gamoń*, *cymbał*. Посредствено свързана с професия е също употребата на лексемата *фурнаджия* (пол. букв. *piekarz*) и израза *фурнаджийска лопата* със значение 'човек, сменящ мнението си в зависимост от ситуацията' (пол. функц. *chorągiewka*, бълг. букв. *знаменце, ветропоказател*).
- Метафори, отнасящи се до отношенията в рода или семейството (семейно-родствени метафори) – в българския език подчертано отрицателна конотация имат например метафорични изрази от типа *заврян зет* или *домазет* (пол. букв. *zięć w domu*, *zięć wepchnięty, wpakowany*) с преносно значение 'мъж, подчинен на съпругата си', лексемата *храненик* (пол. букв. *wychowanek*) с преносно значение 'ленив, неработещ, живеещ за сметка на други', както и лексемите *дядо* и *баба* със значение 'тъст, тъща' (пол. букв. *dziadek, babcia*).

3. Антропонимични метафори

Както в българския, така и във всеки друг език съществуват групи метафорични разговорни езикови изрази, които по същество представляват имена на широко известни за дадено общество исторически, фолклорни или литературни образи, свързвани с определени черти на техния характер или поведение. Тези собствени имена са също важен източник за метафоризация на действителността, а мотивираните от тях разговорни изрази са най-специфичната част от метафоричната разговорна лексика на всеки език. Тя е свързана най-тясно с историята и културното развитие на съответния народ и е изразител на част от междуезиковата лексикално-семантична асиметрия. Като примери за подобни изрази в българския език могат да се посочат: *Гюро Михайлов* със значение ‘свръхстарателен човек’; *Марко Тотев* – ‘човек, на когото постоянно липсва късмет’; *Кака Сийка* – ‘личност, разпространяваща клюки’; *Бай Ганьо* – ‘прост, некултурен човек’; *Мара Подробната* – ‘личност, проявяваща прекалено любопитство или склонност към представяне на най-малки подробности’ и др. Логично е да се допусне, че буквалният превод на горните изрази на чужд език със сигурност би предизвикал недоразумение, защото в същите комуникативни ситуации в различните езици се употребяват други изрази, които имат друга, специфична за съответния език и общество семантична мотивация.

Изследването на разговорната метафорична лексика в българския език, свързана с оценка на човек, потвърждава, че главните източници за метафоризация са съществителните имена, представящи лексикално-семантичната група на зоологичните названия в българския език, т. нар. „зометафори“, лексемите и словосъчетанията за предметни понятия или явления, които поради своето естество са извор на обществено-културно утвърдена отрицателна конотация, т. нар. „културно мотивирани метафори“, както и езиковите изрази, съдържащи собствено име на исторически, фолклорен или литературен образ, асоцииран с определен тип характер или поведение, т. нар. „антропонимични метафори“. Сравнението на изследваните тук български метафорични изрази с техните съответствия в полския език показва както универсалното в мисленето на българите и поляците (например техния антропоцентризъм), така и някои специфики на тяхната картина на света, отразена в езика, на специфичния начин на възприемане и оценяване на действителността, произтичащи от конкретни исторически, географски и политически фактори.

ЛИТЕРАТУРА

Bartmiński, Jerzy. Styl potoczny // *J. Bartmiński (red.) Współczesny język polski*, Lublin: UMCS, 2001. s. 115 – 134.

Гудавичюсь, А. Й. Аксиологическая ценность метафоры. // *J. Bartmiński (red.), Etnolingwistyka 16*, Lublin, 2004, s. 191 – 199.

Van Dijk, Teun, A. Dyskurs polityczny i ideologia // *J. Bartmiński (red.), Etnolingwistyka 15*, Lublin, 2003, 7 – 28.

Миронова, И. В. Зоометафора в свете антропоцентричности языка (на материале английской лексики). // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*, Воронеж, 2001.

Sotirov, P., Mostowska, M., Mokrzycka, A. Bułgarsko-polski słownik leksyki potocznej, Lublin: UMCS, 2011. t. 1.

Tokarski, Ryszard. Językowy obraz świata w metaforach potocznych // *Językowy obraz świata, red. J. Bartmiński*, Lublin: UMCS, 1990, 9 – 86.

Petar Sotirov, prof. dr
Instytut Filologii Słowiańskiej
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a
20-031 Lublin, Polska,
Tel. +48 81 537 2652, E-mail: sotirow@wp.pl

ИЗУЧАВАНЕТО (В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ) НА ХУДОЖЕСТВЕНИ ТВОРБИ С МОТИВИ ОТ БИБЛИЯТА

Цветана Георгиева
Университет по библиотекознание и информационни технологии

THE STUDYING OF LITERARY GENRE ARTWORKS WITH BIBLE MOTIFS

Tzvetana Georgieva
University of Library and Information Technologies

Abstract: *The oficially imposed atheism (1944 – 1989) intentionally excludes from the educational content, artworks from bulgarian and european authors which develop biblical subjects. In the bulgarian literary modernism theese are creations from Nikolay Raynov, Emanuil Popdimitrov, Ivan Grozev, Teodor Trayanov, "The harvester" from Yordan Yovkov. Nowadays the need of faith and knowing the transcendental is partialy fulfilled by the mass production (the Evangel based adventures plots like Dan Browns' thrillers about creatures from other dimentions, dystopias about the world apocalypse and such). The bulgarian audience feels a lack of knowledge about the Holy Bible. Therefore the aquisition of Bible and religious culture in today's education is a necessary element, regardless whether the Bible gives the young man the path of faith, or forms his cultural-historical cognition.*

Key words: *Bible and Evangel motifs, literary modernism, religious culture*

Ще започна с едно изказване на Мишел Серес, изследовател на съвременното постмодерно общество: „Преди 20 години, ако исках да заинтересовам моите студенти, аз им говорех за политика; ако исках да ги разсмея – им говорех за религията. Днес, ако искам да предизвикам у тях интерес, аз им говоря за религията, а ако реша да ги разсмея – им говоря за политика"[1]. Философските търсения на

[1] Вж. Mortley, R. 1999, p. 48.

постмодернизма от 90-те години на 20. и началото на 21. век (както на Запад, така и в постсоциалистическите държави) артикулират „нестабилността“ на света и опасностите, на които е изложено съществуването на цялостната личност. Говори се за преосмисляне на възможностите на човешката индивидуалност и на нейните граници-те. Постулатът за „смъртта на субекта“, разработен по-рано от Мишел Фуко и Ролан Барт, се допълва от изводите на Юлия Кръстева в теорията за инертекстуалността и от общата настройка на философската деконструкция на Жак Дерида. Реакция на антропологичния песимизъм е съпротивата срещу стереотипите на масовото съзнание, натрапвано на индивида от средствата за масова информация. Същевременно в европейското съзнание се появява тенденция на завръщане на индивида към сферата на частния живот и към религиозно-духовната проблематика. Тук се имат предвид разбира се не само каноничните форми на религията или традиционното религиозно вероизповедание, но и разцвета на секти, на фундаментализма, интересът към езотеризма, окултизма, медитация и магията. Сред причините за подобна духовна преориентация са идеологическото разоръжаване, упадъкът на имиджа на „обществения човек“, крайният нарцисизъм и цинизъм на „героите“ на обществото и разбира се растящият технико-икономически рационализъм.

С други думи възвръщането към религиозно-духовната сфера отразява актуалната ситуация на обществото в постмодерната и посттоталитарната епоха.

Въпросът как в учебното съдържание да бъде изучавана литература, която интерпретира библейски сюжети, е на първо място културологичен, а след това образователен. От една страна стои хилядолетната продукция на християнската цивилизация (литература, изкуство, архитектура), от друга – атеистичният, особено за българската култура, период 1944 – 1989 г. От една страна – необходимостта от култура на възприемане на религиозното наследство, от ориентация в конфесиите и в съвременната среда, населена от различни вероизповедания, от друга – антирелигиозното възпитание на поколения, което почти не дописка в учебното съдържание разговори на религиозни теми.

По-нататък ще споделя моите размисли и моя опит в изучаването в учебното съдържание на християнска образност и на отделни библейски сюжети, опит, реализиран в обучението на бакалаври и магистри, по дисциплините „Библия, литература и култура“, „Християнски сюжети“, „Библейски сюжети: електронни ресурси“ (в Уни-

БИТ – София) и „Християнски сюжети в руската класическа и в българската литература“ (в ПУ „Паисий Хилендарски).

По сходен начин, както атеистично възпитаните студенти, така и теолозите, които упражняват свещеническа практика или работят в църквата, изпитват известна съпротива (а единици не желаят да допуснат дори) възможността религиозната проблематика да бъде излагана през художествената литература, киното, операта, живописта. Атеистите са индиферентни, не желаейки да вземат участие в „набожни теми“, а част от вярващите се отнасят осъдително към процеси в изкуството (казано най-общо), настъпили в резултат на секуларизацията, още в средата на 19. и началото на 20. век.

Преведено на езика на съвременното културно битие у нас, това означава, че тези, с атеистична нагласа, възприемат безкритично пародийните образи на свещеника (попа) например в „Шоуто на Слави“ или на св. Петър в скечовете на „Комиците“. Подхождат без определена яснота към някои интерпретации на християнски образи в концертите на Мадона и към гей-парадите, за разлика от свои съвременници в западните общества. Обратното, близките до църквата са непримирими дори към високите образци на християнското изкуство на модернизма например, който представя библейски образи и мотиви не в „изчистен вид“, а в съчетание с окултното, теософското и антропософското.

Въпреки това съм убедена, че за атеистите е полезно да знаят освен външната християнска обредност (посещаването на църква по Рождество и Великден) и духа на Евангелието, да са информирани за интерпретациите на изкуството върху библейската проблематика, в чиято среда – глобална, но полирелигиозна и полиетническа – съществува съвременният човек. От друга страна споделям убеждението, че служителите на църквата и възпитаниците на теологическите специалности трябва да разширяват културата си, без да се страхуват, че знанието и културата ще накърнят вярата им – напротив – по такъв начин те по-добре ще разбират Другия.

Изучаването в учебните програми на художествени творби на българската и световната литература с мотиви и сюжети от Евангелието и Библията предизвиква определен интерес сред студентите, които търсят в университетското образование не само възможността да придобият информация в дадена област, но и по-широка християнска култура, поглед върху духовните постижения на човечеството.

По-нататък ще предложа текстове от българската литература, свързано с мотиви и сюжети от Евангелието, повечето от които,

въпреки че са високохудожествени, са слабо познати дори и на специалистите филолози.

Един такъв модел на учебно съдържание би могъл да подреди християнската проблематика по следния начин:

Първо, да се спре на проблема за религиозното в творбите на българските писатели от началото на 20. век. Гледните точки на литературоведи (Боян Пенев, Константин Гълъбов), писатели (Атанас Далчев), философи (Спиридон Казанджиев, Борис Йоцов) и представителите на духовенството (арх. Евтимий), които обикновено свързват спецификата на религиозното с българската народопсихология.

Да посочи също ролята на сп. „Хиперион“ през 20-те години на 20. век във формирането на една литературна среда, в която се създават редица християнски окултни и теософски текстове (естетическите и религиозни възгледи на Иван Грозев, религиозно-мистичната етика на Емануил Попдимитров и Николай Райнов).

Главната тежест на изучаването на художествени творби с мотиви от Библията трябва да се съсредоточи върху христологията. Как е представен образът на Иисус Христос в литературата на българския модернизъм (в поемата „След Възкресението“ на Ем. Попдимитров, в разкази на Н. Райнов, в романа му „Между пустинята и живота“, в стихотворения на Ив. Грозев). Тук е уместно да се добави например интерпретацията на евангелската Притчата за Сеяча у Йордан Йовков (повестта „Жетварят“) и на Николай Райнов (в импресията „Кандило“).

Сред евангелските герои интересно е да се разгледа образът на Юда, който е архитипен и достатъчно интерпретиран в българската култура. Един от най-силните текстове на тази тема е повестта „Юда“ на Леонид Андреев, от превода на която български автори, като Б. Брозанов, Хр. Казанджиев, Л. Стоянов, са се учили на психологизъм.

Апокалипсисът (Есхатологията) е друга тема, към която студентите проявяват усет. Тук е уместно да се разгледа слабо познатата, но грандиозна по замисъл „мирова драма“ на Ив. Грозев „Съдний ден“.

За пътя на модерния човек към Бога е уместно да се анализира поемата в проза „Йов“ на Емануил Попдимитров.

В отделна тема може да се покаже как е осъществено съчетаването на християнското с окултната мистика и алхимията (у Боян Дановски), на християнското с теософията и богомилството (у Владимир Мусаков), на библейска, теософска и древногръцка мистика в поезията на Иван Грозев.

В процеса на работа могат да се обсъждат творби на художника Иван Милев („Разпятие“, „Христос“), за да се представи атмосферата на модернизма от началото на 20. век. Удачно е също така да се посочат интерпретации на Евангелието, направени от известни режисьори в западното кино – например „Евангелие по Матея“ (1964) на Пиер Паоло Пазолини, „Иисус от Назарет“ (1977) на Франко Дзефирели, „Последното изкушение на Христос“ (1988) на Мартин Скорсезе и „Страстите Христови“ (2004) с режисьор Мел Гибсън.

Връзката със съвременни творби на киното засилва интереса сред младите хора, доколкото тяхната ориентация на възприемане е не само вербална, но и аудио-визуална. Това ще породи нови въпроси и ще накара студентите да четат Библията.

Защото една анкета (може би не толкова представителна, но показателна), проведена по повод на „Изложба за Библията“[1] (18 – 23 април 2011 г.) в Университета по библиотекознание и информационни технологии, сред около 500 посетители на изложбата (преподаватели и гости), показа следното:

„Извод 1: Българинът не живее със Словото на Бога, защото не го чете. Притежанието на Библията не означава познание.

Извод 2: Българинът не познава библейските книги, глави и стихове и съответно не може да посочи любими такива. Няма необходимата духовна култура у хората, за да се разберат и усвоят библейските послания“[2].

С официално наложения атеизъм (под формата на държавна политика, в периода 1944 – 1989 г.), съзнателно са били пренебрегвани творбите на български и европейски автори, разработващи библейски сюжети. Социалистическият канон (с който е било съобразявано преподаването на българската литература в училище и в университета) изключва изучаването на автори като Николай Райнов, Еманоил

[1] Пътуващата „Изложба за Библията“ е подготвена от германеца Стефан Пилц, частен колекционер, собственик и организатор на изложбата. Събраните от него различни експонати (най-малката Библия на диапозитив, древни ръкописи на Святата книга, както и различни предмети, свързани с нея, модел на старозаветната скиния в мащаб 1:25), свързани с историята на възникването на Библията от древните ръкописи до книгопечатането и компютърните продукти, заедно със съответни информационни табла, пътуват над 15 години в немскоговорящи страни. През 2009 г. информационните табла са преведени на български език.

[2] Шапкалова, Светла, 2012.

Попдимитров, Иван Грозев, Теодор Траянов, голяма част от творбите на които разработват библейски сюжети и образи. Не е позната и е обявена за слаба и недовършена повестта „Жетварят“ на Йордан Йовков, повлияна от християнската мистика и толстоизма.

В нашата съвременност заложената в човешката психика необходимост от вяра, от понятие за трансцендентното, отчасти е запълвана от масовата продукция (в литературата и киното приключенски сюжети с евангелски герои, от типа на ДанБрайуновите, трилъри за същества от инобитието, антиутопии за апокалипсис на света). Българската публика усеща дефицит от познания върху Св. Писание. Затова придобиването на библейска и религиозна култура в съвременното образование е необходим елемент, независимо от това, дали Библията представлява за младия човек път на вярата, или формира нивото на неговото културно-историческо познание.

ЛИТЕРАТУРА

Mortley, R. Michel Serres // *Mortley, R. French philosophers in conversation*. N.Y., 1999, p. 48.

Шапкалова, Светла. Знанието и хуманизмът в „Изложба за Библията“ // *Обществото на знанието и хуманизмът на XXI век. IX нац. конфер. с междунар. участие*, София. Изд. „За буквите – О’писменехъ“. С., 2012.

ЗА СЕМАНТИЧНАТА ДЕТЕРМИНИРАНОСТ НА ЛЕКСЕМАТА „ТОРЛАК“ В БЪЛГАРСКОТО НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО ПРОСТРАНСТВО ПРЕЗ 80-ТЕ И 90-ТЕ ГОДИНИ НА XIX ВЕК

Ваня Иванова
Филиал на ПУ – гр. Кърджали, България

SOMETHING ABOUT THE SEMANTIC DETERMINATIONS OF A TERM "TORLAK" IN BULGARIAN SCIENTIFIC PUBLICATIONS (80TH – 90TH YEARS OF 19TH CENTURY)

Vanya Ivanova
Kardzhali Branch of Plovdiv University, Bulgaria

Abstract: *The paper is an attempt for summarised presentation of basic semanthic expressions of a term "torlak" registered in different publications during the last two decades of 19th century. All found possible meanings are analysed in researches of famous writers and scientists who have worked at that time.*

As a conclusion it is possible to say that during the above mentioned chronological period, the word "torlak" is a polysemantic one. It has been used as a mocking nickname ("poor, boor and narrow – minded man") and/or local name on the background of clearly expressed correlations ***mountain – plain*** *and* ***north – south.*** *In his turn the authoritative Slav scholar prof. A. L. Duvernoy has registered a meaning that is absent in other editions of Bulgarian one lingual dictionaries ("Torlak" – "a representative of a dervish order, belonging to the so called "wandering dervishes"). A parallel is made with the famous "Serbian Dictionary" (1818) of V. St. Karadzich - "torlak" is a word used in other languages spoken on the Balkans.*

Meanwhile, it is possible to find a real paradox – instead of codified negative meaning in all dictionaries of Bulgarian literary language, after the beginning of 21th century in Bulgaria (and in the mid 90th of 20th century in Serbia) as a result of strong, myth-creating activities, Torlaks are shown as an "imagined community" of brave, purposeful, practical, hospitable highlanders with a unique cuisine and dialect.

Key words: *Torlak; lexical meanings, semantic determinations; Bulgaria, 80th – 90th years of 19th c.*

Интересът към визираната тема бе провокиран от кардиналните промени, които настъпват в семантичните проекции на лексемата „торлак“ след 2000 г. Тогава, независимо от перманентно визираната пейоративност на названието[1] в различни по тип речници на БКЕ,[2] *в* и *от* граничните региони на северозападна България се инициира[3] засилено популяризиране на торлашката идентичност с положителен знак.[4] Същата тенденция е налице и в югоизточна Сърбия още от средата на 90-те години на XX в.[5]

Проследяването на визираната промяна в синхронен и диахронен план показва, че лексемата „торлак“ като название и/или прозвище на група/и от българското население по различни признаци[6] претърпява своеобразно и неоднозначно развитие.

---

[1] „Торлак“ като подигравателно прозвище за неопитен и лекомислен човек и/или „простак, селяндур“.

[2] Поради ограничения обем на статията тук не са посочени над 15 речника на БКЕ (тълковни, на чуждите думи, на редки и остарели думи, на личните и фамилни имена) и техните преиздания.

[3] В българския случай инициативата е основно на местната власт.

[4] В различни периодични издания на регионално и национално ниво, в Интернет сайтове и краеведски изследвания торлаците започват да се представят като (de facto въобразена) общност от смели, целеустремени, практични, физически красиви и гостоприемни планинци, отличаващи се с уникална кухня и диалект. – **III-ти торлашки фолклорен събор „Када кум прасе и ти вречу“.** Във: Вестник на община Чупрене, май 2008 – с. 1; **Василева Н.** 2007 Ще се възроди съборът „Торлаци смо, юнаци смо“. Във: ФОРУМ. Където Изтокът среща Запада. Април 2007, с. 7; **Григоров, Сл**. Торлаци смо. Монтана, 2007; **Каменова – Борин**, А. Торлаците от Северозапада. // Народна култура на балканджиите. Том VIII – Габрово, 2010, с. 71– 83; **Комитска, А**. 2006. Приказка за торлаците. Каталог (на временна изложба, организирана в Националния етнографски музей) С., 2007; **Торлашки сайт** – http://torlak.do.am/ и други

[5] **Живковић, В**. Торлак. Пирот, 1994; **Крстић, Д**. Етно – културне разлике између Торлака у Србији и Торлака у Бугарској. // Годишњак Етнографског музеја у Београду. № 67 – 68, 2004 – с. 138 – 152; специализираните издания на Дружеството на тимочаните торлаци (НПО) – различни сбирки от фолклорни умотворения и краеведски изследвания; информационният бюлетин „Информатор“, вестник „Торлак“ (след 2003) и вече неактивната интернет страница – http:// www.torlak.org.yu

[6] Сред най-често сочените са географско местоположение, преобладаващ поминък, типични особености в говора, различни по тип личностни качества и прояви.

В чисто хронологически план след 1878 г., изследователското внимание се оказва концентрирано за пръв път върху лексемата „торлак“ през ноември 1882 г. в честото цитираната статия на П. Р. Славейков „Рупското или рупаланското българско население и наречие“. Спирайки се върху „думите Рупци и Рупалани“,[7] авторът споменава, че „по некои места, наричаните Рупци и Рупалани ***прекорьосват**** другите тракийски българи с названието турлаци“ (Славейков, 1882). Относно това „название“ са внесени уточнения в бележка след статията, а именно, че „*Турлак наричат в Източна Тракия обикновено всякой пришълец от къде Източна България особено пък наричат турлаци тия българи, които малко по на запад от Сливен живеят по южните отлози на Балкана, до Бургас и отвъд Балканът пак от Варненско, та до къде Шуменско, Разградско и Ескиджумайско*.“ В същата бележка, П. Р. Славейков въвежда в научно обращение широко цитирания стих от народна песен „Поведе Марко турлакът/Милица млада Загорка“ (Славейков, 1882).

Две години по-късно, в „Периодическо списание“ излиза нова статия на П. Р. Славейков „Няколко думи за шопите“, където той пак се спира на название, считано по онова време за „унизително“. Авторът се опитва да локализира „шопите“ не толкова въз основа на екзонима, колкото въз основа на „западното наречие“, но се сблъсква със своеобразна вавилонска смесица от многозначни понятия[8],

---

[7] За които П. Р. Славейков е категоричен , че „имат значение само на презрително наименование“.

[*] В цялата статия курсивът и подчертаването са мои – В.И.

[8] П. Р. Славейков пише буквално следното:

... в Сопот казвали загорци на троянците, защото са зад гората, зад планината, а пък троянци викали на сопотненци отвъденци и изобщо пак на жителите на Тракия романци; а на присмех и унизително, последните казвали на загорците турлаци, а загорците на романците – духляци. ...

... През 1848 г. ... в Берковица и по берковските села аз пак чух думата „загорци“; но тука излазяше някак наопаки, защото едните що бяха на юг от Балкана, викаха на северните „загорци“ и северните казваха на южните „загорци“, а торлаци едни на други. Още и това, което беше за мене тогаз още поневразумително, в едни и същи берковски села на север от Балкана едни други се титулуваха загорци. Тогава аз нямах време да разузная, че селата в Берковечко бяха размесени с жители, минали от юг през планината на север и жители туземци, та от това произлазяше тая бъркотия в названията ...

И отново в бележка под линия авторът пояснява, че „турлак и турлаци съм чувал от мнозина да наричат северните жители на България“ и следва поз-

между които е и „Торлак/Турлак“. Само че в случая П. Р. Славейков е категоричен, че

... думата Торлак и Турлак значи дивак, простак; тука сега ще прибавим, че същото почти значение имат и названията Шоп, Рупалан и едва ли не названието Помак. Всички тези наименования друго не показват, освен както казахме, хора диваци, простаци, дебеляци, хорияти, селяци, колибари, ***балканджии,*** *наименования, които тъй безцеремонно жителите на едни места отдават на други от същото наречие и потекло, а най-вече гражданите титуловат селяните, като се отнасят към тях с презрение ... (Славейков, 1884).*

Фактически се оказва, че според личните впечатления на П. Р. Славейков, тези „места“, чиито жители обикновено са наричани торлаци, обхващат широк пространствен ареал – Северна България като цяло или западните гранични области със Сърбия (Славейков, 1884). Възможно е и затова той да изключва възможността за географска локализираност на названието и да го разглежда само като пейоративно.

Тезите на Славейков са подкрепени по косвен начин и от данни, представени от други автори, които показват, че „торлак“ е презрително прозвище, използвано и в Македония за жителите на планинската област Морихово.[9]

К. Иречек в изготвеното от него „Упътване за събиране географически и археологически материяли“, заема близка позиция, давайки лексемата „торлак“ като пример за „местно название“, което „се

нат цитат от песента „Марко Милици думаше/Милице малада загорко/ Милице млада турлачко“. ... (Славейков, 1884).

[9] Така например приказката от Воденско „Адну време ималу триста турлаци бичкиджии ...“, записана от Г. Д. Лъжев и отпечатана в СбНУНК през 1891 г. е последвана от „Забележка“, според която „*Тази приказка показва племенна вражда. Турлаците, жителите от цялото Мориово, се ползват у нас с много лоша слава, като хора полудиви и глупави. От това и думата турлак често се употребява като оскърбителен епитет. Понеже пък те ядат много сол като хора работни, това е дало повод щото при думата турлак често да се притуря и епитетът недосолен: турлак недосолен. ...“ (Лъжев, 1891).*

В. Кънчов, представяйки българите в Македония в края на 19-ти век, пише: „ ... прилепчани наричат селяните от Морихово на присмех торлаци, **прякор**, който означава прости, диви хора. Този прякор се среща и в други места в българските земи.“ (под линия е цитиран К. Иречек. Княжество България, т. II – с. 490). Освен това В. Кънчов смята, че „ ... са загубени старите племенни дележи между българското население ... от старите племенни имена се е запазило досега само името на бърсяците.“ (Кънчов, 1901).

употребява от жителите или сериозно, или като насмешка“. В същата точка фигурират още „романци, загорци, рупалани, шопи, клинки, мърваци, бърсяци и прочие“. (Иречек, 1883).

Сравнение с личния дневник на К. Иречек позволява да се предположи, че в „Упътването ...“ той предпочита „местно название“ като по-обобщен и неутрален определител, тъй като например „в Ряховско и Врачанско нямало местни племенни имена“ (Иречек, 1995)[10].

На различно мнение по въпроса за племената е Д. Маринов, който, представяйки нежелания екзогамен брак като функция на избледняла племенна принадлежност,[11] споменава и „торлаците”:

И днес много рядко, да не кажем никога, една мома от планинските села ... ще се склони да се омъжи за момък от някое село в полето, ... [като] нарушаване на един дълбоко вкоренен обичай.

*... В село Котеновци, Ломско, в 1872 г. бе се преселило едно семейство из планинските села, ако добре помня из село Копиловци, Берковско. Туй семейство, ако и да бяха изминали пълни шест години, бе запазило своя руфет (носия, костюм), тъй и своя говор и туй бе спечелило на семейството нов **кор** торлаците. В 1878 г. бащата на торлаците е трябвало да отиде за булка на сина си пак в планин-*

[10] К. Иречек (на 16 март 1880) отбелязва в своя дневник, че в Македония, имало „***племена*** по носия и говор различни“, изброявайки „брсаци“, „баковци“, „мийеци“, „пиенчене“, „мрваци“, а по-нататък, добавя „... Аз видях колко жив материал има тук за научно изследване. Един град се присмива на друг град, у вас казват така и така и т.н.“ (Иречек, 1995). Две години покъсно (на 22 май 1883), той пише, че „В Раховско и Врачанско нямало ***местни племенни имена***; само задбалканци им викали загорци. Шоп там било оскърбителна дума; шопи те наричали пиротчани. … Планинският тип бил различен от този в низините. ...“ (Иречек, 1995).

[11] Д. Маринов предлага и подробен коментар на своите лични наблюдения: *... В тоя край на Западна България, от река Тимок до река Искър и от Балкана до река Дунав, като пътува човек през селата, първото нещо, което ще забележи много лесно е, че в цялото това пространство ... една група от села имат еднаква носия и еднакъв говор и се отличават от другите села, които имат друга носия и другакъв говор. Тия групи села и селяните в тях, според моето мнение са остатъци от някогашните племена. ... Днес между тия племена е изчезнало всичко: и име, и племенно владение, и съзнанието за единство и кръвно родство, а е останало като общо само руфетът или носията и говорът и още някои тънки разници в обичаите и обредите...* (Маринов, 1984).

ските села, защото нити една от момите в селото Котеновци, както и в околните села, не рачила да отиде у торлаците за снаха.

У торлаците имало красива мома, около която са лудеяли много момци, както от селото, тъй също и от околните села. Трябвало е да се убеждава дълго време, докато се склони да се омъжи за момък от Котеновци (Маринов, 1892).

Така Д. Маринов определя направо думата „торлак“ като „прякор“ с очевидно пейоративно значение, при ясно очертана опозиция планинци – полянци.

Доста по-оригинална етимология,[12] пак във връзка с племена, но тракийски, предлага И. Басанович.[13] Според него името на „войнствените трали“ се е „запазило в славянизираната форма на названието „торлак“, „търлак“, „трълак“, „торлаци“. Като тракийско наследство той представя и „производството на килими, което се извършва в балканските търлашки села“ (Басанович, 1891).

Оказва се, че „търсенето на остатъци от стари племена“ в българските земи е особено актуално в края на 19-ти век,[14] но остава извън вниманието на известния славист проф. А. Дюверноа. В издаден от него тълковен речник на БЕ, лексемата „торлак“ е представена като: 1) немарлив, небрежен; 2) название на турска монашеска секта, чиито членове водят скитнически начин на живот. После, очевидно доверявайки се на П. Р. Славейков, Дюверноа сочи, че думата „торлак“ се използва и като „насмешливо прозвище за жителите на северна България”[15] (Дюверноа, 1889).

---

[12] Авторът влага немалка доза въображение при формулирането на своите тези и статията му е придружена от красноречива бележка под линия – „Редакцията, несъгласна във всички точки с остроумната тракийска теория на почитаемия автор, остава нему и сичката отговорност за етимологиите, които ни се виждат тук – там не лишени от напрегнатост“.

[13] Истинското име на Иван Басанович е Йован Банавичюс. По-късно той се утвърждава като известен литовски учен и политик, а при публикуването на разглежданата статия е лекар в Ломската болница.

[14] Това личи и от статия на В. Добруски, в която той се противопоставя на П. Р. Славейков, че „названията като шоп, рупалан и други подобни са само презрителни прякори, с които градските жители се подсмиват на селяните …“ От своя страна Добруски също е привърженик на тезата, че „ в тези названия повече се крият старите местни названия на области и племена по онова време“ (Добруски, 1890).

[15] Това е пълният текст на речниковата статия, в която са използвани три различни езика – „**торлак (thorlāq, adj. l.)** 1) caresseux, negligent; 2) Nom d’une

Би могло да се предположи, че в цитираната речникова статия става въпрос за омоними – действително са съществували странстващи дервиши, представители на т. нар. суфи ислям, които са водели отшелнически начин на живот, просели и се придържали към целибата. Известни са под различни имена, между които и „торлак“[16].

В друг много известен, но „Сръбски речник“ (1818) на Вук Стефанович Караджич думата „торлак“[17] е със значение на „самохвалко, кресльо, перко, надувко, хвалипръцко“ и подобни.[18]

Ив. Евс. Гешов е един от малкото, които предлагат някаква, но твърде широка пространствена локализираност за названието „торлак“ в своя статия, представяща трансхуматното овцевъдство:

... Котленските овчари, до заселяването си в равна Добруджа, са се скитали по тракийските полета и равнини, познати с името „къде Бяло море“. Тогива те са се наричали турлаци и са живели както живеят днешните куцовласи (каракачени) по нашите балкански места, тоест нямали са постоянно местожителство, а са се скита-

---

secte du moines turcs qui meneut une vie vagabonde; с.м. насмешливое прозвище жителей северной Болгарии; Турлак и турлаци съм чувал от мнозина да наричат северните жители на България; в една песен се пее Марко Милици думаше: Милице, млада загорко, Милице, млада турлачко; турлак означава дивак, простак; торлашки, нар. нечисто: яде торлашки“ (Дюверноа, 1889).

[16] Други названия, които се използват за странстващи дервиши (обикновено, но не винаги) отнасяни към суфи исляма са: абдал, ашик, баба, каландар, шейх и други (Litches, 1992), някои автори представят „каландар“ и „торлак“ като синоними (Renard, 2009).

[17] С помощта на П. Шафарик, В. Караджич обяснява сръбските думи чрез немски и латински (торлак – ein Groβsprecher, groriosus; торлање – n. das Groβsprechen, jactatio, clamitatio; торлати – am. v. impf. Groβschreien; clamito, glorior). За превода на латинските думи благодаря на гл.ас. М. Георгиева от ПУ – филиал Кърджали.

[18] В. Стоянчевич, опирайки се на архивни източници, сочи, че в първоначален вариант на речника на Караджич срещу думата „торлак“ стои „човек, който не говори чисто нито сръбски, нито български“ (Стојанчевић, 1995). Следователно Караджич е обвързвал названието „торлак“ с носителите на т.нар. „преходни говори“ по българо-сръбската граница. Само че в публикувания вариант на речника липсват всякакви намеци за географска локализираност.

П. Р. Славейков във вече разгледаната негова статия „Няколко думи за шопите“ също очертава територииите на тези „преходни говори“, които се използват като основен маркер на торлашката идентичност в края на 20-ти и началото на 21-век, но и той никъде не отбелязва, че точно и само техните носители са наричани торлаци (Славейков,1884).

ли зиме по тракийските полета, а лете из балканските места до Черно море. Ний нищо не знаем положително за живота на турлашките овчари. Няма и от де да научим. С голяма увереност можем да предполагаме, че добруджанското овчарство е по-нова форма от турлашкото, че то се е родило от него ... (Гешов, 1890).

Цитираните дотук примери позволяват да се заключи, че в разглеждания хронологически период лексемата „торлак“ функционира като подигравателно прозвище на определени групи от българското население, като диференциращите социокултурни показатели са пространствени, но с особено широка, почти генерализирана локализираност. Според наличните свидетелства „торлаци“ са наричани обикновено хора, идващи отвъд Стара планина (тоест от Северна в Южна България – оттук и загорци[19]), и/или хора, слизащи от планинските села в равнината.

Същевременно въпросът за „племената“[20] остава недостатъчно проучен към настоящия момент, независимо от тезата на Й. Иванов, че „племенните названия у българите не са запазени, а всички други названия са местни прозвища, давани обикновено от съседните селища за присмех или за означаване на някой характерен белег на носията и говора“.[21]

Негативната сематична детерминираност на лексемата „торлак“ би могла да се изведе и като продукт на добре известни корелации от типа на високо – ниско, север – юг, горе – долу, поле – планина, съотнесени към „универсалния психологически подход, с който представителите на едната субкултура отнасят членовете на другата към негодниците и глупаците, а себе си представят в благоприятна, героична светлина“ (Господинов, 2003). Използването на „торлак“ като подигравателно, обидно прозвище в резултат на визирания мисло-

[19] Според речника на Н. Геров, „ Загорье“ е „място что е през планината, отвъд планината. Загорье се наричат много места, но най-много мястото на север от Стара планина и жителите му се наричат загорци“ (Геров, 1901).

[20] В края на 19-ти век, под „племе“ обикновено се разбира по-голям род, подобен на подробно описаната „сръбска“ задруга. В IV том от Речника на Н. Геров, думата е обяснена чрез синонимите „влака, коляно, корен, лека, пасмина, плезмина, повой, пояс, род, сой, фара“ (Геров, 1901).

[21] Цитатът от Й. Иванов е по статия на М. Сл. Младенов, в която последният потвърждава отрицателната експресивност на тези названия, сочейки, че назоваваните с тях „по правило“ не ги изтъкват, което доказва пейоративния им характер и чрез тях „едно население се отделя от друго“ (Младенов, 1965).

вен механизъм изглежда логично особено ако се съпостави с основните направления на традиционните вътрешни миграционни движения в българските земи през XIX век, интензифизирали се след Освобождението.

ЛИТЕРАТУРА

Басанович, Иван. Материали за санитарната география на България. Ломският окръг (1880 – 1889). // *СбНУНК,* 1891, кн. V, с. 22, 26, 42, 67.

Геров, Найден. Речник на блъгарский язик с тлъкување речите на блъгарский и на руский. Част втора. Част четвърта. Пловдив, 1897, 1901.

Гешов, Иван. Овчарите от Котленско и жетварите от Търновско. Според бележките на Б. Райнов и Д. Уста Генчов// *Периодическо списание на БКД*, 1890, кн. XXXII и XXXIII, с. 311.

Господинов, Данчо Г. Планинци и полендаци (субкултури и субчовеци).// *Родопите през XIX и началото на XX век. Език, култура, история. Том II.* Смолян, 2003. с. 78.

Добруски, Вацлав. Няколко историко-археологически бележки. // *СбНУНК*, 1890, кн. III, с. 43-44.

Дюверноа, Александър Л. Словаръ болгарского языка по памятникам народной словесности и произведениям новейшей печати. СПб, 1889.

Иречек, Константин. Упътвание за събирание географически и археологически материяли. // *Периодическо списание на БКД*, 1883, кн. V, с. 8.

Иречек, Константин. Български дневник. Том 1. 1879 – 1881. Том 2. 1881 – 1884. Второ фототипно издание. София, 1995. с. 120 – 121; 362.

Кънчов, Васил. Македония. Етнография и статистика. София, 1901 // Кънчов, В. Избрани произведения. Том втори. София, 1970. с. 322.

Лъжев, Г. Д. /записал/ Приказки от челядния и обществен живот. От Воденско. (Адно време ималу триста турлаци бичкиджии ...) // *СбНУНК,* 1891, кн. V, с. 163 – 165.

Маринов, Димитър. Книга втора. Племената, Влаките, задругите, семействата, имената и коровете в западна България (Видинско, Кулско, Белоградчишко, Ломско, Берковско, Оряховско и Врачанско). // *Жива старина. Етнографическо (фолклорно) списа-*

ние. Русе, 1892 // Маринов, Д. Избрани произведения. Том II. С., 1984. с. 175 – 176.

Младенов, Максим Сл. Названия и прозвища на групи българско население (образувани по техни говорни особености). // *Известия на Института по български език*, 1965, Кн. XII, с. 219.

Славейков, Петко Р. Няколко думи за шопите. // *Периодическо списание на БКД*, 1884, кн. IX, с. 111 – 112; 120 – 121.

Славейков, Петко Р. Рупското или рупаланското българско население и наречие.// *Наука, 1882 // Извори за българската етнография. Том 2. Из българския следосвобожденски печат 1878 – 1900.* София, 1999 – с. 37, 42.

Стефановић, Вук К. Српски рјечник истолкован њемачким и латинским рјечима. Беч (Виена), 1818.

Стојанчевић, Владимир. Вуково интересување за „Шоплук“ и „Шопове“. // *Срби и Бугари. Чланци и разправе*. Нови Сад, 1995.

http://www.rastko.org.yu/rastko-bg/istorija/vstojancevic-vuksopovi.php (28.09.2012).

Litches, Raymond. The Dervish Lodge. Architecture, Art and Sufism in Ottoman Turkey. University of California Press, 1992. p. 4.

Renard, John. The A to Z of Sufism. (The A to Z Guide Series. № 44). The Scarecrow Press Inc. Lanham, Toronto – Plimouth, UK, 2009. p. 190 – 191; 240.

Ваня Иванова, д-р по история, главен асистент
ПУ – филиал Кърджали,
Кърджали 6600; бул. „Беломорски“, 26
0886630678; vanya_ivanova75@abv.bg

Vanya Ivanova, PhD, Assistant Professor
Karzhali branch of Plovdiv University
6600 Karzhali, 26 Belomorski Str.
+359886630678; vanya_ivanova75@abv.bg

ВЛИЯНИЕТО НА ФАКТОРА „ТРУДОВА ЗАЕТОСТ“ ВЪРХУ ЕЗИКОВИТЕ НАГЛАСИ НА СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРИ[1]

Красимира Алексова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

THE INFLUENCE OF THE TYPE OF OCCUPATION ON THE LANGUAGE ATTITUDES OF BULGARIANS

Krasimira Aleksova
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstact: *The main task of the present paper is to examine to with extent the type of occupation determines the attitudes of 2018 respondents toward some nonstandard spoken language markers. The paper represents and discusses some results of the national representative survey, the aim of which has been to identify the language attitudes towards 12 spoken language markers.*

Key words: *language attitudes, nonstandard spoken language markers, standard pronunciation rules, chi-square test, type of occupation.*

1. Предварителна хипотеза

Трудовата заетост несъмнено оказва влияние върху речевия репертоар на всеки индивид. Дали учим, или работим, дали сме безработни, или пенсионери – това се отразява върху текстовете, с които общуваме устно или писмено, върху богатството на речника ни и активността на различните му полета, върху синтактичната структура на изказването, върху тяхната дължина и разгърнатост, а също и

[1] Този доклад е част от реализацията на научната програма на проекта „Изследване на модели и средства в различни речеви ситуации и сфери на общуването в съвременния български език“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“, дог. № ДТК 02/11 от 16.12.2009 г. Изказвам благодарност на ФНИ към МОМН за финансовата подкрепа.

върху онази част от речевия репертоар, отнасяща се до вариантността и допусканите отклонения от кодифицираните норми.

В настоящата работа се интересуваме не от влиянието на трудовата заетост върху речта, а от въздействието ѝ върху общественото мнение по езикови въпроси. Чрез емпирични данни изследваме доколко и как трудовата заетост влияе върху езиковите нагласи на съвременните българи. По-конкретно – интересуваме се дали оценките за правилност или неправилност, за благозвучност или неблагозвучност, за локална маркираност или немаркираност на дадено речево явления, различаващо се от кодифицирания вариант, зависят от това дали човек работи, или учи, дали е безработен, или е пенсионер.

2. Проверка на хипотезите чрез национална представителна анкета

За да проверим предварителната хипотеза, че общественото мнение за правилност или неправилност, за локална оцветеност и за благозвучност в речта зависи от трудовата ангажираност, използвахме данни от националната представителна анкета, проведена през май 2010 г. Неин обект са езиковите нагласи към 12 правоговорни отклонения. Лингвистичната основа на анкетата е изработена от участници в екипа по проекта „Изследване на модели и средства в различни речеви ситуации и сфери на общуването в съвременния български език“ (доц. д-р Й. Тишева – научен ръководител, доц. д-р Кр. Алексова, гл.ас. д-р Марина Джонова, Анна Портарска (Фондация „Фокус“), а в изготвянето на анкетната карта участваха представители на „Галъп Интернешънъл България“. Анкетирането бе реализирано от същата агенция. Анкетата е представителна по отношение на признаците пол, възраст, местожителство (тип населено място и регион), образование и етническа принадлежност. Анкетьорите посещават дома на респондентите, четат въпросите и записват в анкетната карта отговорите. Предварително е записан звуков файл със словоформите, онагледяващи всяко от 12-те отклонения от правоговора, които трябва да бъдат оценявани по три признака: *правилно : неправилно речево явление, западнобългарско : източнобългарско речево явление, звучи добре : не звучи добре*. Използван е методът на семантичния диференциал, а скалата, по която се избира оценка на речевото явление по всеки от трите признака, е десетстепенна. За първата опозитивна стойност на признака равнищата са: 1 – най-висока степен, 2 – висока степен, 3 – средна степен, 4 – ниска степен, 5 – най-ниска степен, а за втората опозитив-

на стойност те са: 6 – най-ниска степен, 7 – ниска степен, 8 – средна степен, 9 – висока степен, 10 – най-висока степен. Комбинирането на 12-те речеви маркера и трите признака за оценка формира 36 типа езикови нагласи като предмет на изследването.

Избраните от екипа 12 правоговорни отклонения (вж. Таблица 1) имат различна честота и разпространение в рамките на страната, като някои от тях са ясно регионално маркирани, а други – не. Поради ограничения в обхвата на анкетата не бяха включени ред интересуващи ни явления в устната комуникация, които са обект на изследване в рамките на проекта.

Таблица 1: Правоговорни отклонения

– **Екане** – *бел, голем, хлеб* (въпрос № 1), и *бехме, вървехме, живехме* (въпрос № 2). – **Свръхякане** – *голями, бяли, видяли*, *живяли* (въпрос № 3). – Окончание **-ме** за 1 л., мн.ч., сег. вр., I и II спр. – *ходиме, говориме, пушиме, пиеме* (въпрос № 4). – Аористна тематична гласна **-а-** (с отчитане на редукцията) вм. **-о-**, при глаголи от I спр., I р. – *четъх, отѝдъх, донесъхте, дадъхте* (въпрос № 5). – **Твърда съгласна** пред окончанието за 1 л., ед. ч. и 3 л., мн.ч., сег. време, II спр., сег. вр. – *вървъ, спъ, вървът, спът* (въпрос № 6). – **Твърда съгласна** пред определителния член при някои същ. имена – *учителъ, лекъръ, приятелъ* (въпрос № 7). – **Дейотация** при показателни местоимения –*тòа, тàа, тèа, онèа* (въпрос № 8).	– Определителен член **-т`ъ** (под ударение) при съществителните от ж.р., завършващи на съгласна – *радостт`ъ*, *песент`ъ*, *мисълт`ъ* (въпрос № 9). – **Генерализирана винителна флексия -ъ** под ударение при същ. имена от ж.р. – *глав`ъ глав`ътъ, рък`ъ, рък`ътъ* (въпрос № 10). – **Редукция** на неударена гласна **е** в **и,** както и **смекчаване на съгласни пред предни гласни**. Включени са в един въпрос (№ 11) поради силна по степен положителна зависимост между тях – *Нйѐ, дитйѐту ни пѝши.* – Аористни непрефигирани и префигирани глаголни форми с **ударение върху тематичната гласна** – *говорѝх, говорѝл, направѝх, направѝл* (въпрос № 12).

Статистическа обработка на емпиричните данни е извършена с програмния пакет SPSS. Беше използван хи-квадрат тестът за установяване на връзки между фактора ‘трудова ангажираност’ и 36-те признака резултати (оценките за правилността, локалната маркираност и благозвучността на всяко едно от 12-те правоговорни отклонения).

3. Анализ на връзките между признака ‘трудова заетост’ и нагласите към правоговорните отклонения

Признакът ‘трудова заетост’ е качествен неподредим, измерва се на номинална скала. Признакът има следните равнища: 1 – работя на пълна заетост, 2 – работя на частична заетост, 3 – уча, 4 – домакиня съм, 5 – безработен съм, 6 – пенсионер съм. Разпределението на анкетираните в шестте равнища е нанесено в Таблица 2.

Таблица 2: Разпределение на анкетираните според трудовата заетост

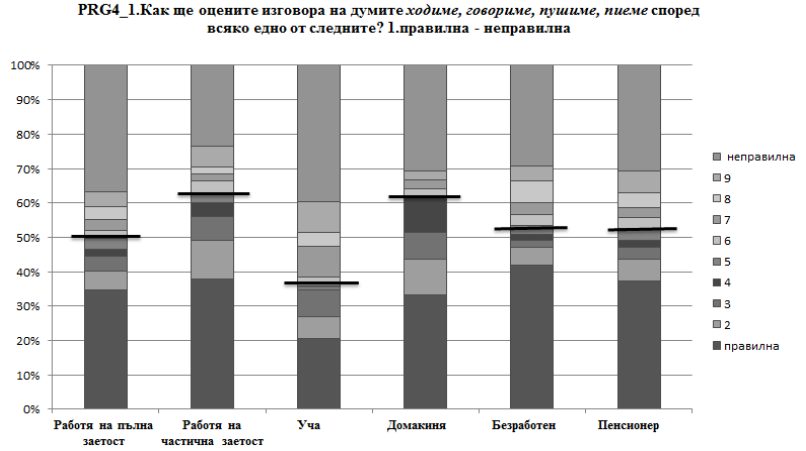
work.Работите ли в момента?					
		Frequncy	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative Percent**
Valid	**Работя на пълна заетост**	**1043**	**51.7**	**52.4**	**52.4**
	Работя на частична заетост	**106**	**5.2**	**5.3**	**57.7**
	Уча	**83**	**4.1**	**4.2**	**61.9**
	Домакиня	**42**	**2.1**	**2.1**	**64.0**
	Безработен	**228**	**11.3**	**11.5**	**75.5**
	Пенсионер	**488**	**24.2**	**24.5**	**100.0**
	Total	**1990**	**98.6**	**100.0**	
Missing	**Неотговорили**	**28**	**1.4**		
Total		**2018**	**100.0**		

При 22 от анализите на връзките между трудовата заетост и 36-те вида нагласи равнището на значимост α е по-малко по стойност от риска за грешка (0.05), което означава, че между признака фактор (трудовата заетост) и признаците резултати (езиковите нагласи) съществува връзка. Това са случаите, в които признакът резултат представлява оценка за правилността и за благозвучността на следните правоговорни отклонения: екането в глаголни и именни форми, свръхякането, мекането, аористни форми с тематична гласна *-а-* (с отчитане на редукцията) вм. *-о-*, сегашни глаголни форми и именни членувани форми в м.р. с твърда вм. мека съгласна, именни форми в ж.р. с чл. *–тъ* под ударение, генерализирани винителни форми в ж.р. *(глав`ъ, глав`ътъ*). Само оценките за благозвучността, но не и оценките за правилността, на редукцията на неударена гласна *-е-*, на смекчаването на съгласните пред предни гласни и на аористните

форми с крайно ударение са в статистически значима връзка с фактора ‘трудова заетост’. Според хи-квадрат теста липсва връзка между трудовата заетост и нагласите към правилността и благозвучността на местоименни форми като *тоа, таа, онеа, онаа*.

Оценките обаче за локалната маркираност на правоговорните отклонения не се намират във връзка с признака фактор ‘трудова заетост’ с изключение на 2 случая.

Само към едно от всички 12 правоговорни отклонения преобладават положителните нагласи – 51.3% от анкетираните 2018 души са посочили мекането като правилно. Най-малко положителни оценки има в групата на учещите се – 36%, след това са работещите на пълна заетост – 50%, на безработните и пенсионерите – около 52% – 53%, а най-много са при работещите на частична заетост и при домакините – около 60% – 62% (вж. Графика 1 – чертите и начупените линии на графиките отделят степените на положителните от степените на негативните нагласи).



Графика 1

На второ място по процент на положителните нагласи, макар и със значително по-малък процент, се нарежда също западнобългарски по тип маркер – аористните форми с крайно ударение (*говорѝх, направѝх, говорѝл, направѝл*).

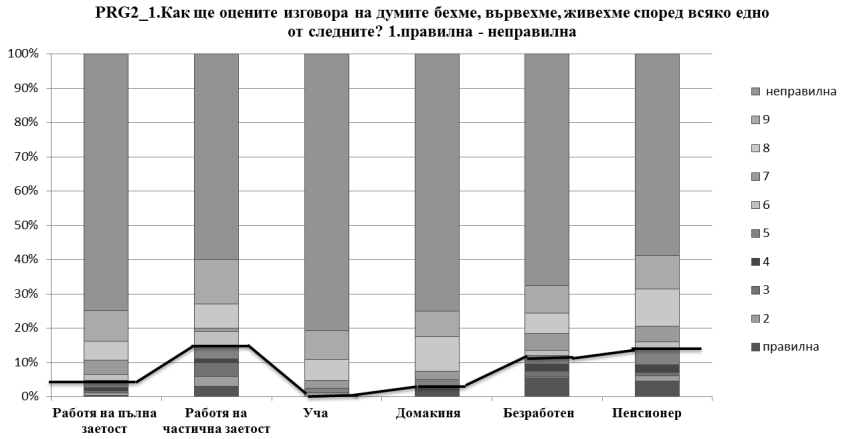
На Графика 2 проличава, че нагласите към благозвучността на тези форми са близки при учещите, работещите на частична заетост, на безработните и пенсионерите – около 32% положителни оценки.

Графика 2

С около 5% до 7% са по-ниски оценките на домакините и работещите на пълна заетост. Подобно е съотношението между шестте групи анкетирани, що се отнася до нагласите им за правилност на тези форми. Тук представяме по една графика за всяко явление – или за благозвучността, или за правилността, поради ограничения в обема, като винаги оценките за благозвучността надхвърлят с около 5 до 8% оценките за правилността.

Далеч по-малко сред шестте групи са положителните оценки за правилност и благозвучност на екането в глаголни и именни форми (вж. Графика 3 и Графика 4).

Графика 3



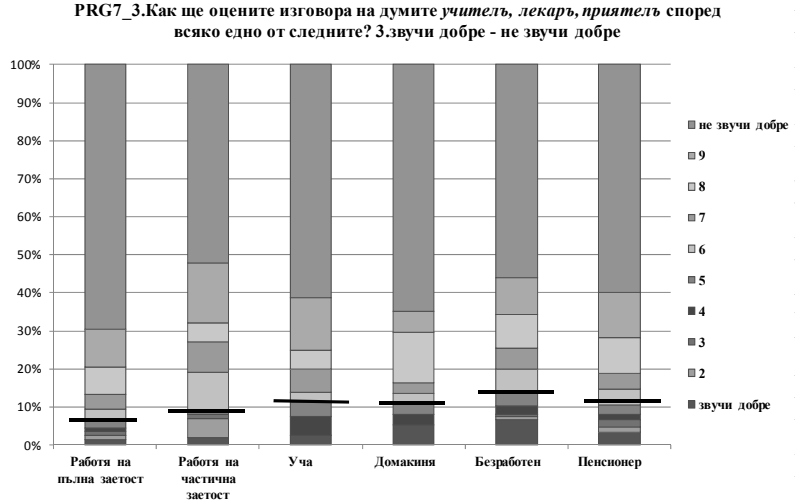
Графика 4

Ясно проличава, че по-голям процент положителни нагласи се появяват в групите на работещите на частична заетост, пенсионерите и безработните, а най-малко – при учещите и домакините. Трябва да се подчертае обаче, че и сред шестте групи доминират негативните нагласи към екането. Този факт доказва единството на общественото мнение, което санкционира екането – една от типичните особености на българския езиков запад.

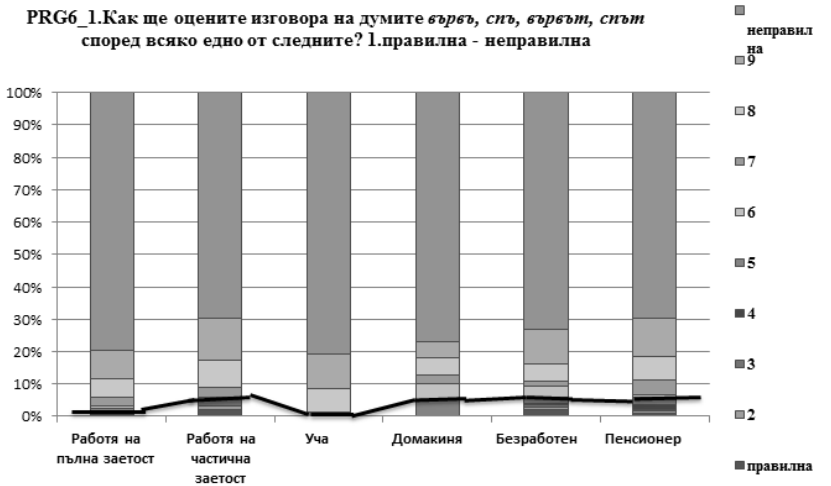
Именните и глаголните форми с твърда вм. мека съгласна – членувани съществителни от м.р. (*учителъ, лекаръ*) и сегашни глаголни форми от второ спрежение (*вървъ, вървът*), въпреки честотата на поява в устната комуникация са обект на неодобрение. Това е видно на Графика 5 и на Графика 6, на която чертите и начупената линия разделят положителните от негативните оценки.

Нагласите на шестте групи са близки, при това силно негативни. Този факт отново подкрепя твърдението, че между езиковите нагласи и реалното речево поведение липсва пряка обвързаност.

Предварителната хипотеза на екипа, че форми като *радоствъ, песнтъ* и *четъх, четъхме* не се „чуват“, не се разпознават като неправилни, тъй като са масова практика, бе опровергана. Оказа се, че категорично преобладават оценките за тяхната неблагозвучност и неправилност.



Графика 5



Графика 6

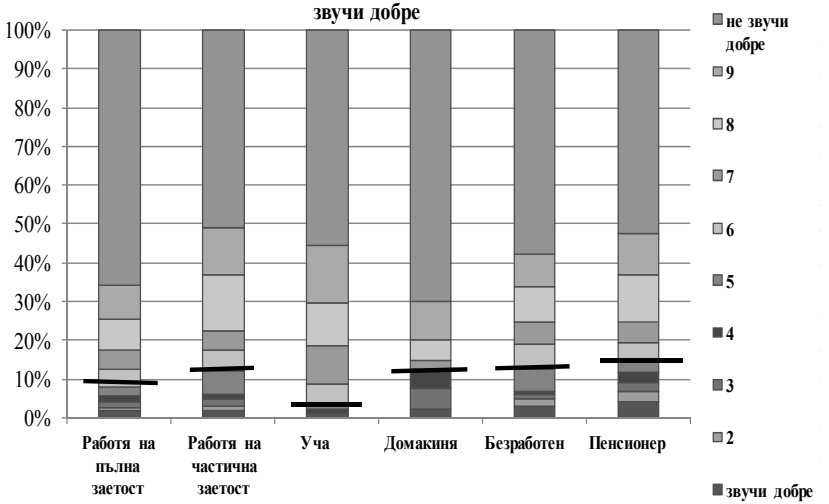
Шестте разглеждани тук групи имат близки оценки по отношение на аористните форми от типа *четъх, четъхме*, които не надвишават оценка 3 – средна степен на неправилност (вж. Графика 8). Групата на учещите се отличава с най-висок процент негативни нагласи и към двете правоговорни отклонения, което е обяснимо –

представителите на тази група са във възрастта на активното обучение и познанията им върху езиковата нормативност са сравнително най-„пресни“. Оценките за форми като *радостт`ъ, песнт`ъ* дават основание да се формират три групи: учещите с най-негативни оценки, след тях групата на работещите на пълна заетост и домакините, а накрая – групата на пенсионерите, безработните и работещите на частична заетост, при които съществуват средни по степен негативни нагласи (вж. Графика 7).

Правоговорните отклонения, които са идентификационен маркер на източнобългарската правоговорна норма (вж. Графика 10), са силно негативно оценени. Различията между шестте групи са незначителни. Същите изводи могат да се направят и за нагласите към генерализираните винителни форми от типа *глав`ъ, глав`ътъ* (вж. Графика 9).

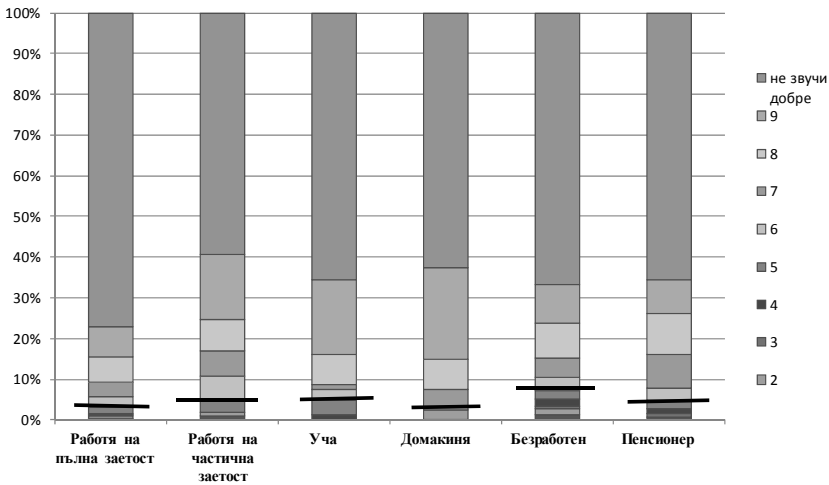
Графика 7

PRG5_3.Как ще оцените изговора на думите *четъх, отидъх, донесъхте, дадъхте* според всяко едно от следните? 3.звучи добре - не звучи добре

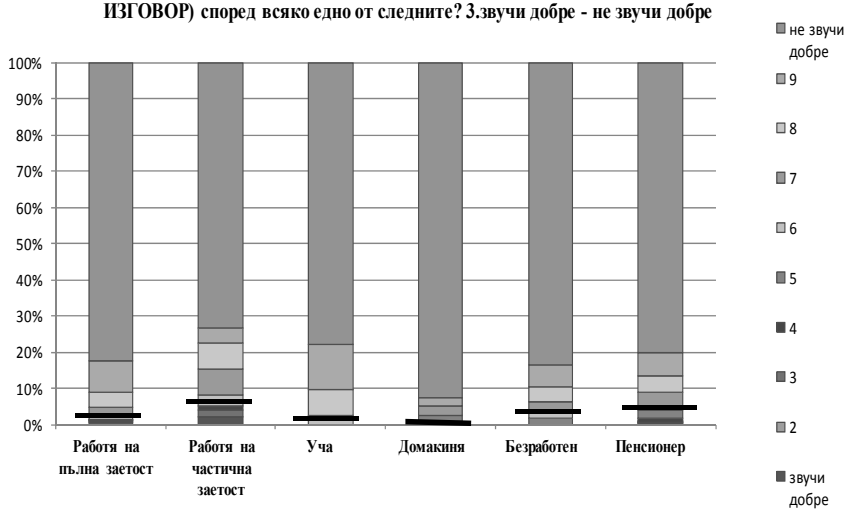


Графика 8

PRG10_3. Как ще оцените изговора на думите *глав, ръкъ, главът, ръкът* според всяко едно от следните? 3.звучи добре - не звучи добре



Графика 9



Графика 10

4. Обобщение

Зададохме си въпроса сред кои групи е най-висок процентът на негативните нагласи към 12-те отклонения от правоговора. За да отговорим на него, сравнихме разпределението на оценките (в проценти) на анкетирани от шестте групи в двадесет и двата случая на доказано наличие на връзка между признака фактор 'трудова заетост' и оценките за правилност или оценките за благозвучност. Оказа се, че групата на учениците в почти всички случаи дава най-ниски оценки, след тях се нареждат работещите на пълна заетост и/или на домакините. Може да се каже, че те образуват една макрогрупа със сравнително близки нагласи. Във втората макрогрупа според средния процент на негативните нагласи към правоговорните отклонения влизат безработните и частично трудово заетите. Относително най-нисък процент негативни нагласи към правоговорните отклонения се наблюдава в групата на пенсионерите. Необходимо е обаче да подчертаем, че в рамките на цялата съвкупност (2018 респонденти) доминират негативните нагласи (с изключение на нагласите към т.нар. мекане).

В тази работа коментирахме в какво се изразява наличието на връзка между признака фактор 'трудова заетост' и 22 от 36 заложени в анкетата езикови нагласи. Според този брой на връзките (22)

факторът ‘трудова заетост’ се ситуира малко над средна част на континуума, формиран според броя на връзките между 36-те типа езикови нагласи и всеки един от признаците фактори в анкетата (пол, възраст, месторождение, местожителство, тип на населеното място, степен на образование, размер на домакинството, размер на доходите, предходна и настояща трудова заетост, професионален статус, сектор, в който е професионалната реализация, етническа принадлежност). Например факторът ‘тип населено място’ (село, малък град, областен център, столица) е в статистически значима връзка с всички 36 вида езикови нагласи, признаците фактори ‘месторождение’ и ‘област на настоящо местожителство’ – с 28 вида нагласи, ‘степен на завършено образование’ – с 24 вида езикови нагласи, възраст – с 15, пол – със 7 типа нагласи и т.н. Важното в случая е, че емпиричните данни послужиха, за да изясним по какъв начин нагласите на анкетираните са обвързани с трудовата ангажираност – учещите дават най-негативни оценки на правоговорните отклонения, след тях се нареждат работещите на постоянна заетост, домакините, заетите на временна работа и пенсионерите. Съществено за формирането на нагласите се оказва обучението (в училище и в университетите) и наличието на постоянна трудова заетост, които изискват по-голямо внимание към речта и нейната правилност, разбирана като придържане към кодификацията.

ЕВРОПЕЙСКАТА ЕЗИКОВА ПОЛИТИКА И НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ПРАВНИ ТЕКСТОВЕ

Дияна Янкова
Нов български университет

EU LANGUAGE POLICY AND SOME FEATURES OF EUROPEAN LEGAL TEXTS

Diana Yankova
NBU

Abstract: *The presentation analyses the specific functional, linguistic and communicative characteristics of the legal genre in the context of European legal texts as representing a unique set of features and conditions. It looks at the linguistic situation in Europe and the language policy in the EU.*
Key words: *EU legal texts, EU language policy*

Езиковата ситуация в Европа. Населението на Европейския съюз е 450 милиона души с различен етнос, култура и сложни езикови модели. Според проучване на многоезичието, проведено през 2012 г. в страните членки, езикът, който се говори от най-много хора като майчин, е немският (16%), следван от италиански (13%), английски (13%), френски (12%). Петте най-разпространени чужди езика са английски (38%), френски (12%), немски (11%), испански (7%) и руски (5%). Повече от половината европейски граждани (54%) твърдят, че могат да проведат разговор на поне един друг език, една четвърт (25%) говорят поне два други езика и един на десет (10%) ползва три езика освен майчиния. На национално ниво английският е най-използваният чужд език в 19 от 25-те страни членки, в които не е официален (т.е. в страни извън Великобритания и Ирландия). Съществува определено съгласие сред гражданите (84%), че всеки в ЕС трябва да може да говори поне един чужд език, а тези, които подкрепят визията на ЕС, че европейските граждани трябва да говорят поне два чужди езика, са 72%.

По-голямата част от населението е на мнение, че всички езици, които се говорят в Съюза, трябва да имат равноправен статут. Около 69% смятат, че в Европа трябва да се говори общ език, но това не означава, че който и да е език трябва да има първенство над другите. Малко повече от половината (53%) са съгласни, че европейските институции трябва да използват един език, когато общуват с гражданите, докато всеки втори от пет не одобрява тази идея.

Езиковото многообразие в Европа е факт от хилядолетия, но едва през втората половина на 20. век се регламентират официалните езици на обединена Европа след създаването на Европейския съюз. Още в чл. 1 на Регламент №1 относно определянето на езиковия режим на Европейската общност за атомна енергия от 1958 год. се казва, че „Официалните и работни езици на институциите в Общността са италиански, немски, нидерландски и френски“. Това са официалните езици в шестте страни, които учредяват общността, и остават единствените до 1972 год., като през този период най-използваният език е френският.

От самото начало на обединения континент се налага тезата, че Европа трябва да говори с един глас на много езици. Всеки гражданин на ЕС има правото да общува на националния си език и това е залегнало в чл. 21 от Договора за ЕС. Към момента, официалните езици са 23, като през януари 2007 г. българският и румънският получиха статут на официални езици с присъединяването на България и Румъния към Съюза. По същото време и ирландският стана пълноправен официален език. Едва ли създателите на обединена Европа са си представяли през 1958 г., че не след дълго ще се наложи да се работи с 23 езика. Да не говорим за момента в близкото бъдеще, когато ще се присъединят Хърватия, Македония, Исландия, Сърбия, Албания, Черна гора, Босна и евентуално Турция.

На теория всичките 23 езика са равнопоставени. На практика обаче три са процедурни – английски, френски и немски, от които два – английски и френски, са работни и законодателни. За разлика от периода преди 1973 г., т.е. преди присъединяването на Великобритания и Ирландия, когато половината от документите се пишат на френски и само една трета – на английски език, сега 70% от документите се съставят на английски език и под 20% – на френски.

Освен това езици, които се говорят от групи, които не са част от съответното езиково мнозинство, нямат представителство и официален статут. В тази категория се открояват няколко групи. В първата

група влизат езици, които са официални в дадена страна членка на ЕС, но не са официални за Съюза. Такъв е случаят с люксембургски, който принадлежи към западните среднонемски езици и е обявен за един от официалните езици на Люксембург през 1984 год. Също непредставен е и турският език, който е официален в Кипър.

Втората група се състои от регионални езици, които не са представени в рамката на ЕС. Такива са каталонски, баскски, галисийски. В някои случаи броят на хората, за които регионалният неофициален език е роден, е няколко пъти по-голям от броя на гражданите, които говорят някой официален европейски език. Например каталонски е роден език на 7.5 милиона, което е повече от всички датчани и финландци, чиито езици са официални. Скоро след отхвърлянето на предложението за статута на тези три езика, които се говорят на територията на Испания, през 2006 г. Европейският парламент одобри идеята гражданите да имат правото да използват тези три езика в парламента.

В третата група на непредставените европейски езици можем да сложим малцинствените езици, които се говорят във Великобритания – уелски (единственият де юре официален език във Великобритания от 2011 г.), шотландски келтски (Scottish Gaelic) и шотландски (Scots, който е германски език). В отговор на резолюция от 2005 г. за официалния статут на регионалните езици английският министър за Европа заявява, че правителството няма намерение да изиска промяна в статута на тези три езика. Като цяло според Европейската служба за по-рядко използваните езици над 40 милиона души говорят език, различен от основния в страната, в която живеят, и това представлява над 60 езикови малцинства.

Друга голяма езиково непредставена група е тази на имигрантите. В Германия например броят на турците далеч надминава всяка местна езикова група, а в Нидерландия се повдига въпросът за новите имигрантски общества и за старите малцинства.

И така, според мен могат да се обособят три основни езикови контекста в обединена Европа: граждани, които говорят официалния език на страната, в която живеят; хора, които принадлежат към автохтонни малцинства; и имигрантски общности, съставени предимно от пришълци извън ЕС. Интересите и правата на втората и третата група все още не са напълно включени в езиковата политика на ЕС. Сляпото спазване на правата на първата група води до неефикасни и до понякога непопулярни мерки. Някои специалисти поставят под въпрос тази политика и твърдят, че е неефективна, лицемерна и скъпоструваща.

Многоезичните европейски институции се различават изключително много от традиционните международни организации, които функционират посредством работни езици. Официалните езици на ООН са шест (английски, испански, френски, руски, арабски, китайски), в Съвета на Европа те са два (английски и френски, макар че немски, италиански и руски са приети за работни езици), а в Европейската асоциация за свободна търговия единственият официален език е английският, който всъщност е чужд език за всички страни членки на организацията – Лихтенщайн, Исландия, Норвегия и Швейцария.

При наличието на 23 официални езика в ЕС броят на възможните езикови комбинации към момента е 253. Съществуват различни теории за това дали езиковото многообразие способства, или е в ущърб на работата на европейските институции. Според специалистите, които застъпват позицията, че е необходимо да се използват работни езици, предимствата са очевидни (напр. Левър 2003). При такъв сценарий ще изчезне необходимостта от превод на 22 езика и настоящият тромав процес ще се сведе до превод само на предварително определени работни езици. Гражданите, за които съответният официален език не е майчин, ще бъдат в по-добра позиция, защото ще изучават един чужд език, който до голяма степен ще стане тяхно притежание. Тези процеси ще проправят пътя към истинско политическо и икономическо обединение – заветната мечта на ЕС. Според Ван Елс (2005) ограничаването на езиците няма да доведе до изчезването им – добър пример за това е Швейцария. Немският е работният език на федералната администрация, но това не оказва негативен ефект върху другите три езика в съответните региони.

От своя страна поддръжниците на многоезичието са твърдо убедени, че европейската Вавилония безспорно помага при тълкуването на текстовете. При наличието на спорен законодателен текст или термин, съдиите могат да се обърнат към текста на друг език, за да разберат намерението на нормотворeца. Освен това интерезиковият превод води до по-добро разбиране на интраезиковия превод. Според типологията на Амън (2006), убеден защитник на многоезичието, езиците в Европа се разделят на три групи: първа група – английски език; втора група – френски, немски, испански, италиански и всеки голям език, който има международен статут; и трета група – всички останали. Страните от третата група предпочитат да използват английския като работен език, докато тези от втората група се боят, че приемането на английския за единствения работен език ще доведе до понижаване на

авторитета на останалите големи езици. Ще се засегне и статуквото им на чужд език, който да се изучава, и по този начин ще повлияе отрицателно на международния им престиж.

Правният текст в Европейския съюз. Законодателният текст има определени универсални особености, които не са характерни за други видове текстове. Обикновено творецът на правния текст не е един автор, а цял екип от специалисти в областта, която подлежи на кодифициране; редактори; и – при международното право, преводачи, които допринасят по различен начин за завършеността на текста. Също така законодателите обикновено са изправени пред кратки срокове за изпълнение, което оказва влияние върху езика на закона. Връзката между адресант и адресат е опосредствана, непряка. Законите се творят, за да обслужват обикновения гражданин, но се тълкуват от специалисти – адвокати, съдии, прокурори, юрисконсулти. Илокуционната сила на закона е в действие независимо от участниците в комуникативния акт. Една от най-типичните особености и оттук – трудности при тълкуването на законодателния текст е, че той съчетава две напълно противоположни тенденции – абстрактност и конкретност. Законът трябва да е достатъчно абстрактен и имплицитен, за да може да обхване всяка евентуалност на човешкото поведение, но същевременно да е прецизен, конкретен и експлицитен, за да предоставя адекватно и недвусмислено регулиране на това поведение. Абстрактният характер на текста се подсилва от употребата на думи с неясно и променливо значение, като абстрактни съществителни, наречия, прилагателни, съюзи, напр. *необходимост, компенсация, усмотрение, незабавно, задоволителен, подходящ, значителен, несъобразен, прекомерен, удобен, наличен, надлежен, приблизителен, и/или*. За абстрактното звучене на следващия пример допринасят лексикалните единици *практически възможно*, *съображения, съответно*:

Морската среда е ценно наследство, което следва да бъде защитавано, съхранявано и, когато е **практически възможно**, възстановявано, с крайната цел да се запази биологичното разнообразие и да се осигурят океани и морета, характеризиращи се с разнообразие и динамика, които са чисти, здравословни и продуктивни. В това отношение настоящата директива следва, наред с другото, да насърчава включването на екологични **съображения** във всички **съответно** свързани политически области и да осигури екологичния стълб на бъдещата морска политика на Европейския съюз.

Директива 2008/56/ЕО

Освен тези типични за всеки законодателен текст характеристики, текстовете, които се създават в контекста на Европейския съюз, притежават и други особености. Първата е наднационалното ниво, на което се творят – става дума за нов правов ред: много държави – една система. Този контекст отличава Съюза от ситуацията в международните организации. Законодателството в рамките на ЕС много често се пише от специалисти, за които съответният език е чужд. Не се налага съблюдаване и съобразяване с многовековни традиции, какъвто е случаят особено с обичайното право на англоезичния свят. Липсва единна, обща култура и съществува равнопоставеност на всичките официални езици. В момента, в който даден текст се преведе на останалите 22 официални езика, оригиналният текст престава да съществува и всичките езикови версии влизат в ролята на оригинал. Наблюдава се и определена тенденция да се пише ясно за гражданите, както и така, че да се улеснява преводът. Всяка страна членка превежда и интегрира европейското законодателство в националните закони и език. Многоезиковият законодателен процес в ЕС включва непрекъснати консултации и сътрудничество между юристи, преводачи, редактори, координатори. Крайният резултат е текст, при който много от традиционните понятия в комуникативния акт са размити и добиват нови измерения като например адресант – адресат, тип текст, оригинал – превод, стратегии при създаване на текст.

Разбира се, не всички документи се превеждат на всичките официални езици. Задължително обаче се превеждат документи, които са важни на финалните етапи на процеса на вземане на решения, както и всички текстове, които ще се приемат от Европейския съвет. На всички езици се превеждат и документи, които представляват интерес за гражданите на страните членки.

Един от основните правни документи на ЕС са директивите. За разлика от регламентите, които директно се транспонират в националното законодателство, директивите са задължителни за страните членки само относно резултатите, които трябва да се постигнат. Структурата на директивата е по-особена в сравнение с националните закони – в началото има дълъг преамбюл, в който често някои от задълженията се загатват още преди същинската част. Типични за директивата са и лексикалните повторения вместо използването на референциални средства, както в следния пример:

Отпадък, който престава да бъде **отпадък** съгласно параграфи 1 и 2, също престава да бъде **отпадък** за целите на оползотворяването и рециклирането, определени в Директиви 94/62/ЕО, 2000/53/ЕО, 2002/96/ЕО и 2006/66/ЕО и други съответни законодателни актове на Общността, когато са изпълнени изискванията за рециклиране или оползотворяване съгласно посочените законодателни актове.

чл. 6 (3) Директива 2008/98/ЕО

Характерни са и дълги и синтактично сложни изречения, които затрудняват тълкуването на текста, като например следващото изречение, което е съставено от 77 думи:

Ако държавите членки преценят, че управлението на човешката дейност на общностно или международно равнище може да има сериозно отражение върху морската среда, по-специално по отношение на териториите, указани в параграф 4, те, индивидуално или съвместно, се обръщат към съответния компетентен орган или към международна организация с оглед разглеждането и евентуалното приемане на мерки, необходими за постигане на целите на настоящата директива, така че да се позволи поддържането или, където е целесъобразно, възстановяването на целостта, структурата и функционирането на екосистемите.

Директива 2008/56/ЕО

Понякога в желанието да се включат всички случаи, към които се отнася дадена правна норма, уводната част на правното изречение се разширява и това затруднява читателя, тъй като трябва да запомни голям обем от информация, преди да стигне до главната част на законодателното изречение, като например:

Държава членка, която на датата, посочена в член 14, параграф 1, има орган на своя територия, компетентен по случаи на безпричинен отказ или предлагане на неприемливи условия от излъчващата организация за придобиване на правото на кабелно препредаване на програма, предназначена за публика в тази държава членка, може да запази този орган.

чл. 12 (2), Директива 93/83/ЕИО

Използването на сложни смесени или сложни съставни изречения с голям брой подчинени изречения в средна позиция също е характерно за правните текстове. Този тип структура доста затруднява разбирането на текста, особено когато подчинените изречения са дълги и сложни. Такава синтактична конструкция рядко се среща в друг тип дискурс, а и пренебрегва информационния принцип за най-голяма тежест в края на изречението. Изглежда нормотворецът се ръководи от стремежа си да не допуска синтактично двусмислие, когато става дума за сложно изречение с няколко подчинени изречения в крайна позиция. Обикновено първата позиция се запазва предимно за хипотезиси, които описват случаите на прилагане на правната норма, а средната позиция за хипотезиси, които посочват кой упражнява контрол върху правното действие. Така или иначе се получава накъсване на линейността на изразената мисъл и за да се осмислят идеите, текстът трябва да се препрочете. В следващата разпоредба стремежът да се включат всички случаи, за които се отнася правното действие, както и изключенията на обсега на правната разпоредба, в едно дълго изречение води до нехарактерни за друг жанр синтактични конструкции.

Когато системен интернализатор, който има само една котировка или чиято най-висока котировка е по-ниска от стандартния пазарен размер, получава поръчка от клиент, която е с по-голям размер от размера при неговата котировка, но е по-нисък от стандартния пазарен размер, то той може да реши да изпълнява тази част от поръчката, която надвишава размера на котировката при условие че се изпълнява по котираната цена, освен ако не е разрешено друго съгласно предходните две алинеи. Когато системен интернализатор котира при различни размери и получава поръчка между тези размери, която избира да изпълнява, то той изпълнява поръчката по една от котираните цени в съответствие с разпоредбите на член 22, освен ако не е разрешено друго съгласно предходните две алинеи.

Директива 2004/39/ЕО

Нестандартни синтактични структури се наблюдават и в следната разпоредба, чиято структура очевидно е повлияна от друг език, вероятно английски, но е доста нетипична за българския книжовен език:

Независимо от това действащите в държавата членка, в която се намира седалището на формираното в резултат на презграничното

сливане дружество, правила относно участието на работниците или служителите, ако са налице такива, не се прилагат, ако поне едно от сливащите се дружества има в рамките на шестмесечния период преди публикуването на общия план на презграничното сливане, упоменат в член 6, среден брой работници или служители над 500 и в него функционира система за участие на работниците или служителите по смисъла на член 2, буква к) от Директива 2001/86/ЕО, или когато националното законодателство, приложимо за формираното в резултат на презграничното сливане дружество: ...

Директива 2005/56/ЕО

Номинализацията вместо използването на съответната глаголна форма също затруднява разбирането на текста. Подобно на страдателната конструкция, чрез номинализацията може да се изпусне извършителят на действието. Тиерсма (1999) нарича това стратегическа неточност, която позволява на нормотворeца да включи всички евентуални случаи, като деперсонализира деянието и по този начин да загатне за възможността всеки да извърши това деяние, например:

При прилагане на разширената отговорност на производителя държавите членки вземат предвид техническата осъществимост и икономическата приложимост, както и цялостното въздействие върху околната среда, върху човешкото здраве и въздействието в социален аспект, като вземат предвид необходимостта от гарантиране на доброто функциониране на вътрешния пазар.

чл. 8 (3), Директива 2008/98/ЕО

Като заключение бих искала да обобщя особеностите на европейските правни текстове. Законодателните актове, които се създават в институциите на Европейския съюз, се характеризират с особен език, несвойствен за националния правен стил. При тях се наблюдават малко архаизми, заемки или ненужни технически термини. Характерни са нестандартни синтактични структури и абстрактна, отвлечена, тромава лексика в разногласие със стила на националното законодателство. За да се улесни работата върху текста и оформлението, всички членове, алинеи и изречения в различните езикови версии трябва да съответстват напълно и дори броят на точките трябва да е еднакъв. Резултатът е крайна и механична униформеност на текста. Както твърди Тоси (2005), „лексикалната мъглявост и слабите логически

връзки насаждат чувството за механична виртуалност, която кара гласа на Европа да звучи отнесен, абстрактен и напълно отдалечен от езика, който се използва в ежедневието“. Особеното звучене на европейските законодателни текстове се потвърждава и от Ван дер Хорст (2000), който подчертава, че „докато гражданите на Европейския съюз са с впечатлението, че езикът, който се използва за целите на европейското обединяване, е административен език, различен от ежедневната употреба, няма да се появи усещане за принадлежност и идеята за европейско единство няма да пожъне успех“.

ЛИТЕРАТУРА

Ammon, U. Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. // *International Journal of Applied Linguistics*, 2006, 16/3, 320 – 338.

van der Horst, K. “Did you Say Sprachbarrieren?” <http://ec.europa.eu/translation/reading/articles/pdf/2000_tp_van_der_horst.pdf>15 August, 2012.

van Els, T. Multilingualism in the European Union. // *International Journal of Applied Linguistics*, 15/3, 263 – 281.

Lever, P. The Future of Europe: Will We All Speak English? In Ahrens, Rüdiger (ed.) *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitäts Verlag Winter, 101 – 112.

Tiersma, P. *Legal Language*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1999.

Tosi, A. EU Translation problems and the danger of linguistic devaluation. // *International Journal of Applied Linguistics* 15/3, 2005, 384 – 388.

УМАЛИТЕЛНИТЕ СЪЩЕСТВИТЕЛНИ ИМЕНА В „*КРАДЕЦЪТ НА ПРАСКОВИ*“ ОТ ЕМИЛИЯН СТАНЕВ И ПРЕВОДЪТ ИМ НА НЕМСКИ ЕЗИК

Бисерка Велева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

DIMINUTIVES IN „*THE PEACH THIEF*“ FROM EMILIAN STANEV AND THEIR TRANSLATION INTO GERMAN

Bisserka Veleva
Sofia University „St. Kliment Ohridski”

Abstract: *The object of this study are diminutive nouns subtracted from the novel of Bulgarian writer Emilian Stanev „Thief of Peaches“, a translation of Hildegard Grancharova to German language. These diminutive nouns from Bulgarian/German texts are processed under contrastive semantic analysis and the aim is to demonstrate the interpreters` transformations, which compensate the deficit of morphological characteristics but reserves the semantic content of the text.*

Key words: *Diminutives, Translation, Semantics, Bulgarian, German Language*

1. Увод

Умалителните съществителни (УС) представляват неизменна част от словното богатство на един или друг език. Между езиците съществуват различия по отношение на количеството, морфосемантичните характеристики и употребата на умалителните съществителни имена. Като езикови единици в процеса на комуникация те се проявяват с определен набор от общи и специфични белези. Особеност на УС е различието на този набор от белези в отделните езици, което свидетелства за многообразието и поливариантността на лексикалните езиковите системи.

Предмет на настоящата разработка са УС, ексцерпирани от повестта на Емилиян Станев „Крадецът на праскови“[1] и от превода му

[1] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 287 – 337.

на немски език, направен от Хилдегард Грънчарова[2]. Това изследване е част от един по-обширен контрастивен лингвистичен анализ на българските и немски умалителни съществителни, установени в различни литературни българско- и немскоезични творби и техните преводи съответно на другия език.

Целта на това проучване е да потвърди наблюденията и изводите относно преводимостта на УС от български на немски език или обратно, направени досега в предишните ни изследвания, които включват произведения на автори като Алеко Константинов, Чудомир, Е. Пелин, Фр. Кафка, Т. Ман, Е. Кестнер, К. Волф, И. Бахман, Фр. Дюренмат, М. Фриш и преводите им на другия език.

2. Ключови понятия и специфика на изследването

Контрастивният анализ на установените в произведението на Е. Станев и превода му на немски език УС не е възможен без припомняне на основни понятия, като УС, преводимост на художествени текстове, преводачески трансформации, механизми за компенсиране на междуезиковите несъответствия, аспекти на изследване.

2.1. Умалителни съществителни

Умалителността при съществителното име е вид семантична модификация, при която изменението на морфонологията на думата може да доведе до умаляване на нейното значение, което от своя страна се определя като „*обективна, физическа умалителност* и с*убективна, експресивна умалителност*“ (Кръстев 1976)[3]. Модифициращият признак, чийто носител е словообразуващият формант, добавя към основното значение на лексемата съдържателния елемент *физическа умалителност* или *емоционално-ескпресивна обагреност* (Радева 2007)[4].

Афиксите в морфологично отношение могат да модифицират семантиката на основната дума и като резултат да се появи умалително съществително. Велман представя умалителността с помощта на фомулата $J = f(v,x)$, където J е умалителното съществително, което е функция (f) на съчетаването на номиналната основа $x = BS$, която съответства на *ОД* (основната, неумалена дума) със значението на

[2] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 5 – 84.

[3] **Кръстев, Боримир**. Умалителността в българския език. София, 1976, с. 13.

[4] **Радева, Василка**. В света на думите. Структура и значение на производните думи. София, 2007, с. 31.

афиксите, *v = (малък, нежен, мил)*. В разгърнат вид формулата изглежда така: *J = f(v,BS)* (Велман1975)[5].

В една от последните си публикации по този въпрос (Велева 2011-1)[6] предлагам следното определение за умалителност – *това е морфо-семантична категория за изразяване на вид* ***номинативност****, при която лексемата притежава* ***поне един от двата семантични белега*** *– обективно-физическо умаляване и субективно-емоционална експресивност, от крайно положителна до крайно отрицателна, намиращи се в някакво пропорционално съотношение, изразени най-често с помощта на словообразувателни форманти в точно определен контекст, свързани с подходящата интонация в устната или пунктуация в писмената реч*.

2.2. Морфологични особености на УС

Формалният критерий на изследване на УС е свързан със семантиката на производната основа, със значението на умалителните суфикси и префикси, както и с контекста, в който се употребяват УС (Димитрова 1959[7], Васева 1975[8], Кръстев 1976, Андрейчин 1978, Стоянов 1983[9], Радева 2007 и др.).

За съвременния немски език основните „морфологически характеристики при умалителността са суфиксите *-chen, -lein, -ke, -el/-erl, -le/-la/-li* (при личните имена по-често без преглас на основната гласна), които променят граматическите родове в среден род и употребата им е подчинена особено на регионален принцип (Велева 2011-1).

В книжовния български език характерните за УС афикси са:

а) за мъжки род: наставките *-е*(*-нце-* преумалителен суфикс) (често с преглас), *-че, -ец, -ле* – с промяна на граматическия род на

---

[5] **Wellmann, Hans**. Das Substantiv. // Deutsche Wortbildung. Typen und Thendenzen in der Gegenwartssprache. // *Sprache der Gegenwart*. Düsseldorf, 1975, Bd. XXXII, c. 123 – 135.

[6] **Велева, Бисерка**. Семантичен анализ на умалителността в разкази на Франц Кафка и превода им на български език. // *Чуждоезиковото обучение в съвременната образователна парадигма – теория, практика, перспективи*, В. Търново, 2011 – 1, с. 232 – 247.

[7] **Димитрова, Милка**. Умалителните имена в книжовния български език. // Известия на ИБЕ. София, 1959, Кн. VI, с. 258 – 319.

[8] **Васева, Иванка**.Перевод русских уменшительных существительных на болгарском язык. // *Български език и литература*. София, 1975, с. 3 – 12.

[9] **Стоянов, С**. Граматика на съвременния български книжовен език. // Морфология. София, 1983, 2 т., с. 47 – 72

имената от мъжки в среден род; *-ко, -чо, -чец* (и с преглас) – без промяна на рода;

б) за женски род: наставките *-ка* (често с преглас), *-ица* с преумалителен суфикс *-ка/-ица* + *-ка* = *-ичка*, често с преглас/, *-е, -че, -чица* (често с преглас); *-урка, -чичка*; *-ле* с промяна на рода в среден род;

в) за среден род: *-е,- це, -нце, -енце, -ице, -че, -ченце* – без смяна на граматическия род, често с преумалявяне или с преглас.

г) Суфиксите *-ьо, -ко, -чо* са характерни, например, само за мъжките лични умалителни имена.

д) Представката *мини-* също поражда умалителност.“ (Велева 2011-2[10]).

2.3. Основни понятия за преводаческата наука

Людсканов определя и тълкува три важни понятия за преводаческата наука. Това са *езиково средство*, *функционален еквивалент* и *художествен превод*.

2.3.1. Езиково средство: „Тук и по-нататък се приема общо понятие *езиково средство*, под което се разбират средствата от всички равнища на езика: лексически, морфологически, синтактични, фразеологически, стилистически.“ (Людсканов 1969[11]). Идеята тук е, че между езиковите средства на оригиналния и преводния език съществува пълно съответствие, което успешно може да се реализира от преводача.

2.3.2. Функционален еквивалент:

Когато между езиковите единици от едни и същи равнища на различни езици не съществува пълно съответствие, Людсканов въвежда т. нар. „други“ средства, а именно *функционалните еквиваленти*. Те са „такива конструктивни единици на превода, езикови средства, които изпълняват в системата на контекста същите функции, както даденото или дадените средства на оригинала в системата на цялото, и в своята съвкупност дават на превода същата идейно-смислова естетическа и

[10] **Велева, Бисерка**. Контрастивен анализ на диминутивите в новелата на Фридрих Дюренмат „Съдията и неговият палач“ и в превода ѝ на български език“. // *Сборник „Седма конференция на млади учени във ФКНФ*“, София, 2011-2, с. 9 – 19.

[11] **Людсканов, А**. Принципът на функционалните еквиваленти – основа на теорията и практиката на превода. // Изкуството на превода. София, 1969, с. 106.

емоционална функционалност, каквато има оригиналът, т. е. осигуряват предаването на инвариантна информация“ (Людсканов1969[12]).

2.3.3. Адекватен превод:

По отношение на третото понятие преводачът смята, че: „*Преводът* се свежда не към предаване на средство със средство, а на функциите на средствата в системата на цялото, т. е. на носената от тях информация, с такива средства, които изпълняват идентични функции в плоскостта на другия език и следователно носят същата информация...“ (Людсканов1969[13]). Той стига до неоспоримия извод, че „принципът на функционалните еквиваленти представлява основата на теорията и практиката на превода“ (Людсканов1969[14]).

2.4. Автор и преводач на литературни текстове

За реализиране на пълноценен художествен превод Людсканов твърди за възможностите и мястото на преводача, че: „В името на тази функционалност той има пълна свобода в избора на средства“ (Людсканов1969[15]), чрез което ролята и отговорността на преводача се издигат до тези на автора на оригиналния текст.

Важно е да се посочи, че настоящият съпоставителен анализ на УС протича предимно във *функционален* аспект. В хода на анализа се разкриват основни езикови закономерности и явления при предаване на умалителни съществителни от български на немски език.

Особено внимание се отделя на видовете *преводачески трансформации*, които се установяват при сравняване на изследвания материал. Търсят се причините, откриват се езиковите механизми за компенсиране на несъответствията между сравняваните езици, обобщават се последиците.

3. Преводачески трансформации

За правилно протичане на изследването на базата на морфосемантичните белези на афиксите сред ексцерпираните УС се оформят три основни групи, като релевантният признак е *умалителност*.

---

[12] Пак там, с. 106.
[13] Пак там, с. 107.
[14] Пак там, с. 114.
[15] Пак там, с. 114.

3.1. Групи опозиции

3.1.1. Група I:

УС в оригиналния (българския) език : **УС** в преводния (немския) език:

А) Физическа умалителност:

Вечер сирените завиваха и тогава гражданите бягаха с чанти и ***куфарчета*** *по стръмните и тъмни* ***улички*** *към двата тунела под града.* (Станев 1976[16]) – *Abends heulten die Sirenen, und dann eilten die Bürger mit Taschen und* ***Köfferchen*** *durch die steilen, dunklen* ***Gäßchen*** *zu den beiden Tunneln unter der Stadt*. (Stanev 1967[17]).

В двата езика УС изразяват физическо умаляване, освен това прилагателното *тъмни* придава допълнително известна отрицателна емоционалност на УС *улички*, което е спазено и в немския превод с помощта на прилагателното *dunklen.*

Б) Субективна емоционалност (+):

Но той все още изглеждаше жизнен, пъргав и ***чистичък****, както са* ***чистички старчетата****, които ни пият и не пушат.* (Станев 1976[18]) – *Doch er sah immer lebenskräftig, flink und sauber aus, sauber wie alle alten* ***Leutchen****, die nicht trinken und nicht rauchen.* (Stanev 1967[19]).

Тук и в двата езика УС *старчета* и *Leutchen* не скриват положителното субективно отношение на автора като израз на съчувствие и загриженост, което е подчертано и от положителните умалителни прилагателни *чистички, чистичък*, в немски чрез повторение на неутралната форма на прилагателното *sauber*.

В) Субективна емоционалност (-):

Бучката*, както го наричахме ние, децата*. (Станев 1976[20]) – … von uns Kindern „Butschka“, „*das* ***Stückchen***“ genannt, …(Stanev 1967[21]).

---

[16] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 287.

[17] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 5.

[18] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 288.

[19] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 7.

[20] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 288,

Интересен е случаят с прякора *Бучката*, който съчетава двойственото емоционално отношение на автора: *отрицателно* от перспективата на някогашния ученик с нескрито пейоративно значение, което от перспективата на изминалите години сякаш прелива в *положителна* емоционалност под формата на съчувствие и болка. Това, за съжаление, в немския превод не може да се установи.

3.1.2. Група II:

УС в оригиналния (българския) език : **НеУС** в преводния (немския) език:

Субективна емоционалност (+) на лексикално ниво, липса на граматическа форма в български език:

Кокетни ***дворчета****, в които като розови* ***облачета*** *цъфтяха японски трендафили...* (Станев 1976[22]) – *Hübsche kleine Höfe, in denen wie rosa* ***Wölkchen*** *japanische Kletterrosen hingen,…* (Stanev 1967[23]).

Налице са две УС с физическа умалителност, а допълнителният оптимистичен емоционален оттенък се добавя от положителните прилагателните ***кокетен*** и ***розов***, на немски подчертано от прилагателните *hübsche* и *rosa.*

3.1.3. Група III:

НеУС в оригиналния (българския) език : **УС** в преводния (немския) език:

А) Случаи на НеУС, чиято семантика може да съдържа белега „умалявяне“ или не, които са преведени винаги с УС:

И когато ние, босоногите хлапета, минахме оттам, … (Станев 1976[24]) – *Wenn wir barfüßigen* ***Bürschlein*** *an dem Laden vorbeigingen,...*(Stanev 1967[25]).

---

[21] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, c. 9.

[22] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 289.

[23] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, c. 9.

[24] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 288.

[25] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, c. 6.

Тук семантиката на лексемата *хлапета* съдържа белега „по-млад“, което много добре се компенсира от немското УС *Bürschlein* в превода.

Б) Полулексикализирано УС:

Погледна го с ***крайчеца*** *на окото си, без да се обърне*. (Станев 1976[26]) – *Sie sah ihn, ohne sich umzuwenden, flüchtig an*. (Stanev 1967[27]).

Полулексикализираното УС *крайчец* се предава описателно чрез наречието *flüchtig*, това е случай на несъвпадение на семантичните полета на лексемите от двата езика, което се компенсира с други езикови средства и похвати на автора.

4.2. Основни критерии при установяване на функционално съответствие

При регистриране на различни степени на умалителност и търсене на функционално съответствие между единиците на два езика – оригинал и превод в лингвистично-семантичен аспект – като основа за съставяне на критериите може да послужи класификацията, която следва от традиционното разделение на общата лингвистика на граматика, лексикология и стилистика (Велева 2012[28]).

4.2.1. Формален критерий

Формалният (граматичен) критерий служи за установяване на случаите на пълно съответствие между езиковите единици от два сравнявани езика на едни и същи равнища. Значещата единица е *формата*, нивото на изследване включва словообразуването и граматиката.

Това са случаите на т. нар. *физическа (чиста) умалителност*, първият етап при оформяне на умалителното значение на езиковата единица или субективна емоционалност, напр. основна I група от точка 3.1.1.

Тук функционалното съответствие на сравняваните езикови единици се изразява на ниво формални признаци, нивата на лексикални и стилистични признаци не играят доминираща роля.

---

[26] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 324.

[27] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 64.

[28] **Велева, Бисерка**. Видове трансформации при превод на умалителни съществителни. // *Сборник „Девета конференция на млади учени във ФКНФ*“, София, 2012 (под печат).

4.2.2. Лексикален критерий

При *лексикалния критерий* значещата езикова единица е *лексемата*, съответно думата.

Този критерий отговаря на случаите на умалителност при съществителните имена, когато формата не е достатъчно условие за регистриране на белега *умаляване*. Най-често той се свързва с прехода от физическа умалителност към *лексикализиране* на значението, т. е. в случаите, при които *не формата*, а *значението* е определящият класифициращ критерий, напр. групи II и III от точка 3.1.2. и 3.1.3.

Функционалното съответствие на сравняваните езикови единици се изразява не на формално, а на лексикално ниво.

4.2.3. Стилистичен критерий

С*тилистичният критерий* отговаря на равнище стилистика. Значещата езикова единица е *стилът* на употреба на умалителното съществително име.

Случаите на умалителност при съществителните имена, когато формата и лексемата не са достатъчни условия за регистриране на белега *умаляване* – това се свързва най-често с *пълното лексикализиране* на значението, когато само емоционалната или стилистичната окраска или функция са определящият класифициращ критерий. Тук могат да се отнесат и деминутивите, които са елементи на *фразеологични словосъчетания* или имат функционални съответствия в преводния език фразеологични съчетания.

Идейно-смисловата естетическа и емоционална функционалност на сравняваните езикови единици от тази група се изразява на ниво на стилистична употреба – при случаите по-долу доминиращото ниво е това на стилистичните признаци, напр. група III.

4.3. Видове преводачески трансформации с цел запазване на умалителността от оригинала в преводния текст

Определените в точка 4.2. критерии разкриват природата на преводаческите способи, трансформации и промени при предаване на езиковите средства от оригиналния в преводния език. Тези стъпки на преводача се свързват с използване на редица компенсаторни методи, които имат за цел изравняване на функционалността на различните езикови средства при използването на различни такива от тези, употребени в оригиналния език.

4.3.1. Причини за преводаческите трансформации при превод на УС

Тук се установяват липси в единия или другия език, като:

4.3.1.1. Липса на граматически форми – на формално ниво.

4.3.1.2. Лексикализирано значение – на лексикално ниво.

4.3.1.3. Необичайна или неприемлива за езика употреба – на стилистично ниво.

4.3.2. Видове промени при превод на УС

Преводаческите трансформации се извършват с цел пълно или частично запазване на умалителността в преводния текст с езикови средства, различни от тези, които са употребени в оригинала.

4.3.1. Замяна на УС с неутрално съществително, но с определение за умалявяне:

*Тръгнах да обиколя **уличките**, по които някога бях играл.* (Станев 1976[29]) – *Ich durchwanderte die **kleinen** Straßen, in denen ch einst gespielt hatte*,…(Stanev 1967[30]).

4.3.2. Замяна на едното с другото съществително от двойка съществителни имена:

*Той ги взе, наведе очи и погледът му падна върху неговите жълти **половинки**.* (Станев 1976[31]) – *Er nahm sie entgegen, senkte die Augen und sein Blick fiel auf seine jämmerlichen gelben **Halbschuhe**.* (Stanev 1967[32])

4.3.3. Предаване на значението на неутрално съществително, чиято семантика съдържа белега „*в малка степен*“ с УС:

Примерите от 3.1.3.А).

4.3.5. Замяна на едно с друго съществително, но близко по значение:

*... и в алтовия му тембър се долавяха кокетливи **нотки***,...(Станев 1976[33]) – *…und in seinem Alt schwangen **Töne** mit*,…(Stanev 1967[34]).

---

[29] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 288.

[30] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 7.

[31] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 310.

[32] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, с. 41.

[33] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 321.

4.3.6. Замяна на УС със съчетание от неутрално съществително с определение, което носи значението на УС:

Примерите от 4.3.2.

4.3.8. Смяна на денотата, но с подобно значение, и на граматическия род на УС от оригинала с УС в преводния текст:

Плодовете се червенееха отдалеч като оранжеви птици, накацали по редколистните ***дръвчета***. (Станев 1976[35]) – *Die Früchte leuchteten von weitem, als hätten sich orangefarbene Vögel auf den spärlich belaubten* ***Zweigen*** *wiedergelassen*. (Stanev 1967[36])

Това са само някои от извършените промени при превода на УС от български на немски език.

5. Изводи

От направеното изследване по отношение на превода на умалителните съществителни от български на немски език произтичат следните изводи:

5.1. Възможна е преводимостта на УС, благодарение на функционалната еквивалентност между оригиналния и преводния език.

5.2. Преводачът играе огромна роля при превода на текстовете, защото той приема, обработва информацията от оригиналния текст и я трансформира на езика на чуждоезичните реципиенти.

5.3. Неразривна е връзката между езиковото познание, извънезиковата култура на преводача и умението му да се възползва от многообразието на преводаческите трансформации.

5.4. УС се използват повече в български език и имат по-богато емоционално съдържание, отколкото в немски език.

5.5. УС могат умело да се използват в процеса и за целите на ЧЕО.

---

[34] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, c. 59.

[35] **Станев, Емилиян**. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976, с. 296.

[36] **Stanev, Emilijan**. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967, c. 19.

ЛИТЕРАТУРА

Станев, Емилиян. Крадецът на праскови. // *Избрани повести и разкази*. София, 1976.

Stanev, Emilijan. Der Pfirsichdieb. Novelle. // *Übersetzung von Hildegard Grančarova*, Leipzig, 1967.

Андрейчин, Любомир. Основна българска граматика. София, 1978.

Бояджиев, **Тодор,./ Куцаров, И./ Пенчев, Й**. Съвременен български език. София,1998.

БАН. Граматика на съвременния български книжовен език. София, 1983.

Бояджиев, Тодор. Българска лексикология. София, 2002.

Васева, Иванка.Перевод русских уменшитеьных существительных на болгарском язык. // *Български език и литература*. София, 1975.

Васева, Иванка. Стилистика на превода. (Специфика на превода на различни видове и жанрове текст.) София, 1989.

Велева, Бисерка. Семантичен анализ на умалителността в разкази на Франц Кафка и превода им на български език. // *Чуждоезиковото обучение в съвременната образователна парадигма – теория, практика, перспективи*, В. Търново, 2011-1, с. 232 – 247.

Велева, Бисерка. Контрастивен анализ на диминутивите в новелата на Фридрих Дюренмат „Съдията и неговият палач“ и в превода ѝ на български език“. // *Сборник „Седма конференция на млади учени във ФКНФ*“, София, 2011-2, с. 9 – 19.

Велева, Бисерка. Видове трансформации при превод на умалителни съществителни. // *Сборник „Девета конференция на млади учени във ФКНФ*“, София, 2012 (под печат).

Димитрова, Милка. Умалителните имена в книжовния български език. // Известия на ИБЕ. София,1959, Кн. VI, с. 258 – 319.

Кръстев, Боримир. Умалителността в българския език. София, 1976.

Людсканов, А. Принципът на функционалните еквиваленти – основа на теорията и практиката на превода. // Изкуството на превода. София, 1969, 99 – 115.

Стоянов, Стоян. Граматика на съвременния български книжовен език. // Морфология. София, 1983, 2 т.

Радева, Василка. В света на думите. Структура и значение на производните думи. София, 2007.

Wellmann, Hans. Das Substantiv. // *Deutsche Wortbildung. Typen und Thendenzen in der Gegenwartssprache*. // *Sprache der Gegenwart.* Düsseldorf, 1975, Bd. XXXII.

Бисерка Велева, главен асистент във ФКНФ
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Бул. „Цар Освободител“ № 15, 1504 София
Тел. 00359 887 28 34 82, e-mail: bnveleva@yahoo.com

Bisserka Veleva, Sr. Asst. at Faculty of Classic and Modern Languages
Sofia University „St. Kliment Ohridski”
Tzar Osvoboditel Blvd. 15, 1504 Sofia
Mobile: 00359 887 28 34 82, e-mail: bnveleva@yahoo.com

ЖАНРОВИ КОНВЕНЦИИ В АНГЛИЙСКИТЕ ДЕЛОВИ ДОКУМЕНТИ И НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ ПРИ ПРЕВОДА ИМ НА БЪЛГАРСКИ

Галина Котева
СУ „Св. Климент Охридски“

GENRE CONVENTIONS OF ENGLISH OFFICIAL DOCUMENTS AND SOME PECULIARITIES IN THEIR TRANSLATION INTO BULGARIAN

Galina Koteva
SU St. Kliment Ohridski

Abstract: *There is a wide variety of official documents having a different functional purpose, such as directives, contracts, administrative documents, etc. All of them abide by the conventions of the style of official documents and contain definite requisites and textual formulas. Official documents are connected with routine situations and satisfy the needs of institutional discourse, which results in their standardization. The layout of official documents is related to the peculiarities of the respective national legislative system which in its turn determines the translation strategies used to adapt the translated documents to the genre conventions of the respective text in the target language. Herein a textological analysis of translated documents from/into English is conducted illustrating some linguistic transformations adopted in order to adapt the text to the norms of the target language. Official documents regulate the interactions between people and institutions and therefore the adequacy of their translation is a primary concern.*

Key words: *genre conventions, translation strategies, functional equivalence*

Според тълковния речник документът е „писмен текст, който има значението на официално разпореждане“. Деловите или официалните документи, от една страна, се причисляват към правните текстове, доколкото са съставени от юристи и носят характеристиките на правния език. От друга страна, те излизат извън границите на правните текстове и възникват в контекста на различни публично-

административни институции и преводът им трябва да бъде съобразен с функцията им в целевата култура.

Според Е. Добрева и И. Савова, документите спадат към така наречените „нормативни текстове“, които имат регулативна функция и „описват социално валидни правила“, като закони, укази и постановления, или са свързани „с действието на някаква правна норма“, като договор, пълномощно, свидетелство за брак и др. (Савова, Добрева, 2000).

Деловите документи са свързани с рутинни ситуации в диалога между институциите, което позволява тяхното стандартизиране. Създаването на текста се извършва по институционално определени норми и се наблюдават малки вариации в отделните документи, което води и до по-лесното им съставяне. Композиционната схема зависи от жанровата им принадлежност. Например в административната сфера използването на шаблонни образци позволява да се изготвят формуляри, които само се попълват с конкретни данни. Традиционно деловите документи се характеризират с „официалност, обективност, императивност, стандартизация, точност и коректност, рационалност и вежливост“ (Кондукторова, 2001).

В зависимост от функциите, които изпълняват тези текстове, се наблюдават четири подстила (административен, юридически, законодателен и дипломатически). Всеки от тях се реализира чрез съвкупност от нормативно-правни комуникативни действия. В жанровата форма е закрепен социалният опит и тя се явява способ за осъществяване на авторовия замисъл чрез определени комуникативни средства.

Комуникативните цели в официалните документи се постигат с помощта на реквизити (формални елементи), етикетни формули, определено схематично оформление, които са индикатори на жанра. В зависимост от комуникативната цел, функциите на документа и сферата му на действие се определят и езиковите и речеви средства. Влияние оказват и екстралингвистичните фактори.

Функционално-стилистичният подход разглежда текстовете като съвкупност от съдържателни и формално-езикови свойства. От функционална гледна точка, текстовете могат да се разграничат на базата на следната типологизация:

Нормите на функционалния стил са важна негова характеристика. Функциите на стила се реализират в различните жанрове, като всеки жанр притежава собствен начин за тяхното изразяване. Жанровете запазват общите особености на стила, но ги реализират чрез собствена композиционна структура и специфична употреба на езика.

Жанрът е социално обусловен реторичен акт, който се използва в повтарящи се реторични ситуации за постигане на социално въздействие. Ето защо, за да се схване всеки отделен жанр, той трябва да се разглежда в контекста на неговата употреба, като се отчитат участниците в комуникацията и жанровите конвенции. Всеки жанр си има своя специфика и прототипност, ограничаваща избора на изразни средства. Жанровите конвенции оформят рамка от повтарящи се практики, която ги прави лесно разпознаваеми за участниците в комуникацията, като те не само формират очаквания, но и спестяват усилия за кодиране и декодиране на информацията.

Ограниченията на езиково равнище са характерни и за превода, като критериите за адекватност на преводните решения могат да бъдат установени въз основа на това, доколко даден превод е подходящ и отговаря на жанровата специфика. За целите на дескриптивния анализ на текстовете жанровете могат да се опишат чрез комуникативната си цел, която определя вида на текста, чрез който тя е постигната, общи стилистични и тематични особености на жанровите документи и контекста, в който тези текстове функционират. Ако тези критерии са налице, текстовете от даден жанр ще отговарят на жанровите конвенции и ще бъдат разчетени от съответните получатели.

„Жанрът се свързва с определен тип текст, което го характеризира като механизъм за изграждане на текста“ (Trosborg, 2005). Анна Тросборг приема комуникативната цел за определящ критерий на жанра. Бхатия също вижда връзка между структурата на текста и комуникативната цел, като посочва, че „една основна промяна в комуникативната цел може да доведе до промяна в жанра, въпреки че не е възможно да се направи ясно разграничение между жанрове и поджанрове“ (Bhatia, 1993).

Анализът на преводните съответствия в настоящото изследване е направен на базата на текстолингвистичен и прагматичен подход към превода, при който целият текст се възприема като значеща единица. Катарина Райс е първата, която в своята типология на текстовете поставя комуникативната цел на превода като критерий за преводимост. Според нея комуникативната функция на текста в целевата култура на преводния текст определя и стратегиите за превода. Тя подчертава значението на жанра за превода, като смята, че жанровите конвенции са културно обусловени и преводачът трябва да се съобрази с междукултурните различия, за да се гарантира функционалната еквивалентност на преведения текст.

Следователно преводът е процес на междукултурна комуникация/адаптация, целяща произвеждането на текст, който да функционира адекватно в контекста на целевата култура. Стремежът е да се получи функционален еквивалент, който да отговаря на жанровите конвенции на целевата култура. Преводачът се явява „експертът“ по думите на К. Норд, който решава как да изглежда преведения текст и гарантира „верността“ на информацията.

Една от особеностите на функционалния подход е, че преводачът има свободата да съобщи повече информация в превода, за да постигне целта. Най-често това се проявява под формата на доизясняване на детайли, които не са експлицитно изложени в текста източник. Няма ограничение докъде се простира тази свобода. (Следващите примери са взети от преводи на договори.)

Пример 1: *Service contract – Договор за предоставяне на услуги*

Пример 2: *Non competition obligation – Задължение да не бъде извършвана конкурентна дейност*

Според К. Норд, преводачът няма за цел постигането на точен или перфектен преведен текст, а текст, който да е достатъчно добър за дадената ситуация. Преводачът може да добави или да спести информация в зависимост от целта. Според нея значението на текста излиза извън лингвистичния код и преводната интерпретация зависи до голяма степен от личния опит на ползвателя на текста.

В днешно време много документи се съставят на английски (и особено документи на ЕС), което е предпоставка за словотворчество, тъй като самият език е доста иновативен и гъвкав. Някои от тези думи или изрази са трудно преводими на други езици, без да загубят част от конотацията си, или пък преводът им е възможен единствено с по-дълги или утежнени конструкции. Пред преводача стои изборът да се придържа максимално към изходния текст за сметка на доброто звучене или да промени целевия текст с помощта на преводни трансформации.

Например в превода на Принципите на европейското договорно право, член 1:302: *Reasonableness* е предаден на български с четири лексеми: *Разумност, уместност, оправданост и съответност*, като преводачът Кристиан Таков, който е юрист, заявява, че „Reasonableness (reasonable) не може да бъде преведено на български с една дума и тя да звучи елегантно навсякъде, където това понятие се среща. Поради това в зависимост от контекста са употребявани четири различни думи“.

К. Райс и Х. Вермеер смятат, че текстовете с „документиращ“ характер остават при превода възможно непроменени в структурно отношение, както и че официалните документи имат документираща функция и преводът в този случай има по-скоро подражателна функция. Горните примери обаче показват, че официалните документи не се превеждат „документно“ в смисъл на подражателно или дословно, а преводачът търси баланс между ефективното и ефикасното при дадените условия.

Жанровите конвенции определят избора на лексикално-граматични изразни средства, които да бъдат в съответствие с целта на комуникацията. Същото важи и за преводните трансформации, които имат за цел да предадат стилистичните и жанрови особености на оригиналния текст. Например една от характерните черти на деловите документи е широката употреба на модални глаголи, особено в договорите, тъй като с тях се регулират правата и задълженията на договорните страни. В такъв смисъл интерес представлява преводът на Регламент № 593/2008 на ЕС относно приложимото право към договорните задължения, в който модалният глагол *should* е преведен на български с конструкцията *следва да*, която е една от трите най-често използвани деонтични лексикални изрази в правните текстове (другите са *трябва да* и *длъжен да*). *Следва да* е синоним на *трябва да*, което е доказателство, че съществува явна асиметрия между вменяването на задължение в английския и българския език. Разбирането на жанровите конвенции в случая е предпоставка за правилното тълкуване на задължителния характер на цитирания документ, при който комуникативната цел, изразена с *should* е „да се направи препоръка за правилното действие в определена ситуация“ (Тончева, 2005), което обуславя и постигането на адекватен превод.

Една от стратегиите, гарантиращи добър превод, е откриването на общите елементи в аналогични документи от изходния и целевия език и възпроизвеждането на сходните елементи, като се използват моделите на целевия език и се въвежда информация от езика източник. Това естествено става, като се анализира и отчита спецификата на речниковите, граматични и стилистични особености на целевия текст. Текстологичният анализ на паралелни видове документи може да се използва за обособяване на преводни решения по скалата между документиращ и инструментален превод.

Стандартните клиширани форми са характерни за нормативността на деловите документи. Освен че са показателни за определен жанр

документи, те имат за цел да ориентират и улеснят участниците в комуникацията. При превода на такива форми преводачът трябва да прецени дали да се придържа към формулировката на изходния език, или да използва еквивалентна стандартна формула от езика цел (ср. *In witness whereof – В потвърждение на горното),* или би могъл да не превежда клишето (както при *Now therefore),* тъй като то няма конотативно, а само структурно значение в оформлението на договорите.

С цел постигането на функционално съответствие е добре при превода на документи да се използва подходът на адаптиране на документа към паралелния вид документ от целевия език. На езика на превода това означава да се използват преводни трансформации, които да бъдат адекватни решения за представяне на културно специфичната информация. Например българският текст на нотариална заверка би могъл да бъде следният:

На ..... г. ....., **нотариус** в район ....., рег. № ..... на Нотариалната камара, **удостоверявам** подписите върху този документ, **положени** от:

За сравнение предлагаме текст на нотариална заверка на английски документ:

I, …., **Notary Public duly appointed** in and for the Territory of British Virgin Islands, **do hereby, certify** THAT I have examined the signature of …., **affixed** to the attached Certificate issued in respect of …., and further certify that the said signature is the true and correct signature of …., aforesaid who is personally known to me as an Authorized Signatory of … and the said signature has been seen by me for authentication.

Dated **this** … day of ..., 2012

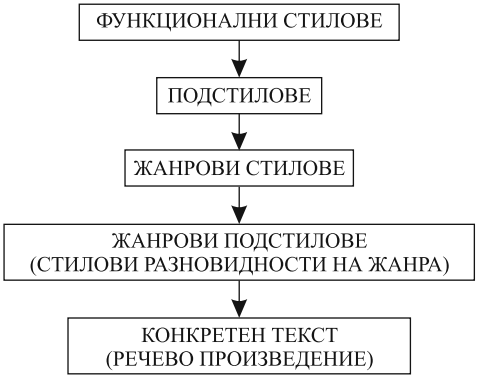
Сравнението с английски щемпел показва някои съществени разлики в синтактичната и лексикалната структура, но същевременно откриването на преводни съответствия на базата на паралелните текстове води до установяване на лексикалните съответствия, както и на текстоконструиращите признаци на съответните документи и следователно до адекватния им превод.

This …. **I**, ...**a notary public duly appointed** for the region of …….., registered at the Notary Chamber under No. **..**, **do hereby certify** the signatures on this document **affixed** by …

Според И. Ликоманова „назоваването на документа е съществен елемент от неговия превод, тъй като не е буквално и се превежда „документно“ (Ликоманова 2002). Под „документно“ тук се има предвид съобразно функцията на документа. Преводният процес винаги включва не само езиците, с които се борави, но и извънтекстуалните и екстралингвистични фактори. Преводът трябва да започва на прагматично ниво с оценка на функцията му в целевия език и търсенето на специфичните типологични конвенции, както и отчитане на комуникативните цели.

Както вече беше посочено, контрастивният текстологичен анализ на паралелни текстове води до изолирането на адекватни преводни съответствия на всички езикови равнища. Една от проблемните области за превода е предаването на наименованията на документи, институции, длъжности и др. Например, преводът на заглавието *Свидетелство за съдимост* на английски би могло да бъде *Certificate of no criminal conviction/Certificate of no criminal record* или *Police Clearance certificate*, тъй като в Англия този документ се издава от полицията, а не от съда. Екстралингвистичният фактор, който следва да се отчете, е, че ако лицето е осъждано, първите два варианта на превод автоматично отпадат. Тогава би могъл да се използва вариантът *Criminal conviction certificate/Criminal record certificate* или често използваният в България превод – *Conviction Status Certificate*.

Спазването на езиковите норми улеснява възприемането на текста и гарантира постигането на желаната комуникативна цел. Изследването на характеристиките на паралелни текстове от един и същ жанр позволява да се опишат конвенционалните норми при оформянето им. На тази основа и като се отчитат нормите на целевия език, могат да се намерят съответните преводни решения. При всички случаи обаче на преден план стои „необходимостта от прецизност или избягване на двусмислие“ (Crystal, 1969), които са по-важни от елегантността на стила.



Фиг. 1. Функционално-стилистична типологизация

ЛИТЕРАТУРА

Добрева, Е., Савова, И. Текстолингвистика: Уводен курс. Шумен, 2000. с. 123.

Генцлер, Е. Съвременни теории за превода. Велико Търново, 1999. с. 112 – 113.

Кондукторова, А. Деловият език. София, 2001. с. 16.

Ликоманова, И. Преводът между теорията и практиката. София, 2002. с. 74.

Таков, Кристиан. Принципите на европейското договорно право. //*Търговско право*, 2005, N 1, с. 8.

Тончева, С. Жанровете, използвани от морската дискурсна общност. Варна, 2005. с. 137.

Bhatia, V. Analysing Genre. London and New York, 1993. p. 14.

Crystal, D., Davy, D. Investigating English Style. London, 1969. p. 205.

Nord, C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam, 2005.

Trosborg, A. Business Discourse: Texts and Contexts. Bern, 2005. p. 11.

Галина Котева, докторант
тел. 0897 571109, e-mail: gala_koteva@abv.bg

Galina Koteva, PhD student
tel. 0897 571109, e-mail: gala_koteva@abv.bg

ФОНЕМНИЯТ ПРЕВОД НА АНГЛИЙСКАТА ПОЛУГЛАСНА /W/ В ЗАЕМКИТЕ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Гинка Василева
ПУ „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

PHONEMIC TRANSLATION OF THE ENGLISH SEMI-VOWEL /W/ IN LOANWORDS IN THE BULGARIAN LANGUAGE

Ginka Vassileva
Paisii Hilendarski University of Plovdiv – Smolyan Filial

Abstract: *The aim of the study is to show that the English semi-vowel /w/ is not replaced by the standard Bulgarian vowel /y/ in loanwords, but by a shorter version of the Bulgarian phoneme, the syllable-forming function of which is disputable.*

Twenty university students were included in the research. They were given a list of 15 English words that have been borrowed in the Bulgarian language and asked to write the corresponding loanwords, transcribe them and divide them into syllables.

The results of the test have been discussed.

Key words: *loanwords, phoneme, semi-vowel, short /y/ (Bulgarian vowel), syllable-forming phoneme.*

Най-значимите промени, настъпили в съвременния български език през последните две десетилетия, се дължат на явлението лексикална иновация, което е изключително динамично и всеобхватно. Вследствие на силната англоезична интерференция, българският език разшири и обогати своя речников състав.

Но дали този иновативен процес се ограничава само в лексико-семантичен план? Възможно ли е чрез нововъведената лексика да се внесе чуждо влияние и на фонетично ниво? Може ли да се видоизмени дадена фонема в определена позиция или да се породи нова? И може ли, заедно с думата, да се заеме и чуждата фонема?

Целите на настоящето проучване са скромни. То не може да даде отговор на тези въпроси. То поставя въпроси и търси отговорите – от специалистите.

Известно е, че заемането на чужди думи е сложен, комплексен и многопластов процес. За да станат част от речника на езика приемник, чуждите думи трябва да се модифицират така, че да се вместят в неговите модели на всички структурни равнища – на фонетично, графично, морфологично и семантично ниво.

В процеса на фонетичната асимилация чуждите думи приемат звуковите характеристики на езика приемник. Това е процес на фонемна замяна, при която чуждите звукове се променят така, че да съответстват на артикулационните и акустични особености на фонемите на езика приемник. Ако чуждата дума съдържа звукове и звукосъчетания, неприсъщи за този език, те се заместват с най-близките звукове от съответната звукова система.

Известно е, че поради липса на аналогичен звук в българската фонологична система, английската полугласна /w/ се замества с българската гласна /у/. Така три различни английски фонеми се заменят с една и съща българска фонема – гласната /у/.

/u:/ boom /у/ бум
/u/ bulldog /у/ булдог
/w/ website /у/ уебсайт

Но докато английската гласна /u/ е сходна с българското /у/ като тип звук, а също така и /u:/, като изключим разликата в дължината, то полугласната /w/ се отличава значително от него. Или, както казва Андрей Данчев, „английската билабиалната полугласна /w/ няма пряко съответствие в българския книжовен език, въпреки че се среща в някои диалектни ... и разговорни форми като „кое“? [kwe]“ (Данчев 1978).

Какви са най-съществените разлики между английския звук и българската гласна /у/?

В езиковедската литература английската фонема /w/ се определя според едни автори като полугласна, а според други като билабиална съгласна и представлява бърз глайд от гласната /u/ към гласната, която следва. Тя е неударен, слаб промеждутъчен звук, несричкотворен заради краткостта на артикулацията, бързо изменяща се в посока на следващата гласна. Фонемата /w/ се среща само пред гласна, с която се съчетава в обща сричка.

Смята се, че най-близкият звук при българските гласни е /у/, а при съгласните /в/.

Днес е възприета практиката английската полугласна /w/ да се замества с българската гласна /у/ , макар че в миналото срещаме фонологична асимилация със съгласната /в/ – watt – ват, wagon – вагон, tramway – трамвай, qualitative – квалитетен, както и в някои собствени имена: Washington – Вашингтон, Hawaii – Хавай, Darwin – Дарвин, Mark Twain – Марк Твен. Лабио-денталната съгласна се отличава повече от английския звук в учленителен и акустичен аспект, макар че като нейно предимство се посочва фактът, че с нея се запазва сричковият строеж на думата. Като негатив на фонемната замяна с /у/ се посочва обстоятелството, че при нея се нарушава сричковият строеж на думата, което ще рече, че заемката винаги има една сричка повече от оригиналната дума. Но дали това наистина е така, е малко спорно.

Когато се замести със стандартната българска гласна /у/, в съответните заемки се получават вокални съчетания, твърде необичайни за българския език. Става въпрос за съчетанията /уе/, /уи/, /уъ/ и /уо/, като последните две са съвсем чужди за нашия език. Особено необичайни са тези съчетания в начална позиция. В домашни думи /у/ се свързва единствено с гласната /е/ в качеството си на префикс: уедрявам, уединявам, уеднаквявам. С други гласни не се съчетава.

За да покажем, че в английските заемки /w/ се замества не със стандартната българска гласна /у /, а с неин вариант, да го наречем /ў/, проведохме следната анкета със студенти от II и III курс, специалност БЕАЕ във Филиала на ПУ „П. Хилендарски“, гр. Смолян.

На студентите бе даден списък от 15 английски думи, съдържащи фонемата /w/ и тяхната транскрибция. Поставена им бе задачата да напишат съответните български заемки, да ги транскрибират и да разделят думите на срички.

В 10 от посочените думи /w/ се намира в начална позиция. Смятаме, че поради небичайната позиция на вокалните съчетания /уе/, /уи/, /уъ/ и /уо/ в съответните заемки и поради факта, че ударението винаги пада върху втория компонент, /у/ се изговаря по-кратко от стандартната българска гласна, придобива признака глайдовост, доближавайки се до оригиналния английски звук. Или можем да кажем, че се получава консонантизация на гласната /у/ в посочените звукосъчетания. За подобно явление се споменава в Граматика на съвременния български книжовен език (изд. БАН) при звукосъчетанието /ау/, в което /у/ е вторият компонент – бау, мяу.

Напишете съответните английски заемки и имена и транскрибирайте тяхното произношение в българския език. Разделете думите на срички.

Напр. **promotion** [prə`mouʃən] – промоция [прǫмо́цийа̧] про-мо-ци-я

website [`websait]
weekend [`wi:kend]
western [`westən]
whisky [`wiski]
twist [twist]
swing [swiŋ]

Walkman [`wɔ:kmən]

workshop [`wɜ:kʃɒp]

squash [skwɒʃ]

windsurfing [`windsɜ:fiŋ]
Windows [`windouz]
Twitter [`twitə]

Broadway [`brɔ:dwei]

Wall Street [`wɔ:lstri:t]
Whitney [`witni]

В останалите пет думи вокалните съчетания с /у/ се намират в средна позиция.

Задачата за транскрибиране на дадените заемки бе поставена, за да се установи дали студентите осъзнават, че звукът /у/ в тях се произнася по-кратко от стандартната българска гласна с очакването да бъде обозначен със съответния транскрибционен знак за краткост на гласната / ˇ /.

Задачата за разделяне на думите на срички целеше да се установи дали студентите възприемат звука /у/ в посочените думи като сричкообразуващ, или не.

От проверката на теста бяха установени следните резултати, изчислени в проценти:

		Транскрибирали у със знак / ˇ /	**Определилите фонемата /у/ като несричкотворна**
website	уебсайт	15%	95%
weekend	уикенд	15%	80%
western	уестърн	10%	90%
whisky	уиски	15%	85%
twist	туист	10%	20%
swing	суинг	10%	25%
Walkman	уокман	10%	80%
workshop	уъркшоп	15%	80%
squash	скуош	15%	10%
windsurfing	уиндсърфинг	10%	95%
Windows	Windows	10%	85%
Twitter	Туитър	10%	40%
Broadway	Бродуей	0 %	30%
Wall Street	Уолстрийт	10%	80%
Whitney	Уитни	10%	80%
Общо		11%	65%

Както се вижда от дадената таблица, има противоречие в получените резултати от изпълнението на първата и втората задача. При транскрибиране на думите само в 11% от всички тях гласната /у/ е отбелязана със знака за краткост / ˇ /. Съвсем различен е резултатът от изпълнението на задачата за сричкоделене. Тук в 65% от посочените отговори вокалът /у/ не образува самостоятелна сричка, а заедно със следващата гласна попада в една сричка, макар че сричковите граници варират и не винаги са точно определени. Така, при изпълнение на първата задача, само трима от анкетираните студенти са отбелязали краткостта на фонемата /у/ в транскипцията на думите, като в някои от тях са пропуснали да го направят. В същото време при изпълнение на втората задача мнозинството от анкетираните косвено потвърждават краткостта на фонемата, като я поставят в една сричка със следващата гласна.

Как можем да тълкуваме получените резултатите от проведеното проучване?

Резултатите от задачата за транскрибиране може да се тълкуват по следния начин: Малкият брой обозначения за краткост на звука /у/ се дължи на: а) неосъзнаване на краткостта на звука от страна на студентите и б) непознаване и неумение да си служат с транскриб-

ционния знак за краткост, срещан само в /й/. Вероятно и двете причини са довели до получения резултат.

Задачата за разделяне на думите на срички безспорно затрудни анкетираните. Имаше много колебания и неведнъж се чуваше репликата „Много е обърквашо“. Вероятно по тази причина при някои от думите липсваше делене на срички.

Можем да предположим, че това „обърквале“ или раздвоение се дължи, от една страна, на знанието, че броят на сричките е винаги равен на броя на гласните и че сричката може да се състои само от една гласна фонема, без да бъде придружавана от съгласна, и от друга страна – че при всеки издишен тласък се образува сричка или, както пише в учебната литература, „сричката се определя като звукосъчетание, което съдържа гласна и което може свободно и самостоятелно да се изговори с един издишен тласък“ (Тилков, Бояджиев 1981). Въпреки колебанията, мнозинството от анкетираните определят /у/ в дадените заемки като несричкообразуваща фонема, водени може би от едно вътрешно, несъзнателно усещане за сричка, а това означава, че за тях фонемата /у/ в посочените звукосъчетания не е идентична със стандартната българска гласна. Можем да дадем за съпоставка следните думи, съдържащи две от горепосочените вокални съчетания – /уе/ и /уи/, в които /у/ е отчетлив, пълноценен гласен звук, чиито сричкотворни качества едва ли бихме могли да оспорим – с**уе**верен, р**уи**ни (с**у**-е-ве-рен, р**у**-и-ни).

Любопитно обстоятелство е непоследователният подход при сричкоделенето на отделните думи в списъка. В десетте думи, в които горепосочените звукосъчетания се намират в начална позиция, процентът на посочилите /у/ като несричкотворна варира от 80% до 95%, или изчислен средно – той е 85%. В останалите пет думи, в които българското съответствие на английската полугласна се намира в средна позиция, той рязко спада на стойности от 10% до 40%, или средно – на 25%.

Едва ли бихме намерили точно обяснение, защо при едни и същи звукосъчетания мнозинството от анкетираните са взели противоположни решения по отношение на фонемата /у/ – в преобладаващата част от думите е приета като несричкообразуваща, а в посочените пет думи – като сричкообразуваща. Но по всичко личи, че позицията на звука /у/ и на неговите съчетания има отношение към това. Можем да предположим, че в начална позиция признакът глайдовост е по-силно изразен, докато в средисловието той е по-слаб или по-

трудно уловим. Или може би въобще не съществува. Най-малък е броят на анкетираните, определили /у/ като несричкотворен в думите **скуош**, **туист** и **суинг** – съотношението е съответно 10% /0%/ 25%. Това са еднозрични думи в английския език, но мнозинството от анкетираните са определили като двусрични, т.е. приели са фонемата /у/ като сричкообразуваща. Вероятно обстоятелство, повлияло това решение на анкетираните, е петфонемният състав на всяка от гореспоменатите заемки. Пет звука изглеждат твърде много за една сричка, макар че и сред домашните думи срещаме еднозрични лексеми от пет звука (строй, бряст, власт, сплав).

Тук трябва да спомена, че Андрей Данчев посочва съществителното **туист** като пример за това, как поради заместване на английската полугласна /w/ с българската гласна /у/ при фонетичната асимилация на чуждите думи се променя техният сричков строеж (twist – twist; туист – ту-ист).

Дали в разглежданите заемки /у/ е **у** кратко, дали е глайд, консонантизирано /у/, полугласна или побългарен вариант на английската оригинална фонема? Дали българската графема **у** в тях наистина съответства на българската фонема /у/ или обозначава по-различен звук? И ако звукът е по-различен, не следва ли това да се обозначи и графически? Това са все въпроси, на които ще отговорят българските специалисти езиковеди.

Трябва да отчетем обстоятелството, че анкетираните студенти имат специалност английски език и е логично при тях да се чувства интерференцията на чуждия език при учленяване на въпросната фонема и оттам при определяне на сричките в посочените думи.

В това проучване не са анкетирани и лица, за които английският език е непознат. При тях може да се получат различни резултати при сричкоделенето. Но като отчетем факта на масовото и повсеместно изучаване на английски език в българското училище и ако погледнем на проблема в по-дългосрочен план, имаме още по-голямо основание да зададем горепосочените въпроси. Има ли английско влияние на фонетично ниво? Може ли да се каже, че в книжовния български език се е появила нова фонема /ў/ или пък че се оформя нов глайд? И ако признаем присъствието на нова фонема, ще бъде ли утвърдена нейната употреба, макар и ограничена единствено в англоезичните заемки?

ЛИТЕРАТУРА

БАН-ИБЕ. Граматика на съвременния български език, Т.I Фонетика, изд. БАН. София, 1993.

Тилков, Д., Бояджиев, Т. Българска фонетика. София, 1981.

Данчев, А. Българска транскрипция на английски имена. София, 1978.

Minkoff, M. An Introduction to English Phonetics. Sofia, 1973.

ОСНОВНИ ТЕМАТИЧНИ ОБЛАСТИ НА АНГЛИЙСКИТЕ ЗАЕМКИ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК – ПРИЧИНИ И НАЧИНИ НА ЗАЕМАНЕ И УСВОЯВАНЕ

Христина Стефанова Симеонова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – филиал Смолян

ENGLISH LOANWORDS IN BULGARIAN LANGUAGE – BASIC THEMATIC FIELDS, REASONS AND WAYS OF BORROWING AND ADOPTING THEM

Hristina Stefanova Simeonova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“ – Smolyan Branch

Abstract: *All languages are mixed, as far as their vocabulary is concerned, because nations speaking different languages, do not live isolated from each other – they are interrelated economically and culturally. Nowadays, when we speak about Bulgarian language, English has the most active influence on its lexical system. This is just a part of the world process of adopting English words in all languages.*

English loanwords, established in Bulgarian, can be organized in several basic thematic fields. There are different reasons – internal and external – for accepting English loanwords into our language. Words from languages which are not cognate with Bulgarian, for example English, have a lot more difficulties being accepted and adjusted to the lexical system of our language. They need a longer period of time to go fully through the stages of phonetic, grammatical and lexical adoption.

This proper paper discusses the basic thematic fields of English loanwords in Bulgarian language, as well as the different reasons and ways of borrowing English words.

Key words: *English loanwords, thematic fields, reasons for borrowing, adoption*

По своя произход думите в българския език се делят на домашни и заети. Домашни, свои или още изконни са всички думи, които са възникнали в българския език или са наследени от най-стари времена. Те са основната част на речника.

Съставляват приблизително 85% от думите, които се употребяват от всички във всекидневното общуване. Те определят и националното своеобразие на лексикалната система.

Заетите, или чуждите думи, навлизат в българския език в различни етапи от неговия развой и от различни езици. Заетите думи отразяват връзките, които е имал нашият народ в продължение на много векове с близки и далечни народи. В миналото върху българския език са оказвали влияние предимно френски, руски и немски език. Днес картината на езиковото влияние е променена – най-активно е влиянието на английския език. То е част от световния процес на проникване на английската лексика във всички езици. С развитието на науката и техниката обменът на информацията между хората от целия свят е изключително интензивен. Засилените контакти се осъществяват чрез езика и от своя страна неизбежно създават условия за влияние между езиците.

Заемането на лексикалните елементи е напълно естествено и закономерно явление в развоя на езиците и един от важните източници за попълване и обогатяване на речниковия състав. В езикознанието отдавна е утвърдена тезата, че език без заети думи не съществува. Всички езици в това отношение имат смесен характер. Това е така, защото народите, говорещи различни езици, не живеят изолирано един от друг, не развиват своята икономика и култура сами и само със свои средства, а си взаимодействат икономически и културно. Това взаимодействие се осъществява почти изключително в речника и се отнася не толкова до установените вече понятия и названия, а до нови предмети и понятия, които възникват с развитието на обществото и които, появили се при определен народ, се разпространяват и у други народи.

В настоящия доклад ще разпределим английските заемки в няколко основни тематични области, ще разгледаме също и причините и начините за заемане на английски думи в българския език.

В сравнение с френските и немските заемки английските думи се появяват в българския език по-късно. Ранните заемки са свързани със спорта и техниката и са заети чрез френски, немски и руски език. Английското лексикално влияние се засилва след Втората световна война и продължава много интензивно и в наши дни. Голяма част от английските думи, заети в по-ново време, са американски по произход и принадлежат към международната лексика. Те проникват у нас чрез преки контакти за назоваване на нови реалии в обществения

живот, науката и културата. По-важни области, в които има английски заемки, са следните:

1. Спортни термини: аут, акваланг, биатлон, баскетбол, бек, бодибилдинг, бокс, букмейкър, волейбол, гол, голф, гейм, дрибъл, допинг, жокей, картинг, корнер, крикет, кърлинг, мач, нокаут, пинг-понг, плеймейкър, плейоф, рефер, рали, ринг, ръгби, спринт, стопер, спорт, старт, скейтборд, сноуборд, спортсмен, стречинг, тайм, тенис, тъч, тим, треньор, финиш, фитнес, футбол, хандбал, халф, хокей, шампион и др.
2. Техника и транспорт (главно морски и железопътен): болт, бойлер, булдозер, вагон, док, докер, диспечер, джип, ескалатор, катер, комбайн, контейнер, лайнер, локомотив, лифт, мичман, офсет, релса, радар, стюардеса, спидометър, стартер, телекс, танкер, траулер, тунел, трамвай, тролей, танк, трактор, трафик, яхта и др.
3. Компютърна терминология: антиспам, геймър, директория, десктоп, домейн, имейл, компютър, линк, модем, мейл, ноутбук, онлайн, офлайн, принтер, портфолио, сървър, спам, файл, флопи, хакер и др.
4. Общество, икономика и политика: бар, бизнес, бизнесмен, бюджет, бос, бойкот, бодигард, брифинг, бум, веранда, гангстер, дансинг, детектив, джентълмен, джунгла, джинси, дилър, дъмпинг, експорт, имидж, импорт, кеш, клуб, комфорт, корк, концерн, лейбърист, лидер, лорд, митинг, маркетинг, мотел, мениджмънт, парк, райграс, рейтинг, рейнджър, рекет, стандарт, супермаркет, тийнейджър, фиксинг, чек, шампоан, шилинг и др,
5. Култура и изкуство: бестселър, блус, джаз, дизайн, джакпот, екшън, интервю, кавър, метъл, пърформанс, рок, римейк, сноб, тест, таблоид, трилър, уикенд, филм, фолклор, хепиенд, хоби, шоу и др,
6. Областта на туризма: барман, бунгало, къмпинг, паркинг, пикник, сервиз, стюард, чартърен и др.
7. Бит, храни и напитки: бекон, бифтек, бройлер, бургер, грог, джин, кекс, кетчуп, коктейл, ликьор, миксер, пудинг, пунш, ром, тостер, стек, уиски, хотдог, хемендекс.
8. Облекло: брич, боди, голф, джинси, дънки, найлон, смокинг, слип, шорти, тишърт, пуловер и др.

Причините да се заемат английски думи в българския език са различни. Най-общо могат да се определят две основни причини: външни – неезикови и вътрешни – езикови.

Към външните се отнасят разнообразните политически, икономически и културни връзки между двата народа. Една от формите за реализация на подобни връзки е заемането на думи заедно със заемането на предмети, идеи, понятия за качества и действия. Предаването на познанието имплицира и възможността за назоваването му с нови заети думи. Такива примери са заетите английски думи, обозначаващи предмети, апарати, технически приспособления, машини и пр.: **тролей, трамвай, тунел, радар, булдозер, танкер, танк, катер, снайпер**. В повечето случаи заетите думи попадат в езика като названия на нови предмети и на по-рано неназовани понятия.

Заетите думи могат също да бъдат и вторични названия на вече известни предмети и явления. Това става, ако заетата дума, например, е общоприет интернационален термин като английските заемки във финансовата област: бизнес, дилър, фиксинг, трансфер, оферта, рейтинг и т.н. Заемането на лексика вследствие на политически, икономически, научни и културни връзки е характерно както за ранния етап от развитието на книжовния български език, така и днес – в условията на засилено сътрудничество в науката и техниката. Заетите думи, които бързо навлизат днес в българския език, са свързани с развитието на нашата икономика, финансовата сфера, обществения и културния живот. Това са думи, които се използват в много европейски страни и по своя характер са главно английски, а по разпространение са международни, например дадените вече примери от финансовата сфера: **бизнес, дилър, фиксинг, дистрибутор, оферта, спонсор, трансфер, холдинг, офис, рейтинг** и мн. др. При културното и стопанското общуване, когато няма териториално смесване на езиците, заетите думи проникват в речта на интелигенцията, а след това се разпространяват и сред по-широки среди. Под влияние на модата и поради слабо познаване на родния език в този случай могат да се разпространят излишни чуждици.

Към вътрешните причини за заемане на чужди думи се отнася потребността да се развива лексикалната система, да се обогатяват, разширяват и задълбочават понятията с допълнителни оттенъци в сравнение с изконните думи или които са подходящи за научната, професионалната или разговорната реч. Например, с помощта на заетата дума „джем“ се уточнява и разширява понятието, което домашната дума „сладко“ назо-

вава най-общо. Заети думи като **комфорт, сервиз**, стават синоними на удобство, обслужване. Някои заети думи стесняват сферата на употреба на многозначни домашни думи и по този начин помагат да се разграничи употребата им в различни стилове: износ – експорт, внос – импорт, промоция – представяне, кастинг – конкурс.

С помощта на заети думи се заменят разчленени описателни названия с неразчленени: хотел за автотуристи – **мотел**, спортен съдия – **рефер**, точен стрелец – **снайперист**, неработни дни (събота и неделя) – **уикенд**, фирмен знак – **стикер**, компютърен пират – **хакер**.

Усвояване на лексикалните заемки: заемането на чуждите думи в българския език задължително се съпровожда с фонетико-графическо, граматическо и лексикално-семантическо усвояване, процеси, които обикновено се определят като асимилация или адаптация. Усвояването на заетите думи ги приобщава към речниковата система, но то е процес, който може да трае твърде продължително и да е специфичен за всяка дума. Конкретният му ход се определя от множество фактори, сред които от съществено значение са начините на заемане, времето на заемането, източниците на заемането, честотата на употребата на заетите думи и др.

Фонетичното усвояване протича като постепенно нагаждане на заетата дума към фонетичните закономерности на българския език. В този процес звуковете, които са чужди на българския изговор, се заменят с най-близките домашни съответствия, неудобните звукосъчетания се неутрализират чрез фонетична намеса, несвойствените за фонетичната форма на българските думи особености се отстраняват, акцентно думата се привежда в приемлив за системата вид и в крайна сметка звуковата форма на заетата дума изцяло се подчинява на действащите в езика фонетични закономерности. Например, двойните съгласни, които не са характерни за фонетичната структура на българската дума, обикновено се предават като единични: **буфер** (buffer), **стопер** (stopper), **тенис** (tennis), **тунел** (tunnel), **трафик** (traffic), **фитнес** (fitness), **плейоф** (playoff), **джаз** (jazz).

Граматическото усвояване е задължително, за да може заетата дума да се използва в речта. То се осъществява в два плана – словообразувателен и морфологичен. Още в етапа на началното ѝ усвояване заемана-та дума трябва да получи приемлива за българския език словообразувателна форма. В тези случаи се наблюдава формирането на двойки съществително – глагол (**клик – кликвам**); (**сърф – сърфирам**), (**чат – чатя**); дублетни форми на глаголи (**принтирам – принтвам**).

При морфологическото асимилиране чуждата заемка може да промени едни или други от морфологическите си категории. Когато се заемат думи от езици, в които граматическата категория род не е развита, те получават граматически род съобразно със завършека на формата си, например, безродовите съществителни, заети от английски, се отнасят задължително към един от трите рода:

Към мъжки род: бизнес, вагон, буфер, бойкот, гангстер, джип;

Към женски род: релса, стюардеса, гърла;

Към среден род: бунгало, уиски, гризли.

Заетите съществителни в българския език осъществяват всички граматически възможности, присъщи на съществителните:

- образуват форми за множествено число със съответните окончания: бокс – боксове;
- бройни форми – два бокса;
- членуват се – боксът.

Лексикално-семантическото усвояване има отношение основно към семантичната страна на думите и отчита по същество усвоеността на назоваваната реалия.

Една заета дума се представя като лексикално усвоена, когато назоваваната от нея реалия е свойствена за действителността, в която живее съответният народ, т.е. в значението ѝ няма нищо, което да показва „чуждоземност“. Такива са например: **хотел, лифт, трактор, телекс, трафик**. Те са основната маса от заетите чужди думи в речника на всеки език.

В доклада си „Английските заемки в българския компютърен жаргон“ Лидия Стоевска обръща внимание на следните техники при лексикалното усвояване на английските заемки в българския език:

- Директни заемки, които се появяват в езика чрез адаптиране, т.е. формиране на нови лингвистични изрази със средствата на деривационни елементи, включващи вече съществуващ лексикален материал: **уеб страница, публичен домейн, файл организатор, управление на интерфейса** и мн. др.
- Превод на заемката, при който терминът е преведен на езика приемник: **нет** – мрежа, **скрийн** – екран, **юзър** – клиент, потребител, **атачмънт** – прикачен файл, **даунлоудвам** – свалям. В повечето случаи се предпочита английския вариант.
- Възникване на нова дума, допълваща речника на езика приемник, поради липса на термин, отразяващ новите комуникативни потребности: **скайп, блог, сканирам, копи – пейст** (-вам),

кликвам, логвам, он-лайн, спам, анти-спам, портфолио, линк, хакер и др.

- Метафорична употреба на заемките: **сърфирам в нета, Троянски кон, вирус, червей, икона** и т.н.

На лексикално усвоените чужди думи се противопоставят две сравнително неголеми групи думи, които се представят като лексикално неусвоени и в лексикологията се определят като екзотична лексика и като варваризми.

Екзотизмите са заети чужди думи, които в значението си се съотнасят към реалии, несвойствени за живота на съответния народ, а присъщи за действителността на други народи. За живота на хората от всяка страна са характерни специфични реалии, в които се отразяват особености на националния бит, култура, религия, обичаи, животински и растителен свят и т.н. Когато названията на такива реалии се заемат в друг език, те придобиват характер на екзотизми в този език. Екзотизмите, също както и останалите заети думи, се използват в лексикалната система на българския език, но обикновено в случаи, когато се прибягва до понятия, свързани с живота на чужди народи, например: **сър, лейди, мисис, лира, джентълмен, уиски, шериф, долар** и т.н. Тематичният обхват на названията, покривани от екзотизмите, включва: титли, музикални инструменти, облекла, ястия и напитки, учреждения и т.н.

Варваризмите са думи или изрази, които не влизат в речниковия състав на езика, а се въвеждат в речта като характеризиращо чуждоезиково средство. Те запазват всички свойства на езика източник. Вид варваризми са буквално предаваните названия на чуждестранни периодични издания, като: „Таймс“, „Лайф“ и др. За отбелязване са наименованията на многобройните форуми в интернет, които се състоят изцяло от компоненти на английски език: **Фейсбук**, **Май спейс** и т.н.

Особено място заемат спелуваните абривиатури или произнасянето на английски език на наименования на интернет услуги: ADSL (ЕЙ ДИ ЕС ЕЛ), Voice Over IP (войс оувер ай пи) – алтернативна телефония през интернет с цел минимизиране на разходите в бизнеса.

И така, лексиката на даден език, неговият речников състав е най-чувствителната област на езика, която търпи постоянна езикова промяна. Менят се обществените порядки, развива се и се усъвършенства материалното производство, правят се научни открития, увеличават се произведенията на изкуството. Това постоянно движение в обществото и в общественото съзнание засилва процеса на

обогатяване на речника, защото в него намират своето пряко отражение. Формирането на речниковия състав е процес, който продължава с години. Думите от несродните езици, какъвто е английският, по-трудно се възприемат и по-трудно се приспособяват към лексикалната система на нашия език. Основните области на английските заемки в българския език са: спорт, техника и транспорт, компютърна терминология, общество, икономика и политика, култура и изкуство, туризъм, бит, храни и напитки и облекло.

Различни са пътищата на проникване на чуждите думи в нашия език. Те могат да навлязат чрез културни, обществено-икономически и политически връзки с други народи. Голямо значение имат и търговските отношения между държавите. Важен фактор са също постиженията на науката и техниката, които бързо стават достояние на всички народи. Откритията, постиженията, нововъведенията се възприемат със съответните названия от английския език. Така се оформя международната, интернационалната лексика. Господстваща е тенденцията към все по-голяма терминологична унификация в областта на науката, техниката и материалното производство. Основен принцип на възприемането на чуждите думи е тяхното подчинение на самобитната българска лексикална система. Те винаги изпитват въздействието на системата, за да станат органичен елемент на националния език, да добият български облик.

Както се вижда, в лексиката на българския книжовен език са навлезли много заемки от английски, които в различна степен и трайност са се сраснали с неговата система. Трезвото отношение към чуждите думи в българския език е несъвместимо както с преднамереното им отричане, така и със самоцелното им възприемане.

ЛИТЕРАТУРА

Бояджиев, Тодор. Българска лексикология. Анубис. София, 2002.

Вътов, Върбан. Лексикология на българския език. Абагар. Велико Търново, 1998.

Георгиев, С., Русинов, Р. Учебник по лексикология на българския език. Наука и изкуство. София, 1979.

Първев, Христо. Помагало по българска лексикология. Наука и изкуство, 1979.

Стоевска, Л. Английските заемки в българския компютърен жаргон. Тракийски университет, Медицински факултет, Стара Загора, 2009.

РОЛЯТА НА УДАРЕНИЕТО И НА СИНХАРМОНИЗМА В РАЗВОЯ НА СТАРОБЪЛГАРСКАТА ГЛАСНА Ѣ (С ОГЛЕД НА ИЗТОЧНИТЕ И ЮЖНИТЕ РОДОПСКИ ГОВОРИ)

Мирослав Михайлов
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

THE ROLE OF THE WORD STRESS AND SYNHARMOMISM IN THE DEVELOPMENT OF THE VOWEL Ѣ (IN THE CONTEMPORY RHODOPEAN DIALECTS)

Miroslav Mihailov
PU „Paisii Hilendarski“

Abstract: *In this paper we view the development of the vowel ѣ in the contemporary Rhodopean dialects. We analyze a number of articles on Bulgarian dialectology, dedicated to the development of the old Bulgarian vowel ѣ in the Rhodopean dialects. We come to the conclusion that on the basis of the pronunciation of the vowel ѣ in the contemporary Rhodopean dialects the only factor is the word stress.*

Key words: *development, vowel ѣ, contemporary Rhodopean dialects*

I. Увод.

В родопските диалекти се пазят много архаични черти от фонетиката на старобългарския език. В тази връзка най-сигурните данни за развоя на старобългарската гласна ѣ дават именно родопските говори.

За развоя на старобългарската гласна ѣ е създадена огромна литература. „Ятовият преглас е привличал вниманието на всички по-видни български езиковеди“ (Стойков 1963: 313). Натрупаната библиография е обширна, но възникват и нови тези за развоя на гласна ѣ:

1. В родопските говори водеща роля в развоя на гласна ѣ има ударението.

2. Въз основа на развоя на стб. гласна ѣ в югоизточните български говори езикова ни територия може да бъде разделена на три наречия.

II. Кратък преглед на литературата с очертаване на действащите тенденции

В славянските езици и диалекти съвременното звучене на ѣ има много голям звуков диапазон – от тясна предна гласна **ù**, до широка задна **à**, като се срещат и многобройни алофони на вокалната фонема **è**. При графемите, чрез които се записват тези рефлекси на ѣ, съществува още по-голямо разнообразие.

Освен това, водени от местен патриотизъм, много езиковеди се стремят да изтъкнат определен регионален начин на артикулация като „запазен непрегласен изговор на старобългарската гласна ѣ“. Така развоят на ѣ се описва чрез различна терминология и графика и това затруднява създаването на точна и непротиворечива картина.

1. Идеята за синхармонизма при промените на ѣ

Според основополагащата идея на Стойко Стойков изговорът на ѣ се определя от „два основни фонетични фактора – ударение и синхармонизъм“ (Стойков 1963: 314). Същата мисъл изказва и Кирил Мирчев: „ятовата гласна не се е подложила на спонтанна промяна. С нея са станали само комбинаторни промени в зависимост от характера на околната фонетична среда и на ударението“ (Мирчев 1978: 119).

Ролята на синхармонизма е изтъкната и от Иван Гълъбов: „старобългарският ѣ заема мястото на две фонетични реализации **’à : ä** в зависимост от характера на следващата сричка“ (Гълъбов 1986: 245). При това Иван Гълъбов има предвид състоянието в предписменния период от диалекта на славяните в Пелопонес и Солунското поле.

За звуковата стойност на старобългарската ѣ се съди главно според местните имена със славянски произход, записани в гръцки и латински исторически извори. М. Фасмер и И. Гълъбов изследват местни имена от периода V и VI век (Vasmer 1941). Топонимите и хидронимите, посочени в изследването на Йордан Заимов (Заимов 1967), също са от периода на първоначалното навлизане на славяните в южните и югозападните части на Балканския полуостров. Във времевия диапазон от V до X век звуковата стойност на глаголическото ⰔⰀ и кирилските ѣ и ꙗ се е променила. В момента на създаването си трите графеми ѣ, ꙗ и ⰔⰀ имат само по една фонетична стойност, но във времето и в териториите на огромната маса славянски племена, ползвали като книжовен старобългарския език, се е получило различно четене и изговаряне на старобългарските графеми.

В старобългарския период изговорът на **ѣ** не зависи от характера на следващата сричка. В паметниците има многобройни случаи за замяна на **ѣ** и **ꙗ**, но не може да се докаже, че те се редуват според някаква комбинаторна звукова закономерност.

В по-голямата част от българската езикова територия, както и в говорите от Източните и Южните Родопи, изговорът на **ѣ не зависи** от вида на следващата сричка или съгласна. Синхармонизмът е водещ фактор при промените на **ѣ** само в североизточните български говори. Създадената априори идея, че рефлексите на **ѣ** зависят от характера на следващата сричка, налага тази теза в много проучвания на местни говори. Няма да е коректно да се цитират конкретни статии, тъй като практиката е била повсеместна.

2. Идеята за тридялба на българската езикова територия

Още в началния период от развоя на нашата диалектология възниква идеята за тридялба на българските говори. В началото на XX век Любомир Милетич получава задачата да опише източните български говори. След отпечатването на „Das Ostbulgarische“ (Източните български говори) Л. Милетич осъзнава, че представеното в първата книга не е достатъчно и по-късно издава „Die Rhodopemundarten der bulgarischen Sprache“. Така Л. Милетич разделя източната половина от българската езикова територия на две наречия.

Идеята за тридялба на езикова ни територия се подкрепя и от Беньо Цонев: „по-право е, ако според изговора на **ѣ** делим българските говори не на две, а веднага на три части:

1) западнобългарски говори – с прегласен изговор за **ѣ**: **лѐто** – **лѐтен**;
2) североизточни говори – с полупрегласено **ѣ**: **л’àто** – **лѐтен**;
3) югоизточни говори – с непрегласено **ѣ**: **л’àто** – **л’àтен**“ (Цонев 1984: 303 – 304).

И на друго място: „бихме имали доволно основание, имайки предвид изговора на **ѣ**, както и други някои признаци, да говорим веднага за три български наречия: западно, североизточно и югоизточно“ (Цонев 1984: 306).

Тази идея за тридялба на българските говори според **ѣ** се забравя. Преекспонира се синхармонизмът като фактор при рефлексите на **ѣ**. Обстоятелството, че прегласът **’à – è** се възприема като книжовен стандарт, допринася фонетичната закономерност да бъде „засвидетелствана“ в диалектни области, за които всъщност не е характерна.

3. Транскрибиране на звуковите стойности на ѣ

Рефлексите на ѣ се изписват с много голям брой графеми и диакритични знаци – **’à**, **ä**, **’ä**, **еä**, **еа**, **ьа**, **ù, ие**, **йе**, **ė**, **ę**, **è**, **ȅ**, **ê, ѣе**, **ьä**. Могат да бъдат посочени поне още толкова. Графичното разнообразие създава противоречия. Неяснотите се задълбочават и от това, че със същите графеми се отбелязват континюантите на няколко стб. гласни – **ѣ**, **ꙗ**, **ѧ**, **є**, **ь**.

Най-често звученето на ѣ се предава с графемата „**ȅ**“. Нашата диалектология не е изяснила въпроса за звуковата и фонологичната стойност на знака „**ȅ**“. Как се съотнася това „**ȅ**“ към двудялбата на българската езикова територия на две наречия.

В североизточните български говори като рефлекс на ѣ под ударение и пред твърда сричка се изговаря **’à**, в западното наречие в същите позиции застъпникът на старобългарската ѣ е **è**. Тези два варианта имат добре установена в българския език звукова стойност и фонологична роля, но фонологичните опозиции на **ȅ** не са ясно установени.

Принципно е ясно, че графемата „**ȅ**“ отбелязва гласна „**широко е**“. Но и това понятие „**широко е**“ до такава степен се преекспонира, че в съвременен план е неразбираемо.

В много изследвания се посочва наличие на фонема „**ȅ**“. Ако има фонема „**ȅ**“, то дали в рамките на дадения говор съществуват реално фонологични противопоставяния между фонемите от предния ред – **è** и „широко **ȅ**“.

Изводи: Развоят на гласна ѣ се обвързва със следните четири тенденции:

1. Синхармонизмът като вездесъщ фактор при промените на ѣ;
2. Безизключителната проява на ятовата граница;
3. Неуточнената звукова стойност на графемата **ȅ**;
4. Аксиомата „запазен изговор на ѣ„.

III. Рефлекси на старобългарската гласна ѣ в източните и южните родопски говори

Точна лингвогеографска картина за рефлексите на старобългарската гласна ѣ в източните и южните родопски говори около сегашната граница с Гърция липсва. Създадената досега литература е фрагментарна и неточна. Много от изследванията са направени въз основа на печатни краеведски фолклорни материали от автори, обвързани с определен регион, но така използваните графични знаци не могат да бъдат съпоставими.

Когато след 50-те години на XX са възможни теренни проучвания в Родопите (поне в границите на България), се тръгва с предварително поставената теза – „**широко ê като рефлекс на ѣ**“.

В онзи исторически момент от развоя на науката за българския език графемите **è**, **ê** се отбелязват последователно от всички автори и за различни изговори. Графемите **è**, **ê** от съвременна гледна точка не може и не трябва да се възприемат (да се четат) по един и същи начин, защото имат специфични звукови стойности по българските диалектни области.

Има говори, в които знакът **ѐ** предава алофон на фонема **è**, чиято звукова стойност е много близка до звученето на гласна **è** в книжовния език. В други райони знакът **ѐ** предава алофон на фонема **à** с мекост на предходната съгласна. Но може ли да се твърди със сигурност, че съществуват родопски говори, в които да се осъществява фонологично противопоставяне между фонемите **è**, **ѐ**, **à**.

В своята „Историческа граматика на българския език“ Иван Харалампиев констатира: „Историята на старобългарската гласна ѣ поставя немалко проблеми, които са свързани главно с нейното първоначално звучене в езика на българските славяни при заселването им на Балканския полуостров“ (Харалампиев 2001: 65). В същото издание Ив. Харалампиев прави една „забележителна грешка“. Той неточно цитира Ив. Гълъбов и по този начин изказва едно прозрение: „Въз основа на данни от архаичната българославянска топонимия в Гърция Ив. Гълъбов изказва предположението, че още в предписмения период са съществували български диалекти, в които ѣ е имала двояк изговор **'à** или **e**, в зависимост от това дали е била под ударение или не“ (Харалампиев 2001: 65). Но в статията на Ив. Гълъбов от 1962 г., написана на френски език, изговорът на ѣ не се поставя в зависимост от ударението, а от характера на следващата сричка (Гълъбов 1986: 245 – 252).

Така Ив. Харалампиев приписва на своя учител Ив. Гълъбов едно правилно прозрение. Изговорът на ѣ като **'à** или **e** се е влияел от ударението още в предписмения период от развитието на старобългарския език. Главният фактор за промените с ѣ е ударението.

Развойният процес при рефлексите на старобългарската гласна ѣ не е застинал и не е прекъсвал през целия двайсети век. Промените със застъпниците на ѣ по съвременните български говори продължават и това е описано в българската диалектоложка литература.

„Изоглосният сноп не е застинал и в момента отразява все още живи развойни процеси, създаващи вариантни области с няколко рефлекса, тоест ятовата зона е обект на внимание не само от историческо, но и от съвременно гледище. Този факт отразява верния извод на Л. Милетич за придвижване на ятовата граница от запад на изток. Това движение, податки за което имаме от XII – XIV век, продължава да се извършва и в наши дни, като увеличава пространството на западните говори“ (Кочев 2010: 28).

Данни за промяна на ятовата граница към изток могат да се видят и в Обобщаващия том V на БДА, част I, Фонетика от карти № Ф 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43 (БДА том V).

В „Българска фонология“ Ив. Кочев очертава ятова изоглосна зона в западните рупски говори около град Гоце Делчев (Кочев 2010: 29). Според нас тази изоглосна област е разширена значително на изток от двете страни на съвременната граница между България и Гърция, включвайки говорите в Рудозем, Златоград и Ксанти.

Нещо повече – в посочените в горния абзац южни рупски говори и днес е запазено отразеното в първата българска писменост изравняване между **ѣ** и **ꙗ** в една фонема, която се отбелязва със глаголическата графема **Ⰰ**. Този ареал безспорно е стесняван главно под влияние на книжовната норма, но и днес в голяма част от родопските говори и от двете страни на границата ни с Гърция се изговаря *мѐсто* (**мѣсто**), *снѐг* (**снѣгъ**) и едновременно с това – *йѐйце* (**ꙗицѥ**), *йѐгне* (**ꙗгнѧ**).

В родопските диалекти както в съвременното им състояние, така и в историческото им развитие, винаги на мястото на старобългарските **ѣ** и **ꙗ** се е изговарял един и същи звук. По тази особеност се установява единство с диалекта на солунските славяни, станал основа за създаването на глаголицата. Създателят на кирилицата е имал за основа такава говорна област, в която се е спазвала разликата между **ѣ** и **ꙗ** без значение на тяхната позиция.

В Южните и Източните Родопи като рефлекси за **ѣ** и **ꙗ** се изговарят алофони на фонема **è** – така е в селата около Крумовград, Златоград, Рудозем, Доспат и на запад в Чечката област. В голяма част от рупския ареал в Хасковско в същите позиции се засвидетелстват алофони на фонема **à** с мекост на предходната съгласна (Бояджиев 1991).

Според Кирил Мирчев „преобладаващият характер на ятовата гласна през среднобългарския период е бил широко **ê**“ (Мирчев 1978: 121). А многото случаи в среднобългарските паметници със

замяна на ѩ с ѣ „трябва да виждаме всъщност преглас на ѩ към широко **ê**“ (Мирчев 1978: 121).

От направения преглед на съвсем малка част от публикациите за развоя на глаголическата графема ⍋, на кирилските ѣ и ѩ можем да констатираме преобладаващото мнение, че с графемите ⍋, ѩ и ѣ се отбелязва широка гласна от предната редица. Този особен праславянски вокал има фонетична реализация между съвременните гласни **à** и **è.** В едни трудове особеното звучене се бележи с **ä**, в друга част от статиите с **è**. В българската езиковедска литература взема превес графемата **è**.

В стремежа да се подчертава архаичността на говорите в югоизточната част от езиковата територия на българския език изследователите на тези диалекти почти без изключение при транскрибиране поставят знак **è** на мястото на ѣ. Традицията е повсеместна и се спазва дори и в диалектоложките изследвания от най-ново време. Знае се, че югоизточните и особено родопските говори имат рефлекс широко **è** на мястото на ѣ и се транскрибира редовно по този начин. Но тази тенденция при писменото предаване на рефлексите на ѣ по българските диалекти е много стара.

Стефан Младенов записва рефлексите на ѣ с множество графеми – **’à**, **’ä**, **ä**, **еа**, **ьа** – като не посочва съществуването на разлики между тях. „В тази югоизточнобългарска диалектна област, чието ядро образуват родопските говори, има най-малко случаи на прегласен изговор на старобългарски **ѣ > е**, стбълг. **лѣт-** се изговаря не само в **л’àто, л’àтна, л’àтно,** но и в **л’àтен, л’àтни**.“ (Младенов 1979: 100). Така според Ст. Младенов рефлексите на **ѣ не зависят от характера на следващата сричка или съгласна**.

Идентична е и графиката на Л. Милетич. В неговите разбирания **ѣ** е „широк е-вокал, сиреч **ä**“, „**ѣ** там (Родопите – б. а.) е спазило своя старобългарски гласеж, сиреч **ä**“ (Милетич 1912: 17). Най-често Л. Милетич и Ст. Шишков отбелязват изговора на **ѣ** с две букви – **еа**: „например не се произнася ни **б’ало**, ни **б’äло,** ами **беало**“, „в Даръдере (Златоград – б. а.) казват: **веара**, **чулеак**, **излеах**, **веашки**, **млеаку**“ (Милетич 1906: 213; Шишков 1965: 408).

В зората на българската историческа лингвистика и Л. Милетич, и Ст. Младенов, а според техните виждания и Ст. Шишков, не правят разлика между следните начини за отбелязване звуковата стойност на **ѣ** – **’à**, **’ä**, **ä**, **еа**. По-късно най-често се ползва графемата **è**.

Но ето как Ст. Младенов въвежда знака **è**. „В твърде разпространения централен родопски говор на Ахъчелеби същият изговор на **ѣ**

като **ä** (**ѐ**) е прокаран последователно без оглед на качеството на следващите звукове…В говора на Ропката, особено в селата Орехово, Павелско, Хвойна, имаме **’à**, **’ѐ**, (**’ä**) без преглас“ (Младенов 1979: 100). Вероятно в тези статии на Ст. Младенов се има предвид публикуваното от Л. Милетич, но няма пряко позоваване и цитиране. Виждаме, че Ст. Младенов взаимно заменя различните начини за изписване рефлексите на **ѣ** – **’à**, **’ä**, **ä**, **еа**, **’ѐ**, дори **ä** (**ѐ**) – като еднакви. Според изложеното графема **ѐ** отбелязва широк вокал, чиято звукова стойност е еднаква или много близка до изговора на гласна **à** с мекост на предходната съгласна, тоест **’à** = **ѐ**.

В академичната **Граматика на старобългарския език** е дадено, че **ѣ** има „фонетическа стойност широко **е**“. Конструираната от Петър Илчев таблица на звуковете е общоприета (Граматика 1991: 42-43). В същата **Граматика...** Иван Дуриданов синтезирано констатира: „Гласната **ѣ** в старобългарски е имала широка окраска **ä**, което се доказва от обстоятелството, че в глаголицата е налице една единствена буква за **ѣ** и за **ѣ**, и от архаичната славянска топонимия“ (Граматика 1991: 90). Нека да отбележим, че Ив. Дуриданов изписва графемата **ä** вместо **ѐ**. Понятието „широко е“ и графемата **ѐ** добиват популярност основно в трудовете на Ст. Стойков и К. Мирчев, а в съгласие с тях и в много изследвания от втората половина на XX век.

В отделните диалектни области гласежът на **ѣ** има своя специфика. Развоят на стб. **ѣ** по българската езикова територия е описан от Ст. Стойков. В статията „Ятовият преглас в българския език“ той дава четири възможни фонеми, до които достига развитието на **ѣ** – **ѐ**, **è**, **ė**, **à** (Стойков 1963: 313- 332). Когато очертава ареалите за разпространение на тези варианти, големият български диалектолог коментира и тенденциите в техния развой. Още тогава е било ясно постепенното ограничаване на разпространението на фонемите **ѐ** и **ė**. Специално за родопския район съвсем коректно той посочва ограничаването на варианта **ѐ**, като го изключва в неударена позиция: „Интересно е да се изтъкне, че при проучването на родопските диалекти през последните няколко години във връзка със събирането на материалите за българския диалектен атлас не се намериха говори с гласна **ê** на мястото на **ѣ** в неударено положение“ (Стойков 1963: 315).

През същата 1963 г. излиза изследването на Стайко Кабасанов за тихомирския говор, в което се отбелязва гласната **ê** без никакви позиционни ограничения, включително и в неударена позиция: „Среща се под и без ударение, в средата, в началото и в края на думата“. Ав-

торът посочва същата дистрибуция за **ѐ** и в смолянския диалект: „Не се различава съществено от смолянския говор и по място на употреба“ (Кабасанов 1963: 20). Така за едни и същи говори и в определен момент от развоя на българската историческа лингвистика двама от най-големите наши диалектолози изказват противоположни мнения.

Говорите на отделните населени места в Родопите се различават съществено по отношение на изговора на **ѣ**. Разликите не са само на равнище алофони, но са фонологични. Изписването на различния изговор за **ѣ** става чрез графемата **ѐ**. В едни говори графемата **ѐ** бележи изговор **’à**, а в други – по-широк вариант на фонема **è**. Ползването на графемата **ѐ** не дава възможност да се разбере какъв е действителният изговор.

Така дори в учебниците по Българска диалектология – на Стойко Стойков и Йордан Иванов – данните за рефлексите на **ѣ** в източните и южните родопски говори са противоречиви. Като представителен за диалектите в Източните Родопи се взема говорът на град Златоград. Ст. Стойков посочва: „Широко (**ѐ**) вместо стб. **ѣ** под ударение и пред мека сричка, което понякога преминава и в [**’а**]: [**бѐли**, **белѐшка**, **врѐме**, **дѐте,** но и **вр’àме**, **д’àте**]. Пред твърда сричка има само гласна [**а**] с предходна мека съгласна: [**б’àла**, **д’àдо**, **мл’àко**, **пл’àва**, **хл’àп**] (Стойков 1993: 139). Същото становище изразява и Йордан Иванов: „Ятов преглас **ѣ** > **ѐ** под ударение и пред мека сричка (**дѐте, рѐки, голѐми, врѐме, сѐме, дубрѐ, хлѐп**), но и гласна [**’à**], макар и по-рядко (**умр’àли, б’àли**) и само гласна [**’à**] пред твърда сричка (**р’àка, л’àту, пл’àвъ, с’àдбъ, гол’àму**)“ (Иванов 1997: 88).

Изговорът на стб. **ѣ** в говора на Златоград и във всички останали диалекти от Източните и Южните Родопи не зависи от вида на следващата сричка или съгласна в думата. Синхармонизмът е нерелевантен фактор. Това важно обстоятелство не е било разбрано дори и след проучванията за БДА, том I и III. Така дефинициите за изговора на старобългарския **ѣ**, в които се упоменава зависимост от вида на следващата сричка, са объркващи. От фразата „(**ѐ**) вместо стб. **ѣ** под ударение и пред мека сричка, което понякога преминава и в **’а**“ не може да се извлече информация, а твърдението „Пред твърда сричка има само гласна **à** с предходна мека съгласна“ не отговаря на действителното състояние.

В източните и южните родопски говори като цяло се срещат звуковете **ѐ** и **’à** като континюанти на стб. **ѣ**, но те **не зависят от вида на следващата сричка или съгласна и няма преминаване** *„поня-*

кога“ или *„макар и по-рядко“* от **ѣ̀** към **’à**. Вариантите **ѣ̀** и **’à** от **ѣ** в източните и южните родопски диалекти не се заменят един с друг, а са характерни за говорите на отделните населени места. Няма основания твърдението „само гласна **’à** пред твърда сричка (**р’àка, л’àту, пл’àвъ, с’àдбъ, гол’àму**) (Стойков 1993: 139; Иванов 1997: 88), когато в емблематичната за Златоград песен „**Бѣ̀ла съм бѣ̀ла йонàче, цѣ̀ла съм свѣ̀та йогрѣ̀ла**“ се срещат категорични примери за **ѣ̀** пред твърда сричка.

Могат да бъдат направени следните **ИЗВОДИ** за развоя на старобългарската гласна **ѣ** в съвременните източни и южни родопски говори:

1. Рефлексът на стб. **ѣ** е **’à**; така на мястото на **ѣ** се срещат варианти на фонема **à**.
2. Рефлексът на стб. **ѣ** се приближава към **è**, като се изговарят варианти на фонема **è**.
3. В говорите на непосредствено съседни населени места засвидетелстваме или рефлекс **’à**, или рефлекс **ѣ̀**, но разбиран като вариант на фонема **è**. Употребата на графема **ѣ̀** само затруднява интерпретирането на диалектоложките текстове.
4. Няма родопски говор, в който изговорът за съвременните рефлекси на старобългарския вокал **ѣ** да се променя в зависимост от характера на следващата сричка.

ЛИТЕРАТУРА

Бояджиев, **Т**. Българските говори в Западна (Беломорска) и Източна (Одринска) Тракия. София: Св. „Кл. Охридски“, 1991.

Българска академия на науките. Институт за български език „Л. Андрейчин“. Български диалектен атлас обобщаващ том V. С., 2001, ISBN 954-90344-1-0.

Българска академия на науките. Институт за български език „Любомир Андрейчин“. *Граматика* на старобългарския език. Фонетика. Морфология. Синтаксис. София: БАН, 1991.

Гълъбов, **Ив**. Избрани трудове по езикознание. София, 1986.

Заимов, **Й**. Заселване на българските славяни на балканския полуостров. Проучване на жителските имена в българската топонимия. София: БАН, 1967.

Иванов, **Й**. Българска диалектология. Пловдив, 1997.

Кабасанов, **Ст**. Един старинен български говор. Тихомирският говор. С., 1963.

Кочев, **Ив**. Българска фонология. София, 2010.
Miletič, **L**. Die Rhodopemundarten der bulgarischen Sprache. Wien, 1912.
Милетич, **Л**. Източнобългарските говори. София: БАН, 1989.
Младенов, **Ст**. История на българския език. София, 1979.
Мирчев, **К**. Историческа граматика на българския език, София, 1978.
Стойков, **Ст**. Ятовият преглас в българския език. // *Български език*, 1963, № 4 – 5, 313 – 332.
Стойков, **Ст**. Българска диалектология. София, 1993.
Цонев, **Б**. История на българския език. Т. I. София, 1984.
Харалампиев, **Ив**. Историческа граматика на българския език. В. Търново, 2001.
Шишков, **Ст**. Избрани произведения, Пловдив, Хр. Г. Данов, 1965.
Vasmer, **M**. Die Slaven in Griechland. Berlin, 1941.

Мирослав Михайлов, главен асистент, доктор
Смолян, ул. „Дичо Петров“, № 32,
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, филиал – Смолян
e-mail: mirosmolyan76@abv.bg, тел. 0879687800

Miroslav Mihailov,
Smolyan, № 32, Dicho Petrov str.
PU „Paisii Hilendarski“, Filial Smolyan

УРОК ПО АНГЛИЙСКИ

Адриана Дамянова
СУ „Св. Климент Охридски“

AN ENGLISH LESSON

Adriana Damyanova
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstract: *The text represents the series of student's book and teacher's portfolio named „Literacy in Context“ and published by Cambridge University Press, and especially „Language of Shakespeare“ in order to explicate how it is possible to teach and learn language and literature in integration.*
Key words: *language, literature, literacy, learning, structure, standard*

Този текст е провокиран от поддържаното от години настояване българският език да се обособи в отделен (разбирай – отделен от литературата) предмет, противопоставящо се на изучавания в средното ни училище „двуединен“ предмет *Български език и литература*, чиято „двуединност“ обаче прави дву-смислено единството му. Като отклик на отделните стандарти, учебни програми, учебници по език и литература звучи дочуващо се и сред академичните, и сред учителските гласове презрение било към такива „елементарности“ като лингвистичните знания („разните там представки и наставки“), било към романтически елитарно схващаната като „целенасочено без цел“ и следователно „безполезна“ литература („не всеки може да интерпретира литературно произведение, пък и за ‘кво му е“). В такъв контекст може би не е безинтересно да видим как други средноучилищни образователни системи конструират отношенията между езика и литературата.

За мнозина сигурно е известно, че в Обединеното кралство аналог на *Български език и литература* представлява *English*, лексикалният превод на което наименование обаче в случая би подвел. Защото предметът *English* ни най-малко не пренебрегва, но и не привилегирова литературния дискурс, както не пренебрегва и не привилегирова кой да е друг език/дискурс. Ако нещо се радва на особени при-

вилегии, то са комуникативните компетентности на учениците. Дори бегъл поглед върху английските образователни стандарти потвърждава това: „Учениците говорят и слушат с увереност в нарастващ брой разнообразни контексти. Тяхното говорене е съобразено с целта: разбираемо развиване на идеи, описание на събития и ясно изразяване на собствени мнения. В дискусия слушат внимателно, допринасят за развитието ѝ и задават въпроси, съответстващи на идеите и гледните точки на другите участници. Използват подходящо някои от характерните за речника и граматика на английския език особености.“ (English: En1 Speaking and listening, Level 4)[1]. „Писмените работи на учениците са уверени и показват подходящи избори на стил... В повествователни текстове характерите и мрежата от взаимозависимости се развиват, а в нефикционални текстове идеите са организирани и кохерентни. Граматичните характеристики и речниковият запас са акуратно и ефективно използвани. Правописът е коректен… Графическото разчленяване на текста и пунктуацията са използвани, за да се направят последователността и взаимосвързаността на събитията или идеите съгласувани и ясни за читателя.“ (English: En3 Writing, Level 7)[2]. „Учениците правят лични и критични изказвания в отговор на поетически текстове, пиеси и романи, демонстрирайки разбиране на техните тематични, структурни и езикови характеристики.“ (Из English En2 Reading, Level 7)[3]. Видно е, в тези стандарти няма нищо като например точно фиксирани автори и техни текстове от художествената литература, нито изброени конкретни правописни, граматични и пр. норми, за сметка на което се подчертават неща като уместност, ефективност и комуникабилност. И нито веднъж, дори на най-ниските нива, не става дума за знания („знае“, „познава“, „владее“…) – най-елементарното умение (разпознава) е все пак умение, все пак знание-проявено-в-действие, което не е „цел в себе си“.

Серията от учебни комплекти на Cambridge University Press, всеки от които включва учебник и учителско портфолио, изглежда добър пример за това, как могат да бъдат постигани образователните стандарти по English и всички подобни на тях. Обединяващото сери-

[1] http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00198874/english/attainment/en3
[2] Пак там.
[3] Пак там.

ята заглавие е „Literacy in Context“ („Грамотността в контекст“), имплициращо предразсъдъка, че грамотността (каквото и да означава тя) никога не съществува „сама по себе си“ (освен в идеалността на концепта), а винаги като актуализираща се (в двойния смисъл на думата) в някакъв контекст, който й придава значение. Контекстуализирането ни помага да се ориентираме и в референциите на термина *грамотност*. Използван, както е добре известно, и от Международната програма за оценяване на учениците на ОИСР, той се отнася преди всичко до *справянето* (активното „процедиране“) с дискурса и неговите произведения – до „правенето на неща с думи“, до реализиране на конкретни цели – комуникативни и/или практически, в конкретни ситуации. Тъкмо това разбиране за грамотността кореспондира с действия характер на образователните стандарти.

Колкото очаквано, толкова и неочаквано „Грамотността в контекст“ подслонява два типа заглавия (на конкретните учебни комплекти), като и в двата водещо понятие е *езикът* (*language*): „Езикът за…“ и „Езикът на…“. Следващата таблица дава нагледна представа какъв е семантичният обем на концепта *language* в английския образователен контекст. В нея са подчертани повтарящите се в различни съдържателни срезове жанрове на дискурса.

ЕЗИКЪТ ЗА/НА…	СЪДЪРЖАНИЕ
Езикът за въобразяване, изследване/проучване и забавление	**Автобиография** Научен доклад „Мозъчна карта“ Дискусия Истории за деца Сценарий за телевизионна драма Балади **Фикция**
Езикът за информиране, описание и обяснение	Преглед/изследване (Survey) Интервю Инструкции Туристически гайд **Вестникарска статия** Описание/разказ на свидетел/очевидец **Web site** Проспекти

Езикът за убеждаване, спорене и съветване	Реклама **Вестникарска статия** Реч в дебат **Писма** Брошури Консултативни текстове **Web site** **Фикция**
Езикът за анализиране, рецензиране и коментиране	**Вестникарски статии** Доклади **Призив/брошура, свързан(а) с кампания (Campaign leaflet)** Есе Рецензии **Писма** Коментари **Биография**
Езикът на медиите и киното	Вестници и списания Реклами в печатните медии **Призив/брошура, свързан(а) с кампания (Campaign leaflet)** Телевизионни реклами Телевизионен спортен репортаж Филми **Web sites** Адаптации за медия: сцена, радио, филм
Езикът на нефикционалната литература	**Автобиография** **Биография** Вестникарски репортаж Протоколи Дневници Описание/разказ (Account) Пътепис Спортна журналистика
Езикът на литературата до 1914 г.	**Поезия**: Р. Киплинг, Т. Грей, Чосър, Дж. Скот и Т. Секвил **Проза**: К. Грейм, Дж. Уайт, Е. Бронте, Р. Л. Стивънсън, Ч. Дикенс **Драма**: Б. Шоу, викторианска мелодрама, Шекспир

Езикът на Шекспир	**Език и история**: Заклинания и песни; Монолог; Разказване на истории **Език и въображение**: Обиди/оскърбления; Образ; Комедия и повторение/имитация **Език и структура**: Драматически започвания/откривания; Изброявания; Диалог **Сравнявайки езиците**: Шекспировият стих; Проза; Сонети

Какво ни показва таблицата? Несъмнено едно от първите впечатления, особено на чувствителния поради различията с нашата действителност български читател, е за огромно многообразие на речевите – най-вече на речевите – и (конкретно) на литературните жанрове и изобщо на периметрите на действие на езика, които влизат в учебното съдържание. От една страна, то снема реалното социално-езиково многообразие с неговия динамичен и неравен релеф, за който са характерни както възвишенията, така и низините. Така, от друга страна, не само се оказва разколебана границата между училището и живота, между учебното съдържание и действителните речеви практики, но и всеки ученик би могъл да открие поне няколко езикови/речеви модуса, които да припознае като интригуващи и полезни за себе си и през които да се включи мотивиран в учебния процес. Друго, което не бива да подминем без внимание, са критериите за структуриране на съдържанието. Водещ сред тях не е жанрът (структурата) на текста, нито доминиращият тип дискурс – те сработват едва на следващото ниво на диференциация; не е и опозицията фикционален – нефикционален дискурс/текст. Като основен критерий ни се открива специфичното когнитивно-комуникативно действие, което се извършва в/чрез езика. Затова и различните (речеви) жанрове се появяват като конструкти на различни езици – разчитат се и се отиграват в различни контексти, с различни (комуникативни) цели. Фикцията например, освен че е във фокуса на „Езикът на литературата до 1914 г.“ и „Езикът на Шекспир“, се оказва „място“, в което езикът се използва и за „убеждаване, спорене и съветване“, за „въобразяване, изследване/проучване и забавление“. Функционалният подход към езика при неговото изучаване уплътнява смисъла на „грамотността в контекст“ по посока на функционалната грамотност.

Логиката на подреждането на комплектите в серията не е трудно да се идентифицира – цикълът започва с въобразяването и приключва с художественотворческото въображение. Първият комплект съ-

бира въображението, изследването/проучването и забавлението, внушавайки, че изследване/проучване без въображение няма, а също и че изследването/проучването подобно на въобразяването забавлява. Веднага след опитването на езика с безграничното се появява неговият контрапункт – максимално „обективният“ език за информиране, описание и обяснение. Следващата двойка комплекти – „Езикът за убеждаване, спорене и съветване“ и „Езикът за анализиране, рецензиране и коментиране“, е особено интересна за нас, защото тя очертава дистинкции в едно слабо разчленено в нашата образователна традиция поле – това на аргументативния тип текст. От една страна, да убеждаваш и да спориш, да убеждаваш и да съветваш се оказват различни речеви действия; от друга, „Езикът за анализиране, рецензиране и коментиране“ противостои на „Езикът за убеждаване, спорене и съветване“ поради подчертана си мета-позиция, изискваща в същото време критически ракурс също както спорът и убеждаването. И тъкмо в метапозиционирания език се появява жанрът на есето – тук и никъде другаде, за да е ясно, че този жанр не е корелат на някакво спонтанно и „свободно“(?) писане, а напротив, структурно-функционално е обвързан с анализа, рецензията и коментара.

Следващите четири комплекта от серията вече са ангажирани с езика, *на* който говорят медиите и киното, нефикционалната и фикционалната литература. В тази подсерия от пръв поглед се забелязва обръщането на хронологическия принцип на подреждане, „нехаенето“ за „произхода“ и „началата“, за „възникването“ и „развитието“ – започнала с киното като съвременно изкуство, тя приключва с „Езикът на Шекспир“, снемайки по този начин небезизвестния дидактически принцип „от близкото/познатото – към далечното/по-малко или не-познатото“. В подбора на литературни имена и събития съвсем ясно се откроява съчетаването на пренебрегнатата/обърнатата хронология за сметка на жанровите групирания с емблематичността на авторите за различни разделителни линии: Киплинг е най-младият Нобелов лауреат за литература, Чосър – Баща на английската литература, Е. Бронте – Жена – писателка от викторианската епоха… С други думи, изборът се удържа в една модернистка историографска парадигма: Историята се интересува от разликите/събитията, а не от дългите процеси, не от времевите периоди, в които не се случва нищо *различно*. А както знаем, именно различието и само то прави възможно конструирането на *значение*.

Обяснимо последният учебник – „Езикът на Шекспир“ – представлява най-голям интерес за нас с оглед намеренията на текста ни. Наименованията на четирите раздела (вж. таблицата по-горе) красноречиво подчертават функцията му да интегрира и синтезира есенцията на изученото дотук учебно съдържание, при това – въвеждайки отделните негови компоненти в различен аранжимент и „центрирайки“ ги около ново ядро. Така тематично-съдържателно структуриран, „Езикът на Шекспир“ до голяма степен отговаря на въпроса как се обвързват езикът и литературата в учебния предмет English. В полето на културата, разбирана като вселена от знаци и следователно като комуникативно поле, – в обучението по култура – литературата е само един от многото езици (languages), разбирани като пораждащи смисъл кодове, които притежават собствена специфика, но периметрите им на действие са динамични и се застъпват, а те самите не са отделени помежду си с „китайски стени“. Или: литературата е език, да учиш литература не означава нищо друго освен да учиш език; но и да учиш език означава освен всичко друго да учиш и литература.

Горното тълкуване се потвърждава от структурирането на отделните учебни единици (unit-и) в учебника. Дали става дума за заклинания, или за монолози, за оскърбления или сонети, всеки фрагмент от Шекспиров текст се разглежда последователно на равнище дума, изречение и текст. Така, в отсека „Дума“ откриваме редом с ономатопеята и алитерацията „Необичайни или остарели думи“, чужди и неочаквани думи…; в отсека „Изречение“ до словореда и пунктуацията се нареждат метафората, сравнението и персонификацията, а в сектора „Текст“ съредени са пряката и непряката реч и пародията, гледната точка и параграфът, речевата интенция и белият стих… Но най-забележителен е последният сектор – „Дейности“ (Activities). Всъщност съдържанието му е доста монотонно – „Напишете/създайте ваш собствен диалог“, „Напишете/създайте ваш собствен сонет… пародия… песен или заклинание…“. Но създаването на собствено творение представя смислов хоризонт на всички занимания с езика на Шекспир: всяка една задача в учебника е придружена с окуражителни думи, обясняващи на ученика, че ако направи това и това, ще му е по-лесно да напише *своя* текст по аналогия с изучения. Така езикът (на литературата) се учи колкото чрез анализ и интерпретация, толкова и „чрез правене“ (learning by doing). А в и чрез правенето учениците се освобождават от чувството си за безси-

лие, което освобождаване, казват, било генералната цел на средното образование изобщо.

Възможно е. Но – възможно другаде…

ЛИТЕРАТУРА

Gibson, Rex. Language of Shakespeare. Cambridge University Press, 2001.
http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00198874/english/attainment/en3 (последно влизане – 5 октомври 2012 г.).

проф. дпн Адриана Дамянова
СУ „Св. Климент Охридски“, София 1504,
бул. „Цар Освободител“ 15;
тел. 0887304806, adamyanova@abv.bg

prof. PhD Adriana Damyanova
Sofia University St. Kliment Ohridski, 15,
Tsar Osvoboditel Blvd., 1504 Sofia, Bulgaria;
tel.: 00359 887304806, adamyanova@abv.bg

ПРОФЕСИОНАЛНАТА УЧИТЕЛСКА РЕАЛИЗАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ – ТРАДИЦИЯ, АКТУАЛНОСТ, ДАЛНОВИДНОСТ

Соня Райчева
ПУ „Паисий Хилендарски“

PROFESSIONAL REALIZATION OF STUDENTS AS TEACHERS – TRADITION, ACTUALITY, VISION

Sonia Raicheva
University of Plovdiv „P. Hilendarski“

Abstract: *This text presents some fragments from the tradition in literature education. The multi-sensory method is described as a way of teaching preferred by the future teachers in literature.*

Key words: *tradition, actuality, multi-sensory teaching method, learning through experience, methods and approaches*

„Образованието, в най-широкия смисъл на думата, не е нищо друго, освен процес на въплъщаване на благородни мисли и добри желания в живота на човека. Следователно, колкото повече образовани хора в посочения по-горе смисъл притежава един народ, толкова той е по-издигнат и по-развит духовно“

П. Дънов

Можем ли днес тези разсъждения на Учителя П. Дънов да съпоставим с традицията, от една страна, според повелите на която се инвестира в душата на детето и неговото преобразяване откъм добродетели? От друга страна, съпоставени със съвременната ни действителност, в която „посредствеността е социална опасност“ размислите на Дънов не напомнят ли вече една далечна утопия? А как и да ги съпоставим с инвестициите в бъдещото образование, което би трябвало да откликва на социално-духовните потребности?

Ако се съсредоточим върху постиженията на традицията, резултат от минал опит, може би носталгично ще откроим всичко онова, което е формирало и нас, сегашните университетски преподаватели. Какво е то? Малко по-нататък ще си припомним „доброто старо време“, но не за да хулим днешната образователна действителност. Макар че социолози като Олга Седакова, почетен доктор на европейския хуманитарен институт, обобщава в една своя публикация времето на посредствеността, чиято официална матрица „възпитава новия човек“ в невежество, на което всички угаждат [2012: 363]. „Граби и бягай! Мисли за себе си, всичко друго не е твой проблем!“ е едва ли не мотото на новата ни педагогика, според авторката, която „възпитава новия човек“ като „безбрежен индивидуалист“.

Днес търсим същото – постижения, чиято проблематика се диктува от методически интерес. Само че не се придържаме към постмодерните амбиции на днешния свят, а към „западните идеологии“, според които на детето казват: „Be nice! Помагай на ближния, бъди добър към всички!“ Не звучат ли познато тези морални напътствия, в основата на които са библейските ценностни ориентири? Не напомнят ли и „Великата дидактика“ на Я. А. Коменски, в продължение на векове изграждала онова истинско образование, формирало поколения наред стойностни личности?

Може би това да е било и кредото на Смолянския педагогически институт, който от далечните години на своето битие – 50-годишно, е натрупвало пълноценен опит. Също така е било в синхрон със съвременността – доказателство за което са многобройните педагогически випуски, отдавна реализирали се като учители по призвание. Така също това духовно кредо е залагало на утрешното, свръхдинамичното с актуални стратегии, които не могат да не крият известен риск. Рискът винаги е съществувал в човешкия опит. Но традицията така, както я формулира Й. Новакович като „препредаване на разкази от едно поколение на друго“, с вглеждането и анализирането на този опит би се формирала освен чувствителност, която да ни прави предпазливи към опасния риск, така също и „благодарност към предците“ [2009: 27 – 32].

Като благодарствени размисли е и този опит за текст, чиято теза донякъде се „крие“ във въпросите: защо учителите, завършили Смолянския филиал в близкото минало, са сред най-добрите от учителската колегия в България; как методически онези студенти от „някога“ са се образовали така, че техните постижения да се открояват и

да са в основата на управленското им израстване; могат ли тези методически подходи и способи и днес да се прилагат със своята актуалност, като инвестират в същото време изпреварваща адекватност спрямо потребностите на бъдещото поколение?

Спираме вниманието си на няколко фактора, които, според нас, са особено важни, за да си отговорим на поставените въпроси.

Фактор 1: мотивацията на кандидатстващите студенти – бъдещи учители по български език и литература:

Във времето, когато учителската професия бе все още престижна и благородна (за която е нужно призвание), процентът кандидатстващи за учители по български език и литература бе впечатляващ. Тогава в Смолянския педагогически институт се стичаха желаещи от Северозападна България, Южна и Югозападна, от Тракия и Мизия. Самите студенти искаха да бъдат учители и това ги мотивираше да бъдат с онази мечтателна решителност, която поетите възпяват в творбите си. Те кандидатстваха, защото не само очакваха надграждане на култура, но и добиване на професионална квалификация с нужните компетентности.

Сега обаче всички сме свидетели на занижения интерес към тази дисквалифицирана професия и оттук – демотивация, липса на сигурна перспектива за намиране на работа, прилично възмездена. Днес, водещите страни инвестират в специално образование, подготвящо учители по език и литература. Това е не само амбиция на Държавната политика, изпреварваща инвестиция за просперитета на нацията. Например в Бостънския университет в една от най-престижните сгради се намира Департамент за образование на учители, а кандидатстващите са изцяло следващи призванието си. Нещо повече – Методиката, заложена в цялостното им формиране от 4-годишен курс, се нарича Креативна методология, в чийто теоретико-приложен фундамент са заложени интердисциплинни „кръстовища“ от психология, педагогика, антропология, философия, естетика, културология, изкуствознание и др.

Фактор 2: преподаватели:

– тези в Института, както повече го знаят, те не бяха с научно звание, повечето имаха пред името си „старши преподавател“ и с тази скромна инвестиция не се надпреварваха да доказват своята значимост. „Мерило за добрия Учител не са тълпите около него“, пише Ричард Бах в „Илюзии“ [по Мерджанова Я. Р. 2007: 104]. Тези

учители с „даскалско“ усърдие бяха отдадени на своите възпитаници. Инвестираха в тях ценно време от личното си ежедневие, отдаваха интелект и емоционално съпричастие на педагогическите взаимодействия – походи из Природата, есенни съвместни бригади, културни празници и чествания, юбилейни годишнини и др., в които екипната сплотеност раждаше високи резултати – педагогически, художествени, личностно формиращи. Наскоро бивша студентка от Пазарджик, сега водещо име в телевизионната журналистика, се разплака от умиление като разбра, че моята кариера е започнала от Смолянския институт – назоваваше с любов имената на любимите си преподаватели и разпитваше за тях. За да си припомним казаното от К. Юнг: „Всеки от нас си спомня с възхищение прекрасните учители, но е истински благодарен на тези, които са докоснали чувствата му.“ [по Мерджанова Я. Р. 2007: 45].

Много пъти, когато съдбата ме е срещала с бивши възпитаници на Института – Смолян, съм се удивявала на живите спомени и добрите думи, споделени за незабравими преподаватели. Сякаш да потвърдят мисълта на Б. Скинър: „Образованието е онова, което оцелява след като всичко научено бъде забравено“ [по Рашева – Мерджанова 2007:45].

Фактор 3: хуманитарни дисциплини:

– в близкото минало преди „реформиращите промени“ в Смолянския филиал хуманитарното образование се състои от трите основополагащи ориентири: обучение, възпитание и емоционално-личностно развитие. Самият учебно-съдържателен тематичен курс е с такава насоченост. Нека припомним аспектите на някои дисциплини – имахме възможност да сме „вътре“ в тях – като тематичен инвентар, семинарна специфика и приложна насоченост.

Една от тях е Увод в литературната теория, Литературознание, за някои специалности – и досега тя е основополагаща и е заложена още в 1 курс на хуманитарните направления. В учителското придобиване на квалификация, този „предмет“ е от първостепенна важност – ядрата от литературна история, теория и критика са в основата на Методиката на литературното образование. Някои от упражненията имат подчертано теоретичен характер и „методиката“ на тяхното отработване, ако не е съобразена с „лесното разбиране“ и усвояване на аудиторията – първокурсници – ще остане „глас в пустиня“. Ето какви методически подходи се спазват – те ще напомнят, от една страна, „завещаните извори“ на традиционното образование. От друга страна – се придържат към една съвременна мулти сензорна мето-

дика, чиято същност Я. Рашева-Мерджанова, създател на теориите за мултисензорността и генеалогичния метод, представя като: „асоциирани, предположени усещания на основата на опит и на интерпретативни връзки между случващото се (усещаното и предстоящото) евентуалното. Сензорите улавят и тълкуват смисъла на ситуацията, с което всъщност те реализират едно същностно, духовно, цялостно рационално/емоционално постигане на нещата в света“ [2007:75]. Усвояване на теоретичните аспекти в някои по-редки случаи е обективирано чрез преживявания – посещения на Галерия с наблюдение на „литературен детайл“ – Човешките ръце и условното им изобразяване; съпоставяне на словесното изкуство – Литература с други като Музика, Театър, Изобразително изкуство със съответни илюстрации; въведена е също така Лектория като извън аудиторийна форма, посветена на изучаване общите и специфични изразни средства на всеки вид изкуство с приоритет на литературата; драматизации за илюстриране на жанровете – комедия („Тартюф“от Молиер), трагедия („Антигона“ от Софокъл и „Ромео и Жулиета“от Шекспир), гражданска драма („Разбойници“ от Шилер) със студентски екипи изцяло със свои авторски решения; Кафе – спектакли, посветени на Театъра на абсурда („Последната лента на Краб“ от Йонеско) с участие в дискусиите на театрални режисьори, актьори, драматурзи, сценографи и др.

Мултисензорното обучение е застъпено и досега в други основополагащи дисциплини – Фолклор, например. Аудиторната концентрация върху предмета се „нарушава“ от срещи с живи носители на песенен и прозаичен фолклор; Посещения на Музеи и Фолклорен ансамбъл „Родопа“; посещения на етно-джаз фестивали и срещи с изпълнители; въвеждане на приложни етнографски дейности: боядисване на великденски яйца по Ракитовска технология, изработване на сладкиши, характерни за празника Рамазан (Байрям), дефиле на фолклорни костюми от Старцево, Новаково, Борино, Баните и др. – съответно откъдето са студентите; приложна илюстрация на сватбен обичай, характерен за с. Рибница, Велинградско (студентката го илюстрира с видеозапис и със собствения си глас – характерните песни, навярно вече ги пее в Италия, където малко след като защити дипломния си проект, се омъжи там).

По проекта „Песните на моя дом“ студенти представят майчини песни или тези, с които са закърмени от своите родственици, облечени в съответни носии – незабравим празник, на който присъстват и

гости. Изпитните проекти са реферати по избор на студента – не е задължително избраните теми да повтарят учебния конспект, но те трябва да са свързани с краеведческо издирване и изследване, затова и повечето от тях са авторски. Защитават се пред цялата аудитория като мини дипломна работа. Може би така се изпреварва времето, за което П. Дънов прогнозира:“ В бъдеще цялата възпитателна система ще бъде построена върху това – какво е било твоето минало“ [2012: 62].

Фактор 4: Свобода на методическата оперативност:

– подборът на методи, подходи, способи зависят не само от целите и очакванията. Нерядко методическият вкус на преподавателя е определящ конкретната стратегия. Например в упражненията по АЗЕЛ и Детско-юношеска литература особено подходящ се оказва мултисензорният етюд. Някои автори, които разработват теоретико-приложната му същност, „предупреждават“, че „употребата“ му плаши с дидактическата си несигурност“ [Мерджанова – Рашева Я. 2007: 105]. Ние обаче твърдим следното: в своята целесъобразност етюдът се явява обективирано преживяване на теоретичното знание; приложението му „освобождава“ асоциации, въображение, мисли, които се концентрират върху поставената учебна задача. Тя може да бъде разработване на реферат (по-различен от този по фолклор) или по-дълготраен проект. Водещата активност на студента не се изразява само в събиране на учебна информация, а в селектирането ѝ така, че да бъде достъпна за оригинално презентиране. Например по Детска литература това могат да бъдат както индивидуални изяви, така и екипни – студентите по свой избор представят автори и творби (концептуално, мултимедийно, чрез драматизация или в сценичен вариант и др.).

Мултисензорният етюд докосва личността на учащия се, променя в дълбочина цялостното му отношение към предмета. Изявява автентичността и продуктивността на студента в хода на подготовката и последвалата изява. Изразява степента на отговорност към учебния ангажимент. Например още се помни екипното представяне на Андерсен – „Снежната царица“ – сценично-театрален вариант, с който студентите от специалност НУПЧЕ предколедно гостуваха на деца в неравностойно положение в с. Орехово, Смолянско. Не само, че в тази действена методика се спазва педагогическият аксеологически принцип – оценностяването, но по този начин се активизират способностите на студентите едновременно да обработват и преобразуват информацията, да развиват поведенчески стратегии, да надграждат образователните мисии. Реализира се тип взаимодействие между научно и

личностно познание, което не изключва образователната мултимедийна технология. Тя е сред методическите приоритети на студентите, но нерядко се губи онази задълбоченост, която се потиска от визуалните ефекти – занижава се художествената стойност на представения продукт. Този съвременен недостатък – пристрастеността към монитора, въпреки магнетичността, пищността на виртуалните светове поражда в същото време схематизъм в мисленето и „подяжда“ въображението. Затова е препоръчителна умерeността в прилагането му. Например, когато студенти от предходни випуски пишат по АЗЕЛ на „тема“: „Кой съм аз според героите в античната литература?“, интерпретациите, аналитичните подходи и споделените есеистични размисли пораждат друг резултат – следствие от по-различна методическа оперативност: в този писмен по форма „дебат“ със себе си, се „позволява“ не само разгръщане на литературна култура, но и емоционално познание – учене чрез преживяване. Формира се не само когнитивно развитие на основата на емпирично познание, но се стимулира метарефлексивно отношение към себе си, надмогва се автоцентризма и се стимулира цялостно личностно израстване. Студентите, вече практикуващи учители и заели управленски постове – директори на училища, експерти в РИОН, водещи педагози в неформални организации и др., си спомнят и намират начин да споделят тези институтски мигове на самостоятелност и свобода, когато могат да бъдат себе си, да изявят позиции и личностно отношение към учебното съдържание по нестандартен начин. Разискванията в барчета и квартири, в студентските общежития и на „купони“ тъкмо върху неочаквани учебни теми са се оказали най-запомнящи се. От друга страна, извънаудиторните занимания – Лекторията, която споменахме по-горе и Клуб „Въпреки“ (името е предложено от студент по известната фраза на В. Пасков „Въпреки живота, всичко е любов“) за творческо писане – с интердисциплинарната си насоченост предоставя начин на синтетично познание – особено Лекторията. Тя обединява различни гледни точки и различни подходи, крайният резултат от приложението на които е модусно проникване в света на изкуствата чрез разнопосочно интерпретиране. Това проникване се характеризира с различни начини на чувстване, с интелигентност на сетивата за „прочит“ на света. Лекторията в крайна сметка се явява като вид комплексно творчество, чиято съзидателност обединява индивидуалните същности чрез всеобщия и споделен катарзис на уникалното за всеки преживяване.

Творческият клуб – ателие „Въпреки“ с дългогодишна история, формира много творци, днес известни имена в поезията, литературната мрежа, социалната култура. Заниманията на студентите – ежеседмични в своята системност, позволяват на кандидатите за автори да „откриват вътрешните си съкровища“ по израза на Й. Новакович, преподавател по Творческо писане и автор на 2 тома [2009: 12].

Предизвикателните методически стратегии, прилагани в Клуб „Въпреки“, пораждат вдъхновение – мигове на истинско преживяване. Студентите пишат за онова, което знаят – за своя си свят, за света на познатите, близките, приятелите с онова художествено интелектуално преживяване, в основата на което се провокира триадата: мисли–чувства–образи. Но и да могат младите автори да правят разлика: между това, което имат „нещо“ да кажат и това, което могат да пресъздадат в образи. Мнозина превръщат текстовете си в разгърната метафора – образ на Битието, индикация на личностния статус на пишещите. В този статус винаги може да се долови вътрешната потребност на младия човек, жаждата да бъде чут, приеман, разбиран, оценяван. Тези синтезирани потребности, от друга страна, оформят и методическото отношение на преподавателя. Търсят се подходи, които не само могат да осигуряват когнитивно знание, но и да могат да мотивират студента в неговото израстване и професионално стабилизиране.

Точно този методически ориентир се прилага и чрез преподаване на дисциплината Методика на обучението по литература, сега е повече образование в широкия контекст на това понятие. Тази дисциплина в Смолянския институт винаги е била на почит. Не само преподавателските авторитети са я определяли като приложно значима за професионалния сертификат на студентите, но и потребностите на учащите, мотивирани за култура и компетентности. Мултисензорното обучение и тук има приложение. Изразява се в: дискусионно проблематизиране на педагогически казуси; презентация на любими автори и на такива, които са по-трудни за разбиране и преподаване; авторски проекти с тематична насоченост като тези – „Н. Хайтов в училище и народопсихологията на родопчани“, „Благовещение, отразено от българските автори и идеи за тяхното преподаване“ и др. Отново свободата на студентския избор е водещ методически принцип – избор на автор, произведение, художествен проблем или литературен казус, защитена ценност като липсващо измерение в живота и др.

Освен теоретичните аспекти на фундаменталната Методика, се търсят и нейните практически приложения. Например много от сту-

дентите по време на своя стаж са вдъхновени да дадат всичко от себе си – за това „говорят“ наблюдаваните уроци. Стажантите не само се придържат към академичната Методика, но и творчески се опитват да експериментират свои интересни идеи. Такива бяха на една студентка, която организира цял фолклорен „спектакъл“, преподавайки празника Сирни заговезни в 6 клас на Пето СОУ „Ю. Гагарин“, Смолян. Сега тя е от водещите директори на известно училище в града. Друга студентка започна урока си, посветен на Св. Минков, с въвеждаща музикална интродукция – любимия балет на автора „Лешникотрошачката“ на Чайковски, който урок за литературни познания и надграждаща култура някогашните осмокласници още помнят – в това ме уверява Я. Н., известна журналистка – репортер в Нова Телевизия.

Приложната методика се реализира нагледно в домове за деца в неравностойно положение в Чокманово, Стойките, Широка лъка. Наблюдават се уроци по литература, обсъждат се специфични подходи и педагогически взаимодействия; установяват се трайни взаимоотношения с децата, които гостуват на студентите в Смолян, и тези ползотворни контакти продължават и след завършване на Института. Нещо повече – в момента едни от най-мотивираните студенти са учители и възпитатели в с. Стойките. Въпреки ежедневните трудности с този деликатен ученически контингент, те надмогват изпитанията и отговорно дават всичко от себе си, за да помагат на изоставените индивиди да станат личности. Друг е въпросът – как РИО може да помага на най-добрите ни студенти да намерят своето желано поприще за учителска реализация. Лично управленският екип на РИО се ангажира многократно за съдействие, но днес вече времената са други и за жалост най-добрите кандидати за учители са все още вън от системата и вътре в надеждите си. Една от тях е Ю. Величкова, „огън“ студентка, носител на Ротари стипендия, защитила с блестящ успех дипломна работа по фолклор и предизвикала адмирациите на цялата екзаминаторска комисия. Въпреки трудностите, нейните опити да си намери работа като учител все още продължават с онази упоритост, характерна за изключителните личности.

Примерите в този ред са многобройни. Те не са въздишка по отминали „славни“ времена. Могат само да припомнят постиженията на традицията, тогава, когато имаше места по разпределение, белязали съдбовно повечето от нас. Всичко онова, като стабилна сигурност, което се е оказало успешно и за личностното развитие, и за

професионалната реализация. Което и днес е застъпено като апробиран успешен опит, чиито рискове отдавна са отпаднали. Този опит се разширява вече с нови идеи, чиито приложни реализации доказват състоятелността си в университетското ежедневие.

Държавната политика относно образованието и реализацията на бъдещите учители по български език и литература е в дълг на младите хора. Ако те не изгубят мотивацията си, чакайки „своя час“, в който ще получат трудовия си договор, биха могли да заемат все повече овакантяващите се места на учителите, дочакали пенсионна възраст.

Едно е сигурно за действената методика: каквито и времена да се сменят – учители и ученици винаги ще има, приоритетите може и да ги „диктува“ социалната динамика, но онова, от което всеки има нужда, е насърчителното – „Бъди добър към ближните! И не се уморявай да правиш добро!“

ЛИТЕРАТУРА

Боев, Б. Учителя за образованието. София, 2011.

Мерджанова, Я. Р. Науките за духа в училище. София, 2007.

Новакович, Й. Курс по творческо писане. Част 1, София, 2009; Част 2, София, 2012.

Седакова, О. Посредствеността като социална опасност. // *Съвременник*, бр. 1, 2012, с. 360 – 371.

Славов, С. Слънчева педагогика. София, 2012.

Соня Райчева, доц. д-р.
4000 Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24,
ПУ „Паисий Хилендарски“.
Тел.: 0877 608 111, e-mail: shony_rai@abv.bg

Sonia Raicheva, Ass. prof. d-r.
4000 Plovdiv, 24 Tzar Asen str.,
University of Plovdiv „P. Hilendarski“.
Tel.: 0877 608 111, e-mail: shony_rai@abv.bg

ПРОИЗНОСИТЕЛНАТА НОРМА НА СЪВРЕМЕННИЯ ФРЕНСКИ ЕЗИК – ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Нина Кръстева Чочева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

PRONUNCIATION NORM OF THE MODERN FRENCH – TRADITIONS AND PERSPECTIVES

Nina Krasteva Chocheva
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

Abstract: *In Phonetics studies of modern French the pronunciation is traditionally presented as a description of the articulatory characteristics of the sounds and in the Acoustic Phonetics – by the values of the first and second formants, which is insufficient. The issue of the current status of the pronunciation norm is underestimated, in connection with the matter of a concrete, individual model of pronunciation which a student has to select and follow in the process of education, using the computer technologies.*

This article traces the development of the norm of pronunciation in the modern French as well as the concept of the pronunciation model, in order to propond a new approach, based on the achievements of the new technologies (programs for acoustic analysis of speech – Speech Analyser and SARP 5). This approach, by the means of a particular set of pronunciation options of different native speakers to serve for creating a model that represents visually the regulatory field for each oral vowel with a view to the idiolect and positional variable.

Key words: *norm of pronunciation, individual model of pronunciation, acoustic analysis of speech, French oral vowels*

«La faute d’hier devient la norme d’aujourd’hui. La faute d’aujourd’hui sera la norme de demain. C’est l’histoire des langues.»

Claude Hagège

„Вчерашната грешка днес е норма. Днешната грешка утре ще е норма. Това е историята на езиците.“

Клод Ажеж

Предмет на настоящата статия е произносителната норма за френските орални гласни, а целта е фонетичното описание на вариативността в речта на индивидуален произносителен модел.

Въпросът за произносителната норма на френския език привлича вниманието на езиковедите отдавна. През втората половина на XX век се публикуват сериозни трудове, които подробно проследяват процеса на установяване на френския език от региона на Париж като нормативен, както и началото на някои фонетични промени в говоримия език. Трудовете на Пиер Фуше (Fouché 1959), Морис Грамон (Grammont 1958), Пиер Леон (Léon 1966), Ален Льорон (Lerond 1980), Андре Мартине и Хенриет Валтер (Martinet, Walter 1973), Албер Доза (Dauzat 1977), Леон Варнан (Warnant 1978; 1996; 2006), Хенриет Валтер (Walter 1988) са емблематични за историята на френския език и за развитието на произносителната норма.

През втората половина на XX век произносителната норма на френския език се представя под формата на единни правила за произношение, чиято цел е уеднаквяване на разнообразието от регионални произношения на френската територия (Леон 1966: 5). Осъзнатата нужда за коректно изразяване на френски език (Фуше 1959: 5) е в основата на създаването на поредица от речници и учебници по правоговор, които, от една страна, удовлетворяват нуждата на французите от наръчник по произношение за навлизащата в езика чуждестранна лексика, а от друга страна**,** представят произносителния модел на стандартния френския език. В тези издания нормативното френско произношение е представено чрез символите на фонетичната азбука, която се разяснява на читателите в таблици, а за негови представители се смятат образованите французи от буржоазната класа в парижкия регион. Очертава се и още едно предназначение на речниците по произношение, което с времето все повече измества останалите, а именно те да се използват от чужденци, които искат да усвоят приемливо френско произношение или да усъвършенстват овладяното до момента (Мартине, Валтер 1973: 10; Леон 1966: 5).

Речникът на Мартине и Валтер (Мартине, Валтер 1973) е сред най-известните справочници, посветени на френското произношение. За разлика от Фуше (1959) авторите представят по-подробно материала и говорителите, които са послужили за изготвянето на речника: 17 информатори, представители и на двата пола във възрастова граница от 20 до 60 години. По отношение на материала за изследване авторите признават, че амбициозната цел да се провери про-

изношението на всички думи в езика, се оказва невъзможна. След предварително проучване за целите на изследването се селектират думите с най-малко два различни начина на произношение (10 000) и те съставят материала за речника.

Приносът на речника на Мартине и Валтер се изразява в няколко насоки:

– За първи път се отчита географската мобилност на участниците в изследването.
– За първи път се подлага на съмнение съществуването на единно произношение на френския език поради наличието, от една страна, на значителни разлики между говорителите от една и съща група, а от друга, на индивидуалните артикулаторни навици, променящи се според пола и възрастта, което на практика прави невъзможно създаването на единен произносителен модел, който да се следва.

Мнението, че не съществува единен модел на френското произношение, се подкрепя от по-голяма част от изследователите (Валтер 1988; Леон 1966). Но има и автори, които защитават съществуването на единно произношение (Доза 1977: 12). Въпреки че признава, че произношението на езиците се променя[1], Доза смята, че е необходимо да се противостои на еволюционните промени.

Амбицията на изследователите от средата на XX век да уеднаквят френското произношение, за да опишат стандартния френски език, не е за подценяване. Но те бързо разбират, че тази цел е непостижима. От една страна, заради съществуването на индивидуални различия в речта на естествените носители на френския език, а от друга – поради невъзможността говоримият език да се представи в речници, без да се отчитат развитието на езика и редица езикови (фонетични) явления, характерни за говоримия език, например асимилация, елизия, свързване.

Интересът към произносителната норма е актуален и през новото хилядолетие, когато се наблюдава засилен интерес към значението на произносителната норма в обучението по френски език като чужд, където въпросът какъв френски да се преподава и учи се оказва с особено значение (Лоре 2007; Льодеген 2000; Оливие, Шафнер 2010; Сиуфи, Стокард 2007; Детей 2010). Резонен е въпросът кой говори този

[1] „La prononciation des langues se modifie peu à peu". Произношението на езиците малко по малко се променя.

френски език (Детей, Льо Гак 2008: 477)? Мъж или жена? На каква възраст е? Откъде произхожда? Съществува мнение, че произносителната норма на френския език е абстрактно понятие, изкуствено създадено, което никой не може точно и ясно да определи, тъй като не съществува такова референтно застинало състояние на говоримия език (Бранка-Розоф, Фурние, Гриншпун 2011). Моделът на митичния стандартен френски, единен, неизменен, национален, е само теоретична постановка (Галаци 2005: 96[2]). Оказва се ненужно да се търси универсален произносителен модел на френския език. По-целесъобразно е с помощта на компютърните технологии да се създадат индивидуални произносителни модели на естествени носители на френския език, които обучаваните да имитират с цел овладяване на произношение, максимално близко до носител на езика (Бертан 2001; Абер 2005; Пюрен, Казерони 2004; Жермен, Мартен 1999; Николов, Хери-Бенит 2009).

Новите тенденции за произносителната норма на френския език се изразяват именно в съзнателно имитиране на конкретен говорител модел, тъй като се знае, че непосредственото фонетично имитиране е процес, при който говорителят наподобява, придобива акустичните характеристики на модела (Бабел 2012: 178[3]).

Създаването на индивидуални произносителни модели е свързано с фонетичното описание и моделиране на произносителната норма на френския език. Съществуващата идея за модел се обвързва с фонетичната транскрипция на думата, произнесена извън контекст и в контролирани условия, а не с конкретен говорител и неговите артикулаторно-акустични особености, от една страна, и от друга – с присъщата на речта вариативност. Така представен, съществуващият произносителен модел е остарял. Както отбелязват Билгер и Капо (Билгер, Капо

---

[2] «le français unique, uniforme, «national», le français standard mythique qu'on a érigé en modèle, même dans sa version standardisée, n'est qu'une vue d'esprit»
„единният, еднакъв, „национален", стандартен, митичен френски език, възприет за модел, дори и в стандартния си вариант съществува само на теория"

[3] „Phonetic imitation, also known as phonetic convergence or phonetic accommodation, is the process in which a talker takes on acoustic characteristics of the individual they are interacting with."
„Фонетичното имитиране, известно още като фонетично сходство или наподобяване, е процес, при който говорителят придобива акустичните характеристики на събеседника, с когото разговаря."

2010: 36), идеята за вариативността по отношение на продукцията на речта и в зависимост от говорителя изглежда все още не може да се наложи и да се прояви в справочната литература[4]. Съвременното състояние на произносителната норма на френския език и в частност на оралните гласни може да бъде описано по надежден начин с помощта на съвременните информационни технологии и термините на акустичната фонетика.

В чуждоезиковото обучение традиционните методи на приложение на фонетичните модели са неефективни. (Факт е, че теорията най-често се пренебрегва в тази област.) Причината за това е следната. От една страна, нови и съвсем различни говорни навици, на неврологично и физиологично равнище, се придобиват трудно, особено след определена възраст; от друга страна, материалните нормативни измерения на фонетичните модели (например двойката числа F1, F2 за гласните звукове) се отнасят за едно абстрактно (усреднено) и често недостижимо като цел произношение. (Например за французин от парижкия регион F2 за /i/ е около 2300 Hz, а за българин – 2000.) Затова тук се предлага друг подход, а именно чрез числовите стойности на формантите гласната може да се ситуира в акустичния триъгълник, каквото е полето на програмата SARP 5, и по този нагледен начин да се сравни реализацията ѝ с тази на модела.

Програмата за акустичен анализ на речта Speech Analyzer Rapid Plot 5 (SARP[5]), която е програма разширение към Speech Analyzer 3.1[6], има предимството да предлага на потребителите набор от произносителни модели за различни езици (английски, френски, български). Програмата има йерархична структура: библиотеките посочват езика (US, UK, FR) и съдържат колекции с името на говорители, които са естествени носители на езика. Колекциите от звукови файлове за различните езици постоянно се обогатяват. Звуковите файлове се подлагат на акустичен анализ, при който се изследва идиолектната и позиционна вариативност на френските орални гласни в ударена позиция в рамките на кратки изкази.

---

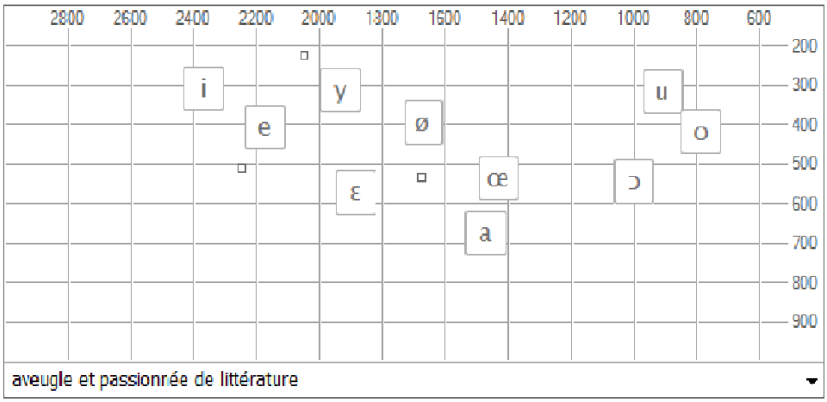
[4] «L'idée de variation du point de vue des productions ou du point de vue du locuteur semble avoir encore beaucoup mal à s'imposer et à transparaître dans les usuels destinés au public.»
„Идеята за вариативност от гледна точка на продукцията или на говорителя изглежда все още трудно се прилага и отразява в справочната литература."

[5] http://web.uni-plovdiv.bg/rousni/sarp/bg/index.html

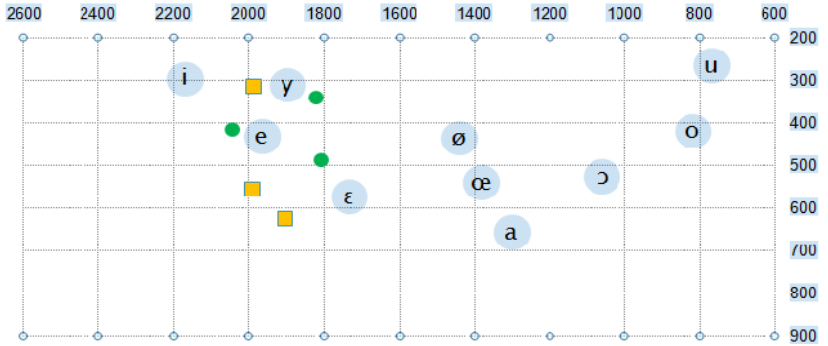
[6] http://www.sil.org/computing/sa/sa_download.htm

Един от приносите на програмата SARP е именно в предлагането на конкретни индивидуални произносителни модели на мъже и жени, сред които потребителят да подбере най-подходящият говорител модел със сходни артикулаторно-акустични особености. След направения избор потребителят вижда произнесените от модела изрази и ги възпроизвежда, а в полето на програмата SARP получава графичния образ на гласните, който да сравни с този на модела. По този начин се изследва вариативността на гласните в речта на един говорител (идиолектна вариативност), а чрез многобройни измервания на формантните стойности на гласните в различен контекст се наблюдава тяхната позиционна вариативност. На базата на двата вида вариативност в речта на конкретен говорител е възможно да се създаде нов произносителен модел.

Изследването и описанието на вариативността на френските орални гласни не е нещо ново (Дюез 1993; Борел 1996), но с програмите за акустичен анализ на речта SARP 5 и Speech Analyzer 3.1 измерванията са обективни, а резултатите надеждни. По този начин съвременната произносителна норма за френските орални гласни може да бъде обогатена с цел предлагане на нов, концептуален и информатизиран модел, който отчита идиолектната и позиционната вариативност.



Фигура 1: Реализации на гласните [oe], [e], [u] в израза «aveugle et passionnée de littérature» („сляпа и увлечена по литературата“), произнесен от жена, и сравнени с модел на произношение на естествен носител на езика. Позициите с етикети изобразяват графично езиковия модел на гласната, а белите точки – конкретните реализации на гласната в даден изказ.



Фигура 2: Пример за двата вида вариативност – идиолектна и контекстуална – на три орални гласни /u/, /e/, /i/ в израза «elle a perdu la vue à cause du diabète» („тя изгубила зрението си заради диабета“), произнесен от двама говорители от женски пол. Кръгчета представят реализациите на гласните на първия говорител, а квадратчетата тези на втория говорител.

ЛИТЕРАТУРА

Абер, Б. Habert, B. Instruments et ressources électroniques pour le français. Paris, 2005.

Бабел, М. Babel, M. Evidence for phonetic and social selectivity in spontaneous phonetic imitation. // *Journal of Phonetics*, 2012, № 40, pp. 178.

Бертан, Ж.-К. Bertin, J.-C. Des outils pour des langues: Multimédia et apprentissage. Paris, 2001.

Билгер, М., Капо, П. Bilger, M., Cappeau, P. Les données des corpus ou coment dépasser certaines représentations. // *Les Voix des Français, en parlant, en écrivant* / 2010, № 2, p. 36.

Борел, А., Borrell, A. Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers. // *Revue de Phonétique Appliquée*. 1996, № 118 – 119. pp. 1 – 12.

Бранка-Розоф, С., Фурние, Ж.-М., Гриншпун, И. Branca-Rosoff, S., Fournier J.-M., Grinshpun, Y. Langue commune et changements de normes. Paris, 2011.

Варнан, Л. Warnant, L. Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle. Paris, 1978.

Варнан, Л. Warnant, L. Orthographe et prononciation en français. Les 12 000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent. Louvain-la-Neuve, 1996; 2006.

Валтер, Х. Walter, H. Le français dans tous les sens. Paris, 1988.

Галаци, Е. Galazzi, E. Voix d'ici et d'ailleurs. // *Il meticciato culturale. Luogo di creazione, di nuove identita o di conflitto?* Bologna, 2005, p. 96.

Грамон, М. Grammont, M. La prononciation française. Traité pratique. Paris, 1958.

Детей, С. Detey, S. Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE: le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. // *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage.* Palaiseau, 2010, pp. 155 – 168.

Детей, С., Льо Гак, Д., Detey, S., Le Gac, D. Didactique de l'oral et normes de prononciation: quid du français „standard" dans une approche perceptive? // *Actes du 1er Congres Mondial de Linguistique Française*. Paris, 2008, p. 477.

Доза, А., Dauzat, A. Le génie de la langue française. Paris, 1977, p. 12.

Дюез, Д., Duez, D. Aspects linguistiques de l'assimilation en français spontané // *Revue de Phonétique Appliquée*. 1993, № 108 – 109, pp. 219 – 237.

Жермен, А., Мартен, Ф. Germain, A., Martin, P. WinPitch Language Teaching Learning. Ecouter, voir et manipuler la production orale pour l'apprentissage en langue seconde. // *Journées internationales de linguistique appliquée*. Nice, 1999, 110 – 113.

Леон, П. Léon, P. Prononciation du français standard (aide mémoire d'orthoépie). Paris, 1966.

Лоре, Б., Lauret, B. Enseigner la prononciation du français: questions et outils. Paris, 2007.

Льодеген, Г., Ledegen, G. Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique. Paris, 2000.

Льорон, А. Lerond, A. Dictionnaire de la prononciation. Paris, 1980.

Мартине, А., Валтер, Х., Martinet A., Walter, H. Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel. Paris, 1973.

Николов, Р., Хери-Бенит, Н. Езикови ресурси в звукова форма – фонетични изследвания и приложение в чуждоезиковото обучение с помощта на програмата SARP. // *Информационните тех-*

нологии в хуманитаристиката. Създатели и потребители на електронни ресурси. Пловдив, 2009.

Оливие, Б., Шафнер, И. Olivier, B., Schaffner, I. Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage. Palaiseau, 2010.

Пюрен, К., Казерони, А., Puren, C., Kazeroni, A. Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. // *Ela. Etudes de linguistique appliquée.* Paris, 2004, № 2, pp. 133 – 136.

Сиуфи, Ж., Стокард, А., Siouffi, G., Steuckardt, A. Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique. Berne, 2007.

Фуше, П., Fouché, P. Traité de prononciation du français moderne. Paris, 1959.

Нина Чочева, Докторант по съвременен френски език (фонетика)
ПУ „Паисий Хилендарски“, ул. „Цар Асен“, № 24, 4000, Пловдив
Катедра „Романистика и германистика“, ет. 2, стая 222
GSM: +359889/940 333, ninatchotcheva@yahoo.fr

Nina Chocheva, Phd Student of modern French (Phonetics)
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, 24, Tsar Asen Str., 4000, Plovdiv
Department of French and German Languages and Literatures, floor 2, room 222, GSM: +359889/940 333, ninatchotcheva@yahoo.fr

READING CRISIS AND POSSIBILITIES FOR DEVELOPING READING INTERESTS OF JUNIOR PRIMARY SCHOOL PUPILS

Daliborka Puric, M. A.
The Teacher Training Faculty of Uzice, The University of Kragujevac

Abstract: *The modern era, which brought rapid technological advancement of humanity and modern culture is changing the attitudes to traditional cultural values in general. A significant consequence of these changes is the reading crisis, which is a complex pedagogical, cultural and general social problem. Therefore, encouraging reading interests of students as one of the important tasks in native language teaching is becoming more difficult to achieve.*

The paper examines: a) which factors, according to teachers' oppinions mostly determine reading interest of junior primary school pupils; b) which factors mostly contribute to encouraging pupils' reading interests and, consequently, overcoming the reading crisis.

Key words: *reading interests, reading crisis, junior primary school pupil, teacher, teaching*

INTRODUCTION

The modern era, which brought rapid technological advancement of humanity and modern culture is changing the attitudes to traditional cultural values in general. A significant consequence of these changes is the reading crisis, by which is meant the neglecting of reading in general, as an educational and recreational, as well as neglecting of books as printed media.

The reading crisis indicates findings of numerous studies. The U.S. statistics are alarming: the percentage of the population aged 18 to 24 who read any book during the year in the period 1982 − 2002. dropped from 60% to 43%, the percentage of seventeen-year old who never or hardly ever read for pleasure rose more than twice since 1984. to 2004. (from 9% to 19%), 25% of high school graduates who attend college never read the contents of the literature, sports, politics or any other field of their own choice. According to data from the All-Russian Center for Public Opinion Research, 35% of the Russian population does not read

books, 22% regularly read, and others − from time to time, even 22% of Russians does not have a book at their homes, and among the students interviewed, only 3% have season tickets in the art department of the University Library (ВЦОМ 2010). In Serbia, 64% of elementary and high school pupils don't like to read the school reading, and all literary works provided for school reading during the year are read by only 15% of pupils (Ivic et al. 2008: 11).

The statistics are devastating. We are witnessing a sort of paradox: a richer and more diverse publishing production readers, especially young ones leaves immune to the phenomenon of books and literature in general. On the other side, reading a book is just a small part of the contemporary reading, "most of the people read on a computer, which thanks to the Internet allows multimediality and interactive reading" (Mađarev 2009: 3). In that sense, the reading crisis can be viewed as a phenomenon in the information culture, when at the time of the expansion of digital books and electronic readers raises the question of survival of classical books.

The modern world, even the modern reader strives and succumbs to the general virtuality, which means speed and efficiency. Involvement of digital technology in modern life is resulting with the skills such as: e-literacy, digital literacy, literacy viewer, which enhance the intellectual skills, but, paradoxically, does not increase proportionally the level of knowledge and skills. Although the prognosis of obsolescence of books started to appearing back in the sixties with Marshall McLuhan, "variations of subject of books haven't changed its function, or syntax, for more than 500 years" (Corriere, Eco 2011: 14). The changes in the information sphere, which refer to the book, some authors observe "in the context of the history of books and reading, which is characterized by constant changes of form and technology. It's a change of the paradigm of reading" (Bozic 2011: 3).

Since the crisis of reading is a complex pedagogical, cultural and general social problem (Ilic et al., 2008), which is caused by various factors, consequently, overcoming the crisis of reading can be achieved in different ways. There is a wide initiative and various activities that have been taken in order to solve this problem. The U.S. government programs are implemented in order to support and improve the reading. In France, "the politics of reading" has become a priority of the Ministry of Culture. The British government in the late nineties has adopted a comprehensive national strategy for literacy. In Germany, the methodology of studying literature and content of the syllabus have been designed and regulated by the general social provisions in the field of education.

Reading pattern of adults usually is determined by reading habits which are formed in the primary school, and reading habits of pupils to the greatest extent are determined by reading interest (Kragler et al., 1996; Shafer 2003). In this sense, although some researches suggest that the reading crisis has not affected the reading of children's literature (Maljkovic 2009: 23), we wanted to investigate what determines the reading interests of the pupils at the beginning of schooling, and how the reading interests of the youngest pupils could be encouraged, in order to overcome the reading crisis.

RESEARCH METHODOLOGY

The aim of the research was to investigate the possibilities of improvement of reading interest of junior primary school pupils and, therefore, the possibilities of overcoming the reading crisis. The research tasks were:

(1) To determine the factors that, according to teachers' oppinions, to the greatest extent determine reading interest of junior primary school pupils.
(2) To determine the factors that to the greatest extent contribute to encouragement of pupils' reading interest.

The research data were obtained through a survey conducted in February and March of 2012. In the questionnaire teachers were expressing their opinion about the pupils' reading interests opting for one of listed attitudes or ranking of the offered.

The sample of the research was chosen from the teacher population employed in primary schools in the Republic of Serbia during the 2011/2012. school year. The sample consisted of 312 teachers from 33 primary schools in the City of Belgrade and ten administrative districts of the Republic of Serbia. As an independent variables were operationalized the following teacher characteristics: work experience (less then 10, 11−20, 21−30, more than 30) and work qualification (a college degree or a university degree).

The data obtained were processed by using a statistic SPSS software package, and the differences in teachers' oppinions, depending on the independent variables were tested by Chi-squared test.

INTERPRETATION OF RESEARCH RESULTS

1. In order to examine the possibilities of developing the reading interests of junior primary school pupils, we offered the list of factors that we considered the most important: *the characteristics of the literary genre, the characteristics of pupils, family influence, peer influence, me-*

dia influence, the teaching of literature. The interviewed teachers expressed their attitudes about the extent to which each of the factors contribute to pupils' reading interests by lining up offered factors, starting with the one that they think is the most important for reading interests of junior primary school pupils.

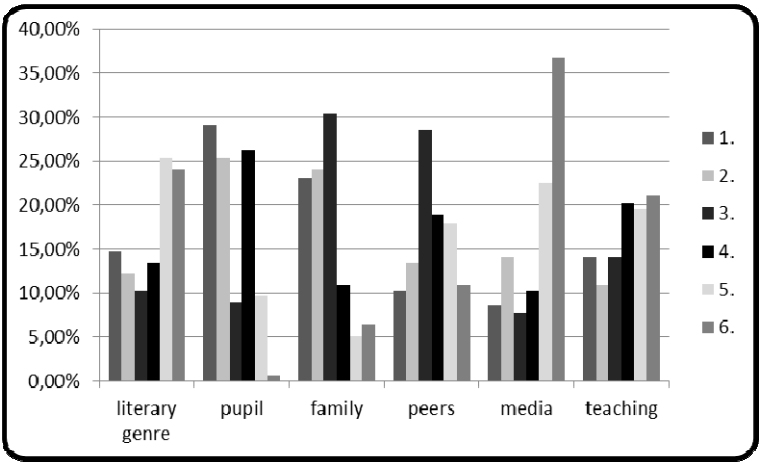
The mean and range were determined for each of the factors listed based on the obtained data (Table 1, Graph 1).

Table 1. Factors that Determine Junior Primary School Pupils' Reading Interests

Factors	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Score	Mean	Ranking
lit. genre	46 14,74%	38 12,18%	32 10,26%	42 13,46%	79 25,32%	75 24,04%	953	3,05	V
pupil	91 29,17%	79 25,32%	28 8,97%	82 26,28%	30 9,62%	2 0,64%	1361	4,36	I
family	72 23,08%	75 24,04%	95 30,45%	34 10,89%	16 5,13%	20 6,41%	1341	4,3	II
peers	32 10,26%	42 13,46%	89 28,53%	59 18,91%	56 17,95%	34 10,89%	1081	3,46	III
media	27 8,65%	44 14,1%	24 7,69%	32 10,26%	70 22,44%	115 36,86%	829	2,66	VI
teaching	44 14,11%	34 10,89%	44 14,11%	63 20,19%	61 19,55%	66 21,15%	986	3,16	IV

The largest number of the interviewed teachers (91 or 29.17%) think that the pupils' reading interests to the greatest extent depend on *the characteristics of the pupils themselves*, which is confirmed by the statistical indicators as well (mean 4.36, ranking I). Ranking II is assigned to *the influence of the family*, which is, according to the largest number of teachers, in third place (95 or 30.45%), and *the influence of peers* is the third in the hierarchy of its contribution to junior primary school pupils' reading interests (ranking III). *The teaching of literature* by the statistical data is in fourth place (ranking IV), and according to the largest number of teachers this is the last factor in the hierarchy of its contribution to pupils' reading interest. Ranking V, by the importance for the pupils' reading interests, is assigned to *the characteristics of the literary genre*, and, according to the teachers' oppinions (115 or 36.86%), as well as according to the statistical data, pupils' reading interests in the lowest extent is determined by *the influence of the media* (ranking VI).

Chart 1. The Contribution of some Factors to Junior Primary School Pupils Reading Interests



According to other studies (Ivic et al. 2008: 11), the mass media greatly affect the choice for the reading. Although obtained results indicate that reading interest to the greatest extent depend on the characteristics of the pupils themselves, they are not predetermined or determined, and they are therefore subject to change. The quality of changes will depend on the quality of impact.

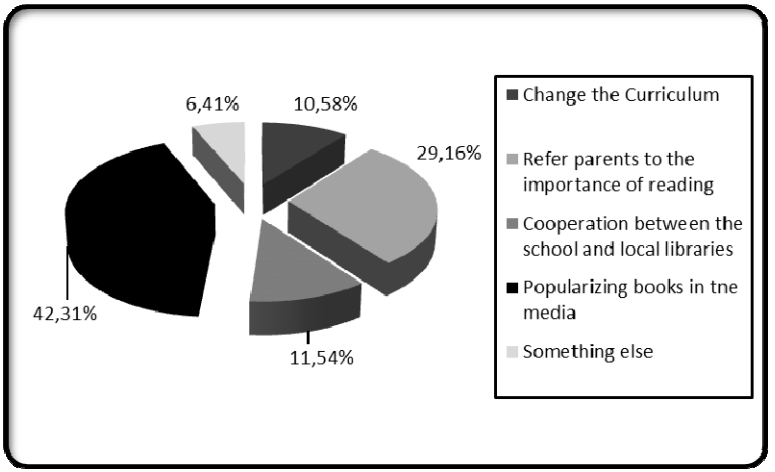
2. Considering the possibilities of improvement of junior primary school pupils' reading interests we examined the factors that, according to teachers can contribute to the greatest extent to encouragement of reading interests of pupils. We considered that the encouragement of reading interest of junior primary school pupils can be accomplished by: *changing the curriculum, instructing or reminding parents of the importance of reading and books in general, achieveing cooperation between the school and local libraries, popularizing book in the media*. The interviewed teachers were also given a possibility of supplementing the list of the offered ways of encouraging reading interests of junior primary school pupils.

The largest number of the the interviewed teachers (132 or 42.31%) think that reading interest of junior primary school pupils in the greatest extent could be encouraged by *popularizing book in the media* (Table 2, Graph 2). *Instructing or reminding parents of the importance of reading and books in general* contributes the most to the improvement of pupils' reading interest, according to the 91 or 29.16% of the interviewed teach-

ers. Higher percentage of teachers (36 or 11.54%) pleaded for *achieveing cooperation between the school and local libraries* compared to the 33 or 10.58% of those who chose *changing the curriculum* in function of encouragement of reading interest of junior primary school pupils. Teachers who have supplemented the list of offered factors, 20 or 6.41% of them, propose the following actions: organizing meetings between pupils and writers, organizing competitions in reading and rewarding pupils, encouraging pupils to write reading diaries regularly, limiting computer usage time within the family, modernizing of teaching.

According to teachers' oppinions media determine pupils' reading interest to the lowest extent, while on the other hand, reading interest of the junior primary school pupils can be improved to the greatest extent by popularizing books in the media.

Chart 2. Factors that Contribute to Encouragement of Reading Interests of Junior Primary School Pupils



We were interested in whether the independent variables (work experience and work qualifications) have influence on the teachers' opinions about the possibilities of encouraging reading interest of pupils. Certain variations can be noticed in the teachers' attitudes with different work experience (Table 2). The largest number of the interviewed teachers with the least experience in teaching stated that the reading interests of junior primary school pupils can be improved to the greatest extent by *instructing or reminding parents of the importance of reading and books in general* (12 or

32.43%) and by *popularizing book in the media* (11 or 29.73%). More than half of the sub-group of teachers who had between 11 and 20 years of work experience (67 or 56.3%) and those who had more than 30 years of work experience (25 or 51.02%) said that *popularizing books in the media* is the factor that could encourage pupils' reading interests to the greatest extent. On the other side, the largest number of the teachers who had between 21 and 30 years of work experience (37 or 34.58%) stated that the media can contribute to the greatest extent to encouragement of reading interests of pupils. It is interesting that the same number of teachers in the sub-group of the youngest, as in the sub-group of those who had between 21 and 30 years of work experience, consider that *changing of the curriculum* and *achieveing cooperation between the school and the local libraries* are the factors that can contribute to the pupils' attitudes towards reading.

Table 2. Factors that can Contribute to Encouragement of Pupils' Reading Interests to the greatest extent, Depending on the Teachers Work Experience

The experience	change the curriculum	instruct parents...	cooperation betw. school...	book and the media	something else	In total
0−10	6 16,22%	12 32,43%	6 16,22%	11 29,73%	2 5,4%	37 100%
11−20	10 8,41%	29 24,37%	6 5,04%	67 56,3%	7 5,88%	119 100%
21−30	17 15,89%	37 34,58%	17 15,89%	29 27,1%	7 6,54%	107 100%
more than 30	0 0,0%	13 26,53%	7 14,29%	25 51,02%	4 8,16%	49 100%
In total:	33 10,58%	91 29,16%	36 11,54%	132 42,31%	20 6,41%	312 100%
	χ^2=33,041		df=12		p=0,00095	

Statistical significance of the noticed differences was tested by Chi-square test. Obtained $\chi^2 = 33.041$ for df = 12 degrees of freedom is above the limit values (0,05 = 21.026, 26.217 = 0.01) and indicates that the correlation is statistically significant on the levels of 0,05 and 0,01. The obtained result shows that the teachers work experience in teaching significantly influences their attitudes towards the possibilities of encouraging pupils' reading interests.

We were interested whether the teachers' work qualifications as an independent variable influenced their attitudes towards the possibilities of encouragement of reading interest of junior primary school pupils (Table 3).

Table 3. Factors that Contribute to the greatest extent to Encouragement of Pupils' Reading Interests, Depending on the Teachers' Work Qualifications

professional qualification	change the curriculum	instruct parents...	cooperation betw. school...	book and the media	something else	In total
College	6 5,61%	40 37,38%	11 10,28%	43 40,19%	7 6,54%	107 100%
University	27 13,17%	51 24,88%	25 12,20%	89 43,41%	13 6,34%	205 100%
In total:	33 10,58%	91 29,16%	36 11,54%	132 42,31%	20 6,41%	312 100%

χ^2=7,973 df=4 p=0,09257

By analyzing teachers' attitudes with different work qualifications, it have been noticed that the largest number of the interviewed teachers with the college degree (43 or 40.19%), as well as the largest number of those with the university education (89 or 43.41%) stated that *popularizing books in the media* can contribute in the greatest extent to encouragement of pupils' reading interests. On the other side, the larger number of the teachers with the university education (27 or 13.17%) compared to those with the college degree (6 or 5.61%) think that *changing the curriculum* can contribute to the greatest extent to encouragement of pupils' reading interests. Also, a higher percentage of teachers with the university degree (25 or 12.20%) compared to the percentage of those with the college education (11 or 10.28%) stated that the greatest opportunities of encouragement of pupils' reading interest are in *achievement of cooperation between school and local libraries*.

By testing the observed differences in teachers' attitudes about the possibilities of encouragement of pupils reading interests deppending on the work qualifications, the obtained result ($\chi^2 = 7.973$, df = 4) wasn't statistically significant. So, the teachers' professional qualifications does not affect the differences in their attitudes towards the possibilities of encouraging reading interest of junior primary school pupils.

CONCLUSION

The book is "a pretty toy of the spirit," "a moment of freedom, a joyful and necessary illusion" (Radovic, 2006: 413, 414). The interest in such a

book, according to the results of our research to the greatest extent is determined by: the characteristics of the pupils themselves, the influence of family, peers and the teaching of literature, the characteristics of the literary genre, and, at last, the influence of the media. On the other side, according to teachers' oppinions, reading interests can be encouraged to the greatest extent by popularizing books in the media, then by instructing or reminding parents of the importance of reading and books in general, by achieveing cooperation between the school and local libraries, as well as changing the curriculum. So, the new generations, which are often called "children of the screen" need to provide an environment for reading − as the real as the virtual, at the macro as well as at the micro level.

REFERENCES

Baurlein, M. The Dumbest Generation. New York, 2008, p. 264.

Божић, J. (Пост)култура читања: време изазова. // *Читалиште,* 2011, N 19, p. 2.

Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. Криза читања. Нови Сад, Београд, 2008, p. 204.

Каријер, Ж. К., Еко, У. Не надајте се да ћете се решити књига. Чачак, Београд, 2011, p. 195.

Kragler, S., Nolley, C. Student choices: Book selection strategies of fourth graders // *Reading Horizons*, 1996, N 36, p. 354.

Криза чтения. 2011. <http://www.onlinetambov.ru/sitecontent/more_news/there_is_an_opinion.php?ELEMENT_ID=52374> (17.10.2012.)

Мађарев, М. Постоји ли криза читања? // *Детињство*, 2009, N 4, p. 3.

Маљковић, М. Да ли је криза читања захватила и књижевност за децу // *Детињство*, 2009, N 4, p. 19.

Mellon, C. A. Leisure reading choices of rural teens // *School Library Media Quarterly*, 1990, N 18, p. 223.

Радовић, Д. Дете и књига. Београд, 2006, p. 1114.

Halsted, J. W. Guiding gifted readers. Columbus, 1988, p. 123.

Daliborka Puric, M. A,
St Sava's Square, 36, 31000 Uzice, Serbia, tel: 00381 64 2211648,
fax: 00381 31 511 078; e-mail: daliborka.puric@gmail.com

THE USE OF CHILD AND YOUTH DETECTIVE STORIES IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

Hikmet Asutay
Trakya University, Edirne

Abstract: *This paper will try to suggest course materials adapted from dedective stories in Turkish and German child and youth literature to use in both Turkish and German courses. The literary terms of child and youth dedective stories are presented in the introduction part. Chronological development of detective stories in Turkish and German literature is mentioned and text types and their comparative linguistic expression is done. The paper also gives suggestions about how these texts contribute to literature teaching, estetical reception, reading habit, interest to foreign language and target culture, desire to learn foreign language and target culture.*

Key words: *detective, detective stories, child and youth genre, literature teaching*

INTRODUCTION

Child and youth literature is one of the most applied text resources in language and teaching areas. What counts here is that it consists of simple and artless language use as necessity of the nature of child and youth literature itself, the intensity of concrete narration and the most important of all, the stories that adress their age. Therefore, this study aims at discussing the use of youth and child detective stories which have a distinctive kind of topic in child and youth literature and developing some suggestions. Before that point, it is essential to clarify the concept of child and youth literature that is a metaconcept.

THE CONCEPT OF CHILD AND YOUTH LITERATURE

In this study, the definition of child and youth literature that H. H. Ewers states below will be regarded as the main definition;

> ***"Child and youth literature is a subsystem of literature which is a social action system or the literature (fiction or non-fiction) that can be listened, watched or read by children and youths."(Ewers, 1992: 13)***

And Sedat Sever defines child literature as;

> ***"The general term of products that raises the level of tastes, enriching their world of feeling and thoughts that has artistic feature with lexical and visual stimuli according to level of childrens' linguistic development and comprehension at the phase starting from their early childhood, including their adolescence" (Sever, 2003: s.9).***

Gültekin supports that we should divide the child and youth literature into two different categories. He suggests that child literature should be divided into two categories as preschool child literature between the age of 0-6 and youth literature between the age 6-13; Youth literature should be divided as early youth literature between the age of 13-18 and youth literature between the age of 18-25 and it should be evaluated by considering it in that way. Consequently, child and youth literature is a kind of target receiver literature but at the same time, a kind of transition literature to adults' world and common literature world. Another point emphasized in the definitions is the educational aspect of that target receiver literature. Therefore, it would be beneficial to mention briefly about its educational aspect.

EDUCATIONAL ASPECT OF CHILD AND YOUTH LITERATURE

Child and youth literature is one of the important tools not only in the aspect of language and literature education but also in the aspect of values considered to be acquired. Therefore we should be fastidious while choosing a piece of work. The most important criterion is good and optimistic person, briefly, humanitarian, ethical and universal values. As considering it in the aspect of literature and reading, M. Dahrendorf explains the educational aims of child and youth literature. Child and Youth Literature;

- Consists of readers interest,
- Encourages the readers who have no literary experience
- Enables readers to make simple analyses on literary texts,
- Creates interest to read; for instance; tension, funny items, the intensity of actions, the oppurtunity to identify themselves motivate them to read,
- Helps them gain their own identity by aiming children and youths to be enlightened, increasing their experience, socializing and getting rid of prejudice.

Among the aims M. Dahrendorf orders above, the first one explains the educational aspect of aforementioned child and youth literature. As a result of these expansions, there appears the needs and the basic characterictics of student-reader who are target receiver to whom. Concerning reading and literature which is a metaconcept, the basic need of target student receiver is the texts which adress their world, age group and interest. Child and Youth literature that provides them with this oppurtunity adresses different areas of interest according to some classification in itself with child and youth novel which is another kind in this literature. Therefore it is essential to mention generally about child and youth novel and dedective stories which are the main topic of this study.

CHILD AND YOUTH NOVEL

These two terms are generally considered and analyzed under two different terms within Child and youth literature (see H.H. Ewers 1994 and G. Lange). However, due to the limits of our study, these two terms are going to be mentioned accordingly. Consequently, the definitions of novel, which is a literary type in Child and Youth literature, can be ordered as follows:

> ***"The art of narrating the situations and events experienced or to be experienced by creating them in their imagination close to the reality." (Özdemir, 1996, 276) Or "long texts relating to events designed or may happen, etc." (Aktaş, 2001, 212)***

However, as child and youth literature is involved, we can name it as child and youth novel. One must infer from the definitions above, child and youth literature that has an active role in children's and young peaple's self-actualization, is a kind of prose that is divided into many types in itself, narrating by describing real or unreal events, helping children and young peaple's discover the difference between reality and imagination in their own way. Novels are grouped in different ways in itself. The most common form of grouping is done in accordance with their features of type, subject and structure. So the novels are classified as adventure, crime, dedective, historical, analysis novels and etc. Novel types grouped according to litarary movement in which their authors take place in are romantic, realistic, naturalist, social realistic novel and etc.

DETECTIVE AND CRIME NOVELS IN CHILD AND YOUTH LITERATURE

Crime fiction as a type of that literary genre means the kind that takes its subjects from the events that police involve in and that is concerned with the detection of crime (Püsküllü 2005.s.793). In the Grand Larousse, crime fiction is used for a story, a movie and a novel that has its subject from the struggle for detecting a murder and a crime. Crime novel, indeed, means gripping kind of novel whose subjects are murder, theft, pickpocketing, spying, and etc., which police take careof. Recently, although the crime novel, which is becoming more and more popular day by day in child and youth literature, is associated closely with the detective novel, they actually differ in some ways. Richard Alewyn, a literary critic in this area, divides crime genre into two main subclasses. One of them is crime novel and the other is detective novel. Alewyn strictly seperates them from each other in terms of their subjects. In both of the narrative type, the subject is crime, but their form is different. Crime novel narrates a story of a crime whereas detective novel narrates mostly the detective (Alewyn 1971.s.375). According to Mahmut Karakuş, the classification which Gunter Lange put forwards about crime novel does not conflict with R. Alewyn, also it clarifies the difference between them.

> ***"In detective novel, children either take over the detective role or take place as a walker- on with an adult dedective and they are kinf of identification figures for young readers. In some examples of this type, children fight against adults; in some dedective stories, readers take over the role of puzzle-solver" (Lange,2002:13-14:Torun 2011).***

As a result of this general view, it is becoming much more easier to understand how interesting detective stories or novels are in the world of children and young peaple. Chasing after unknown, mystery, looking for secrets, cathching the bad guys or arresting them and eventually a happy ending. Maybe, therefore, some of the child detective series of British children's writer Enid Blyton '*The Secret Garden'* and '*Famous Five'*, which have been translated into many languages, have sold many copies and have still enjoyed by many. One of the most important common feature of all these stories is the patterns of behaviour taking place in the stories as the themes such as close friendship, solidarity and acting together.

A CLASSIC DETECTIVE NOVEL: *'EMIL AND THE DETECTIVES'*

The work of German author Erich Kastner's 'Emil and the Detectives '(1929) which is known as a classic today and illustrated by the Walter Trier is a 150-page child detective story consists of 18 chapters of 9 pages each. As its format is concerned, in accordance with features of the child novel, it is a text typed in big font size, easy to read, in simple sentences, plain and clear language use, addressing the lexical level of children and youths, giving place to their world. The work beginning with the paraghraph of illustrated description of novel characters starts with addressing directly child reader. Emil whose father is dead and who lives with his mother travels by train to Berlin near his aunt. Emil who is robbed while sleeping by the antragonist he meets on the train journey chases after the robber in such a big city like Berlin where he has been for the first time. Meanwhile, he meets new friends and these local new friends to whom Emil tells about his situation decides to help him. A great many children in the city who call themselves 'The Detectives' start spying on the robber everywhere with division of labour and getting perfectly organized. What happens to them is narrated in this work. In the end,the police caught the robber who was trapped in a bank and turned out to be an internationaly wanted fraud. Emil not only gets his money back, also he is rewarded with a large sum of money for his help to the police. What actually Emil gains is his new friends in Berlin. In this story, some basic universal values such as friendship, solidarity, goodness and benefits of goodness are favoured.

The novel is highly readable due to its absorbing and fluent plot. Thanks to all these features, it was at the top of the bestseller lists in 30-40s Germany and it created long queues in front of the book stores. The work filmed several times has been adapted according to real life of Germany in 2001 but universal values taking place in the work have been more emphasized. Thus, it can be said to be a successful adaptation.

CONCLUSION: THE DETECTIVES IN TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

The beginning of the novel includes easy to use description study. For instance, the illustration of characters can be shown and student can be asked for description. It can be applied in writing practices about the relationships between characters and students can also be asked for grouping the characters. In language studies, *'finding key words, picture*

description, characterization and grammar studies‘ are the basic applications (see Torun 2011). Simple puzzles for vocabulary practice can be extremely interesting. For grammar practices, finding the actions in a chapter decided beforehand in the story, finding the adjectives, gap-filling, punctuation and spelling practices can be done. In the master’s thesis of Z. Torun about this study, a detective story written by two different Turkish and German author has been presented with eleborate application examples (see Torun 2011). The plain structure of the work ‘*Emil and The Detectives’* has the ease of use as an authentic course material. We believe that another important oppurtunity is the use of new film adaptations of the work in the courses.

Three new film adaptations of E.Kastner’s work are available in the filmportal.de website. Besides, didactic study samples via movies exists in many different websites and also exclusively in Goethe institute.

Consequently, in terms of course material, detective stories similar to Emil consist many practical and handy materials for both linguistic studies and Second Language courses, literature courses, as well. Above all, in terms of subjects in detective stories, students will never lose their interest and the subjects will keep their attention at the highest level. Recently, these kind of child detective and crime novel that are widely enjoyed and has become popular in child and youth literature create new material sources for language and literary courses. Thus, it will be enjoyable and the quality in learning will be developed by creating classroom environment which children and young peaple like, enjoy and in which they have the chance to identify themselves and feel as if they were in their own world. All in all, it will have positive effect on their success.

BIBLIOGRAPHIE

Aktaş, Ş. “Yazılı ve Sözlü Anlatım”, Ankara: Akçağ Yayınları, 2001.

Alewyn, Richard. Anatomie des Detektivromans, Jochen Vogt (der): Der Kriminalroman II, München: W.Fink, 1971, s. 372 – 404.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, Gelişim Yayınları, C. 15, İst., 1986, s. 63 – 94.

Dahrendorf, Malte. “Anmerkungen zum Auslanderthema in der Westdeutschen KJL”. Diyalog Interkultuelle Zeitschrift für Germanistik. Ankara, 1992.

Ewers, Hans-Heino. “Anmerkungen zu Theorie und Geschichte antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur”; Diyalog 1/92, Ankara, 1992.

Ewers, Hans-Heino. "Auf der Flucht vor der Wirklichkeit? Kinderliteratur und Kinderalltag im Medienzeitalter"; "Veränderte Kindheit", Institut für Jugendbuchforschung, Frankfurt, 1994.
Gültekin, A. "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Neden Gereklidir?" Varlık Dergisi. Sayı: 6 İstanbul: Varlık Yayınları, 2006.
Karakuş, Mahmut. "Gençlik Polisiye Yazını Çerçevesinde Ören'in Bitte nix Polizei Adlı Öyküsü: Kimliğini Arayan Bir Genç Kız", Gençliğin İzdüşümü / Nilüfer Tapan Armağan Kitabı, Haz. N. Kuruyazıcı, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2008.
Karakuş, M. Bir Sanatçının Cinayeti Ahmet Ümit'in Kitap Katili Adlı Öyküsü", Yaşamak eşittir Yazmak / Gürsel Aytaç Kitabı, Haz. Y.Ecevit, M.Osman Toklu, S.Onaran, Hece Yayınları, Ankara, 2008.
Kästner, Erich. "Emil und die Dedektive" Atrium Verlag 2010, 1929.
Lange, Günter. Krimi – Eine Analyse eines Genres, Auf heißer Spur in allen Medien. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 13. Beiheft, 2002, s. 7 – 20.
Özdemir, E. "Yazılı ve Sözlü Anlatım Sanatı, Remzi Kitapevi, 1996.
Püsküllüoğlu, A. "Arkadaş Türkçe Sözlük", Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2005.
Sever, Sedat. "Çocuk ve Edebiyat", Ankara: Kök Yayıncılık, 2003.
Torun, Zahide (Danışman: H. Asutay). "Dil ve Yazın Öğretiminde Türk-Alman Çocuk ve Gençlik Dedektif Öyküleri" (Türkisch-Deutsche Kinder- und Jugenddedektivgeschichten in der Sprach- und Literaturdidaktik)", Trakya Üniversitesi, Edirne, 2011.
Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1990, s. 255 – 256.

Electronic Bibliography:

http://www.cukurovasanatdergisi.net/fatma-ulku-yildiz/cocuk-edebiyati-tarihi.html27/11/2010
http://de.wikipedia.org/wiki/Emil_und_die_Detektive
www.filmportal.de
www.goethe.de
http://www.polisiye.com/devam.asp?yazid=717# 19/06/2011
http://www.kaestnerfuerkinder.net/emil.php
http://www.kinderkinobuero.de/filmarchiv/emil-und-die-detektive-2000.php; 05.04.2011

УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА РАБОТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Мария Петрова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филиал – Смолян

EDUCATIONAL RESEARCH WORK ON BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL

Maria Petrova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Filial – Smolian

Abstract: *Including little pupils in an educational research work in onomastics can not only consolidate pupils' spelling skills and improve their knowledge in onomastics, but it can also enrich the communication between a primary teacher and children and between children themselves with socio-cultural meaning, firstly related to the perception of the surroundings where they live and the people they communicate with.*

The purposeful use of the gathered in the educational research work onomastic material, in lessons in Bulgarian language with classes, consisting of students who belong to different ethnic groups and religions, improves their interpersonal relationships and forms tolerance.

Key words: *educational and research work, onomastics, anthroponyms, cognitive interest, self-dependence, language competence, personal development.*

В *Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищно възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.)*[6] е изяснена съвременната ориентация на училищното образование: *„към провокиране на мисленето и самостоятелността, към формиране на практически умения и към развитие на личността*“ (с. 9), и „*наред с мерките за повишаване на качеството на обучението трябва да се предприемат и такива* за *засилване на възпитателната роля на българското училище. Те биха допринесли за формиране на чувство за принадлежност на учениците към училището, към населеното място, към България*“. (с.12)

Съвременните държавни образователни изисквания биха могли да се постигат чрез *баланс между традиционните достойнства на българското образование и необходимостта от усъвършенстване*.

Изхождайки от тези постановки и преди всичко от необходимостта да се конструират и прилагат по-ефективни технологии за формиране на детската личност и модернизиране на учебния процес по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, насочихме вниманието си към използването на учебно-изследователската дейност като образователна технология, чиято главна цел е не получаването на обективен резултат, като в „голямата наука“, а личностното развитие на децата.

Склонността към изследване е свойствена за малките деца. Изследователското поведение е възрастова потребност на детето при опознаване на заобикалящия го свят. У всяко дете има заложени в по-голяма или по-малка степен способности за изследователска дейност, които с годините могат да закърнеят и изчезнат, ако не се създават условия познавателните интереси на децата да се удовлетворяват и чрез включването им в такава дейност.

За обучението в началното училище проблемът за изследователската дейност на децата е особено актуален, тъй като именно на този етап от живота им учебната дейност е водеща и определя развитието на основните познавателни особености на детската личност.

Изследователската дейност на учениците е разновидност на учебно-познавателната им дейност, но специално организирана, позволяваща най-пълно да се изявяват и развиват както интелектуалните, така и творческите способности на децата. По своята същност учебно-изследователската дейност е средство за личностно развитие и формиране на светогледа чрез сътрудничество и съвместна работа на два субекта – ученик и учител. Такъв подход позволява на ученика от слушател да стане активен участник в процеса на обучение.

И тъй като малките ученици по своята природа са изследователи, те с голям интерес участват в изследователски дейности по различните учебни предмети. Специфичното на изследователската работа в началното училище се изразява в системната направляваща, стимулираща и коригираща роля на учителя.

Ефективността на изследването много зависи от неговата организация и мястото му в учебния процес. Преди всеки урок учителят, съобразно целите, задачите и съдържанието му, е необходимо да обмисли логиката на неговото построение в един или друг клас и въз-

можностите за включване на изследователски задачи.Учителят трябва да помогне на децата да направят своите открития, да се постарае достъпно и ненатрапчиво, а също занимателно и интересно да ги въведе в света на знанието.

Мотивационна основа на изследователската дейност са любознателността, познавателната активност, потребността от нови впечатления и знания. Важно е учителят да увлече децата в изследователската работа, да им покаже значимостта на тяхната дейност и да им вдъхне увереност в собствените сили.

Много полезно за успеха на учебно-изследователската дейност е привличането на родителите да участват в училищните дейности на своето дете.

Учебно-изследователската дейност, освен че може да е свързана тематично с различни предметни области, тя може да бъде различна по обем, трудност, времетраене, участници, място на извършване и пр.

Ще се спрем на възможностите за учебно-изследователската дейност, които дава една тема по български език и литература в началното училище: *съществителни собствени имена* – предмет на изследване от лексиколожката наука *ономастика.*

Собствените имена стават обект на познание от страна на малките ученици още в периода на огрaмотяването им, когато усвояват правописното правило за писането на имената на хора и животни с начална главна буква.

Анализирайки учебниците и учебните програми по български език за началните класове става ясно, че децата получават лингвистична информация за съществителните собствени имена преди всичко в правописен аспект.

Но много от децата на тази възраст проявяват жив интерес и са готови да обсъждат и да търсят отговор на въпроси, свързани със собствените имена, като: *Как родителите избират имена на децата си? Какво означава моето име? Кои мъжки или женски имена ти харесват? Защо някои имена на хора се срещат много често, а други – рядко? Защо е такова името на нашия град (село, улица, река и др.), какво означава то?* и др.

За малките ученици са интересни и произходът и значението на фамилиите, историята на възникване на имената и т.н.

Трябва да отбележим, че собствените имена крият в себе си големи възможности както за езиковото развитие на учениците, така и за социокултурното им образование.

В собствените имена като сложно не само езиково, но и социално явление можем да открием следите от миналото, от политическия, социално-икономическия и културния живот на хората, а също и да се докоснем до ценностната им система. Именно в това се състои и образователната същност на науката *ономастика.*

Включването на малките ученици в учебно-изследователска работа по ономастика може не само да затвърди правописните умения на учениците, да задълбочи ономастичните им познания, но и да обогати общуването между началния учител и децата, а също и между самите деца, със социокултурно съдържание, на първо място, свързано с възприемането на средата, в която те живеят, и хората, с които общуват.

Целенасоченото използване на събрания при изследването ономастичен материал в уроците по български език в класове, в които учениците са от различни етноси или религии, подобрява междуличностните отношения, формира толерантност.

В такава насока у нас са работили отделни учители и методици, но предимно с по-големите ученици (Кръстев 2005). По тази проблематика в руското началното училище е натрупан значителен опит, който – споделен в публикации – заслужава да бъде проучен (Успенский 1967, 1972; Рублева 2005) и др.

Положителен опит в последно време извеждат и някои начални учители от гр. Смолян, които включват учениците си в учебно-изследователска работа по български език и литература.

Ако учителят е убеден, че осмислянето от децата на ономастичните факти е важно, че задълбочаването на познавателния интерес у учениците към собствените имена е предпоставка за решаването на някои лингводидактически и социокултурни задачи, той винаги ще намери време, в урока или извън него, да им разкаже нещо интересно и любопитно за собствените имена и с това да ги подтикне към нови въпроси и търсенето на отговорите им.

Учителят може да прецени какъв ономастичен материал може да намери място в класните занимания и какъв – извън клас и да мотивира децата за познавателно-изследователска дейност, която е основа за интеграция на обучението по *Български език и литература* с други учебни предмети като *Човекът и природата* и *Човекът и обществото*.

Още от първи клас учителят може да въвлече своите ученици в мини-изследвания, а в следващите класове учебно-изследователска работа на децата постепенно да увеличава своя обем и сложност. Например, достъпни и интересни за изследване от децата са темите:

„Как хората избират имена на децата си и защо мама и татко са ми избрали това име?“

„С какво име се обръщат към мене близките ми и приятелите ми?“

„Имената в моя род.“

„Какви имена дават хората на своите домашни животни?“

„Какви имена имат в приказките мечката, вълкът, лисицата, заекът, катеричката, таралежът и др.?“

„Кои имена на хора произлизат от названия на растения (животни, метали,природни явления и др.)?“

„Какво означава моето име?“

„Какъв е произходът на моето име?“

„Кои са петте най-често срещаните женски/мъжки имена сред учениците от 1. – 4. клас на нашето училище?“

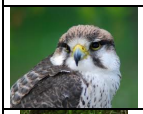
„Кои са петте най-често срещаните женски/мъжки имена сред родителите на учениците от 1. – 4. клас на нашето училище?“

„Кои имена на литературни герои от изучени произведения подсказват за качествата на героите?“

„Какво е името на твоята улица? Научи повече за него.“

„Какви интересни имена на природни забележителности има в Смолянския край?“ и др.

Работата с антропонимите винаги предизвиква интерес в детската аудитория. Съвсем естествено пред учениците още в първи клас възниква лексикалният проблем за многозначността на думите и по-конкретно при употребата на нарицателни имена като собствени, напр. *Иглика, Роза, Явор* и др. За децата от 1. – 2. клас са по силите им изследователски задачи, свързани с този проблем. Учителят може да постави на няколко групи ученици варианти на задачата: *Кои названия на растения (или на животни, метали, природни явления и др.) са станали имена на хора?* Изследването може да придобие и игрови, състезателен елемент с въпроса : *Кой ще открие най-много такива имена?* Освен своя езиков опит при решаването на задачата, децата могат да използват и знанията на родителите си или на други информатори. Ако учителят е поставил такава задача на по-големите ученици (3. – 4. клас), те могат да онагледят събрания антропонимичен материал с изображение на предмета (*от интернет*), чието название е станало собствено име, а при по-малките за това могат да помогнат родителите. Учителят може да даде и указания как да се представя събраният материал – на отделни листчета или в таблица, например:

Название на предмет (растения, животни и др.)		**Собствено име на човек:**
	**сокол** – дневна граблива птица, една от най-бързо летящите, с размери – от дребни до средно големи видове	**Сокол** – мъжко име
	иглика–горско или градинско цвете; цъфти рано напролет; има много видове в различни разцветки –жълто, синьо, розово, червено, лилаво	**Иглика** – женско име

По-сложна е учебно-изследователската задача *„Кои имена на хора произлизат от названия на растения (или на животни, метали, природни явления и др.)?“*, свързана със словообразуването на собствени имена. Тогава децата прибавят към откритите собствените имената, съвпадащи с названието на предмет, и такива със същия корен, напр.: *Славей, Славея, Славейка, Славейко;Здравец, Здравко, Здравка* и пр. Подобни имена имат ясна семантика. При решаването на тази задача учениците от Смолян могат да ползват с помощта на учителя *Честотен речник на личните имена в* Смолянско (Кръстанова и др. 2010) и други подходящи материали (Петрова 2009, 2011).

На всеки му се иска да разбере какво първоначално е означавало неговото име. Може би, именно с изясняване на първоначалната семантика на имената е най-добре да се започне работата по етимология в началното училище. Макар че училищната програма не предлага сериозно запознаване с етимологията, но обръщането към имената предизвиква въпроси за едно или друго име. Отговорите могат да търсят в сътрудничество с учителя в някои тълковни речници на личните имена (Илчев 1969; Иванова и др. 1985; Ковачев 1987; Тахир 2004) и в достъпни (или адаптирани за възприемателните възможности на децата) части от ономастични изследвания (Петрова 2009а, 2010). Откритията, които децата правят за семантиката на собствените си имена, са съпроводени с етимологически коментари, възприемани от учениците с голям интерес. Като резултат от колективната работа е съставянето на тълковен речник на имената в класа. Децата откриват, че българите използват много имена, заети от имената на други народи, и техните значения могат да се открият само в специални речници. Става ясно например, че много от имената на децата в класа са такива: *Мария (от еврейски; значение – твърда, постоянна); Виктория (от латински; значение – победа); Теодора*

(от гръцки; значение – божи дар); Мелиха (от турски; значение – красива, приветлива); Илиян (от еврейски; значение – якост, крепост); Александър (от гръцки; значение – защитник на мъжете); Ерхан (от турски; значение – храбрец) и т.н.

При работа с ономастичен материал не могат да се избегнат обсъжданията на такива културологични проблеми като избора на име, какви по произход имена (*домашни и чужди*) използват българите, назоваването на различни обекти, преименуването и съхранението на имената като паметници на историята и др.

Още по-интересно изследване за учениците е изясняването на най-разпространените имена при различните поколения (*на децата от класа и на родителите им*). То е не само интересно лингвистично изследване, но и част от антропонимически мониторинг, позволяващ да се види, например, промяната на предпочитанията и модата на личните имена, а също поставя въпроса за факторите, които влияят на това.

Подобна статистика за най-популярната фамилия (*или петте най-популярни*) в началните класове на училището лесно може да се направи от учениците, като поработят със списъците от класните дневници.

Децата могат да изследват и други интересни за тях проблеми, свързани със *зоонимите*, напр.: *С какви имена хората назовават своите домашни животни? Кои от животните са назовавани най-много с имена на хора и защо?*

По-сложен материал за изследване са литературните произведения, учени в клас или четени самостоятелно, които дават възможност децата да се запознаят с *литературната ономастика*, нейната роля в художествените произведения, в частност – с такива имена, на литературните герои, които ги характеризират в известна степен или показват отношението на автора към тях (напр. *Снежанка, Червената шапчица, Пипи Дългото чорапче, Смехурко, Незнайко, Хитър Петър, Мързелан* и др.).

Като интересна извънкласна учебно-изследователска работа за малките ученици е и проучването на топонимичното пространство, в което живеят (имена на улици, на природни забележителности в родния край). Децата търсят отговор на поставени от учителя такива въпроси като: *Знаете ли имената на улиците, по които минавате? Какво научихте за тях?; Какви природни забележителности сте посещавали? Запишете легенди, ако откриете, свързани с имената им?*

За да изпълняват ролята си на компетентни консултанти в процеса на учебно-изследователската дейност на учениците, специално

смолянските учители могат да използват резултатите от изследвания на регионалните топоними (Христив 1964; Саламбашев 1976). Почти всички работи отначало са колективни, но всеки ученик има принос в общата работа. В резултат могат да се съставят различни ономастични речници: тълковен речник с личните имената на децата от класа; речник с имена на животни; речник с имена на природни обекти от родния край, сборник с легенди и предания за имената на природни обекти и пр.

Целият този разнообразен ономастичен материал (*антропоними, зооними, топоними*), който децата с интерес събират и изследват, може (и трябва) да се появява в уроците по български език неднократно и във връзка с различни лингвистични проблеми. Той позволява да се включи и осмисли повече езиков материал при изясняване словоизменението на съществителните имена и на понятията *корен, наставка, окончание*, като се наблюдава строежа и на лични имена (предимно домашни – от славянски произход); при словообразувателен анализ и на прилагателни, произлезли от антропоними или топоними и пр. Разбира се, правописните проблеми постоянно са обект на внимание и то не само главната буква при собствените имена, но и други правописни особености в тях, напр.: *Сла**в**ка, Сте**ф**ка, Ра**д**ка, Си**й**ка, Темену**ж**ка, Здра**в**ко, Славе**й**, Никола**й**, Мирослa**в**, Бори**с*** и мн. др. Текстовете на записаните легенди могат да се използват за правописни диктовки или с други езикови задачи.

Учебно-изследователската работа по ономастика естествено способства за развитието на свързаната реч на учениците: при представянето на събрания материал и изводите от анализа му, при участието в дискусии и защита на собствено мнение, при създаването на съчинения описания *„Моята улица“, „Моят роден град“, „Една интересна природна забележителност“ и пр.*.

И така, учебно-изследователската работа по ономастика е една възможност, без да се пренебрегва някоя от основните задачи на обучението и възпитанието на децата по български език и литература в началното училище, да се придаде по-подреден вид на стихийната ономастична рефлексия, която всяко дете показва още преди постъпването си в училище и която е основа на ономастичните познания – компонент на езиковите компетенции на съвременния културен човек. Не по-малко значение има и възпитателната страна на тази работа. Много е важно децата да се научат да наблюдават, да сравняват, да класифицират, да задават въпроси и да имат желание

да намерят отговорите им. Учителят може да постигне това, ако в уроците самият той използва способи на научното познание като сравнение, анализ, синтез, обобщение и конкретизация, усложнявайки постепенно учебната задача.

Учителят е този, който ще създаде технологията на конкретната учебно-изследователската дейност на малките учениците и ще я направи достояние за тях: последователност от действия на учителя и действия на учениците.

Учителят преценява при кой учебен материал ще организира учебното познание като изследване; отделя проблема (формулира темата на изследването); мотивира децата да търсят и открият неизвестното за тях знание; определя последователността и начините на работа при събиране на материала и как ще се работи – в групи, по двойки, индивидуално или колективно; насочва учениците към подходящи източници; обсъжда с децата вариантите за представянето на резултатите и изводите и пр. Изследователската дейност, включена от учителя в урока по български език и литература, плавно преминава в извънкласна работа по предмета.

Когато организацията на учебно-изследователската дейност създаде вътрешна потребност на учениците за търсене на неизвестното, работата им доставя радост и удовлетворение. Учениците се учат да преценяват кои от изследователските методи ще използват, за да получат информация: да наблюдават, да попитат възрастните, да направят анкета, да потърсят в речник, в енциклопедия, да прочетат в книга или в интернет.

Изследователската дейност приучава децата да работят с различни източници на знание. В резултат на изследователската работа децата се учат как да събират, да записват и обработват достъпната за тях информация, как правилно да оформят резултатите от своята работа, учат се да ги обсъждат, да правят изводи, да се вслушват и уважават чуждото мнение и т.н., което развива мисленето и речта им.

В заключение може да се обобщи, че организирането изобщо на учебно-изследователска дейност в началния етап на основната образователна степен е напълно осъществим и перспективен път към провокиране на мисленето, познавателната активност и самостоятелността на малките ученици, към формиране на практически умения и развитие на детската личност, към създаване на условия обучението им да стане по-интересно, научно, творческо и качествено.

ЛИТЕРАТУРА

Иванова, Н., **Радева, П.** От „А“ до „Я“ имената на българите. София, 1985.

Илчев, **Ст.** Речник на личните и фамилни имена у българите. София, 1969.

Ковачев, Н. Честотно-тълковен речник на личните имена у българите“. София, 1987.

Кръстанова, В., Петрова, М. и др. Честотен речник на личните имена в Смолянско, Смолян, 2010.

Кръстев, Б. За ономастиката и учебното съдържание по роден език в училище (IV – VIII клас).

Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищно възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf
(последно влизане – 07.08.2012).

Петрова, М.. Български и полски мъжки лични имена от названия на растения – на конференция Dniach Cyryla i Metodego w Białej Podlaskiej . Полша, 2009.
http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6649

Петрова, М. Лични имена в Смолянската именна система, произлезли от названия на някои обекти от заобикалящия ни свят. // *Родопите и вселената*. Смолян, 2011.

Петрова, М. Между принудата и избора (за някои особености при имената на българите мюсюлмани).
http://petrovamaria.ucoz.net/load/za_nyakoi_osobenosti_pri_imenata_na_bulgarite_myusyulmani/1-1-0-5

Петрова, М. Най-разпространените лични имена сред младото поколение на Смолянска област. // *Състояние и проблеми на българската ономастика*. Велико Търново, 2010, с. 315 – 326.

Петрова, М. Най-често срещаните мъжки имена в Смолянска област. // *Приятели за науката*. Велико Търново, 2009, с. 281 – 289.

Рублева, О. Л. Ономастика в школе. 2005.
http://www.pippkro.ru/297/anons-soderzhanie-vyderzhki-iz-knigi

Саламбашев, Ат. Местните имена в Смолянско. БАН, 1976.

Тахир, М. Речник на турските лични имена в България“. Наука и изкуство. София, 2004.

Успенский, Л. Имя дома твоего. Очерки по топонимике. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Uspen_ImDom/index.php
Успенский, Лев. Ты и твое имя. 2005. http://lib.aldebaran.ru/author/uspenskii_lev/uspenskii_lev_ty_i_tvoe_imya
Христов, Г. Местните имена в Маданско. БАН, 1964.

Доц. д-р Мария Петрова
ПУ „Паисий Хилендарски“, Филиал-Смолян
e-mail: mariasp@abv.bg

Assoc. Prof., PhD Maria Petrova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Filial – Smolian
e-mail: mariasp@abv.bg

НЯКОИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА ПРЕПОДАВАТЕЛИ ПО ЧУЖД ЕЗИК

Росен Стоичков
СУ „Св. Климент Охридски“ – Департамент за езиково обучение

SOME ISSUES IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Rossen Stoitchkov
The St. Kliment Ohridski University of Sofia – Department for Language Teaching and International Students

Abstract: *The paper looks at some issues in language teacher education. The discussion focuses on the question what teacher training should consist of. Does it suffice for would-be teachers to be provided with “recipes” for good teaching or it is an academic endeavour with a course of study to pursue? A few didactic models are discussed and conclusions are drawn about their applicability in the modern classroom. The interface between private and public theories, bridging theory and practice in the language classroom and the key to teacher participation in the research community are central to the debate.*

Key words: *language education, teacher training, applied linguistics, theory and practice*

Основният проблем при подготовката на преподаватели по чужд език е въпросът какво трябва да включва тя. Въпреки че обучението на педагози в България има най-дълга история в образователната система на страната, все още въпросът остава отворен. Това е свързано с непрекъснато променящите се реалности и състоянието на съвременното образование. Наблюдават се две основни направления: бъдещите преподаватели преминават изцяло практически ориентиран курс, където им се предоставят готови „рецепти“ и техники за работа в клас от опитни педагози или им се предлага академичен курс с няколко дисциплини, който завършва с кратък стаж в училище.

Първият подход е широко разпространен сред обучението на учители по английски език, за които английският е роден. Такива програми се предлагат масово в англоговорящите страни и целят в кратки

срокове да подготвят владеещите английски като роден, независимо от образованието им, да преподават езика като чужд. Вторият подход има дългогодишна традиция в университетите в България и по света.

Нашето убеждение е, че за да се отговори на поставения тук въпрос, за отправна точка трябва да ни служат вижданията и разбиранията за чуждоезиковото обучение въобще, а също така и утвърдената социокултурна представа за ефективно обучение.

Изследователи като Пенингтън (1999) разглеждат работата на преподавателя като скаларно вариране между преподаването като „магия“ и преподаването като „наука“. В първия случай преподаването се възприема като нещо „мистериозно, зависещо от индивидуални личностни фактори, неподатливи на пълно опознаване и описание“ (Пенингтън 1999:101). Това разбиране за работата на педагога не включва като задължително изискване формално обучение. Научният подход към преподаването разглежда обучението като съвкупност от придобити знания и преминаване на курсове по определени дисциплини.

Нашето разбиране е, че вместо двата подхода, предложени от Пенингтън, да се разглеждат като две противоположни крайности от един континуум, те могат да се съвместят в постигането на крайната цел на обучението на учители – да се помогне на бъдещия преподавател да синтезира и затвърди личните и споделени професионални знания, което предполага обединяване на „магията“ и „науката“.

Уолъс (1991) също различава два модела на преподаване – като „занаят“ и като „приложна наука“ (Уолъс 1991:6). Първият модел предполага, че бъдещите преподаватели ще усвоят необходимите им умения чрез наблюдение и имитация на по-опитни учители. Вторият модел обаче разглежда компетентността на преподавателя като резултат от запознаване с най-новите научни открития в приложната лингвистика.

И в двата модела откриваме и предимства, но и недостатъци. Придобиването на знания в процеса на опита чрез имитация може да доведе до механично прилагане на готови техники и до липса на себерефлексия у преподавателя. Под себерефлексия разбираме способността на педагога за задълбочено и критично разсъждаване върху собствената си работа и владеенето на подходящ метаезик за описание и мотивация на дейността си в клас.

Трябва да отбележим, че в приложно-научния модел също откриваме някои слабости. Макар и да предполага осведоменост на преподавателя за най-новите постижения в лингвистиката, в някои случаи би могъл да доведе до недооценяване и дори до незачитане на конк-

ретния образователен контекст. В подкрепа на изказаните тук съмнения ще посочим критичните бележки на Фриймън и Джонсън (1998). „Учителите не са празни съдове, които очакват да бъдат напълнени с теоретически знания и педагогически умения; те са индивидуалности, които започват обучението си с предишния си опит, личностни качества и убеждения, които моделират представата им за преподаването и работата им в класната стая“ (Фриймън и Джонсън 1998:401).

Приемаме, че съществува опасност приложно-научният подход да превърне обучението в твърде академично, в един вид „стаж за научни работници“. За да се избегне такава крайност, смятаме, че е необходимо повече внимание да бъде отделяно на проявлението на теоретичните принципи в конкретния образователен контекст. Това може да бъде постигнато чрез поставяне на обучаващия в ролята на обучаем и чрез равносметка на досегашния му опит като изучаващ чужд език.

Нашите наблюдения откриват една прекалена фиксация върху преподаването и преподавателя. Професионалната подготовка на учителите е насочена преди всичко към преподаването, обучаемите също очакват ефективно преподаване, но забравят, че има и ефективно учене. Имаме основание да твърдим, че обучението по чужд език може и трябва да съвместява две постоянно разменящи се роли, – ролята на обучаващ и ролята на обучаем. С други думи, преподавателят трябва да може да се вижда в ролята и на ученик, а ученикът също трябва да може да се поставя и на мястото на учителя. Подобно съвместяване на двете роли гарантира едно ползотворно общуване в класната стая, подпомагано от емпатията във взаимоотношенията между преподавател и обучаеми.

Залитането към крайностите на представените тук подходи може да бъде преодоляно чрез едно по-широко виждане за образованието като социокултурен контекст. Ето защо, преподаването не може да се възприема единствено като нещо мистериозно, като трудно за обяснение умение или като „чиракуване“ в класната стая. То не е и само предопределен корпус от знания, придобити чрез формално академично обучение. Преподаването на чужди езици трябва да бъде изследвано комплексно в социален, вътреличностен и междуличностен аспект.

Подходът към професионалната подготовка на преподавателите по чужд език трябва да бъде по-рефлективен, т.е. бъдещият учител трябва да се обучава като наблюдателен, активен, самокритичен участник в обучението. Той трябва да се опира на получените теоретични лингвистични знания и същевременно да черпи практически

опит директно от класната стая. Обучението на учители по чужд език трябва преди всичко да изгражда готовност у преподавателя да разсъждава върху собствените си методи, техники и практики, да се стреми да ги преосмисля и да взима новаторски решения.

Друг проблем, който влияе върху качеството на учителската подготовка, е намирането на подходящ баланс между теория и практика. Теорията и практиката в езиковото обучение често се разглеждат като две отделни области. Това се корени в различния статут на специалистите, които конструират теорията и съответно практиката. На този въпрос се спира Джонсън (1997). Според автора, „специалистите, които създават теорията, обикновено получават по-голямо уважение и притежават повече власт отколкото онези, които създават практиката“ (Джонсън 1997:779). Считаме, че подобно убеждение води до много вредно разделение между теория и практика, което изгражда у младите преподаватели представа за теорията като за нещо „авторитарно и нормативно“ (Кларк 1994:9). Кларк с право предупреждава, че „разделението между теория и практика е нефункционално за учителите“ (Кларк 1994:9).

Фриймън (1989) твърди, че изследванията в областта на приложната лингвистика и в усвояването на втори език играят помощна роля и са подчинени на чуждоезиковото обучение и „не бива да са главна цел в обучението на учители“ (Фриймън 1989:29). Това твърдение среща неодобрението на други автори като Търоун и Олрайт (2005), които са убедени, че „голяма част от изследванията в областта на усвояването на втори език са релевантни на практиката в класната стая и учителите трябва да са запознати с тях, защото те могат директно да повлияват техните практически решения, което, от своя страна, се отразява на успеха или неуспеха на техните ученици“ (Търоун и Олрайт 2005:20).

С пълно основание можем да твърдим, че преекспонирането на разделението между теория и практика е в ущърб на професионалната подготовка на учителите по чужд език. Грифитс и Тан (1992) уместно коментират, че „проблемът е в самото търсене на разделение между теория и практика“ (Грифитс и Тан 1992:68). Авторите разглеждат теорията и практиката като две страни от една монета, като неразривно свързани, което може да се нарече „теория с практика“ (Грифитс и Тан 1992:68).

Ще се спрем по-подробно на разбирането на Ерот (1994) за теорията. Изследователят различава два типа теория – „обществена и частна“ (Ерот 1994:74). В нашето изложение предлагаме термините

официална и неофициална теория. Официалната теория обхваща получените знания в съответната област, придобити от публикувани специализирани изследвания. Неофициалната теория се подкрепя от определени индивиди и се отразява върху техните убеждения и действия. Тя обикновено се конструира в процеса на натрупване на опит и на индивидуална преценка за ефективността на определени методи и техники на преподаване.

Уилиъмс (1999) предлага модел, в който неофициалната и официалната теория си взаимодействат и всяка поотделно си взаимодейства с практиката. Той може да бъде синтезиран в следните компоненти:

- неофициалната теория се конструира на базата на наблюдения върху практиката;
- неофициалната теория може да стане официална след публикуването ѝ или след представянето ѝ на научни форуми;
- официалната теория може да бъде инкорпорирана в неофициалната след реконструкция;
- официалната теория може да се приложи на практика, но се реконструира с оглед на конкретния контекст.

(Уилиъмс 1999:15).

Възможността официалната теория да бъде инкорпорирана в неофициалната е в основата на социокогнитивния подход към подготовката на учители, разработен от Хеджкок (2002). Авторът предлага младите учители да развиват умения, които им помагат да поставят под съмнение и да критикуват придобитите специализирани знания и да не ги възприемат като „дефинитивни и авторитетни, а като източник на работна теория за практиката си в класната стая“ (Хеджкок 2002:309). Отглас от подобни разсъждения се долавя и в твърдението на Ларсън-Фриймън (2004), че „учителите трябва да култивират потребителски манталитет, а не да действат под диктовка“ (Ларсън-Фриймън 2004:69).

Факт е, че професионалната подготовка на учители по чужд език в много български университети предлага определено количество знания под формата на общи теории и методи, които се представят като приложими във всякакъв образователен контекст. Често тези знания са схематизирани, деконтекстуализирани и раздробени в отделни дисциплини и се преподават посредством пасивни похвати като лекции, изпити и курсови работи. Придобитите по този начин знания често остават далеч от практическите реалности.

Ако учителите нямат възможността да изпробват получените теоретични знания и ако тези знания не са ситуирани в конкретния социален контекст, то разделението между теория и практика все повече ще се задълбочава. Основна задача на преподавателите, които подготвят бъдещи учители, е да ги насърчават да четат, разбират и критично да оценяват изследванията по приложна лингвистика и системно да разсъждават върху собствената си практика и как тя се съотнася с теорията. Това би довело до балансирано интегриране на официална и неофициална теория в професионалната ценностна система на бъдещите учители.

Трябва да признаем, че съществуват някои фактори, които винаги са възпрепятствали сплотяването на учителите по чужди езици с изследователската общност. Ще изброим някои от тях, на които се дължи слабото учителско участие в аналитико-проучвателска работа.

1) Обикновено научните изследвания са написани така, сякаш единственият адресат са научноизследователски кадри;
2) Проблемите, разглеждани в научните издания, не винаги са директно приложими в класната стая;
3) Йерархичните взаимоотношения между учените изследователи и учителите често води до незачитане мнението на учителите практици;
4) Редакционните колегии на голяма част от научните издания са прекалено взискателни към предлаганите от учителите публикации;
5) Учителите обикновено нямат време, нито особено желание за изследователска работа.

Съществува обаче начин това състояние на нещата да бъде променено и бъдещите учители да се насърчават да участват в конструирането на официалната теория. Предлагаме като решение на този проблем прилагането на метода на Ричърдс „наука в действие“ (Ричърдс 1998:28). Това понятие включва два аспекта: изследователски компонент, който се изразява в събиране на езикови и дидактични факти, и действен компонент, който се състои във вземането на новаторски решения и повишаване ефективността на обучението (Ричърдс 1998:28).

Подобен подход би довел до заличаване на границата между теория и практика, защото в практиката се откриват възможности за научноизследователска дейност и тя се превръща в източник на теория. Напълно уместно, Фейерабенд (1987) отбелязва, че „знанията, които са ни необходими, за да разбираме науката и да я развиваме,

не идват от теорията, а от споделянето на научната мисъл“ (Фейерабенд 1987:284).

Насърчаването на стажант-учителите по чужд език към по-голяма съпричастност и участие в научноизследователска дейност като проучватели на собствените си преподавателски практики води до разширяване на проблемите, поставяни и разрешавани от приложната лингвистика, която ще става все по-ориентирана към практическите потребности на езиковото обучение и по този начин ще привлече една по-широка аудитория от учители практици.

В заключение, бихме искали да отбележим, че за да бъде добър в професията си, преподавателят по чужд език трябва да приеме изследователски подход към работата си. Това означава, че той трябва да изразява съмнения, да гради свои хипотези, да приема и разрешава спокойно трудни въпроси и да не се страхува от объркване, да открива нови факти, които не само ще потвърждават неговото становище, но понякога ще разкриват неподозирани истини. Само чрез внимателно наблюдение и анализ на работата на преподаватели и обучаеми може да се постигне висок професионализъм и да се осигури най-подходяща среда за обучение.

ЛИТЕРАТУРА

Грифитс, М., Тан, С. Griffiths, M., Tann, S. Using reflective practice to link personal and public theories.// *Journal of Education for Teaching*, 1992, N 18, с. 68.

Джонсън, К. Johnson, K. The author responds… // *TESOL Quarterly*, 1997, N 31, с. 779.

Ерот, М. Eraut, M. The acquisition and use of educational theory by beginning teachers. // *Action and reflection in teacher education*, Norwood, 1994, с. 74.

Кларк, М. Clarke, M. The dysfunctions of the theory/practice discourse.// *TESOL Quarterly*, 1994, N 28, с. 9.

Ларсън-Фриймън, Д. Larsen-Freeman, D. The nature of linguistics in a language teacher education program. // *Collaborative conversations among language teacher educators*, Alexandria, 2004, ос. 69.

Пенингтън, М. Pennington, M. Rules to break and rules to play by: Implications of different conceptions of teaching for language teacher development. // *Theory in language teacher education*, Harlow, UK: Longman, 1999, с. 101.

Ричърдс, Дж. Richards, J. Beyond training: Perspectives on language teacher education, Cambridge, 1998, с. 28.

Търоун, Е. Олрайт, Д. Tarone, E., Allwright, D. Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. // *Second language teacher education: International perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, с. 20.

Уилиъмс, М. Williams, M. Learning teaching: A social constructivist approach – theory and practice or theory with practice? // *Theory in language teacher education*, Harlow, 1999, с. 15.

Уолъс, М. Wallace, M. Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, с. 6.

Фейерабенд, П. Feyerabend, P. Farewell to reason, London, 1987, с. 284.

Фриймън, Д. Freeman, D. Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies in language teacher education. // *TESOL Quarterly*, 1989, N 28, с. 29.

Фриймън, Д. и Джонсън, К. Freeman, D. & Johnson, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. // *TESOL Quarterly*, 1998, N 32, с. 401.

Хеджкок, Дж. Hedgcock, J. Toward a socioliterate approach to second language teacher education. // *Modern Language Journal*, 2002, N 86, с. 309.

Росен Стоичков, гл. ас. д-р
Лектор по български език, литература и култура
в Дъблинския университет, Колеж „Тринити“, Ирландия
София, ул. „Коста Лулчев“ № 27
Департамент за езиково обучение
Телефон: 00353 852 34 58 31 или 0888 59 11 07
E-mail: Ronnie_bg@yahoo.com или STOYANOR@tcd.ie

Dr. Rossen Stoitchkov, Senior Assistant Professor
Visiting Lecturer of Bulgarian Language,
Literature and Culture at the University of Dublin,
Trinity College, Ireland
Sofia, 27 Kosta Loulchev Street
Department for Language Teaching and International Students
Telephone: 00353 852 34 58 31 or 0888 59 11 07
E-mail: Ronnie_bg@yahoo.com or STOYANOR@tcd.ie

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО СТРЪМНИНИТЕ НА XXI ВЕК

Никола Балабанов
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

EDUCATION IN XXI CENTURY

Nikola Balabanov
University of Plovdiv

Abstract: *Bulgarian society is in crisis. This affects Bulgarian education system, too. Bulgarian family has changed. At the present time we need some new approaches to the development of the universities and economics.*

Key words: *education, development, society*

Светът и времето, в които живеем

Лауреатът на нобелова награда по химия Иля Пригожин нарече нашия свят „Свят на умерената надежда“. Според учения, на когото премията бе присъдена за приносите в изучаването на неравновесните процеси, ние живеем в един неустойчив свят, в биосфера, която благодарение на интензивното въздействие на хората върху нея, навлиза в неустойчиво състояние. Предполага се, че тя може да премине в ново устойчиво състояние чрез скок, същността и посоката на който трудно може да се предскаже.

Към мнението на учения ще прибавя и това на един известен политолог – Збигнев Бжежински: „Ние живеем в свят, вече много различен от онзи, който сме започнали да разбираме; и в момента, когато нашето разбиране се приспособи към неговата реалност, светът вероятно ще стане дори още по-драстично различен, такъв, какъвто днес е трудно да си го представим... Светът може да бъде оприличен

по-скоро на самолет на автопилот, чиято скорост непрекъснато нараства, без да е определено мястото, на което ще кацне.“

Кой са основанията за тези прогнози? Най-вече шеметното развитие на цивилизацията, на техниката и технологиите, на тяхното силно въздействие върху Природата и Обществото. Много образно това развитие е характеризирано от известния икономист Кенет Боулдинг: „Днешният свят така се различава от света, в който аз съм се родил, както онзи свят се различава от света на Юлий Цезар. Аз съм се родил точно някъде по средата на цялата човешка история, ако тя се разглежда от гледна точка на днешния ден. От момента на моето раждане са станали точно толкова неща, колкото са станали до моята поява на света.“

Това твърдение не е пресилено. Ще ви дам пример с моето поколение. След моето раждане са открити: ядрената енергия, лазерите, компютрите, телевизията, интернета, космическите полети. Предполагам, че не по-малко убедителни факти в това отношение може да представи днешното младо поколение, появило се в края на XX-столетие.

Изводът от приведените оценки на учения, икономиста и политолога е един: навлизайки в новата технологична епоха, човечеството се озовава в зоната на непредсказуемите и непознати трудности. Затова нюйоркският професор по икономика Дж. Финкълстайн предупреждава: „Не е сигурно, че новата промишлена революция ще донесе изобилие, но с увереност може да се каже, че тя ще постави началото на ерата на перманентната несигурност“.

И така, според авторитетни специалисти, **ние живеем в един неустойчив свят и в началото на ерата на перманентна несигурност**. Това е нашия свят. Това е нашето време.

А на какво се основава надеждата? До голяма степен на културата и мъдростта на човечеството, на натрупаните знания, които правилно посочени и използвани, могат да помогнат да се посрещнат предизвикателствата на бъдещето. Следователно, решаваща роля за сполучливия изход ще има отношението на обществото към културата, най-вече към науката и образованието.

Мисията на образованието винаги е била една – чрез организирано обучение да предава от поколение на поколение всичкото онова духовно богатство, което човечеството е натрупало, да му предаде систематизирани знания, навици и умения. Тясно свързано с образованието и обучението е възпитанието – целенасоченото и системно

въздействие върху личността, с цел подготовката и за активно участие в обществената, производствената и културна дейности.

За осъществяване на ефективно обучение и възпитание са необходими: разумно общество, здраво семейство и добре организирана образователна система. Без да претендирам за пълнота и дълбочина в анализа на тези фактори, ще обърна внимание на някой негативни явления и тенденции. Именно те са причината за това, надеждата за по-добро бъдеще да бъдат умерени (както ги характеризира И. Пригожин).

Нещо за българското общество

Със съжаление трябва да констатираме, че невежеството в обществото расте. Нас ежедневно ни заливат медийни вълни, в които плуват ясновидци, чудотворци, екстрасенси, контактьори и всякакви шарлатани. Възражда се мистичното мислене, вярата в свръхестествени сили и способности: левитация, телепатия, астрология и др. Стигна се до там, че дори министри и професори убеждават обществеността, че са открити следи от вампири или късчета от свети мощи. Това няма нищо общо с науката и с истината, независимо от ранга на източниците.

Аз не зная, каква е причината в началото на XXI век сред хората да има повече вярващи в чудеса, отколкото преди 30 – 40 години. Не е ли парадокс, днешните наивници да са повече от времето на моята младост? Може би е прав руският писател Ю. Бондарев, който сподели в свой роман, че на границата на всеки две столетия човечеството оглупява? При това глупостта може да се прояви и чрез фетишизирането големи научни открития.

Ще дам пример от моята професия. Радиоактивността е открита в края на XIX век. Много скоро след това, в началото на XX век, възниква еуфория около приложението на радия и радиоактивните лъчи. Началните успехи на радиотерапията създават почва на представата за магически лечебни свойства на радиацията. Шарлатани започват плодоносен бизнес, предлагайки на лековерната публика универсални лекарства (например „радиатор“, който лекува 160 болести!). На пазара се появяват различни козметични средства, съдържащи смес от радий и фосфор (за да светят): кремове и помади, течности за укрепване на косата, за изплакване на устата, пасти за зъби, дори и бонбони. Въпреки предупрежденията на специалистите, трябвало да минат много години, за да се убедят хората във вредното действие на радиацията.

Ще си позволя да допусна, че и днес, в началото на XXI век някои от парадоксите и постижения на новите технологии се използват повсеместно и до голяма степен безотговорно. Няма ли след години да се окаже, например, че масовото, продължително и много често нецелесъобразно използване на мобилните телефони може да има и вредни последствия?

Примерите, които дадох са свързани с големи постижения на науката и техниката. Затова ще припомня думите на легендарния президент на САЩ А. Линкълн: „Злините произтичат не от употребата на лоши предмети, а от злоупотребата с много хубави предмети."

„Изгубените поколения на България" е социален проблем, неотдавна разкрит от „Дойче Веле" (в-к Марица 15 юли, 2012 г.). Не става въпрос за хилядите талантливи младежи, които подаряваме на Европа и САЩ (това е друг проблем!) Става дума за „изпуснати" от образователната система деца, които ще започнат да навлизат в работоспособна възраст през 2015 година. Пикът на проблема с „изгубените поколения" се очаква към 2025 година.

Според експерта от „Отворено общество" Боян Захариев, „набъбващата армия от незнаещи и неможещи младежи е фатална пречка пред възникването на високотехнологични икономии и обрича на мъки трудовия пазар за години напред".

Сегашната ситуация с „изгубените български поколения" прилича на плаж, който скоро ще бъде връхлетян от цунами – всички виждат отдръпването на водата, но не и връхлитащата след нея катастрофална вълна.

В същия дух е и твърдението на авторите на монографията „Е-обучението в информационното общество": „Модерно общество, в което социалното единство и конкурентоспособността стават все по-зависими от възможностите за използване на съвременни информационни и комуникационни технологии, може да бъде създадено само от високообразовани хора и квалифицирана работна ръка"[1]

Както видяхме по-горе, прогнозите са, че успоредно с бързото внедряване на нова техника и технологии, у нас ще нараства и броя на невежите, които ще трябва да ги обслужват. Няма ли след време да се повторят събитията от началото на XIX век, когато работниците в Англия, т.нар „лудити" са се разбунтували против използването на машините и започнали да рушат цели предприятия?

Нещо за българското семейство

В семейството настъпват големи промени – бум на разводи, съжителство без брак, ниска раждаемост, отрицателен демографски ръст.

Днес в училище постъпват и се учат съвършено различни деца – инфанти (принцове) в своите семейства и инфантили в обществото. Това са деца и юноши, чиито растеж изкуствено е задържан от нас, задържан с няколко години в сравнение с техните връстници отпреди 2 – 3 десетилетия (в психологичен план). Психологията на малкия човек радикално се изменя – него го глезят, постоянно създават микрокулт на неговата микроличност.

Училището се оказва неподготвено за тези изменения и си дава вид, че децата са същите, като предишните. И това е защото педагогиката не му предлага нищо ново – и тя не е подготвена за настъпилите изменения.

Това не е всичко. На фона на забавеното психическо развитие на децата, въври бързия растеж на тяхната информираност (бих я нарекъл псевдоинформираност), получавана чрез медиите и интернета. Това още повече подрива авторитета на родителите и учителите в очите на младите. Защото мярка за авторитета вече става не знанието и опита, а „информираността“, а тя у децата е по-голяма, макар и хаотична.

Знанието е нещо повече от информацията. Знанието е систематизирана информация. На свой ред информацията може да бъде едностранчива, повърхностна, подвеждаща, дори неверна и вредна. Идва ми наум един разговор между големия руски физик Л. Ландау и неговия син. Източилият се вече тийнейджър веднъж решил да се похвали: „Татко, аз съм по-висок от тебе.“ „Не сине – отговорил му ученият, ти просто си по-дълъг.“ Много ученици си мислят, че като са научили нещо от интернет, стават „по-високи“ от учителите. А те всъщност са „по-дълги“.

Още нещо за българското училище

Ще цитирам мнението на една ученичка и една учителка, изказани публично.

През лятото във вестник „Труд“ една дванадесетокласничка от елитна софийска гимназия сподели: „В часовете е шумно, нищо не се преподава; и ученици и учители взаимно се измъчват; трябва да си най-големия глупак, за да учиш, след като е обичайно да се пре-

писва; просто такава е системата, предразполага към развал; самите учители не се интересуват от нас – ей това е училището у нас.“

Сигурен съм, че това не важи за всички училища, учители и ученици. Но то е реалност. Медиите съобщават за това, как учители и директори прикриват отсъствия на нередовни ученици, как се пишат оценки и оформят документи без да са провеждани изпити и т.н. Нередности има и причините изглежда са дълбоки.

Ето и мнението на една колежка, учителка по физика в гр. Трявна, споделено на Национална конференция по проблемите на обучението: „В своята мисия учителите са твърде самотни. Към тях се предявяват претенции, както от най-различни инстанции, така и от хора, които нямат нищо общо с образователния процес. Но докато обстановката в държавата като цяло и в училище в частност, е коренно различна в последните 10 – 15 години, **нова методика на преподаването няма**.“

Ясно е, че ситуацията в училището през последните едно-две десетилетия е коренно различна по отношение на мотивацията, дисциплината и ценностната система у децата. Макар и забавено, успоредно с големите промени в света, се променя и училището. **Дали педагогическата наука се съобразява с тези промени?**

Трябва да признаем, че каквито и старания да полагат учители, директори, родители и т.н, на училището оказват огромно въздействие странични фактори. На ученика, освен училището и учителите, въздействат чрез информационните си вълни (бих ги нарекъл „свлачища“) различните медийни канали. В много отношения те не работят в полза на възпитанието, а като цяло, го поставят в периферията на своето „зрение“. В това може да се убедите, ако разгърнете кой да е брой на кой да е вестник.

Идва ми наум следната метафора. Някога Смолянските езера бяха чисти и бистри като очите на родопчанка. Със своята свежест и красота езерата привличаха местните жители и гостите на града за отдих и зареждане. Но както родопчанката има нужда всеки ден да се грижи за лицето си, за очите и косите си, така и езерата имат нужда от поддържане. За съжаление това не е така. Около тях растат дървета, чиито клони се чупят и падат във водата. От клоните и листата на дърветата постепенно се образуват т.нар. туфи. Езерата се заблатяват, смаляват се и в широчина и в дълбочина, водите в тях потъмняват. Струва ми се, че значителна част от медиите, волно или неволно, съдействат за заблатяването на езерата в образованието.

Някои проблеми на университетското образование

Аз ще говоря за класическите университети, какъвто е Пловдивския университет, заедно с неговите филиали. Ядрото в дейността на тези университети, което ги отличава от техническите, технологичните, аграрните и др. висши училища, е неговата роля в запазването на културните традиции и тяхната връзка с предния фронт на научните изследвания.

Уникалността на университетския тип образование е в съчетаването на необходимата професионална подготовка с широка културна перспектива. Системата за обучение трябва да бъде нацелена в бъдещето, затова не трябва твърдо да се привързва към днешните проблеми. Във връзка с тези разсъждения остро стои въпросът: кой и с какво трябва да пълни „академичната кошница“ на университетите? Този въпрос е свързан и с философията и със стратегията на висшето образование.

Според мене, образователните програми в университетите (повтарям, не става дума за технически, технологични и др. университети) не трябва да поставя ударението в обучението на студентите на специфични умения, определящи тяхното незабавно използване. Голямата бързина, с която конкретните знания губят актуалност, прави излишно съревнованието с напредъка в техниките и технологиите. Университетското обучение е най-вече обучение как да се учи, отколкото какво да се учи.

Похвално е, че най-добрите представители на бизнеса напълно възприемат тази философия. Преди време се запознах с интервю по въпросите на образованието с Председателя на Българският форум на бизнес лидерите, Максим Бехар. На въпроса, какви качества трябва да притежават учениците и студентите, постъпващи на работа, той отговаря:

– Едно единствено – „блясък в очите“, желание да се учат и развиват.

Господин Бехар споделя, какво би се случило, ако бизнесът вземе участие в обсъждането на учебните планове в училищата и университетите: „Бизнесът има „ен“ на брой интереси и те ще бъдат изложени „хикс“ на брой негови представители. Ще настане голяма говорилня, при която плановете и учебниците ще бъдат сменяни всяка година. По-добре образованието – средно и висше – да си вършат основните задължения, а ние в бизнеса – професионалните.“

Проблемът за съдържанието на образованието е централен за университетската дидактика. На този терен от половин век се съревновават две тенденции: хуманитарната и технократичната. Въпреки идеологизацията на нашето обучение в миналото, и тогава и сега в западните университети хуманитарната тенденция е по-силно застъпена, отколкото при нас. Там и в природните и в инженерните специалности студентите изучават курсове по литература, история, философия, икономика и др.

Поставям този въпрос, защото напоследък във връзка с навлизането на компютрите и новите технологии на обучение в нашето образование превесът на технократичното мислене още повече се засилва.

Технократичното мислене представлява мироглед, съществени черти на който са: поставяне на средствата над целта, на целта – над смисъла, на смисъла – над реалностите в съвременния свят, на техниката – над човека и неговите ценности. Технократично мислене могат да притежават не само инженерите и физиците, а и филолози, хората на изкуството, дори политиците, които творят законите за образованието.

Неотдавна получих и се запознах с монографията „Е-обучението в информационното общество“, издадена под редакцията на проф. Г. Тотков [1]. Монографията е великолепно произведение, богато на интересни идеи и множество конкретни разработки на проблеми, свързани с електронното обучение. Силно съм впечатлен и от разговорите, които проведох с проф. Тотков – водещ специалист у нас в тази област. Впечатляват ме и ерудицията му, активността и амбициите му, самокритичността и разочарованията, които съпътстват неговата дейност. Въпреки присъствието на идеализирани постановки, авторите на монографията не крият слабостите на новите форми на обучение, рисковете, които се поемат и обективните противоречия в тяхното внедряване. Едно от големите противоречия, което те сочат е между социалната мисия на новата парадигма за обучение и ограничаващите я пазарни закони.

Аз ще посоча още един проблем, по-скоро ограничение на пътя на масовото внедряване на е-обучението – биологично формираните способности на човешкия мозък, които определят огромно неравенство между хората в способностите им за учене. Както пише Жан Фурастие в знаменитата си книга „Фалита на университетите“ „диапазонът на генетично детерминираните способности при различните хора е много голям, простира се от имбецила до Айнщайн“ [2].

Говорейки за технократичното мислене, ще обърна внимание на мнението на някой специалисти по психология, например академик Б. М. Теплов, които намират аналог на технократа в образа на Салиери от пушкиновата пиеса „Моцарт и Салиери“ [3]. В това произведение самият Салиери характеризира своето отношение към музиката по следния начин:

„Изкуството подирих в занаята;
Занаятчия станах аз; ръцете научих на послушна, суха ловкост;
слуха на точност. В мъртав тон превърнах слуха,
а музиката – в труп.“

Специалистът от типа „Салиери“ поставя в основата на изкуството занаятчийството, познаването на занаята. Разбира се във всяко творчество присъстват елементи на занаятчийството. Но ако ние сведем подготовката на студентите до занаятчийство, създаваме бездуховни специалисти тип „Салиери“.

Ще противопоставя на този образ друг, взет от спомените на руския писател А. П. Чехов. Той сравнявал лекциите на своя професор по терапия с оперна музика, а учебника му – с либрето на тази опера. Блестящото изпълнение на лекции по предмет, твърде далечен от музиката, позволили на големия писател да съпоставя нейното звучене с опера [4]. Подобно сравнение прави в спомените си и известния руски физик Б. П. Вайнберг. Той признавал, че ако притежавал музикална дарба, би музицирал лекциите на Д. И. Менделеев.

Всеки от нас вероятно може да си спомни свои преподаватели, които са били истински артисти и от чиито лекции сме изпитвали огромно естетическо удоволствие. Ще може ли и най-квалифицирано подготвената е-лекция да постигне магията на талантливите лектори?

Тъй-като у нас са разработени и се внедряват стратегия и Национална програма за развитие на Информационното общество, искам да припомня едно история от средата на миналия век. Огромните успехи, които селскостопанската наука отбеляза по онова време издигнаха по върховете на властта учени от типа на Лисенко, които възглавиха шумна кампания за засяване с царевица цяла Русия, чак до полярния кръг. (Лисенко беше председател на съветската селскостопанска академия почти 20 години). След години лисенковщината беше опровергана и отхвърлена. Но нови лисенковци могат да се появят по всяко време (както и разновидности на „царевицата“), които ще твърдят, че еди-кое си научно или технологично постиже-

ние трябва да бъде повсеместно внедрено. Новият „Лисенко“ може да бъде инженер, дори министър, а като опитно поле да бъде използвано и образователното пространство. Историята показва, че властта има нужда от лисенковци и ги поощрява щом те се появят.

Някои общи констатации и съображения

Някой впечатления, които по-горе споделих за днешните младежи, много напомнят за съществуващите от край времеразочарования и недоверие към следващото поколение. Затова трябва да се уточня. Не искам да твърдя, че днешното поколение е по-лошо от нашето. То е по-друго. **То е много по-друго!** То живее в друг свят и в друго време, в сравнение с нас. Нашата грижа трябва да бъде да намерим правилният подход към това много по-различно от нас поколение. Иначе отдалечаването между нас ще продължи и може да прерасне в конфликти.

В търсене на подход отново ще се възползвам от класическата литература. В романа „Братя Карамазови“ Ф. Достоевски многократно употребява фразата „евклидов ум“ като синоним на „плосък“ ум, който не е в състояние да вникне в сложната геометрия на човешкото битие. Ще цитирам думите на главния герой на романа Иван Карамазов:

„Според моя жалък, земен евклидов ум, аз зная само това, че има страдания, че виновник няма, че всичко пряко и просто следва едно от друго, че всичко тече и се уравновесява. Но нали това е само евклидова дивотия... Работата е там, че аз не мога да се съглася да живея според нея.“

Както се вижда, в това е силата на големия творец, термините „евклидов“ и „неевклидов“ могат да се използват не само при сблъскване с математически парадоксални ситуации, а за всяка концепция, която се отказва от каноните, приемани по-рано като непоклатими (признавам, че към тези размисли ме насочи акад. П. Попиванов с книгата се „Достоевски – питания на един математик“) [5].

Ще се върна отново към романа на Достоевски. След цитираното откровение на Иван Карамазов, неговият брат Альоша тихо казва: „Това е бунт!“

Във физиката такъв бунт срещу плоското мислене направи Айнщайн в началото на XX век. Той доказа, че ние не живеем в онзи уютен тримерен свят, в който ни бе настанила класическата физика и че реалният свят е четиримерен и неевклидов („изкривен“). Така бяха

създадени двете революционни теории – Специалната и Общата теория на относителността.

Защо да не допуснем условно, че днешното поколение притежава едно измерение повече от нас или, че не желае да живее в нашето пространство. Тогава трябва да потърсим нови подходи, с които да разберем неговия свят. А аз ще си позволя „тихо“ (като Альоша в романа на Достоевски) да попитам специалистите по теория на обучението:

Няма ли да има бунт в педагогическите науки?

Понеже не зная отговорът на този въпрос, ще се опитам да споделя своето виждане за това.

Какво трябва да направи държавата за образованието

Зная, че се подготвят постановления, в които сигурно ще бъдат заложени важни решения. Аз ще се ограничa с едно общо предложение: държавата да издигне престижа на учителската професия, да постави учителя на пиедестала в общественото пространство.

Срещал съм различни определения за учителите – за мястото и ролята им в обществото, в живота, в съдбата на хората и т.н. Но най-силно впечатление са ми направили думите по адрес на учителството, изказани преди 150 години от пруския крал Вилхелм I. След победоносната война срещу Австрия (1866 г.) той заявил: „Това е победа не на армията; по-точно пруския учител победи австрийския.“

Не зная какъв държавник е бил Вилхелм I, но по-държавническа мисъл от тази не съм срещал. Тези думи могат да се впишат със същата сила не само при сравняването на учителството с армията, но и с коя да е друга държавна институция. Това ми дава основание да твърдя, че учителят трябва да стане централна фигура в обществото, а процесите в образованието да се приемат като по-важни от строителството на магистрали.

Разбира се държавата не е в състояние сама да реши всички проблеми на образованието. Нужни са усилията на всички нас – за създаване на нови планове и програми, усвояване на нови методически прийоми, за да може във всяко училище да влезе учител „с блясък в очите“. Блясък, запален от знанията, получени в университета и поддържан от силното желание тези знания да бъдат предадени на младите хора.

За да не се изтощава „батерията“ на учителя и неговия труд да се превръща в рутинна и банална дейност, е необходимо тя непрекъс-

нато да се зарежда. Трябва да се въведе задължително **непрекъснато обучение на учителите**. През всяка учебна година с тях да се провеждат няколкодневни курсове и семинари за обновяване на знанията не само по специалните дисциплини, но и по методическите, педагогическите и др. Ако тази дейност се регламентира и финансира от Министерството, университетите ще могат с успех да се справят с нея. Това ще бъде по-полезен за държавата и по-достоен за висшите училища начин за привличане на средства, отколкото чрез привличане на студенти от чужбина.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По време на моето ученичество две трети от учителите ни бяха с т.нар. полувисше образование – възпитаници на учителските институти. Според мене те добре изпълниха своята мисия – всичко, което нашето поколение направи за България, дължим на тях. В края на 1989г. с постановление на Министерския съвет педагогическите институти бяха научно-методически интегрирани с университетите. Към Пловдивския университет бяха присъединени институтите в Смолян, Кърджали, Пазарджик и Бургас.

Като ректор по онова време многократно посещавах тези институти. Впечатленията ми от обстановката в тях бяха отлични. И преподавателите, и студентите, дори и стените на сградите им създаваха атмосфера за подготовка на бъдещи учители. Тогава техните преподаватели не мислеха за степени и звания, а студентите не търсеха работа по магазини и ресторанти.

Приетото по-късно решение да се ликвидира т.нар „полувисше образование“ като степен в обучението.

За съжаление, заедно с това бяха постепенно изоставени и хубавите традиции на някогашните учителски институти.

Зная, че това време няма да се върне. Ако нещо трябва да се върне, това е авторитета на учителската професия. Защото учителят е този, който формира моралния и интелектуалния облик на обществото; защото във всяко постижение на нацията е вградено знанието, получено в училище.

Нашите държавници се научиха да се кръстят пред иконите и да целуват ръце на свещениците. Бих желал да видя премиера да целува ръка на заслужил учител, с признателност за неговата светлоносна дейност. Бих желал, след години, когато държавата ни се стабилизира, да чуя президента да казва: „Не икономистите и финансистите

изведоха страната от кризата и осигуриха напредък на държавата. Това направиха българските учители, които подготвиха добри икономисти и финансисти, добри инженери и технолози, добри строители на съвременна България!“

ЛИТЕРАТУРА

1. Е-обучението в информационното общество, Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2010.
2. Вульфсон, Б. Л., Педагогическая мысль в современной Франции, М., изд. „Педагогика“, 1983.
3. Теплов, Б. М., Избранные труды, М., 1985.
4. Штокман, И. Г., Вузовская лекция, Киев, изд. „Вища школа“, 1981.
5. Попиванов, П., Достоевски – питания на един математик, София, УИ „Св. Кл. Охридски“, 2011.

Никола Балабанов, проф. дфн.
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Nikola Balabanov, Prof.
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“

КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА УЧИТЕЛЯ – ОРИЕНТИР ЗА РЕФОРМИРАНЕ НА ВИСШЕТО ПЕДАГОГИЧЕСКО

Нина Герджикова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

TEACHER'S COMPETENCE – GUIDANCE FOR THE REFORM OF THE HIGER PEDAGOGICAL EDUCATION

Nina Gerdzhikova
University of Plovdiv, College Smolyan

Abstact**:** *This report describes the curriculum of the general pedagogical competence in university teacher education. The pedagogical and psychological content about the preparation of teachers can be devided into several domains: induction into tasks of teaching, developmental and educational psychology, developmental pedagogies, comparative pedagogy and so on. The report was created in an attempt to address deficiencies in the pedagogical and psychologycal curriculum in order to raise awareness of the levels of professional knowledge required in the primary school.*

Keywords: *teacher education, curriculum, competence*

Психолого-педагогическата категория „компетентност“ се превърна в крайъгълен камък на съвременните дискусии за качеството на образованието във всички степени. Интерпретирането ѝ обаче изисква конкретен подход към всяка една образователна област. В настоящия доклад ще направя опит да систематизирам някои основни черти на практическата педагогическата компетентност на учителя.

Във всички страни, членки на Европейския съюз, дискусиите за реформирането на висшето педагогическо образование са повлияни от Болонската декларация от 1999 г. и Пражкото комюнике от 2001 г., публикувани от Съвета на Европа. В тези политически документи се дефинират няколко основни задачи пред съвременното висше образование. (Sean, 2002, с. 30 – 34)

В българските висши училища, в съответствие с тези политически задачи, беше направено много. Днес кредитите са важен компонент във всеки учебен план. В известен смисъл обаче, те отразяват „субективните теории“ на авторите на учебните планове за ролята на съответната дисциплина в общата професионалната подготовка на студента. Би могло да се спори много за това, кое е общото в подготовката за една професия: уменията, компетенциите, знанията, моделите на мислене, стратегиите за приложение на знанията и т.н. В случая става дума за съвкупността от научни дисциплини в областта на психологията и педагогиката, чиято основна функция е да формират цялостния възглед на бъдещия учител за неговата роля във взаимодействието между поколенията в рамките на училищната институция. При сравняването на учебните планове за специалността „Начална педагогика и чужд език“ във Филиал – Смолян, Пловдивски университет, Югозападен университет, Шуменски университет и Русенския университет се установява интересно съвпадение между дисциплините. В три от тях – Смолян, София и Русе обща психология се изучава самостоятелно в рамките на 30 часа с тежест 3 кредита. В Благоевград и Шумен общата психология и възрастовата психология са обединени в един учебен курс и броят на кредитите е завишен – съответно 4,5 и 4. Единствено в Смолян възрастовата психология обхваща 90 часа със седем кредита. В другите университети за нея са отделени само по 45 часа и по 4/4,5 кредита. Другата основна дисциплина е педагогическата психология. За нея се отделят по 45 часа във всички университети с изключение на Филиал Смолян – 60 часа, а кредитите са 4, 4,5 или 5.

Другата група предмети са педагогически. Единствено във Филиал-Смолян се поддържа учебен курс „Увод в началната училищна педагогика“ в рамките на 45часа и 4 кредита. В Югозападния университет се предлага дисциплината „философия на образованието“, в Софийския и Русенския университет – „въвеждане в специалността“ с по 15 часа. Друга съставна част от общопедагогическата подготовка е историята на педагогиката и българското образование. Във Филиал Смолян – часовете са 60 с 4 кредита; в Шуменския часовете и кредитите са наполовина – 3 кредита и 28 часа; в Софийския часовете са 75; в Русенския – 60 часа с 5 кредита. Само в Югозападния университет се предлагат два самостоятелни учебни курса – история на педагогиката с 6 кредита и история на българското образование с 4,5 кредита.

Друг важен компонент на общопедагогическата подготовка е теорията на възпитанието. Във Филиал Смолян за нея се отделят 75 часа и 4 кредита, в Шуменския – 40 часа и също толкова кредити, в Софийския – 60 часа, в Русенския – 45 часа с 4 кредита. Подобна е ситуацията при дидактиката: 90 часа и 7 кредита във Филиал Смолян, 50 часа и 2 кредита в Шумен, 90 часа в София, 60 часа и 5 кредита в Русе. Прави впечатление, че в Югозападния университет дисциплините теория на възпитанието и дидактика отсъстват, но са включени педагогика първа и втора част с относителна тежест 4,5 кредита.

В учебния план на Филиал – Смолян липсва компонентът „начална училищна педагогика“. Във всички други университети дисциплината се изучава, макар и с различен брой часове: в Югозападния е с 5 кредита, в Шуменския и Русенския – с 3 кредита и 30 часа, в Софийския – с 90 часа. Възрастово ориентираните педагогики са представени най-добре в учебния план на Югозападния университет: в него се изучават педагогика на ранното детство и основи на предучилищната педагогика с равен брой кредити – 5. В Софийския университет е включена предучилищната педагогика с 30 часа.

Широко възприета е и дисциплината педагогическа диагностика – за нея във всички цитирани тук учебни планове са предвидени 45 часа; броят кредити обаче е различен: 5 в Смолян, в Русе – 4 кредита; в Шумен – 3. В Югозападния университет се предлага теоретично ориентираната дисциплината методология и методика на педагогическите изследвания с 5 кредита.

Във всички учебни планове се отделя внимание на децата със специални образователни потребности. Дисциплината присъства с наименованието „интеграция на ученици със специални образователни потребности“ в учебните планове на Смолян и Шумен. В Благоевград, София и Русе е предпочетено класическото название „специална педагогика“. С изключение на Смолян, където часовете са 45, в останалите висши училища хорариумът е 30 часа. Кредитите са 5 в Смолян и Благоевград;в Шумен – 1; в Русе – 2.

Налице са и някои дисциплини, които се изучават в рамките на задължителната подготовка само в отделни висши училища: такива са педагогическата социология и социалната педагогика в Благоевград с 4,5 – 5 кредита и педагогическо общуване в Русе с 1 кредит. Сравнително образование е учебен курс, който е включен в учебните планове за специалността в София с 45 часа, а Шумен и Русе с по 30 часа и съответно по 2 и 4 кредита.

В така описаното съдържание на учебните планове ясно се очертават приликите и разликите в схващането за същността на психологията и педагогиката и техните функции при формирането на общата професионална готовност на студентите от специалността „начална педагогика и чужд език“. Общата, възрастовата и педагогическата психология присъстват навсякъде. В Софийския университет общата психология осъществява пропедевтиката за преподаването на възрастово ориентираните педагогика и психология; в Югозападния университет – заедно с философията на образованието общата и възрастовата психология осигуряват очевидно понятийния апарат за следващите дисциплини; в Русе – има подобни функции и е отделена от възрастовата и педагогическата психология, които се изучават значително по-късно след изучаването на всички базисни педагогически дисциплини като дидактика, теория на възпитанието, основи на началната училищна педагогика и въвеждане в специалността и педагогическо общуване. В Смолян педагогическият увод изпълнява своите задачи в предварителната подготовка за усвояване на „основните“ дисциплини веднага след общата психология и паралелно с възрастовата психология. Единствено в Русенския университет историята на педагогиката и българското образование са първата дисциплина от педагого-психологическия цикъл. В сравняваните други висши училища дисциплината се изучава по-късно: в Смолян след увода; в Югозападния като професионално задълбочаване на интересите след философията и общата и възрастовата психология; в Софийския след запознаването с основните категории и теории за образованието и възпитанието и след сравнителното образование, което предполага контрастивно разглеждане на съвременните и историческите модели за образование; в Шуменския след запознаването с полето на общата и възрастовата психология и общопедагогическите възгледи за възпитанието и обучението.

В Смолян педагогическата психология, теорията на възпитанието и дидактиката образуват една относителна цялост и има възможност за паралелно разглеждане на възпитанието, обучението и училището от психологическа и педагогическа гледна точка. В Югозападния университет възрастовите педагогики образуват един цялостен блок от дисциплини, чрез които се специализира подготовката на началните учители. В Шуменския университет началната педагогика се конфронтира с педагогическата психология и педагогическата диагностика, което създава възможности за функционално интер-

претиране на проблемите във възпитанието и обучението на малките ученици. В Софийския университет дидактиката има функцията на научно ядро за дисциплините начална педагогика, възрастова психология от една страна и предучилищна педагогика и педагогическа диагности – от друга. В Русенския университет началната педагогика дава тласък за изучаването на възрастовата и педагогическата психология и за задълбочаването на специализирането чрез предагогическата диагностика и специалната педагогика.

Тези различия в общата организация на дисциплините в учебните планове разкриват противоречивата картина на систематиката на педагогическите науки. В някои планове – като този на Смолян например – психологията е „Теорията“ , а педагогиката е съпътстващата емпирична база на професионалното педагогическо познание. В други, какъвто е планът на Югозападния университет – педагогическата психология е свързващото звено между „общата теория“ и възрастово ориентираното емпирично педагогическо познание. В Шуменския университет по подобен начин педагогическата психология предхожда задълбочаващото специализиране на знанията по начална педагогика, педагогическа диагностика, сравнително образование и интегрирането на деца със специални образователни изисквания. В Софийския университет педагогическата психология завършва цикъла на възрастово профилираната професионалната подготовка, която започва с началната училищна педагогика и преминава през възрастовата психология, дидактика, предучилищна педагогика, педагогическа диагностика, специална педагогика. В Русенския университет началната педагогика е свързващото звено между общата и специализиращата теоретична подготовка, реализирана чрез възрастовата и педагогическата психология, педагогическата диагностика, специалната педагогика и сравнителното образование.

Съдържанието на коментираните учебни планове е организирано около идеята за диференцирането на научните знания по дисциплини и идеята за йерархичното подреждане на науките. На заден план е поставен въпросът за професионализиращите функции на научните знания. Не е ясно и чрез какви видове учене новопостъпилият студент от „лаик“ се превръща в „знаещ“ специалист в сферата от дейности, осъществявани в началния етап на общообразователното училище. Установените трудности в структурирането на учебните планове отразяват необходимостта от промяна в досегашния тясно дисциплинарен подход към образованието въобще и насочването

към интердисциплинарното разглеждане на педагогическите категории и дейностите в началното училище.

По отношение на официално поставените политически задачи за паралелна реформа на висшето образование в рамките на Европейския съюз, подготовката на начални учители у нас не дава ясни отговори на няколко въпроса:

- по какви критерии бихме могли да специализираме подготовката им в зависимост от особеностите на регионите и личностните характеристики на студентите, обучавани в тази специалност;
- как от йерархична структура на учебните планове може да се премине към изграждане на междудисциплинарни отношения от типа „мрежа“;
- как епистемологичната ориентация на учебното съдържание в конкретните лекционни курсове влияе върху учебните постижения на студентите;
- по какви критерии можем и трябва да оценяваме качеството на функциониращите учебни планове за специалността;
- как учебните планове да се „отворят“ към кооперирането с други университети от европейското образователно пространство.

В последното десетилетие решенията на тези въпроси се търсят интензивно не само в Европа, но и в САЩ. В някои страни като Обединеното кралство вниманието се насочва към създаване на критериална система за оценяване на програмите за обучение на учители, а в други – като например САЩ се стандартизират изискванията към упражняващите професията учител. По учебни предмети са разработени специфични изисквания с участието на водещи учители, директори на училища и други организации, имащи отношение към образованието. Например, стандартите за сертифициран учител по английски език за възрастовата група „ранно и средно детство“ – 3 – 12-годишни обхваща девет области на реализация: знания за учениците от възрастовата група; знания за културното многообразие в училище и поддържане на културната идентичност на учениците; осъществяване на връзката между училището, семейството и общностите, в които учениците живеят; знания по английски език, знания за усвояването на езика; знания за практическо осъществяване на преподаването; знания за оценяването на постиженията на учениците; умения за поддържане на собственото професионално разви-

тие; умения и стратегии да подпомагат професионалното учене на своите колеги.(English as a New Language Standard, 2010, p.19)

Стандартите отразяват постигнатото съгласие между широк кръг специалисти за практическите действия на учителя в дадена предметна област. Всеки кандидат за сертификат получава точки, които се определят от оценяващите го за цялостната му дейност учители – водещи специалисти в съответната предметна област. Всеки аспект на компетенцията се определя на четири равнища с плюс или минус, а точките варират от 0,75 до 4,25. Оценява се още портфолиото, което кандидатът представя: материали от учебната работа с учениците и неговата лична работа; два видеозаписа на работата с учениците и документация на учителя, свързана с неговата подготовка за обучението.В резултат на тази преценка кандидатът за сертификат може да си отговори на три въпроса:Какво мога да направя, за да осигуря моето позитивно въздействие върху ученето на учениците? Как мога да ангажирам родителите и обществеността в моята учебна работа? Как мога да обменя моя опит с колегите?

Подобна практика, свързана с регистрирането на учителите-професионалисти се прилага в Шотландия (Standard for Full Registration).

Опит да се стандартизира педагогическото образование във висшите училища беше направен в Германия. В подготвените за обсъждане документи се съдържат някои интересни идеи за съдържанието на педагогическото образование и за компетенциите, които трябва да притежават завършващите педагогическите специалности. Съдържателните акценти в тях са: образованието и възпитанието като институционални процеси; професията на учителя и решаването на проблеми и конфликти; структуриране на обучението и аранжиране на условията за учене; процесите на учене, развитие и социализация в училище и извън него; мотивация за учене и постижения;диференциране, интеграция и подпомагане, хетерогенност и многообразие на условията в училище и в обучението; диагностика, консултиране, оценяване; комуникация и взаимодействие в преподаването и възпитанието; медийно образование; развитие на училището; педагогически изследвания. В обсъжданите документи се предлага и списък от компетенции в сферата на обучението, възпитанието, оценяването и иновациите в собствената практика. (Standards für Lehrerbildung, 2004, S. 5 – 7)

В редица университети се разработват различни инструменти за анализ на действията и за оценяване на извършеното от външни наблюдатели и оценители или от самите студенти. Като примери тук ще посоча само три инструмента: въпросникът за оценяване на собствената компетентност и мотиви за избор на учителската професия на М. Келер-Шнайдер, PArcours, разработен в университета в Пасау за оценяване на професионалната пригодност на кандидатите за педагогически специалности, въпросникът за измерване на общата педагогическа компетентност на А. Сейферт и Н. Шапер и др. Примерите илюстрират добре научно обоснованите опити за намиране на решения за надеждно оценяване на знанията и компетенциите на абсолвентите от педагогическите специалности.

Анализът на учебните планове в няколко висши училища в частта им за общопедагогическата и психологическа подготовка на студентите от специалността „Начална педагогика и чужд език“ показват ясно силните и слабите страни на създадения опит. Преподавателите в отделните висши училища са приложили различни стратегии при структурирането на учебните си планове. Не винаги обаче може да бъде установена ясната научна аргументация, която са използвали за едно или друго решение. Съчетаването на три понятия, които отразяват същността на три различни концепции за педагогическото, каквито са начална педагогика, теория на възпитанието и дидактика, създава усещането за отсъствие на ясни цели на бакалавърската програма. Би могло да се помисли и за формулирането на учебния план само с помощта на названията на научните дисциплини – обща психология, педагогическа психология. В международната практика тези затруднения отдавна са преодолени. Използват се разнообразни похвати за дефинирането на предметните научни области по различни критерии, като например: сфери на професионална дейност, научни школи, прагматична логика. Придържането към най-общите названия на научните дисциплини не дава представа за ролята на преподавателя и студентите в курса на обучение, за начините, по които академичното учебно съдържание се свързва с практиките на учене и преподаване в училище.В научната гилдия липсва диалогът за развитието на теориите за усвояването на учителската професия и за възможностите да ги прилагаме в бакалавърските си програми.

ЛИТЕРАТУРА

Sean, F. Bologna process update. //Strategies of Change in teacher Education, 2002, p. 29 – 44.

National Board Certification for Teachers. English as a New Language Standards. For Teachers of students ages 3 – 18+. Arlington, 2010.

Standard for Full Registration (SFR) General Teaching Council for Scotland. htpp://www gtc.scotland

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusminister-konferenz vom 16.02.2004.

Нина Герджикова, доцент, доктор
Филиал Смолян – ПУ „П. Хилендарски“,
Моб. тел.: 0889 752 890, **имейл**: nina_gerd@abv.bg

Nina Gerdzhikova, Ass.prof., PhD
College Smolyan – University of Plovdiv,
GSM: 0889 752 890, **E-mail**: nina_gerd@abv.bg

УЧИЛИЩНИЯТ ПР – НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ

Янка Тоцева[1], Ванче Бойков[2]
[1]СНЦ „Етнотолеранс“, [2]Университет в Ниш

SCHOOL PR – PRESENT AND FUTURE

Yanka Totseva[1], Vance Bojkov[2]
[1]Ethnotolerance NGO, [2]University of Nis

***Abstract**: School PR is an area that mast to be developed both in theory and also technological and practical. This report aims to present the main points about the nature of school PR and propose models for communication strategies and programs from the perspective of total PR, refracted through specific educational practices.*

***Key words**: public relations (PR), school PR, Pr strategies, PR programs*

Темата за училищния ПР е относително нова за България и Сърбия. Образователните мениджъри в българското, както и сръбското училище все още нямат ясна визия за социалните функции на своята институция в условията на промяната, глобализацията и информационното общество. Училищата робуват на старите представи за своята значимост и предпоставят позитивното отношение на обществото към себе си. През последните години обаче все по-често ставаме свидетели на отрицателни обществени нагласи и негативни коментари в медиите. Отчита се криза на ценностите и училището като образователна институция трудно отстоява своята позиция на демократична и хуманна институция, която подготвя за утрешния ден. Това налага преосмисляне на модела, по който се осъществяват връзките с обществеността и конструиране на комуникационни стратегии за решаване на различните проблеми, пред които е изправено училището в условията на постмодернистичната ситуация на съвремието.

Публик рилейшънс (ПР) означава връзки с обществеността и/или публична комуникация. Специалистите я определят като наука и изкуство да се формира обществено мнение в желана посока. Според

Л. Стойков и В. Пачева: „Пъблик рилейшънс е отговорна социална технология за постигане на обществен консенсус и доверие между организацията и нейните публики.“ (Стойков, Пачева, 2005: 9) За Здр. Райков по-подходящият термин е публична комуникация, защото „връзките с обществеността са само една и то неголяма част от публичната комуникация, която обхваща нейните техники, но не включва най-важното – философията, концепцията, без която техниките остават изпразнени от съдържание.“ (Райков, 2001:5 – 6) Според него: „Публичната комуникация е особено чувствителна към общественото мнение ... тя е дейност, насочена преди всичко към издигане на информираността и компетентността на публиката по спорни въпроси” (Райков, 2001: 22) и формирането на позитивни нагласи, мнения, възгледи и убеждения за работата на организацията, която я реализира, са сред нейните приоритетни цели.

Връзките с обществеността (public relations – PR) са форма на комуникиране, чрез която се гради и поддържа положителният образ. Според дефиницията на National School Public Relations Association: „Училищният ПР е планирана и системна управленска функция, която спомага за подобряване на програмите и услугите на образователната организация. Тя разчита на цялостен двупосочен комуникационен процес, който включва както вътрешни, така и външни публики, с цел стимулиране на по-добро разбиране за ролята, целите, постиженията и нуждите на организацията.“ (NSPRA, 2010).

Предназначението на училищния ПР е продиктувано от трансформирането на обществото и реформите в образованието, от насилственото налагане на ценностни системи, от повишения интерес към работата в училище и спадащото качество на образованието. Други фактори са незаинтересоваността на голяма част от учителите към въвеждането на нови мултимедийни образователни технологии, липсата на дисциплина, нарастването на броя на ранно отпадащите, намаляващият интерес на учениците към получаване на по-високо образование. Природните катаклизми, демографските проблеми и епидемиите също са фактори, на които следва да обръща внимание училищният ПР. Най-общо дейността на училищния ПР е насочена в три направления: 1. Разясняване на задачите и целите на училището; 2. Поддържане на добро обществено мнение; 3. Корекция на погрешното впечатление в публичното пространство.

Училищният ПР съдейства за формиране на обществени нагласи, за идентифициране и подпомагане оформянето на политики и про-

цедури в интерес на обществото, както и за реализация на информационни дейности, които печелят общественото разбиране и подкрепа. Училищата имат обществена отговорност пред родителите и данъкоплатците, които искат да знаят как се харчат парите за образование. Обществото има право да знае какво се случва в училище. Това налага да има някой, обучен в областта на комуникациите, който да подава информация, така че да се получават ясни отговори за това как работят училищата за постигане на образователните и възпитателните цели, които са им поставени.

Това би могло да се случи, ако училището в своята стратегия за развитие е включило и ПР-стратегия, която е една отворена програма за работа, включваща следните елементи: формулиране на целите; анализ на отношението на публиката…; изучаване на данните от анализа…; използване на средства за разпространение на информация. (Райков, 2001:75) Ключови компоненти на ПР-стратегията са организацията, публиките, комуникацията между тях и ПР-ситуацията.

Дейността по връзките с обществеността цели реализирането на три основни функции: „1. Контрол над мнението и поведението на публиката с цел удовлетворяване на потребностите и интересите преди всичко на организацията, от името на която се провеждат ПР действията... 2. Реакция на публиката ... Иначе казано, организацията се стреми да обслужва публиката... 3. Постигане на взаимно изгодни отношения между организацията и заинтересованите външни и вътрешни публики.“ (Стойков, Пачева, 2001:11) За училището неговите външни публики практически включват цялото общество, защото всеки е бил ученик и е опознал системата отвътре, което впоследствие му дава основания да се счита за заинтересован като родител и/или член на гражданското общество. За училището като социална организация от значение са следните публики:

- Ученици (бивши, настоящи и потенциални);
- Родители (бивши, настоящи и потенциални);
- Учители – бивши и настоящи (първите са външна, а вторите вътрешна публика);
- Местни власти, които определят политиката на локално и регионално равнище;
- Снабдители на ресурси (включително и пряко финансиращи организации, представители на изпълнителната власт);
- Фондации, агенции, центрове, донори, осигуряващи грантове по проекти;

- Издателства, рекламни къщи и ресурсни центрове;
- Много тясно обвързани с управлението на училището структури или подструктури (настоятелства, учредители, бордове, обществени съвети);
- Държавни органи, представители на законодателната власт или МОМН;
- Конкуренти –други училища;
- Медии, включително преса, списания, кабелна и друга телевизии;
- Национални и общински комисии за борба с противообществените прояви; детски педагогически стаи, домове за временно настаняване на малолетни и непълнолетни; приюти за безнадзорни деца, домове за временно настаняване, защитени жилища, социално-педагогически интернати, възпитатели училища-интернати и т.н.
- Различни групи от обществото.

За изграждане на позитивно обществено мнение, обществени нагласи и желан имидж съдейства прилагането на няколко основни подхода: насочено информиране; поддържаща комуникация; реакция на неблагоприятно мнение; дизайн и поддържане на средата за по-благоприятно влияние върху желани механизми на поведение и атитюди.

Чрез своята комуникационна политика училището може:

- да създава образа си пред другите структури на обществото и най-вече пред публиките, с които е свързано;
- да информира за характеристиките на своята дейност по заявка на заинтересовани от нея организации или в рамките на отчетността си пред висшестоящи органи на управление;
- да поражда интерес към нов тип услуги (програми, проекти, цялостни трансформации на начина си на работа и т.н.)
- да запазва популярността на действащи и известни на пазара на образователни услуги свои структури (центрове, подготвителни групи, специалности, летни школи, лаборатории);
- да измени образа си, който се е формирал вследствие на някаква конкретна ситуация, от неефективна предишна комуникация или от лошо предишно управление и действия в рамките на самата организация;
- да оказва помощ на потребителите, като ги информира за рационални начини на действие при участие в конкурси, записване за различни програми, участия в мероприятия и др.

- да отговаря на въпроси на вътрешните и външните публики (пряко обучаващите се чрез система за вътрешна обратна връзка и потенциални ученици, чрез връзки тип „форум“, отворени врати и др.)
- да повиши организационната си култура като цяло;
- не само да информира, но и да убеждава, аргументира, обосновава своите виждания за различни тенденции на промяна в образователната система и законодателството;
- да осъществява лобиране в политически партии, синдикати, държавни институции, управленски организации чрез връзки с членове на парламента, държавни служители, конкретни представители на организациите и т.н.;
- да се прояви не само като професионална структура, но и като част от гражданското общество и да даде своя принос в борбата с противообществени прояви като разпространение на наркотици, обвързване на малолетни с престъпни групи, дискриминация по различни признаци, както и при природни бедствия и др.

Д. Лефтерова разграничава няколко модела на ПР в образованието: „биогенетичен“, психодинамичен, психообразователен, хуманистичен, поведенчески и екологичен (Лефтерова, Георгиева, 2003), като счита последните два за най-ефективни. За реализацията на един модел обаче е необходимо да се разработи стратегически план за училищен ПР. Според специалистите той включва 10 компонента: 1. Общите цели за ПР; 2. Целеви групи или публика; 3. Цели за всяка аудитория; 4. Стратегии; 5. Тактика; 6. Дейности; 7. Оценка; 8. Материали; 9. Бюджетните пера; 10. График и списък със задачи. (Cokeley, 2007)

На основата на стратегическия план се разработват конкретните училищни ПР програми, които могат да се реализират:

- като се възложи на член на училищната общност изпълнение на ролята на ПР;
- като се възложи на училищното настоятелство да поеме изпълнението;
- като се наеме професионален консултант по ПР или фирма.
- Какви качества трябва да притежава човекът, който осъществява ПР - комуникации?
- отлично да познава организацията на училището;

- да е добре запознат и с техническите и технологични характеристики на училището (стаи, зали, кабинети, лаборатории);
- да е запознат с техниката и технологията на медиите, а също и с журналистите, които предимно пишат за училището;
- да е комуникативен, грамотен, информиран за текущите събития, компетентен в областта на културата, политиката, журналистиката;
- да е готов да отговаря на неочаквани въпроси с различно съдържание, а отговорите да дава спокойно и рационално;
- да има познания по психология, маркетинг, бизнес култура;
- да притежава чар и да не е агресивен, но да е креативен, любопитен, търпелив, оптимистичен, достоен и праведен;
- да се облича прилично, да има убедително представяне, както и да е достъпен 24 часа в денонощието.

Според В. Георгиева специфичните умения, които трябва да демонстрира, са: автентичност, непосредственост и откритост; сърдечност, чувствителност и уважение; инициативност; конкретност и яснота. (Георгиева, 2005:176)

Като основни функции на училищните ПР програми може да се посочат:

- Осигуряване на добри връзки с обществеността, като се разпространява точна и навременна информация за училищни политики, програми, процедури, постижения, решения, критични въпроси;
- Постоянна двупосочна позитивно ориентирана комуникация с вътрешни и външни публики;
- Връзки с медиите – съобщения за всички местни вестници, телевизии и радио, за да се получи медийно отразяване на новини от училищни дейности;
- Разработване на бюджет за ПР и рекламни кампании и публикации;
- Планиране на комуникации, разработване на програми за кризисна комуникация за достигане до различните публики, събиране на факти и справяне с медиите в условията на криза;
- Провеждане на научни изследвания, социологически проучвания, анкети, неформални изследвания, за да се диагностицира общественото мнение и отношение като основа за планиране и действие;
- Оповестяване на постиженията на ученици и учители;

- Тълкуване на решения и действия на училищното ръководство;
- Премахване на слухове и дезинформация;
- Разработване на програми и популяризиране на практики, които целят да се осигури климат, който ще предизвика идеи, предложения, реакции от училищната общност и външните публики.

Училищните ПР програми насочват усилията в две посоки: работа с родители и местна общественост и работа с медии.

Инструменти за промяна в работата с родителите и местната общественост са:

- Издаване на бюлетин за родителите;
- Организирането на изложби, дни на отворени врати, тържествени срещи с бивши възпитаници и/или родители;
- Организиране на дни или представяне на програми и дейности, които са специфични за училището;
- Провеждане на педагогически съвети с участието на представители на различни публики като дарители, родители, агенции, комисии и др.;
- Създаване на лобита на различни нива – оказване на помощ при реализация на проекти, съветване как да се постигне подкрепа.
- Осъществяване на връзки с потенциални дарители.

За укрепване на връзките с медиите могат да се използват различни пътища:

- Създаване на списък с имената и номерата на работещи в медиите, които пишат в областта на образованието;
- Когато чуете национална новина, свържете се с хора от вашия списък с пресата и представете вашата позиция как тя се отразява на вашето училище, защото журналистите винаги търсят начини да сложат местен привкус на национална история;
- Когато научите за проучвания, свързани с области, отнасящи се до вашето училище, ги изпращайте на журналисти от списъка, като включите примери как това се случва във вашето училище;

Други действия и техники, които могат да се използвани в училищния ПР са:

– Пресконференцията, чрез която училището осведомява медиите за дейността си. За успеха и вярното отразяване е от значение подготовката, свързана с избора на място, време, тематичен подбор и визуализиране.

Професионалният подход при подготовката на пресконференция изисква да се подготвят „медиа-папки“, които да се изпратят предварително или да се раздадат на журналистите по време на самата пресконференция. „Медиа-папката“ може да включи различни материали, отразяващи работата на училището.

– Прессъобщението (Пресинформация, нюзсъобщение, пресрилийз) е техника, която се използва в хода на подготовката на пресконференция и при необходимост да се подаде на медиите информация за предстоящо събитие. Обемът на прессъобщението не трябва да надвишава 1 – 2 страници, в които се съобщава за новост. В съдържателен план то дава отговор на въпросите: Какво се е случило? Къде се е случило? Кога се е случило? Как се е случило? Кой участва? Защо се е случило?

– Псевдосъбитието е изключително ефективна ПР-техника, която се инициира, за да предизвика интереса на публиките. То се създава изключително за да съобщят за него. Може да се планира и драматизира. Според Здр. Райков то „е един режисиран, създаден в лабораторията на пиармена спектакъл и е ориентиран към достигането на конкретни цели.“ (Райков, 2001: 120) Какви превдосъбития може да се включат в ПР-програмата зависи от спецификата на работата в училище, наличните финансови ресурси и редица ситуативни фактори, но сред тях са: специални дни, седмици, месеци, тематични вечери; изложения, панаири, експозиции; презентации; официални вечери; семинари, „кръгли маси“, дискусии, конференции, симпозиуми, конгреси; годишнини, юбилеи, честванията на важни дати; връчване на награди и отличия, училищни празници; дни на отворените врати; съревнования, викторини, игри; събития, организирани за специална публика; връчване на стипендии, специални награди или отпускане на средства от донори и спонсори; създаване на благотворителни фондове; приеми, партита, коктейли; спектакли, концерти, театрални турнета; церемонии по откриване на нещо ново – реконструирана сграда, създадена детска площадка, проведена екологична акция и др.; демонстрация на нови образователни продукти, подвижни експозиции; посещения на видни личности – специални гости или бивши ученици; срещи с известни личности, съпричастни към работата на училището; отчетни доклади; церемонии по откриване на фестивали, конкурси, състезания; публични изявления на директора или учители; училищни тържества, балове, концерти, олимпиади; туристически походи, излети, спортни празници;

колективни посещения на музеи, изложби, концерти, театрални постановки; участие в обществени мероприятия – акция по почистване, екологични акции; благотворителни прояви към деца и възрастни; публични лекции; специални образователни кампании. (Стойков, Пачева, 2001:81 – 83)

– Създаването на интернет страница позволява училището да бъда представяно със средствата на мултимедията, да бъде лесно и бързо намирано и да представя своевременно новини за дейността си. В сферата на образованието достъпът до този тип информация се радва на голяма популярност както сред по-младите, така също и сред по-опитните. Предимствата на това контролирано средство за информация и комуникация са безспорни и те се използват в настоящето, а вероятно ще се обогатят с нови възможности и в бъдещето. Сред най-значимите е възможността да се популяризира образователната институция, да се изградят отношения на доверие и откритост. Добрият уебдизайн изисква в съдържанието, наред с основната информация да се включат секции новини, пресинформация, контакти, които биха улеснили потребителите. За контакта с учениците и родителите може да се направят специални форуми, в които те да споделят мнения и отношения.

ЛИТЕРАТУРА

Блек, С. Односи с јавношћу. Београд, 2003.

Георгиева, В. Образователен маркетинг. Благоевград, 2005.

Лефтерова, Д., Георгиева, В. Образователен маркетинг и връзки с обществеността. София, 2003.

Маринов, Р. Пъблик рилейшънс. София, 2001.

Павловић М. Односи с јавношћу. Београд, 2004.

Райков, Здр. Технология и техника на публичната комуникация. София, 2001.

Стойков, Л., Пачева, В. Връзки с обществеността и бизнескомуникация. София, 2005.

Cokeley S. Tips from the School PR Strategic Plan: Don't Leave Home Without It! 2007, http://www.nspra.org/research_in_progress, 15.10.2012.

NSPRA,What is School Public Relations? 2010, http://www.nspra.org/getting_started, 15.10.2012.

Янка Тоцева, доц. д-р
СНЦ „Етнотолеранс, 0899851949, y_totseva@abv.bg
Ванче Бойков, доц. д-р
Университет в Ниш (Сърбия), Електронен факултет, 0876514311;
vance.bojkov@elfak.ni.ac.rs

Yanka Totseva, Assoc. Prof. PhD
Ethnotolerance NGO, 0899851949, y_totseva@abv.bg
Vance Bojkov, Assoc. Prof. PhD
University of Nis, Faculty of Electronic Engineering, Serbia,
0876514311, vance.bojkov@elfak.ni.ac.rs

УСПЕШНИЯТ УЧЕНИЧЕСКИ ЕКИП ПРИ РАЗРАБОТВАНЕ НА ПРОЕКТИ

Иванка Марашева-Делинова, Емил Делинов
21 СОУ „Христо Ботев“, София, България
Телетек Груп, София, България

THE SUCCESSFUL STUDENTS TEAM DURING DEVELOPING PROJECTS

Ivanka Marasheva-Delinova, Emil Delinov
21st Secondary School Hristo Botev, Sofia, Bulgaria
Teletek Group, Sofia, Bulgaria

Abstract: *The special features in the development of modern economy require more teamwork. In order to meet the practical needs, the school should prepare the young people for teamwork. The students from 21st Secondary school Hristo Botev work in teams for development of projects in mathematics for more than ten years. As a result of the long lasting work with students' teams, the authors have empirically deduced factors to form a successful team. The present article discusses some basic assumptions, terms and conditions for the formation of a successful students' team. In project work the teacher leads the students in their development, as gradually teaches them how to work as a team. The basis of this training is communication and relationships between teacher and students and also among the students themselves. Over the years, students grow and simultaneously gain experience in team work. At the end of their training it can be considered that the project activity has led to a powerful development of personal potential and the majority of them can work as a team.*

Key words: *teamwork, students' team, development of projects*

Най-малко три предизвикателства на бъдещето показват (Alderfer, 1977), че изграждането и поддържането на ефективни екипи ще бъдат от първостепенно значение. Първото предизвикателство е свързано със специализацията в организациите. В съответствие с разширяването на икономиката, дейността на фирмите става все по-сложна както в задъл-

женията им, така и на пазарите, на които оперират. Поради това дейността на личностите в тези предприятия е по-специализирана. Поглобалната икономика изисква хора със специални познания, а специалистите във фирмата трябва да знаят как да работят заедно. Второто предизвикателство е свързано с конкуренцията. В днешната икономика малко на брой фирми са основните участници. Тези лидери в индустрията се радват на големи печалби. Може да се очаква, че хората ще се специализират още повече в своите области, а тези области ще станат още по-тясно взаимно зависими. Това обуславя екипно базираният подход на работа. Третият фактор е информационната епоха. Компютърните технологии съдействат за създаването на виртуални екипи, свързани с технологията толкова ефективно, сякаш те са в една и съща сграда. Технологиите дават на мениджърите нови функции. Решенията могат да се вземат далеч от традиционните им места. Тази драматична промяна в структурата изисква също толкова драматична промяна във фирмената работна среда. Последната вече има нов облик. Фирменият екип може да се състои от хора, които ползват технологии позволяващи им да работят съвместно без да се намират в едно и също помещение.

Екип е група от хора, която се създава по специален повод. Нейните участници са еднакво силно съпричастни към постигането на обща **цел** и работят заедно в постоянна зависимост по между си, за да изпълнят целта. Всеки член на екипа допринася за единството и ефективността му със своите уникални умения, способности, мнение и индивидуалност.

Подготовката на младите хора за живота включва и изграждане на умения за работа в екип. Тези умения се създават чрез натрупване на опит в екипната дейност. Обучението по математика на учениците от горен курс (8. – 12. клас) в 21 СОУ „Христо Ботев“ се осъществява и чрез разработване на проекти в рамките на математически клуб „Сигма“. Проектното обучение позволява успоредно с реализирането на стандартите за задължителното програмно съдържание да се постигат и надхвърлят зададените параметри, известни като очаквани резултати. По този начин се постига синергичен ефект в работата (Grozdev, 2007), (Милушев, 2010). Чрез прилагане на метода се търси разумен баланс между знанията и практическите умения на всеки ученик, включен в изследователска дейност. Учениците се разпределят в екипи и всеки екип работи над различна тема. Според учените в университета във Финикс (Thompson, Aranda, Robbins & others, 2000), екипът с обучително предназначение:

- Създава атмосфера на сътрудничество, в която по-големите споделят своя практически опит и знания;
- Подобрява качеството на разработените проекти и задания;
- Предоставя възможност за провеждане на разсъждения, чрез които да бъдат синтезирани нови знания;
- Подпомага развитието на комуникативни и съпровождащи дейности, необходими в подготовката за живота.

В процеса на дългогодишна работа с ученици, организирани в екипи за разработване на математически проекти, наблюдавахме и систематизирахме някои фактори, оказващи влияние върху формирането на **успешен екип**. Част от тях могат да бъдат повлияни от дейността на учителя.

Първият фактор е **ниво на способностите**. За да може учителят правилно да формира екипите за разработване на проект, трябва да познава добре учениците си. В училище младите хора за пръв път се сблъскват с такава съвместна дейност. В началото те все още нямат опит и не знаят как точно ще протече изпълнението. Има някои, които тайно се надяват другите от екипа да свършат работата, а те самите да участват фиктивно. Това може да се случи, ако участниците в един екип са с много неравностойни способности. Ето защо при разпределянето е добре в един екип да участват хора с близки възможности. По-близкото ниво на способностите на членовете е предпоставка и за по-малко конфликтни ситуации. По-лесно протичат споровете, напрежението е по-малко. Участниците говорят на един общ език. От друга страна, събирането на ярки индивидуалности в един отбор става предпоставка за мощен тласък в развитието му като цяло, а и на личностите, участващи в него. Всяка такава индивидуалност допринася за работата на екипа по различен начин и чрез своите действия обогатява останалите. Приключвайки проекта, участниците се чувстват обогатени и със знания, и с натрупан опит в комуникацията, и с ново по-високо ниво на уменията си. Не може да очакваме еднакви резултати от екипи с различно ниво на възможностите на членовете им. Може да тушираме големите различия в трудностите, които изпитват, чрез внимателния подбор на поставените математически теми (Marasheva-Delinova, 2010). Случва се отбор, в който членуват хора с по-ниски възможности да се представи по-добре в някое състезание. Това, обаче, не е закономерност, а изолиран случай. Екип с подбор от по-способни участници, като правило

води до по-значителен напредък на всеки от членовете, на целия екип и на крайните резултати.

Известна роля за добрия, за успешния екип имат **личностните качества на участниците**. От значение са положителната нагласа, работата с желание, независимост и свободолюбив дух, морал и пр. В противовес – негативно влияние имат отрицателни личностни качества като желание за доминиране, авторитаризъм и пр. Някои изследвания (Thompson, Aranda, Robbins & others, 2000) сочат, че персоналните качества имат значение за поведението в екипа и по този начин влияят върху постигането на целта.

Друг фактор при формиране на екипите е **количественият състав**. Този въпрос е изследван от редица учени (Йорданов, Жекова, Крумов 1986), (Христова, Христов, Христов 2006). През последните дванадесет годините сме изпробвали различен брой – от самостоятелно работещи ученици до разделяне на класа на две половини. В резултат считаме, че най-удачният брой на ученически екип е от трима. При работа от трима има богатство от идеи, работата се разпределя между отделните членове на екипа и всеки поема определена част от ангажиментите. Всеки има своя основна сфера и пространство на работа. Всички работят и всеки контролира останалите. Нечетният брой помага за разрешаване на конфликтните ситуации (обикновено чрез гласуване), които са по-редки при такъв брой членове. Това количество спомага и за стегната и организирана работа, за полесно събиране на екипа, за проявяване на по-висока отговорност от членовете му.

Формираните екипи са **самоконтролиращи,** но под ненатрапчивото **ръководство на учителя.** Всеки внимава какво ще свършат останалите, тъй-като от това зависи крайния резултат. Въпреки това учителят не трябва да остави без надзор отделните екипи. Контрол над дейността им осъществяваме по няколко начина: Първо, разговаряме с учениците и узнаваме до къде са стигнали в своята дейност. Ако се налага ги подтикваме да работят по-усилено. Второ, разпитваме за проблеми и трудности и там, където е необходимо помагаме чрез разясняване на материала. Винаги намираме време за нашите ученици. Знаем, колко много усилия полагат и колко времеемка е проектната дейност. Трето, след изтичане на определен срок проектите се представят пред учителя по електронен път: изпращат се по e-mail до специално направен адрес за целта; използват се „облачни“ услуги и др. Ние проверяваме всяка разработка, коригираме опреде-

лени места, даваме насоки за поправка и допълнения (ако се налага) – с една дума рецензираме всяка работа. Връщаме я на съответните екипи за доработка и поправки. Следва време за нова работа и подготовка за защита. След преработката отново проверяваме всяка работа.С всеки екип съвместно обсъждаме и решаваме каква и коя част от разработката ще бъде разгледана пред класа. Вътре в екипа членовете определят точно какво ще докладват и как ще протече защитата.

За доброто функциониране на екипите съществено значение има **вътрешната среда**, която представлява интеграция от няколко елемента (Христова, Христов, Христов 2006). На първо място това е съпричастност на участниците към екипната цел. Поради изключителната важност на този елемент, полагаме много усилия предварително за да мотивираме високо учениците за работа по проекти. На второ място – силно доверие между участниците. За това допринася внимателният подбор на участниците в екипите, близките им възможности, както и подбора на предлаганите им теми. Така участниците знаят и вярват в това, кой с какво може да допринесе за крайната цел и с какво може да бъде полезен. Третият елемент е яснотата около правилата и нормите на всеки екип. Въпреки, че им даваме насоки как да ги определят, екипите притежават пълна автономия в тази област. Така, определяйки сами правилата, по които да действат, младежите се ангажират да ги изпълняват. Четвъртият елемент е механизмът за вземане на решение. По неписано правило решенията се вземат с мнозинство при гласуване. Обществените правила за гласуване и вземане на решения се възприемат автоматично от ученическите колективи, дори без да бъдат подлагани на обсъждане.

В процеса на работа екипите си **взаимодействат**. Понякога само обменят информация за напредъка на другите екипи, друг път – обменят информация, свързана с темата на проекта, или пък обсъждат как да си набавят необходимата литература. Гледани отстрани, групичките непрекъснато са ангажирани с нещо. Вниманието им е заето с конструктивна дейност. Постепенно се наблюдава как тази ангажираност се превръща в привързаност, а по-късно и отдаденост към работния процес. Настъпва промяна в речника, изразните средства и конструираните изречения. След усвояване на терминологията следва осмисляне на разглежданото съдържание. Комуникирайки по между си, екипите все повече осъзнават значимостта на онова, с което се занимават. Всеки екип вижда все повече привлекателните страни на темата, над която работи. Дори и най-малкия напредък в разви-

тието на проекта кара членовете на екипа да се радват и да се гордеят с постигнатото. Те дори коментират какво са успели да направят и как са се справили с даден проблем. Възниква съревнование и конкуренция между отделните отбори кой по-добре и по-бързо ще се справи и когато времето за разработка е към своя край всеки отбор бърза да предаде оформената си работа. С нетърпение се очаква мнението на учителя, а междувременно екипите продължават да работят над проблемите. По този начин се формира една благоприятна **външна среда** за работа на екипите.

Принос за съществуването на спокойна и делова обстановка и добра външна среда има и целият учителски колектив и ръководството на 21 СОУ „Христо Ботев“, които подпомагат и стимулират творческата дейност на учениците. Учителите по всички дисциплини консултират учениците в случай на необходимост. Те посещават ученическите конференции и класните изяви и по този начин, заявявайки интерес пред младите хора ги насърчават за нови постижения. По-голямата част от педагозите се включват в дейността на клуб „Сигма“ и така показват и своята лична ангажираност и с примера си вдъхновяват своите възпитаници за достигане на нови висоти. Училищното ръководство стимулира дейността на учениците не само лично ангажирайки се с присъствие на техните изяви, но и с осигуряване на възможно най-добри условия за тази дейност. На разположение на младежите е цялата материална база и техническо обзавеждане – компютърни зали, електронни дъски, кабинети и пр. Към външната среда може да включим интереса и отношението и на други институции и лица.Положителен ефект върху развитието на екипите са имали посещенията и споделеното мнение на група английски учители, доц. д-р Борислав Лазаров, проф. д.м.н. Николай Николов, гл. асистент Йорданка Горчева (БАН) и др.

Огромна роля като фактор на външната среда играят **родителите**. Със своето отношение на одобрение и положителна оценка на дейността на децата, те могат да се явят мощен стимулиращ фактор и обратно – незаинтересоваността им, реакцията с насмешка, неодобрението или равнодушието им могат да повлияят негативно на екипната работа. Затова основна задача на учителя е привличането на родителите за каузата на проектната дейност. Много родители осъзнават значението на работата по проекти за положителното развитие на децата им. С останалата част трябва да се работи непрекъснато. От анкетирани 45 родители на ученици от 21 СОУ „Христо Ботев“ **98%**

считат, че разработването на проекти е полезно за децата им, и само 2% считат, че учениците са твърде натоварени в училище и проектната работа им идва в повече. **80% от анкетираните родители мислят, че с разработването на проекти децата им получават повече знания** и това е една висока оценка на проектната дейност в училище.

Ефективно разпределение и използване на времето: Работата на всеки екип протича и чрез **срещи**. Правилното им организиране и провеждане е една от дейностите, които трябва да получават най-голяма подкрепа. Учените са установили (Thompson, Aranda, Robbins & others, 2000), че „хората губят много време в срещи". В разговори с учениците констатирахме, че при срещи на екипите се губи по-голямата част от времето в неконструктивна дейност. Понякога смисълът на тези срещи се променя напълно и вместо да се работи над проекта, срещата се превръща в посещение на кино, игра на компютър или друго забавление. Например Мартин от 11б клас споделя: „Събираме се да работим над проекта и в един момент аз се сещам за новия адрес, който открих в интернет. Показвам го на останалите и работата се разстройва." Такава дейност може да се насърчава в началото при формиране на екипа, на етап Адаптация (Гроздев, Марашева 2011). На следващите етапи срещите трябва да стават все по-конструктивни. Възможно е и една среща да се превърне в караница или дори скандал между членовете. За да научим нашите ученици как качествено да провеждат срещи, коментираме с тях каква подготовка трябва да се направи за всяка среща. Понякога им помагаме в организирането на такива срещи. Друг път и ние участваме в тях. С младите хора коментираме факта, че „ефективно управляваните срещи са всъщност ключът към успех". Запознаваме ги с „4P" (четири пи) модела на управление – purpose, people, plan, process. Този модел е добър не само защото лесно се помни, но основно защото помага за ефективното протичане на срещите. Организаторът на срещата (лидерът) трябва да се подготви върху четирите момента. Purpose – това е целта на срещата. Трябва да е изяснено защо екипът се събира. Каква дейност ще извършва – разпределяне на задачи, обсъждане на проучен материал, проверка на извършената работа от всеки член, тренировка за устна защита и пр. Той трябва да изясни на участниците целта на срещата и да ги насочи какви помощни материали трябва да носят. Ако се обсъжда проучен материал може да се носят източниците – сборници, списания, брошури и др. Ако се подготвя устната защита са необходими нагледните материали, които ще се използват. Може да се обсъждат ре-

шенията на задача – всеки трябва да носи своето предложение. People – кои хора ще участват на срещата. В повечето случаи става дума за членовете на екипа. Поради това, че екипите са малки, обикновено в срещите участват всички. Ако, обаче, някой е болен или възпрепятстван, в срещата може да участват по-малко членове. Понякога работата на екипите е свързана с проучвания, изискващи срещи с други хора – учители в други предметни области, известни математици и пр. Например за проекта „Приложение на прогресиите в другите науки“ изследователският екип трябваше да проведе отделни срещи с учителите по физика, химия, биология, география. Организирането на такива срещи, в които участват външни за екипа хора е по-сложно. Трябва да се намери подходящ момент, в който всички участници да са свободни, а външните участници да имат предварителна информация за целта на срещата. Plan – това е план за протичане на срещата. Този план трябва да бъде добре обмислен предварително. Съветваме учениците дори да го запишат. Започвайки да пишат, те виждат доста безсмислени въпроси, които са смятали да обсъждат. Отделят съществения от несъществения, изясняват си истинските проблеми. Process – това е самият процес на протичане на срещата, нейната реализация. Може да имаме много добри намерения, но ако не успеем да реализираме провеждането на една среща добре, тя ще бъде ниско ефективна. По време на срещата е добре членовете на екипа да участват активно, но да не я превръщат в говорилня. Трябва да се обсъждат ключови теми, да се анализират ситуации, да се дават решения, да се предизвиква „мозъчна атака“.

Ролята на учителя през отделните етапи при работа по проекти, е да води учениците в тяхното развитие, като постепенно ги учи как да работят в екип. В основата на това обучение са комуникацията и взаимовръзките между учител и ученици, а така също и между самите ученици. През годините учениците израстват и едновременно с това трупат опит в екипната дейност. В края на тяхното обучение може да се счита, че по-голямата част могат да работят в екип и проектната дейност е довела да мощно развитие на личностният им потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

Гроздев, Сава., Марашева, Иванка. Формиране на ученически екип за разработване на реферати.// *Доклади на Четиридесетата пролетна конференция на Съюза на математиците в България: Математика и математическо образование, – София,* 2011, с. 387 – 393

Йорданов, Д., Жекова, С., Крумов, К. Педагогическа психология. София, 1986

Милушев, Васил. Елементи от рефлексията и синергетиката в обучението по математика.// *„Синергетика и рефлексия в обучението по математика“, Доклади на юбилейната международна конференция. – Бачиново*,2010, с. 213 – 220.

Христова, Т., Христов, Т., Христов, С. Десетте златни правила за работа в екип. София, 2006.

Alderfer, C. P. Group and Intergroup Relations in J. R. Hackman and J. L. Suttle (Eds.). Improving Life at Work, Santa Monica, CA, 1977, 227 – 296

Grozdev, S., For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience (Theory and Practice). Sofia, 2007, 295 pages

Marasheva-Delinova, Ivanka. How to select a topic for a project.// *Доклади на Тридесет и деветата пролетна конференция на Съюза на математиците в България: Математика и математическо образование*, *– София,* 2010, с. 223 – 227

Thompson, L., Aranda, E., Robbins, St. & others. Tools for teams (Building Effective Teams in the Workplace). Boston, 2000

Иванка Марашева-Делинова, доктор
21 СОУ „Христо Ботев“,
ул. „Люботрън“ 12,
1407 София, България,
+359 887 570 877,
marasheva@abv.bg, marasheva@gmail.com

Ivanka Marasheva-Delinova, PhD
21st Secondary School Hristo Botev,
12, Lyubotran Str.,
1407 Sofia, Bulgaria,
Mobile: +359 887 570 877,
marasheva@abv.bg, marasheva@gmail.com

ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТА НА ИЗБИРАЕМАТА ДИСЦИПЛИНА „ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ“

Николинка Атанасова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,
Педагогически факултет

INTEGRATED EDUCATION IN THE CONTEXT OF SELECTABLE DISCIPLINE INTERCULTURAL EDUCATION

Nikolinka Atanasova
Paisiy Hilendarski University of Plovdiv, Faculty of Education

Abstract: *Addressing the contemporary educator with the problems of intercultural and inclusive education implies the formation of a number of practical skills. This scientific communication focuses on a particular model to address the practical experience of students – future teachers that integrates learning tasks and problems, the field of inclusive education and the field of intercultural education.*

Key words: *integrated education, intercultural education, training methods, training model.*

Специфика на интеркултурното образование

Интеркултурното образование е процес на съзнателно формиране на ценности като уважение, толерантност, доверие, емпатия, добронамереност към другия човек – различния от нас. То е и резултат, постигнат в следствие на преднамерена педагогическа дейност, отнасяща се до развитие на интеркултурна компетентност и желание за интеркултурен диалог, развитие на чувството за толерантност, на чувството за отговорност в процеса на глобализация, разкриване на общото и различното между културите (Иванова 2004).

В по-широк смисъл на думата това образование е насочено към разбирането на другия като познание за различното и универсалното и като разбирателство – съгласие и взаимно отстояване на човешки-

те права (Ризова – Минчева, Ризов 2000). В понятието друг се включва човекът, различаващ се по пол, религия, етническа принадлежност, националност, човекът с ителектуални, слухови, зрителни, двигателни увреждания.

Мултикултурното образование в училище се основава на следните основни идеи:

- ◈ стимулиране развитието на малцинствените деца;
- ◈ обучение, което е съобразено с интересите и потребностите на учениците;
- ◈ развитие на способността за съвместни действия и съвместно решаване на възникнали конфликти;
- ◈ провеждане на извънучилищни дейности;
- ◈ отвореност на училището към обществеността;
- ◈ осъществяване на взаимни контакти с училища от различни страни (Иванова 2004).

Този тип образование се реализира чрез разнообразни форми и методи, сред които са: посещения на музеи, изложби, библиотеки, театри и др.; международна кореспонденция между ученици; гостувания в часовете на класа на представители на различни култури; екскурзии; обмен на ученици и учители между отделни страни; казуси; брейнсторминг; разказване на случки от различна гледна точка; симулации; демонстрации; игри – ролеви, за запознанства, за кооперирane, за социализиране, за упражняване на комуникацията „Аз – ти“ и др. (Костова – Чавдарова 2001).

В България интеркултурното образование е насочено предимно към интеграция на децата от ромски произход.

Специфика на приобщаващото образование

То е динамичен процес, който постоянно се развива в зависимост от културата и контекста. Приобщаващото образование обхваща повече дейности от формалното училищно обучение. Подпомага образователните структури да посрещат потребностите на всички деца. Признава и зачита различията между децата, свързани с възрастта, пола, етническата принадлежност, езика, увреждaнията, наличието на ХИВ/СПИН и др.. То се отнася и до разглеждане на различията като ценен ресурс, а не като проблем, до подобряване на работната среда за ученици и персонал, преодоляване на бариерите пред достъпа до образование за всяко дете (Стъбс 2005).

„Приобщаващото образование включва: неформално, неофициално образование, образование у дома, земеделско образование на полето, специфично религиозно образование в джамиите, храмовете и църквите, както и всички форми на обичайно и традиционно образование.“ (Стъбс 2005).

Приобщаващото образование се основава на множество демократични идеи, сред които са следните:

- всички деца имат право на образование в своите общности;
- всички деца са обучаеми и всяко дете може да срещне трудности при научаването;
- ориентираното към детето преподаване е от полза за всички деца;
- гъвкави и отворени образователни системи;
- премахване на дискриминацията и изключващия натиск;
- подготвяне на учениците за живот в общество, зачитащо и ценящо различията;
- сътрудничество и партньорство между различни субекти и т. н.

Този тип образование е насочено към местни ресурсни екипи и центрове, работа с родителите, групи за изучаване на жестомимичен език, центрове за изучаване на Брайл, обучение в ранна възраст, неформални програми за обучение, програма за рехабилитация в общността, обучение у дома.

Приобщаващото училищно обучение, като част от приобщаващото образование, се отличава със своята гъвкавост, с ориентирано към детето преподаване, с признаване ценността на всички ученици, със способността за посрещане на различията, с приемане на учители с увреждания.

Приобщаващото образование се реализира чрез разнообразни форми и методи, сред които са: семинари за учители с участието на родители, консултации на родители за реализиране на приобщаващото образование в други училища, състезание по приобщаващо образование между учители, творчески занимания за ученици, групова работа, игри, съчиняване на стихотворения и песни, участие в представления, танци, дискутиране на въпроси като безопасност по пътищата, ХИВ/СПИН и др. (Стъбс 2005).

В България приобщаващото образование е насочено предимно към децата с увреждания и децата от ромския етнос (Доклад 2006).

Връзки между интеркултурното и приобщаващото образование

Анализът на двата типа образование показва наличието на следните допирни точки:

- ✓ зачитане на различията между хората;
- ✓ обучение, което е съобразено с интересите и възможностите на учениците;
- ✓ участие на родители, хора с увреждания, ресурсни центрове, неправителствени организации в образователната дейност;
- ✓ с разнообразни извънкласни и извънучилищни форми на възпитание и обучение;
- ✓ с множество методи на обучение, сред които доминира групата на интерактивните.

Тези връзки показват възможности за осъществяване на приобщаващото образование в рамките на часовете по дисциплината „Интеркултурно образование“, изучаваща се в специалност „Начална училищна педагогика и чужд език“.

Приобщаващото образование в часовете по избираемата дисциплина „Интеркултурно образование“

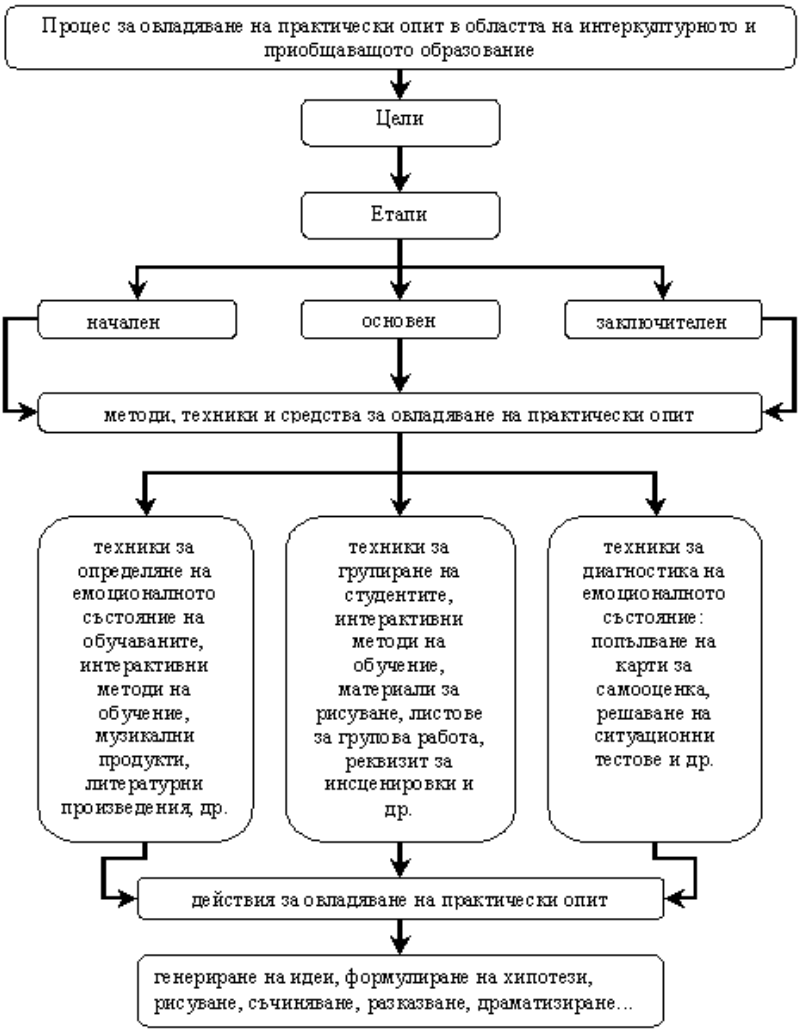
Проблематиката по тази дисциплина е съобразена със съвременното изискване на Европейския съюз за опознаване и зачитане на различията между хората. Тя се изучава през третия семестър от обучението на студентите. За времето от 15 часа практически упражнения се реализират разнообразни практически задачи, свързани с дискутиране на проблеми, писане на приказки за разнообразието, рисуване на емблеми за единството между хората, работа по проекти, активизиращи и ролеви игри и др..

За подготовката на компетентни педагози, които успешно могат да се справят с предизвикателствата на интеркултурното и приобщаващото образование, се приложи конкретен модел (Фигура №1), доказал своята ефективност при изучаването на избираемата дисциплина „Гражданско образование и евроинтеграция“ със студенти от други специалности (Атанасова 2005).

От схемата е видно, че при протичането на този процес се съблюдават определени цели, сред които са:

- ✷ запознаване с културата и начина на живот на различни етноси и сравняване със собствените;
- ✷ развитие на умение за интеркултурен диалог и способност за решаване на възникнали конфликти;

- развитие на умение за съвместни действия между младежи от различни етнически групи;
- повишаване на сензитивността към живота и проблемите на малцинствата (Иванова 2004).



Фигура №1

Тези цели се реализират в основния етап на процеса за овладяване на практически опит в областта на интеркултурното и приобщаващото образование, но за да се стигне до него се започва с началния етап, чиято цел е емоционалната подготовка и мотивация на студентите за предстоящите занимания. Последният етап води до временно финализиране на процеса, като целта тук е да се провери до колко удовлетворени са студентите от решените задачи и дали са готови да продължат да участват с желание и ентусиазъм в следващите часове по изучаваната дисциплина.

Целият процес за овладяване на практически опит е изпълнен с множество разнообразни методи и техники, описани по етапи, сред тях са следните:

НАЧАЛЕН ЕТАП

Техники за определяне на емоционалното състояние на обучаваните:

„Прогноза за времето“, „Снимка на курса“, „Кутия за мнения и предложения“.

Интерактивни методи:

– **имитационни интерактивни методи – активизиращи игри:** „Плодова салата“, „Зоопарк“, „Линия на рождените дни в курса“ и др.;
– **евристично – моделиращи интерактивни методи:** брейнсторминг, идейно дърво, метод на фокусираните обекти и др..

ОСНОВЕН ЕТАП

Евристично – моделиращи интерактивни методи:

метод на експонирането – Кои ще са предимствата на приобщаващото училище?, конференция отрицание – Как да се запази националната идентичност на България в Европейския съюз?, многократно защо – Защо когато се роди дете е важно да му се даде име? Защо хората са измислили празниците?, идейно дърво – Как да съберем средства за наш връстник, който се нуждае от скъпо лечение?, дискусия, свързана с обучаваща програма за повишаване на информираността на учениците в училище с проблемите на зрително затруднените хора (Стойнова 1997).

Имитационни интерактивни методи – ролеви и дидактични игри:

„Хора без имена“, „Гости в моя дом“, „Новият ученик“, „Кълбото на родовите връзки“ – целта на играта е да се осъзнае, че населе-

нието на България е съставено от много родове, но въпреки различията си всички живеем рамо до рамо. „Кое на кой е”- тук пред участниците в играта се подреждат предмети (ястия), характерни за различните етноси в България. Те трябва да познаят кое на кой е. Например: баклава, кадаиф, кебап и др..

Праксеологически интерактивни методи: решаване на казуси, съставени от студентите, работа по проект и др.

Информционни методи: разказ на тема „Приказка за имената“, „Приказка за разнообразието“, „Приказка за огледалния град“, „Разказ по снимки от живота на моето семейство“, запознаване с някои празници на различни етноси; беседа – „Харесвам ли своето име“, „За ритуала, с който се дава име на дете“ и т. н..

Техники за групиране на студентите: групиране чрез преброяване на поредни номера, по рождени месеци и дни, чрез двойка карти, чрез картички, разделени на части, по цвят на дрехите, очите, косата, чрез избор на геометрична фигура и др.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЕН ЕТАП

Техники за диагностика на емоционалното състояние:

„Прогноза за времето“, „Снимка на курса“, „Кутия за мнения и предложения“, решаване на ситуационни тестове и попълване на карта за самооценка (фигура №2).

Как се чувствам?

Отговорете на въпроса, като оградите по един отговор от всеки ред!

а) весел	д) внимаващ
б) тъжен	е) разсеян
в) бодър	ж) доволен
г) уморен	з) недоволен

Фигура №2

Въз основа на резултатите от прилагането на конкретния образователен модел по други избираеми дисциплини и от проведеното обучение по дисциплината интеркултурно образование се формулираха следните изводи и заключения:

※ описаният модел лесно се прилага в избираеми дисциплини, тъй като те са с подчертана практическа насоченост;

- ※ техниките, методите и средствата променят мястото си в етапите на процеса за овладяване на опит в областта на интеркултурното и приобщаващото образование, но са подчинени на различни цели;
- ※ студентите активно участват в решаването на учебни задачи, изискващи различни действия и дейности, сред които са: генериране на идеи, формулиране на хипотези, обсъждане, рисуване, драматизиране и др.;
- ※ учебните задачи от областта на приобщаващото и интеркултурното образование се решават по – задълбочено чрез групова работа, съчетана с разнообразни техники за групиране на студентите;
- ※ учебните проблеми, свързани с приобщаващото образование, успешно се съчетават със задачите за интеркултурно образование, което най-вероятно се дължи на връзките между тези два типа образование.

В заключение може да се каже, че интегрирането и решаването на проблеми, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование, в учебния процес на студентите съдейства за пълноценната подготовка на бъдещите начални учители, на които ще се налага да се справят с многобройните предизвикателства на съвременното училище.

ЛИТЕРАТУРА

Иванова, Боряна. Интеркултурно възпитание и образование, Пловдив, 2004. с. 7, 56, 68.

Костова – Чавдарова, Сийка. Интеркултурно възпитание, София, 2001. с. 131, 133.

Приобщаващото образование в България: още колко ни остава?, Доклад с препоръки, „Спасете децата – Обединено кралство“, София, 2006. с. 11, 15.

Ризова – Минчева, М., Ризов, И. Програма за развитие на междукултурен опит, София, Фондация „Междуетническа инициатива за човешки права“, 2000. с. 8.

Стойнова, Диана. Обучаваща програма за повишаване информираността на учениците по проблемите на зрително затруднените. // *Обучение и рехабилитация на зрително затруднените,* 1997, № 1 – 2, с.11 – 18.

Стъбс, Сю. Приобщаващото образование. Когато ресурсите не достигат, 2005.

http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/stubs_priobshtavashto_obrazovanie_ 2005.pdf, 19.04.2011. с. 27, 28, 33, 34, 46 – 51.
Atanasova, Nikolinka. Intercultural Bringing-up and Education of Students in Pedagogic, Subject „Civil Education and Euro-Integration“, 3 International Balkan education congress , Shtip, Republic of Macedonia, 22 – 24 September, 2005, p. 423 – 426, с. 425.

Николинка Атанасова, гл. ас. д-р по педагогика
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,
Педагогически факултет,
катедра „Начална училищна педагогика“,
Пловдив 4003, бул. „България“ 236,
GSM: 0886382707, e-mail: al_nina@abv.bg

Nikolinka Atanasova, assistant chief Doctor of Education
Paisiy Hilendarski University of Plovdiv, Faculty of Education,
Department of Primary School Education
Plovdiv 4003, Bulgaria Boulevard 236,
GSM: 0886382707, e-mail: al_nina@abv.bg

НОВИ ТЕХНИЧЕСКИ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА И АСТРОНОМИЯ

Димитър Колев
Институт по астрономия с Национална астрономическа обсерватория, БАН

NEW TECHNICAL MEANS IN PHYSICS AND ASTRONOMY EDUCATION

Dimiter Kolev
Institute of Astronomy and National Astronomical Observatory, Bulgarian Academy of Sciences

***Abstract**: New technical means of studying the physical phenomena, based on automated classroom and computerized laboratory complex of sensors, collecting data sets and simple computer for processing and demonstration of the results are discussed. This new approach developed during the last 2 – 3 decades allows engaging the pupils' attention and interest and also can be used to study wider circle of problems, like the physical principles of the detectors, informatics, mathematics, chemistry, ecology, etc. Such equipment habituates the children to apply scientific methods – experiment planning, prognosis, analysis, comparison, extrapolation, etc. The key moment is the real work with material substances and the individual and of small group participation in the process.*

The blow-up of digital full-screen projection systems in recent decades also gives unprecedented opportunities for teaching different scientific disciplines and entertainment. The cheap small digital planetariums are extremely convenient for teaching astronomy in every school even in small towns and villages. The software package of such equipment encourages the teachers and the students to prepare their own programs and spectacles.

***Key words:** automated classroom, computerized laboratory, digital planetarium, practicums, peer teaching*

Въведение

Образованието във всичките му форми в последните десетилетия е изправено пред един парадокс – едновременно с ускореното развитие на нови технически средства и технологии буквално във всички сфери на живота, рязко спадна интересът към сериозно образование във фундаменталната за появата на тези новости наука – физиката и сродната ѝ астрономия и астрофизика (впрочем, това се отнася и за другите природни науки). България не прави изключение – от средношколските учебни програми отдавна отпадна астрономията, ако не смятаме единичните и често без връзка както един с друг, така и с общата картина на знание, елементарни въпроси. Часовете за физика също не са пощадени в новите концепции, залагащи на засилено езиково и по информатика обучение. Това може да се обясни не само с генералната смяна на приоритетите в обществото, но и с промяната в отношението към живота изобщо – „консумативно-развлекателната“ страна на битието преобладава, вглъбеното осмисляне на информацията, идваща досега главно от *печатното слово*, се смени от „*калейдоскопна“ видео-информация* във всичките ѝ форми, а в последните 15-на години и от взривното развитие на *интерактивната комуникация* чрез ресурсите на Интернета. Сега за ученика в Мрежата е достъпна не само лавина от информация (понякога съмнителна по качество), но и нещо много по-силно – наличие на *игри и развлечения*, а на тази „потребност“ на „*homo ludens*“ съвременната виртуална реалност като че ли отговаря перфектно! (Петкова, 2001) В същото време технологизираното ни битие просто *изисква* знания по всички естествени науки, *за да не ставаме жертва на природните закони, които все по-малко познаваме*! Или за да не попадаме толкова лесно в манипулативни мрежи (комерсиални или политически).

Очевидно е, че един от пътищата за промяна на отношението към фундаменталните знания е връщане на интереса към изучаване и занимания с тези науки. И тук остава да „включим в играта“ именно нейните най-силни качества: ярката *визуалност* и непосредственото *участие* в нея. Обучението трябва да стане „игра“, „кино“, „шоу“ за да задържи вниманието и да събуди интереса на *преситения от външни дразнители* ученик!

Компютъризираните лаборатории – ключ към новото обучение

Най-елементарното, което без много средства може да осигури буквално всяко училище, това е „интерактивната бяла дъска“ – ком-

плект от екран, проектор, принадлежности и лаптоп (е, разбира се, и сносен Интернет в училището). Такова оборудване (например, CM2-MAX, www.onfinity.com) с цена от порядъка на 5000 лв. позволява *проективно представяне* на информация, било предварително подготвена и записана на компютъра, било в „онлайн“ режим от Мрежата. В частност, не е проблем по специалните предмети да се показват учебни анимации, клипове, документални филми и т.н. Още повече, че, въпреки недоимъка, Министерството на образованието предприема стъпки – например, към 2011 г. е отчетен 100% достъп на училищата до бърз интернет, а 85% от учителите са „сертифицирани за ИКТ умения“ (Отчет ... за 2011 г., 2012). Редица училища вече са снабдени и с интерактивни дъски.

Единственият недостатък на този тип технически средства е тяхната „виртуалност“, оставяща ученика по-скоро *зрител*. По-добре е, разбира се, от *устния* урок, но не е достатъчно.

Радикална смяна на подхода в изучаването на физичните явления предлагат преносимите комплекти тип „компютъризирана лаборатория“. Физиката е преди всичко експериментална наука, нейното *осмисляне* най-добре става чрез показване на явленията и докосване до „живия“ опит. Доскоро лабораторното оборудване на кабинетите по физика (а и по други природни науки) се състоеше от *отделни уреди*, резултатите от опитите с които се регистрираха *ръчно*, и се обработваха или пак ръчно, или с *отделни от уреда* изчислителни средства. Всъщност, не много по-различно беше дори в лаборатории на научни институти! Процедурата бе трудоемка и бавна, а представянето на резултатите – не унифицирано. В последно време, обаче, се появиха множество *училищни лабораторни системи* състоящи се от набори датчици (сензори), средства за четене, събиране и предаване на данните и средства за обработката и представянето им – Фиг.1. Всичко това е „страничен продукт“ на промишлени и военни разработки, но прекрасно се вписва в необходимостта от нови подходи в образованието по естествени науки.

Какво конкретно съдържа една такава система? Наборът от датчици е огромен (десетки вида; виж напр. http://fourieredu.com/store/products/category/sensors/) и обхваща всички възможни физични, химични и биологични явления и параметри: механични, метеорологични, електрически, магнитни, химични свойства и т.н. – Фиг. 2. Като своеобразен „датчик“ може да се включат още уеб-камера и микроскоп с твърдотелен приемник на светлината (CCD матрица).

Колекторът на данните приема аналоговия сигнал от датчика, преобразува го в цифров вид и го записва или подава направо на обработващата система – компютъра. В по-новите разработки двата последни компонента могат и да бъдат съвместени (Фиг. 1).

От *дидактична* гледна точка предимство на този начин на провеждане на лабораторната работа е възможността да се работи не само индивидуално, но и в малка група (2 – 4 ученика) с всички плюсове на взаимното обучение за формиране на личностни качества за работа в екип. От *системна* гледна точка, такава лаборатория предоставя идеални условия за *интегрално обучение*: 1) – обяснение на физическите принципи, на които работят самите датчици (например, силомерът не е пружинен, както привично си мислим, а капацитивен, но електродът в него е „пружина“; или как датчикът за разстояние „използва“ ефекта на Доплер, и т.н.); 2) – интегриране на компютърните умения с математическите подходи в обработката на информация; 3) – усвояване на научни подходи по планиране, осъществяване и осмисляне на експерименти и тяхното числено моделиране; 4) – попътно демонстриране на полезни навици и съвети (например, когато учениците сами измерят ph-индекса на една много рекламирана и популярна безалкохолна напитка, сигурно вече биха се замислили дали не е по-добре да пият просто изцеден лимонов сок; или измервайки нивото на CO2 в класната стая сигурно ще подобрят хигиенните си навици). Училищната метеорологична станция, свързана с комплекса, дава възможност да се започне дълговременно следене на микроклимата около училището, създавайки условия за една полезна традиция. Микроскопът в комплекта ще обслужва и уроците по биология, и тези по екология, ботаника или зоология.

Цената на един такъв „минимален“ комплект с 20 – 25 сензора, колектор на данни и опростен (и олекотен) лаптоп е в рамките на 1500 – 3000 €, сума, по силите на всяко училище или настоятелство. Може да се закупят и само датчици, колектор и софтуер. Доколко този подход в обучението е важен, можем да съдим от данните за доставка на системата Nova 5000 на компанията Fourier от Израел в различни страни от брошура за 2010 г. (http://fourieredu.com/fwp/wp-content/uploads/NOVA5000-V2012.pdf): Аржентина – снабдени са 200 училища; Русия – има проект за 5000 училища; Сингапур – цел е снабдяване на всяко училище с детектори и колектори; Турция – поръчани са 22 000 системи за 1350 училища; Великобритания – внедрени комплекти в 400 училища.

У нас има внесени и предоставени (главно на математически гимназии) подобни системи, но това е капка в морето. Да вземем за пример *турската програма*: там са се задоволили с около 16 комплекта за училище. При възможност с един комплект да работят до 3-4 ученика, покритието е за 2 класа с до 32 ученика на училище или 3 класа с до 20 ученика. В последния случай се реализира *едновременно* използване на трите основни комплекта – по химия, физика и биология *в различни паралелки*. Според Eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-08-042/EN/KS-QA-08-042-EN.PDF), класовете в Турция са от 27-28 ученика, у нас от 20-22. Следователно, можем да смятаме, че за нас 6 комплекта (5 за учениците и 1 за учителя) за оборудване на ***един*** кабинет по специален предмет (физика, химия и биология с екология) ще са достатъчни, поне на първо време. Или по 18 комплекта за училище. При около 2000 училища в България, общите нужди ще са за 36000 комплекта и, ако се разсрочат за 3 години (т.е., да се оборудват училищата *поне с един кабинет на година*), това прави годишно по 12000 комплекта. При цена за комплект около 2000 € (4000 лв) това изисква да се влагат около 50 млн. лв./годишно, а цялата програма би струвала не по-малко от 150 млн. лв.

Цифровите планетариуми

Още един мощен инструмент за ангажиране на вниманието и интереса на ученици се развива динамично в последните десетина години – цифровите планетариуми. У нас са известни оптико-механичните планетариуми на „Карл Цайс“, Йена, монтирани в 5 наши града. По принцип, големите, „градски“ планетариуми са полезни институции, съчетаващи в себе си много страни: *средище за обучение и за смислени занимания* по естествени науки, *атрактивен туристически обект*, а, в някои случаи, и *архитектурен акцент* в оформянето на градската среда. Един от известните астрономи на XX век, Сванте Елис Стрьомгрен (1870–1947) описва впечатлението си от *първата* планетариумна прожекция в 1923 г. така: „*Никога досега не е създаван по-информативен инструмент от този; никога не е имало по-омагьосващ; и никой досега не е говорел така направо със зрителя… Планетариумът е училище, театър и кино в една класна стая под вечния купол на небето*.“ Само че, за да стане наистина „кабинетен“ прибор, бяха необходими почти 80 години. Микропроцесорната революция от 80-те промени и планетариумната техноло-

гия. „Статичността“ на картината от оптическите проектори и до сега се преодолява чрез *допълнителна* проективна техника, което оскъпява оборудването. Компютърно генерираните образи „динамизираха“ показваното на купола на планетариумите и в резултат днес годишно се оборудват 10 пъти повече „големи“ цифрови планетариуми (за 2010 – 600!), отколкото оптически. (Bruno, 2008) Компютърната симулация на небесната картина е достъпна и на екрана на персоналния компютър, при това чрез безплатни ресурси, като програмата Stellarium (www.stellarium.org), която използват за генериране на звездното небе и фирми, продаващи цифрови системи за планетариуми. Днес не е проблем да се купи и „домашен“ планетариум на цена от 100-300 €, който проектира набор от астро-картини на тавана (само японската фирма „Охира“ е продала над половин милион такива)!

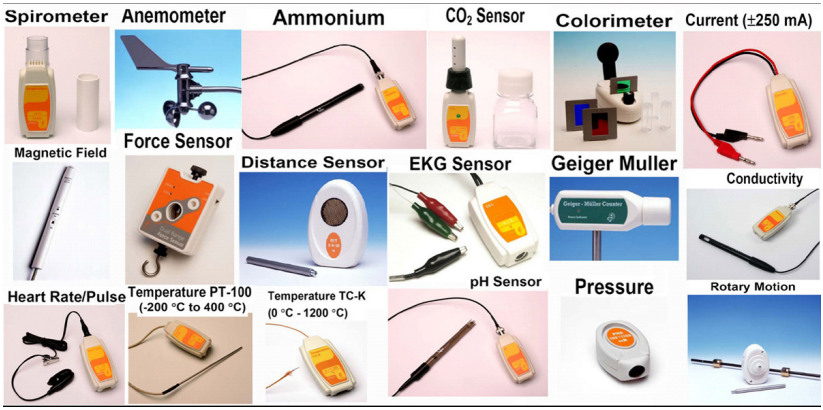
Проблемът при показване на астрономически сюжети е в *имитацията на небосвода* – небесната полусфера. Това не може да се постигне без проекция върху реален полусферичен екран, при това за предпочитане е той да бъде с колкото може по-голям диаметър (в момента световен лидер е Япония със зали до 35 м диаметър). При това генерираното *плоско* изображение трябва да се трансформира „сферически“, да се раздели на части (ако се използва многопроекторна система), те да се съвместят геометрически и да се „затъмнят“ припокриващите се части, за да се постигне еднаква с неприпокритите места осветеност. Това е достатъчно сложна и скъпа технология и една планетариумна система за зала от клас 15 м може да струва 1 – 2 милиона €. Но защо е необходимо да се строят тези скъпи съоръжения? Анкети, проведени в *Международната година на астрономията 2009* сред възрастното население и учащи се навред по света показват неприятни тенденции – делът на хората с „геоцентрични“ разбирания се оказва отчайващо голям (до над 1/4 от анкетираните) дори в развити страни! И това при положение, че астрономията, освен мирогледна наука, ще става все по-важна за развитие на космическите технологии и стратегии на човечеството. Запълване на „вакуума“ в учебните програми могат да дадат, освен големите, недостъпни за всекидневно посещение планетариуми, и сравнително евтини (~20 000 €), „училищен“ тип системи, които разгъват надуваеми куполи с малък (3 – 6 м) диаметър в училищните спортни зали, например. Побиращи ученици от 1 – 2 класа, те са идеален инструмент за запознаване с такива фундаментални понятия, като небесни

координати, ориентация в пространството, състав на Слънчевата система, звезди и звездни системи и т.н. Оборудват се с еднолещови (тип „рибено око“) проектори с по-малка разделителна способност (1 – 2 мегапиксела, в отличие от „големите“ системи с 10 – 30 и дори повече мегапиксела) и подходяща управляваща система на основа на лаптоп (Фиг. 3). Нещо повече, такава система, доколкото е неограничена в представяните „кино“-сюжети, е идеален посредник в обучението буквално по всички предмети, дори такива като история или литература! В момента в света има около две дузини производители с подготвени около 150 пълноекранни програми, чиято цена за „портативни“ зали е от 2 до 10 хиляди $ (Bruno, 2008). По-интересно е друго – предоставяният софтуер позволява да се подготвят програми с 3D-графика *в самите училища*, което неминуемо ще заинтересува любознателни учители и ученици за такива занимания и отново „работи“ за интегралното обучение!

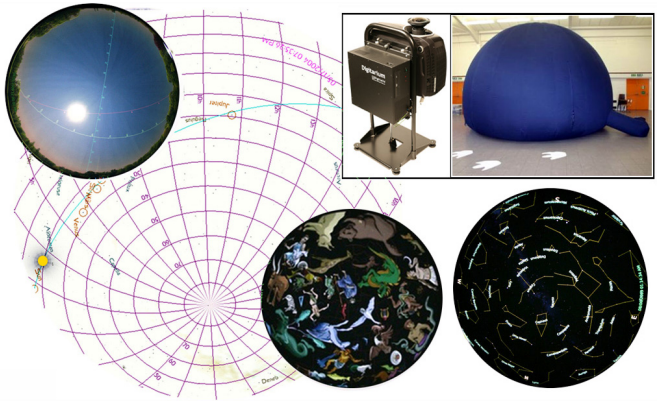
Заключение

Да се убеждаваме още в достойнствата на новите технически средства за обучение значи да чукаме на отворена врата. Ясно е също, че ако искаме да се „впишем“ в евро-тенденциите, в т.н. „Лисабонска стратегия“, не можем да минем без *масов* преход към такива методи на обучение. Кой трябва да се грижи за това? Очевидно, като *държавна* политика, това е МОМН, още повече, че там имат опит в големи проекти: още в 2006 бе декларирано (Въвеждане, 2006), че въвеждането на ИКТ в училищата е приоритет за МОН, а в 2011 вече бе отчетено изпълнението на проекта! Осигуряването на средства за капиталов разход по изграждане на лабораторната мрежа в училищата може и да е обременителна задача, но се вписва естествено в заявения приоритет и просто е неизбежно, ако държавата ни иска да се модернизира. Да си спомним, че, в началото на 20-ти век, само за 3 години правителството на Александър Стамболийски е намерило средства за построяване на 1000 (!) селски и в малки градове училища. Ако наистина не достигат национални ресурси, може би вариант е привличане на еврофондове с добре обосновани проекти.

Фигура 1. *Схема на компютеризирана лабораторна система. Колекторът на данни може да бъде обединен с компютъра за обработката им (като в системата NOVA 5000, показана вдясно).*



Фигура 2. *Набор датчици за различни физически и химически параметри и състояния.*



Фигура 3. *Портативен училищен планетариум Digitarium® Gamma с надуваем купол и образци от изображения върху купола.*

ЛИТЕРАТУРА

Bruno, **Mike**. Trends in Fulldome Show Production and Distribution, presented on 2008 Fulldome Summit 'The Future of Fulldome', July 3, 2008, Chicago, USA, <http://www.blooloop.com/Article/Trends-in-Fulldome-Production-and-Distribution/83>; влизане – 16. 10. 2012.

Въвеждане на ИКТ в училищата – приоритет за МОН.// CIO, 2006, бр.5 от 16 май; <http://cio.bg/954_vavezhdane_na_ikt_v_uchilishtata__prioritet_za_mon>; влизане – 16. 10. 2012)

Отчет за изпълнение на националните програми за развитие на средното образование – 2011 г., 2012 г., <http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/otchet_programi-2011.pdf>; влизане – 15.10.2012).

Петкова, Дияна. Homo Ludens в епохата на Интернет.// Ние, 2001, бр. 7 – 8. <http://members.tripod.com/nie_monthly/nie78_01/ludens.htm>; влизане на 14.10.2012).

Адрес за кореспонденция:
Димитър Колев, доц, д-р
Национална астрономическа обсерватория „Рожен",
ПК 136, 4700 Смолян
GSM: 0898423720
e-mail: dzkolev@abv.bg

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАНИ МАТЕМАТИЧЕСКИ ЗАДАЧИ ЗА ВЪЗРАСТНИ С ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЛИПСИ

Димитрина Капитанова
Педагогически факултет, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България

COMPETENCY-BASED MATH PROBLEMS FOR ADULTS WITH EDUCATIONAL DEFICIENCIES

Dimitrina Kapitanova
Faculty of Education, Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

Abstract: *The report highlights the need to rethink the basic elementary mathematical competencies that every adult must have in today's fast-paced life. Educational process in mathematics to adults with learning deficits, far from meeting the requirements to prepare Competency person who is able by means of mathematics to solve arising problems in her routine, and the utmost to help her find a place in the labor market . All this requires a fresh look at the mathematical curriculum in which teaching adults with learning deficiencies and requires a new approach (competency – based approach) training.*

The aim of the study was to investigate the needs of students older than mathematical knowledge and propose a set of different levels of competence situational mathematical problems – prototypes of life problems.

Key words*: elementary mathematical competencies, competency – based approach*

Формирането на компетентности в теорията на обучението е проблем, който пряко свързан с управление на времевите ресурси. Ето защо, в учебните програми по математика за възрастни трябва точно и подробно да бъдат записани целите на изучавания предмет, на предметните теми, посочени компетентностите, които се формират, а също така техните съставящи, точно да се определи сроковете за формиране на компетентностните знания, умения и съответстващия опит за тяхното прилагане (след месец, половин година или година), както и съответстващия набор от ситуативни задачи за достигането на поставените цели. В списъка на компетентностите, които ще се формират по математика или друга учебна дисциплина, е важно да се определят

най-важните (ключови) компетентности. Именно те ще донесат успеха при формирането на вътрешно предметните и междупредметни компетентности и няма да се отвлекат от главните и важните. Всичко това е особено важно за обучаващите се възрастни, които се включват в процеса на обучение на различна възраст и в различни форми (курсове за огрaмотяване, редовна, задочна и др.). Например, от десет подбрани компетентности могат да се окажат важни само две, които ще дадат 80% успех, а осемте останалите – 20%. Формирането на последните, както показва практиката, забавят както обучаващите, така и обучаваните и се явяват силно разсейващ фактор, разпиляващ време и сили. Правилният приоритет, а не паритет на компетентностите определя успеха в обучението. Ако обучаващият и обучаваните предварително знаят, какви компетентностни характеристики ще се формират, то те ще могат навреме да формират компетентностите.

Правилното разпределяне на ресурса време, точното определяне на сроковете за формиране на компетентностни знания, умения и съответстващия опит за тяхното прилагане е знание за законите на управление на времето на собствената жизнена дейност, както на обучаващия, така и на обучавания. Организацията на процеса на формиране на компетентностите и неговата технология трябва да се построи така, че обучавания да се намира в центъра на своето време, а не в периферията.

Компетентността нюансира някои личностни качества на конкретния човек. Притежаваните от него качества са цял спектър от смислови и светогледни (защо ми е необходима дадената компетентност), до рефлексивно оценъчни (доколко успешно прилагам дадената компетентност в живота).

Определяйки мястото и значението на понятието „компетентност“ в концептуалната система на личностно ориентираното обучение, може част от тази система на обучение да се нарече *компетентностно ориентирана* (за разлика от традиционната – предметно ориентирана).

С появата на понятието „компетентност“ в българската дидактика (към 2000-та година), това понятие става обект на изучаване. Заедно с това, то става и средство за познание. Например, в дидактическите изследвания описването, обясняването и проектирането на различните образователни процеси от позицията на понятието „компетентност“ получава названието *„компетентностен подход“*.

Образователният процес по математика с възрастни с образователни липси, далеч не отговаря на изискванията да подготвя компетентностна личност, която умее със средствата на математиката да решава

възникнали в ежедневието ѝ проблеми, както и в максимална степен да ѝ помогне да намери своето място на пазара на труда. Всичко това изисква един нов поглед при подбора на математическото учебно съдържание, по което се обучават възрастни с образователни липси и налага нов подход (компетентностно ориентиран подход) на обучение.

За сега у нас съществува известно неразбиране на специфичния характер на обучението при възрастните, обуславящ се от техните особености като обучавани. Това се дължи на недостатъчното развитие на българската андрагогика, която следва да разработи принципи, форми, методи и средства като цялостен андрагогически подход, андрагогическа организация и методика за обучението.

Под възрастен с образователни липси в разработката се разбира всеки човек над 16 годишна възраст с елементарна езикова грамотност и пропуски в началното математическо образование.

Целта на разработката е да се проучат нуждите на обучаваните възрастни от математически знания и предложи комплекс от различни по нива на компетентност ситуативни математически задачи – прототипи на житейски проблеми.

При подбора и решаването на компетентностно ориентирани математически задачи, основно внимание трябва да се отделя на формиране на способност у обучаваните да използват математическите знания в разнообразни ситуации. Търсенето на пътищата за решаване, на тези ситуации, от своя страна изисква използването на различни подходи, начини на мислене и интуиция.

Съдържанието на задачите трябва да е свързано от една страна с традиционните раздели и теми, включени в програмите по математика за НЕ на СОУ, а от друга със знанията, уменията и компетентностите необходими на възрастния обучаващ се.

Задачите трябва да съдържат въпроси от различен тип – с избираем отговор, с кратък отговор (под формата на число, изречение, правило, термин и др.), с разгърнат свободен отговор. В първия случай обучавания от предложените варианти на отговор трябва да намери верния; втория – да напише свой отговор, без да дава при това никакво обяснение и решение; в третия случай от обучавания се изисква да запише своето решение, като даде обяснение, приведе аргументи. Понякога тези въпроси са взаимосвързани и в процеса на тяхното последователно изпълнение от обучаваните , те трябва да обърнат внимание на закономерностите (математически, логически) и извлекат някакво обобщение. В други случаи въпросите са независими един от друг и отговора на

всеки следващ въпрос, не се обуславя от правилността на отговора на предхождащия го въпрос. В една и съща задача, могат да фигурират въпроси от различен тип: отначало се предлагат въпроси с изборен(и) отговор(и), после с кратък отговор и накрая – въпрос с разгърнат отговор. Например: Задачата „Ливада“ притежава два въпроса с избор на отговор, един въпрос, отговора на който само трябва да се запише и два въпроса, отговорите на които трябва да са пълни и обосновани.

Задача 1. *„Ливада“*

Семейство притежава ливада с форма на правоъгълник с размери ..... и ..... . Оградили я с колове и тел. Забили коловете на 1 м разстояние един от друг и опънали 5 реда мрежа. Засадили ливадата с люцерна.

Въпрос 1. Изберете и запишете пропуснатите именувани числа в текста на задачата и чертежа (Фиг. 1).

40 м 46 кг 31 км 20 м 29 сек. 106 т 56 градуса 78 литра

Въпрос 2. Колко колове са им били необходими за оградата?

А) 120 ; Б) 60 ; В) 140 ; Г) 100.

Въпрос 3. Колко метра тел са закупили?

Въпрос 4. Колко тона люцерна са окосили общо, ако при първа коситба от 5 кв.м са получили 15 кг люцерна, при втората наполовина от окосеното при първата?

Въпрос 5. Изсушената люцерна балирали по 12 кг в баля и я продали по 3 лв. за баля. Колко лева е получило семейството от продажбата?

Компетентностно ориентираните математически задачи (КОМЗ), които включва разработката са съобразени с възрастта на обучаваните, тяхната математическа подготовка, формата на обучение (по учебен план на НЕ на СОУ), място на обучение (училище към затвора гр. Сливен) и нуждите от математически знания на обучаваните.

КОМЗ са групирани около три нива на математическа компетентност: *първо ниво – познавателно; второ ниво – комуникативно; трето ниво – аналитично.*

Първото ниво (*познавателно ниво*) включва възпроизвеждането на математически факти, методи и извършване на алгоритмични изчисления. Обучаваните могат: да прилагат базовите математически знания в стандартни, точно формулирани ситуации; да решават прости текстови задачи; разбират прости зависимости между компонентите на аритметичните действия и техните изменения, както и между различните действия и техните свойства; знаят стандартната математическа система за обозначение; могат да четат и интерпре-

тират данни, представени в таблица, графика, карта и т.н. Основният въпрос за това ниво е „Колко?“

Като примерни задачи от първо ниво могат да послужат задачи като:

Задача 2. Оградете вярното:

1)	Десет хиляди сто и пет се записва така: 10150	Да	Не
2)	Най-голямото четирицифрено число е 9 999.	Да	Не
3)	Числото 1 258 е нечетно.	Да	Не
4)	Равностранният триъгълник е равнобедрен.	Да	Не
5)	Произведението се увеличава два пъти, ако единият от множителите се увеличи три пъти.	Да	Не

Задача 3. Открийте без да пресмятате невярната задача и я оградете.

А) (205 + 456) + 65 = (205 + 65) + 456 Б) 101 + 99 > 101 – 99

В) (200 + 48): 2 = 200:2 – 48:2 Г) 12 лв. 20 ст. = 1220 ст.

Задача 4. *„София – Сливен“*

(Обучаваните разполагат с пътна карта на България)

Въпрос 1. По картата проследете разстоянието от София до Сливен. Ако знаете, че по магистрала „Тракия“ разстоянието се скъсява с 10 км попълнете пропуснатите числа.

	Разстояние в км
София – Пловдив	150 км
Пловдив – Стара Загора	100 км
Стара Загора – Сливен	60 км
София – Сливен	..... км
София – Сливен (по магистрала „Тракия“)	..... км

Въпрос 2. Колко литра бензин са необходими, за да може лека кола да отиде до Сливен и се върне обратно в София, ако на всеки 100 км колата изгаря 8 литра бензин?

Въпрос 3. Колко лева ще са разходите по бензина, ако литър бензин струва 2 лв.?

Задача 5. *„Четиридесет и първо народно събрание“*

Разгледайте таблицата (Фиг. 2) и отговорете на въпросите.

Въпрос 1. Колко общо са гласували за 41-то народно събрание?

Въпрос 2. Колко на брой са депутатите избрани по мажоритарен и пропорционален принцип?

Въпрос 3. Колко са всички депутати в парламента?

Въпрос 4. С колко гласовете на партия ДПС са повече от тези на „Ред, законност и справедливост“?

Второ ниво (*комуникативно ниво*) включва установяване на връзка на материала от различни математически теми необходима за решаването на задачата. Обучаваните могат: да прилагат своите знания в разнообразни, достатъчно сложни ситуации; да подреждат, извършват и съотнасят изчисления; да решават текстови задачи с повече от едно пресмятания; да изпълняват несложни алгебрични задачи, включващи съставяне на изречения (въпроси към задачи, задачи); да намират неизвестно число, определят значението на величините, използват известни формули; да интерпретират информацията представена в таблица или графика. Основният въпрос за това ниво е „Как?”

Като примерни задачи от първо ниво могат да послужат следните:

Към задача 4. – „София – Сливен“ могат да се зададат допълнителни въпроси като:

Въпрос 3. Колко лева ще се спестят, ако се пътува с автобус? (Цената на билет за отиване и връщане с автобус е 31 лв.)

Въпрос 4. Колко човека минимум трябва да пътуват в леката кола до Сливен и обратно, за да имат разход по-малък от този с автобус?

Въпрос 5. В колко часа ще пристигне леката кола в Сливен, ако е тръгнала от София в 7:00 часа, спирала е три пъти – два пъти по 15 минути за почивка на пътниците и един път от 10 минути за зареждане на гориво. Колата се е движила средно със 100 км в час.

Към задача 5. – „Четиридесет и първо Народно събрание“ може да се зададе въпроса:

Въпрос 5. Колко гласа не достигат на партия ГЕРБ, за да има необходимото мнозинство от половината плюс един гласа в парламента?

Трето ниво (*аналитично ниво*) – включва математически разсъждения, изискващи анализ, синтез, обобщение и интуиция . Обучаващите могат: да организират информацията; да правят обобщения; да решават нестандартни проблеми; да правят изводи върху основата на изходни данни и ги обосновават; да изчисляват изменението на дадените данни, свързано с проценти (%); да прилагат знанията си за съставяне на математически модел на несложна ситуация; да интерпретират, интерполират и екстраполират данни в различни таблици и графики. Основният въпрос за това ниво е „Защо?”

В задачите от трето равнище е необходимо обучаваните самостоятелно да отделят в ситуацията проблема, който се решава със

средствата на математиката. Обучаваният трябва да реши поставената задача, като използва математически разсъждения и обобщения и интерпретира решението, като отчита особеностите на ситуацията разглеждана в задачата.

Задача 6. „Населението на България“

Разгледайте графиката (Фиг. 3) и отговорете.

Въпрос 1. Колко на брой са отчетените преброявания и за период от колко години?

Въпрос 2. В коя година е отбелязан най-голям ръст на населението?

Въпрос 3. С колко души е намаляло населението от 1985 г. до днес?

Въпрос 4. Между кои две преброявания ръста на населението е най-голям и с колко?

Математическото учебно съдържание предвидено за усвояване от възрастни трябва да е свързано не само с традиционните ядра и теми, предвидени в учебните програми за началния етап на СОУ, а да съдържа и такова, което обучавания среща и му се налага да използва в ежедневието (процент, мащаб, десетични дроби, паралелепипед и др.). Например:

Задача 6. *„Фактура“*

Пресметни и запиши пропуснатите суми във фактурата за мобилни услуги.

Фактура	Клиент: Ваня Савова
Разговори в група „За приятели“	0.00 лв.
Разговори с мобилен оператор I.	3.98 лв.
Разговори с мобилен оператор II.	2.07 лв.
Международни разговори	18.80 лв.
Кратки текстови съобщения (SMS)	0.60 лв.
Месечен абонамент	10.35 лв.
Всички стойности са без ДДС (20%)	Общо: ..... лв.
	+
	ДДС: ..... лв.
	Дължима сума с ДДС: ..... лв.

Забележка: ДДС – данък добавена стойност

ДДС (20%) на една стока или услуга се намираме, като пресметнем **петинката** на цената на стоката. Например, ДДС на 12,30 лв.=1230 ст. се намира така:

1230 ст. : 5 = 246 ст. = 2 лв. 46 ст. = 2,46 лв.
ДДС на 12,30 лв. е 2,46 лв.
Цената на стоката или услугата с ДДС е: 12,30 + 2,46 = 14,76 (лв.)

При подбора на ситуативните задачи сме търсили интегративни връзки между обучението по математика, езиковото обучение и обучението по останалите учебни дисциплини застъпени в учебния план на НЕ на СОУ. Целта е обучаваните да получат пълноценни знания, умения и компетентности. Предлаганите задачи, биха могли да бъдат обогатени с допълнителни похвати и дейности и да бъдат използвани във всеки един етап на учебния процес и всеки учебен предмет. Те са особено полезни за обучаващи се билингви, с оглед полесното овладяване на определени синтактични конструкции. Основното е да се съхрани образователната стратегия и тя да намери своята практическа реализация.

Фиг. 1

……..

.....

Фиг. 2

Партии и коалиции	**Гласове**	**Пропорционални мандати**	**Мажоритарни мандати**
ГЕРБ	1 678 583	91	26
Коалиция за България	748 114	40	0
ДПС „Движение за права и свободи“	592 381	32	5
Партия АТАКА	395 707	15	0
Синята коалиция	285 671	15	0
Ред, законност и справедливост	174 570	10	0
Общо:	.....	.....	.....

Фиг. 3

ЛИТЕРАТУРА

Зимняя, И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата современного образования. http://www.eidos.ru/journal/

Фишман, И.С. Ключевые компетентности как результат образования. http://www.conf.univers.krasu.ru/conf_9/docl_s.html].

Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: В: Интернет-журнал „Эйдос“, 2002. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm].

Димитрина Капитанова, гл. асистент
гр. Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24,
ПУ „Паисий Хилендарски“, Педагогически факултет,
служ. тел.: 032 261 722, 0899 105 287, dima_kapitanova@abv.bg

Dimitrina Kapitanova, Head Ass. Prof.,
Plovdiv, sit. „Car Asen“ 24, Plovdiv University „Paisii Hilendarski“,
Faculty of Education, 032 261 722, 0899 105 287,
dima_kapitanova@abv.bg

АЛТЕРНАТИВИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ ПРИ ФУНКЦИОНАЛНО НЕГРАМОТНИ

Пенка Димитрова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

ALTERNATIVES IN THE EDUCATION OF READING WITH FUNCTIONAL ILLITERATE

Penka Dimitrova
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“, Plovdiv, Bulgaria

Abstract: *In the present elaboration is interpreted a very live question – the teaching of reading in the case of functional illiteracy. We clear the specifics of this social-pedagogical phenomenon, related to the nonoperational use of reading in practical situations. The functional illiteracy is characterized by the lack of practical abilities and competencies in the use of reading in a various situations of life and spheres of professional implementation. The adopt criterion impose an analysis of the different macro processes of reading, related to the application of cognitive and metacognitive strategies and models in its mastering: descending, rising and interactive. The specifics of the phenomenon, on one hand, and the characteristics of the adult learner, on the other, impose a new strategy for the organization of the teaching of reading, a relevant system of reading abilities, a specific distribution of the teaching content, a different approach to the organization of the homework, putting the emphasis on the interactive models of teaching. The purpose is to realize the social function of the teaching of reading in the context of the development of the communicative competence.*

Key words*: reading, functional illiteracy, competence, ability, pedagogy*

Изходен пункт за настоящата разработка са резултатите от редица изследвания, които сочат, че в последните години все позадълбочаващ се е проблемът с неграмотността, класическа и функционална. Ето защо първостепенно значение в този контекст придобива полагането на съответни образователни цели и формирането на адекватни политики за обучение по четене.

Значимостта на предлаганата проблематика се определя и от статута на обучението по четене в предмета „Български език и литература“. Изследователският интерес към овладяване на четенето от възрастни се определя от отношението между традицията на обучение по четене с литературно-естетически характер и интерпретацията на резултатите от обучението в практиката на работа с възрастни. Бъдещето на четенето се определя от неговия субект, ето защо в основата на изследванията трябва да се постави читателското поведение. На преден план е необходимостта от използване на типични стратегии за комуникативно поведение, реализирани чрез четене.

Терминологични проблеми и интерпретации. През 1959 г. ЮНЕСКО предлага следното определение за грамотен човек: „...човек, който притежава умението да чете и пише, като разбира елементарен и кратък текст, свързан с всекидневния живот.“; от друга страна, неграмотен е този, „...който не притежава тези характеристики“. (Тоцева 2001)

Това определение очевидно съдържа един сравнително ясен аспект (частта с четенето и писането), но и друг, който е доста понеопределен (разбиране на „елементарни факти от всекидневния живот“). От друга страна, това определение до голяма степен опростява една реалност, която по своята същност е многоаспектна и продължителна. Между това да можеш и да не можеш да интерпретираш писмени текстове, например, има много междинни моменти.

За да се избегне тази неопределеност, през 1967 г. се предлага терминът „функционална неграмотност“. (Тоцева 2001). Признава се, че огрaмотяването само по себе си не е цел, то трябва да се разбира като начин за подготовка към изпълнение на социални, граждански и икономически функции. Така огрaмотяването, респективно обучението по четене, преминава до голяма степен границите на „рудиментарното“ огрaмотяване, което се свежда единствено до начално обучение. Преминава се отвъд „ученическата“ идея за огрaмотяване, като се набляга повече на функциите, които трябва да изпълнява индивидът в глобалния свят; модифицира се идеята за възрастния като *ученик*, който трябва да усвои определени основни умения, за да бъде считан за *участник*, който познава и разбира своя житейски опит и успява да свърже сферата на ученето с трудовата, гражданската и др. сфери.

Въпреки всичките тези усилия, двусмислеността на термина функционално неграмотен продължава да присъства и често той би-

ва свързан с термини като „лични способности“, тъй като неговата основна характеристика е да бъде социална придобивка, продукт на конкретно културно предаване.

Поради тази причина различни изследвания, особено тези на Ж. Откьор от Института за Образование на Юнеско, се опитват да задълбочат значението на огрaмотяването, като го разглеждат не просто от учебна гледна точка, но и от социална. В индустриализираните страни темата за огрaмотяването е тясно свързана с икономическия и трудовия или, по общо казано, с образователния пазар. (Hautcoeur 1997)

Понятието *„неграмотност“* не е еднозначно. Чрез него се представят различни значения, които ще анализираме накратко:

1. *Неграмотност при непосещавали училище*. – присъствието и мобилността в училищната система са един от критериите за интензивността и честотата на неграмотността. Присъствието и продължителността на учебния процес имат инициираща функция спрямо индивида.
2. *Остатъчна неграмотност, резултат от недостатък или неадаптация.* Предполага съвкупност от медицински и личностни проблеми, които трябва да бъдат решени от специалисти. Налага необходимостта от развитието на програми за специално образование.
3. *Неграмотността като характеристика на някои малцинствени групи (културни, национални или мигранти).* Неграмотността може да се счита за нормална сред лингвистично малцинствените групи, чиито майчин език е основно устен и е считан за странен на съответната територия . Неграмотността тук има етноцентричен характер (циганите в Югоизточна Европа, магреб във Франция и Испания).
4. *Неграмотността като липса на квалификация в контекста на трудовата дейност.* Връзката между лингвистичните способности и пазара на труда е очевидна. Зависимостта между компетенциите, възможностите за работа и продуктивността на труда е още един аспект от проблематиката на образованието.
5. *Вторична неграмотност* – деградиране на уменията за четене на вече огрaмотявани лица като резултат от неблагоприятна социална среда с ограничен достъп до стимулни материали за четене и/или неадекватна образователна практика в училище.

6. *Функционална неграмотност – неоперативно използване на четенето в практически ситуации.* Става въпрос за прагматически компетенции за решаване на проблеми от всекидневния живот, които изискват елементарно използване на писмеността, но също така и известни познания от културния контекст на съответните проблеми, начините, по които са представени, и т.н. Човек може да е посещавал училище и да е огрaмотен, да бъде считан за грамотен, но да се окаже функционално неграмотен в момента, в който се изправя пред точно определени житейски проблеми. Тук се възприема социосемиотичният критерий, който е много по-всеобхватен от лингвистичните и училищни регистри.

За Л. Перминова (Перминова 1999) функционалната неграмотност е социално-педагогическо явление, условията и причините за което се изследват от философи, педагози и психолози. В съдържанието на понятието функционална грамотност авторът включва следните умения: да прочете и да напише своето име; четене на текстове, необходими във всекидневния живот (вестници, юридически документи, писма, анкети); четене и разбиране на текстове с различно предназначение; ползване на справочници, речници.

Е. Василева (Василева 2004) свързва функционалната неграмотност с непреодоляната информационна насоченост на обучението, превръщаща ученика в пасивен приемник на информация. Авторът търси причините и в учебните програми и учебниците, където много често се съдържа абстрактно съдържание, което не е ориентирано към реалните измерения в живота и е без възможности за конкретна приложимост.

Четенето – основно учебно и социално умение. Изходен пункт е новата образователна парадигма на учебно-познавателни компетенции, която се изразява в преход от традиционната декларация „уча как да уча“ към реално усвояване на цялостна система от методи на познание. В този контекст общоучебните умения се определят като основа на компетентностния подход към съдържанието на образованието.

– С. Воровщиков (Воровщиков 2007) анализира уменията за работа с текста (четивна грамотност) като определящи за групата учебно-информационни умения. Формирането им осигурява намиране, преработка и използване на информация за решаване на задачи от учебен и житейски характер.

- Беелих и Шведе (Беелих, Шведе 1987) определят четенето като процес на непрекъснато приемане, класифициране, сравняване и оценяване на информация. В зависимост от целта на четенето установяват три различни формата на четене: ориентиращо, подборно и проучвателно.
- В. Гюрова (Гюрова 2008) дефинира следните основни цели на четенето: запознаване и приобщаване към нови идеи и информация; развитие на мисленето; поглеждане към проблема от различни гледни точки.
- За Н. Герджикова (Герджикова 2007) четенето е универсално средство за разширяване на културния кръгозор, което осигурява възможност за перманентно учене. Усвояването на правила за четене и използването на четенето като самостоятелна дейност са два отделни дидактически проблема.

Модели за овладяване на четенето. Процесът на четене се обяснява като се изхожда от различни основи, групирани от изследователите в обяснителни модели. Това са възходящи модели, низходящи модели и интерактивни или взаимозависими модели.

При *моделите на възходящо процесиране* характерен е анализът на визуалните черти, които служат като помощник при разпознаване на буквите, а те от своя страна функционират като двигател за сричкова интеграция и за достигане до семантиката на текста. Смисълът се строи „отгоре надолу“. Този модел се основава на противоречивия принцип за овладяването на четенето като процес за придобиване на информация от текста. Пренебрегва се тезата, че текстът е само един от източниците на информация, игнорират се предишните познания на субекта. Определените от този модел етапи не отиват подалеч от комбинацията на думите и конструирането на изречение, приоритетни са функциите на декодиране, а не умствената дейност, ориентирана към придобиване на смисъла.

Низходящите модели подчертават ролята на разбирането при четене. Те преобръщат цялата последователност на етапите, като отправна точка са предвижданията на читателя за посланието на текста, а не самия текст. Предполага се, че преди да започне четене, субектът вече има очаквания за съдържанието, прави предположения, формулира хипотези. Така четенето се определя от задачата да се проверяват и/или отхвърлят хипотези. Като се има пред вид антиципирането на читателя, четенето се определя като „водено и обусло-

вено от най-високите стадии, които се срещат на върха при обработване на информацията“ (Fiez, Petersen 1998).

Ако сравним възходящите и низходящите модели на процеса четене, ще открием, че първите започват със стимул от страна на самия текст и стигат до най-високите етажи, докато вторите изхождат от хипотези и предположения, чиято адекватност се проверява по низходящ път, като се стига до данните в самия текст. Според нас нито един от двата модела не дава пълен и окончателен отговор за начина, по който субектът, четейки, обработва информация.

Интерактивните модели предполагат, че по време на четенето всички източници на информация ще действат едновременно: както идентифицирането, разпознаването на буквите, прехода буква – звук, така и разбирането, формулирането на хипотези; всички те са свързани в един процес и са взаимозависими. По същество интерактивните модели са синтез на предишните два. Всеки етап или стадий, независимо от неговата позиция в йерархията, взаимодейства и комуникира с всеки друг, те се сливат и така четенето става ефективно.

Компенсаторният интерактивен модел доказва не само че отделните стадии в процеса на четене взаимодействат и си влияят, но и че дефицитът във всеки един източник на информация може да бъде компенсиран от по-добре развитите. На практика читател, който има, например, слаби познания по темата на текста, но който е способен лесно да разпознава думите, компенсира това, което по принцип би било пречка за разбирането. (Samuels 1984) Тези изводи са с особена значимост за обучението по четене на функционално неграмотни възрастни.

В контекста на интерактивния модел приемаме разбирането за четенето като процес на конструиране на значение чрез взаимодействие между компетентността на четеца, информацията, съдържаща се в текста и контекста на четивната ситуация. (Fiez, Petersen 1998) От особено значение са характеристиките на четивната задача: цел на четенето, характеристика на четивния материал, условия при които се осъществява четенето, специфики на обучението. Четенето е функция на много и различни фактори, което налага да се преосмислят основните традиционни характеристики в овладяването на този процес.

Алтернативи. Спецификата на явлението функционална неграмотност, от една страна, и характеристиките на четенето в контекста на неговата социална функция, от друга, налагат нова стратегия в организацията на обучението по четене, съответна система от читателски умения, специфично разпределение на учебното съдържание,

различен подход към организацията на самостоятелната работа, като акцентът се поставя върху интерактивните модели на обучение.

1. Целта на обучението по четене да бъде насочена към неговата практическа значимост и приложимост. По този начин четенето ще се осмисли като средство за изпълнение на социалните, граждански и икономически функции от индивида и ще бъде насочено към реално усвояване на система от методи на познание.
2. Целта се конкретизира чрез система от задачи, ориентирани към: умения за четене на различни типове текст, от художествената, социалноделовата и медийната сфера; умение за избор на адекватен на поставената цел вид на четене (ориентиращо, сканиращо, преглеждащо и пр.); изграждане на умения за проследяване логиката в развитие на мисълта и функцията на използваните езикови средства; формиране на мотиви и потребности за четене.
3. Уточняване и конкретизиране на системата от читателски умения, за да се гарантира преходът от най-ниското, буквално ниво, свързано с възприемане на експлицитно формулирана в текста информация, към критико-оценяващото, контекстуално ниво, свързано с умение за изказване на собствено мнение и оценка на текста. Четенето да се превърне в стимул за развитие на ключови умения в личен и обществен контекст: умение за извличане на информация – умение за пораждане на смисъл – умение за тълкуване и оценка – умение за създаване на собствен текст.
4. Преоценка на текстовия компонент в учебниците и учебните помагала, особено предназначени за обучение на възрастни: по-широкото и блоково присъствие на познавателни текстове и текстове от социалноделовата и медийната сфера, т.е. според типовете контекст да присъстват текстове от личен, обществен и професионален контекст. Включване на текстове от различни формати: непрекъснат, който като че ли най-точно съответства на формираното понятие за текст; прекъснат (статии от вестници и списания, плакати, надписи, указания в превозни средства, съобщения, обяви, табели, разписания, каталози, проспекти, менюта, инструкции, билети и т.н.), в който информацията е представена като равноредна и е налице изразяване само на обективна гледна точка; смесен. Четене на

текстове, в които информацията не е организирана линейно в рамките на класическия свързан текст, а е представена според предварително определени критерии във вид на таблици, графики, схеми, диаграми. Особено подходящи са т.нар. типови текстове със зададен екстралингвистичен модел, чрез които се улеснява овладяването на основни читателски стратегии.

5. Интерактивни, ситуационни и имитативни методи в обучението по четене: групово базирано обучение (групата обикновено е разновъзрастова и това създава възможност преподаването да се определя като фасилитиране, което означава улесняване подпомагане и създаване на стимули); решаване на казуси, което изисква да се разграничи съществената от несъществената информация в текста, за да предложи решение; игрови методи; работа по проект, която налага използването на различни източници на информация.

Предполагаме, че споделените мисли и идеи ще предизвикат неоднозначни мнения и оценки. Несъмнено е обаче, че е належащо да се потърси нова, перспективна ориентация в обучението по четене, която да гарантира овладяване на четенето и писането като самостойни практики с мотивация за употреба и така те да се интегрират в социалното поведение на личността в различни сфери.

ЛИТЕРАТУРА

Беелих, К., Шведе, Х. Техника на ученето и умствения труд. София, 1987. с. 148.

Василева, Е. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. София, 2004. с. 19.

Воровщиков, С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательных компетенций. <http:/www. eidos.ru/journal/2007>

Герджикова, Н. Провеждане и диагностика на обучението в класната стая. София, 2007. с. 109 – 110.

Гюрова, В., Божилова, В. Формиране на умения за учене. София, 2008. с. 89.

Перминова, Л.М.Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта С.-Петербургской школы). //*Педагогика*, 1999, №2, с. 26.

Тоцева, Я. Проблеми на образованието на възрастните. София, 2001, с. 8 – 25.

Fiez, J.A., Petersen, S.E. Neuroimaging studies of word reading. Proc. Natl. Acad., Sci., USA, 1998.
Samuels, K. Models of the reading process. Longman, New York, 1984, pp. 212 – 221.
Hautcoeur, J. Formation de base et environnement institutionnel. Hamburg: Institute UNESCO, 1997.

Пенка Димитрова, главен асистент
Пловдив, бул. „България“ 236,
0883 338 221, e-mail: peni.dim.bg@abv.bg

Penka Dimitrova, Associate Professor
Plovdiv, bul. Bulgaria 236,
0883 338 221, e-mail: peni.dim.bg@abv.bg

ИЗСЛЕДВАНЕ ЕФЕКТА НА ВИЗУАЛНОТО ПРЕВЪЗХОДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

Юрий Янакиев[1], Илияна Йорданова[2]
[1]Педагогически факултет, Катедра „Психология и социални дейности“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, България
[2]Педагогически факултет, Пловдивски университет, Пловдив, България

STUDY OF PICTURE SUPERIORITY EFFECT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Youri Ianakiev, Iliyana Yordanova
Plovdiv University, Faculty of Education, Department of Psychology and Social Affairs

***Abstract**: The main purpose of the report is the demand for adequate cognitive mechanisms to optimize the process of learning a foreign language by illustrations. A study of memory and recall of 20 words in an unknown language (Swahili – one of the most widespread languages in Africa) is presented. The first 10 items are paired with their graphical illustrations, while the other 10 items are paired with their Bulgarian translation. The recall is through stimulus word which originally was made to learn. The task is to clarify which code and to what extent conducts learning a completely unknown language more – a visual or verbal – and to reveal the impact of picture superiority effect on the participants.*

***Keywords:** picture superiority effect, learning process, visualization, foreign language learning*

1. Увод.

Разработката предлага научно обяснение на ефекта на визуалното превъзходство чрез когнитивната теория за двойното кодиране (DCT) на Алън Пайвио (Paivio 1986). Според нея вербалната и визуалната оперативни подсистеми за обработка на информация са взаимообвързани – те протичат през различни канали на човешкото съзнание, създавайки диференцирана репрезентация на информацията.

DCT акцентира върху съществената роля на илюстрациите при запаметяване на дадена писмена или устна информация, кодирана въз основа на референтните връзки между вербалната и невербалната подсистеми. Съществено внимание е обърнато на факторите за успешната обработка на образователен материал в сферата на чуждоезиковото обучение.

Изображенията подпомагат образователния процес и най-вече ученето на нов език. Съществуват актуални публикации, които търсят по-солидно потвърждение на концепцията на Кларк и Пайвио (Clark, Paivio 1991). В своето изследване от 2011 г., посветено на заучаването на думи на език суахили, Carpenter & Olson от Държавния университет Айова, САЩ, проверяват дали наистина изображенията подпомагат запаметяването на нова лексика. Базират се на изследвания в двата полюса. Тяхното собствено становище също не е напълно еднозначно (Carpenter, Olson 2011). Те се спират на суахили като напълно непознат език. Изследователите провеждат 4 експеримента, всеки от които със серия тестове и/или различни условия за участниците. (Carpenter, Olson 2011). Резултатите от първия тест не отчитат PSE при заучаването на новата дума и последващото ѝ припомняне от същия стимул (изображение или превод на роден [английски] език). Причините за това се търсят чрез нови опити с променени условия. За сметка на това обаче, Carpenter & Olson отчитат PSE при две от условията за свободно припомняне на английски език. Според експеримент 2 и 3 при изследваните лица (ИЛ), които са сигурни в паметовата сила на изображенията, не се отчита PSE. Когато тази самоувереност е премахната чрез практика на припомняне (експеримент 2) или чрез инструкция (експеримент 3), се появява значителен PSE. Чрез последния експеримент Carpenter & Olson търсят отговор на въпроса защо ИЛ се чувстват по-сигурни в способността си да припомнят думата на суахили от картинката, отколкото от превода ѝ на роден език. Това става с помощта на проучване какъв тип информация е на разположение по време на кодирането и колко е лесна тя за обработка. Излиза, че участниците приемат двойката илюстрация – дума на суахили като значително по-лесна за научаване, разбиране и асоцииране, което резултира в наличието на PSE при четвъртия експеримент. Накрая се отбелязва, че причината, поради която изследванията върху заучаването на чужд език не показват PSE, вероятно се дължи на факта, че ИЛ не успяват да изградят достатъчно стабилна асоциация между илюстрацията и думата на суахили. Това изглежда се дължи на сигурността на участ-

ниците в паметовата сила на изображенията, а цитираните предходни проучвания никога не са отчитали увереността на ИЛ при заучаването на новите думи. Чувството на увереност в паметовата сила на изображенията може да доведе до неоптимална обработка на асоциацията между илюстрация и съответната ѝ дума на суахили, водейки до опровергаването на ползите от изображенията при ученето на нова лексика (Carpenter, Olson 2011).

В началото на 2012 г. Magno от Частен университет De La Salle, Манила, Филипини, повтаря условията на първия експеримент от изследването на Carpenter & Olson, но с известни разлики (Magno 2012). И тук се оказва, че липсва PSE, също както в първия тест от проучването на Carpenter & Olson. Освен това, се отбелязва значителната роля на асоциациите между двата вербални стимула (думата на английски език и на суахили) – заучаването на нов език е полезно, когато е директно свързано с друг (вече познат) чужд език, което е препратка към други билингвистични модели (Magno 2012).

По наше мнение теорията на Пайвио (Paivio 1986, 1991) и Кларк (Clark, Paivio 1991) е добро обяснение на механизмите за запаметяване на нови думи. Решихме да използваме проучването на Carpenter & Olson като основа на емпиричното ни изследване върху ефекта на визуалното превъзходство при заучаването на напълно непознат език. Сметнахме, че предложеният оригинален вариант на Carpenter & Olson от 2011г., както и този на Magno от 2012 г. са доста сложни, което може да е оказало влияние върху отговорите на ИЛ, констатиращи липса на PSE. Затова преработихме условията и улеснихме максимално изискванията към нашите участници.

2. Дизайн на експеримента

ИЛ в настоящата разработка заучават напълно непознати думи на език суахили чрез презентация на общо 20 (а не 43, както е във варианта на Carpenter & Olson и в този на Magno) двойки стимули: 10 от типа илюстрация – дума на суахили и 10 от типа българска дума – дума на суахили. По-късно, припомнянето на новите думи става чрез бланка, на която са показани отново абсолютно същите стимули в същия ред, в който са представени първоначално, т.е. изследваме припомняне само на новата дума чрез стимула, от който първоначално е зададена за научаване.

Друга промяна в постановката е еднаквото условие за всички ИЛ. Всеки един участник вижда абсолютно всички двойки и припомня само думата на суахили чрез съответния стимул, т.е. ние не

проверяваме свободно припомняне или разпознаване наименованието на изображение на роден език (каквито са част от условията в оригиналното изследване). Избрали сме такъв дизайн, защото тъкмо при него са противоречията относно наличието или липсата на PSE.

2.1. Хипотеза

Имайки предвид твърденията на Кларк и Пайвио (Clark, Paivio 1991), очакваме илюстрациите да благоприятстват запаметяването на чужд език, т.е. ИЛ да припомнят повече думи на суахили от предложените изображения, отколкото от словесния стимул на български език. Следователно, ще бъде налице PSE.

2.2. Изследвани лица

Общо 100 българи, завършили висше образование или студенти в български университети, които познават латинската азбука: 44 мъже на възраст 21 – 52 години; 56 жени на възраст 20 – 50 години. ИЛ са напълно здрави психически и физически. Не са лингвисти, но знаят поне един чужд език.

2.3. Стимулен материал

Презентация чрез компютърната програма PowerPoint представя в центъра на екрана 10 двойки айтеми от типа илюстрация – дума на суахили и 10 от типа дума на български език – дума на суахили. Стимулът, който трябва да бъде запомнен, се намира под съпровождащото го изображение или съответния превод. ИЛ разполагат с 6 секунди за заучаване на непозната дума от всяка двойка, като има по 2 секунди интервал между двойките. Изображенията са черно-бели линейни рисунки. Словесните стимули са подбрани от оригиналния тест на Carpenter & Olson от 2011 г., като са използвани най-кратките думи на суахили, а английският им превод е заменен с българския му еквивалент, за да се запази отношението роден език – непознат език от въпросното изследване.

2.4. Процедура

На участниците се пуска PowerPoint презентацията на компютър – тя превключва слайдовете автоматично, като е предоставено достатъчно време за запознаване с инструкцията. Всяко ИЛ е тествано в подходяща за концентрация обстановка.

2.5. Инструкция

На екрана ще видите една след друга 20 двойки – 10 от типа илюстрация – дума на суахили и 10 от типа дума на български език – дума на суахили. Разполагате с 6 секунди, за да заучите чуждата дума от всяка двойка. След изтичане на времето за заучаване и за послед-

ната двойка, ще имате възможност да видите елементите още веднъж, след което паметта ви ще бъде тестирана. Опитайте се да бъдете максимално концентрирани при изпълнение на задачата.

Веднага след това започва показването на двойките стимули в указания ред. След изтичане на 6-тата секунда от представянето на последната двойка, на екрана се появява втора инструкция, която гласи: *Ще видите отново една след друга същите 20 двойки, но този път разбъркано. Разполагате с 6 секунди за всяка двойка.* След приключване на презентацията на участниците се предоставя бланка за тестиране на паметта им за чуждата дума със следната инструкция: *НАПИШЕТЕ ДУМАТА НА СУАХИЛИ, КОЯТО СЪОТВЕТСТВА НА ИЗОБРАЖЕНИЕТО ИЛИ НА БЪЛГАРСКИЯ ПРЕВОД.* На бланката ИЛ трябва да си припомнят чуждата дума от съответния стимул, т.е. имаме припомняне с подсказка (запазен е размерът на изображенията и шрифтът на думите от презентацията). Няма ограничения във времето за припомняне и записване на отговорите.

2.6. Обработка на резултатите

Обработката на резултатите се прави на ръка от двама независими оценители. Отговорите на суахили се считат за верни само ако напълно съвпадат с правилната дума, за което получават по 1 точка. По половин точка се дава (ако и двамата оценители са съгласни) за отговор с минимална правописна грешка (напр. *dubo* вместо *dubu*), както и за правилна дума, написана на грешното място.

3. Резултати и коментар.

Диаграма 1. показва получените след обработка данни от двамата независими оценители. Както се вижда ясно, изследването отчита значителен PSE – илюстрациите наистина са благоприятствали запаметяването. Имаме двойно повече възпроизведени думи на суахили след припомняне от изображение, отколкото след припомняне от българска дума. Тези резултати съвпадат с идеята на Clark & Paivio, както и с нашето очакване, но са в противовес с данните, получени от първоначалното изследване на Carpenter & Olson, с цитираните от тях проучвания, както и с резултатите от разработката на Magno. Защо това е така?

Първо, отдаваме тези разлики на промяната в дизайна на изследването. Както предположихме по-рано, намаляването броя на стимулния материал действа в полза на по-ефективно представяне от страна на ИЛ. Освен това, ние подбрахме най-кратките думи и показахме пред всички участници всички айтеми, без допълнителни ус-

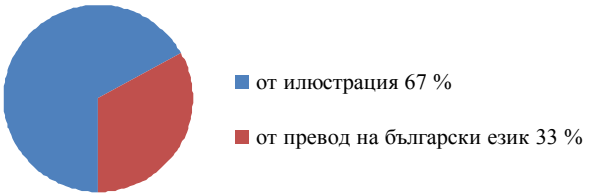
ловия и разделяне на групи, което също е улеснило задачата за анкетираните. Дори предпочетохме да започнем презентацията с 10-те двойки илюстрация – дума на суахили и след това продължихме с 10-те двойки българска дума – дума на суахили, което вероятно също е допринесло за по-доброто запомняне на разнородните двойки айтеми за сметка на изцяло словесните. След въведените от нас изменения смело можем да твърдим, че резултатите са повече от показателни в подкрепа на тезата на Clark & Paivio за превъзходството на илюстрациите над словесния материал при запаметяване.

Експериментът разкрива еднозначно и при двата пола (Диаграма 2.) същата тенденция, наблюдавана при цялостния анализ на данните – ефектът на визуално превъзходство се открива и при жените, и при мъжете. Следователно можем да изтъкнем, че най-обикновени черно-бели рисунки благоприятстват заучаването на чужд език. От тези резултати предполагаме, че едно бъдещо изследване с цветни илюстрации, картини или снимки ще подсили ефекта на визуално превъзходство.

Представяме и сравнителни резултати за мъже и жени според вида стимулен материал от двойката (визуален или словесен знак) съответно на Таблица 1. и Таблица 2. Най-малък процент припомнени думи от визуален стимул (Таблица 1.) и при двата пола имат най-дългите (с 6 букви) и съответно най-сложни съществителни имена. Тези данни корелират напълно с предположението за повишена степен на сатурация в когнитивните процеси при предлагане на по-сложни стимули.

От Таблица 2. става ясно, че най-лесните и най-трудните за запаметяване и последващо припомняне съществителни имена са с равен брой букви – по 4, като тези нито са най-късите, нито са най-дългите думи. Това ни навежда на мисълта, че вероятно не дължината на думата играе главна роля при запаметяването, а нещо друго влияе на вербалната информация – може би начинът на изграждане на асоциации между двете думи. Съществува една идея, споделена от Mayes, за полето на дихотомия. Според това виждане асоциациите между елементи от една и съща област (напр. дума – дума) се дължат на близките им отношения, докато асоциациите между различни области (напр. илюстрация – дума) се дължат повече на паметовите процеси (Mayes, Montaldi, Migo 2007). Един механизъм, допринасящ за предимството на припомняне на разнородни двойки стимули (в случая илюстрация – дума на суахили) над припомнянето на еднородните (български превод – дума на суахили), може да бъде

именно това, че асоциациите между елементите от различни области се основават повече на паметова обработка. Оттук може да се заключи, че наличието на PSE в проведеното от нас изследване е свързано с по-лесно запаметяване на изображения и съответно изграждане асоциации между думи. Една бъдеща работа относно асоциативните връзки ще хвърли повече светлина по този въпрос.



Диаграма 1. *От всички припомнени думи на суахили тези от илюстрация са двойно повече в сравнение с тези от български превод, т.е. налице е значителен ефект на визуално превъзходство.*

Диаграма 2. *Всички припомнени думи на суахили, разделени по полов признак – отново е налице значителен PSE.*

Таблица 1. *Припомнените думи на суахили от изображение за двата пола.*

	JITI	DUBU	CHAPEO	CHAKA	RIZA	FARASI	SAMKI	FIA	KELB	JALUBA
МЪЖЕ	42%	66%	65%	52%	73%	20%	33%	66%	34%	13%
ЖЕНИ	71%	74%	69%	66%	45%	13%	43%	62%	35%	13%

Таблица 2. *Припомнените думи на суахили от превод на български език за двата пола.*

	GARI	PUA	BAO	SAFINA	UWA	RINDA	KITI	FUPA	GELI	SIMU
МЪЖЕ	44 %	15 %	30 %	15 %	20 %	14 %	14 %	5 %	10 %	20 %
ЖЕНИ	54 %	31 %	38 %	12 %	21 %	21 %	40 %	2 %	22 %	30 %

ЛИТЕРАТУРА

Йорданова, И. „Липсата на мотивация и интерес към учебния процес“. in „Новите предизвикателства пред образованието“, изд. Макрос, гр. Пловдив.

Янакиев, Ю. „Психосоциални измерения на комуникативните пространства“. in ДНИ НА НАУКАТА май 2012, Университетско издателство на ВТУ, 2012 г., Велико Търново.

Янакиев, Ю. „Виртуални, информационни и медийни комуникативни пространства: към въвеждане на мултикодова информация в образователната практика“. in Педагогическата среда в университета като пространство за професионално личностно развитие на бъдещия специалист, том I, изд. „Екс-прес“, Габрово, 2011 г. pp. 126 – 132, ISBN 978-954-490-244-5.

Янакиев, Ю. „Въздействие на илюстрациите върху паметта за постигане ефекта на визуалното превъзходство (picture superiority effect)“. Българско списание по психология, София, 2011 г. pp. 38 – 43, ISSN 0861-7813.

Янакиев, Ю. „Психосемиотика на педагогическата интеракция – изследване на невербалните и паравербални параметри на дидактическото пространство и език“. in Сборник Образованието в информационното общество, Асоциация „Развитие на информационното общество“ и Институт по математика и информатика при БАН София. 2012 г., ISSN 1314-0752.

Carpenter, S. K., Olson, K. M. Are Pictures Good for Learning New Vocabulary in a Foreign Language? Only If You Think They Are Not // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, American Psychological Association, 0278-7393/11/$12.00 DOI: 10.1037/a0024828

Clark, J. M., Paivio, A. Dual Coding Theory and Education // *Educational Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, 1991, pp. 149 – 210

Magno, C. Recalling Foreign Vocabulary Words among Learners of ESL // *TESOL Journal*, Vol. 6, pp. 181 – 186

Mayes, A., Montaldi, D., Migo, E. Associative memory and the medial temporal lobes, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 11, No. 3, pp. 126 – 135

Paivio, A. Mental Representations: A dual coding approach // *New York, Oxford University Press*

Paivio, A. Dual coding theory: Retrospect and current status // *Canadian Journal of Psychology*

Гл. ас. д-р Юрий Янакиев
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,
Педагогически факултет, Катедра „Психология и социални дейности“
4000 ПЛОВДИВ, Бул. „България“ № 236, каб. 112;
Телефон: 032 / 261 708; 032 / 261 810;
ianakiev@uni-plovdiv.bg; youri.ianakiev@gmail.com

Dr. Youri IANAKIEV, PhD
PLOVDIV UNIVERSITY „PAISSIY HILENDARSKI“,
Faculty of Education, Dept. of Psychology & Social Affairs,
4000 Plovdiv, Blvd. Bulgaria 236, office 112,
phone (00359-32) 261-7081,
E-mail: ianakiev@uni-plovdiv.bg; youri.ianakiev@gmail.com

КОГНИТИВНИ ФУНКЦИИ И НАСОКИ ЗА ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НА ТЕКСТА В ПОМОЩ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Илияна Йорданова[1], Юрий Янакиев[2]
[1]Педагогически факултет, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България
[2]Педагогически факултет, Катедра „Психология и социални дейности“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, България

COGNITIVE PRINCIPLES AND GUIDELINES FOR VISUALIZATION OF TEXT IN AID OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Iliyana Yordanova, Youri Ianakiev
Plovdiv University, Faculty of Education, Department of Psychology and Social Affairs

***Abstract**: This report examines the role of illustrations in learning process to attract and stimulate the attention, to improve comprehension and retention of new vocabulary. Cognitive principles and guidelines for visualization of the text are displayed in order to support learning a foreign language by providing indications for the usage of illustrations in learning process with text and multimedia presentations.*

***Keywords:** Cognitive principles, learning process, visualization, foreign language learning, picture superiority effect*

1. Увод

Налични са изследвания на когнитивните процеси при обработка на невербална информация, като се отдава приоритет на две области. Първата засяга генериране на интерпретативни механизми за припомняне смисъла на дадена информация. Тук акцентът се поставя върху степента на въздействие при съчетание на вербално и визуално означаване в сферата на рекламата. Втората линия на проучване

се отнася към изследване ефектите на вербалната и невербалната информация (текст и изображение) в съзнанието на обучаващите се (Lemmonnier-Schallert 1980; Waddill, McDaniel, Einstein 1988; Childers, Houston 1984; Clark, Paivio 1991). Дискутират се различни изследвания, които ясно показват практическите ползи от изображенията за паметта (чрез визуални и словесни асоциативни процеси), което може да помогне както на преподавателите, така и на учениците в съвместната им работа в процеса на обучение.

2. Роля на илюстрациите в учебния процес

Да спечелиш вниманието на учениците е предварително условие за всякакъв вид обучение. В когнитивната психология привличането на внимание също е от решаващо значение, заради ограничения капацитет (от пет до девет елемента) и продължителност (от около 10 секунди) на краткосрочната или работна памет. Тя е мястото, където съзнателно се извършва умствена работа. При достатъчно повторения елементите от краткосрочната памет преминават в дългосрочната. Когнитивната теория предполага, че продължителното съхраняване на знания се осъществява чрез мрежи от взаимосвързани твърдения, наречени схеми (Norman 1982). Припомнянето се постига чрез следване пътя на свързаните твърдения, докато желаната информация се появи. Цялостните и точно структурирани схеми улесняват припомнянето чрез осигуряване на много алтернативни и ефективни пътища за достигане до информацията.

Илюстрациите могат да подпомогнат не само дългосрочното запаметяване, но и краткосрочната памет – правейки информацията по-лесно достъпна. Според когнитивната концепция само малка част от всички сензорни стимули, които достигат до мозъка, всъщност отиват в работната памет – процес, известен като селективно възприятие (Gagné 1985). Като се имат предвид ограниченията на краткосрочната памет, е лесно да се разбере защо един такъв процес на селекция е необходим. С всички дразнители, които се „борят“ за внимание, е предизвикателство учащите да останат фокусирани върху планираното съобщение или задача. Използването на илюстрации би помогнало, защото те могат да бъдат сложни за сетивата и са новост в сравнение с изречените думи или писмения текст, а това привлича вниманието – извод, до който са стигнали Fleming & Levie.

Сложността привлича и задържа вниманието. Поради възможността си да показват варианти и взаимовръзки между линии,

форми, цветове, интервали и текст, илюстрациите биха могли да бъдат по-предизвикателни за сетивата в сравнение с цял един лекционен курс – това е възможност те да се открояят по-релефно за учащия. Има обаче граници за предимствата на сложността. Ако тя надхвърля възможностите за обработка на информация, обучаващите се могат да отместят вниманието си като защитна реакция. Има оптимално ниво на сложност, което варира с възрастта и рецептивните способности на учениците, което трябва да се вземе под внимание.

Новостта е също един от ключовете към привличане на внимание. То се насочва към това, което е непознато или неочаквано за нашите сетива. Въпреки че идеите, които се представят, може да бъдат доста интересни, дългата непрекъсната лекция или много страници текст могат да доведат до сензорна монотонност. Разумното използване на илюстрации в рамките на такива презентации ще въведе новост и ще задържи вниманието на учащите. Както и при сложността обаче, преподавателите не трябва да подчертават твърде много новостта като стратегия.

Илюстрациите очевидно са много ценни за преподаването на **конкретни концепции** и в описването на това как да работим с конкретни обекти. От решаващо значение са и за обясняване на принципите, които имат пространствени детерминанти.

Илюстрациите са много полезни и в преподаването на **абстрактна информация** заради предоставяне на нагледна интерпретация на логическа структура. Използвайки пространство, линии, кутии, стрелки, цветове и т. н., както и относителното разстояние между елементите, изображението може да представи нагледен еквивалент на абстрактна идея. Описани са много методи за правене на графични представяния на информация, като например сравнение и контраст, процедурни стъпки, описание, причинно-следствени връзки и хронология.

От Държавния университет в Колорадо[1] предлагат академични препоръки по отношение на ролята на илюстрациите, като тя зависи от целите и психосоциалните характеристики на аудиторията, за която са предназначени:

- Подкрепят текста и/или изказването, като поставят смислов акцент върху отделни негови ключови аспекти.

[1] http://writing.colostate.edu/guides/graphics/functions/

- Редуцират описанията: в зависимост от целите на разработвания проект и наличното време за презентация, илюстрациите скъсяват дължината на текста и/или изказването. Рисунки, снимки, таблици, линейни графики и други визуални обекти могат да заменят десетки, ако не и стотици думи.
- Подчертават ключови моменти: при задълбочено разгръщане на проблематика е от съществено значение да се представят по-релефно основните точки и ключовата информация да не бъде пропусната.
- Обобщават и опростяват данни: при презентация на изследване, включващо голям обем данни, се избягва прилагане на суровите резултати. Вместо това се предлага таблица, графика или диаграма, която отговаря на индивидуалните умения на възприемателя.
- Привличат вниманието и раздвижват текста: визуалната информация провокира интерес у читателите и зрителите в различните публикации, статии, уеб сайтове или други видове информационни източници. Подобно на графичните дизайнери, които използват специфична пространствена организация при оформяне на интернет страници, вестници, списания и бюлетини, илюстрациите към текста добавят допълнителен акцент за постигане на визуална привлекателност. Безкрайните пасажи текст създават сиво впечатление и обикновено отблъскват. Чрез добавяне на снимки, шаржове, картини и т.н. и чрез разнообразни техники – разположение, размер, цвят, текстура и др. – се увеличава желанието за прочит на текста чрез естетическо внушение.
- Подобряват разбирането на текста: добавянето на илюстрация помага на повечето читатели да разберат по-лесно написаното. Например, някои производители предоставят само визуални инструкции за инсталация на компютри, клавиатури и монитори, сглобяване на мебели и т.н.

Доказано е също, че добре подбраните и правилно използвани илюстрации подпомагат научаването на текст, т.е. обработката му – възприемане, разбиране и запомняне (Carney, Levin 2002).

Още през 1987 г. Levin & al. разглеждат ролята и функциите на изображенията, съпътстващи текста, само като визуални обекти (илюстрация на страница или на екран), но не и като ментален образ. Според тези характеристики авторите предлагат 7 признака (т. нар. С-

principles) за обяснение на това защо изображенията фасилитират научаването на писмена информация, а именно – защото правят текста:

1. по-концентриран и ясен, което насочва вниманието на читателя;
2. по-сбит („Една картина струва колкото хиляда думи”);
3. по-конкретен и реален (представителна функция);
4. по-кохерентен и разбираем (организационна функция);
5. по-достъпен (интерпретативна функция);
6. по-подходящ (връзка между непознат текст и предишни познания на читателя);
7. по-лесен за кодиране (преобразуваща функция).

Към тези 7 признака можем да добавим още, че изображенията: повишават мотивацията за четене; предизвикват творчество; намаляват объркването и забравянето; служат като основа за мисловно надграждане; подпомагат езика и грамотността на децата; насърчават естетическата преценка.

Авторите не пропускат да уточнят, че възрастта, способностите за четене на текст и визуалната грамотност като характеристики на обучаемия са от огромно значение за ролята на илюстрациите в образователната среда.

На фона на всички тези обяснения, можем да предложим следните насоки към преподавателите относно използването на илюстрации в процеса на обучение (Carney, Levin 2002):

1. Избирайте изображения, които се припокриват с текста. Научаването се подобрява тогава, когато илюстрация и текст са съгласувани и взаимно подкрепят или отхвърлят предложената информация.
2. Лесните за четене текстове, които са много конкретни, с интересни и приятни разказвателни пасажи, лесно предизвикват визуални образи у възприемателя и така допълнителното включване на изображение вероятно няма да има никаква когнитивна полза.
3. От учениците се изискват необходимите за възрастта базови способности за четене и визуална грамотност, за да се постигне положителен ефект от употребата на илюстрации в учебния процес.
4. Избирайте изображенията с оглед на желаната за изпълнение функция, а именно: представителни (правят текста по-конкретен); организационни (правят текста по-ясен); интерпретативни (правят текста по-разбираем); трансформиращи (пра-

вят текста по-запомнящ се). Съобразете приложението с резултатите, които искате да постигнете от обучението.

5. Колкото по-сложен е текстът, толкова по-вероятно е илюстрациите да са от полза за разбирането му.
6. За постигане максимален ефект от илюстрациите като приложения към текст, насочете вниманието на учениците към визуалния образ (напр. чрез задаване на въпрос и описание на картинката). Това ще спомогне за изграждане менталната репрезентация на пасажа чрез по-лесно структуриране на информацията.
7. Компютърен софтуер, който използва изображения като фон на целия екран или като изскачащи прозорци, може да бъде по-ефективен от разделянето на монитора или страницата на 2 части, където текстът и илюстрацията са на различно място.
8. Нужно е да се вземат предвид индивидуалните стилове на учене на младежите. При учениците с явен визуален когнитивен стил прилагайте смело различни невербални допълнения. Ако обаче обучаемите са с изявен вербален стил, използвайте визуализация само в редки случаи (напр. за грабване на вниманието при настъпила умора).
9. Важно е изображенията да бъдат оценявани според това, което са, т.е. да се прави разлика между цветна рисунка, снимка, скица, графика или диаграма. За да не се превърне в неизползваема притурка обаче, е от съществено значение да се обърне внимание на илюстрацията и обучаемите да я възприемат и разберат съдържанието ѝ по замисления начин.
10. Обмислете употребата на преобразуващи илюстрации като визуални помощни средства за запаметяване. Една креативна и въздействаща картинка определено може да разнообрази часа.

Изображенията се отнасят до **алтернативни умствени умения или стилове на учене в образованието**. Тъй като писменият текст и преподаването са основните начини на обучение, учениците имат по-малко шансове да използват и развиват визуалните си способности за учене. Прилагането на тези възможности чрез изображения може да засили обучението по начин, какъвто вербалното преподаване не би могло само по себе си. Това напомня „обучение с целия мозък“ – идея, която някои изследователи застъпват (Lwin, Morrin, Krishna 2010). Ляво-дясно-мозъчната теория предполага, че лявото полукълбо на мозъка е най-ефективно при словесна обработка на информацията, докато дясното – при визуални и творчески процеси.

Чрез едновременното подаване на илюстрации и текст се използват и двете хемисфери, като всяка от тях допринася със своите възможности за осъществяване на по-задълбочено обучение. Този механизъм има огромно приложение в изучаването на чужд език.

3. Заключение.

Методите за чуждоезиково обучение се изграждат върху въвеждане на нова лексика в тематична взаимовръзка с нейното изобразяване. Добре илюстрираните образователни пособия, учебници, помагала, образователни интернет сайтове, мултимедийни презентации привличат и задържат вниманието, като стимулират въображението. Според Clark & Paivio ученето на чужд език включва последователно словесни и визуални репрезентации, които се активират по време на първоначалното заучаване на двойките думи, както и по време на последващото припомняне на превода. Например, интерактивните изображения при техниката за запомняне чрез ключова дума свързват превода, който трябва да бъде научен, с познати ключови думи, които звучат като непознатата дума. Последващата репрезентация на новата дума (или на превода ѝ на роден език) подсказва възпроизвеждането на ключовата дума, което на свой ред включва отново изображението и превода. Тази техника доказва фасилитиращата роля на илюстрациите при заучаване на нови понятия, защото те играят първостепенна роля в предучилищното и училищното родноезиково и чуждоезиково обучение (Clark, Paivio 1991).

ЛИТЕРАТУРА

Йорданова, И. „Липсата на мотивация и интерес към учебния процес“. in „Новите предизвикателства пред образованието“, изд. Макрос, гр. Пловдив.

Янакиев, Ю. „Психосоциални измерения на комуникативните пространства“. in ДНИ НА НАУКАТА май 2012“, Университетско издателство на ВТУ, 2012 г., Велико Търново.

Янакиев, Ю. „Виртуални, информационни и медийни комуникативни пространства: към въвеждане на мултикодова информация в образователната практика“. in Педагогическата среда в университета като пространство за професионално личностно развитие на бъдещия специалист, том I, изд. „Екс-прес“, Габрово, 2011 г., pp. 126 – 132, ISBN 978-954-490-244-5.

Янакиев, Ю. „Въздействие на илюстрациите върху паметта за постигане ефекта на визуалното превъзходство (picture superiority

effect)“. Българско списание по психология, София, 2011 г., pp. 38 – 43, ISSN 0861-7813.

Янакиев, Ю. „Психосемиотика на педагогическата интеракция – изследване на невербалните и паравербални параметри на дидактическото пространство и език“. in Сборник Образованието в информационното общество, Асоциация „Развитие на информационното общество“ и Институт по математика и информатика при БАН София. 2012г., ISSN 1314-0752.

Carney, R. N., Levin, J. R. (2002) Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. // *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, March 2002, pp. 5 – 26

Childers, T. L., Houston, M. J. (1984) Conditions for a Picture-Superiority Effect on Consumer Memory // *The Journal of Consumer Research*, Vol. 11, № 2 (Sept., 1984), pp. 643 – 654

Clark, J. M., Paivio, A. Dual Coding Theory and Education // *Educational Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, 1991, pp. 181 – 186

Fleming, M., Levie, W. H. Instructional Message Design // *Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publication*

Gagné, E. The Cognitive Psychology of School Learning // *Boston: Little, Brown, and Company*

Lemmonier-Schallert, D. The role of illustrations in reading comprehension // *in R. J. Spiro, B. C. Bruce et W. F. Brewer (Edit.), Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 503 – 524

Levin, J. R., Anglin, G. J., Carney, R. N. On empirically validating functions of pictures in prose // *in D. M. Willows et H. Houghton (Edit.), The psychology of Illustrations, vol. 1: Basic research, New York, Springer Verlag*, pp. 51 – 86

Lwin, M. O., Morrin, M., Krishna, A. Exploring the superadditive effects of scent and pictures on verbal recall: An extension of dual coding theory // *Journal of Consumer Psychology* 20 (2010), pp. 317 – 326

Norman, D. A. Learning and Memory, San Francisco: Freeman

Waddill, P. J., McDaniel, M. A., Einstein, G. O. Illustrations as adjuncts to prose: A test-appropriate processing approach. // *J. Educ. Psychol.* 80: pp. 457 – 464

<http://writing.colostate.edu/index.cfm> – 02.10.2012 г.

Гл. ас. д-р Юрий Янакиев
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,
Педагогически факултет, Катедра „Психология и социални дейности“
4000 ПЛОВДИВ, Бул. „България“ № 236, каб. 112;
Телефон: 032 / 261 708; 032 / 261 810; Мобилен тел.: 0886 866 508;
ianakiev@uni-plovdiv.bg; youri.ianakiev@gmail.com

Dr. Youri IANAKIEV, PhD
PLOVDIV UNIVERSITY „PAISSIY HILENDARSKI“,
Faculty of Education, Dept. of Psychology & Social Affairs,
4000 Plovdiv, Blvd. Bulgaria 236, office 112,
phone (00359-32) 261-7081, mob. (00359) 877 880-107,
E-mail: ianakiev@uni-plovdiv.bg; youri.ianakiev@gmail.com

МОДЕЛИ И МОДЕЛИРАНЕ В ПРОЦЕСА НА НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА

Владимира Ангелова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

MODELS AND MODELING IN MATHEMATICS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Vladimira Angelova
Paisii Hilendarski Universityof Plovdiv

Abstract*.The aim of this publication is to present theoretical and practical aspects of modeling as method of scientific cognition in primary school mathematics education and to determine its logical role and value. In our research we analyze modeling in the cognitive activity of students in primary school. We are interested mainly in the opportunities for its use by teachers when teaching mathematics.*

Keywords*:model, modeling, primary school mathematicseducation*

Моделирането е общ метод на изследване, защото се използва от всички науки и на всички етапи от научното изследване. Евристичната му роля се състои в това, че с помощта на моделите и техния анализ става свеждане на сложното към простото, на невидимото – към видимото, на непознатото – към познатото.

Изучаването на теоретичните основи на моделирането е необходимо условие за откриване на неговите възможности, особености и място в познавателната дейност на учениците от началния етап на средното училище.

Целта на настоящата публикация е да представим теоретико-приложни аспекти на моделирането като метод на научното познание в началното обучение по математика и установяване на логическата му роля и ценност.В изследването си ние разглеждаме моделирането в познавателната дейност на учениците от началния етап на средното училище. Интересуват ни преди всичко възможностите за използването му от учителя при обучението по математика.

Успешното изследване на значението и ролята на моделите и моделирането в учебната дейност на учениците е свързано с установяване съдържанието на понятията *модел* и *моделиране*.

За интерпретиране на понятието *модел* съществуват два подхода.

Единият подход е свързан със специфичното свойство: аналогия на модела с оригинала.

При другия подход се акцентира върху специфичната функция на модела в познанието:евристичната функция на заместителя на оригинала.

Аналогът се счита за модел само при наличието на изоморфизъм между него и изследвания обект.

Изследването на понятията *модел* и *моделиране* заема достойно място в търсенията на много учени.Вижданията на почти всички изследователи са, че моделирането е един от методите на съвременното научно познание. Изучават се неговите особености, функции и тенденциите за приложението му в научните изследвания. Появяват се различни интерпретации на понятията *модел* и *моделиране*.

Въпреки, че има различни схващания за понятията *модел* и *моделиране*, можем да обобщим, че когато обектът на изследване не е достъпен се намира или построява модел, който в определени отношения прилича на оригинала. Изучава се моделът. След това, в зависимост от характера на разликата между модела и оригинала, се преобразуват получените резултати и се приемат като знания за оригинала. Достоверността на тези знания се установява чрез логически разсъждения или от практиката.

Развитието на научното познание може да се представи чрез следните етапи:

- Построяване на модел на изучаваните (изследваните) явления и обекти.
- Използване на понятия и величини, чрез които качествено и количествено се описват свойствата на модела.
- Изследване на модела чрез подходящи методи и математически апарат.
- Провеждане на теоретичен анализ на модела.
- Сравняване на теоретичното поведение на модела с реалните явления и свойства на обекта, за изучаването на които той е създаден.
- Формулиране на изводи за качествата на модела: граници на приложимост, условия за валидност, функционалност и др.

- Прилагане на модела при решаване на практически задачи и изследване на нови явления.

Всичко това показва, че логическата роля и ценност на моделирането е несравнимо по-голяма, отколкото останалите методи на научното познание.

Логическата ценност на моделирането се вижда и от анализа на най-общите схеми за решаване на учебно-познавателни задачи.

Още в първите етапи на познавателния процес се използва моделирането. Преобразуването на изходната ситуация предполага построяването на модел (идеален, мислен) на тази ситуация.

Процесът на обучение в средното училище ще бъде поефективен, ако учениците използват такива методи, които да развиват у тях изследователски умения, и които да ги подготвят за самостоятелна творческа дейност. Моделирането служи като мост в дейността на учителя при изследване на учебния процес и неговата характеристика. Използва се в следните основни направления: гносеологично, използване на модел вместо оригинал, моделно-информационно, аналитично, психологично.

Съдържанието на обучението по математика в началния етап на средното училище, съобразно Държавните образователни изисквания за учебно съдържание, е представено в четири ядра: *Числа*; *Равнинни фигури*; *Измерване* и *Моделиране*. Както се вижда за моделирането е обособено специално ядро. Това е една от предпоставките за изследване на приложението му в обучението по математика.

В резултат на обучението по математика в края на четвърти клас ученикът трябва да притежават следните знания, умения и отношения от ядро *Моделиране*:

– Умее да моделира с числови изрази ситуации, описани с отношенията „*с … повече*“, „*с … по-малко*“, „*… пъти по-голямо*“, „ *… пъти по-малко*“.
– Знае да описва ситуации от заобикалящия го реален свят с математически модел (задачи от покупко-продажби, обиколки и лица на фигури).
– Може да интерпретира съдържателно получените резултати при решаване на даден проблем.
– Умее да прави правдоподобни предположения по събрани данни от заобикалящия го реален свят.

Тези знания, умения и отношения са конкретизирани в учебните програми по математика за 1. – 4. клас.

Моделирането се използва широко и за овладяване на знания, умения и отношения от другите ядра на учебното съдържание по математика.То подпомага ученика в познавателната му дейност както на равнището на сетивното познание, така и на равнището на абстрактното мислене, тъй като е насочено към изучаване на съществените свойства на моделираните обекти.

Ще се спрем на някои схващания за понятията *модел* и *моделиране* конкретно в обучението по математика.

Моделирането в обучението по математика в началния етап на средното училище „се отнася или до отношения, които отразяват същността на изучаваните обекти, или до операциите, свързани с тях. Моделите служат или като външна опора в учебната дейност и отразяват предметната ѝ страна, или отразяват операционалната (действената) ѝ страна“ (Георгиева,2001).

Моделът се интерпретира от В. Давыдов като съвкупност от нагледност и понятия, които изразяват общи, вътрешни отношения на изучавания обект.Въз основа на изследванията си за мисленето като психичен процес, авторът определя моделирането като основен принцип, по-значим и от принципа за нагледност в обучението. Той разглежда моделът като средство, а моделирането – като действие, които са необходими за решаването на учебната задача.

Л. М. Фридман изследва моделите и моделирането в учебната дейност. Авторът представя моделирането като метод на научното познание и като метод за решаване на практически задачи. Анализирайки взаимоотношенията между моделиране и нагледност, той извежда моделирането като основен принцип, като „по-висша степен на принципа на нагледност, нов по-обобщен и усъвършенстван етап“ (Фридман, 1994). Това означава:изучаване съдържанието на математиката в средното училище от моделна гледна точка; формиране у учениците на знания и умения за математическо моделиране на различни ситуации;широко използване на моделите като външна опора за мисловна дейност, за развитие на научно-теоретичен стил на мислене.

Задачатасе интерпретира от същия учен като модел на проблемна ситуация, изразена с помощта на знаци на някакъв естествен или изкуствен език. Изтъква се, че моделирането на проблемната ситуация е източник, генезис на задачата.

Моделът се определя като „избрана или създадена система, възпроизвеждаща съществени за дадени цели на учебното познание страни (елементи, свойства, отношения и др.) на изучавания обект

(явление, ситуация) и служеща за получаване на знания за този обект, за неговото изследване“. Моделът се свързва с необходимостта той да се използва в конкретна педагогическа ситуация с конкретни методически цели и задачи, които допринасят за усвояването на даден учебен материал. Моделирането в обучението по математика се разглежда като процес на „създаване, построяване на модели на дадени явления, ситуации, обекти с помощта на познати за учениците средства от областта на математиката с тенденция да се продължи тяхното изследване, да се разреши даден проблем“ (Богданова, 1988).

Д. Френкев определя задачата като „знаков модел на преживян задачен механизъм“.Текстовите задачи се разглеждат като модели на определени жизнени ситуации, помагат и улесняват процеса на преминаване от естествения език към езика на математиката и обратно.

Списъкът от изследванията на учените, свързани с изясняване на понятията *модел* и *моделиране* в обучението по математика, може да бъде продължен.Безспорен е интересът към тези важни понятия. Същността им се пречупва в зависимост от обекта на изследване.

Като първа стъпка за усвояване на математическите знания от учениците от началния етап на средното училище е подходящо използването на предметно-образното моделиране. Наред с това започва употребата на знаково-символичното моделиране.

Ще посочим някои примери относно приложение на моделирането в началното обучение по математика при формиране на нови знания, при затвърдяването и систематизирането им.

Пример 1. Процесът на формиране на понятия за числата 10, 20, 30, ..., 90, 100 може да се осъществи по следния начин. Отначало се използва предметно моделиране с помощта на някои от следнитепредметни модели: снопчета, съставени от десет пръчици; класното сметало; бодливото сметало; абака и др. По-висока степен на абстракция е илюстрирането примерно с лентички, съставени от 10 квадратчета.За моделиране на числата в количествен и реден аспект може да се използва числовият лъч. Накрая учениците се запознават с математическия модел.

Пример 2.Ще разгледаме приложение на моделирането при формиране на действието деление на естествени числа.

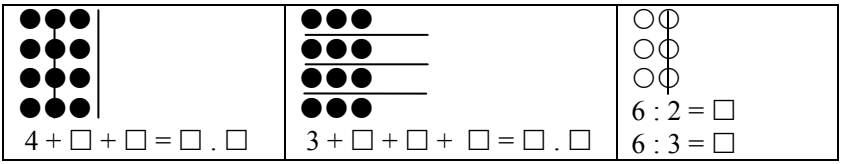
За изясняване на делението отначало е подходящо да се използват действия с предметни множества (предметно моделиране). Учениците разделят дадено крайно непразно множество (съставено например от топчета, пръчици, фигури или др.) на равномощни подм-

ножества. Тази операция се свързва с действието деление. В зависимост от това дали се търси броят на равномощните множества или броят на елементите на всяко от тях, се получават два вида задачи от деление:

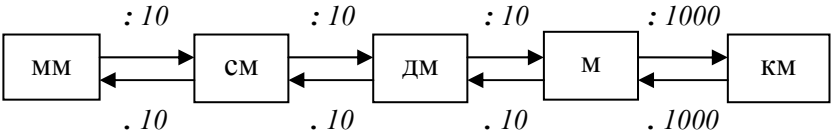
– *деление по съдържание* (Шест кръга разделете на групи по 3. Колко групи получихте?) или
– *деление на равни части* (Шест кръга разделете на две групи по равно. По колко кръга има във всяка група?).

Следваща крачка при формиране на понятието е използването на предметни рисунки или графически илюстрации.Накрая се получава математическият модел.

Пример 3. За затвърдяване на действията умножение и деление на естествени числа е необходимо използването на подходящи модели – образни и знаково-символични.



Пример 4. В края на началния етап на образование учениците трябва да знаят мерните единици за дължина: милиметър (мм), сантиметър (см), дециметър (дм), метър (м), километър (км). След изучаването им е необходимо да се извърши тяхното систематизиране и формулиране на обобщения. За това е подходящ следният модел:



За да бъде процесът моделиране качествен и ефективен е необходимо да се спазват определени изисквания.Моделирането е тясно свързано с наблюдението, демонстрирането и онагледяването. Ето защо изискванията, които се предявяват към тях, важат и за моделирането. Тогава, като отчетем изискванията за онагледяване, посочени от М. Андреев, можем да формулираме следните изисквания за резултатно моделиране:

- ✓ Необходима е ясна цел при използване на модели и моделиране в процеса на обучението.
- ✓ Използването на модели не трябва да води до откъсване от главната цел на обучението по математика.
- ✓ Моделите не трябва да се излагат на показ предварително, защото това дезорганизира възприемането.
- ✓ Моделът не трябва да съдържа излишни неща, за да не създава излишни асоциации.
- ✓ При използването на моделите е необходимо да се имат предвид възрастовите особености на учениците.
- ✓ Необходимо е да се преодолява както подценяването, така и надценяването на моделирането в процеса на обучението.
- ✓ Моделите трябва да отговарят на определени изисквания, свързани със съдържанието, естетическото оформяне и психологическата целесъобразност.
- ✓ Необходима е предварителна подготовка на учениците за възприемане и разбиране на моделите.
- ✓ Полезно е използването на разнообразни модели.
- ✓ Необходимо е да се отчита спецификата на абстрактните математически знания и своеобразието на конкретните теми.
- ✓ Необходимо е да се отчита конкретното равнище на познавателната дейност на учениците.

Р. Радев описва обучението с модели като обучение с графични средства. Разглеждайки методиката за провеждане на експеримента си в тази насока, авторът извежда основни принципи на нейното изграждане, които са с характер на изисквания. Адаптираме ги към нашето изследване и ги привеждаме в модифициран вид:системно използване на модели и моделиране в обучението по математика в началния етап на средното училище; прилагане на моделирането при различните учебни дейности (при изясняване, затвърдяване и приложение на знанията и уменията, както и при контрола върху усвояването им); прилагане на разнообразни модели, съобразно достъпността в обучението и в съответствие с характера на дейностите; спазване етапите на абстрахирането: при материалните модели да се прави преход от използването на статични към конструирането на динамични; при идеалните – от образни (иконически, картинни) към знакови и мислени (въображаеми) модели; постепенен преход от приложение на моделирането под непосредственото ръководство на учителя при колективна работа към приложението му в полусамостоятелна, а след това и при

самостоятелна работа на учениците; използване на моделите и моделирането за създаване на условия за самостоятелно разрешаване на проблеми, преодоляване на възникнали противоречия, използване на дискусия при обучението и създаване на творческа атмосфера; свързване на моделите и моделирането с живота, което се осигурява чрез решаване на текстови задачи и математизиране на жизнени ситуации;осигуряване на гъвкавост при обучението в моделиране, т.е. при трудности от използването на определен вид модел, учениците да се насочват към друг, по-достъпен за тях модел.

За да може учителят да прилага моделирането в учебния процес по математика, той трябва да познава и да умее да анализира учебната информация и, съобразно с това, да избира вида на ползвания модел. Необходимо е да вникне в единството между свойствата на обекта на познание и модела в трите аспекта: *структурен* – свързан е със строежа на модела и обекта; *функционален* – отнася се за работата на основните механизми на структурите на обекта и модела; *информационен* – касае информацията, която съдържа обектът и моделът.

Познавателната ценност на всеки модел зависи от това, доколко в него са отразени съществените признаци и свойства на изследвания обект или явление. Основното изискване към моделирането е наличието на съществено сходство и несъществено различие между модела и оригинала на конкретно поставената познавателна задача. Всичко това изисква от учителя умение да се ориентира в постоянно растящия обем от научна информация.Той трябва да се интересува от такива дидактически обекти, които да моделират информацията в учебния процес.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев, М. Процесът на обучението. София, 2001. с. 424.

Богданова, М. Моделирането в обучението по математика в началните класове на ЕСПУ. Ст. Загора, 1988. с. 100.

Георгиева, М. Общи проблеми на обучението по математика в началното училище. В. Търново, 2001. с. 180.

Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. Москва, 1992. с. 424.

Радев, Р. Графическа нагледност при обучението по математика в I – III клас. София, 1982. с. 144.

Френкев, Д. За текстовите задачи в началното обучение по математика. Пловдив, 2004. с. 138.

Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва, 1994. с. 80.

Владимира Ангелова, главен асистент, доктор
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“;
4000 Пловдив; ул. „Цар Асен“ №24
тел. +359 88709 7780; e-mail: vladiang @ abv.bg

Vladimira Angelova, Assistant Ph.D.
Office: Bulgaria; Paisii Hilendarski Universityof Plovdiv;
Plovdiv 4000; 24 Tcar Assen Str.
tel. +359 887097780; e-mail: vladiang @ abv.bg

ЗА НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА КЛАВИРНИЯ АКОМПАНИМЕНТ В ПЕСЕННОТО ТВОРЧЕСТВО НА КОМПОЗИТОРА ФИЛИП ПАВЛОВ

Николина Кротева
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград,
Факултет по изкуствата, Катедра Музика

ABOUT SOME FEATURES OF PIANO ACCOMPANIMENT IN SONGS OF PHILIP PAVLOV

Kroteva, Nikolina
South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad,
Faculty of Arts, Department of Music

***Abstract**: This report covers a small part of the vocal works of the contemporary Bulgarian composer Philip Pavlov. The author (of the report) from it's position as a pianist – accompanist analyze individual composer style of the piano accompaniment at the works in question, seeking to clarify the characteristics and implementation of various compositional approaches to invoices layer of piano.*

***Key words**: Philip Pavlov, piano accompaniment, choir and vocal works*

В партитурния запис на вокалната музика с клавирен акомпанимент е налице отделен фактурен пласт (партията на пианото), който е неотделима част от произведението. Клавирният фактурен пласт на всяка вокална творба е с различни индивидуални характеристики, затова се налага неговото анализиране.[1] Подборът на подходящи начини на работа на пианиста през различните етапи на репетиционния процес с певческия състав и самото концертно реализиране на творбата в цялостен вид са в пряка зависимост от уточняването на видът клавирен съпровод.

[1] Бих искала да направя едно уточнение – произведенията са композирани за изпълнение от вокален състав със съпровод на пиано и отделянето на клавирния акомпанимент е само условно и схематично.

Обект на доклада ще бъдат песните от сборника „Детски песни и игри за пиано“[2] на съвременния композитор Филип Павлов. Тези произведения са 29 на брой и са адресирани към професионалната реализация на студентите, обучаващи се като музикални педагози.

Композиторът Филип Павлов е концертиращ пианист, преподавател по пиано и по музикално-теоретични дисциплини в Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград. Поканен е за лектор в Националната музикална академия „Панчо Владигеров“ – София. Вече 40 години сътрудничи като акомпанятор на различни хорови колективи, създател е на нови хорови формации, член и дългогодишен заместник-председател на Българския хоров съюз.

„Макар и първо поколение музикант в рода ни, аз съм откърмен с хорова музика, а и в нашия дом винаги се е пеело на няколко гласа, така че обичам хоровия звук във всичките му аспекти – от камерните ансамбли до мащабните кантатно-ораториални форми.“ (Каракостова 2009)[3]

Всичко това е доказателство за особеното отношение на композитора към възможностите на вокалната и хорова музика. Относно своите предпочитания той споделя:

„Гордея се с националното ни хорово изкуство, както и с огромните постижения на българските композитори в тази сфера. И след като години наред съм концертирал в чужбина с български хорови състави, след като съм продуцирал по БНР и БНТ нова хорова музика, винаги с удоволствие се отзовавам на поканата на мои колеги диригенти да напиша, а в последните години – и да аранжирам евъргрийни специално за ръководения от тях състав...“ (Пак там: с. 37)

Основните жанрови насоки в композиторското творчество на Филип Павлов са: хоровата музика за различни състави, камерно-инструменталната и клавирна музика, а така също оркестровата, вокално-симфоничната и ораториална музика.

При анализирането на песните от сборника „Детски песни и игри за пиано“ може да се констатира, че вокалните линии са в обем от четири тона до октава и са подходящи за изпълнение в детските градини или в първи и втори клас на общообразователното училище.

---

[2] Павлов, Филип „Детски песни и игри за пиано“, Университетско издателство „Н.Рилски“, Благоевград, 1995

[3] Каракостова, Румяна. Десет години по-късно...// Музикални хоризонти, 2009, бр. 3, с. 37

Всеизвестно е, че литературният текст, посредством пластичните средства на словото, намира реализация в художествения образ на вокалната творба с помощта на звуково-интонационния език на музиката. Словестността на тълкуването на поетичния образ във песните винаги моделира точно определени насоки на възприемане на художествения образ. Именно тези качества майсторски успява да улови и претвори в своите произведения композиторът Филип Павлов. Литературния текст на всички песни от сборника са насочени към детската образност и фантазия. С афинитет към словото, композиторът навлиза дълбоко в проблематиката на текста и успява да създаде художествено единство с помощта на изобразителните свойства на поетичния образ и изразителните интонационно-мелодични елементи на музикалния образ.

Разнообразният песенен материал от сборника е особено подходящ за анализиране. От една страна се забелязва различен композиторски подход към ролята на съпровода и неговите художествени функции, а от друга страна биха могли да се констатират сходни музикални признаци и явления в акомпаниращите фактурни пластове. Всичко това налага необходимостта да се формулират и обобщят определени групи.

Теоретично изследване в аспекта на съпровода е разработила Мариана Булева. Като музикант-теоретик, тя е формулирала три групи инструментален съпровод, според хармоничната функция, която той изпълнява (Булева 1996).[4]

От гледна точка на пианиста-акомпанятор се анализират и други признаци на съпровода: вида клавирна фактура и художествените функции на клавирния пласт. В резултат на обобщението на тези фактори си позволявам да определя три основни вида клавирен съпровод на вокалната творба: субординиран, синтетичен и органичен вид.

Субординираният съпровод представлява фактурно-ритмически оформен клавир, който има поддържаща роля за хоровия състав. Често клавирната партия се развива в рамките на партитура с хомо-

[4]Тези основни групи са следните:
„I. Инструменталния съпровод–многогласна тонално–функционална поддръжка на вокалната партия.
II. Инструменталния съпровод – органичен компонент на музикално-поетичния синтез.
III. Инструменталния съпровод–носител на самостоятелна музикална семантика.“ (с.9)

фонна фактура. При субординираният вид клавирен съпровод се наблюдава отделяне на басовата линия от останалите акордови гласове. В най–типичния си вид субординираният клавирен съпровод представлява редица от разнообразни структури (форми на фигурации) върху хармоничната основа на творбата. За хармоничния пласт са характерни еднотипните мелодични и ритмични движения, за които използвам терминът мелодични или ритмични структури. Считам, че думата структури по-удачно заменя широко използвания термин фигурации.

Индивидуалните творчески композиторски решения за тези структури са практически неограничени и имат твърде разнообразен метроритмичен строеж и характеристични звукосъчетания. В песенното си творчество композиторът Филип Павлов използва такива акордови структури в „Мишле“, първите дялове на „Пролетна песен“, „Приспивалка“ и „Турист“. Освен това се наблюдава стремеж към обогатяване на клавирния съпровод, със средствата на разширеното тонално хармонично мислене, с умело боравене с богатите възможности на хроматизмите и с разнообразието от мелодични, ритмични и хармонични (акордови) структури.

Типът субординиран съпровод може да се сравни с един от видовете инструментален съпровод, който класифицира Марияна Булева: „Широко разпространено е мнението, че акомпаниментът от този тип[5] като правило не носи никакви драматургически функции, ограничава се до ролята на хармоническа и ритмическа поддръжка на пеенето (…) Не бива обаче да се подценява художественият ефект на съпровода, който разкрива красотата на хомофонно-хармоничното мислене и неговата тонално-функционална логика.“ (Булева 1996, с. 9 – 10)

При опит да се формулират и обобщят музикалните характеристики на субординираният съпровод се оказва, че обикновено формалната структура на вокалното произведение е предимно в проста–едноделна, двуделна или триделна, или в куплетна форма. Често се използва валсов или маршов метрум, с характерни устойчиви, повтарящи се тонови последования в мелодичния рисунък на съпровода, и с олекотена ритмика. Въпреки че, клавирната партия изглежда доста еднообразна с акордовите си структури и последования, е не-

[5] Авторката го нарича многогласна тонално-функционална поддръжка на вокалната партия

отделим по важност от вокалните линии музикален пласт, неотделим от цялостната художествена концепция. При взаимоотношението си вокалните и клавирната партии се допълват и сякаш взаимно доизясняват музикалната мисъл. Олекотената фактура би трябвало да се приеме като авторско търсене на художествена яснота и в никакъв случай не бива да се счита за търсене на преднамерено опростен строеж и елементарност на музикалното мислене.

При произведенията със синтетичен съпровод функцията на пианото е да придаде допълнителен звуков колорит на творбата и да послужи за хармонична основа на хоровия състав. Клавирният съпровод е доста еднообразен с акордовите си структури и последования, но в него вече присъства и мелодичната линия от вокалната партия или части от нея. В голямата си част синтетичния фактурен пласт дублира непроменени или в незначителна степен променени вокалните линии. Могат да се забележат няколко тенденции. Често за обогатяване на звучността на съпровождащата партия се използват възможностите на различните октавови групи, като мелодичните линии в пианото подпомагат вокалните партии в унисонно или октавово звучене. Понякога мелодичната линия на инструменталната партия се разнообразява с проходящи или съседни чужди тонове.

Филип Павлов често използва синтетичния вид клавирен съпровод в произведенията, предназначени за изпълнение от детски формации, тъй като съпроводът изцяло дублира вокалната партия и интонационно подпомага успешното изпълнение. Примери със синтетичния вид клавирен съпровод са песните: „Слънчеви люлки“, „Петленце“ „Скарали се“, „Елхичка“, „Слънчева гатанка“, „Три калинки“, „Зима“, „Припряна Дана“ и др. Създавайки съпроводи от синтетичен тип, композиторът на „Моя Българска земя“ обогатява хомофонната звучност на музикалния език с множество модулативни изменения.

В повечето произведения от този вид, появата на съпроводът е мотивирана от желанието на композиторите да обогатят цялостното звучене на детските партии с качествено различния инструментален тембър на пианото. При тези песни за детски състав предназначението на клавирния съпровод е да подсили по-скоро плътността на ниските партии, като по този начин басовите тонове на пианото оцветяват с друг тембър вокалните партии и допринесат за стабилността на изпълнението.

При органичният съпровод, клавирната партия се изявява като органично свързан, неотделим по важност от вокалните линии музи-

кален пласт. Инструменталната и вокалните партии са свързани помежду си, като на клавирния съпровод е поверена известна характеристична функция, извлечена от самата музикална същност на творбата. В някои произведения съпроводът, освен че притежава художествени достойнства има и известна самостоятелност в рамките на музикалната изразност. Получава се нова музикална сплав, чиито съставни елементи са органично споени и преосмислени.

Обикновено органичният съпровод съдържа контрапунктиращи мелодични линии, които не присъстват по никакъв начин във вокалните партии, т.е. различен музикален материал. При взаимоотношението си вокалните и клавирната партии се допълват и сякаш взаимно доизясняват музикалната мисъл. Срещат се песни, в които мелодичните вълни на двата фактурни пласта не съвпадат или се имитират. Клавирната партия е значително усложнена и в рамките на художественото цяло носи свое собствено тематично и смислово развитие. Изпълняването на подобен род клавирни съпроводи изисква от пианиста да владее по–богат комплекс от технически умения, тъй като при тях се забелязва засилено инструменталното начало.

Филип Павлов използва всяка възможност в развитието на вокалната фраза. Онези моменти, в които музикалната линия е относително завършена той възлага на пианото да изпълнява определени свързващи мотиви, с които се създава впечатление за устрем и непрекъснатост. Някои от тези мотиви са твърде кратки, произлизат от вокалната фраза и като че ли я довършват „Мишле“, „Слънчева гатанка“. В други песни, като „Тръгнала мравка“ клавирния съпровод е твърде разгърнат и надхвърля функцията само да свързва елементите на вокалната фраза. Композиторът обогатява музикалната образност като изгражда и развива в клавирната партия самостоятелна контрапунктираща мелодия в ниския регистър на пианото в песните „Припряна Дана“ и „Тръгнала мравка“.

Типични образци от хоровата литература, в които се използва органичният вид клавирен съпровод представляват последните песни от сборника: „Сладко влакче“, „Медуза“, „Великденска свещица“, „Христово Възкресение“. Тези песни са с особено усложнен клавирен съпровод. При тях може да се наблюдава оригиналната позиция на композитора към клавирните съпроводи като към основен двигател при изграждането на музикално–поетичните образи. Звукоизобразителния характер на хоровите композиции на Филип Павлов е постигнат с особено усложнената клавирна партия, която е неотделима и допълва цялостна-

та музикална мисъл. Клавирният съпровод на тези произведения притежава специфична хармонична атмосфера и причудлива звучност, която е постигната с използването вертикални структури от различни комбинации с малки и големи секунди, тритонуси и умалени кварти „Сладко влакче“, „Тръгнала мравка“ и „Медуза“.

Филип Павлов в своите вокално–инструментални миниатюри използва възможностите за повторение на определени мелодически модели, като средство за постигане на ярки звукоизобразителни ефекти „Слънчева гатанка“ и „Кукла-фукла“. Тези звукови модели са кратки и в същото време характерни. В едно от разглежданите произведения „Дядо пази лозе“, се прокрадват само нотки от уникалността на българския автентичен фолклор, докато в „Припряна Дана“ и „Тръгнала мравка“ се използва честата смяна на неравноделни метрумни системи.

Всички песни са композирани с клавирни встъпления. Посредством тяхната повторяемост се цели да се фиксира емоционалната образност на произведението още в неговото встъпление. Те имат за цел от една стана да подготвят интонационно детските изпълнители, а от друга слушателите в подходящата атмосфера на творбата. В творби с кратко клавирно встъпление – „семантичен тезис“ (Булева 1996:) партията на пианото често не съдържа конкретни тематични връзки с материала от вокалните партии. Проследяването на логиката на различните проявления на клавирната партия при встъпленията и заключенията определя и изпълнителският подход на пианиста към творбите.

Композиционния стил в творчеството на Филип Павлов пряко кореспондира със съвременните течения в музиката. Авторът е неизчерпаем източник на композиционни похвати и идеи. В същото време той признава, че разбирането за съвременна авторска музика не би трябвало да изключва употребата на тонална музика, чиито възможности съвсем не са изчерпани. „...аз държа на тоналната опора в композиторското мислене. Също както без притеснение признавам, че никога няма да се отклоня от мелодичната опора. За мен музиката съществува с трите си основни компонента: мелодия, хармония, ритъм, които не мога да пренебрегна в моето творчество – колкото и те да са пренебрегвани от други съвременни автори.“ (Пак там: с. 37)

Може да се обобщи, че във вокалните творби с клавирен съпровод на композитора Филип Павлов инструменталната и вокалните партии са свързани помежду си в единно цяло. На пианото е поверена известна характеристична функция, извлечена от самата музикал-

на същност на творбата и спомага за изграждане на музикално-поетичните образи от детския въображаем свят.

Изясняването на особеностите на клавирния акомпанимент на всяка творба от композитора Филип Павлов би допринесло за музикалната позиция на пианиста при съвместното изпълнение с вокалния състав. При сценичната реализация на песните най-пълно ще може да изяви своя професионализъм, състоящ се от перфектно владеене на пианото, притежаване на отлично чувство за ансамбъл, усет за спецификата на вокалната звучност и, не на последно място, способност за музициране под ръководството на диригент. Главната задача на пианистът-акомпанятор и изпълнител е със своите умения, способности, артистично присъствие и отзивчивост да допринесе за пълноценното пресъздаване на произведението.

ЛИТЕРАТУРА

Булева, Мариана. Инструменталните съпроводи на българските детски и училищни песни, Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 1996.

Каракостова, Румяна. Десет години по-късно... // Музикални хоризонти, 2009, бр. 3

Николина Кротева, гл. ас. д-р
ЮЗУ „Н. Рилски“ – Благоевград,
Факултет Изкуства, Катедра „Музика“,
GSM 0878 915154, e-mail: nina_kroteva@abv.bg, nina_kroteva@swu.bg

ПРОБЛЕМЪТ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА МУЗИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ СПОРЕД БЪЛГАРСКАТА МУЗИКАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКА ЛИТЕРАТУРА

Цветомира Съботинова
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

THE ISSUE OF PERCEPTION OF MUSIC BY CHILDREN OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE IN BULGARIAN MUSICAL PEDAGOGIC LITERATURE

Cvetomira Sabotinova
PhD SWU „Neofit Rilski“ Blagoevgrad

Abstract: *The issue of perception of music by children of pre-school and primary school age in Bulgarian musical pedagogic literature. Some trends in modern poly-sense perception in children are reported.*

Key words: *Music Perception by Children, Bulgarian Musical Pedagogic Literature*

Възприемането на музика е една от основните музикални дейности с водещо значение при музикалното възпитание и развитие на човека. С помощта на тази дейност се развиват както редица общопсихически свойства на личността като мислене, памет, въображение, така и специалните музикални способности. Децата възприемат музиката емоционално, и благодарение вещото ръководство на преподавателя по музика у тях постепенно се формират умения за цялостно слушане на музикалните произведения, за осъзнаване ролята на музикалноизразните средства при изграждането и развитието на музикалнохудожествения образ. Натрупват се и първоначални критерии за оценка.

Възприемането на музика е обект на изследване на редица български музикални педагози. Разработки в тази област имат Г. Гайтанджиев (1980), С. Кръстева (1987), А. Атанасова (1995), Н. Огненска (1995), П. Минчева (1998). Отделни статии имат Е. Катеринова,

Р. Коджаманова (1978), Б. Илиева (1998), М. Горанова (2001), А. Караиванова, А. Мишева (2004) и др.

В Българското училище на дейността възприемане на музика се обръща по-голямо внимание след въвеждане на реформата в областта на музикалното възпитание и образование през 1972 година.Учебната програма от 1972/73 г. дава правилни методически упътвания за ефективното слушане на музика в клас. В нея са заложени музикални творби за всеки клас, съобразени с възможностите за възприемане в съответната възраст.

Елисавета Катеринова и Росица Коджаманова (1978) обръщат вниманние, че в детската градина възприемането на музика е една от основните дейности, чрез която децата учат основите на разграничаването някои елементи и средства на музикалната изразност (мелодия, метрум, ритъм, темпо динамика, тембър и т.н.). В детската градина децата се запознават с достъпни за тях произведения от съвременната, класическата и народната музика, но слушат предимно вокални произведения чиито словесен текст улеснява възприемането им (песни, които ще се разучават от децата). В репертоара за слушане са били включени и песни,които не се изпълняват поради големия си диапазон, но обогатяват музикалният им опит. Освен песни децата се приучавали да слушат и инструменталните пиеси. Първоначално за възприемане на инструментална музика се използват познатите песни, които децата трябва да разпознават само по инструменталното им звучене. Застъпват се и творби с програмно съдържание (Катеринова, Коджаманова 1978).

Анастасия Атанасова (1995) разглежда възприемането (слушането) на музика в детската градина като тристепенни равнища на музикалнослухово развитите. Началното равнище според нея се състои в умението да се разпознава слушаната музика. То се осъществява в запознаване с музикалното произведение (съдържание, характер, музикалнохудожествени образи, музикалноизразни средства и др.). Следващото равнище е различаването. До него се достига като разпознаването постепенно се усъвършенства върху основата на повишена музикалнослухова впечатленост, свързана с емоционалните преживявания. Различаването се основава на сравняване на две контрастни по жанр и изразни средства произведения (марш от хоро или приспивна песен от марш и др.). Чрез тези две „равнища“ – разпознаване и различаване постепенно се осъществява преход към „смислово възприятие“ на музиката и към осъзнаване на изразителната същност. Атанасова твърди,

че възприемането (слушането) на музика създава благоприятни условия за обогатяването на музикалния фонд на децата, за използване на собствени преживявания, за допира с другите изкуства (изобразително изкуство, поезия, куклен театър и пр.), които са основа за цялостното естетическо възпитание. Способността да се възприема музика според А. Атанасова не е вродена. Развива се през целия живот на човека като започва от най-ранна възраст. Необходимо е натрупването на достатъчен музикален опит, музикалнослухови представи и различни форми на музикална дейност за цялостното музикално развитие на личността. Възприемането на музика е в основата на музикалноизпълнителската и музикалнотворческата дейност, която осигурява условия за формиране и развитие на музикалните способности и музикалността на детето. Според А. Атанасова възприемането на музика се изразява в две основни действия – прослушване на цели музикални произведения и прослушване на части от цели музикални произведения. В детските градини е застъпено прослушването на цели музикални произведения. Атанасова твърди, че процесът за развитие на слушателски умения при децата е сложен и е необходимо използването на разнообразни методи, форми и похвати (художествено изпълнение на музикалното произведение, беседа, слухово и зрително онагледяване и пр.) (Атанасова А., 1995).

Музикалният педагог и музиковед **Генчо Гайтанджиев (1980)** подържа тезата, че възприемането на музика в училище трябва да бъде преднамерено,неделимо от съпровождащите го наблюдения и анализи. Според него анализирането на творбата не може да впечатли децата, но е необходима предпоставка за цялостно „непреднамерено“ възприемане в извънучилищни условия. Преднамереното възприемане на музика предполага логически момент, който има за цел да се установи пълно съотношение между „преживяване“ и „разбиране”, а също така и между емоционалното и логическото начало в т.н. от Гайтанджиев „учебно слушане“ на музика. Гайтанджиев твърди, че още от детска градина детето свиква под ръководствата на педагога да наблюдава различните страни на музиката, да определя елементите на музикалната изразност. Постепенно в училище анализите се оформят в две посоки – структурнотехнологични особенности и емоционалнообразната страна на музиката.

До всичко това са намерени методически решения в ранна училищна възраст, където творбите не са големи по мащаб (Гайтанджиев, Г., 1980).

Възприемането на музика е прецептивна дейност, но практически е най-необходимата музикалноестетическа дейност. Музиката ни заобикаля навсякъде и според **Пенка Минчева (2009)** това налага две основни изисквания:

- изработена способност за ориентиране и подбор;
- осигурено умение да се слуша с разбиране, т.е музиката да се възприема, така че творбата да въздейства максимално върху слушателя.

Според Минчева у нас все още не се използва достатъчно тематичното обединяване на музикалния материал, въпреки че то позволява възможности за задълбочено вникване в емоционалнообразното съдържание на музикалната творба (Минчева, П., 2009).

Николина Огненска (1995), в учебника си „Теория и методика на музикалното възпитание“ (в общообразователното училище), описва методика за възприемане на музика която включва три етапа:

1. Представяне на произведението в първия урок;
2. Разработка на произведението в следващите уроци;
3. Изграждане на чувствителност към интерпретацията на произведението, към изпълнението му от различни изпълнители. (Огненска, Н., 1995).

Възприемането на музика е един проблем, който се засяга и в отделни статии. **А. Караиванова и А. Мишева (2004)** разглеждат музикалния слух като основа за диференцирано възприемане на музиката. Според тях преживяването на разнообразни и близки по своето емоционално съдържание музикални произведения, води до възпитание на емоционална култура у децата. А Караиванова и А. Мишева твърдят, че многообразието на съвременната интонационна среда поставя пред педагозите сериозни проблеми и заема важно място в процеса на изграждане на естетически вкус в подрастващите. Според тях децата се запознават с най-значимото от музикалната култура, но произведенията и техните персонажи, чрез които тези деца се обучават, отдавна са чужди на съвременното дете(А. Караиванова, Мишева, А., 2004).

В статия за възприемането на музика, **Мария Горанова (2001)** прави обстоен преглед на руската педагогическа литература, като обръща внимание на разликата между възприемане и възприятие. Тя разглежда възприемането като интелектуален и емоционален процес на преработване на творбата, чрез който слушателят достига до познания и естетическа наслада. Обръща внимание, че възприятието

има отражателна функция, която се осъществява с помощта на специфичните органи. (Горанова, М., 2001).

Багряна Илиева (1998) от своя страна разглежда музикалното възприемане със своя процесуален характер в няколко аспекта:

- филологичен план – музикалното възприемане се изменя с интелектуалното развитие;
- онтологичен план – музикалното възприемане се изменя с цялостното развитие на човека (Илиева, Б., 1984).

Според музикалния педагог **Светла Кръстева (1987)** асоциациите при възприемане на музика са разнообразни – емоционални, образни, зрителни, смислови, чисто музикални. Характера на детското мислене създава предпоставки за конкретно образно и сложно тълкуване на музиката. Според нея ролята на думите при осмисляне на възприятието е съществена в предучилищната и начална училищна възраст. (Кръстева, С., 1987).

Изборът на музикални произведения за слушане в този динамично променящ се свят е трудна задача. Произведения като „Сърдитко“ на композитора Светослав Обретенов или „Бабина приказка“ и „Магаренцето с двуколката“ на Парашкев Хаджиев, (използвани като музикални примери от А. Атанасова, А.Караиванова, А.Мишева и др.), са вече чужди на съвременното дете, което е свикнало с новите технологии, компютъра, предавания и филми, излъчвани по съвременните телевизионни програми (Cartoon Network, Boomerang и т.н.). „Новата кукла“ от Чайковски вече не е трудно осъществима отколешна мечта. Играчките на днешните деца също са различни. Техните интереси не са същите каквито са били интересите дори на техните по-големи братя и сестри. При една проведена анкета през месец септември, тази година (2012), с деца от Детски градини в Благоевград, се оказа, че любимите им играчки са компютър, I pad, DVD player, а конструктурът, плюшеното розово мече и зайчето остават на заден план. За активизиране вниманието на децата в детската градина трябва да се открият атрактивни начини за представяне на музика, като се използват и интерактивни методи. Необходимо е прецизиране подбора на музикалните произведения, както и предлагане на съвременна музика, отговаряща на различната сетивност, активност и интереси на децата. Те искат да гледат, слушат, да бъдат ангажирани и като участници едновременно. Длъжни сме да намерим съответните подходи, музикални и художествени творби, и активности, които да направят за съвременното дете вълшебен, атрактивен и желан света на музикалното изкуство.

ЛИТЕРАТУРА

Атанасова, А. Музикално възпитание в детската градина. Благоевград, 1995. с. 80 – 82.

Гайтанджиев, Г. Масовото музикално възпитание (принципи, идеи, проблеми). София, 1980. с. 144.

Горанова, М. Към въпроса за възприемане на музика. // *Педагогика,* 2001. кн. 5, с. 72.

Илиева, Багряна. Музикална творба и асоциативност. София, 1998. с. 72 – 73.

Караиванова, А., Мишева, А. Възприемане на музикални инструментални произведения. // *Предучилищно възпитание*, 2004. кн. 2, с. 29 – 31.

Катеринова, Е., Коджаманова, Р. Музикално възпитание в детската градина. София, 1978. с. 6.

Кръстева, С. Очерци по методика на слушане на музика. София, 1987. с. 11 – 15.

Минчева, П. Музикалното възпитание в общообразователното училище. София, 1998. с. 93 – 98.

Огненска, Н. Теория и методика на музикалното възпитание. Благоевград, 1995. с. 175.

Цветомира Съботинова
редовен докторант в ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград,
ул. „Ив. Михайлов“ 66 2700, 0878104159, cvetisabotinova@gmail.com

Cvetomira Sabotinova
PhD SWU „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad,
66 Iv. Mihailov str. 2700, 0878104159, cvetisabotinova@gmail.com

ИЗСЛЕДВАНЕ ГОТОВНОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЕЗОПАСНО ДВИЖЕНИЕ ПО ПЪТИЩАТА

Георги Юручев
ПУ „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

A SURVEY OF PRIMARY PUPILS' READINESS TO BE EDUCATED IN THE DISCIPLINE SAFE STREET TRAFFIC

George Yuruchev
Paisii Hilendarski University of Plovdiv – Smolyan Branch

***Abstrac**t: The matter, considered in this paper, is focused on a problem which is important for society. It is connected to the education and health-care of little children while take any part in street traffic as pedestrians or cyclists. The aim of the survey is to represent primary pupils readiness to be educated in the discipline of safe street traffic.*

***Key words**: safe street traffic, pedestrians, bicycles, a diagnostic model, skills, knowledge, didactic tasks*

Безопасността на децата от детската градина и учениците от началната училищна степен на обучение, участници в движението по пътищата, се оказва един от най-сложните проблеми на съвременното общество, чиято социална актуалност не случайно е насочена с цялата си сила към областта на образованието и здравеопазването. Считам, че проблемът за безопасността и детския травматизъм е от особено значение днес и сега, тъй като е пряко свързан от една страна с подготвянето на знаещи, културни и дисциплинирани участници в пътното движение и от друга – с ограничаване възможностите за опазване здравето и живота на децата във все по-разширяващата се урбанизация на човешката дейност.

При проучването на проблема за безопасното движение по пътищата (БДП, в други случаи само БД, в трети Безопасност и култура на движението – БКД и др.) на някои изследвания и преди всичко

на статистически данни от последните години се оказва, че като цяло БДП се превръща в сериозен проблем, който с основание буди нарастваща тревога в ежедневието и бита на хората.

Например в „Националната стратегия за опазване живота и здравето на децата в пътното движение 2006 – 2010 година“ се посочва, че за периода 2000 – 2004 година в резултат на пътни транспортни произшествия по улиците и пътищата на нашата страна са загинали 326 и са били ранени 5928 деца до 18-годишна възраст. От тях до 6-годишна възраст са загинали 52 и са ранени 586 деца. Във възрастта от 7 до 9 години са загинали 47 и 1252 са били ранени. Във възрастта от 10 до 14 години – 96 са убити и 1993 ранени. А при децата от 15 до 18-годишна възраст – 131 са убити и 207 ранени. Налагащата се констатацията има следната формулировка – всеки ден повече от три деца стават жертва на пътни транспортни произшествия по пътищата в нашата страна. От тях 43.2% като пешеходци, 39.4% като пътници и 17.4% като водачи на велосипеди, мотопеди, мотоциклети, пътни превозни средства с животинска тяга и други. За отбелязване е, че съществува опасна тенденция от нарастване на смъртността при децата пътници (НАЦИОНАЛНА… 2005).

В статистиката, изведена в „Националната стратегия за подобряване безопасността на движението по пътищата на Република България за периода 2007 – 2010 година“, се посочва, че за периода 2000 – 2005 г. по пътищата на страната в следствие на пътни транспортни произшествия са загинали 5842 и са били ранени 52022 граждани. От тях до 18 годишна възраст са пострадали 7663 деца, от които загиналите деца са 371. По-нататък, в цитираната вече „Национална стратегия…“ се посочва още, че от немоторизираните участници в движението в следствие на удар от моторно превозно средство са пострадали 21815 души, при което са загинали 2026 пешеходци, 299 велосипедисти и 103 придвижващи се с пътни транспортни средства с животинска тяга граждани (НАЦИОНАЛНА …2006: 5).

В друг анализ на пътните транспортни произшествия, отразен в една част от Програмата за изпълнение на програмата на Министерството на образованието и науката за изпълнение на националната стратегия за опазване живота и здравето на децата в пътното движение за период 2006 – 2010 г., се посочва, че през 2005 г. в резултат на пътни транспортни произшествия по пътищата на страната са пострадали 1410 деца, от които 45 са загинали. През първите месеци на 2006 г. при пътни злополуки в страната са загинали 16 и са ранени 436 деца и юноши до 17-годишна възраст (ПРОГРАМА … 2006: 2).

В европейската харта за пътна безопасност – „Аз спасявам живот, Инициатива за пътна безопасност 2007 – 2010“ г. се посочва, че през 2005 година по пътищата на Европейския съюз загиват 41 600 души. Около 1 900 000 души са ранени, част от тях тежко. Финансовите щети, причинени поради пътни транспортни произшествия, са 200 млрд. евро, което представлява приблизително 2% от брутния европейски вътрешен продукт (http …).

Тези статистически данни, всекидневните съобщения в пресата, електронните медии и информационните бюлетини с основание будят не само тревога, но и нарастващо безпокойство относно случващите се събития по пътищата на страната. Това толкова тревожно явление дълбоко се вкоренява в нашето всекидневие и все повече се превръща в национална трагедия с голяма актуалност и бедстващ характер.

Всички опити за анализиране на пътните транспортни произшествия, предприемане на мерки, особено спрямо опазване здравето и живота на деца показват, че макар и от най-високо равнище в управление на транспортната система, в институционалното обучение по БДП и всички останали се оказват в крайна сметка недостатъчно ефективни. Типичен пример е епизодичната акция на МВР – „Децата тръгват на училище! Да ги пазим на пътя”. Въпреки това, безспорен факт е, че като цяло предприетите мерки в тази насока дори и от най-високо държавно ръководство, макар и съобразени с Европейското законодателство, не носят очаквания резултат – драстично намаляване на пътнотранспортните произшествия. Това показва, че някъде в системата има нещо сбъркано.

Цел и задачи на изследването. Целта на представената за обсъждане проблематика е да се изследва готовността на учениците от начална училищна степен на обучение за безопасно движение по пътищата, чрез установяване равнището на усвоените знания, умения и компетентност.

За реализиране на така поставената цел се формулираха за решаване следните основни задачи:

- да се установи познавателното равнище на учениците по БДП;
- да се определи от какъв характер са пропуските им;
- да се уточнят причините за съществуващите пропуски и начини за тяхното преодоляване;
- да се открият характерни зависимости между различните групи ученици и честотата на злополуките (склонност към риск).

Обект, предмет и хипотеза на изследването.

Обект на настоящето изследване са общо четиридесет ученици от СОУ " СВ. Св. Кирил и Методий" гр. Рудозем, разпределени в контролна група с ученици от II-б и IV-а клас и експериментална група с ученици от II-а и IV-б клас.

Предмет на изследване е училищното обучение на учениците от начална училищна степен на обучение по Безопасност на движение по пътищата.

В настоящото изследване се поставят за доказване следните хипотези.

Първа хипотеза: Между момичетата и момчетата ще съществуват определени различия по отношение знанията им за правилата на движение по улиците и пътищата.

Втора хипотеза: Прилаганият модел за организиране и провеждане на обучение в експерименталната група ще доведе до по-високи постижения в резултатите.

Трета хипотеза: В обучението по учебния предмет „Безопасност движение по пътищата" ще съществува правопропорционална зависимост между материално техническата база на училището и постиженията на учениците по този учебен предмет.

Изследването е времево ситуирано в рамките на учебната 2010/2011 година. За получаване на по-точна информация допълнително в изследването се проведоха анкети и задачи, както с учениците (анкета за ученици, дидактически задачи за оцветяване), така и с осем учители (анкета за учители) от началната училищна степен на обучение в същото училище, и дванадесет учители от СОУ „Отец Паисий" гр. Мадан, СОУ „Васил Левски" гр. Златоград и ОУ „Иван Вазов" гр. Смолян.

Издигнатата цел и поставените за решаване задачи изискват на преден план да се изведе общ адекватен диагностичен модел, констатиращ началното равнище като основа за прилагане на прогностични, коригиращи и контролни педагогически взаимодействия. Той включва наши модификации тестове, даващи възможност да се определят съответните критерии и показатели за оценка и анализ на получените в изследването резултати. Констатиращият (първи тест) и контролният (втори тест) са съставени по подобие на ситуации, предложени в публикациите на Г. Хайдар, Кр. Спиров, В. Паунов, Г. Юручев и Ж. Караманолева (Хайдар 1999, Спиров 2000, Паунов 2003, и Юручев, Караманолева 2009). Тук трябва да отбележа, че като равнище на зна-

ния те са съобразени с възможностите на изследваната възрастова група ученици. Тестовите ситуации се разделят на три групи, а надеждността им се изчислява чрез критериите за стабилност и вътрешна съгласуваност: първа група – разкриващи познавателното равнище на учениците за правилата по БДП; втора група – определящи склонността към риск; трета група – изискващи мнения.

Еквивалентността на двата теста се установява чрез корелационен анализ, като се изчисляват средните величини от всеки тест поотделно за II-ри и IV-ти клас. За установяване на корелационната зависимост се приложи анализ по количествени признаци.

Степента на обема знания, различната степен на формираните умения и компетенции се оценяват чрез:

- Точкова скала на базата получени отговори от дидактическите тестове. При решаване на всяка задача от теста, учениците отговарят с един верен, или един погрешен отговор. На всеки верен отговор се присвоява една точка, а на грешен нула точки. Максималният брой точки и за двата теста е десет;
- Изчисляване степента на трудност на тестовата задача и определяне процента на учениците, които не са я решили вярно;
- Изчисляване коефициента на правилност.

Чрез разпределението на показателите на P (коефициента за правилност) се извежда състоянието на съответните критерии по нива, определени оценки по балове за ниско, средно и високо ниво. За ниското ниво – с показатели за $P < 0,51$ се потвърждава ниска степен овладени правила за движение и висока степен за проява на риск. За средно ниво – с показатели за P: $0,52 < P < 0,84$ се отразява средна степен на овладяване знанията за уличното движение и умерена степен за проява на риск. Високо ниво – с показатели за $P > 0,85$ и $P = 1$ отразява висока степен на овладяване знанията и правилата за безопасно движение по пътищата, показано чрез безгрешно изпълнение на тестовите ситуации и понижена склонност за проява на риск.

Получените резултати и техният анализ показват, че между отделните училищни класове в експерименталната група разликата не е много голяма, като индивидуалните постижения на отделните ученици са с установени големи различия. Заключението е, че знанията по учебния предмет „Безопасност на движение по пътищата“ не са високи – голям е процентът на грешните отговори. Учениците от четвърти клас са допуснали по-малко грешки. Едно момиче и две момчета от IV-а клас са решили теста без грешки – десет максимални точки по

точковата скала. Трябва да се отбележи, че в някои отношения между индивидуалните постижения на учениците от втори клас и тези на учениците от четвърти клас няма съществена разлика. От отговорите на въпроси 2, 3 и 4 става ясна склонността към риск в поведението при движение по улиците и пътищата, което означава, че ученици често пъти не се съобразяват с правилата за движение, не ги познават достатъчно добре и считат, че действията им са правилни.

По отношение знанията за правилата на движение по пътищата се анализират отговорите на учениците по въпросите – 1, 5, 6, 7, 8, 9 и 10. Става видно, че като цяло повече пропуски имат учениците от втори клас по обясними причини – те имат по-малка представа за регулиране на движението, по-трудно се ориентират в ситуацията на пътя, знанията за пътна сигнализация са непълни, неточни и повърхностни. Това е така, защото наблюдателността им все още не е добре развита. Въпреки, че 68% от тях са велосипедисти, те не познават в достатъчна степен необходимите сигнали (спиране, извършване на маневра, обръщане посоката на движение и др.) за правилно управление на велосипед и как да се движат безопасно с него (въпроси 7, 8 и 9 от скалата).

При дидактическите задачи за оцветяване, учениците от всички групи се справят приблизително по един и същи начин. От четирите предложени ситуации най-много пропуски учениците допускат при движение като пешеходци извън населени места. Това насочва вниманието към обстоятелството, че знанията, които учениците на тази възраст разкриват в тестовете, са следствие от техните преки представи – по-малко са се движели самостоятелно по пътищата в извън населени места.

Чрез коефициента на правилност се отчита индивидуалното равнище в постиженията на учениците в различните групи. От анализа на резултатите се вижда, че голяма част от тях попадат в ниско равнище на усвояване правилата за движение.

От резултатите в анкетата за учителите се вижда, че от всичките двадесет анкетирани учители само трима от тях са преминали специален квалификационен курс. Анкетираните учителите смятат, че отделените минути в часа на класния ръководител по учебния предмет „Безопасност на движението по пътищата“ са достатъчни (само девет от тях са на друго мнение). Обобщено, за по-качествено обучение по този учебен предмет, за тях е необходимо: изграждане на самостоятелни кабинети по БДП (10 учители); подходящи нагледни

помагала (2 учители); срещи с полицаи от КАТ (5 учители); повече практически занятия (2 учители); обучение на родителите (1 учител).

Формиращото експериментално изследване се насочи към провеждане на уроци, беседи и срещи с родители и представители от КАТ, подходящи викторини.

Анализ на резултатите от експерименталното изследване. Анализът на резултатите от изследването се извежда от съпоставителния анализ между данни от първия и втория тест по точковата скала. Установява се, че между момичета и момчета почти няма различия. Също така се установява, че резултатите на учениците от експерименталната група при втория тест са по-добри от първия. Като 11,5% от тези ученици са без промяна на резултатите си. Разликата в постиженията на някои ученици е твърде голяма – 41%. Те са решили втория тест много по-успешно. От друга страна, следейки резултатите в контролната група, се установява по-голям застой в постиженията им.

При анализа по степен на трудност на задачите, трябва да се отбележи, че висок процент на грешки – над 50% са показали при първия тест учениците от II-б клас на четвъртата задача. Тя е от типа задачи, изразяващи висока склонност към риск.

Голям е процентът на учениците от втори клас, които не познават правилата за движение по улиците с велосипед – седми въпрос. Това затруднява и учениците от четвърти клас – въпросите осем и девет.

Данните от втория тест показват, че висок процент грешки при задачите от типа определящи склонността към риск на учениците от експерименталната група почти няма грешки. По-голяма част от учениците от II-б клас смятат, че е добре, но не е задължително велосипедистите да знаят правилата за движение. От останалите въпроси затруднение за учениците са въпроси 2, 8 и 9.

Сравнявайки постиженията на учениците от II-а с тези на учениците от IV-а клас се вижда, че въпреки разликата във възрастта, формиращият експеримент е спомогнал учениците от II-а да постигнат по-големи постижения в сравнени с тези от IV-а клас.

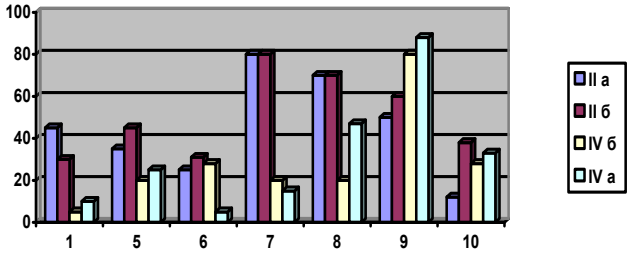
Анализът на резултатите за коефициента на правилност показва, че в началото на експеримента между контролната и експериментална групи разликата не е много голяма. Констатира се, че във II-б клас част от резултатите на учениците попадат в ниското ниво. Като цяло учениците имат ниска и средна степен развити умения за безопасно движение. След експеримента се установява, че резултатите на по-голям брой от тях се намират във високо ниво на развитие. Тези ре-

зултати се дължат на това, че учениците от експерименталната група значително са повишили равнището на знанията по безопасно движение. След втория тест в ниско и средно ниво на развитие попадат предимно постиженията на учениците от контролните II-б и IV-а класове. Също така се установява, че средният коефициент на правилност чувствително нараства в експерименталната група в края на втория тест.

Заключение, изводи и препоръки. В заключение трябва да отбележа, че опитът да се изпробва подходящ модел от методи и похвати се оказва надежден за повишаване равнището на знания, умения и компетенции, свързани с обучението по безопасно движение по улиците и пътищата на ученици от началната училищна степен на обучение. Категорично не се потвърждава първата хипотеза. Анализът на резултатите доказва твърдението във втората и трета хипотези.

Изводите се обединяват около обстоятелството, че в условията на обучаващ експеримент се засили интересът, увеличиха се знанията, уменията и компетенциите на учениците. Намали се склонността към риск, усъвършенства се преценката на учениците за ролята и значението на правилата за движение.

Препоръките от накратко представеното изследване, наред с всичко коментирано и анализирано по тази проблематика, се насочват към необходимото условие – да се отстрани най-вече практиката решаването на проблемите да става частично, постфактум и се премине към създаване на адекватни условия за формиране на цялостна транспортна и технологична култура у подрастващото поколение. Транспортната култура ще бъде само част от общата технологична култура в правото на обучение по рисковете, в познаване и разбиране на заплахите за сигурността, в безопасността на човека при реализиране на неговата дейност в „машинизиращия“ и „компютъризиращ“ се свят и конкретно в Безопасността на детето.



Графика 1

ЛИТЕРАТУРА

Национална… 2005: Национална стратегия за опазване живота и здравето на децата в пътното движение. Държавно-обществена консултативна комисия по проблемите на безопасността на движението по пътищата, Национална стратегия за опазване живота и здравето на децата в пътното движение 2006 – 2010, София, Декември, 2005, с. 2–3.

Национална... 2006: Национална стратегия за подобряване безопасността на движението по пътищата на Република България за периода 2007 – 2010 г., Държавно-обществена консултативна комисия по проблемите на безопасността на движението по пътищата, С., 2006, с. 5.

Паунов, Н. Ръководство за практически уроци по БД по пътищата за 1, 2, 3, 4 клас. Дидаско, 2003.

Програма... 2006: Програма за изпълнение на националната стратегия за опазване живота и здравето на децата в пътното движение 2006 – 2010 г., София, 2006, с. 2.

Спиров, Кр. Методика за обучение на деца и ученици по безопасност на движението. Дидакта Консулт, 2000.

Хайдар, Г. Дидактически тест по пътна безопасност за деца на възраст 6 – 7 години. *// Обучението по превенция на рискове на училищно ниво: Втора Европейска конференция. – Пловдив*, 1999.

Юручев, Г., Караманолева, Ж. Методически насоки по безопасно движение по пътищата – първи четвърти клас. Смолян, 2009. с. 32 – 73.

http … : http://ec.europa.eu/transport/roadsafety/charter.htm

Доц. д-р Георги Юручев
ПУ „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян
гр. Смолян, ул. „Дичо Петров“ № 32;
e-mail: g_a_u_2004@abv.bg

Associate prof. Georgi Uruchev,
Smolyan, Dicho Petrov Str. 32,
e-mail: g_a_u_2004@abv.bg

СИНЕРГЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА ИЗПОЛЗВАНЕТО НА МОДЕЛИРАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО

гл. ас. д-р Андрей Петев[1], гл. ас. Георги Кольковски[2], Валентина Хаджиева[3]
[1]Филиал на ПУУ „Паисий Хилендарски“ – гр. Смолян,
[2]Технически колеж към Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – гр. Смолян,
[3]Строителен техникум „Никола Вапцаров“ – гр. Смолян

SYNERGETICS ASPECTS OF USING MODELING IN TRAINING

Head as. prof. Andrei Petev[1] PhD, Head as. prof. Georgi Kolkovski[2], Valentina Hadzhieva[3]
[1]Plovdiv university “Paisii Hilendarski“ – Branch Smolyan,
[2]Technical College – Smolyan,
[3] Professional High School of Building “”Nikola Vaptsarov“ – Smolyan

***Abstract**: In the research there are some important sides of the triad: modeling – reflexia – processes of self-organization. On that ground we reveal the potential charge of modeling in the training, as well as in researching the processes of self-organization,and synergetic method of approach.*

***Key words**: modeling, reflexia, processes of self-organization, education, synergetic, composite system.*

Актуалност на темата

С развитието на теорията за процесите на самоорганизация в сложни системи (към които спадат природните, техническите, обществените в това число и педагогическите), нараства ролята и функциите на моделирането.

Науката, изучаваща процесите на самоорганизация в сложни системи се нарича синергетика.

Чрез разкриване на общите закономерности на процесите на самоорганизация в сложни системи се изграждат единни модели, на основата на които се допринася за интердисциплинарен подход в познанието.

Задачите, които си поставихме с настоящата разработка са:

1. Разкриване на потенциалния заряд на моделирането в обучението като предпоставка за синергетичен подход;
2. Да се открояят някои страни на триадата: *моделиране–рефлексия–самоорганизация.*

Сред фундаменталните постижения на човека е осмислянето на самоорганизацията, появяването и развитието на синергетиката като междудисциплинарно направление в науката.

Теорията на самоорганизацията – синергетиката, използва нов подход при разглеждане на сложни системи, в това число и за социоприродната среда.

Синергетиката се явява качествено нова методология не само на естествените науки, а също и на обществените науки, в това число и на педагогиката. Според Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов (2007) синергетиката в педагогиката следва да се разглежда двуяко – в контекста на *метод* и в контекста на *съдържание* на образованието.

В първия случай става въпрос за синергетичен подход към образованието, т. е. за синергетичен анализ на учебния процес, за синергетичен начин на организация и управление на процеса на обучение и възпитание.

Вторият аспект предполага обучение на учащите се за усвояване на синергетични знания и формиране на синергетичен възглед за света.

Моделиране и процеси на самоорганизация в обучението

Ще посочим връзката между използването на операционното моделиране в обучението и процесите на самоорганизация.

За целта, нека подчертаем, че според целта на използване в обучението, моделирането условно се дели на два вида:

а) **моделиране на изучаваните обекти** – отразява в нагледна форма всеобщите отношения, страни и свойства на изучаваните обекти, т.е. предметната **(***съдържателната***)** страна на учебната дейност.

Известно е като *съдържателно моделиране***,** а съответните модели се наричат *съдържателни модели*.

б) **моделиране на действията и операциите** – отразява операционната страна на учебната дейност и се нарича *операционно моделиране,* а съответните модели – *операционни модели* (Петев, Николов; 2006).

Този вид моделиране се използва за отделяне и фиксиране в нагледна форма на общите схеми на действия и операции по изучаване на обектите на познание, респективно при решаване на задачи.

Моделите, използвани в обучението и конкретно *операционните модели* служат като „сетивна опора“ на мисълта, като средство за материализация на овладяваните познавателни действия.

Операционният модел, представен в ***Приложение 1*** онагледява действията и операциите при изучаване на даден обект. Основните моменти при изграждане на съответен модел са:

1. *Получаване на първична информация за изучавания обект;*
2. *Анализ и обобщение на получената информация;*
3. *Създаване (построяване, избор) на съответен модел.*

Характерно за използването на моделиране в обучението е, че то предполага реализирането на *обратна връзка*, а именно: след изграждане на съответния модел на изучавания обект следва:

4. *Теоретическата му проверка;*
5. *Практическа проверка на същия;*
6. *Преценка за трансфер* – доколко знанията за модела са знания за изучавания обект.

Тези основни моменти, свързани както с изграждането на модела, така и с проверката му (теоретическа и практическа), и съответно с преценката за трансфер се разглеждат като *етапи на моделирането*.

Изследванията показват, че неразривно свързаните с *моделирането* възможности за *обратна връзка* съществено допринасят както за формиране и развитие у учащите на умения за рефлексивна дейност, така и за *самоорганизация* на познавателната им дейност в обучението. Споделяме твърдението, че „Самоорганизацията на системата от възможности на учещия включва в себе си като следствие и самообучението“ (Гроздев – 2007).

При рефлексивния подход в обучението се създават условия, в които учащия да осъществява самонаблюдение, сомоконтрол, самооценяване, саморегулиране, самоуправлене. Върху използването на моделиране в обучението и рефлексията са посветени изследвания на В. Милушев и Д. Френкев (2007), и други.

В предишни наши публикации (Петев и др., 2007; 2000) са разгледани някои аспекти на моделирането за рефлексивен подход в обучението, за рефлексивно управление на познавателната дейност на учащите.

Оказва се уместно да се открои триадата (тризвенната структура) в обучението: ***моделиране – рефлексия – самоорганизация*** и да се търсят възможности за рационалното им съчетаване**.**

На тази основа се разкрива по-добре потенциалния заряд на моделирането в обучението, както за рефлексивен, така и за синергетичен подход. Откроява се ролята на моделирането за осъзната – *рефлексивна самоорганизация* в обучението. (Самоорганизацията, според В. Василев – 2006, бива: неосъзната – реактивна и осъзната – рефлексивна).

В редица изследвания, посветени на процесите на самоорганизация в педагогически системи (Бушев – 1992; Гроздев – 2002; Лалов – 2006; Марулевска – 2009; Тасев – 2001; Тасев, Бозарова (2005), Князева, Курдюмов – 2006; Игнатова – 2001; Буданов – 2006; Назаров, Шаповаленко – 2004 и други) се изтъква взаимната връзка и обусловеност на синергетиката и рефлексията. „Синергетиката може да се разглежда като системна рефлексия, основаваща се на самоорганизацията", заключава В. Милушев (2010).

Изследванията показват, че използването на моделиране в обучението е свързано със създаването на подходяща среда за осъществяване на целесъобразно съчетаване на рефлексивния със синергетичния подход. При това се акцентува на изграждането на умение учащия да си задава и отговаря на въпроси, да анализира, обобщава и прави съответни изводи.

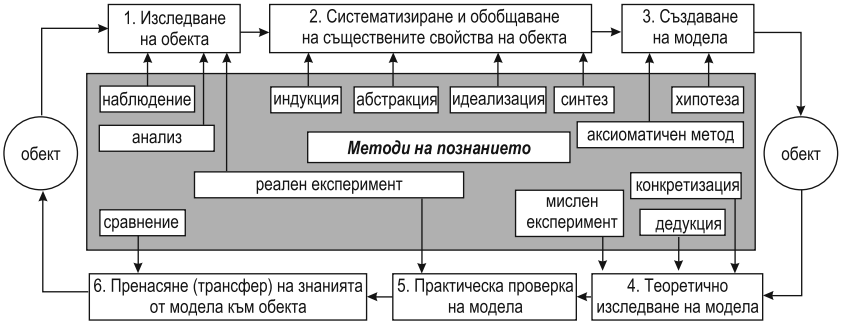
Заключение

Изследванията показват, че използването на моделиране в обучението и конкретно на *операционно моделиране* допринася за осмисляне от учащите на процесите на самоорганизация на собствената им познавателна дейност.

Изучаването на процесите на самоорганизация в педагогическите системи позволява по-задълбочено да се осмислят известните педагогически принципи и да се установят нови закономерности.

Познаването на процесите на самоорганизация е предпоставка за ефективно управление на учебно-възпитателния процес и съответно за постигане на високо качество на обучението.

Приложение 1



Обща структура на дидактическо моделиране, включваща и най-често използваните за целта методи на познание

ЛИТЕРАТУРА

Бушев, М. Синергетика: хаос, ред, самоорганизация. София, 1992. с. 270.

Буданов, В. Г. За методологията на синергетиката // *Педагогика,* 2006, № 11, с. 42 – 64.

Василев, В. Рефлексия в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив, 2006. с. 290.

Гроздев, С. Синергетика на ученето // *Педагогика,* 2002, № 7.

Grozdev, S. For High Achievement in Mathematics: The Bulgarian Experience (Theory and Praktice). Sofia, 2007, p. 295.

Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики. // *Педагогика*, 2001, № 8, с. 26 – 31.

Князева, Е., Курдюмов, С. Синергетиката и новите подходи към образователния процес. София, 2006.
http://www.haos.ru/artars.php?sa=show_all@topic=21 (2006).

Князева, Е. Курдюмов, С. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. *Серия „Синергетика: от прошлого к будущему“*. – Москва, 2007.

Лалов, Б. Интелект, образование, синергетика. // *Педагогика,* 2006, № 4, с. 3 – 20.

Марулевска, Кр. Синергетиката в научното и образователното пространство. Благоевград, 2009. с. 180.

Милушев, В. Елементи от рефлексията и синергетиката в обучението по математика. // *Синергетика и рефлексия в обучението по математика. – Бачиново, Благоевград*, 2010, с. 213 – 220.

Милушев, В., Френкев, Д. Относно един рефлексивен модел за обучение и приложенията му. // *Математика и обучението по математика: Доклади на 37-та пролетна конференция на Съюза на математиците в България. – София,* 2008, с. 385 – 390.

Назаров, М. Д., Шаповаленко, В. С. „Синергетический синдром“ в педагогике. // *Педагогика,* 2001, № 9, с. 25 – 30.

Петев, А., Николов, Ст. Моделиране при изучаване на електрични и магнитни явления. Пловдив, 2006. с. 150.

Петев, А., Хекимова, М., Кольковски, Г., Хаджиева, В. Моделирането и неговите възможности за рефлексивен подход в обучението по физика. // *Педагогическото образование в България: състояние и тенденции. – Благоевград,* 2007, том 2, с. 261 – 266.

Petev, A., Hekimova, M., Atanasova, M. The modeling – a way for reflexive management of the students cognitive work in learning physics. // *4-th General Conference of the Balkan Physical Union, 22 August 2000, Veliko Turnovo, Bulgaria,* 2000.

Тасев, М. В търсене на нов съюз между синергетиката и образованието през XXI-ви век. // *Педагогика*, 2001, № 10, с. 3 – 28.

Тасев, М., Бозарова, П. Синергетиката като основа на интердисциплинарния подход в съвременното естествознание. // *Интердисциплинарен подход в обучението по физика. – Благоевград*, 2005.

Адреси за кореспонденция:
гл. ас. д-р Андрей Петев
Филиал на ПУ „Паисий Хилендарски“ – гр. Смолян,
e-mail: a_petev@abv.bg, 0879/848404.
гл. ас. Георги Кольковски
Технически колеж към ПУ „Паисий Хилендарски“ – гр. Смолян,
e-mail: g_n_k@abv.bg

Head as. prof. Andrei Petev, PhD
Plovdiv university “Paisii Hilendarski“ – Branch Smolyan,
e-mail: a_petev@abv.bg, 0879/848404.
Head as. prof. Georgi Kolkovski
Technical College – Smolyan, e-mail: g_n_k@abv.bg

ПРЕДУЧИЛИЩНО ВЪЗПИТАНИЕ В СМОЛЯНСКИЯ КРАЙ ОТ 1870 ДО 1912 г.

Мария Хекимова
Сдружение СУБ-Смолян

PRESCHOOL EDUCATION IN A PART OF SMOLYAN AREA FROM 1870 TO 1912 YEAR

Maria Hekimova
Union of Bulgarian Teachers-Smolyan

Abstrakt:*It is written up an innovation in the Bulgarian state system of schools-nursery-infant school. It is a preschool form The nursery-infant schools are opened in some Smolyan's municipalities: Smolyan, Banite, Rudozem, Madan, Nedelino and Zlatograd.From 1870 to 1912 they are in the district of Odrin, Ottoman empire. There are prior conditions which put conditions for establishing of preschool system of education as a foundation of school education.*

General data are presented functios of nursery-infant schools.There are some archival evidences that in these municipalities existed the school on the lowest level of school education. The first nursery- infant school begins its own history in 1892/1893 school year. It is opened in the Bulgarian school in Zlatograd.

Key words: *preschool, education, Bulgarian*

Предучилищното възпитание е автономна социална „комплексна“ система. В хода на развитието ѝ настъпват изменения вътре в нея и като всяка друга социална система тя се самопреустройва. Следователно, тя има своя история и сама твори историята си.

Историята на предучилищното възпитание в Смолянска област е неделима част, както от историята на предучилищното възпитание в България, така и от историята на социалното и културно развитие, конкретно на училищното образование в този регион. Безспорна е потребността от познаване в пълнота на структурата, функционирането и развитието на системата предучилищно възпитание в днешна Смолянска област, както като особена социална практика, така и като подсистема на училищно образование, първа и най-ниска негова

степен. Въпреки потребността в този регион от историко-педагогически профил на предучилищното възпитание, все още е оскъдно знанието за него, от пораждането му като елемент в структурата на училищното образование до съвременното му състояние.

Това не са единствени, но са достатъчни основания за издирване на сведения за историята на предучилищното възпитание в днешна Смолянска област.

Цел на настоящия доклад е да опише включването на система на предучилищно възпитание в системата на българското училищно образование като нововъведена подсистема.

Задача на историко-педагогическото изследване е да бъде издирена информация: факти, сведения и др. за форма на обществено предучилищно възпитание – „забавачница“ като нов елемент в структурата на българско училищно в края на X lX и началото на XX век за част на Смолянска област останала в границите на Османската империя до 1912 г.

В историко-педагогическото изследване за основни методи са използвани:

Анализ – предимно „текстови анализ“ на текст в документи;

Обобщение – основано на формалната логика, като резултат на сравнение, анализ и синтез на информация.

Основни източници на сведения са:

- документи на: правителства, Българската екзархия, Одринската българска епархия и регионални институции – закони, наредби, инструкции, правилници и др. съдържащи постановления относно общественото предучилищно възпитание;
- документи в кореспонденция на: Българската екзархия в Цариград, Одринска българска епархия: сведения, отчети, рапорти, доклади и др., съставяни от училищни инспектори, архиерейски наместници, главни учители и др.;
- историко-педагогическа книжнина.

Части от текст в използвани източници са представени на съвременен правопис, като са запазени езиковите му особености. В цитираните текстове датите не са осъвременявани. Те и имената на населените места са посочвани и както са изписани в оригинала на документа и днешни.

Знае се, че от 1870 до 1912 г. част от землището на Смолянска област, в това число днешните административните микрорайони Смолян, Баните, Рудозем, Мадан, Неделино и Златоград са в грани-

ците на Одринския вилает на Османската империя. Землището на тези пет общини е било землище на три административни единици на Одринския вилает: Даръдерска (дн. Златоградска), Ахъчелебийска (дн. Смолянска), и Игридеренска (дн. Давидковско).Техните граници са променяни. Разкрити и функциониращи забавачки има само в гр. Златоград и в Смолянско. Ето защо в изложението представяме сведения само тези два микрорайона.

Въпросите, свързани с предучилищното възпитание като подсистема на училищното образование условно може да бъдат обособени в две големи категории. В едната са въпросите, които се отнасят до крайните цели и функции на предучилищното възпитание. В другата – са по-специфичните въпроси, такива които засягат типовете, структурите, съдържанието и функционирането на системата предучилищно възпитание.

В процеса на нововъвеждане на забавачка като елемент в структурата на българско училище в Смолянско и гр. Златоград, най-общо разграничаваме три големи фази:

Първа – генезата; Втора – изпълнението; Трета – развитие на новаторския процес.

В течение на всяка от фазите се извършват вътрешни процеси, от които зависи ще просъществува или не нововъведението и каква ще е неговата жизнеспособност.

Фазата на генезата. По време на зараждането на нововъведението – „система на предучилищно възпитание“ в структурата на българско училище в Смолянско и гр. Златоград, различаваме три важни стадия:

Първият стадий съответства на наличието на необходимите предварителни условия за разкриване на „забавачка“ – нова форма на предучилищно възпитание. Това са предварително изискваните определящи фактори, които са два:

- Единият е идентификация на потребността от разкриване на забавачка, от промяна, породена от дисфункция в системата училищно образование. Това предполага осъзнаване, както на породения проблем, така и на недостатъците, в системата.
- Другият фактор е наличие на критична маса от идеи, с помощта на които може да бъде разбрана появилата се дисфункция и да бъде коригирана. Към този фактор отнасяме желани решения на идентифицирания проблем.Тези два фактора са в основата на мотивацията за нововъведението – система на предучилищно възпитание в забавачка.

Вторият стадий има два елемента: сруктурен и конюктурен.

От структуртия елемент зависи осъществяването на новаторския процес, т. е. възможността да бъде осъществено нововъведението – „забавачка“ в българско училище в границите на Одринския вилает. За да се породи очакваната промяна в структурата на училищното образование е необходима двупосочност в действията. В една посока – действия с насоченост към политиката в сферата на предучилищното възпитание в контекста на модернизиране на българското училищно образование, а в друга посока – действия в административен план.

Следователно, на този стадий нововъведението „забавачка“ трябва „да си пробие път“ не само сред вземащите решенията относно предучилищното възпитание, но и сред посредниците между решението и реалността, т. е. в рамките на реалната структура на образователната система. Безспорно е, че от начина по който се предизвиква нововъведението и от наличните възможности за осъществяването му, зависи неговият успех и жизненост.

Третият последен етап на генезата е разработване на проект на нововъведението „забавачка“, за да настъпи промяна – да бъде внедрен нов елемент в структурата на българско училище.

Условията, от които зависи жизнеспособността на създадената система на предучилищно възпитание, като подсистема на училищното образование са в три важни области: политико-културна, структурно-административна и материална.

Обобщени резултати за всички фази на създаване система на предучилищно възпитание и разкриване на забавачки в български училища в част на Смолянска област, останала в границите на Османската империя до 1912 г. са:

На фаза генеза: Създадени са необходимите и достатъчни предварителни условия за създаване система на предучилищно възпитание, разкриване и функциониране на забавачка в структурата на български училища. Те са много и различни: външни и вътрешни, благоприятни и неблагоприятни, обективни и субективни и др.В хронологичен ред някои благоприятни и неблагоприятни условия през трите стадия на генезата на нововъведението са:

- Оживление на църковно – националното движение в Смолянско и гр.Златоград – след двустранно подписания през 1829 г. Одрински мирен договор за приключване на Руско – турската война (1828 – 1829);

– Разрешение на строеж на черкви във вилаетите със Султански ферман от 1833 г – породило ентусиазъм за съграждане на черкви – в гр. Златоград (1834) и в Смолянско. Към новопостроените черкви, църковно-училищните настоятелства организират разкриване на българско училище;

Мощен мотиватор е възходът в развитието на българското училищно образование, породен от идеите за новобългаско училище, от откритото в Габрово взаимно училище. След 1835 г. ускорено се разширява мрежата на българските взаимни училища, които след 1868 г. започват да се преустройват в начални училища с обучение по класно-урочната система;

Официално признаване на българска народност със създаване на Българската екзархия (26.02.1870) със седалище в Цариград и нейна епархия в Одрин;

Промененият статут на българските училища в границите на Османската империя със „Закона на вилаетите“ от 1880 г. С него са отнети управленските права на Гръцката патриаршия над духовния живот и българското училищно образование и се постановява българските училища да са подчинени само на турското правителство. Отрежда им се статут на „частно учебно заведение“;

Възходът на просветното дело и продуктивната законодателна дейност в Княжество България и Източна Румелия до и след Съединението им (1885г). Изградена е система на обществено предучилищно възпитание, по Закона за началното учение (1880 г.) в Княжество България и Закона за народното просвещение (1891 г.) които постановяват разкриване на „детски училища“ (забавачници) за деца от 3 до 7 г. Разкритото от Никола Живков през 1882 г. в гр. Свищов първо в България обществено предучилищно възпитателно заведение „детска мъдрост“;

Назначаването през 1880 г. на архиерейски наместници в гр. Златоград и Смолян.

Откритите в г.Солун мъжка гимназия (1880) и Девическо училище (1882) и българско класно училище в г. Одрин, в класове на които се подготвят бъдещи учители за Македония и Одринско.

Създаване през 1886 г. на Училищен отдел в Българската екзархия, който се утвърждава като управленска институция с подструктура в Одринския вилает – Одринска епархия с училищен отдел и негов инспекторат;

Някои от неблагоприятните предварителни условия за създаване на система на обществено предучилищно възпитание в Смолянско и гр. Златоград са:

Социално-политическата ситуация, която налага в живота на българите да е приоритет борбата за национално освобождаване, за църковна независимост и за изход от тежка икономическа криза;

Вмешателството на турското правителство и на гръцката патриаршия в духовния живот на българите и в българското училищно образование.

Недоимък на материални средства и професионално подготвени учители.

Процеса на преустройване структурата на българско училище стартира с разкриване на забавачки, в изпълнение на специална инструкция на Училищния отдел в Българската екзархия, съставена през 1892 г. В нея се препоръчва: модернизиране на учебното съдържание в светски дух; методиката на предучилищното обучение да бъде обогатена с игри, гатанки, приказки, песни и развлечения; да бъде внедрена системата на предучилищно възпитание на Ф. Фрьобел – най-популярна в Европа през втората половина на XlX век.

Архивни свидетелства са основание да приемем, че през 1892/1893 уч. г. е разкрита забавачка в българското училище в гр. Златотрад. Данни за забавачката има в документ, датиран „23 февруари 1893 г Даръдере“ (дн. гр. Златоград). Той съдържа две таблици, в които архиерейският наместник Ив. Джинджев е обобщил „Сведения за учителите, учениците и училищата в Даръдере през учебната1892/1893 година“. В графа „Особени забелязвания“ е вписан текста: „...Забавачи всичко са 37. В това число – 14 момичета и 23 момчета...“ Учители са Г. Николов и Я. Змейкович. Не е отразено кой е учителят на забавачите, но прави впечатление, че броят им е само със 6 по – малък от общия брой на учениците от l до lV отделение, който е 43 (1). В доклад на учителя К.Трифонов до Одринската митрополия, датиран „г. Даръдере 3 юли 1900 г.“ е записано: „Преподаванията ставаха: г-ца Анна Иванова, родом от гр. Одрин – в I-во, II-ро отделения и забавачницата, за която трябва или да си хванат отделна учителка, или пък да се унищожи.“ (2) Кризата във функционирането на забавачката е преодоляна. Само след две години учителят Ат. Бочуков в доклад до Одринската българска епархия, датиран „27 юни 1902 г. Даръдере“ съобщава: „...В началото на учебната година са записани всичко 73 ученика ... Учениците са по-маловръстни

от лани, както се вижда, че повече от половина учениците са звукари и 1 отделение ... г-ца Евгениева е ръководила II отделение и забавачите и преподавала ръкоделие и гимнастика в отделенията “ (3) Въпреки породени кризи от недоимък на средства, подготвени учители и други фактори, забавачката функционира до 1911/1912 уч. г. и се развива като най-ниска степен на единственото българско училище в днешните общини Златоград, Неделино и част от Мадан.

През 1894 г. с Декрет на Министъра на правосъдието и изповеданията от турското правителство се възвръща обществения статут на българското училище. Негова единствена управленска институция става Българската екзархия, с подструктура за Смолянско, Златоградско и Давидковско – Одринската българска митрополия, а в отделни селища – подвластните им църковно – училищни общини.

Създаването на система на предучилищно възпитание в Смолянско е забавено. Първите забавачки са разкрити в двете български училища в г. Устово.

Предприетата от Българската екзархия реформа в българските училища, които са в пределите на Османската империя е в успешен ход. До 1895 г. е постигнат завършен вид на нова структура на училищата и е въведен нов учебен план.

През 1896 г турското правителство издава Декрет за реформи във вилаетите на Румелия. Той позволява на Българската екзархия да вземa важни управленски решения относно училищното образование.

През 1898/1899 уч. год. в Смолянско има 18 училища. В 16 от тях са разкрити забавачки. Обобщените данни за броя на разкритите забавачки от 1894 до 1912 г, разкриват специфика в развитието на предучилищното възпитание в тази околия на Одринския вилает. Правят впечатление изразени цикли на оживление и упадък в разкриването на забавачници.. Ярко е изразена тенденция към намаляване броя на забавачките. В 4 последователни учебни години (1904 до 1908) в Смолянско не е функционирала забавачка. През 1911/1912 уч. г е разкрита една, със записани 36 деца.

През годините от 1894 до 1912 в този микрорайон откриваните забавачки са функционирали от 1 до 3, най-дълго 4 учебни години. От разкритите през 1903/1904 уч. год. 8 забавачки, са закрити 5 още през месеците март и април, защото учебната година е прекъсната след напускане на учителите. В годишен рапорт, датиран „ 5 февруари 1900 с. Устово (Ахъчелеби), гл. уч. Ил. Тошев е съобщил:”В началото на учебната година се явиха и се записаха от 22 – 25 ученици и от двата

пола на възраст от 5 – 6 години, които съставляват забавачницата, обаче като нямаше възможност някой от учителите или учителката да вземе ръководството на забавачницата и учениците – забавачи, съгласно решението на общината, разпуснаха се по домовете им“ (4)

За ситуацията, в която функционират забавачки в Смолянско и причини за закриването им, някои от архивните свидетелства са:

В годишен рапорт за състоянието на първокласното училище в Устово през 1899/1900 уч. г., гл. учител Ив. Тошев, в забележка пояснява: „Тъй като първото отделение, също и звукарите са занимавани от учителя И. М., който нямаше никаква учителска подготовка, при това и напусна в края на годината, то повечето от тези ученици остават да си повтарят и занапред същото отделение.“ Мнението на Тошев за забавачницата е: „Ето защо аз съм на мнение, щото Устовската община да се постарае и за през идущата учебна година да открие при своето училище една забавачница, в която да се приемат 5 и 6 годишни деца и която поради това да се раздели на два курса.

3) Тъзи забавачница, ако желаем да принесе очакваните ползи, трябва да се снабди с потребните учебни помагала и да се постави под ръководството на една добра, свестна и веща в своята работа учителка или учител. „(4)

В полугодишен рапорт датиран „25 януари 1900 г.,“ до училищния отдел при Екзархията в Цариград, гл. учител в основно училище в Долно Райково – Тодор п. Николов е докладвал: „До настоящата учебна година в тукашното училище при съвсем недостатъчни учителски сили, освен четири отделения, па даже и класове, имало е и забаваческо или звукарско отделение, учениците от което са се обучавали само тогава, когато преподавателите са имали свободно време и освен буквара нищо друго не са учили през цялата учебна година. За да може със сегашния учителски персонал да се кара успешно работата, съветът реши да се закрие звукарското отделение....“(4)

За българите има нови конституционни условия след Младотурската революция (1908). Позволено им е да се борят за правителствени гаранции относно образованието в българските екзархийски училища, в т.ч. и на предучилищното възпитание.

Оживление в разкриването на забавачки има отново през 1910 г, когато е приет „Основен правилник за уредба на българските училища в Турция”. С него е разпоредено в „общини с повече от 50 къщи православни екзархисти“ да бъде разкрито училище с 4 отделения и забавачница за деца от 3 до 7 годишна възраст.

Съществена особеност на процеса на създаване на система на предучилищно възпитание в част на Смолянска област в годините от 1870 до 1912 е приетата стратегия на количествен подход в разкриване на забавачки в български училища.Този подход е повлиял неблагоприятно на качеството на предучилищното възпитание. Причини за това са преди всичко политическата и социално-икономическа ситуация в този регион на Одринския вилает. Те налагат обучение на забавачите в слети класове (от два – до пет – забавачно и още I, II, III, и IV отделения) при липса на най-необходимите условия, с оскъдни пособия, средства и човешки ресурс – няма професионално подготвени учители.

Поставеното през 1892/1893 уч. год. начало на създаване на система на предучилищно възпитание, в структурата училищното образование в гр. Златоград и Смолянско е важен принос в развитието на българското училище в условия на борба за национална свобода и независимост на духовния живот и просветното дело.

ЛИТЕРАТУРА

ЦДА, ф. 1139, оп.1, а.е. 13, л. 16 – 17; оригинал, ръкопис.
ЦДА, ф. 1139, оп.1, а.е. 13, л. 12 – 13; оригинал, ръкопис.
ЦДА, ф. 1139, оп.1, а.е. 14, л. 51 – 52; оригинал, ръкопис.
ЦДА, ф. 246, оп.1, а.е. 160, л. 69 – 71 и 114 – 119; оригинал, ръкопис.

Мария Николова Хекимова, **гл. ас. д-р по педагогика**
тел. (0301) 8 34 36, GSM 0879091902,
e-mail:mariahekimova@mail.bg

Dr. Maria Hekimova,
tel. (+359301) 8 34 36, GSM 0879091902

РАННАТА ПОДКРЕПА ЗА СЕМЕЙСТВА С ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ – СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ И НАСОКИ

Гражина Квашневска
Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша

PROCCES OF EARLY SUPPORT TO FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN – CURRENT TRENDS AND DIRECTION OF ACTIVITIES

Grażyna Kwaśniewska PhD
Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland

***Abstract**: The dynamic development of science significantly enhances our knowledge, allowing detailed insight into not only the causes of disorders in human development, mechanisms and treatments, but also into the possibilities connected with devising forms and methods assisting this development.*

According to the social model of rehabilitation, recognizing the subjectivity of individuals, the activities which support the development and prevent social exclusion are key aspects of the current interest in special education. It is defined as any early diagnostic and therapeutic activities aimed at supporting the processes associated with the course of a child's development, both normal and abnormal.

Initially, the activities undertaken as early child intervention focused on an exact nosological diagnosis, description and treatment using specific methods. The current level of knowledge allows one to view a child not only through the lens of a negative diagnosis, i.e. what they cannot do and what limitations they have, but primarily on the basis of a positive diagnosis – to know and evaluate their developmental competence. In this way, we create a dynamic diagnosis, taking into account the risk factors and protective factors that may, at the same time, be used as guidelines for building interactions in the professional early child intervention and supporting the development of the child and his family.

Given the complexity of the issues and the scope of activities that accompany early child intervention, efforts should be made to create a cohesive, interdisciplinary and comprehensive system of assistance for the child and

their family. Despite an increase in public awareness of the need to take preventive measures and intervention among children at risk of disability or with disabilities and their families, we are still at the beginning of the process of creating a national system.

The matter discussed here presents the issue of early support for a small child with developmental abnormalities and his/her family from an interdisciplinary perspective, taking into account the European recommendations set in order to ensure high-quality diagnostic and support interactions.

Keywords: early support, early child intervention, children with disabilities, family of a child with a disability

***Keywords**: early support, family, developmental disorders, development, child, integration*

Introduction

In this article the overview of contemporary trends in the theory and practice of early child intervention was based on the analysis of the report by the European Agency for Development in Special Needs Education. The report provides a summary of the project called: Early Childhood Intervention – ECI – Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations[1] conducted in 2003 – 2004 by experts from 19 European countries. The goal of the project was assessment of the current activities in the field of early child intervention, identification of existing problems in this area, as well as the formulation of recommendations for improving the quality of services provided to children at risk of disability and with disabilities, and their families in the countries of the EU.

In 2003 – 2004, the European Agency for Development in Special Needs Education carried out the project „Early child intervention (ECI) in Europe" – Analysis of Situations in Europe, Key Aspects and Recommendations, in order to analyze the state of current activities from the range of early child intervention, identification of the most important problems in this area, as well as making recommendations to improve the quality of services and benefits. Experts in the field of early child intervention from 19 European countries were involved in the project. The studies which were carried out and the analyses of their results form the basis for the creation of the report, which provided one of the most im-

[1] Early Childhood Intervention – ECI –Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations – Summry Report (2005): European Agency for Development in Special needs Education – author translation

portant achievements of the project – a proposal for a European definition of early child intervention (ECI):

Early child intervention is a set of benefits / services offered to very young children and their families at the request of those, over a certain period of a child's life. It covers all actions taken in response to the special needs of the child and in order to aid its development, increase the competence of the family itself, and support the social functioning of the child and their family. These activities should take place in the child's natural environment, ideally – at the local level, in the framework of an interdisciplinary, family-oriented program run by a team of specialists.

Summary Report (2005).

1. Early child intervention in Europe – the key issues and recommendations.

The project summary report describes the evolution of ideas and theories concerning the issues of early child intervention, which led to a new approach to this procedure, which is located in an area of interest of health care, education as well as social services. It was recognized that modern interdisciplinary approach stands in contrast to the classical model of early child intervention, in which the professionals took over the whole intervention, focusing on diagnostic and therapeutic measures aimed solely at child's deficits. Today, specific elements were defined that are crucial for the implementation of the new form of ECI, recognizing that early child intervention is a comprehensive system of services that allows the child to discover and develop their individual potential and contribute to strengthening the capacity of families and warrants proper quality of the educational and therapeutic process.

The authors of the project, recognizing the complex and interdisciplinary nature of the impacts of early child intervention (ECI), identified the elements that ensure the proper implementation of the new concept of ECI in Europe. These are:

- availability, proximity, affordability and diversity of services
- target groups, teamwork, professional training and tools.

Taking these key elements into consideration, a series of recommendations were formulated which were addressed to all participants of the process who were implementing the ECI system model. The recommendations were based on the following theoretical contexts:

- preventive perspective
- ecological theory of human development,
- systemic family theory,
- individualized approach (Skórczyńska 2006).

The emergence of new factors and trends in the approach to the problems of supporting a small child's family is the result of the practical implementation of the systemic family theory, based on the concepts of autonomy and unity of the family. The primary objective of the intervention is, therefore, to support and assist the child in its development, and help to create a good quality of life for children and their families under the assumption that the individual and the family are inextricably linked. An important aspect of the supportive interaction is to improve the quality of life of the families by providing benefits and services to strengthen the parental sense of competence and mental well-being of the family. This trend can be observed both in relation to the process of diagnosis of the child, and to educational and revalidation work, and, what is important, it helps the family to perceive working professionals positively. This aspect, clearly highlighted in the report, draws the attention to the need for high quality collaboration between professionals and families[2] as major partners in the process of intervention, based on the following activities:

- Specialists initiate cooperation and their actions are characterized by openness and a respectful approach to the family, in order to understand their needs and expectations;
- Specialists organize joint meetings with parents to discuss the diagnostic and therapeutic proceedings and jointly develop a written document called an Individual Family Service Plan (IFSP) (referred to in different countries as Family Program or Individualized Family Help Program)
- Individual Family Service Plan (IFSP or equivalent) should present the agreed plan specifying the intervention to be carried out and the objectives, strategies, accountability and evaluation procedures (Summary Report 2005).

These recommendations are based on the principle that the ECI (early childhood intervention) is available to all children and families in need of support. In order to ensure the quality of its services one must boost the efforts of professionals and families with regard to the following priorities:

1. Families and specialists need well-coordinated measures for the implementation of strategic goals.

[2] The cooperation mentioned in the text is understood as joint cooperation of families and professionals on both sides offering their expertise and combining the efforts and responsibilities.

2. National policies should aim to promote and ensure the coordination of the process of education, including social and health benefits.

Taking the above priorities into account, a series of recommendations were formulated which were aimed primarily at professionals involved in the ECI. They are intended to improve the quality of services offered by existing ECI centres, and serve to consolidate their activities. Addressing the needs of families and children should primarily be reflected in the precise and comprehensive information on the ECI services / benefits. This means that:

- Families have the right to receive full information from the moment their needs are identified;
- Families have the right to decide on the process (planning of interventions, formulating goals and responsibilities, evaluation of the results);
- Families should have access to training that will help them acquire the required knowledge and skills;

2. Early child intervention – key aspects of the system policy. Project Update

The project „Early child intervention (ECI) key aspects of the system policy" was initiated in 2010 by the EU member states in order to update the status of organizational activities in the field of early child intervention. The impulse for the update of the project came from the conclusions and recommendations contained in the first project of the Agency for Development in Special Needs Education implemented in 2003 – 2004 (published in 2005).

The range of issues contained in the current paper presents the main conclusions and recommendations from the analysis of the early child intervention (ECI) sector carried out since 2005.

The project carried out in 2010 was attended by 35 experts from 26 countries (Austria, Belgium (French Community), Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Ireland, Iceland, Lithuania, Luxembourg, Latvia, Malta, Germany, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom (England and Northern Ireland), among them were representatives of the ministries responsible for policy-making in the field of early child intervention at the legislative level and professionals working in this field.

The aim of the project was to identify the most important changes that have occurred in the area of early child intervention in Europe.

The 2005 report developed within the framework of the project of the Agency pointed to the importance of the significance of ECI at both the level of the state policy and at the level of practical measures.

Within the conducted research since 2005 on the system of early child intervention in EU Member States, a group of experts involved in the ECI Agency's programs – both the first project and its subsequent update proposed and agreed upon the following definition of early child intervention: ECI is a set of benefits and services targeted for very young children and their families, available on request at a particular time of a child's life and covering any action undertaken when the child needs special support in order to:

- ensure personal development and support its course,
- strengthen the skills and abilities of his/her family,
- support the social integration of the child and his/her family.

The study prepared by the Agency takes into account the latest developments in the field of ECI both in the European and international perspective (European Commission 2010 and 2011, the European Parliament in 2011, UN 2006, WHO 2011). Meanwhile, references to the analysis of the Agency were included in a number of key documents (e.g. the European Parliament 2011, the European Commission 2011).

Today's trends in the field of early child intervention and support for the development of a young child focus on a few key issues. The most important is early care and education. High-quality early childhood education and proper care expand the child's capabilities and allow them to realize their full potential, and thus, can significantly contribute to the two main objectives of Europe 2010 strategy, which are: reducing the rate of students leaving school early to less than 10 percent, and a decrease by 2020 of at least 20 million in the group suffering from or at risk of poverty and social exclusion. Europe 2020 strategy will not be achieved unless all children receive equal opportunities to start in life.

The most important priorities and key elements of this policy include the following:

1. access to universal and inclusive ECI system.

2. ability to make use of publicly available ECI services creates an opportunity to include children with special educational needs in mainstream education, which, in the future, will allow them to attend public schools (European Commission 2011).

3. systemic approach to the organization of ECI services (close cooperation between the different sectors: education, employment, health and

social policy; clearly defined areas of responsibility and accountability at central and local levels (European Commission 2011).

4. highly competent professionals. Systemic approach to professional development (professional training) people employed in ECI (European Commission, 2011).

3. Conclusions and recommendations

The most important conclusions of the Agency project in 2010 clearly confirm the importance of the three priorities set out in the previous study. These are:

1. The need to reach out to all populations requiring ECI. This priority is linked to the goal common for all countries which is to cover and assist all the children and their families at the earliest possible stage.
2. The need to ensure quality and equal standards of services. This priority is linked to the necessity of outlining a clear definition of quality standards to be met by the provider of ECI. The development mechanisms for monitoring and ensuring compliance with quality standards will result in the effectiveness of ECI benefits.
3. The necessity to respect the rights and needs of the child and his/her family. This priority refers to the need to create a system of services corresponding to the needs of the family – a system that not only supports families and children, but also involves parents at every stage of the planning and implementation of the ECI benefits.

Based on the analysis carried out within the ECI project, four recommendations were formulated for the countries involved in the project. They cover the following areas:

1. Legislation and other systemic solutions. Since the year 2004/2005 there have been introductions of a number of important statutory solutions, directives, decrees and other regulations in the field of ECI. This demonstrates the commitment of politicians and decision-makers in this area. However, further efforts are needed to ensure a more effective system of ECI benefits, implementation and monitoring of system solutions is as important as their development.
2. The role of specialists. National reports also indicate the crucial role of professionals working at various levels of the system of benefits, hence the need to establish a coordinator of ECI benefits offered by different sectors or a person responsible for communication between service providers. This would ensure the coordina-

tion of the activities carried out by various institutions and professionals in various fields as well as cooperation with families,

4. Current trends in the area of early child intervention.

In spite of the last few years' progress that has taken place in Europe in terms of introducing systemic changes aimed at planning and delivery of high quality ECI services and better coordination, there is still a need for an analysis of several key issues. Taking into consideration the current priorities of the European Union in the field of health and education, and conclusions drawn from the first project, one will notice that further efforts are needed for the introduction of ECI services in a way that ensures their efficiency and availability. Particular attention should be paid to the following areas:

1. A cohesive, large-scale strategy. Even if ECI services provide a very high quality, they can only to a limited extent compensate for the plight of poverty and socio-economic conditions of families. To enhance the long-term benefits of high-quality ECI services for children at risk from exclusion, ECI must be included in initiatives undertaken in other sectors as part of a comprehensive interdepartmental strategy (including employment, housing policy, health care, etc.).
2. Quality standards. We need clearly defined quality standards of ECI benefits that – complementing existing quantitative targets – will raise the level of ECI in the whole Europe. Mechanisms for the evaluation of ECI benefit systems to ensure compliance with quality standards would improve the situation in the ECI benefit sector.
3. Expenses and public investments. ECI generally generates less interest than any other stage of education, which implies also lower capital expenditures. This is despite the clear evidence that ECI is more efficient and cost-effective than interventions at a later time. It is vital to dispose of public funds in the most rational manner.
4. Qualifications of employees in the ECI sector. A clear trend is growing towards increased integration of care for children with their education. This translates into the professionalism of the employees, and it is becoming a big challenge to recruit, train and maintain suitably qualified personnel. Professional standards should be raised by introducing a universally recognized qualification, which the people working in the field of ECI would have to obtain. More attention should also be paid to the issues of the quality of educational programs, their adaptation to specific conditions, as well as analysis procedures and learning on the basis of positive experiences.

Conclusion

EU standards in the field of early support system pose a number of challenges. Despite the efforts that have been made in all EU countries as well as changes for the better visible at all levels of care and support, further action is needed to fulfil the basic principle of early child intervention – the right of every child and family to receive the support they need. Access to universal and inclusive system of high-quality services ECI is the first step on the path to inclusive education and providing equal opportunities for all members of open society.

It should also be noted that the policy of intervention in early childhood is a common responsibility of families, professionals and persons holding policies at local, regional and national levels.

The adoption of the ECI process, in view of the ecosystem model as a set of benefits and services for children and their families, requires a strategy of having a comprehensive vision in which the immediate effect is integrated in the long-term perspective – according to the European ECI idea: from patient to citizen.

References

„Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations". Summary Report (2005). European Agency for Development in Special Needs Education.

Firkowska-Mankiewicz A.(2004).Rola wczesnej interwencji – przegląd światowych badań. Kompleksowa pomoc. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Wielospecjalistyczna, kompleksowa pomoc małemu dziecku z zaburzeniami rozwoju i jego rodzinie w ośrodku wczesnej interwencji".Warszawa.

Skórczyńska M.(2006). Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Kraków.www.european-agency.org.

Grażyna Kwaśniewska PhD
Maria Curie-Skłodowska University,
Narutowicza street 12, 20-004 Lublin, Poland,
contact phone number (+48) 665388581;e-mail: gkwasniewska@op.pl

МОДИФИЦИРАНЕ НА АТИТЮДИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ КЪМ СЛЕПИТЕ ХОРА

д-р Анджей Пелецки
Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша

MODIFYING THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS BLIND PEOPLE *

Andrzej Pielecki PhD
Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland

Abstract: *The presented research is related to the issue of attitudes towards people with disabilities. The aim of this study was planned to determine the effectiveness of modeling attitudes of secondary school students towards blind people.*

Key words: *education, blind, disability*

Social attitudes towards people with disabilities determine their social integration. Attitudes towards people with disabilities are an important part of public culture. This issue is particularly important, since the percentage of children with disabilities who are undertaking education in public schools has significantly increased. Current research shows that young people feel there is a lack of reliable knowledge about people with disabilities, causing isolation of these individuals created by fear of otherness (Rutkowska, Montessori, 2000). Negative attitudes towards people with disabilities may also result from misinformation (Ostrowska 1997). Increased knowledge of the causes of disabilities, opportunities, constraints, problems of everyday life lead to a change in the image of a disabled person and modify the underlying motivation of making contact with peers with disabilities (Oszustowicz 1995). Social environment can affect the formation and modification of attitudes. Shaping socially appropriate attitudes takes place throughout our childhood (Mądrzycki1977). Developing appropriate attitudes of secondary school students towards people with disabilities is a very important issue within a social and educational context.

The presented research is related to the issue of attitudes towards people with disabilities. The aim of this study was planned to determine the effectiveness of modeling attitudes of secondary school students towards blind people. The education program includes three variants:

1. secondary school students could interact with their blind peers;
2. secondary school students could experience the constraints their blind peers need to deal with in their everyday life;
3. secondary school students watched videos where the main parts were taken by blind people.

The research aimed to find answers to the following questions:

1. What is the level of knowledge of secondary school students about blind people?
2. What, if any, changes are taking place in the attitudes of secondary school students who are taking part in the educational program towards blind people?

The first research question was a descriptive question, that's why the working hypothesis wasn't formulated. In order to answer the second research question the following hypothesis was formulated: The attitudes of the secondary school pupils who are taking part in the educational program towards blind people will change. In the research the following research tools were used: The Attitudes' Scale towards people with disabilities (A. Sękowski); a knowledge test about blind people and a questionnaire for parents.

In presented research an experiment with two independent groups was used: these being experimental and control. For the purpose of the research pre-test and post-test were taken in two groups to check the research at the initial stage of the educational program and at the end.

In the presented model, the main independent variable research was an educational program, dependent variables were knowledge and attitudes and their levels at the initial stage of the educational program and at the final stage (pre-test and post-test).

Research was carried out over three stages. On the first stage of the study, knowledge about blind people and attitudes of secondary school students towards blind people were measured.

Then during the next month the educational program was implemented. The classes were held once a week. The third stage involved the remeasurement of carrying out separate variables. The study was conducted over a period of three months in one of the Secondary Schools in Lublin. It included 228 students, randomly selected from the first classes of secon-

dary school. The experimental group consisted of 168 students including 83 boys and 85 girls. The control group consisted of 60 students including 33 boys and 27 girls. The information about the family's environment of students was obtained using a questionnaire filled out by their parents.

Table 1. *Secondary students' knowledge about blind people (initial stage – pretest and the final stage – post-test).*

The initial stage

Secondary students' knowledge about blind people	$\overline{x}_E$	$\overline{x}_K$	T	Df	P	Ne	Nk	δ e	δ k
Coping with everyday life responsibilities by blind people	2,63	2,80	-1,071	226	0,29	168	60	1,07	1,13
The meaning of walking sticks for blind people	2,73	2,68	0,553	226	0,58	168	60	0,58	0,60
Educational opportunities for blind children	2,71	2,88	-1,378	226	0,17	168	60	0,86	0,69
Abilities to make friend-ships and to love by blind people	2,35	2,43	-0,668	226	0,50	168	60	0,83	0,79
Consequences from inter-actions with blind people	3,71	3,77	-0,573	226	0,57	168	60	0,70	0,62
Work opportunities for blind people	3,12	3,08	0,304	226	0,76	168	60	0,77	0,81
Opportunities to be in-volved in sport activities for blind people	3,51	3,15	2,308	226	0,02 **	168	60	0,92	1,29
Total	20,76	20,80	-0,085	226	0,93	168	60	3,42	3,48

The final stage

Coping with everyday life responsibilities by blind people	3,42	3,15	2,041	226	0,05*	168	60	0,81	1,02
The meaning of walking sticks for blind people	2,91	2,65	3,960	226	0,000****	168	60	0,34	0,63
Educational opportunities for blind children	3,14	2,93	1,807	226	0,072*	168	60	0,78	0,73
Abilities to make friend-ships and to love by blind people	2,72	2,67	0,580	226	0,562	168	60	0,60	0,66
Consequences from inter-actions with blind people	3,74	3,65	0,984	226	0,326	168	60	0,54	0,73
Work opportunities for blind people	3,36	3,10	2,460	226	0,01***	168	60	0,71	0,71
Opportunities to be in-volved in sport activities for blind people	3,73	3,57	1,499	226	0,135	168	60	0,69	0,85
Total	23,02	21,72	3,056	226	0,003***	168	60	2,61	3,41

$\bar{x}_E$ – arithmetic average of experimental group; $\bar{x}_K$ – arithmetic average of control group, t – t-test; N e – number of people in experimental group; N k – number of people in control group;

δ e – standard deviation of experimental group; δ k – standard deviation of control group; p – level of statistical significance.

Most parents surveyed students have completed upper secondary education (47.92% – experimental group, control group – 66.67%) and vocational schools (experimental group – 26.19%, control group – 25.83%). The majority (over 90%) of both groups of students were brought up in full families. Over 50% of both groups of students came from traditional families (parents, two or three children). The interactions the secondary school students had with their peers with disabilities were sporadic and random.

Table 1 presents data of the knowledge about blind people obtained on the first stage of the research by two groups, the experimental and control group. The average of the global result in both groups are comparable, and similar. The difference is not statistically significant $\left(\bar{x}_E = 20,76;\ \bar{x}_K = 20,80;\right)$.

In both groups the level of knowledge about blind people (including: 'Coping with everyday life responsibilities for blind people', 'Work and educational opportunities for blind people', 'Abilities to make friendships and to love by blind people', 'Interactions with blind people') was similar. The difference between the arithmetic average of experimental and control groups in t-test showed that knowledge in the field is negligible and the values of the t-test does not differentiate between comparison groups at the level of statistical significance. The only strong tendency in differences between the experimental $\left(\bar{x}_E = 3,51\right)$ and the control group $\left(\bar{x}_K = 3,15\right)$ is observed in understanding opportunities to be involved in sport activities for blind people ($t = 2.308$, $p < 0.02$). The control group showed less knowledge from this subject than the experimental group. The second part of Table 1 shows the results of knowledge obtained by secondary school students about blind people in both groups (experimental and control) on the final stage. The experimental group was analyzed to see if there were any changes in the level of knowledge after the educational program. The comparison of knowledge based on the second stage of the study by the experimental and control groups provided a number of interesting observations. On the final stage of the research the global results of knowledge about blind people is significantly higher in the ex-

perimental group ($\overline{x}_E = 23,02$) than in the control ($\overline{x}_K = 21,72$), the difference between the averages is statistically significant (t = 3.056, P> 0, 003). Analyzing individual items of knowledge about blind people, the greatest difference between the experimental and control group was in the range of knowledge about the 'The meaning of walking sticks for blind people' ($\overline{x}_E = 2,91$; $\overline{x}_K = 2,65$; t=3,960; p>0,000), 'Work opportunities for blind people' ($\overline{x}_E = 3,36$) ; $\overline{x}_K = 3,10$; t=2,460; p>0,01), 'Coping with everyday life responsibilities by blind people' ($\overline{x}_E = 3,42$; $\overline{x}_K = 3,15$; t=2,041; p>0,05), 'Educational opportunities for blind children' ($\overline{x}_E = 3,14$; $\overline{x}_K = 2,93$; t=1,807; p>0,07). There were no significant differences between the compared groups in knowledge regarding: 'Abilities to make friendships and to love by blind people', 'Consequences from interactions with blind people', 'Opportunities to be involved in sport activities for blind people.' Summary of the results was also made from the initial and final stage in the experimental group (Table 2). It shows that the result of the general knowledge about blind people is significantly higher ($\overline{x}_1 = 20,76; \overline{x}_2 = 34,02$; t= -2,27; p>0,000) on the final stage it is also similar in the case of six out of seven analyzed items. The level of secondary students' knowledge about blind people: 'Coping with everyday life responsibilities by blind people', 'The meaning of walking sticks for blind people', 'Educational opportunities for blind children', 'Abilities to make friendships and to love by blind people' is much higher than on the initial measurement and the differences between them are statistically significant at p > 0.000.

Table 2. *Secondary students' knowledge about blind people – the initial and final stage – experimental and control group*

The initial and final stage – experimental group

Secondary students' knowledge about blind people	$\overline{x}$	δ	N	$\overline{x}_1 - \overline{x}_2$	t	df	P
Coping with everyday life responsibilities by blind people	2,63	1,07					
	3,42	0,81	168	-0,79	-9,431	167	0,000 *
The meaning of walking sticks for blind people	2,73	0,58					
	2,91	0,34	168	-0,18	-3,72	167	0,000*
Educational opportunities for blind children	2,71	0,86					
	3,14	0,78	168	-0,43	-6,000	167	0,000*
Abilities to make friendships and to love by blind people	2,35	0,83					
	2,72	0,60	168	-0,37	-5,761	167	0,000*

Consequences from interactions with blind people	3,71	0,70					
	3,74	0,54	168	-0,03	-0,601	167	0,549
Work opportunities for blind people	3,12	0,77					
	3,36	0,71	168	-0,24	-3,372	167	0,001*
Opportunities to be involved in sport activities for blind people	3,51	0,92					
	3,73	0,69	168	-0,23	-2,894	167	0,004*
Total	20,76	3,42					
	23,02	2,61	168	-2,27	-9,315	167	0,000

The initial and final stage – control group

Coping with everyday life responsibilities by blind people	2,80	1,13					
	3,15	1,02	60	-0,35	-2,086	59	0,041*
The meaning of walking sticks for blind people	2,68	0,60					
	2,65	0,63	60	0,03	0,314	59	0,755
Educational opportunities for blind children	2,88	0,69					
	2,93	0,73	60	-0,05	-0,504	59	0,616
Abilities to make friendships and to love by blind people	2,43	0,79					
	2,67	0,66	60	-0,23	-1,949	59	0,06
Consequences from interactions with blind people	3,77	0,62					
	3,65	0,73	60	0,12	1,187	59	0,240
Work opportunities for blind people	3,08	0,81					
	3,10	0,71	60	-0,02	-0,124	59	0,901
Opportunities to be involved in sport activities for blind people	3,15	1,29					
	3,57	0,85	60	-0,42	-2,379	59	0,02*
Total	20,80	3,47					
	21,72	3,41	60	-0,92	-1,863	59	0,07

$\overline{x}_E$ – arithmetic average of experimental group; $\overline{x}_K$ – arithmetic average of control group, t – t-test; N e – number of people in experimental group; N k – number of people in control group;

δ e – standard deviation of experimental group; δ k – standard deviation of control group; p – level of statistical significance.

The average of the item 'Work opportunities for blind people' is also significantly higher on the final stage of the study and the difference between averages is statistically significant $p < 0.00$. Slightly lower but also a very high level of significance ($p < 0.004$) was found between the averages of measurements, on the initial and the final level according to 'Opportunities to be involved in sport activities for blind people', the average of the final measurement was significantly higher than on the initial stage. Only one item, 'Consequences from interactions with blind people', wasn't on the level of statistical significance. On the final stage the standard deviation arithmetical averages are lower than on the initial stage. It

can be as a result of the homogeneous group and knowledge about blind people after the conducted educational program.

To complete the full analyze the initial and final stage in the control group were compared. In Table 2 we can see that the arithmetical average of secondary students' knowledge about blind people' wasn't statistically significant on the initial and final stage, as well as the differences between the measurements in the following items: 'The meaning of walking sticks for blind people', 'Educational opportunities for blind children', 'Work opportunities for blind people', 'Consequences from interactions with blind people', 'Abilities to make friendships and to love by blind people'**.** Only the arithmetical averages of two items: 'Opportunities to be involved in sport activities for blind people' ($p > 0.02$) and 'Coping with everyday life responsibilities by blind people' ($p < 0.041$) are significantly higher on the final stage than on the initial stage. The summarized current conclusions regarding the arithmetical averages of Secondary students' knowledge about blind people on the initial stage weren't statistically significant in the experimental and control group. On the final stage of the research the arithmetical average was lower in the control group than the arithmetical average in the experimental group. The comparison of the arithmetical averages in experimental and control group on the initial and final stage shows that the arithmetical average in the experimental group on the final stage is significantly higher than on the final stage. In the control group the arithmetical averages (on the initial and final stage) are not statistically significant. Therefore, in the experimental group there is a very important conclusion that the level of Secondary students' knowledge about blind people on the final stage is significantly higher and it can be as a result of the carried out educational program.

Table 3 presents the results of analysis of variance (ANOVA), average and levels of significance of testing difference (LSD) which reflect comparison between groups within the knowledge of the tested variables about blind people. The data contained in Table 5 shows that there is a difference on the knowledge level about blind people. Secondary students showed the highest level on knowledge about blind people in comparison to the first and second group ($p_{1-3} > 0{,}000$; $p_{1-2} > 0{,}0082$; $p_{2-3} > 0{,}0032$). The most effective was using videos with and about blind people, the less effective was experiencing the limitations of blind people by secondary students, the least effective was interacting with blind people. Based on the analysis of variance F-test we can see that the groups differ significantly within the three variables: 'Educational opportunities for blind

children', 'Coping with everyday life responsibilities by blind people', 'Consequences from interactions with blind people'. Secondary students in the third and second group have got a much higher level of 'knowledge about blind people' and the other has much higher level of knowledge about 'Coping with everyday life responsibilities by blind people' than secondary students in the second group ($p_{1-2} > 0{,}0441$, $p_{1-3} > 0{,}002$). 'Knowledge about Educational opportunities for blind children' is higher in group 2 and group 3 ($p_{2-3} > 0{,}0000$, $p_{1-3} > 0{,}0000$). The level of knowledge about the 'Consequences from interactions with blind people' is higher in the group 2 and group 3 ($p_{1-2} > 0{,}0000$, $p_{1-3} > 0{,}0000$).

Table 3. *Secondary students' knowledge about blind people attending different educational programs – stage 2 – ANOVA*

<table>
<tr><th>Secondary students' knowledge about blind people</th><th>F</th><th>P</th><th>Intergroup compairison</th></tr>
<tr><td>Coping with everyday life responsibilities by blind people</td><td>5,0224</td><td>0,0076</td><td>
<table>
<tr><th></th><th>EDUCATIONAL PROGRAMS</th><th>{1}
3,15</th><th>{2}
3,45</th><th>{3}
3,62</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Interaction</td><td></td><td>0,0441</td><td>0,0020</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Experience</td><td>0,0441</td><td></td><td>0,2648</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Video</td><td>0,0020</td><td>0,2648</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Educational opportunities for blind children</td><td>25,050</td><td>0,0000</td><td>
<table>
<tr><th></th><th>EDUCATIONAL PROGRAMS</th><th>{1}
2,73</th><th>{2}
3,01</th><th>{3}
3,63</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Interaction</td><td></td><td>0,0340</td><td>0,0000</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Experience</td><td>0,0340</td><td></td><td>0,0000</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Video</td><td>0,0000</td><td>0,0000</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Consequences from interactions with blind people</td><td>14,648</td><td>0,0000</td><td>
<table>
<tr><th></th><th>EDUCATIONAL PROGRAMS</th><th>{1}
3,43</th><th>{2}
3,84</th><th>{3}
3,91</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Interaction</td><td></td><td>0,0000</td><td>0,0000</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Experience</td><td>0,0000</td><td></td><td>0,4427</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Video</td><td>0,0000</td><td>0,4427</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Knowledge about blind people</td><td>15,877</td><td>0,0000</td><td>
<table>
<tr><th></th><th>EDUCATIONAL PROGRAMS</th><th>{1}
21,71</th><th>{2}
22,94</th><th>{3}
24,29</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Interaction</td><td></td><td>0,0082</td><td>0,0000</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Experience</td><td>0,0082</td><td></td><td>0,0032</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Video</td><td>0,0000</td><td>0,0032</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

The results showed that using videos about blind people, as well as allowing secondary students to experience limitations of blind people expands their knowledge about blind people ('Educational opportunities for blind children', 'Coping with everyday life responsibilities by blind peo-

ple', 'Consequences from interactions with blind people') than educational programs based on interaction with blind people. The most effective variant was using videos with and about blind people. In order to check the effectiveness of an educational program in modifying attitudes towards blind people, The Attitudes' Scale towards people with disabilities (A. Sękowski) was used in both groups, with pre-test and post-test. All data are gathered in tables 4 and 5.

Table 4. *Attitudes towards people with disabilities – comparison of averages in experimental and control group on the initial and final stage*

Attitudes towards people with disabilities	$\overline{x}_E$	$\overline{x}_K$	**T**	**dt**	**p**	**N e**	**N k**	**δ e**	**δ k**
Initial stage	122,05	116,95	1,398	226	0,16	168	60	25,90	18,92
Final stage	127,26	117,50	2,712	226	**0,01**	168	60	24,77	21,32

$\overline{x}_E$ – arithmetic average of experimental group; $\overline{x}_K$ – arithmetic average of control group, t – t- test; N e – number of people in experimental group; N k – number of people in control group;

δ e – standard deviation of experimental group; δ k – standard deviation of control group; p – level of statistical significance.

Table 5. *Attitudes towards people with disabilities – comparison of means in experimental and control group on the initial and final stage*

Attitudes towards people with disabilities	$\overline{x}$	**δ**	**N**	$\overline{x}_1 - \overline{x}_2$	**T**	**dt**	**P**
Experimental group	122,05	25,90					
Initial stage and final stage	127,26	24,77	168	-5,20	-3,176	167	**0,002**
Control group	116,95	18,92					
Initial stage and final stage	117,50	21,32	60	-0,55	-0,199	59	0,84

$\overline{x}_E$ – arithmetic average of experimental group; $\overline{x}_K$ – arithmetic average of control group, , t – t-test; N – number of people, δ e – standard deviation; p – level of statistical significance.

It is very important to compare the results from the experimental and control group on the initial and final stage. The analysis on the initial and final stage show the results are statistically significant ($p < 0{,}002$). The average result of the initial measurement of the variable analyzed was 122, 05 and the final result was up to 127,26. We should also notice that in the experimental group on the final stage the standard deviation de-

creased. The results in the experimental group improved because of the educational program. On this we can base our conclusions on the final and initial stage in the control group. In this group the average of attitudes towards people with disabilities on the initial stage was 116,95 and increased to 117,50 on the final stage. The average between measurement is not huge – 0,55 and is not statistically significant ($p < 0,84$). On the final stage the standard deviation increased from 18,92 to 21,32, which indicates an increase in the dispersion of the results in the control group.

The results obtained using the The Attitudes' Scale towards people with disabilities (A. Sękowski) showed changes in the experimental group were more positive than in the control group. The observed positive changes in global attitudes towards people with disabilities are the result of an educational program carried out – evidence of this thesis is the fact that in the control group there were no changes identical to those observed in the experimental group.

* In this study was an adopted structural understanding of the concept of attitude, this tri-component concept is made up of intellectual and cognitive and emotional and behavioral elements of attitude. Due to the limited volume of publications, the test report includes only the cognitive component.

REFERENCES

Horne M. D (1985). Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer and Parent Reactions. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ostrowska A. (1997). Bariery społeczne w stosunku do osób niepełnosprawnych.

Oszustowicz B. (1995). Integracyjny system kształcenia a stosunek nauczycieli i uczniów szkół masowych do uczniów klas specjalnych. In: J. Wyczesany (Ed.). *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym.* Częstochowa: WSP.

Rutkowska E., Jodłowska A., Szarma M., Szuster-Gąska J. (2000), Postawy społeczne młodzieży wobec osób niepełnosprawnych. „*Zdrowie publiczne*", No. 12, pp. 422 – 426.

Sękowski A.(2001). Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych. In: Z. Palak. (Ed.) *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym.* Lublin: UMCS

Sękowski A., Zieliński J. (2010). Psychospołeczne uwarunkowania zmian postaw wobec osób z niepełnosprawnością. In: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak. (Ed.). *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia.* Lublin: UMCS, pp. 13 – 27.

Andrzej Pielecki, PhD
Maria Curie-Skłodowska University,
Narutowicza street 12, 20-004 Lublin, Poland,
contact phone number (+48) 817441415, E-mail: Lublin1010@interia.eu

ИЗПРОБВАНЕ НА СКАЛА ЗА ИЗПОЛЗВАЕМОСТ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО

Демирали Яшар
Тракийски университет – Одрин

DEVELOPING „THE SCALE OF THE USABILITY OF INFORMATION TECHNOLOGY CLASSROOMS“

Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN
Trakya University Faculty of Education Departmant of Education Sciences, Assessment and Evaluation Edirne, TURKEY

Abstract: *The classes that are utilized as basic learning and teaching environments at the implementation process of the information technologies course at the primary and secondary schools in Turkey are called as INFORMATION TECHNOLOGY (IT) CLASSROOM (URL1). IT classrooms are computer laboratories or halls that offer services to support teaching for many courses as well as enabling students to gain the skill of using information technologies. BT classes have been established at schools with the contributions of domestic and foreign resources in order to spread the use of information technologies at primary schools beginning from 1990s by Ministry of National Education (MEB, 2011). Today, many IT classes have been established at higher education institutes apart from the state schools, and they are used by learners.*

Key words: *information technology classrooms, information and communication technology (ICT), effective ICT usage, developing scale, validity, reliability*

The study was conducted with 392 students of Trakya University's 6 Faculties in 2011 – 2012 spring semester. „The Scale of the Usability of Information Technology Classrooms“, prepared by the researcher, has been used as a means of data collection. The scale consists of 41 questions. Varimax rotated factor analysis has been used as scale development statistics to ascertain sub-dimensions. For each sub-dimension internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient. Similarly, t-test has been applied

between up and sub quarters to ascertain the power of discrimination. Cronbach and rulon coefficient for scale and sub-dimensions have been calculated to determine the reliability.

INTRODUCTION

Using technology at education has gained momentum with the transition to information age and information technologies' being widespread. At the same time, enormous developments have taken place in the use of technology in education. Computer-assisted learning applications have begun. The order of the classrooms have changed and they have been reorganized under the light of information technogies. In this way, Information Technologies Classrooms (ITC) has emerged.

Information technologies classrooms are learning-teaching environments that have all tools of information technologies for education, enable students to learn by themselves actively, and where teachers are guides and experts at technology. Information technologies that are used at these classes (IT) provide learning-teaching environments that are innovative, creative, communicative, adaptive, motivating, developing life and work skills, and utilizing time and resources best (Gillespie, 2006).

Information technologies Classrooms have started to be established with different names such as information, technology and information technologies under the light of technological advances at world and Turkey. Computer-assisted applications began in 1984, and information technologies classrooms have started to be established since 1998 with the agreement made with World bank With the framework of Basic Education Project in Turkey (MEB, 2000). Today, information technologies classrooms are used at many schools and studies are conducted to establish new classes. Studies have begun to be done about establishing information technology classes, and managers, teachers, and students who will use these classes. Managers and teachers have been trained about information technologies with in-service trainings. Formatters and teachers have been trained as experts about the use of thee classes.

According to the studies, the minimum space for each student at IT class is at least 1.5–2 m^2, air volume is 4 m^3, the height of the class is at least 3 m, and the ratio of total window suface to floor space is 1/5 (Aktaran Tamer&Koç, 2010, Akgül & Yıldırım, 1995; Akal, 1997; Dan, 2000; Neufert, 1983). Akgül and Yıldırım (1995) stated that air movement's being 150-510 mm/sec is suitable (Aktaran Tamer&Koç, 2010).the colour of the work environment is a factor that affects motivation, creativity,

social attendance, and performance. Therefore, open colours (blue, green, beige, champagne, etc) should be preferred at computer labs and matte and saturated colors should be chosen to prevent flashing (Aktaran Tamer&Koç, 2010, Polat, 2007).IT classed shouldn't be att the ground floor and the last floor if the building has more than two floors. Experts state that U shape and sitting opposite are the most ideal seating layouts for IT classes. Since teachers can't see the other computers, they can't criticize or make comments about one another. In addition, warning writings saying "please don't enter this area" should be placed at forbidden tools (URL2).

It is aimed in this study to develop a scale that will be used to determine the usability level of the IT classes and their suitability to the purpose, and the satisfaction that the classes provide.

METHOD

The study was conducted with 392 students of Trakya University's 6 Faculties in 2011-2012 spring semester. „The Scale of the Usability of Information Technology Classrooms", prepared by the researcher, has been used as a means of data collection. The scale consists of 41 questions. Varimax rotated factor analysis has been used as scale development statistics to ascertain sub-dimensions. For each sub-dimension internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient. Similarly, t-test has been applied between up and sub quarters to ascertain the power of discrimination. Cronbach and rulon coefficient for scale and sub-dimensions have been calculated to determine the reliability.

RESULTS

Exploratory factor analysis has been used to determine the construct validation of the scale. The suitability of the data for factor analysis has been assessed with KMO and Barlett tests and it has been detected that they are statistically appropriate (Table 1).

Table 1. *KMO and Bartlett's Test*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,937
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7401,567
	df	820
	Sig.	,000

8 extraction has been formed where components whose eigen values above 1 to be selected. Principal component analysis has been used as an extraction method. 8 components explain 62,065% of the total variance cumulatively (Table 2).

Table 2. Total Variance Explained

Compo-nent	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Vari-ance	Cumulative %	Total	% of Vari-ance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,636	35,697	35,697	14,636	35,697	35,697	4,575	11,158	11,158
2	2,520	6,146	41,843	2,520	6,146	41,843	4,390	10,708	21,866
3	1,779	4,338	46,181	1,779	4,338	46,181	3,309	8,070	29,936
4	1,638	3,996	50,177	1,638	3,996	50,177	3,301	8,051	37,988
5	1,414	3,448	53,624	1,414	3,448	53,624	3,199	7,802	45,790
6	1,301	3,172	56,796	1,301	3,172	56,796	2,868	6,995	52,785
7	1,096	2,672	59,468	1,096	2,672	59,468	2,375	5,793	58,578
8	1,065	2,597	62,065	1,065	2,597	62,065	1,430	3,487	62,065
9	,986	2,404	64,469						
Extraction Method: Principal Component Analysis									

Factors and the items they contain have been identified according to varimax roated factor analysis. (Table 3).

Table 3. *Rotated Component Matrix*[a]

		Component							
Items	Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
i1	7	,072	,151	,235	,149	,110	,009	,794	-,048
i2	7	,146	,215	,239	,095	,131	,176	,726	,004
i3	7	,270	,126	,188	,263	,075	,285	,563	,017
i4	3	,045	,126	,509	,138	,058	,480	,335	-,066
i5	3	,210	,116	,780	,035	,108	,167	,092	,141
i6	3	,240	,165	,785	,058	,109	,070	,185	,049
i7	3	,153	,156	,642	,292	,121	,088	,251	-,008
i8	3	,410	,115	,501	,065	-,175	,162	,278	,068
i9	1	,533	-,025	,108	,028	-,259	,059	,311	,127
i10	8	-,040	,133	,163	,180	,019	-,011	,133	,717
i11	8	,192	-,040	-,033	,074	,210	,059	-,200	,710
i12	6	,346	-,019	,014	-,048	,070	,486	,133	,327
i33	5	,086	,095	-,037	,097	,727	,128	,175	,091
i13	5	,124	,135	,130	-,014	,763	,073	,007	,154
i14	5	,238	,117	,330	,255	,586	,071	,040	-,004
i15	1	,520	,158	,108	,119	,504	,156	,031	-,032
i16	1	,600	,228	,164	,081	,338	,166	,070	,003
i17	1	,381	,306	,229	,297	,314	,255	,186	-,024
i18	1	,506	,215	,050	,265	,275	,163	,248	,036

i19	5	,337	,163	,064	,374	,454	,277	,144	-,049
i20	1	,696	,233	,144	,198	,275	,147	,063	-,012
i21	1	,638	,225	,219	,179	,199	,098	-,033	,053
i22	1	,500	,417	,191	,215	,196	,034	,101	,046
i23	2	,261	,336	,225	,329	,227	,166	,073	,002
i24	1	,464	,452	,190	,235	,205	,043	,193	,182
i25	1	,581	,444	,240	,150	,146	,040	,065	,086
i26	1	,546	,496	,121	,137	,055	,156	,077	,147
i27	5	,161	,342	-,132	-,038	,415	,371	-,059	,236
i28	6	,258	,433	,206	,002	,224	,485	,072	,117
		Component							
Items	Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
i29	6	,203	,193	,068	,206	,270	,641	,094	-,003
i30	6	,033	,232	,259	,271	,091	,716	,133	-,004
i31	4	,176	,143	,229	,438	,063	,406	,070	-,128
i32	6	,000	,376	,413	,312	,097	,479	,054	-,038
i34	2	,155	,724	,224	,216	,074	,264	,080	-,011
i35	2	,222	,746	,109	,130	,170	,169	,097	-,041
i36	2	,183	,764	,105	,151	,078	,066	,228	,060
i37	2	,269	,629	,087	,329	,156	,158	,097	,031
i38	4	,208	,363	-,093	,455	,301	,156	,218	,043
i39	4	,091	,151	,117	,718	,140	,133	,152	,044
i40	4	,182	,118	,058	,763	-,030	,031	,041	,181
i41	4	,152	,284	,157	,651	,088	,146	,128	,140

According to factor analysis, the 8 factors are:

F1	Educational use
F2	Gaining skill
F3	Class order
F4	Infrastructure
F5	Physical environment
F6	Fairness of use
F7	Education environment
F8	Use for private purposes

Item-total correlation and item remainder coefficients have been calculated to determine internal consistency between dimensions. Rulon=0.867, and Croanbach α=0.860 have been found in order to question the relation between total factors and the sum of the scale. According to these analyses, it was seen that there is an internal consistency between all factors and the sum of the scale (Table 4).

Table 4. *The Analysis Of Internal Consistency Between Dimensions*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Factor	rit	df	p	rir	df	p
F1	0,904	390	p<.01	0,806	390	p<.01
F2	0,817	390	p<.01	0,751	390	p<.01
F3	0,733	390	p<.01	0,639	390	p<.01
F4	0,778	390	p<.01	0,700	390	p<.01
F5	0,719	390	p<.01	0,635	390	p<.01
F6	0,814	390	p<.01	0,748	390	p<.01
F7	0,662	390	p<.01	0,599	390	p<.01
F8	0,337	390	p<.01	0,277	390	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,867			0,860		

For each factor internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient, Rulon, Croanbach α coefficients. According to these analyses, it was seen that there is an internal consistency between all items and their factors. (Table 5 – 12).

Table 5. *Internal Consistency Analysis For Factor 1*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i9	0,426	390	p<.01	0,314	390	p<.01
i16	0,682	387	p<.01	0,605	387	p<.01
i17	0,725	386	p<.01	0,657	386	p<.01
i18	0,725	390	p<.01	0,656	390	p<.01
i19	0,725	390	p<.01	0,657	390	p<.01
i21	0,792	390	p<.01	0,737	390	p<.01
i22	0,734	390	p<.01	0,664	390	p<.01
i23	0,741	387	p<.01	0,672	387	p<.01
i25	0,755	389	p<.01	0,692	389	p<.01
i26	0,779	390	p<.01	0,720	390	p<.01
i27	0,762	388	p<.01	0,698	388	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,911			0,901		

Table 6. *Internal Consistency Analysis For Factor 2*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i24	0,653	390	p<.01	0,467	390	p<.01
i34	0,831	389	p<.01	0,722	389	p<.01
i35	0,843	389	p<.01	0,742	389	p<.01
i36	0,828	389	p<.01	0,714	389	p<.01
i37	0,823	389	p<.01	0,713	389	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,838			0,855		

Table 7. *Internal Consistency Analysis For Factor 3*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i4	0,732	390	p<.01	0,550	390	p<.01
i5	0,802	387	p<.01	0,682	387	p<.01
i6	0,828	388	p<.01	0,722	388	p<.01
i7	0,766	388	p<.01	0,624	388	p<.01
i8	0,746	384	p<.01	0,589	384	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,829			0,835		

Table 8. *Internal Consistency Analysis For Factor 4*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i32	0,676	387	p<.01	0,473	387	p<.01
i38	0,691	388	p<.01	0,517	388	p<.01
i39	0,782	388	p<.01	0,647	388	p<.01
i40	0,738	389	p<.01	0,551	389	p<.01
i41	0,785	389	p<.01	0,631	389	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,774			0,786		

Table 9. *Internal Consistency Analysis For Factor 5*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i13	0,736	389	p<.01	0,562	389	p<.01
i14	0,781	389	p<.01	0,628	389	p<.01
i15	0,703	390	p<.01	0,507	390	p<.01
i20	0,689	389	p<.01	0,495	389	p<.01
i28	0,668	388	p<.01	0,458	388	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,790			0,760		

Table 10. *Internal Consistency Analysis For Factor 6*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i12	0,585	387	p<.01	0,364	387	p<.01
i29	0,744	389	p<.01	0,588	389	p<.01
i30	0,772	388	p<.01	0,624	388	p<.01
i31	0,800	388	p<.01	0,648	388	p<.01
i33	0,742	384	p<.01	0,567	384	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,804			0,787		

Table 11. *Internal Consistency Analysis For Factor 7*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i1	0,827	390	p<.01	0,624	390	p<.01
i2	0,867	389	p<.01	0,686	389	p<.01
i3	0,810	390	p<.01	0,549	390	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,743			0,781		

Table 12. *Internal Consistency Analysis For Factor 8*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i10	0,793	390	p<.01	0,217	390	p<.05
i11	0,767	390	p<.01	0,217	390	p<.05
	rulon			croanbach		
	0,757			0,757		

t-Test has been used to analyze the difference between upper and lower quartiles to determine people with high attitude and low attitude. According to results, it was seen that all factors are suitable to distinguish low and high attitude levels (Table 13).

Table. 13. *Discrimant coefficients for Subscales*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Factor	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
F1	106	41,670	5,678	106	20,132	5,374	28,230	210	p<.01	0,0000
F2	106	19,104	2,815	106	8,774	3,333	24,264	210	p<.01	0,0000
F3	106	19,632	3,853	106	10,358	3,798	17,565	210	p<.01	0,0000
F4	106	19,377	3,550	106	10,000	3,516	19,233	210	p<.01	0,0000
F5	106	15,443	4,085	106	7,726	2,685	16,176	210	p<.01	0,0000
F6	106	18,566	3,332	106	9,009	3,038	21,717	210	p<.01	0,0000
F7	106	11,085	2,391	106	5,840	2,121	16,817	210	p<.01	0,0000
F8	106	5,802	1,869	106	4,462	2,010	5,001	210	p<.01	0,0000

t-test has been used to ascertain discrimination power of high and low attitude for everyone. According to results it was seen that all items are suitable for distinguishing between people with high and low attitudes (Table 14 – 21).

Table. 14. *Discrimant Coefficients For Factor 1*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i9	106	4,160	0,977	106	2,915	1,408	7,444	210	p<.01	0,0000
i16	105	3,457	1,127	105	1,438	0,706	15,484	208	p<.01	0,0000
i17	106	3,745	0,957	106	1,613	0,846	17,106	210	p<.01	0,0000
i18	106	3,830	0,899	106	1,613	0,800	18,876	210	p<.01	0,0000
i19	106	3,896	0,995	106	1,717	0,814	17,378	210	p<.01	0,0000
i21	106	3,849	0,934	106	1,500	0,734	20,269	210	p<.01	0,0000
i22	106	3,925	1,002	106	1,679	0,834	17,646	210	p<.01	0,0000
i23	104	3,913	0,967	106	1,453	0,604	21,973	208	p<.01	0,0000
i25	106	4,028	0,833	106	1,594	0,778	21,877	210	p<.01	0,0000
i26	106	4,189	0,829	106	1,698	0,745	22,886	210	p<.01	0,0000
i27	106	4,085	0,841	106	1,642	0,819	21,334	210	p<.01	0,0000

Table 15. *Discrimant Coefficients For Factor 2*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i24	106	3,698	1,062	106	1,585	0,742	16,722	210	p<.01	0,0000
i34	106	4,330	0,658	106	1,764	0,763	26,102	210	p<.01	0,0000
i35	106	4,094	0,750	105	1,562	0,678	25,607	209	p<.01	0,0000
i36	106	4,047	0,898	105	1,400	0,530	25,973	209	p<.01	0,0000
i37	105	3,962	0,854	106	1,491	0,651	23,512	209	p<.01	0,0000

Table 16. *Discrimant Coefficients For Factor 3*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i4	106	4,349	0,851	106	1,717	0,964	20,976	210	p<.01	0,0000
i5	106	4,264	0,721	105	1,714	0,805	24,108	209	p<.01	0,0000
i6	106	4,208	0,713	106	1,604	0,713	26,456	210	p<.01	0,0000
i7	106	4,170	0,833	105	1,781	0,990	18,860	209	p<.01	0,0000
i8	106	4,406	0,727	103	1,883	0,973	21,074	207	p<.01	0,0000

Table 17. *Discrimant Coefficients For Factor 4*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i32	106	4,236	0,900	106	1,925	1,110	16,571	210	p<.01	0,0000
i38	106	3,679	1,038	105	1,486	0,681	18,081	209	p<.01	0,0000
i39	106	4,066	0,843	106	1,660	0,729	22,128	210	p<.01	0,0000
i40	106	4,358	0,842	106	1,783	1,042	19,702	210	p<.01	0,0000
i41	106	4,349	0,817	105	1,590	0,805	24,588	209	p<.01	0,0000

Table 18. *Discrimant Coefficients For Factor 5*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i13	106	3,472	0,988	106	1,170	0,543	20,930	210	p<.01	0,0000
i14	106	3,425	1,086	106	1,104	0,336	20,914	210	p<.01	0,0000
i15	106	3,670	1,030	106	1,453	0,692	18,306	210	p<.01	0,0000
i20	106	3,500	0,998	105	1,429	0,770	16,810	209	p<.01	0,0000
i28	105	3,305	1,264	106	1,160	0,461	16,261	209	p<.01	0,0000

Table 19. *Discrimant Coefficients For Factor 6*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i12	105	3,638	1,153	104	1,769	0,968	12,636	207	p<.01	0,0000
i29	106	3,858	0,910	105	1,524	0,637	21,510	209	p<.01	0,0000
i30	106	4,009	0,889	105	1,571	0,783	21,047	209	p<.01	0,0000
i31	106	4,208	0,870	105	1,429	0,663	25,992	209	p<.01	0,0000
i33	106	4,160	0,896	104	1,683	0,873	20,199	208	p<.01	0,0000

Table 20. *Discrimant Coefficients For Factor 7*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i1	106	3,858	0,786	106	1,557	0,677	22,733	210	p<.01	0,0000
i2	106	4,094	0,775	105	1,524	0,606	26,727	209	p<.01	0,0000
i3	106	4,236	0,724	106	1,613	0,711	26,468	210	p<.01	0,0000

Table 21. *Discrimant Coefficients For Factor 8*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i10	106	3,953	0,898	106	1,453	0,706	22,425	210	p<.01	0,0000
i11	106	3,642	0,978	106	1,368	0,574	20,544	210	p<.01	0,0000

As a result of the all statistical analyses it has been decided that the scale consisting 8 factors and 41 items is valid, reliable, and useable.

REFERENCES

Akkoyunlu,B.Eğitimde Teknolojik Gelişmeler, Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları .1998, No:1021.

Milli Eğitim Bakanlığı. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/ adresinden 10.10.2012 tarihinde edinilmiştir, 2011.

Tamer, S.L.&Koç, M. Bilgisayar laboratuarlarının fiziksel ergonomik kriterler açısından değerlendirilmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. Uluslar arası İnsan Bilimleri

Dergisi, Cilt:7 Sayı:1 Yıl:2010.

URL1.uploadss.s3.amazonaws.com/ceit338-u-1303559519359-b-u.pptx (cited on 09.10.2012)

URL2.http://www.teferruat.org/2010/01/bilgisayar-sinifi-bt-sinifi-nasil-olmalidir-yazi-dizisi-1/ (cited on 09.04.2012)

Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN
Trakya University, Faculty of Education Departmant of Education Sciences, Assessment and Evaluation Edirne, Turkey
e-mail: demiraliergin@hotmail.com

ИЗПРОБВАНЕ НА СКАЛА ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Демирали Ергин
Тракийски университет – Одрин

DEVELOPING „THE SCALE OF THE SKILLS OF USING INFORMATION TECHNOLOGY“

Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN
Trakya University Faculty of Education, Departmant of Education Sciences, Assessment and Evaluation Edirne, Turkey

Abstract: *The study was conducted with 313 students of Trakya University's 6 Faculties in 2011 – 2012 spring semester. „The Scale of the Skills of Using Information Technology“, prepared by the researcher, has been used as a means of data collection. The scale consists of 38 questions. Varimax rotated factor analysis has been used as scale development statistics to ascertain sub-dimensions. For each sub-dimension internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient. Similarly, t-test has been applied between up and sub quarters to ascertain the power of discrimination. Cronbach and rulon coefficient for scale and sub-dimensions have been calculated to determine the reliability.*

Key words: *the skills of using information technology, information technology, information and communication technology (ICT), effective ICT usage, developing scale*

INTRODUCTION

It is seen that new technologies become a part of our daily lives with an increasing pace everyday. in today's rapidly changing and developing world; advances at science and technology has increased the importance of the information, information has led to information societies, and the life styles of the societies have changed. These changes have also affected education systems. As a result of this effect, the institutions at education system started to use the tools that are products of scientific and technological advances at the education process (Akkoyunlu and Deryakulu,1998).

The world is experiencing a rapid change these days. These changes affect the structures and functions of the education institutes. Many social systems expects individuals that can use technology. Education system expects the same function from teachers. This expectation includes not only to teach how to use technology but use technology at teaching activities. New technologies affect students, teachers, and learning environments. Technological changes' effecting teachers' expected functions is a major problem. It is necessary that teachers gain knowledge and skills about new technologies. The most important and privileged one is information technologies. (Akpınar, 2003).

Today, education and use of technology are two dependent to one another concepts (Simon, 1983; McCannon & Crews, 2000; Komis et al., 2007). Technology is an area that covers all social and economic activities and organizations. With an optimistic definition, technology is the application of scientific principles and innovations to the solutions of problems. At the same time information areas and relations among disciplines change, and it affects enhancement of the information (Goetsch, 1984; Middlehurst, 1999; Williams & Kingham, 2003). One of the important areas that technology uses for the future of the societies is education and teaching. For this reason, all countries try to raise individuals with a quality education via using technology (MEB, 2004).

It is inevitable that education institutions and teachers face substantial problems providing that they do not develop their skills of using technological products since they are with students who use many technological tools such as internet, mobile phone, computer etc. (Aksoy, 2003; Reiner, 2009). Education technologies' playing a great role at education and teaching is about teachers' having knowledge and skills of them. Choosing material suitable for the course affects learners' level of understanding and retention of the knowledge (Collier et al. 1971; Alkan et al., 1995; Fisher, 2000).

The first thing that comes to mind when focusing about technology's contribution to education is computer and computer use. It is undoubtedly that computers are a part of education-teaching institutions. Computers are used increasingly at learning-teaching processes day by day. The aim of using computer technology in education is to integrate computer and its tools to each learning environment, support them and thereby increase the quality of the education. The other purposes are; providing active learning, practicing, developing evaluation-assessment tools, preparing educational materials and developing themselves (Çavaş et al., 2004).

Teachers' using technology at class will lead to an increase in students' success. Teacher candidates' attitudes and self-confidence about using technology plays an important role in using technology at classroom applications (Christanse, 2002; McGrail, 2005). The effective use of computer and technology at education is possible with teachers who have been trained well about using technology (Özden & Çağıltay, 2004).

It is possible to meet some problems for effective use of computer technology at education. One of the factors affecting teachers utilizing technology and its facilities effectively is their development at skills of using computer (Gömleksiz & Sağlam, 2004).

Teachers' adopting and applying information technologies have been more difficult than using other information technologies (Hawkridge, 1983). The negative attitudes and their being expensive caused information technologies which are also known as complicated technologies to be applied later. (Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay, Çakıroğlu 2001).

The expectation from academic staff to use IT at course increases day by day. Because, regardless of their branches, all teachers are expected to use IT before, during and after the course. Students will use IT as much as they see from their teachers. They will transfer this skill to their work life. Therefore; academic staff should use more IT at their courses.

It is aimed in this study to develop a scale to determine teachers', and academician's skills of using information technologies at education environments.

METHOD

The study was conducted with 313 students of Trakya University's 6 Faculties in 2011-2012 spring semester. „The Scale of the Skills of Using Information Technology", prepared by the researcher, has been used as a means of data collection. The scale consists of 38 questions. Varimax rotated factor analysis has been used as scale development statistics to ascertain sub-dimensions. For each sub-dimension internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient. Similarly, t-test has been applied between up and sub quarters to ascertain the power of discrimination. Cronbach and rulon coefficient for scale and sub-dimensions have been calculated to determine the reliability.

RESULTS

Exploratory factor analysis has been used to determine the construct validation of the scale. The suitability of the data for factor analysis has been assessed with KMO and Barlett tests and it has been detected that they are statistically appropriate (Table 1).

Table 1. *KMO and Bartlett's Test*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,887
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4591,237
	df	703
	Sig.	,000

10 extraction has been formed where components whose eigen values above 1 to be selected. Principal component analysis has been used as an extraction method. 10 components explain 65,072% of the total variance cumulatively (Table 2).

Table 2. *Total Variance Explained*

Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,928	28,757	28,757	10,928	28,757	28,757	4,235	11,145	11,145
2	3,161	8,318	37,075	3,161	8,318	37,075	3,142	8,270	19,415
3	1,709	4,498	41,573	1,709	4,498	41,573	3,120	8,210	27,625
4	1,616	4,251	45,824	1,616	4,251	45,824	3,031	7,977	35,602
5	1,466	3,857	49,681	1,466	3,857	49,681	2,532	6,664	42,266
6	1,369	3,603	53,284	1,369	3,603	53,284	2,156	5,674	47,940
7	1,251	3,291	56,575	1,251	3,291	56,575	1,962	5,163	53,103
8	1,137	2,991	59,566	1,137	2,991	59,566	1,772	4,664	57,767
9	1,066	2,805	62,371	1,066	2,805	62,371	1,497	3,940	61,707
10	1,026	2,701	65,072	1,026	2,701	65,072	1,279	3,365	65,072
11	,909	2,391	67,463						
Extraction Method: Principal Component Analysis									

Factors and the items they contain have been identified according to varimax rotated factor analysis. (Table 3).

Table 3. *Rotated Component Matrix*[a]

Items	Factor	Component									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i1	7	,053	,038	,018	,133	-,037	,057	,864	,035	-,026	,022
i2	7	,043	,181	,120	,113	-,002	,089	,833	-,025	,124	,049
i3	9	,139	,116	,148	-,026	,212	,195	,372	,189	,490	-,036
i4	5	,196	,010	,084	-,058	,773	,060	,018	,075	,153	-,080
i5	5	,103	-,014	-,031	,023	,803	,030	-,031	,045	,005	-,016
i6	5	,002	,197	-,387	,220	,322	,285	-,245	-,241	-,080	-,088
i7	5	,123	,087	,237	,270	,420	,386	,032	-,038	-,073	-,150
i8	6	,207	,183	,332	,081	,031	,675	,221	-,095	-,005	,040
i9	6	,228	,156	,051	,017	,118	,786	,052	,198	,086	,040
i10	10	,027	,033	,010	,000	-,077	,032	,071	-,091	,007	,848
i11	5	,094	-,039	-,145	,010	,630	,119	,019	,251	-,449	,146
i12	3	,014	,248	,598	,016	,113	,205	,027	,208	,088	-,088
i13	3	,162	,224	,685	,280	,057	,003	,064	-,078	-,020	,114
i14	3	,206	,232	,699	,196	-,089	,212	,030	-,045	,089	,094
i15	3	,199	-,008	,366	,245	,242	,084	,008	,321	-,101	,411
i16	9	,184	,145	,418	,230	-,292	,257	,084	,199	,424	,113
i17	8	,173	,029	,231	,269	,192	,413	,030	,478	,066	,094
i18	4	,174	,091	,148	,707	,013	,179	,130	,223	-,067	,080
i19	4	,213	,234	,063	,774	-,005	,072	,038	,099	-,055	-,044
i20	4	,212	,269	,168	,733	,040	,010	,093	-,047	,170	,026
i21	4	,150	,219	,341	,485	-,017	-,143	,178	-,062	,350	,042
i22	8	,355	,192	,099	,149	,364	,009	,057	,426	,107	,102
i23	1	,666	,153	,220	,223	,024	,080	,071	,240	,068	,077
i24	1	,620	,189	,137	,211	,101	,098	,066	,287	-,048	,120
i25	1	,472	,231	,348	,189	,039	,006	,114	,241	-,332	-,021
i26	8	,269	,149	-,003	,065	,089	,037	-,012	,713	,004	-,191
i27	3	,257	,304	,527	,144	,026	,194	,099	,121	,082	-,256
i28	4	,349	,139	,164	,391	,171	,158	,143	,131	-,250	-,277
i29	1	,588	-,065	,088	,213	,253	,308	-,044	-,058	-,199	-,110
i30	1	,648	,029	,284	,040	,230	,013	-,113	,091	,148	-,070
i31	2	,266	,709	,294	,193	-,010	,088	,090	,043	-,176	-,040
i32	2	,148	,668	,211	,139	,062	,006	,061	,094	,400	-,056
i33	2	,085	,624	,229	,333	,015	,224	,108	,195	,221	,029
i34	2	,254	,746	,232	,235	-,028	,133	,143	,017	-,116	,082
i35	2	,447	,463	,076	,221	-,024	,294	,034	,171	,183	,087
i36	1	,645	,376	,083	,106	,146	,179	-,006	,130	-,067	-,051
i37	1	,674	,275	,065	,099	,018	,155	,097	,096	,081	,023
i38	1	,539	-,035	-,209	,156	,116	,040	,258	-,161	,267	,116

According to factor analysis, the 10 factor are;

F1	e-mail and social networks
F2	IT support to student
F3	Sharing course content
F4	Being able to use office applications
F5	Hard ware skills
F6	Being example for IT use
F7	Smart board
F8	Effective IT use at course
F9	Animation
F10	IT CONCERN

Item-total correlation and item remainder coefficients have been calculated to determine internal consistency between dimensions. Rulon = 0.883, and Croanbach $\alpha = 0.804$ have been found in order to question the relation between total factors and the sum of the scale. Factor 10 (and its component item 10) has been excluded from the scale. According to these analyses, it was seen that there is an internal consistency between all factors except factor 10 and the sum of the scale (Table 4).

Table 4. *The Analysis Of Internal Consistency Between Dimensions*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Factor	rit	df	p	rir	df	p
F1	0,838	311	p<.01	0,701	311	p<.01
F2	0,786	311	p<.01	0,677	311	p<.01
F3	0,759	311	p<.01	0,657	311	p<.01
F4	0,762	311	p<.01	0,659	311	p<.01
F5	0,408	311	p<.01	0,261	311	p<.01
F6	0,635	311	p<.01	0,575	311	p<.01
F7	0,326	311	p<.01	0,264	311	p<.01
F8	0,684	311	p<.01	0,609	311	p<.01
F9	0,590	311	p<.01	0,534	311	p<.01
F10	0,087	311	*	0,035	311	*
	rulon			croanbach		
	0,883			0,804		

For each factor internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient, Rulon, Croanbach α coefficients. According to these analyses, it was seen that there is an internal consistency between all items and their factors. (Table 5 – 13).

Table 5. *Internal Consistency Analysis For Factor 1*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i23	0,745	309	p<.01	0,648	309	p<.01
i24	0,730	311	p<.01	0,631	311	p<.01
i25	0,645	310	p<.01	0,512	310	p<.01
i29	0,630	310	p<.01	0,491	310	p<.01
i30	0,656	311	p<.01	0,524	311	p<.01
i36	0,719	309	p<.01	0,611	309	p<.01
i37	0,709	311	p<.01	0,591	311	p<.01
i38	0,502	310	p<.01	0,320	310	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,845			0,817		

Table 6. *Internal Consistency Analysis For Factor 2*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i31	0,806	307	p<.01	0,683	307	p<.01
i32	0,769	309	p<.01	0,629	309	p<.01
i33	0,804	311	p<.01	0,676	311	p<.01
i34	0,838	311	p<.01	0,731	311	p<.01
i35	0,745	311	p<.01	0,600	311	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,855			0,852		

Table *7. Internal Consistency Analysis For Factor 3*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i12	0,674	311	p<.01	0,459	311	p<.01
i13	0,752	309	p<.01	0,563	309	p<.01
i14	0,802	309	p<.01	0,654	309	p<.01
i15	0,575	308	p<.01	0,348	308	p<.01
i27	0,674	311	p<.01	0,477	311	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,637			0,742		

Table 8. *Internal Consistency Analysis For Factor 4*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i18	0,760	309	p<.01	0,601	309	p<.01
i19	0,794	310	p<.01	0,655	310	p<.01
i20	0,797	309	p<.01	0,646	309	p<.01
i21	0,664	303	p<.01	0,458	303	p<.01
i28	0,624	311	p<.01	0,404	311	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,762			0,772		

Table 9. *Internal Consistency Analysis For Factor 5*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i4	0,657	309	p<.01	0,424	309	p<.01
i5	0,736	309	p<.01	0,554	309	p<.01
i6	0,529	308	p<.01	0,242	308	p<.05
i7	0,612	307	p<.01	0,352	307	p<.01
i11	0,680	311	p<.01	0,453	311	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,704			0,663		

Table 10. *Internal Consistency Analysis For Factor 6*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i8	0,885	311	p<.01	0,541	311	p<.01
i9	0,870	311	p<.01	0,541	311	p<.01
	rulon			croanbach		

Table 11. *Internal Consistency Analysis For Factor 7*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i1	0,906	311	p<.01	0,575	311	p<.01
i2	0,882	310	p<.01	0,613	310	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,725			0,728		

Table 12. *Internal Consistency Analysis For Factor 8*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i17	0,721	310	p<.01	0,386	310	p<.01
i22	0,766	308	p<.01	0,461	308	p<.01
i26	0,744	308	p<.01	0,385	308	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,563			0,617		

Table 13. *Internal Consistency Analysis For Factor 9*

	Item-total correlation coefficient			Item-remainder correlation coefficient		
Item	rit	df	p	rir	df	p
i3	0,784	310	p<.01	0,296	310	p<.01
i16	0,823	310	p<.01	0,296	310	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,456			0,465		

t-Test has been used to analyze the difference between upper and lower quartiles to determine people with high attitude and low attitude. According to results, it was seen that all factors are suitable to distinguish low and high attitude levels except factor 10 (Table 14).

Table 14. *Discrimant Coefficients For Subscales*

	Upper Quadrille			Lower Quadrile			Comparison			
Factor	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
F1	85	29,894	4,293	85	15,188	4,031	22,887	168	p<.01	0,0000
F2	85	16,694	3,388	85	6,482	2,102	23,474	168	p<.01	0,0000
F3	85	16,482	3,404	85	8,341	2,630	17,346	168	p<.01	0,0000
F4	85	17,812	2,675	85	9,059	3,171	19,337	168	p<.01	0,0000
F5	85	20,094	3,138	85	16,388	3,649	7,058	168	p<.01	0,0000
F6	85	7,282	1,830	85	3,941	1,741	12,123	168	p<.01	0,0000
F7	85	3,471	2,218	85	2,353	0,935	4,256	168	p<.01	0,0000
F8	85	11,353	1,992	85	6,482	2,363	14,441	168	p<.01	0,0000
F9	85	5,294	2,046	85	2,588	1,094	10,688	168	p<.01	0,0000
F10	85	2,635	1,404	85	2,435	1,170	1,003	168	*	0,1090

t-test has been used to ascertain discrimination power of high and low attitude for everyone. According to results it was seen that all items are suitable for distinguishing between people with high and low attitudes (Table 15-23).

Table 15. *Discrimant Coefficients For Factor 1*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i23	84	3,940	0,869	84	1,750	0,863	16,297	166	p<.01	0,0000
i24	85	4,024	0,816	85	1,847	0,824	17,201	168	p<.01	0,0000
i25	85	3,812	1,118	85	1,682	0,862	13,824	168	p<.01	0,0000
i29	85	4,541	0,589	84	2,429	1,338	13,180	167	p<.01	0,0000
i30	85	4,176	1,002	85	2,106	1,069	12,950	168	p<.01	0,0000
i36	84	3,857	0,907	84	1,452	0,718	18,937	166	p<.01	0,0000
i37	85	3,706	1,173	85	1,306	0,618	16,589	168	p<.01	0,0000
i38	85	3,506	1,469	85	1,518	0,868	10,682	168	p<.01	0,0000

Table 16. *Discrimant Coefficients For Factor 2*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i31	85	3,812	0,852	84	1,143	0,415	25,781	167	p<.01	0,0000
i32	85	3,482	1,031	85	1,035	0,186	21,417	168	p<.01	0,0000
i33	85	3,600	1,049	85	1,059	0,237	21,662	168	p<.01	0,0000
i34	85	3,800	0,814	85	1,106	0,346	27,931	168	p<.01	0,0000
i35	85	3,447	0,932	85	1,153	0,394	20,777	168	p<.01	0,0000

Table 17. *Discrimant Coefficients For Factor 3*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i12	85	3,624	1,058	85	1,388	0,803	15,427	168	p<.01	0,0000
i13	85	3,741	1,060	85	1,165	0,459	20,450	168	p<.01	0,0000
i14	85	3,635	0,986	83	1,120	0,363	21,902	166	p<.01	0,0000
i15	85	3,624	1,012	83	2,012	1,042	10,108	166	p<.01	0,0000
i27	85	3,624	1,035	85	1,576	0,762	14,600	168	p<.01	0,0000

Table 18. *Discrimant Coefficients For Factor 4*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i18	85	3,682	0,941	85	1,353	0,612	19,020	168	p<.01	0,0000
i19	85	3,765	0,882	85	1,400	0,602	20,306	168	p<.01	0,0000
i20	85	3,965	0,865	85	1,318	0,561	23,527	168	p<.01	0,0000
i21	83	3,265	1,307	84	1,250	0,488	13,086	165	p<.01	0,0000
i28	85	4,259	0,875	85	2,353	1,141	12,147	168	p<.01	0,0000

Table 19. *Discrimant Coefficients For Factor 5*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i4	85	4,376	0,654	84	2,560	1,079	13,136	167	p<.01	0,0000
i5	85	4,788	0,411	83	2,892	1,059	15,139	166	p<.01	0,0000
i6	85	4,282	0,921	83	2,783	1,180	9,113	166	p<.01	0,0000
i7	85	4,235	0,947	83	2,458	1,004	11,732	166	p<.01	0,0000
i11	85	4,624	0,690	85	2,624	1,000	15,093	168	p<.01	0,0000

Table 20. *Discrimant Coefficients For Factor 6*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i8	85	4,024	0,845	85	1,306	0,464	25,848	168	p<.01	0,0000
i9	85	4,047	0,738	85	1,447	0,567	25,593	168	p<.01	0,0000

Table 21. *Discrimant Coefficients For Factor 7*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i1	85	2,565	1,258	85	1,000	0,000	11,401	168	p<.01	0,0000
i2	84	2,417	0,984	85	1,000	0,000	13,112	167	p<.01	0,0000

Table 22. *Discrimant Coefficients For Factor 8*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i11	106	3,642	0,978	106	1,368	0,574	20,544	210	p<.01	0,0000
i11	106	3,642	0,978	106	1,368	0,574	20,544	210	p<.01	0,0000
i11	106	3,642	0,978	106	1,368	0,574	20,544	210	p<.01	0,0000

Table 23. *Discrimant Coefficients For Factor 9*

	Upper Quadrille			Lower Quadrille			Comparison			
Item	n	Mean	Std.dev.	n	Mean	Std.dev.	t	df	p	
i3	85	2,859	1,226	84	1,000	0,000	13,893	167	p<.01	0,0000
i16	85	3,318	1,115	84	1,000	0,000	19,051	167	p<.01	0,0000

As a result of the all statistical analyses it has been decided that the scale consisting 9 factors and 37 items is valid, reliable, and useable.

REFERENCES

Akkoyunlu, B. Eğitimde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1998, No: 1021.

Akpınar, Y. Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul

Okulları Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 2003), *2* (2).

Cüre, F., Özdener N.Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'eyönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 4153. [2008].

Çağıltay, K., Yıldırım,S., Aslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E., & Yıldız, İ. Öğretim. Teknolojilerinin Üniversitede Kullanımına Yöneli Alışkanlıklar Ve Beklentiler: Betimleyici Bir Çalışma". Akademik Bilisim '07 Konferansı, 2007, „Kütahya.

Çağıltay, K.; Çakıroğlu, J.; Çağıltay,N.; Çakıroğlu, E."Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri", ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi***, 2001. 21.

Göktas, Y. The current status of information and communication technologies integration into schoolsof teacher education and K-12 in Turkey, 2006, PhD Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Knapp, L. R. & Glenn, A. D.Restructuring schools with technology,1996, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Sad, S; Şekerci_A. R. , Kurban, B; Topu, F. B; Demirel, T; Tosun, C; Demirci, T.; Göktaş, Y. "Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Ögretmen Adaylarının Görüsleri". Bilişim Teknolojileri Dergisi,2008, Cilt , Sayı: 3.

Şekerci, A. R., Kurban, B., Çimen, N., Kızıltaş, E., Turan, S., Demirci, T., Başçı, Z., Göktaş, Y"ÖğretimTeknolojilerinin Eğitim Fakültelerindeki Durumu: Öğrenci Görüşleri", ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/17.doc adresinden 3.10.2012 tarihinde alınmıştır.

Turan, A. H ve Çolakoğlu, B.E. "Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı" Adnan Menderes Üniversitesinde Ampirik Bir Değerlendirme". Doğuş Üniversitesi Dergisi, 2008, 9 (1), 106 – 121.

URL 1. http://tr.wikipedia.org/wiki/Bili%C5%9Fim_teknolojisi

URL 2. http://www.ekodialog.com/Konular/bilisim-teknolojisi-temel-kavramlar.html

ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ РАВНИЩАТА НА ОРГАНИЗАЦИОННА СПРАВЕДЛИВОСТ И ДОВЕРИЕ ПРИ НАЧАЛНИТЕ УЧИТЕЛИ

Яр Мете&Тонгуч Башаран
Тракийски университет – Одрин

RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL JUSTICE AND ORGANIZATIONAL TRUST LEVEL OF PRIMARY TEACHERS

Yar Ali METE &Tonguç BAŞARAN

Abstract: *The aim of this study is to identify the relation between organizational trust and organizational justice emotion. The study is in descriptive model, and the sample of this study is 566 primary teachers who work in Edirne city centere, and ıts district. the data is collected with two different scale; one is Beugre's (1996) „Organizational justice scale“ and the other one is Nyhan and Marlowe's (1997) „organizational trust Inventory". Firstly, reliability and efficiency was ran, in Solomon Model. For analysis of the data, multiple regression analysis is used and it reported. Based on the multiple regression results, correlation points between organizational justice that is predictor variable, and organizational trust that is predicted variable, show that there is a positive and high relationship between them. Consequently, personell's high organizational justice emotion, can result in organizational trust.*

Key Words*: Organizational Truzst, Organizational Justice*

INTRODUCTION

Organizational Justice

Organizational justice concept started to be discussed in social sciences literature after 1970's (Greenberg, 1987). It can be said that justice concept, that is discussed nowadays, started with Adam's studies (Ho Jeon, 2009). Researchers define organizational justice in four dimensions now. This concept was theorized with the work of Adam's (1975), distributive justice, that is first dimension, work of Leventhal (1980), Thibaut and Walker (1975), second dimension procedural justice, with work of Bies and Moag (1986) third dimension interactional justice. Lastly

interactional is conceptualized in two dimensions, interpersonal justice and informational justice (Colquitt, 2001, Greenberg, 1993). Thus, Justice is discussed in distributive justice, procedural justice, interactional justice and systematic justice.

Organizational Trust

Trust is placed in the group of basic emotions, which has importance in interpersonal relationship (Rotter, 1967; Hoy and Tschannen- Moran, 2003). According to Taylor, (1989) trust is a concept that can be understood almost by everyone, but it is a difficult concept to identify or describe. Organizational trust is defined that, one's perception about support that organization provides, and one's belief about administrator's truthfulness and administrator's standing by his Word (Mishria& Morrissey 1990). McAllister (1995) stated trust that, one's ensures someone's words, behaves, decisions, and be willingness to behave according to them. Organizational trust refers to the idea that, people behave open, honest and interested in relations and interactions of organization and willingness to be aware of basic goals, norms and values (Mishra, 1996). Trust is defined as one's being certain about someone's words, behaviours and desicion, and behaving according to them (Mcallister, 1995). Wech (2002) identifies trust as a psychological element which includes positive emotions about people's ideas and behaviours to eachother (wech, 2002).

METHOD

Survey Model

In this survey, relational screening model is used. There is two variables in this survey model; one is dependent variable, the other is undependent variable. Organizational justice,-ıts dimensions are distrubutive justice, procedural justice, interactional justice and sistematic justiceform a part of independent variables. Dependent variables of this survey is organizational trust – and its dimensions interpersonal and system trust. Based on the answers' of teachers, It is tried to identify If organizational justice and trust have any relation, and also If they have, which level and direction they effect eachother.

Sample and Population

The population of this survey is 2367 teachers who work in public primary schools in city of Edirne in 2010-2011 education year. There are 9 districts including central district in Edirne. All of these 9 districts are in the sample of this survey. Sample size is reckoned with sample reckon-

ing formula, and it is seen that sample size should be 480 teachers. In order to minimize difficulties that could be face during the application and in order to increase the reliability of sample size, sample group is 566 teachers.

Survey

In the survey, data is collected with two different survey that applied simultaneously. First survey is Beugre's (1996) Organizational Justice Survey (OJS), second one is Nyhan and Marlowe's (1997) Organizational Trust Inventory (OTI). Firstly, Reliability and efficiency was run, in Solomon Model. Five linguistic scientists translated original surveys, and then temporary forms were composed. Then, education science specialists examined temporary forms, and later the survey takes its final form. Three linguistic scientists translated Turkish form in English again. For equivalence study of language, surveys yielded to a study group that is 130 teachers. Four groups determined for language equivalence study. In First implementation, 1 and 2 groups are applied in English form, 3 and 4 groups are applied in Turkish forms. Variance analysis was ran in order to get the difference between 1and2 groups points average, and 3 and 4 groups points average. There weren't any significant difference in the level ($f = 362$, $p > 0,5$). This result shows that English and Turkish forms of survey are equivalent in term of language. Organizational Justice Scale is 35 items; ten items for distributive justice, 5 item for procedural justice, 10 items for interactional justice, 10 item for systematic justice. All items were assessed on 5 point scale where 5 is strongly agree, 1 is strongly disagree in Likert form. Organizational justice scale statistic results are ; general average was 80,01, standard deviation was 24,17 and variance was 584,52. Based on the descriptive statistic results, in order to evaluate each dimension in term of reliability, Cronbach Alpha was got. These coefficiencies are; distributive justice is 0.91 , Procedural Justice is 0.78, interactional justice is 0,95, systematic justice is 0.93, and over all of the scale is 0.96. Organizational trust scale includes 12 items; 8 items are for interpersonal trust and 4 items are system trust. All items are assessed on seven point likert system where 7 is %100 and 1 is almost % 0. Based on general descriptive statistics results of organizational trust scale; general average of scale is 41,73 standard deviation is 15.96 and variance is 254,74. In order to evaluate the reliability of each dimension, CRON-BACH Alpha coefficient of consistence was used. These coeffiencies are; dimension of interpersonal trust was 0.96, dimension of system trust was 0,90, and over all of the scale is 0.97.

Table 1: *Descriptive Statistic of Organizational Justice and Organizational Trust*

	N	M	MDN	MOD	SD	Variance	Score Min	Range max
					Organizational justice Survey			
(OJS)								
Distributive	566	15,613	14	14,91	6,445	41,54	9	36
Procedural	566	12,787	14	13,11	4,101	16,82	5	20
Interactional	566	28,517	33	29,25	10,64	113,24	10	43
Systematic	566	23,093	26	23,07	7,823	61,21	10	41
General	566	80,012	85	81,67	24,17	584,52	34	138
					Organizational Trust Inventory			
(OTI)								
Interpersonal	566	29,250	35	30,40	11,45	131,16	8	56
internal	566	12,487	14	12,60	4,914	24,15	4	28
General	566	41,738	49	43,07	15,96	254,74	12	84

Analysis Of Data

To analyze the data SPSS 15 was used. Descriptive statistics, correlations, multiple regression was used for variables. Survey data's were tested in $p<.05$.

Results

In the study, organizational justice that is predictor variable, and organizational trust that is predicted variable, are associated to each other. The relation between these variables and their dimensions are shown in table 3

Table 3: *Correlation Points Matrix Of Dimensions Of Organizational Trust And Organizational Justice*

	DA	İA	EA	SA	DB	NB	DB	KG	SG	ÖA	ÖB	ÖG
DJ	1											
IJ	,5822	1										
EJ	,5706	,9367	1									
SA	,1280	,7509	,5989	1								
SJ	,4062	,8732	,8195	,7525	-,4461	,5599	,5511	1				
KT	,3025	,7729	,6171	,9093	-,4777	,6879	,6245	,8831	1			
ÖA	,6580	,9802	,9450	,7487	-,4420	,5918	,5673	,8606	,7777	1		
OT	,3846	,8646	,7781	,8200	-,4672	,6136	,5878	,9895	,9416	,8570	,5949	1

Not: DJ: Distributive justice ; IJ: Procedural justice; EJ: Interactional justice; SJ: Systematic justice; KT: Interpersonal trust; ÖA: Organizational internal trust

**$p < 0.01$

The Effect Of Dimension Of Oragnizational Justice To Organizational Trust And Its Dimensions

Correlation coefficiency between dimensions of justice and organizational trust (R= 0,68) show that there is a positive and high relation. All of the dimensions of organizational justice are predictor of overall of organizational trust (R= 0.689, R2 = 0.476 corrected R2= 0,809, p< 0.01). Dimensions of organizational justice that are systematic, procedural and distributive justice interpret % 68 of organizational trust behavior. As in it is shown in table 3, distributive justice (β = 6,93; p=.00), procedural justice (β= 4.24 ; p=.00), and systematic justice (β= 5,35; p=.00) increase organizational trust behavior. Importance order of interpreting organizational trust behavior is; systematic justice (t=20,29, β=5,35), procedural justice (t=12,63, β= 13,20), distributive justice (t=2,18, β=6,93) . Multiple regressions of organizational justice and organizational trust regarding with predicting organizational trust behavior, is shown in table 3.

Table 3: *Multiple Regression Analyses Regarding With Predicting Organizational Trust Behavior Of Organizational Justice*

Model 1	Dependent variable: Organizational trust				
Yordayıcı	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Distributive justice	6,93	2,81	0,00	0,384	0,11
Procedural justice	4,24	13,20	0,00	0,864	0,48
Systematic justice	5,35	20,29	0,00	0,820	0,65
R^2 = 0,476	R =0,689				
F(2,563) = 170,6	p =.000				

All dimensions of organizational justice are predictors of interpersonal trust dimension organizational trust (R= 0,886, R2= 0;7860 corrected R2= 0785, p< 0.001). The variables, systematic justice, procedural justice and distributive justice interpret % 78 of interpersonal trust behavior. As shown in the table 5, procedural justice (β= 6,12; p=.00), systematic justice (β=3,54; p=.00) increase interpersonal trust behavior. Regression analysis regarding that organizational justice dimensions predict inter personal trust behavior is shown in table 4.

Table 4: *Regression Analyssis Regarding That Organizational Justice Dimensions Predicts Inter Personal Trust Behaviour*

Model 2	Dependent variable: Systematic Trust				
Yordayıcı	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Interpersonal	4,82	0,18	0,04	0,007	0,406
Distributive	6,12	17,92	0,00	0,603	0,873
Systematic	3,54	12,63	0,00	0,470	0,752
R^2 =0,786	R=0,886				
F(2,563)= 668,7	p=.000				

All dimensions of organizational justice predict organizational trust dimension of organizational trust (R= 0,694, R2= 0,483, corrected R20 0,481, p < 0,001). Dimensions of organizational justice - systematic, procedural justice, distributive justice- interpret % 86 of system trust behavior. Importance order regarding that organizational justice dimensions interpret organizational trust is; systematic justice (t= 40,70, β= 9,13), distributive justice (t= 10,19, β= 2,13), procedural justice (t= 1,77, β= 4,86). Procedural justice (β= 2.13; p=00) and systematic justice (β=9,13; p=.00) increase organizational internal trust behavior. Regression analysis of interpreting organizational justice and organizational internal trust is shown in table 5 .

Table 5: *Regression Analysis Of Interpreting Organizational Justice And Organizational Internal Trust*

Model 3	Dependent variable: Systematic Trust				
Yordayıcı	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Distributive	2,13	10,19	,000	0,30	0,39
Operational	-4,86	-1,77	0,07	0,77	-0,07
Distributive	9,13	40,70	,000	0,90	0,86
Systematic	R=0,928				
F(2,563)= 118,0	p=.000				
	R^2 = 0,863				

CONCLUSION

Based on the data that shows correlation points between organizational justice and organizational trust, there is a positive and high relation between the variables of this study. These results coincide with the study of İşcan and Sayın (2010) and with the study of Baş (2010). All dimensions of organizational justice are predictor of organizational trust behavior. Dimensions organizational justice – systematic, procedural and dis-

tributive justice- interprets the % 68 of organizational trust. And also, all dimensions of organizational justice increase organizational trust. Dimensions of organizational justice interpret % 78 of interpersonal trust behavior. All dimensions of organizational justice predict organizational internal trust dimension of organizational trust, and these dimensions interprets % 86 of organizational internal trust behavior. Consequently, dimensions of organizational justice, increase organizational trust behavior, Importance order of interpreting organizational trust is systematic justice, procedural justice, and distributive justice.

REFERENCES

Adams, J. Inequity in social exchange. Advances in Experimental SocialPsychology, 1965, 2, 267 – 299.

Baş, G.A Study of Relationship between Organisational Justice and Organisational Trust of Elementary Teachers. Journal of Education and Humanities: Theory and Practice, Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010, 17 – 36

Bies, R. J. & Moag, J.S. Interactional Justice: Communication Criteria Of Fairness. Research on Negotiation in Organizations, 1986, 1, 43 – 55.

Colquitt, J.Greenberg, J. & Zapata-Phelan, C. What İs Organizational Justice? A Historical Overview. In J. Greenberg and J. Colquitt. Handbook of organizational justice, 2005, 3 – 56.

Greenberg, J. A Taxanomy Of Organizational Justice Theories. The Academy of Management Review, 1987, 12(1), 9 – 22.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). Studies in leading and organizing schools, 2003, 181 – 207.

İşçan, Ö.F. & Sayın, U. Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 4, 2010, 195.

Jeong-Ho, J. The Impact of Organizational Justice and Job Security on Organizational Commitment. Exploring the Mediating Effect of Trust in Top Management. In Partıal Fulfıllment Of The Requırements For The Degree Of Doctor Of Phılosophy, 2009, USA.

Mishra, J., and Morrissey, M. Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. Public Personnel Management, 1990, 19(4): 443 – 85.

Thibaut, J. & Walker, L. A Theory Of Procedure. California Law Review, 1978, 66, 541 – 566

Dr. Yar Ali METE
Trakya University, Educational Faculty,
Education Management Department,
yaralimete@hotmail.com

Tonguç BAŞARAN Lect.
Trakya University, Educational Faculty,
Primary Education Department,
tongucb@trakya.edu.tr

МЕТОД ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА ГРАЖДАНСКОТО И ДЕМОКРАТИЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Юксел Щерли
Тракийски университет – Одрин

THE ASSESSMENT OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION COURSE IN TERMS OF METHOD

Yücel Atila Şehirli
Trakya University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Primary Education Department

Abstract: *Citizenship and Democracy Education Program that is taught at the 8th grade of primary schools aims that students will be critical to topics, express their own thoughts, respect to other opinions, live peacefully, be sensitive to society, and act for the goodness of society. Social Studies teachers' attitudes towards the program are important and play a decisive role in achieving these overall objectives. Methods and techniques that social sciences teachers use during the education.Teaching and assessment and evalution stages when they realize these general aims are important and play a significant role.*

The aim of the study is to assess Citizenship and Democracy Education Course in terms of method. The research population includes teachers who lecture at 30 primary schools in the district center of Edirne province in 2011-2012 academic year.

Key words: *Citizenship and Democracy Education Course, Primary Schools, Social Studies Teachers, Curriculum, Edirne.*

I. INTRODUCTION

The word „country" is expressed as „homeland", and the word „citizenship" is expressed as each of the person who has the same country or country feelings in the dictionary in the concept of „citizenship" (TDK. Dictionary, 1992, s.1553-1554). According to the same source, the concept „citizenship" means „being citizen, and the situation of being born and growing or living in a country." Legally, „citizen" means „ a person who lives in a country and is dependent on it legally and politically." „Citizenship" mean political and legal bond connecting real people to the government (Aybay,1982,s.3). according to another definition, citizenship

is the legal bond between people and the government that the government establishes with its one-sided will and determines its conditions. (Uluocak,1984,s.6, Çiftçi, 2006,s.113).

The concept of democracy is derived from the Greek words demos:people, and kratos: power. It means a form of government based on the sovereignty of people (TDK. Dictionary, 1992, p.353). according to another definition, „it is a form of government based on national will and free elections (With Examples Great Turkish Dictionary, 2010, s. 267).

II. WHAT IS THE ROLE OF PRIMARY EDUCATION IN CITIZENSHIP EDUCATION?

The main aim of many countries' education system is to train good citizens. The qualities for a desired citizen are given in the Turkish National Education Law among the general objectives of Turkish National Education. Even though to train Turkish people in a harmony with these objectives is the common task of all education institutes, the task and responsibility of training a good citizen is mostly given to primary schools. The period of primary school is a period when children develop cognitively, emotionally, and socially in a rapid way. Children of this period are not fully developed and they don't have exact political views. Citizenship education given in the following years may not be adequate provided that effective citizenship education are not given at adequate levels at primary school (Ersoy, 2007).

III. PRIMARY SCHOOL 8TH GRADE CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION CURRICULUM

Citizenship and Democracy Education Curriculum was prepared in 2010 in line with National Education Basic Law No. 1739, the „Purposes and Principles of the Turkish National Education. It started to be taught at 8th grade primary schools from the academic year 2011-2012. Citizenship and Democracy Education Course Curriculum was prepared with a thematic approach. The curriculum includes four themes: „Every human is valuable", „Culture of Democracy," „Our rights and freedoms"," Our Duties and Responsibilities".

IV-PROBLEM

Citizenship education starts to take place in Turkish educational system in a planned way with Tanzimat Reform Era. Giving importance to citizenship education to strengthen the bonds that hold together the citizens of the country has been a part of the innovation movement in educa-

tion at this period. In the Republican period, training individuals who love their country and know their citizenship responsibilities has been one of the general objectives of Turkish national education. Human rights and Democracy education in our country has been given at the courses of, „Citizenship Information", „Social Sciences", and finally „Citizenship and Human Rights Education" before.

For a right to keep its existence as a right it must be used. The view lying under the democratic citizenship education is: „demanding, active and responsible citizen." It is only possible for an individual to know his rights, want to protect them sincerely, be aware what, why and how to protect them by attending an active education and teaching processes. In this respect „human rights education" is also located in the democracy education. As well as the introduction of some basic concepts about citizenship, democracy, and human rights, it is aimed in the education and teaching of this course to enable students gain awareness, consciousness, attitude, and behaviors about the applications to protect human rights. In this context, „citizenship and democracy education" in the curriculum is discussed in the context of „democratic citizenship." (Ministry of Education, 2010.)

V-METHOD

A – SUB-PROBLEM

The aim of the study is to assess citizenship and democracy education course in terms of method.

B – THE AIM

The general aim of the study is to evaluate citizenship and democracy education course in terms of method. These questions have been tried to be answered within the overall framework of the study's aim: what are the skills and values that are gained through citizenship and democracy education course curriculum? What are the methods and techniques that are used during the implementation of the course, the attitudes and opinions that teacher emphasizes, and evaluation tools and methods that are utilized? Does the teacher fill a „student observation form" for each student? Are „the course book, workbook, and teacher's guide book" for citizenship and democracy education course adequate?

C – IMPORTANCE: This research is expected to benefit;

1) Learning the skills and values that are gained through citizenship and democracy education course curriculum,
2) Knowing the methods and techniques that are used during the implementation of the course,
3) Knowing the attitudes and opinions that teacher emphasizes,

4) Knowing evaluation tools and methods that are utilized,
5) Knowing whether the teacher fills a „student observation form“ for each student or not,
6) If „the course book, workbook, and teacher's guide book“ for citizenship and democracy education course are adequate or not.

D – PREMISES: The answers of the subjects' to the questionnaire and scale reflect their real opinions and thoughts.

E – LIMITATIONS: This study is limited to 2011-2012 academic year Edirne Province, Social Sciences Teachers and official state schools.

F – RESEARCH MODEL: the study is relational screening model. Citizenship and democracy education course that are taught at 8^{th} grades of primary schools will be described in terms of method and the effects of the independent variables will be examined.

G – UNIVERSE AND SAMPLE: The universe of the study is composed of 30 Social Sciences Teachers who worked at state primary schools in Edirne in 2011-2012 education-teaching year. Of the teachers surveyed, 56, 67% are male, 43,33% are female, 63,33% have 11-20 years of professional experience, and 53,33% graduated from the Faculty of Education.

	n	%
Female	13	43,33
Male	17	56,67
1 – 10 years	5	16,67
11 – 20 years	19	63,33
21 – 30 years	6	20,00
Faculty of education	16	53,33
Faculty of Arts and Sciences	10	33,33
Faculty of Arts	4	13,33
total	30	100,00

H – DATA AND COLLECTION: A questionnaire developed by the researcher (the questionnaire of the attitudes of social sciences' teachers towards citizenship and democracy education course in primary schools.

VI – APPLICATION: Data collection tools have been applied to teachers at school by the researcher himself in cooperation with school administrations.

VII – FINDINGS AND THE RESULT

The sensitivity to discrimination and living together(cohabitation) are the most effective skills that are seen at the course. 86, 7% of the teachers

presenting this course think that these skills are gained through this course. The least effective skill that is seen at the course is using the resources effectively. Only 20% of the teachers think that this course develops the skill of using the resources effectively (Table 1).

Table 1. *In your opinion, what are the skills and values that are gained through citizenship and democracy education course curriculum?*

		Gender		Total
		Female	Male	
70.a. Research	f	4	6	10
	% within Gender	30,8%	35,3%	33,3%
70.b. Critical Thinking	f	8	15	23
	% within Gender	61,5%	88,2%	76,7%
70.c. Creative thinking	f	7	9	16
	% within Gender	53,8%	52,9%	53,3%
70.ç. communication	f	9	13	22
	% within Gender	69,2%	76,5%	73,3%
70.d. Problem solving	f	9	9	18
	% within Gender	69,2%	52,9%	60,0%
70.e. using information technologies	f	5	6	11
	% within Gender	38,5%	35,3%	36,7%
70.f. Entrepreneurship	f	2	5	7
	% within Gender	15,4%	29,4%	23,3%
70.g. Using Turkish accurate and effectively	f	5	6	11
	% within Gender	38,5%	35,3%	36,7%
70.ğ. Observation	f	5	7	12
	% within Gender	38,5%	41,2%	40,0%
70.h. the skill of perceiving change and continuity	f	3	6	9
	% within Gender	23,1%	35,3%	30,0%
70.ı. the ability of social and cultural participation	f	5	12	17
	% within Gender	38,5%	70,6%	56,7%
70.i. Empathy	f	11	14	25
	% within Gender	84,6%	82,4%	83,3%
70.j. Self-management	f	1	8	9
	% within Gender	7,7%	47,1%	30,0%
70.k. Using the resources effectively	f	2	4	6
	% within Gender	15,4%	23,5%	**20,0%**
70.l. Social adaptation	f	7	15	22
	% within Gender	53,8%	88,2%	73,3%
70.m. Sensitivity to discrimination	f	12	14	26
	% within Gender	92,3%	82,4%	**86,7%**
70.n. cohabitation	f	12	14	26
	% within Gender	92,3%	82,4%	**86,7%**

90% of the teachers think that this course develops the value of „tolerance“, and 30% is in the view that „altruism (unrequited altruism)“ is gained through this course (Table 2).

Table 2. *In your opinion what are the values that are gained through citizenship and democracy education course curriculum?*

		Gender		Total
		Female	Male	
71.a. Solidarity	f	11	14	25
	% within Gender	84,6%	82,4%	83,3%
71.b. tolerance	f	11	16	27
	% within Gender	84,6%	94,1%	**90,0%**
71.c. responsibility	f	10	12	22
	% within Gender	76,9%	70,6%	73,3%
71.ç. love	f	8	12	20
	% within Gender	61,5%	70,6%	66,7%
71.d. respect	f	10	15	25
	% within Gender	76,9%	88,2%	83,3%
71.e. Helpfulness	f	10	10	20
	% within Gender	76,9%	58,8%	66,7%
71.f. Altruism (Unrequited altruism)	f	3	6	9
	% within Gender	23,1%	35,3%	**30,0%**
71.g. Peace	f	8	11	19
	% within Gender	61,5%	64,7%	63,3%
71.ğ. Honor	f	7	11	18
	% within Gender	53,8%	64,7%	60,0%
71.h. being fair	f	7	12	19
	% within Gender	53,8%	70,6%	63,3%
71.ı. self-respect	f	6	7	13
	% within Gender	46,2%	41,2%	43,3%
71.i. sharing	f	6	11	17
	% within Gender	46,2%	64,7%	56,7%
71.j. Patriotism	f	9	11	20
	% within Gender	69,2%	64,7%	66,7%
71.k. Freedom	f	10	13	23
	% within Gender	76,9%	76,5%	76,7%
71.l. Reconciliation	f	6	12	18
	% within Gender	46,2%	70,6%	60,0%
71.m. Equality	f	8	14	22
	% within Gender	61,5%	82,4%	73,3%
71.n. Respect for differences	f	12	14	26
	% within Gender	92,3%	82,4%	86,7%

71.o. Sensitivity to keep cultural heritage alive	f	7	8	15
	% within Gender	53,8%	47,1%	50,0%
71.ö.Be sensitive to national, spiritual, and universal values	f	7	10	17
	% within Gender	53,8%	58,8%	56,7%

83% of the teachers presenting this course state that they use „question-answer, discussion“ and „case study”; and 13% of them use „tournament/station“ methods and techniques during the implementation of the course (Table 3).

Table 3. *Methods and Techniques Used During the implementation of the Citizenship and Democracy Education Course*

		Gender		Total
		Female	Male	
72.a. Question-answer	f	11	14	25
	% within Gender	84,6%	82,4%	**83,3%**
72.b. Discussion	f	10	15	25
	% within Gender	76,9%	88,2%	**83,3%**
72.c. Case Study	f	12	13	25
	% within Gender	92,3%	76,5%	**83,3%**
72.ç. Group activities	f	6	10	16
	% within Gender	46,2%	58,8%	53,3%
72.d. Role-play	f	2	5	7
	% within Gender	15,4%	29,4%	23,3%
72.e. Brainstorming	f	7	8	15
	% within Gender	53,8%	47,1%	50,0%
72.f. Debate	f	2	6	8
	% within Gender	15,4%	35,3%	26,7%
72.g. Six-hat thinking (focusing on thinking process, accelerating decision-making, encouraging creativity)	f	1	5	6
	% within Gender	7,7%	29,4%	20,0%
72.ğ. Tournament/Station	f	0	4	4
	% within Gender	,0%	23,5%	**13,3%**
72.h. Poster Preparation	f	5	8	13
	% within Gender	38,5%	47,1%	43,3%
72.ı. Drama	f	3	6	9
	% within Gender	23,1%	35,3%	30,0%

80% of the teachers presenting this course think „tolerance“, and 36, 7% of them regard „governance“ (mutual use of politic, economic, and administrative authority at public and private organizations) as the feelings and attitudes to be stressed during the implementation of the course (Table 4).

Table 4. *The Feeling and Attitudes to be stressed during the implementation of the citizenship and democracy education course*

		Gender		Total
		Female	Male	
73.a. showing commitment to the peaceful solution of the problems	f	12	11	23
	% within Gender	92,3%	64,7%	76,7%
73.b. Being able to cope with criticism	f	7	11	18
	% within Gender	53,8%	64,7%	60,0%
73.c. Effective communication	f	8	14	22
	% within Gender	61,5%	82,4%	73,3%
73.ç. governance (mutual use of politic, economic, and administrative authority at public and private organizations)	f	5	6	11
	% within Gender	38,5%	35,3%	**36,7%**
73.d. calmness and neutrality at disputed issues	f	7	10	17
	% within Gender	53,8%	58,8%	56,7%
73.e. Disinterestedness	f	8	10	18
	% within Gender	61,5%	58,8%	60,0%
73.f. Tolerance	f	10	14	24
	% within Gender	76,9%	82,4%	**80,0%**
73.g. Toleration	f	5	7	12
	% within Gender	38,5%	41,2%	40,0%
73.ğ. Altruism (unrequited altruism)	f	7	5	12
	% within Gender	53,8%	29,4%	40,0%
73.h. To be open to criticism	f	10	13	23
	% within Gender	76,9%	76,5%	76,7%
73.ı. Being able to appreciate success	f	9	9	18
	% within Gender	69,2%	52,9%	60,0%

86, 7% of the teachers presenting the course have stated that they use „multiple choice questions“, and 10 % of them expressed that they use „interview“ as assessment tools and methods during teaching process (Table 5).

Table 5. *Assessment Tools and Methods that you use during the teaching process of Citizenship and democracy education course*

		Gender		Total
		Female	Male	
74.a. Short-Answer Questions	f	10	11	21
	% within Gender	76,9%	64,7%	70,0%
74.b. Open-end Questions	f	9	7	16
	% within Gender	69,2%	41,2%	53,3%
74.c. Multiple choice questions	f	12	14	26
	% within Gender	92,3%	82,4%	**86,7%**
74.ç. Group Assessment	f	3	6	9
	% within Gender	23,1%	35,3%	30,0%

74.d. Observation	f	4	3	7
	% within Gender	30,8%	17,6%	23,3%
74.e. Checklist	f	2	3	5
	% within Gender	15,4%	17,6%	16,7%
74.f. Project Evaluation	f	3	9	12
	% within Gender	23,1%	52,9%	40,0%
74.g. Interview	f	1	2	3
	% within Gender	7,7%	11,8%	**10,0%**
74.ğ. Oral presentation	f	5	5	10
	% within Gender	38,5%	29,4%	33,3%
74.h. Self-Assessment	f	3	6	9
	% within Gender	23,1%	35,3%	30,0%
74.ı. Graded Scoring Key (Rubric) (a tool including the criteria to measure any study.)	f	7	7	14
	% within Gender	53,8%	41,2%	46,7%
74.i. Student Product File (Portfolio)	f	2	4	6
	% within Gender	15,4%	23,5%	20,0%
74.j. Performance Evaluation	f	12	12	24
	% within Gender	92,3%	70,6%	80,0%

Only 16, 7% of the teachers fill a „student observation form“ for each student. This rate is 7, 7% for female teachers, and 23,5% for male teachers (Table 6).

Table 6. *Do you fill a „student observation form“ for each student at Citizenship and Democracy Education Course?*

		Gender		Total
		Female	Male	
Yes	f	1	4	5
	% within Gender	7,7%	23,5%	**16,7%**
No	f	8	11	19
	% within Gender	61,5%	64,7%	63,3%
Partially	f	4	2	6
	% within Gender	30,8%	11,8%	20,0%
Total	f	13	17	30
	% within Gender	100,0%	100,0%	100,0%

33% of the teachers say the course book for Citizenship and Democracy Education Course is „adequate“, 33% say „partially adequate“, and 26,7% of them say „inadequate“ (Table 7).

Table 7. *Is the course book for Citizenship and Democracy Education Course Curriculum adequate?*

		Gender		Total
		Female	Male	
Yes	f	5	5	10
	% within Gender	38,5%	29,4%	**33,3%**
No	f	2	6	8
	% within Gender	15,4%	35,3%	**26,7%**
Partially	f	6	4	10
	% within Gender	46,2%	23,5%	**33,3%**
No answer	f	0	2	2
	% within Gender	,0%	11,8%	6,7%
Total	f	13	17	30
	% within Gender	100,0%	100,0%	100,0%

46,7% of the teachers say that the workbook is „adequate“, 33,3% say „partially adequate“, and 16,7% of the teachers state that it is „inadequate“ (Table 8).

Table 8. *Is the work book for Citizenship and Democracy Education Course Curriculum adequate?*

		Gender		Total
		Female	Male	
Yes	f	7	7	14
	% within Gender	53,8%	41,2%	**46,7%**
No	f	1	4	5
	% within Gender	7,7%	23,5%	**16,7%**
Partially	f	5	5	10
	% within Gender	38,5%	29,4%	**33,3%**
No Answer	f	0	1	1
	% within Gender	,0%	5,9%	3,3%
Total	f	13	17	30
	% within Gender	100,0%	100,0%	100,0%

43% of the teachers say that teacher’s guide book is „adequate“, 33% say „partially adequate“, and 16,7% of them say that it is“ inadequate“ (Table 9).

Table 9. *Is the teacher's guide book for Citizenship and Democracy Education Course Curriculum adequate?*

		Gender		Total
		Female	Male	
Yes	f	6	7	13
	% within Gender	46,2%	41,2%	**43,3%**
No	f	2	3	5
	% within Gender	15,4%	17,6%	**16,7%**
Partially	f	4	6	10
	% within Gender	30,8%	35,3%	**33,3%**
No Answer	f	1	1	2
	% within Gender	7,7%	5,9%	6,7%
Total	f	13	17	30
	% within Gender	100,0%	100,0%	100,0%

REFERENCE

Aybay, Rona Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku**,** AÜSBF Yayınları, 1982, No: 499, Ankara.

Çiftçi, Ahmet, (2006). Vatandaşlık Bilgisi, Demokrasi ve İnsan Hakları**,** Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ersoy, Arife Figen. „Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**",** 2007, Eskişehir, Anadolu Üni., Eğitim Bil. Enstitüsü, Doktora Tezi.

Meb, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8.Sınıf) Öğretim Programı**,** 2010, Ankara.

Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İlhan Ayverdi, Kubbealtılügatı, 2010, İstanbul.

Türkçe Sözlük, TDK, 1992, İstanbul.

Uluocak, Nihal. Türk Vatandaşlık Hukuku**,** 1984, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Dr. Yücel Atila Şehirli
E-mail: asehirli@yahoo.com.tr
Trakya University, Faculty of Education,
Department of Primary Education

РАЗДЕЛ III:
ИСТОРИЯ, АРХИВИСТИКА И ПРАВНИ НАУКИ

ТРАДИЦИИ, ПОСОКИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРИ ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРОРОКУВАНЕТО В ДРЕВНА ТРАКИЯ

Йордан Илиев
независим изследовател

TRADITIONS, DIRECTIONS AND CHALLENGES IN THE STUDY OF DIVINATION IN ANCIENT THRACE

Jordan Iliev
Independent Researcher

Abstract: *The proposed paper deals with the divination in ancient Thrace. It is noted that there are not sufficient studies on this issue. More publications are available on the oracle of Dionysos in Thrace, but they all are limited to the search of arguments to support one or another attempt to localization. However, little or no attention is paid to other sources, concerning divination by the Thracians, such as the information about prophetic abilities of some legendary kings (Orpheus, Phineus, etc), oracles of other gods (Ares), indications to existence of healing oracles and others. Even the available sources about the oracle of Dionysos are not considered in detail – after a careful reading of the separate ancient works (with emphasis over the mantic session) it is clear that they actually attest to at least three oracles of this god. The above findings argue the need of more attention on the divination by the Thracians. For this reason in the following lines is presented a short introduction to the problematic. Presented are some of the most important sources, accompanied by brief comments. At the end is highlighted the acute need of new studies on the issue.*

Key words: *ancient Thrace*, *legendary prophets, divination*, *oracles*, *cultural heritage*.

Изучаването на пророкуването не е обосновано като специален проблемен кръг в тракологията. След като вече е ясно, че траките не могат да се причислят сред шаманстващите народности[1], е необходимо да се определи къде е било мястото на оракулите и предсказанията в тяхната религия.[2] Последното обаче е сложна за изпълнение задача, чието решение не може да бъде потърсено на едва няколко страници. Поради това обстоятелство целта на следващите редове е ограничена само до представянето с кратък коментар на по-важни извори относно традициите на пророкуването сред траките – акт, който сам по себе си е източник на основни посоки и предизвикателства за бъдещите проучвания.

Естествено, когато става дума за безписмен народ, са налице съществени пречки пред опитите за възстановяване на неговото минало. Ситуацията се усложнява още повече, ако се касае за проблематика като пророкуването.[3] Така в античната литература, освен че липсва текст, посветен на тази дейност сред траките, доминират легенди, митове или отделни вметнати съобщения без достатъчно информация. Често отделни персонажи или реалии, отнасящи се до пророкуването, само са споменати, без никакви подробности. В много случаи информацията за легендарните личности, с експлицитно посочена тракийска етнокултурна принадлежност, е противоречива. Важно е да се отбележи, че дори известните към момента сведения не са събрани и систематизирани от съвременните учени, за да може по този начин да се придобие някаква представа за този аспект на тракийската религия.[4] Същото е валидно за археологическите материали, епиграфските паметници и нумизматичните данни, които могат да се свържат с пророкуването. Има още една съществена група извори по проблематиката – в българската традиционна култура са запазени практики за извършване на най-разнообразни по своята същност и цел гадания.[5] Без съмнение корените на някои от тях трябва да бъдат потърсени още през античността – твърдение, което

[1] Виж аргументите у **Нейкова 2006**: 88 сл. с посочена литература за по-старите мнения по въпроса.

[2] За тракийската религия виж у **Попов 2010**: Passim.

[3] Същността и значението на пророкуването са представени у **Tedlock 2001**: 189 – 197; **Johnston 2005**: 1 – 28.

[4] Пророкуването било част от античната религия; засега няма основания да се отхвърля подобно положение и при траките.

[5] По-разпространените са събрани у **Ставрева 2003**: Passim.

може да се потвърди или отхвърли само след достатъчно пълно проучване на наличните данни.

Вероятно поради изброените дотук констатации проблематиката, свързана с пророкуването при траките, не е намерила достатъчно отражение в проучванията на съвременните учени. Последните се ограничават почти изцяло върху търсенето на аргументи за локализирането на енигматичното прорицалище на Дионис в Тракия[6]. Нерядко в общи или по-специализирани изложения по различни аспекти от историята на траките се представят отделни легенди за пророческите способности на определени легендарни персонажи, без всички те да са събрани и систематизирани на едно място, за да бъдат изведени някакви наблюдения по тази проблематика.

Още в най-древни времена сред траките имало лица, занимавали се – наред с други, разнообразни по своя характер, неща – и с пророческа дейност. Много са легендарните сведения за Орфей, но в малко от тях той е определен като прорицател (μάντις), във всички случаи без да е представена в подробности пророческата му дарба.[7] Поради това изглежда невъзможно да се определи как е предсказвал Орфей и дали е бил вдъхновен от някой бог, поради комплексния характер на представата за него, например: от една страна изобразяването му с лира подсказва връзка с Аполон, докато чрез смъртта си той може да бъде определен като инкарнация на Тракийския Дионис.[8] Интерес тук представляват две схолии към произведения на Еврипид (Alkest. 968; Hec. 1267), в които се съобщава за „писания на Орфей върху дървени плочки“, свързани с прорицалище на Дионис в Тракия. Не е уточнено изрично защо мястото на тези плочки е търсено във връзка с такава реалия и какво са представлявали те по своята същност. Добре известно е обаче, че в някои антични прорица-

[6] Систематизирането на всички изказани мнения не би допринесло с нещо за целта на настоящата работа, поради което не е направено тук. Част от изказаните хипотези са представени у **Ботева 2000**: 133 сл.; **Тачева 2007**: 252 сл.

[7] Информацията за Орфей в античната литература е събрана и систематизирана в по-новата литература най-добре у **Guthrie 1993**: Pass.

[8] За особената връзка между Аполон и Дионис виж **Маразов 1994**: 128. Срв. и **Тачева 2007**: 255 където е посочено, че „всъщност мантиката (т. е. пророкуването) в балканските земи е свързана по-скоро с Аполоновите, отколкото с Дионисовите светилища“.

лища предсказанията били записвани.[9] Оттук може само да се предполага дали тези плочки не трябва да бъдат тълкувани като подобни записи. Предположението може да се подкрепи от запазените образи на говорещата глава на Орфей в присъствието на писар, които лесно могат да се обяснят със създаване на въпросните дървени плочки.[10]

Според Аполоний Родоски (Arg. 2.181) с дарба да предвижда, при това – непогрешимо, бог Аполон надарил цар Финей.[11] Около дома на Финей се стичали съседите му, за да получат прорицание. Именно чрез своето пророческо изкуство той освобождавал подчинените и съседните му траки от техните неволи, за което те му благодарели (Arg. 2.492 – 498). Зевс обаче ослепил тракийския цар, понеже разкривал твърде точно бъдещето на хората. Разбира се, това е само една от легендите за Финей, които впрочем значително се различават една от друга. Тя обаче позволява да се констатира, че в конкретния случай пророческото божество е Аполон, който вероятно инспирирал Финей в неговия Финеон (?).

За съжаление, не всички сведения за пророческите способности на легендарни тракийски персонажи са толкова детайлни. Например, Омир (Il. 2.831; 11.329) определя друг легендарен цар, Меропс, като „вещ прорицател за всичко". В случая не е съобщено нищо за направени от него предсказания или за това как въпросният цар пророкувал и дали бил инспириран от божество. Според Еврипид (Rhes. 900 – 972) след смъртта си като гадател на Дионис в Пангей трябвало да пребивава друг легендарен тракийски цар – Резос.

Освен данни за отделни прорицатели, античната традиция е запазила сведения и за съществуването на прорицалища в земите на траките. Безспорно най-много данни сред тях има за усилено търсеното от българските учени прорицалище на Дионис. Освен спомена-

[9] В Кларос вероятно писари записвали въпросите на питащите и отговорите на пророците, виж **Johnston 2008**: 86. Виж също **Busine 2005**: 19 sq.

[10] Касае се за червенофигурен киликс от V в. пр. Хр., етруско бронзово огледало от IV в. пр. Хр. и елинистическа гема, представени у **Guthrie 1993**: 37 – 39 (fig. 6 – 8). Общото и при трите образа е представянето на говорещата глава на Орфей в присъствието на писар, без присъстващи (в образа от гемата), с един (върху киликса) или с повече слушатели (върху бронзовото огледало).

[11] Виж по-подробно за Финей у **Порожанов 2012**: 196 – 221.

тите по-горе схолии към текстове на Еврипид, в историографията се цитират още няколко важни текста.[12]

Първият от тях е изложението на Херодот (7.111.1 – 2) за владяно от сатрите прорицалище на Дионис. То се намирало сред най-високите планини. Профети в него били беси/биси, част от сатрите. Имало и жрица, която давала отговорите както в Делфи.[13] Локализирането на тази реалия е възпрепятствано от факта, че епиграфски в Тракия не са засвидетелствани профети на Дионис.[14] Ако се вярва на сравнението с храма на Аполон в Делфи, то тук става въпрос за инспириран оракул, т. е.: нещо съвсем различно от следващите сведения.

Без съмнение за друг храм на Дионис свидетелства Псевдо-Аристотел (842a 122). Той се намирал в Крестония, при земята на бисалтите. Когато богът възнамерявал да направи плодородна годината, на мястото се появявал голям огнен пламък, виждан от всички в теменоса. Когато пък възнамерявал тя да бъде неплодородна, не се показвала никаква светлина и мястото било обвито в мрак, както през останалите нощи. Не е съобщено какви действия били предприемани при търсенето на тази поличба. Няма информация и за служителите, обслужващи храма.

Чрез огън било предсказвано и в свещена гора на Либер Патер (т. е. римският еквивалент на Дионис), както е известно от Светоний (Div. Aug. 94.6). Там се пророкувало по варварски обред, чрез изливане на чисто вино върху олтара. Когато Гай Октавий, бащата на римския император Август, посетил това място с въпрос за бъдещето на сина си, след посоченото действие от олтара лумнал пламък, който достигнал чак до небето. Жреците обяснили, че това означавало раждането на господар на света. Подобно знамение било получено само веднъж дотогава – когато Александър Велики принасял жертви пред същия този олтар.

Според Макробий (Sat. 1.18.1) при лигирите в Тракия имало прорицалище на Либер Патер, в което се издавали предсказания след пиене на чисто вино. Няма информация за характера на тези предсказания и за това кой всъщност пиел виното.

---

[12] Всички извори са анализирани най-подробно у **Илиев 2012**: 210 – 226.

[13] Практиката в Делфи е представена във възможно най-пълен вид у **Fontenrose 1978**: Passim.

[14] В епиграфските паметници жреци на Дионис в Тракия се откриват само в светилището на този бог край гр. Драма, виж **Κουκούλη-Χρυσανθάκη 1996**: 67 – 107.

Останалите извори са с много по-ограничена информация. В един случаи само е съобщено за „Дионисово предсказание от Тракия" (Paus. 9.30.8 – 12), без подробности за това как то е било получено. Традиционно с търсеното прорицалище на Дионис в Тракия се свързват още няколко антични сведения[15], но без каквито и да било аргументи, тъй като в тях не се съобщава за прорицалища или за някакви прорицателски техники.

Трябва да се обобщи, че представените накратко извори за прорицалище на Дионис в Тракия се различават по своите съществени характеристики, като: термините, използвани от античните автори за означаване на тази реалия; ритуалът на пророкуване; обслужващият персонал и други.[16] Всичко това позволява да се твърди, че без съмнение оракулите на Дионис в Тракия били повече от един, колкото се стараят да идентифицират съвременните учени.

Информацията за прорицалища в Тракия не е свързана само с Дионис. Апиан съобщава (Bith. Fr. 20), че „някои траки се преселили [от Европа] в Азия … и у тях Арес имал прорицалище".[17] Това съобщение поставя и Арес сред пророческите божества у траките, нещо поначало рядко за този бог, но не допринася с нищо повече за изясняването на свързаната с пророкуването проблематика. Тук обаче трябва да се има предвид и едно сведение на Херодот (5.1.2), което ясно демонстрира значението на пророкуването сред някои траки: „пеоните от Стримон получили предсказание да предприемат поход срещу перинтийците и ако те ги посрещнат и ги повикат с висок глас по име, да ги нападнат, а ако не ги повикат, да не нападат". Много би прилягало подобно прорицание да е получено в прорицалище на бога на войната, но дали това действително е било така, не е уточнено от античния автор.[18]

Това не е единственият известен случай, когато важни въпроси от тракийската действителност били решавани от предсказания. В един от фрагментите на Аристотел (Fr. 611, 75) се чете: „Траките наричат мишката аргилос. Според едно предсказание те основали град там, където видели мишка, и го нарекли Аргилос". Запазени са сведения и за извършване на предсказания на битово ниво, като нап-

[15] Посочени са у **Ботева 2000**: 130 – 160.
[16] Виж по-подробно **Илиев 2012**: 210 – 226.
[17] **Gonzales 2005**: 261-283.
[18] От Вергилий (Aeneid. 3.15) е известно, че в Тракия имало свещена земя, посветена на Марс.

ример какво ще бъде времето (Teophr. De sign. temp. 43.51) – подобни се откриват и в традиционната българска култура.[19]

Сред траките имало и реални личности, които се занимавали с пророкуване. Страбон информира (7.3.11) за Декайней, който „научил в Египет някакви полички, чрез които възвестявал волята на боговете". Историческа личност е и Вологез, жрец на Дионис, който притежавал слава на пророк, без да е известно как я е придобил (Cass. Dio, 54.34.5 – 7). Други прорицатели са останали анонимни (Teophr. 4.16.2 – 3; Act. Apost. 16.9 – 10).

Освен приложените дотук сведения, авторитетът на траките в областта на пророкуването се доказва и от факта, че до средата на IV в. пр. Хр. прорицателите в може би най-популярното прорицалище в гръцкия свят, оракулът на Аполон в Делфи, били означавани като Тракиди.[20]

Приложените примери показват, че при траките има данни за практикуването и на двата вида пророкуване, дефинирани още от М. Тулий Цицерон (De Div. 1.11).[21] Първият вид било естественото пророкуване, инспирирано от някое божество. Вторият вид е придобито, техническо, т. е. такова, което – за разлика от първото – можело да бъде научено и още през античността било разбирано като изкуство. Информацията за пророкуването обаче не се ограничава само до съобщенията в античната литература.

Днес на редица места в България се откриват практики, които в много отношения са идентични или най-малкото силно напомнят за документираните през античността лечебни оракули.[22] Под това название се обединяват различни по характер действия, чиято цел е получаването на изцеление.[23] Съвсем естествено е, като се имат предвид огромният брой тракийски реликти в традиционната българска култура[24], произходът на някои от тях да се потърси в античността,

---

[19] **Ставрева 2003**: Passim.

[20] **Попов 2010**: 237 с извори и литература; срв. практиката в Делфи, представена най-синтезирано от **Fontenrose 1978**: Passim; **Johnston 2008**: 38 sq.

[21] Способите за пророкуване през античността са обобщени у **Aune 2003**: 23 sq.; **Johnston 2008**: 109 sq.

[22] В българската историография е използвано по-общото понятие „лечебни светилища", докато „лечебни оракули" е много по-конкретно, виж **Aune 2003**: 25 sq.

[23] **Aune 2003**: 26; **Johnston 2008**: 119 sq.

[24] Виж литературата у **Попов 2010**: 329 – 349.

макар и засега да липсват директни данни за неговото доказване. Само в Централните Родопи могат да се видят поне няколко съвременни практики, които намират аналогия в антични ритуали, свързани с пророкуването. Тук е достатъчно да бъдат представени съвсем накратко само две от тях.

Съществува съвременно поверие за лечебната сила на местността Кръстова гора, което стои в основата на превръщането ѝ в национално светилище през последните две десетилетия. Според сведения на поклонници[25], при преспиване в храма или в гората край него, те или направо получавали изцеление, или им се присънвал, или пък се явявал персонаж, който им представял начин, по който то може да бъде постигнато. Идентична била практиката в някои антични светилища, в които съществували лечебни оракули, посветени най-вече на Асклепий.[26] В тях освен поднасянето на дарове, каквито са и поставяните на кръста неща в Кръстова гора, се съобщава за настъпило излекуване след пренощуване в храма или в близката свещена гора, или се получавало съновидение, ако самият жрец не изричал необходимото.[27]

Вероятно с антични корени е друг интересен гадателски обичай, запазен дори до XX в. На няколко места в Средните Родопи съществувал ритуал на препогребване на костите на починали. Веднъж погребани, след 3, по-рядко след 5 или 7 години те били изравяни от специални лица, задължително от женски пол. По костите били извършвани гадания, например за това, какъв е бил животът на починалия: дали е бил праведен или имал прегрешения.[28] Тази практика може да се свърже с две антични сведения по отношение на траките, които също имали за цел да преценят живота на даден индивид, макар и по друг способ. Според Плиний Стари (Nat. Hist., 7.41) някои тракийски племена (скитите) преценявали дали животът на определен индивид е бил щастлив, като събирали в урна черни или бели камъчета за всеки ден от неговия живот. Информацията е допълнена от Зенобий (Prov. 6.13), според когото в деня на смъртта преброявали тези камъчета и ако преобладавали белите, обявявали мъртвия за

[25] Събрани са от **Йеромонах Висарион 2007**: 30 сл.
[26] Всички по-важни сведения относно култа на Асклепий са представени у **Дончева 2001**: Passim.
[27] Виж изворите у **Bouché-Leclercq 2003**: 29 sq.
[28] По-подробно у **Райчевски 1992**: 12 – 18.

щастлив.[29] Първоизточник на тази информация вероятно е творилият през III в. пр. Филарх (Fr. 83).

Представената информация не изчерпва всички налични данни за пророкуването при траките, но доказва острата необходимост от бъдещи проучвания по проблематиката. Видно е също колко разнообразна по характер и съдържание е информацията за практикуването на тази дейност в древна Тракия.

ЛИТЕРАТУРА

Aune, D. Prophecy in Early Christianity and the Ancient Mediterranean World. Wipf & Stock Pub., 2003.

Bouché-Leclercq, A. Histoire de la divination dans l'Antiquité. Millon, 2003.

Busine, A. Paroles d'Apollon. Pratiques et traditions oraculaires dans l'Antiquité tardive (II^{e} – VI^{e} siècles). Leiden, 2005.

Fontenrose, J. The Delphic Oracle. It's Responses and Operations with a Catalogue of Responses. London & Los Angeles, 1978.

Gonzales, M. The Oracle and Cult of Ares in Asia Minor. // *Greek, Roman and Byzantine Studies*, 2005, p. 45.

Guthrie, W. K. C. Orpheus and Greek Religion. Princeton, 1993.

Johnston, S. I. Divining Divination. // *Mantikê. Studies in Ancient Divination*. Leiden – Boston, 2005.

Johnston, S. I. Ancient Greek Divination. Wiley-Blackwell, 2008.

Tedlock, B. Divination as a Way of Knowing: Embodiment, Visualization, Narrative, and Interpretation. // *Folklore*, 2001, N 2.

Ботева, Д. Проблеми на тракийската история и култура. София, 2000.

Дончева, Ив. Култът към Асклепий в Гърция и Рим. В. Търново, 2001.

Илиев, Й. Родопите в историята на древна Тракия. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор". София, 2012.

Йеромонах Висарион. Кръстова гора. Свещената гора на българите. София, 2007.

Маразов, Ив. Митология на траките. София, 1994.

Нейкова, Р. Имало ли е шамани на Балканите? Studia Thracica 9. София, 2006.

[29] **Попов 2010**: 50.

Попов, Д. Тракийска религия. София, 2010.
Порожанов, К. Тракийската цивилизация. София, 2012.
Райчевски, Ст. Родопските костници и погребалните обичаи в Южна Тракия. // *Българска Етнография*, 1992, N 4.
Ставрева, Л. Български светци и празници. София, 2003.
Тачева, М. Изворите за прорицалището на Дионис и т. нар. Свещен град Перперикон. // *Rhodopica*, 2007, N 1.
Κουκούλη-Χρυσανθάκη, Χ. Ο αρχαίος οικισμός της Δράμας και το Ιερό του Διονύσου. // *Η Δράμα και η Περιοχή της*. Ιστορία και Πολιτισμός. Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης, Δράμα, 1996, σελ. 67 – 107.

Йордан Илиев
независим изследовател, доктор,
e-mail: jordan_iliev@hotmail.com

Jordan Iliev
Independent Researcher, PhD,
e-mail: jordan_iliev@hotmail.com

УНИАТСКАТА ПОЛИТИКА НА БАЛКАНИТЕ ПРЕЗ XIII ВЕК

Румяна Комсалова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

THE UNIATE POLITICS ON THE BALKANS IN THE XIII CENTURY

Rumiana Komsalova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

Abstract: *This paper presents the Uniate politics on the Balkans in the XIII century.*
Key words: *Uniate politics; Balkans; XIII century.*

През XIII век стават важни събития на Балканите, които слагат своя отпечатък върху историята на този регион от Европа. В резултат на IV кръстоносен поход единната Византийска империя престава да съществува, а върху нейните територии се създават т.нар. Латинска Романия, Венецианска Романия и неовизантийските държави – Епир, Никея и Трапезунд. Възстановената българска държава се стреми към териториално разширение и политическа доминация на Балканите. Идентични процеси се наблюдават и в създадената през втората половина на XII век централизирана сръбска държава на Неманичите. Важна роля в Балканската политика играе и религиозният фактор в лицето на християнските църкви.

Голямата схизма от 1054 г. очертава двете културно-религиозни зони: латиноезичната католическа и гръко-славянската ортодоксална/православна. В следващите векове противоречията се задълбочават заради папските претенции от XI в. за „своето наследство“ в Изтока.

Папската доктрина за надмощие над православния Изток се отстоява особено от папа Григорий VII (1073 – 1085), който открито заявил, че неговата цел е папското върховенство над Константинопол за да се сложи край на схизмата от 1054 г. Дори започнал подго-

товка на поход срещу Византийската империя, който щял да поведе лично като „генерал и папа“.

Постепенно идеята, че единението на църквата ще се осъществи чрез завладяването на православния Изток става водеща в католическите среди. Неслучайно при обявяването на Втория кръстоносен поход (1147 – 1149) папа Евгений III (1145 – 1153) поставил като втора цел на кръстоносците налагането на върховенството на Римската църква над Константинопол.

Достоен продължител на идеите на папа Григорий VII за световно господство е папа Инокентий III (1198 – 1216), който бил обявен за „викарий на Господа“, т.е. Божи наместник на земята. Папският натиск към Балканите е свързан с организирания IV кръстоносен поход. Според плана на папата Византия трябвало да бъде подчинена не със силата на оръжието, а посредством църковна уния, след което и Византия да вземе участие в кръстоносния поход към Ерусалим. Но плановете на папа Инокентий III се сблъскват с амбициите на Венеция и нейните цели. В крайна сметка кръстоносците превземат Константинопол и формално е постигнато църковното подчинение на ромеите, макар и чрез принудата на завоеванието.

Папата остро осъдил ограбването на Града и репресиите към православното население, защото според него сега вече „гръцката църква няма да пожелае да се върне към апостолическия престол“. Папата се противопоставил и на намерението на избрания от венецианците католически константинополски патриарх Томазо Морозини, със сила да приобщи гърците към латинското богослужение, като му наредил да им остави обредите и богослужението.

Въпреки това, през 1213 г. по инициатива на папският легат кардинал Пелагий започнали репресии срещу православното население на Константинопол, като забранил православното богослужение и заповядал да хвърлят в затвора православните духовници и монаси, заплашвайки ги дори със смъртно наказание. Този произвол бил прекратен от латинския император Анри (1205 – 1216), който наредил да се отворят православните храмове и да се освободят свещениците и монасите.

Новата ситуация на Балканите давала надежди на папа Инокентий III и той активизирал политиката си за налагане на върховенството на Римската църква върху Православния Изток. По негова инициатива през 1199 г. започват преговори с българския владетел Калоян (1197 – 1207), подканвайки го да признае върховенството на

апостолическия престол. След разменените писма и пратеничества в следващите години било пристъпено към формалното оформяне на унията. Прави впечатление, че въобще не бил повдигнат въпросът за доктриналните различия между Западната и Източната църква. Поскоро прозират политическите подбуди и от двете страни. През 1204 г. Калоян изпраща на папата специален златопечатник (була) с тържествена клетва за преминаване на българската държава и църква под върховенството на папския Рим, а българският архиепископ Василий изпратил клетва-образец за вярност и преданост към апостолическия престол. Едва след това специалният пратеник на папата кардинал Лъв, на 7 ноември 1204 г. миропомазал архиепископ Василий за примас, а на другия ден коронясал Калоян за крал (цар) на българи и власи. Папата провеждал политика на известна религиозна толерантност и затова само препоръчал на примаса Василий да миропомазва първосвещениците при посвещаването им, ритуал, който не бил характерен за българското православно богослужение.

От водената кореспонденция с папския Рим става ясно, че не всички висши български духовници са получили палиум от папата. Това дава основание да се предположи, че е имало известна опозиция на униатския курс, воден от Калоян. От друга страна, обстоятелството, че няма данни за проявен натиск върху тези духовници доказва още веднъж, че унията е схващана от владетеля по-скоро като политически, а не толкова религиозно-каноничен договор.

Унията, т.е. формалното признаване на папата за върховен духовен глава се запазва и при цар Борил. Папата изпратил на 19 април 1213 г. циркулярно писмо на примаса Василий с покана да присъства на IV Латерански събор, който се провел през 1215 г., а във връзка с уреждане на отношенията на България с Латинската империя и Унгария, в Търново пристигнал папския пратеник Пелагий. На свой ред Иван Асен II (1218 – 1241) използвал унията за да уреди отношенията си с Унгария и поискал намесата на папа Хонорий III (1216 – 1227) при уреждането на династичния брак с унгарската принцеса за да получи като зестра заграбените от унгарците български територии – Белград и Браничево.

Поддържането на униатската политика дало формално основание на Охридския архиепископ Димитър Хоматиан (1215 – 1236) да обяви ръкоположените в Македония през 1204 г. български епископи, свещеници, дякони и поддякони от примас Василий със съдействието на българската светска власт, за незаконни и да иска тяхното

отстраняване. Нещо повече, в писмо от 1225 г. до никейския патриарх Герман II (1222 – 1240) охридският архиепископ обявил ръкополагането на примас Василий от римския папа за неканонично и предявил претенции към Търновския църковен диоцез.

Политическият характер на унията се илюстрира и от задкулисните игри на папата и латинските барони през 1228 г. Това постепенно води до нейното обезсмисляне, макар че формално тя е в сила до възстановяването на патриаршеския статут на Българската църква през 1235 г. на събора в Лампсак. Фактическото ѝ отхвърляне още през 1231 г. изостря отношенията с Рим и папа Григорий IX (1227 – 1241) обявява Иван Асен II за схизматик.

Ловък дипломат и политик, Йван Асен II в съюз с никейския император Йоан III Дука (1222 – 1254) отново потърсил контакти с папата през 1238 и 1239 г. Предложено било на папа Григорий IX да принуди Балдуин II (1228 – 1261) да предаде доброволно Константинопол на никейците, а в замяна обещали да признаят върховенството на Рим и да сключат уния. Но папата категорично отказал и през 1240 г. под заплаха от сила принудил българския цар да пропусне през страната си войската на Балдуин II, която ударила в гръб никейците при Константинопол.

Нов опит за сключване на уния с България бил направен от папа Инокентий IV (1243 – 1254) през 1245 г. отново воден от политически подбуди – да се помогне на Латинската империя. В специално писмо до цар Коломан (1241 – 1246), донесено от францискански монаси, го увещавал да се върне към някогашното единство с римската църква, като изпрати представители на предстоящия събор в Лион. Циркулярно писмо със същото съдържание било изпратено и до останалите православни църкви. Но реакция от българска страна нямало.

Наред с контактите с България и сключването на унията с Калоян, папа Инокентий III активизирал и контактите си със сърбите. През 1196 г. Стефан Неманя се оттегля в манастир и предава властта на сина си Стефан. Първородният му син Вукан се установява в Зета (дн. Черна гора) и търси подкрепата на Унгария и Римската църква. През 1202 г. той детронира брат си Стефан и поема управлението на страната след признаване на папската супремация и върховенството на Унгария. Същата политика провежда и владетеля на съседна Босна, бан Кулин, който приема римокатолическото вероизповедание през 1202 г. под егидата на Унгария.

Върнатият се на престола в Рашка Стефан II започва контакти с Римската църква и през 1217 г. е коронясан за крал на сърбите от папа Хонорий III и получава прозвището Първовенчани. Важна роля в църковната ориентация на Сърбия има най-малкият син на Стефан Неманя – Растко, който се замонашва на Атон под името Сава и успява да въздейства на брат си Стефан Първовенчани да остане верен на православието. През 1219 г. Сава успява да получи съгласието на никейския патриарх за учредяване на Сръбската архиепископия, като влизащите в диоцеза ѝ епархии се откъсват от Охридската архиепископия. Изказано е предположение, че по настояване на архиепископ Сава, Стефан Първовенчани е повторно коронясан от него, но вече по православния обред. Така Сърбия се ориентира твърдо към православието и става неразделна част от Византийската общност.

Но наред с това, по Адриатическото крайбрежие има редица латински епископии, който са подчинени на Рим. Те се ръководят от трите центъра – архиепископията в Бар, пряко подчинена на папата, заедно с влизащите в диоцеза ѝ епископии; епископията на Котор,, която имала юрисдикцията над латините във вътрешността на Сърбия, вкл. рударите саси и била зависима от катедрата на Бари в Апулия; третата група са епископиите на Требине и Захумле (Херцеговина), подчинени на архиепископията в Рагуза (Дубровник), която е извън сръбските етнически територии. Католическото влияние се прокарва и чрез бенедиктинските манастири. Следователно за Сърбия е характерен религиозният дуализъм, което дава отражението си върху някои характерни особености на сръбскотото общество и държава. Още основателят на династията Стефан Неманя бил кръстен и по римокатолическия и по православния обред. От Неманичите в периода 1168 – 1371 г. голяма част от владетелите имали готовност да приемат примата на папата, като смятали, подобно на Калоян, че не изменят на православието, а промените са само в църковнойерархичен аспект. Това дава основание на Д. Оболенски да предположи, че православните християни на Балканите не са си давали сметка за ролята на схизмата от 1054 г. и окончателното разделение на църквите.

След завладяването на Константинопол от латинците, символиката на Византийската империя се поема от Никейската империя, която също се опитва да води проуниатска политика, диктувана преди всичко от политически съображения. Така никейският император Йоан III Дука Ватаци започва преговори с папа Инокентий IV за сключване на уния, поставяйки като условие папството да изостави

подкрепата си за Латинската империя. Преговорите са обещаващи, но в крайна сметка са прекратени от страна на никейския император, който успява да удвои територията на Никея и по-късно е канонизиран от Константинополската патриаршия за светец. Неговият наследник Теодор II Ласкарис (1254 – 1258) гледа хладно на униатската политика и се обявява твърдо против подчиняването на Римската църква. Според него обединението на двете църкви можело да стане само върху основата на пълното равноправие, а императорът да играе ролята на арбитър при различните мнения на духовните центрове.

След възстановяването на Византия през 1261 г. отношенията с папството се изострили. Важна роля има стремежът на неаполитанския крал Карл (Шарл) I Анжуйски (1266 – 1285) да превземе Константинопол. В такава обстановка на усложнена външнополитическа конюнктура се ражда идеята за уния с Римската църква. Не случайно в писмо до папа Урбан IV (1261 – 1264) от юни 1262 г. византийският император Михаил VIII Палеолог (1259 – 1282) пише, че не са толкова големи различията със Запада и че по-важно е обединението на християнските сили срещу общите им врагове. Но папата отново наблегнал, че признаването на неговото върховенство е единственото условие за получаване на ефикасна помощ.

Въпреки несъгласието на Карл Анжуйски през 1271 г. папа става италианецът Григорий X (1271 – 1276), който насочил усилията си към сключване на уния с Константинопол. Във връзка с подготовката на унията, Михаил VIII издава специално решение през 1272 г. с което се опитал да отнеме автокефалията на Търновската патриаршия и Сръбската архиепископия и да ги подчини на Охридската църква. Освен това Михаил VIII заедно с патриарх Йоан Век през зимата на 1273/74 г. започва усилена пропаганда сред клира и аристокрацията за предстоящата уния. Въпреки активното противодействие тя била провъзгласена на II Лионски събор през 1274 г., като великият логотет Георги Акрополит признава от името на императора не само върховенството на папата, но и това на римската вяра. Предполага се, че и на събора от името на императора бил повдигнат въпросът за неканоничността на българската и сръбската църкви, като диоцезите им да станат част от Охридската архиепископия, но папата отклонил неговото разглеждане.

Униатският курс води до разделение на византийското общество и се формират две противоположни линии: едната е на зилотите, т.е. ревнителите на етнорелигиозната цялост на православието и поли-

тици, склонни на компромис със Запада. Самият император Михаил VIII се опитва да го наложи с жестоки репресии, които засягат и аристократичните среди. В гръцките владения на империята има мощна съпротива:, която се оглавява от владетеля на Тесалия Йоан. През 1278 г. той е инициатор за свикване на събор, който анатемосал императора като еретик.

България също се обявява срещу униятския курс и Търново става център на антиуниатската политика. Особено активна е позицията на търновския патриарх Игнатий, наречен в една приписка към Търновския апостол от 1277 г. „стълб на православието“.

В периода 1274 – 1280 г. пет папски пратеничества посетили Константинопол за да укрепят унията, като особено активен е папа Николай III (1277 – 1280). Положението се усложнило, когато Карл Анжуйски наложил за папа французина Мартин IV (1281 – 1285), който се обявил против Лионската уния и дори анатемосал като разколник Михаил VIII, защото с униатския си курс повел борба с православния си народ?! Новият император Андроник II (1282 – 1328) тържествено се отказва от униатската политика и поема твърд ортодоксален курс.

Стремеж към активизация на папската политика на Изток, и преди всичко към България, проявил папа Николай IV (1288 – 1292). Разчитайки на съдействието на сръбска кралица Елена, която изповядвала католицизма, папата изпратил през 1291 г. по архидякона на Антибари Марин, писма до Георги I Тертер (1280 – 1292) и до патриарх Йоаким III с предложение да се присъединят към унията и признаят върховенството на апостолическия престол, като дори им изпратил и формуляри с необходимата клетва.

Не по-малка ревност проявил и папа Бонифаций VIII (1294 – 1303), твърдейки, че като „викарий на Господа” има право да заповядва на всички владетели и да има власт над всички хора. Даже се опитал да превърне Рим в световна столица и място на свято посещение.

В заключение може да се каже, че през XIII век най-дълготрайна се оказва унията, която Калоян сключва с папа Инокентий III. Следващите опити за уния с България си остават само инициативи поскоро на папството, отколкото на българските управляващи среди. Втората реализирана уния е Лионската от 1274 г., като Михаил VIII Палеолог прави опит да включи към нея всички православни църкви, вкл. автокефалните Охридска, Българска и Сръбска, но успява само по отношение на Охридската. Униатските опити по отношение на сръбските земи са много краткотрайни, а според някои автори коро-

нацията на Стефан Първовенчани дори не е уния в същинския смисъл на тази политика. Инициативите за уния от страна на балканските владетели са преди всичко продиктувани от политически съображения, свързани с признаване на суверенитет (Калоян, Стефан Първовенчани, Вукан) или противодействие на определени политикотериториални претенции (Михаил VIII Палеолог).

Що се отнася до папството, в основата на униатската политика е доктрината за папската теокрация, т.е. контрол или влияние главно върху светската власт, а не толкова налагане на определени канонични или религиозно обредни постулати върху църковните организации в православния Изток. До великата схизма от 1054 г. папският Рим се стреми да отстоява първенствуващото положение на апостолическия престол чрез решенията на Вселенските събори, а след това, чрез сключване на двустранни или многостранни църковно-политически договори с православния Изток, и по конкретно на Балканите. Униатската политика среща противодействието най-вече на атонското монашество, в не по-малка степен на висшите ортодоксални среди от духовенството и разбира се на не малка част от простолюдието.

Политическият характер на униатската политика е и основната причина за нетрайния характер на сключените унии и това се доказва от факта, че и днес църквите са разединени.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, П. Духовници – дипломати в Средновековна България. // *Щрихи към Балканското средновековие*, София, 2009, с. 143 – 150.

Бакалов, Г. Византия. Културно-политически очерци. София, б.г.

Билярски, И., Илиев, И. Папа Николай IV и българите. // *Исторически преглед*, 1997, № 5 – 6, с. 159 – 187.

ГИБИ. София, 1961 – 1983, том IV – XI.

Гюзелев, В. Православната и католическата църква в историята на българския народ през XIII – началото на XV век. // *Македонски преглед,* 1992, №1, с. 109 – 110.

Гюзелев, В. Папството и българите през Средновековието. Пловдив, 2009.

Дринов, М. Въпросът за българската и сръбската църква пред съдилището на Лионския събор в 1274 г. // *Избрани съчинения*, т. I, София, 1971, с. 373 – 387.

Дринов, М. Исторически преглед на Българската църква от самото ѝ начало до днес. // *Избрани съчинения*, т. II, София, 1971, с. 1 – 160.

Държава &Църква – Църква & Държава в българската история. София, 2006.
Иванов, Й. Български старини из Македония. София, 1931.
Илиев, И. Охридският архиепископ Димитър Хоматиан и българите. София, 2010.
Ковалевский, Я. Папы и папство. Москва, 1991.
Клайнер, Б. История на България от 1761 г. София, 1977.
Конкьов, З. Българската дворцова и църковна политика относно униатските опити на Рим и Константинопол между 1241 и 1291 г. // *Университетски четения и изследвания по българска история*, София, 2008, с. 100 – 110.
Кочев, Н. Политиката на Византия по времето на Михаил VIII Комнин Палеолог. // *Тангра*, София, 2006, с. 635 – 648.
ЛИБИ. София, том II – IV, 1960 – 1981.
Матанов, Хр. Средновековните Балкани. София, 2002.
Ников, П. Църковната политика на Иван Асеня II. // *БИБ*, 1930, №3, с. 65 – 112.
Николова, Б. Сведения за отношенията между България, Рим, Запада и Латинската империя в старобългарската книжнина (IX – XIV в.). // *Исторически преглед,* 1987, №4, с. 54 – 66.
Оболенски, Д. Византийската общност. София, 2001.
Острогорски, Г. История на византийската държава. София, 1998.
Петров, П. Унията между България и Римската църква през 1204 г. и Четвъртият кръстоносен поход. // *Исторически преглед*, 1955, № 2, с. 35 – 57.
Преписката на папа Инокентий III с българите. // *ГСУ ИФФ*, София, 38, кн. 3, 1942.
Снегаров, И. История на Охридската архиепископия. София, 1995.
Събев, Т. Самостойна народностна църква в Средновековна България. София, 1987.

Румяна Комсалова, главен асиситент, доктор
Пловдив 4000, ул. „Иван Асен“, 24; тел. 032/261 268;
e-mail: elit_rs@abv.bg

Rumiana Komsalova, Assistant professor, PhD
Plovdiv 4000, 24 Ivan Asen Str.; phone: 032/261 268;
e-mail: elit_rs@abv.bg

„ГРЪЦКАТА РЕПУБЛИКА“ НА РИГАС ВЕЛИСТИНЛИС И ИДЕИТЕ ЗА МНОГОНАЦИОНАЛНА ДЪРЖАВА НА БАЛКАНИТЕ ПРЕЗ XIX ВЕК

Агоп Гарабедян
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

„THE HELLENIC REPUBLIC“ OF RIGAS VELISTINLIS AND THE IDEAS FOR MULTINATIONAL STATE ON THE BALKANS IN THE XIX CENTURY

Agop Garabedyan
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

Abstract: *The article is focused on the ideas of Rigas Velistinlis for multinational state on the Balkans in the nineteenth century.*
Key words*: Rigas Velistinliss; multinational state; Balkans; XIX century.*

Великата френска революция и войните на Наполеон активизират националноосвободителните движения на балканските народи. В тази връзка техните ръководства все по често започват да изтъкват необходимостта от координиране и обединяване на действията срещу общия потисник. Налице са и обстоятелствата, които би трябвало да улеснят това: общата историческа съдба, приблизително еднаквото равнище на социално-икономическо и културно развитие, преобладаването на славянския елемент и източното православие. В рамките на тези призиви за единодействие, дейци с най-различна политическа ориентация и цели, включително и коронован особи, лансират и идеи за създаване на най-разнообразни по своята конструкция дву- или многонационални държави. В някои от проектите направо се говори за федеративни или конфедеративни създания, с равнопоставеност на съставящите ги субекти или с водещата роля на един от тях.

За пионер на идеята за общо надигане и отхвърляне на османското господство, за разбирателство, сътрудничество, взаимопомощ и

равноправно съжителство на балканските народи в една обща наднационална или многонационална формация изследователите единодушно посочват патриархът на гръцката национална революция Ригас Велестинлис. Мненията се разминават по въпроса какъв тип държава е проектираната от него т.нар. „Гръцка република“. Едни я смятат за федеративна, а други – за унитарна[1]. Това, разбира се, не поставя под съмнение факта, че проектът на Ригас е уникален, че е еталон за детайлно и всеобхватно разработена концепция за многонационална и същевременно демократична формация.

Политическият мироглед на Ригас Велестинлис се формира през 90-те години на XVIII век под въздействието на идеите на Великата френска буржоазна революция. В своите произведения той призовава гърците и другите поробени народи на революция за отхвърляне на османското господство и създаване на обща държава, която да обхваща почти цяла Югоизточна Европа, островите в Егейско, Йонийско и Източната част на Средиземно море, и Мала Азия.

Вътрешното устройство на тази формация се основава на абсолютното равенство както между населяващите я народи, така и между отделните граждани. Този принцип за двойно равенство се въплъщава в конституционна норма и дефинитивно се обявява, че т.нар. „Гръцка република“ е многонационална и многоконфесионална. Същевременно обаче Ригас прави и следните две много съществени уговорки[2].

Първо, изрично подчертава, че носител на държавния суверенитет е единният и неделим народ, а не съставящите държавата и различаващи се по език, религия и произход народи и етно-културни групи. Тази уговорка дава основание на някои от изследователите да заключат, че държавата на Ригас е унитарна и следователно не може да е федеративна. Според нас този аргумент не е достатъчно убедителен, тъй като световната практика познава множество федеративни формирования, в които държавният суверенитет се обявява за неделим или не се афишира неговият носител.

Второ, декларираното равенство между отделните народи и етнически групи се допълва с условието, че ръководната роля в държавата ще се предостави на гърците. Тази уговорка поражда съмне-

[1] Πανταζοπουλου; Ν.Ι. Μελετηματα για τον Ρηγα Βελεστινλη. Εκδοση Επιστημονικης Εταιρειας Μελετης «Φερων-Βελεστινου-Ρηγα». Повече за политическата идеология на Ригас Велестинлис виж Георги Кондогеоргис „Гръцката демокрация“ на Ригас Велестинлис. С., 2009.

[2] Κιτρομηλιδη, Π.Μ. Ρηγας Βελεστινλης. Θεωρια και πραξη. Αθηνα, 1998.

нието, че новата формация, въпреки че е замислена като многонационална по съдържание и наднационална по форма, се предвижда да бъде гръцка по характер.

Концепцията на Ригас за прогонване на османския завоевател и установяване на демократична форма на управление с ръководната роля на гърците е в съответствие с техните постижения в социално-икономическата и политическата области и мястото, което заемат сред другите поробени народи в Османската империя. Известно е, че в края на XVIII век гръцкият език се превръща в lingua franca на Балканите и Източното Средиземноморие. Посредством него и мрежата от гръцки училища прогресивните постижения и идеи на Европейското просвещение стават достъпни за народите на полуострова. Гръцкото образование се превръща в показател за напредъка и националното „пробуждане“, а гръцката интелигенция и гръцките издания – в носители на духа на новото време в региона. Вследствие на всичко това именно гръцкоезичната интелигенция и част от гръцкоезичните търговци стават единственият съзнателно модернизиращ се, а след 1789 – и революционизиращ се елемент сред изостаналите и консервативни общества на Балканите[3]. Тези обстоятелства и разбира се в определена степен и славното минало от класическия, елинистическия и византийския периоди дават основание на Ригас да планира обща държава, в която водещи да са гърците. В един по-късен етап някои изследователи тълкуват това едва ли не като покана към останалите балкански народи да се елинизират, с което слагат знак на равенство между идеите на Ригас и целите на „Мегали идея“.

В тази връзка трябва дебело да се подчертае, че Ригас изрично говори за една многонационална, демократична и плуралистична формация, в която равноправно съжителстват балканските (и не само) народи и националните малцинства и се гарантират равенството и правата на отделните граждани. Ръководната роля на гърците в тази държава се мотивира не с някакви имагинерни дадености, а от водещите културни, икономически и донякъде политически позиции, които заемат те по това време.

През първата половина на XIX век става актуална идеята за обща държавна формация на Балканите под протектората на Русия. По принцип тя обхваща независима Гърция и останалите страни, които

[3] Επιστημονικο συνεδριο «Ρηγας – Για μια νεα ερευνητικη συγκομιδι. – Δωδωνη, τομος ΚΗ, Μερος Τριτο. Ιωαννινα, 1999.

са зависими или непосредствено доминирани от Османската империя. В различните си варианти тази идея предвижда държава понякога определяна като „гръцко-славянска федерация“, доминирана веднъж от гърците, а друг път от сърбите или съвместно от сърбите и българите[4].

През 60-те години на XIX век особено подчертано се активизират усилията на Сърбия. През 1866 г. по инициатива на княз Михаил Обренович се сключва антиосмански договор за съюз с Черна гора. През пролетта на следваща година започват преговори между Сърбия и българската Добродетелна дружина в Букурещ за създаване на обща държава[5]. Почти едновременно князът излиза с инициатива за създаване на южнославянска конфедерация, включваща сърбите, хърватите, черногорците, словенците и българите[6].

Тази идея, но вече с качествено ново съдържание, се поема впоследствие и от ляво настроените политици в Сърбия и българските революционни демократи. Те излизат с инициативи за създаването на българо-сръбска, южнославянска или балканска федерация (конфедерация), с равнопоставеност на съставящите я субекти и конституционно гарантиране на гражданските свободи[7].

Приблизително по същото време, към края на 60-те години на XIX век, възниква и идеята за трансформиране на самостоятелната гръцка държава в „Демократична източна федерация“. Актуализирането на познатата идея на Ригас е в резултат на дейността на създаденото към средата на 60-те години в Белград Дружество „Демократична източна федерация“. То има и свой печатен орган именуван „Източна конфедерация“, който се издава в Женева от Андреас Куманудис. Връзката между Белградското дружество и дейците в Гърция се осъществява посредством Захариас Сарделис собственик на издавания от 1867 г. в Букурещ в. Ирис. През 1868 г. по инициатива на Панайотис Панас гърците в Белград, ангажирани с дейността на Дружеството, създават едно неформално обединение, известно като Гръцки кръг. Главната цел на Демократичната източна федерация,

[4] Лалков, М. От надеждата до разочарование. Идеята за федерация в Балканския югоизток. София, 1994, 22 – 23, 32 – 33.

[5] Манчев, Кр. История на Балканските народи, т.1 (1352-1878). С., 2006, 260 – 261.

[6] Лалков, М. Цит.съч., с. 30.

[7] Кабакчиев, Хр. Българските революционер: Раковски, Каравелов, Ботев за балканската федерация. София, 1915, 9 – 10; Лалков, М. Цит.съч., с.52.

както я описва в. „Ирис“ през 1869 г., е едновременното освобождаване от османско иго на поробените народи и създаване на „сдружение на свободни републики с едно централно правителство“. Гръцката позиция по този въпрос ни представя Г. Филаретос, член на „Демократическия клуб „Ригас“ и ръководен деец в „Гръцкия кръг“. Според него „Изтокът можел да се умиротвори“ само при положение, че: 1. турците запазят Тракия и по-такъв начин се избегнат противоречията кой да владее Босфора; 2. българите приемат за своя южна граница Стара планина; 3. румънците, сърбите и черногорците се споразумеят за границите си; 4. гърците придобият островите, Епир, Тесалия, Македония и Албания и бъдат упълномощени да поемат закрилата на федеративните народи[8].

В началото на 70-те години Захариас Сарделис се завръща в Гърция и продължава да пропагандира, главно чрез своите вестници, идеята за „Демократична източна федерация“. През 1875 г., със започването на поредната Източна криза, той обявява, че Демократичната източна федерация цели създаването на федеративно обединение, простиращо се „от Алпите и Карпатите до Крит и Кипър“, в което всеки народ „да е свободен сам да решава вътрешните си проблеми, съгласно характера и традициите си“[9].

Берлинският конгрес от 1878 г. установява нов политико-териториален ред на Балканите и утвърждава, в една или друга степен, суверенитета на повечето балкански държави. Едновременно обаче, Османска Турция запазва господството си над големи части от полуострова, а Австро-Унгария увеличава своите владения там. При новите условия предлаганите федеративни проекти вече съчетават борбата за освобождаване на останалите под чуждо господство територии с действия за стабилизиране международното положение на младите балкански държави.

Сред многото и разнообразни федеративни проекти, които се появяват след 1878 г. преобладават тези със славянофилски характер. Тяхната главна цел е обединяването на южните славяни с или без благословията на Русия. От този род например е и идеята за „Източна федерация“ (или конфедерация) на „Българския таен революционен комитет“, който през 1885 г. осъществява съединението на Из-

[8] Νουτσοσ. Π. Ο Ρηγας μετα τον Ριγα. – Επιστημονικο συνεδριο... σ. 80.
[9] Пак там.

точна Румелия с Княжество България[10]. Подобни планове подготвят и някои сръбски политици, обществени дейци и учени, като Стоян Новакович, Йован Скерлич и Йован Цвиич, а също и хърватският политически деец, епископ Йосип Щросмайер[11].

Към края на XX век се активизират усилията на левите радикални и социалистически партии и движения. Изявен представител на тази нова плеяда политически дейци е Павлос Аргиридис, който се установява във Франция след разгрома на Парижката комуна. През 1873 г. той редом с В. Юго, Л. Бланки и Л. Гамбета участва в свиканията в Париж Конгрес на ориенталистите. Включва се активно в дейността на Френската работническа партия, Международната лига за мир и свобода и Комитета на ориенталистите, През 1894 г. Аргиридис учредява Лигата за балканска конфедерация. Съгласно чл. 3 на нейния устав в „свободната и федеративна държава“ се проектира да се включат Гърция с Крит, Сърбия с Босна и Херцеговина, България, Румъния, Черна гора, Македония, Албания, Мала Азия с крайбрежните острови и Армения. Седалище на федерация, един вид федерален окръг, както бихме го определили днес, се предвижда да бъде Тракия с Константинопол[12].

От своя страна, в началото на XX в., българският социалист Христо Кабакчиев излиза с проект за конфедеративна формация, основаваща се на митнически съюз и общ пазар. Предвижда се в нея да се включат Албания, Сърбия, Черна гора, Гърция, Македония, Тракия, България и Румъния. Предлага се те да имат широка вътрешна автономия, включително и икономическа самостоятелност, включваща договорена за всеки отделен субект специализация в производството[13].

Федеративната идея, но вече във формата на конкретен проект за „Балканска федеративна република“, става обект на обсъждане на свиканата през 1915 г. в Букурещ Втора конференция на балканските социалистически партии обединени в т.нар. Балканска социалдемократическа федерация. От съществуващите документи става ясно, че „Федеративната република“ се замисля преди всичко като формация,

[10] Съединението на Северна и Южна България и Сръбско-българската война. Дипломатически документи 1885 – 1886. София, 1989, 5 – 11.

[11] Skowronek,J. M. Tanty, T. Wasilewski. Historia Slowian południowych i zachodnich. Warszawa, 1988, 267-269.

[12] Νουτσοσ. Π. Ο Ρηγας μετα τον Ριγα. – Επιστημονικο συνεδριο... σ. 82.

[13] По подробно за това предложение в Хр. Кабакчиев. Към балканската федерация. Избрани произведения. София, 1953.

която би улеснила и ускорила създаването на общ пролетарски фронт срещу т.нар. експлоататорска класа и зависимостта на балканските държави от империалистическите сили. Крайната цел на този процес е освобождаването на т.нар. експлоатирани маси и налагането на нова обществено-политическа система[14].

В подготвените от социалдемократите федеративни проекти, освен вече посочените силно идеологизирани цели, се открояват още три важни елемента. Първо, те предвиждат ликвидиране на функциониращите в младите балкански държави монархически системи и заменянето им с републикански. Второ, обявяват се за урегулиране в рамките на федерацията на комплицирания македонски въпрос, т.е. предлагат алтернатива на силовото му решаване. Трето, за разлика от дотогавашните само скицирани федеративни концепции, социалдемократическите проекти за създаване на обща балканска държавност предвиждат масовото и организирано участие на цялото общество, чрез обвързването на националноосвободителната борба с тази за социално освобождение.

Призивите на социалистите за учредяване на Балканска федерация, която се подкрепя и от лидерите на Втория Интернационал, между които Карл Кауцки, Роза Люксембург и Август Бебел, се активизират по време на войните от 1912 – 1918 г. В обстановка на смърт и разруха те се възприемат от народните маси като алтернативно средство за мирно решаване на усложнените национално-териториални проблеми на Балканите и затова имат тяхната подкрепа. Още повече, че те се позовават на една благородна по същество идея и я мотивират с общата историческа съдба, етническото родство и класовата солидарност.

Лозунгът за „класова солидарност“ внася нов прочит на идеята за многонационална формация на Балканите. Тя започва да се използва от социалистите и за вербуване на привърженици за бъдеща революционна промяна на съществуващия строй в този регион на Европа. Това се афишира впоследствие съвсем открито с учредяването на Балканска комунистическа федерация. Така идеята за многонационална формация на Балканите навлиза в нов етап от своето развитие[15].

---

[14] Лалков, М. Цит. съч., 52 – 53.

[15] Znamierowska-Rakk, E. Z dziejów bałkańskich koncepcji federacyjnych (od schyłku XYIII w. do końca I wojny światowej). – Studia z dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej XXXY. Warszawa, 2000, s.18.

* * *

Един бегъл опит за класификация и оценка на проектите за многонационални формации показва, че:

Първо. Преобладават тези, които предвиждат обединяването на монархии, каквито са по това време балканските държави. И обратно, онези които планират съюзяване на републики са малко на брой и са инициирани главно от дейци с лява радикална или социалдемократическа ориентация;

Второ. Териториалният обхват на проектираните многонационални формации е различен и включва землищата на два, повече или всички балкански народи. Други пък прибавят към това пространство Унгария, Мала Азия и дори и Армения.

Трето. С изключение на проекта на Ригас, в останалите не се изясняват въпроси, които са от съществено значение при бъдещото функциониране на държавата.

Четвърто. Пренебрегва се процесът на формиране на нови национални идентичности и възникналият стремеж за придобиване на неограничен национален суверенитет. Един стремеж, който впоследствие се превръща в непреодолима бариера пред всички планове за създаване на едни или други многонационални формации.

Пето. Декларациите за равнопоставеност на всички народи и държави в бъдещите многонационални формации се приемат с недоверие и като празни обещания, предназначени да приспят бдителността на евентуалните субекти.

Шесто. В преобладаващата част от концепциите за многонационални формации се абсолютизира държавнотворческата роля на гърците или на славяните и преди всичко на сърбите. Националистическите категории, стереотипи и митове, които стават определящи за балканските национални елити, правят невъзможно не само създаването на обединена държава, а също и нейното функциониране като силна, специфична цялост, осъществяваща общи задачи, способна да елиминира външни и вътрешни заплахи[16].

[16] Пак там, с. 19.

ЛИТЕРАТУРА

Επιστημονικο συνεδριο «Ρηγας – Για μια νεα ερευνητικη συγκομιδι.- Δωδωνη, τομος ΚΗ, Μερος Τριτο. Ιωαννινα, 1999.

Κιτρομηλιδη, Π.Μ. Ρηγας Βελεστινλης. Θεωρια και πραξη. Αθηνα, 1998.

Кабакчиев, Хр. Българските революционер: Раковски, Каравелов, Ботев за балканската федерация. София, 1915.

Кондогеоргис, Г. „Гръцката демокрация“ на Ригас Велестинлис. София, 2009.

Лалков, М. От надеждата до разочарование. Идеята за федерация в Балканския югоизток. София, 1994.

Манчев, Кр. История на Балканските народи, т.1 (1352-1878). София, 2006.

Νουτσοσ. Π. Ο Ρηγας μετα τον Ριγα. – Επιστημονικο συνεδριο... σ. 80.

Πανταζοπουλου; N.I. Μελετηματα για τον Ρηγα Βελεστινλη. Εκδοση Επιστημονικης Εταιρειας Μελετης «Φερων-Βελεστινου-Ρηγα».

Съединението на Северна и Южна България и Сръбско-българската война. Дипломатически документи 1885-1886. София, 1989.

Skowronek,J. M. Tanty, T. Wasilewski. Historia Slowian południowych i zachodnich. Warszawa, 1988.

Znamierowska-Rakk, E. Z dziejów bałkańskich koncepcji federacyjnych (od schyłku XYIII w. do końca I wojny światowej). // Studia z dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej, XXXY. Warszawa, 2000.

Агоп Гарабедян, доцент, доктор;
Пловдив 4000, ул. „Иван Асен“, 24; тел. 032/261 268.

Agop Garabedyan, Associated professor, PhD;
Plovdiv 4000, 24 Ivan Asen Str.; phone: 032/261 268.

ЗА ЕДИН ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИ ЛИТУРГИЧЕН СБОРНИК, ИЗДАДЕН В БЪЛГАРИЯ (ЦЪРКОВНИЯТ ЦВЕТОСЛОВ ОТ 1929 г.)

Димитър Димитров
Софийски Университет „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет

A BULGARIAN CHURCH SLAVONIC LITURGICAL MISCELLANY (THE CHURCH ANTHOLOGION FROM 1929)

Dimitar Dimitrov
Sofia University „Sv. Kliment Ochridski“, Faculty of Theology

Abstract: *The article is devoted to a very interesting, but isolated edition of the Church Anthologion, performed in 1929. The volume is in Church Slavonic language and was prepared and published at the print house of the Khurilo monastery. It contains a horologion, feast minaion, texts from the Triodion and the Penticostarion, also some appendices with other texts. The main problem of the edition is the abbreviation of some important texts contrary to the typicon. The Anthologion from 1929 is a precious source for the liturgical tradition in Bulgaria in the beginning of the 20th century.*

Key words*: Liturgical studies, Typicon, Horologion, Minaion, Triodion, Church history*

Публикацията е посветена на едно от църковнославянските литургични издания, направени в България първата половина на 20-ти век – Църковният цветослов (***ЦЦ***).[1] Цветословът представлява богослужебен сборник, който съчетава в себе си извадки от различни богослужебни книги. Такъв е смисълът на названието „антологион“

[1] Настоящото проучване предполага поне кратък преглед на ръкописната и старопечатната традиция на антология (цветослова). За жалост ограниченият обем не позволява подобен обзор. За историята на този тип сборници вж. (Турилов, Статис, Никитин, 2001).

(„цветослов“) през Средновековието – събрани „*цветя*“, „*цветни слова*“ от различни книги и автори.

Въпросът за богослужебните издания на Българската църква не е напълно изяснен. Процесът на издаване на подобен тип сборници с църковнославянски богослужебни текстове съм проследил в няколко свои публикации, разглеждащи този проблем. Книгата се появява в един труден за Православната църква в България период. За периода от Освобождението до 30-те години на 20-ти век Църквата ни не успява да подготви собствени издания на богослужебните книги. Подборът, подредбата и печатът на литургична книжнина изискват значителен ресурс от специалисти по литургика и средновековна книжнина, филологическа грамотност, както и съответната база, оборудвана с църковнославянски шрифтове. Църквата в България не разполага с подобни условия. Същевременно, изолацията, в която е изпаднала поради наложената схизма, препятства връзките ѝ с останалите поместни църкви на Балканите, затруднява снабдяването ѝ с богослужебни книги, а донякъде пречи да се проследява международната научна литература, издания и изследвания в областта на литургиката и състава на богослужебните книги, които понякога довеждат и до поправки и промени в състава на съвременните печатни издания. (Димитров, 2010[1]). Големите богослужебни книги – октоих, минеи, постен и цветен триод, следовен псалтир, ирмологий, велик требник и др. – биват внасяни от Русия. Това способства за навлизането на силно руско влияние в литургичните традиции на Църквата в България, което води до промяната им. Този процес се отразява във въвеждането на хорово пеене в началото на 20-ти век, промени в Типика (Димитров, 2010[2]), иконографията, навлизане на източнославянски памети в календара (Димитров, 2011[2]). От началото на 20-ти век има опити за отпечатване на някои от по-малките по обем литургични книги – служебник, требник, някои служби на български светци(Димитров, 2010[1]). След революцията и идването на съветската власт в Русия е прекратена възможността за внасянето на руски печатни литургични издания.[2]

Паралелно с това, след 2-рия Църковно-народен събор през 1922 г. Църквата в България преосмисля мисията си. Дава се възможност на различни православни братствени организации да мисионерстват,

[2] Това твърдение е засвидетелствано и в една рецензия на архим. Методий, посветена на Църковно-богослужебния всекидневник.

да развиват благотворителна дейност и т.н. По този начин през 1922 г. се създава православното женско братство „*Бял кръст*“, със седалище в Курилския манастир „*Св. Иван Рилски*“. Братството на манастира е ставропигиално (т.е. на пряко подчинение на Св. Синод). При братството в манастира е организирана от монахините печатница „*Бял кръст*“, намираща се в Курилския манастир[3] (Кръстева, 2002). Благодарение на тази печатница, св. Синод успява да компенсира в минимална степен липсата на богослужебни книги. Издадени са Служебник (1928), Каноник (1928), Требник (1929), Часослов (1929),[4] Църковен цветослов (1929). Изданията са подготвяни от монахините и послушниците, при изключително тежки условия. След време почти всички жени, работили в печатницата, заболяват от туберколоза (Кръстева, 2002).

ЦЦ представлява именно такъв опит да се запълни празнината от липсата на големите богослужебни книти, обхващащи годишния и седмичния богослужебен цикъл – октоих, минеи, постен и цветен триод.

Състав на *ЦЦ*. По състав ***ЦЦ*** се доближава до празничния миней. Сборникът съдържа часослов (1 – 138), възкресен октоих (139 – 295), празничен миней (296 – 617)[5], постен триод (618 – 734)[6], цветен

---

[3] В печатницата „*Бял кръст*“ са издавани: списание „*Християнка*”; първото българско издание на евангелието в картини; жития на светиите за януари от св. Димитрий Ростовски, по превода на Недю Жеков, с ред. архим. Стефан Абаджиев (1925); Кацев–Бурски, Д. Истината по предаването на дякон Игнатий-Левски (1926); Кацев–Бурски, Д., А. Михайлов. Епопея на българския воин, т. I (1926), т. II (?), т. III (1932); Левкийски епископ Варлаам. Св. Иван, Велики Рилски чудотворец и неговият монастир (1929); списание „*Зов*“ – орган на съюза на православните християнски дружества на учащата младеж в България (1926 – 1927); Калнев, М. Нравственото и социално-политическото учение на Дънов и дъновистите пред съда на Божието слово. (1928); Служебник (1928); Канонник (1928); Требник (1929); Часослов (1929); Църковен цветослов (1929).

[4] Въпросният часослов е издаван два пъти през 1929 г. – един път самостоятелно, а втория път в рамките на ***ЦЦ*** (без допълнителните отдели – тропологий, параклис, панихида, молитви) (Димитров, 2012²).

[5] Минейният раздел на ***ЦЦ*** съдържа следните служби – Начало на Индикта и св. Симеон Стълпник, Рождество Богородично, Въздвижение, Зачатие на св. Йоан Кръстител, св. Петка, неделя на отците от 7-ия Вселенски събор, св. Йоан Рилски, св. Димитър (заедно с молебната служба против земетресение), Събор на архангелите, Въведение Богородично, св. Климент Охридски, св.

триод (735 – 816)[7], както и един обширен допълнителен отдел, в който са ексцирпирани различни често употребявани текстове от различни богослужебни книги (817 – 944)[8].

Текстове от октоиха. Представени са само текстовете за възкресното (неделното) богослужение – велика вечерня, възкресна полунощница, възкресна утреня. Липсват текстовете от октоиха за малката вечерня, повечерието и литургията. Не присъстват и литургичните рубрики от октоиха. (***ЦЦ*** 139 – 295). В състава на утренята липсва стихът на прокимена, отпечатан е само първият канон от Октоиха – възкресният. Не са дадени кръстовъзкресният и богородичният. След 6-та песен на канона са поместени кондак и икос. Отпечатани са и по 8 хвалитни стихири. Възкресните ексапостиларии и евангелски стихири са след края на възкресната служба на 8-ми глас.

Ап. Андрей, св. Никола, неделя на Праотците, неделя преди Рождество Христово, Навечерие на Рождество (24. 12 – без службата на св. Евгения), Рождество Христово, Събор на пресв. Богородица, неделя след Р. Хр., св. Стефан, Обрезание и св. Василий, Богоявление, Събор на св. Йоан Кръстител, св. Трима светители, Сретение, св. 40 мъченици, Благовещение, св. Георги, св. Княз Борис, св. Кирил и Методий, св. Константин и Елена, Рождество на св. Йоан Кръстител, св. ап. Петър и Павел, Събор на 12-те апостоли, неделя на отците от 6-те Вселенски събори, св. Илия, св. Седмочисленици (без службата на св. Пантелеймон и св. Климент Охридски), Преображение, Успение Богородично, Отсичане главата на св. Йоан Кръстител.

[6] Съдържа само неделните служби – на Митаря и Фарисея, на Блудния син, Месопустна, Сиропустна, Православна, на св. Григорий Палама, Кръстопоклонна, на св. Йоан Климакс, на св. Мария Египетска, Вайя, както и служби за всички дни на Страстната седмица (включени са към постния триод) до велика събота. Дадена е и службата за събота Месопустна (Задушница).

[7] Включва службата за Пасха, за цялата светла седмица (с препратки към Октоиха), за неделите на Тома, Мироносиците, Разслабения, Самарянката, Слепия, на отците от 1-ия Вселенски събор, Петдесетница и св. Дух, неделя на Всички светии, както и службите за Преполовение и Възнесение.

[8] Допълнителният отдел съдържа катавасии за някои празници от катавасийника (ирмология), богородичните отпустителни от 4-ти отдел в края на минея, полилеите и избраните псалми с величанията от катавасийника (ирмология), седмичните отпустителни тропари и кондаци, общите тропари на светците, троичните песни от края на октоиха или Триода, входни прокимени и причастни за цялата година, Богородичният акатист с канона „*Христову книгу одушевленную*“ от Постния триод, молебния канон на пресв. Богородица „*Воду прошед*“, чина на панихидата, утринни и вечерни молитви, причастни молитви, 1-ва катизма от псалтира.

Принципи на съставянето на службите за господските и богородичните празници.[9] В състава на ***ЦЦ*** не присъстват службите за предпразненствата на господските и богородичните празници. Изключение прави единствено Рождество Христово, където е представена службата за навечерието (24. 12), силно съкратена. Композицията на службите за самите прзници е следната. Липсва малката вечерня, отпечатана е направо **великата вечерня**, обикновено с 3 или 4 стихири на „*Господи, воззвах*“ (останалите обикновено се съкращават), самогласна стихира, паримиите са описани само по сигнатури, без да се привежда текстът им. Обикновено има по 3 четива. В случаите с много четива, каквито са Рождество Христово (8 паримии), Богоявление (13 паримии), Велика събота (15 паримии), ***ЦЦ*** се съобразява с Типика на Константин Протопсалт (***ТКП***) и дава само по 3 четива. Литийните стихири се представят в съкратен вариант, като обикновено (в зависимост от обема на текстовете) се печата първата, понякога и втората, Славата и заключителната. Стиховните стихири са в пълния си вариант. След тях е отпустителният тропар. Първите текстове на **утренята** са са седалните. При тях ***ЦЦ*** показва значителна непоследователност. Най-често липсва разделението и обозначенията на седалните (8. 09; 14. 09 и др.). Не става ясно кои седални са след „*първо стихословие*“, кои след „*второ*“ и кои „*след полиелея*“. Тази неточност създава значителни проблеми, тъй като в типиците, дори и в съвременния, почти никога не се посочват инципити на седалните. В други случаи имаме съкращаване на броя на седалните. Трудно може да се даде обяснение за подобен тип различия, тъй като става въпрос за напълно аналогични последования. Възможно е различните служби за господски и богородични празници да са имали различни съставители, които са ексцирпирали химнографския материал от минея и триода и принципите на издаването да не са били напълно уеднаквени. За жалост не разполагаме с никакви данни за съставителите и редакторите на ***ЦЦ***. След седалните се помества прокименът. Прави впечатление, че навсякъде в ***ЦЦ*** се помества само първият стих на прокимена. След него е самогласната

[9] В числото на тези празници влизат Рождество Богородично, Въздвижение, Въведение Богородично, Рождество Христово, Богоявление, Сретение, Благовещение, Вайя, Възнесение, Петдесетница, Преображение и Успение Богородично. Към тях в известен смисъл може да се причисли и Обрезание. Пасха обикновено се разглежда отделно, като уникално последование, „*празник на празниците*“.

стихира, като понякога преди нея има специални стихове, заместващи тропара „*Молитвами апостолов*“. Следва канонът. По принцип господските и богородичните празници (с малки изключения – 2.02, 14.09, 25.03) имат по 2 канона. В ***ЦЦ*** винаги се дава само първият канон, и то често със съкращения. След 3-та песен на канона обикновено присъства седален (или ипакои), след 6-та песен – кондак и икос. В ***ЦЦ*** липсват данни за четивата, така характерни за манастирското богослужение – житийни, похвални, поучителни и тълковни. Когато стиховете (припевите) на 9-та песен на господски и богородични празници са повече, обикновено се поместват със съкращения. По изключение понякога бива поместена 9-та песен и от 2-рия канон (15.08; Възнесение).[10] Еднократно се среща и един компилиран канон от 2-та канона за празника. Светилните (ексапостиларииите) и хвалитните стихири обикновено се печатат без промени така, както са в минея или триода. В службите в ***ЦЦ*** няма рубрики за литургията, които да дават данни за антифоните, блажените, тропарите, прокимените, алилуариите и причастните. Това се обяснява донякъде с факта, че някъде в началото на 20-ти век спират да се изпълняват антифоните и изобразителните и блажените според изискванията на Типика, за което свидетелстват Ирмологият от 1911, служебникът от 1908 и часословът от 1929 г (Димитров, 2012[1]).

Състав на светийските служби по минея. ***ЦЦ*** представя 28 служби на различни особено почитани светци по месецослова за цялата година.[11] Подборът на службите е свързан с най-големите светийски празници по типика (Димитров, 2009), както и с най-почитаните български светци, и идва да запълни липсата на руските печатни минеи след 1918 г. Четири от службите са посветени на недели на различни отци – две на Христовите праотци[12] и две на отците от вселенските събори. Шест от службите са „*с велико славосло-*

[10] При някои по-второстепенни празници, на които обаче вместо Честнейшую се изпълнява 9-та песен от канона, в ***ЦЦ*** се помества само тази 9-та песен от целия канон – св. Трима светители, Преполовение, Томина неделя.

[11] Срв. бел. 2.

[12] Особено проблемен е съставът на службата за неделя на отците (преди Рождество Христово), където в ***ЦЦ*** липсват основни текстове от утренния йдял – седалният „*след 3-та песен*“, кондакът и икосът след 6-та песен), още повече, че тази служба съществува в три варианта, в зависимост от това на коя дата се случи – 1) 18 и 19. 12; 2) 20 – 23. 12; 3) 24. 12. Съставът на тази служба не отговаря нито на ***ТКП***, нито на ***ТН***.

вие“ (1.09; 23.09; 26.12; 27.12; 7.01; 30.06). Този тип служби в ***ЦЦ*** обикновено съдържат по 3 стихири на „*Господи, воззвах*“ (рядко повече), „*слава*“,[13] стиховни стихири със самогласна, отпустителен тропар. Утренният дял се състои от две групи седални, седален „*след 3-та песен*“,[14] кондак и икос, светилен, хвалитни стихири със „*слава*“. Липсва литургиен дял. Останалите осемнадесет светийски служби са полиелейни. При всички тях липсва химнографията за малката вечерня.[15] Дадена е само великата вечерня. Обикновено съдържа по 3 или 4 стихири на „*Господи, воззвах*“[16], „*слава*“, 3 паримии (само като сигнатури, без текст), често има по няколко литийни стихири (съкратени),[17] по 3 стиховни стихири със „*слава*“ и отпустителен тропар. Утренният дял включва две групи седални – „*след 1-во стихословие*“ и „*след 2-ро стихословие*“,[18] прокимен (без стих), самогласна стихира „*след 50-ти псалом*“. Канонът липсва. Дадени са седален „*след 3-та песен*“, кондак и икос, светилен, хвалитни стихири със „*слава*“. При този тип служби също липсва литургиен дял. Ценни текстове в ***ЦЦ*** са сужбите на следните „*български*“ светци – св. Петка, св. Йоан Рилски, св. княз Борис, св. Кирил и Методий, св. Семочисленици, тъй като техните служби са редки и труднодостъпни издания. За голямо съжаление текстът на службите за св. Петка, св. Йоан Рилски и св. Кирил и Методий са дословно взаимствани от руските печатни издания, при положение, че си имаме наша родна ръкописна традиция. Службите за св. княз Борис и св. Седмочисленици в ***ЦЦ*** представляват частична преработка на издадените в първите години на 20-ти век (Димитров, 2010[1]; Димитров,2011[1]). Като цяло минейните служби за светци са силно съкратени. Съставът им в ***ЦЦ*** показва кои текстове **реално** са се използвали в литургичната практика на Църквата в България през първата половина на 20-ти век.

Състав на триодните служби в *ЦЦ*. Службите се състоят от вечерен и утринен дял. Никъде няма малки вечерни. Вечерният дял се състои от 2 до 4 стихири на „*Господи, воззвах*“, „*слава*“, „*слава*“ на

---

[13] На 1. 09 има и 3 паримии.

[14] В светийските служби по ***ЦЦ*** липсва канон. Изключение прави само 30. 01, където е отпечатана само 9-та песен от канона.

[15] Според ***ТКП*** никога не се изпълнява малка вечерня.

[16] Останалите стихири от минея са пропуснати.

[17] Мястото на литийните стихири според ***ТКП*** е на празничната полунощница.

[18] Липсва седален „*след полиелея*“. При някои служби, когато седалните са от по 3 строфи, в ***ЦЦ*** понякога се изпуска една от тях.

стиховните стихири и в някои случаи отпустителен тропар. Утрининят дял е съставен от седален „*след 3-та песен*“, кондак и икос, ексапостиларий, 3 или 4 хвалитни стихири, „*слава*“. Не присъстват рубрики за литургията. Службата за Задушница за вечерния дял съдържа 3 стихири на „*Господи, воззвах*“, „*слава*“, „*слава*“ на стиховните стихири и отпустителен тропар. Утренният дял се състои от седален „*след 3-та песен*“, кондак и икос, ексапостиларий, 4 хвалитни стихири със самогласна и „*слава*“ на стиховните (***ЦЦ*** 625-630).[19] Химнографският цикъл в ***ЦЦ*** за основните служби за Лазарова събота, Вайя и Страстната седмица е относително пълен. Липсва канон на Лазарова събота. Съкращения на текстове се наблюдават на утренята на Велики петък, където липсват някои от стиховете на 15-те антифони, и на утренята за Велика събота, където липсват около половината от припевите на 118-ти псалом.[20]

Службите по Цветния триод в *ЦЦ*. Службите за Пасха и Светлата седмица в ***ЦЦ*** са пълни. Срещат се много препратки към стихири в октоиха. Липсва канонът за Живоприемни източник (Светли петък). Службите за Възнесение и Петдесетница вече ги разгледахме в раздела за господските и богородичните празници. Службата за Преполовение е „*с велико славословие*“. Дадени са само ирмосите на канона и 9-та песен с три тропара. Службата за „*Св. Дух*“ съдържа само стиховни стихири на вечернята, два седални на утренята, и един седален „*след 3-та песен*“. Всички останали песнопения са с инципити и препратки към Петдесетница. Неделните служби за цветния триод в ***ЦЦ*** имат следния състав: 2 или 3 стихири на „*Господи, воззвах*“, „*слава*“, няколко литийни стихири, 1 стиховна стихира със „*слава*“, отпустителен тропар, седален „*след 3-та песен*“, кондак и икос, ексапостиларий, „*слава*“ на хвалитните стихири. Всички останали песновения са дадени като инципити с препратки или към пасхалната служба, или към възкресната в октоиха. Липсва канон.

Типове Грешки. В състава на възкресните служби са изпуснати някои текстове. На места са сгрешени обозначенията на гласовете, подобните и др. Некоректни са обозначенията и на много от седалните.

ЦЦ* и Типик**. По време на излизането на ***ЦЦ от печат са били използвани две издания на типика – Синодалното на Константин Протопсалт от 1890 г. и Типикът на свещ. Ив. Нейчев от 1909 (***ТН***) (Ди-

[19] Препратка към същата служба има и на събота преди Петдесетница.

[20] Тези припеви в днешно време са известни като „*надгробен плач*“ или „*опело Христово*“.

митров, 2008; Димитров, 2010[2]). Направени бяха някои съпоставки между различните рубрики в двата типика и състава на ***ЦЦ***. Наблюденията показаха, че в ***ЦЦ*** съставът на възкресните служби и на службите за господските и богородичните празници в общи линии се придържа към ***ТКП***, като в повечето случаи обаче в ***ЦЦ*** липсва вторият от каноните на утренята. Същото може да се каже и за дните на Страстната седмица. Триодните и минейните служби за светци в ***ЦЦ*** са в значителна степен съкратени, в сравнение с изискванията на ***ТКП***. ***ТН*** в по-голямата си част се придържа към печатното славянско издание на Йерусалимския типик, което предполага по-богат химнографски материал и повече четива, и поради тази причина съставът на службите по ***ЦЦ*** в повечето случаи се разминава с ***ТН***, поради липсата на много от текстове, които присъстват в октоиха, триода и минея.

Можем да заключим, че ***ЦЦ*** не е изцяло съобразен с нито едно издание на Типика. Съставът му се отклонява в значителна степен както от ***ТКП***, така и от този на свещ. Ив. Нейчев (***ТН***). Съставът на службите в ***ЦЦ*** по-скоро говори за местна литургична енорийска практика, формирала се в България постепенно от началото на 20-ти век насам. Тази литургична практика не е никъде официално кодифицирана и отразена в съответно издание на Типика. За нея вадим заключения от промените в състава на някои български литургични издания като ***ЦЦ***, непознати в други поместни църкви. Липсата на някои текстове във въпросните издания говори за тяхното отпадане от литургичната практика още в началото на 20-ти век.

ЛИТЕРАТУРА

Димитров, Д. Бележки върху месецословната част на Типика на Константин Протопсалт (по църковнославянския му превод). // Развитието на икономиката и обществото на основата на знанието. Сборник от международна научна конференция. Стара Загора, т. 6, 2009, с. 159 – 163.

Димитров, Д. Българските памети в църковния календар през XIX и XX век. // Дни на науката, 2010. В. Търново, 2011, с. 75 – 83.

Димитров, Д. За някои отклонения в литургичната практика на Църквата в България през 20-ти век. // Дни на науката, 2011. В. Търново, 2012.

Димитров, Д. За някои особености в състава на българските печатни църковнославянски издания на Часослова. // Образование – Изкуство. Годишник на СУБ, т. 6, ч. 2. Благоевград, 2012, с. 122 – 134.

Димитров, Д. Източнославянските памети в църковния календар в България през 20-ти век. // Сб. Доклади от национална научна конференция с международно участие „*Човекът и вселената*“. Ч. I Хуманитарни науки. Смолян, 2011, с. 284 – 296.

Димитров, Д. Литургичната книжнина в България след Освобождението. // Наука – Образование – Изкуство. Годишник на СУБ. Благоевград, 2010, с. 70 – 80.

Димитров, Д. Мястото на Типика на свещ. Иван Нейчев в литургичната традиция в България през 20-ти век. // СУБ-Кърджали, Научни трудове т. IV, ч. I, Кърджали, 2010, с. 285 – 295.

Димитров, Д. Типикът на Константин Протопсалт и неговият църковнославянски превод. // Предизвикателствата пред българската наука и европейското изследователско пространство. Сборник от международна научна конференция. Стара Загора, 2008, с. 1 – 5.

Кръстева, О. История, дейност и състав на ставропигиалното женско монашеско братство „*Бял кръст*“. // Духовна култура, 2002, кн. 7 – 8.

А. М. [Методий, архим.] Църковно-богослужебен всекидневник. [Рецензия]. // Православен мисионер, 1944, N 1 – 2, с. 164 – 167.

Нейчев, свещ. Ив. Типикон. Ст. Загора, 1909. (***ТН***)

Служба святаго равноапостола царя Бориса, нареченнаго во святом крещении Михаила. София, 1902.

Служба святых седмочисленник. Пловдив, 1903.

Турилов, А. Г. Статис, С. Никитин. Анфологион. // Православная энциклопедия. Москва, т. 3, 2001, с. 10 – 11.

Църковен цветослов. [Печатница „*Бял кръст*“, Курилски девически манастир]. София, 1929. (***ЦЦ***)

Часослов. [Печатница „*Бял кръст*“, Курилски девически манастир]. София, 1929.

Типикон, сиест устав. Търнов, 1890. (***ТКП***)

Димитър Димитров, главен асистент
СУ „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет,
Катедра „Библеистика“, пл. „Св. Неделя“ 19,
София – 1000, mitkodoc@mail.bg, 0887/141593

Dimitar Dimitrov, assist. Professor
Sofia University “Sv. Kliment Ochridski“,
Faculty of Theology, Department “Biblical studies“,
19 St. Nedelya sq. 1000 Sofia, mitkodoc@mail.bg, 0887/141593

В ПАНОПТИКУМА НА ИСТОРИЧЕСКАТА ДОКУМЕНТАЛИСТИКА (КНИГАТА НА СИМЕОН РАДЕВ „Д-Р СТОИЛОВАТА ВЪНШНА ПОЛИТИКА И ПОМИРЕНИЕТО С РУСИЯ“)

Гергана Начева Начева
Бургаски свободен университет

IN THE PANORAMA OF HISTORYCAL DOCUMENTARY (SIMEON RADEV'S BOOK "Dr. STOILOV'S FOREIGN POLICY AND THE RECONCILIATION WITH RUSSIA")

Gergana Nacheva Nacheva
Burgas Free University

***Abstract**: The proposed text problematizes Simeon Radev's documentary work "Dr. Stoilov's foreign policy and the Reconciliation with Russia" like an attempt for correction and reconcideration of a crisis historical period and its redrafting. The focus is put on narration – a symbiosis between documentary and historicism, the analisys is put on ordinary portrayal from a sketch in touch to the picture's psychological detail. The panorama of political figures from the epoch of Dr. K. Stoilov's governance is examined. The political spectacle is interpreted through the prism of the great historical conflict with Russia.*

***Key words**: history, documentary, K. Stoilov, S. Radev, Russia, state crisis, foreign policy.*

Книгата на Симеон Радев „Д-р Стоиловата външна политика и помирението с Русия“ (2012) излиза с около седемдесетгодишно закъснение. За нас тя е знакова, защото потвърждава факта, че XXI-ви век ще бъде пристрастен и изкушен от документалистиката. Острата нужда от пренаписване на историческия наратив разшумява архивите, раздвижва сенките на миналото и отваря проход за прикрити, премълчавани и табуирани исторически факти и събития.

Днес можем само да се питаме защо изтъкнатия интелектуалец, историограф, дипломат и ерудит Симеон Радев започва да пише книгата си в началните и най-зловещи години на тоталитаризма. Дали чрез нея той не симетризира поредния голям исторически разлом

от новата българска история... Или потапянето в нейните бездни представлява известна утеха за бившия пълномощен министър на буржоазна България...

Като проблематизира книгата, синът на писателя – Траян Радев (благодарение на когото излиза) – твърди, че тя е доста сложна в жанрово отношение. Документалните пластове са умело преплетени с дневникови факти, анкетни данни на съвременници на историческите събития, всичко това интимизирано чрез епистолария, мнения в частни разговори, както и лична авторска оценка. Ето защо Траян Радев причислява книгата към късните мемоарни творби на баща си, в които документалността е разчупена чрез похватите на новелистиката, етнопсихологията и журналистиката. Това е първата от късните „документални и разностранно изчерпателни книги“ от поредицата със заглавие „Лица и събития от моето време“ (в шест тома), която се съхранява в архивите на БАН.

Още подзаглавието на книгата манифестира синкретичния подход на С.Радев – „Документи, разпитвания на съвременници и лични спомени“. Това я различава от другите историографски изследвания на тази тема (Василка Танкова, Тодор Панайотов, Васил Колев и др.). Написана с особен артистизъм и художествена прецизност, книгата може да бъде оприличена на паноптикум. Тя задава модели на обществените пространства, същевременно е галерия, панорама, но и инструментариум, посредством който дипломатът и политикът ще наблюдава историческите случвания. Най-сетне – паноптикумът (в метафоричен план) е всевиждащото око на затвора (защото България в този период, за пореден път е „затворничка“ на историята).

Документалният очерк се фокусира върху редица исторически колизии – конфликтът между К. Стоилов и княз Фердинанд; външнополитическата ориентация на кабинета след смъртта на император Александър III; православието като мост в диалога България-Русия и помазването на престолонаследника Борис; въпросът за вдигането на схизмата и съдбата на българските емигранти в Русия.

Авторът се стреми към многоплановост и многогласност с помощта на различни позиции, гледни точки и призми, през които пречупва събитията, което потвърждава становището, че „Очеркистите са историци, летописци и писатели, които преосмислят и често дописват историята“. (Борисова, 2007)

Публицистичният дискурс раздвижва и внася емоционалност в наратива, с негова помощ пред очите на читателя се разиграва гран-

диозен политически спектакъл, който презентира конкретните политически персонажи – като задкулисния кукловод Начович и компрометирания от полицейския терор по време на регентството Радославов. Изобразени са изгнаниците от бившата Съединистка партия на Румелия Ив. Ст. Гешов и Мих. Маджаров, покорили се най-после на монарха, но превърнали се в емигранти в собствената си родина. Водачите П. Каравелов и Др. Цанков са елиминирани от политическия живот – единият е затворник в Черната джамия, обвинен в политическо убийство, другият – в доброволно изгнаничество като непримирим противник на Фердинанд.

Тревожната политическа ситуация се предопределя от лидерска криза след падането на Стамболов и активно се тиражира от българската и чуждата преса. Това придава на събитийността в очерка особена актуалност и непосредственост. Радев успява да пресъздаде сложната политическа ситуация, смяната в политическите нагласи, които изтласкват на политическата сцена Константин Стоилов, останал в сянката на историята.

Идването на Стоилов възвестява нова епоха в българската политика – не агресивно-революционната, чийто носител е Стамболов, а гъвкаво-дипломатическа и стратегическа, представител на която е К.Стоилов. С принадлежност към високите дипломатически елити, високо образован – с докторат от Хайделберг, владеещ шест чужди езика, той е типичният дворцов човек – бивш секретар на княз Батенберг, съблюдаващ етикета и изисканите обноски. Именно той е опонента на тираничния княз Фердинанд. Далечни по произход, С. Радев намира у тях нещо общо – „Те бяха от същия културен климат“.[1]

Европеистът Стоилов ще се окаже онзи двигател, който спомага за разрешаването на най-заплетения въпрос от края на XIX век в българската история – възстановяване на отношенията с Русия. Консерватор по дух, Стоилов ратува за обновлението на държавата и заимства чужди политически модели. Във встъпителното си парламентарно слово той пледира „България да бъде Белгия на Балканите“. Личност с дълбоки фрустрации, той се лута между белгийския конституционализъм и английския парламентаризъм и е поредната трагична фигура в българската история. Тази книга разбулва последните години от живота му, белязани с жестоки политически бор-

[1] Радев, С. Д-р Стоиловата външна политика и помирението с Русия. Изд. „Св. Климент Охридски“, С. 2012, с. 21. Всички цитирания са по това издание.

би, скандали и омрази, които разклащат здравето му и го довеждат до дълбок религиозен мистицизъм и чувство за вина.

Стоилов изпитва угризения, че не е разрешил на Стамболов да емигрира и да спаси живота си, но най-голямото му угризение е, че е довел на престола Фердинанд. Тези терзания предизвикват ранната му смърт – на четиридесет и една годишна възраст.

Авторът пресъздава многобройни образи на обществени дейци, представяйки ги както с техните професионални качества и заслугите им пред историята, така и с човешките им постъпки и най-отличителните черти на техните характери. В неговата оптика попадат и светската, и църковната власт. Водачите са показани в тяхното достолепие и достойнство – Екзарх Йосиф; Антим I; митрополит Климент – „боец и мъченик“, изпратен в изгнание от Стамболов в Гложенския манастир. Освен собствените оценки и лични впечатления, Радев се позовава на мнения на видни интелектуалци, водачи от българското Възраждане, писатели и журналисти.

Очерковото повествование е изпъстрено с политически формули, превърнали се в крилати фрази. Илюстрация за това е фразата на К.Стоилов „Не е подготвен за княз, но роден е княз“, която българската и чуждата преса ще тиражира многократно; или дръзката реплика на Антим I, когато му напомнят, че след революцията в Гърция техния патриарх е обесен, на което той промълвява „Кам този Господ?“. По този начин Радев оборва схващането на П. Р. Славейков, че Антим I е нерешителен и плах човек. Авторът прецитира историческата формула на Стамболов „Който направи помирението с Русия, така, както го желае българският народ, ще бъде светец“.

Всеки очерк в известна степен изпълнява митотворчески функции. Колкото и обективен да е историкът Симеон Радев, той конструира политическата митология на своето време. За да аргументира съсловния произход на К.Стоилов, той цитира Леге, че пловдивската патрицианска класа напомня венецианската. Образът на Петко Каравелов е симетризиран с образа на римски патриций, когато тръгва към Черната джамия „с твърдостта и достойнството на стар римлянин“. Митът Стоилов се конституира чрез скандала между него и Фердинанд на тържествен коледен прием, когато князът унижава министерския кабинет, като отказва да се ръкува с министрите, а в отговор премиерът Стоилов не вдига наздравица пред очите на европейските пълномощни министри, а скоро след това си подава оставката.

Със завидно художествено майсторство Радев разрушава тежката историческа хронология, изграждайки пласт, който позволява книгата да се чете като роман. Тук са дворцовите интриги, тайният живот на Фердинанд, наследствената му психическа обремененост, подробности от семейния му живот. В наратива отехтява сензационно-булевардното, което ни напомня за журналистическата практика на Радев във вестник „Вечерна поща“. За това допринасят личните спомени на известни личности – генерал Рачо Петров, Д. Юруков, адютанта на Фердинанд – ген.Марков, личната кореспонденция на Фердинанд с братовчед му Рудолф, кървавото писмо до Клементина от Д. К. Попов-Централния, български интелектуалки като г-жа Филаретова, Е.Каравелова и дворцовите дами Султана Рачо Петрова и Анна Станчова.

Радев разказва с журналистическа наслада слуховете, които се носят в публичното пространство и често попадат по страниците на вестниците. По този начин авторът прави разрез на всички нива в обществото – политически, дипломатически, интелектуални. Анекдотичните случки от заседанията на Народното събрание, сблъсъците между д-р Генадиев и дядо Цанков, известен с разпуснатия си език, изпъстрен с най-цветисти анадолски ругатни, срещат „високото“ с „ниското“, историческото с всекидневното. В книгата е поместено сатиричното стихотворение на П. Р. Славейков за Марко Балабанов, припомнят се жигосванията му от Ботев и Каравелов. За хумора в творбата допринася изброяването на прякорите на всички партийни водачи – К. Стоилов (Въса Пъцова), героиня от фейлетоните на Алеко; Гешов (Изтърваният заек); Мих. Маджаров (Конската глава); Д. Яблански (Парижкото теле) и др.

Симеон Радев наднича дори в Софийската телеграфна станция, която по време на избори се превръща в наблюдателен пункт и главна квартира на правителството. С много хумор той разказва за случващите се тук „драми“ от най-новата българска история, като кулминацията им достига с изборите в Свищов, когато Стоилов разрешава да се приложи насилие. Радев коригира представата за този случай, доказвайки, че заповедта е писана от секретаря на вътрешното министерство Найден Бенев, човек с брутална енергия, герой на Алековите фейлетони под името Trouve Benoit.[2]

[2] Радев, С. Цит. съч. с. 65

Специфична функция изпълняват пространните бележки под линия, които разширяват културологичния контекст и сглобяват многоцветния „пъзел“ на своето време. В представата на Лотман културата и историята изграждат „семиотически континиум“, където действителността генерира литература, а явленията вторично са олитературени в действителността. (Лотман, 1992)

Българският въпрос и българската криза С. Радев разплита като вещ политолог, оглеждайки тяхното разрешаване от всички страни. Той привежда спомени от разговори с руски дипломати, чрез които се провиждат игрите на Австрия, Германия и Англия, и сблъсъка на имперски интереси.

Всички тези фрагменти сглобяват сложната мозайка на омразата на император Александър III към Фердинанд, преплетена от лични мотиви, роднински вражди и династични интриги между коронованите особи. Като в диаболичен сюжет фаталността поднася смъртта на руския император, в която Фердинанд вижда съдбовен знак, а прозорливият К.Стоилов съзира един от онези „психологически моменти“, за които говори Бисмарк и които не бива да бъдат пропуснати. Буря от политически страсти се развихря около въпроса за поднасяне на съболезнования към Русия. Единствен Стоилов отстоява мнението да се изпратят траурни телеграми, дори с риск те да бъдат брутално отхвърлени. Историята потвърждава, че ходът на Стоилов успява – Русия студено, но учтиво отговаря на телеграмите.

По въпроса за кризата в отношенията с Русия двама души се явяват съветници на Фердинанд – майка му Клементина („прочута в цяла Европа с политическия си ум“[3]) и русенския митрополит Григорий, негов довереник.За първи път С.Радев проговаря за омразата и подозренията на Фердинанд към висшето духовенство – Симеон Преславски, Константин Врачански, Климент Търновски.

Въпросът за помирението с Русия очертава сложната картина на русофилията и русофобията – кръгът на Тончев, Стамболов, на П.Каравелов и П. Р. Славейков, на З. Стоянов и неговите съмишленици, на д-р Чомаков, на Алеко паша Богориди. Техните борби и настроения се пренасят в русофилски издания като в. „Знаме“, или в русофобски като в. „Мир“. Русофилите възприемали кабинета на Стоилов като русофобски, а русофобите – като русофилски.

[3] Пак там, с. 80

Истинска тежест на изследването придават архивите – Радев е проучил много документи от личните архиви на К.Стоилов, С. Стамболов, Д. Греков, Г. Начович, архиви на МВР и вероизповеданията, и най-вече австрийските архиви. Това са усилията на историка да постави „историята-наука на основата на документа, утвърждавайки архивния материал като гаранция за истина и критерий за научност... окончателното достойнство за доказателство“ (Нора, 2004). Ценни източници са: дневникът на Екзарх Йосиф, дневникът на граф Ламсдорф, рапортите на фон Бюлов, домашни извори, спомените на Д.Юруков за политическия живот в България.

Мемоарният пласт често пъти чрез своя фикционален дискурс дописва историята с непознати фигури, като вдовицата на А.Батенберг – графиня Хартенау (с която Радев се среща във Виена). Авторът смесва биографично, документално и историческо, поради факта, че в акта на спомнянето „миналото става прозрачно“ (Борисова, 2007). Информацията, която мемоарът носи, е преживяла проверката на времето, тя е post събитията, но именно тук се наблюдават Радевите тънки анализи и задълбочени интерпретации.

Историческият отрязък 1894 – 1899 г., когато управлява К. Стоилов, е динамично и събитийно време, но Радев успява да пресъздаде целия международен политически фон, върху който се очертава „българският въпрос“. Личните му спомени и срещи, а и притежанието на ценни документи, му помагат да изложи всички дипломатически становища и основания на Великите сили – Англия, Германия, Русия, Австрия, Турция. Мемоарното начало е онова, което вплита роднинските връзки на Фердинанд и историческите случвания (Радев е притежавал лична кореспонденция между граф Менсдорф и Фердинанд, като и записки на княгиня Клементина).

Разказът за всеки политически актьор или събитие е пречупен през няколко гледни точки – на мемоариста, на общественото мнение, на партийното обкръжение, на тона, с който вестниците говорят за него. С.Радев е участник в големи исторически събития като член на делегации или като пълномощен министър. Разказът за срещите му с много емблематични хора от неговото време придава на творбата неповторим автентизъм. Интерес за днешния читател представляват сведенията за родословното дърво на Фердинанд, изготвено от белгийския професор де Баталя, като сред далечните му предци се споменават цар Самуил и Асеневци.

В книгата си „Д-р Стоиловата външна политика и помирението с Русия“ С.Радев застъпва историческия принцип за ролята на личностно-субективното в историята. С тази концепция са обяснени тежките сблъсъци между деспотичните характери на император Александър III и Фердинанд, модерната външна политика на княз Лобанов и лобизма му за България (поради роднинската му връзка с Фердинанд). Именно Лобанов е факторът, разрешил продължителната българо-руска криза, посредством влиянието си върху император Николай II. На княз Лобанов принадлежи идеята за православното вероизповедание на престолонаследника Борис. Като прецитира Палеолог (френски пълномощен министър в София, 1906 – 1911), Радев смята, че много често в историята големите съображения се преплитат с малките[4].

Внушителният документален корпус представя панорамно платно на епохата, върху което са очертани фигурите на водачи, поборници, политици и интелектуалци. Няма личност от тази епоха , която да не е намерила място в книгата на С.Радев.

Седемгодишният период от царуването на Фердинанд е време на управленски колапс на една млада държава. Радев пише за огромните трудности, с които е съпътствано признаването му за цар. Той не спестява нито добрите, нито лошите исторически факти, дори когато те са позорни или компрометиращи. „Аз не пиша романизирани мемоари, както е на мода да се пишат романизирани биографии...“[5] – заявява отговорният пред поколенията историограф.

С неприкрита гордост той разказва за журналистическата си кариера, когато започва да пише „Строителите...“, но с особено вълнение говори за ученическите си спомени от Цариградския лицей по време на вдигането на схизмата. Това не е просто исторически проблем, а проблем на всички българи извън границите на България. За българите от турските провинции това означава „без официален представител пред султана“. За българските владици в македонските земи това означава да са под властта на гръцкия патриарх.

Когато Радев говори за тези събития, проличава пристрастието му към македонската кауза и любовта му към Екзарх Йосиф. За тези събития авторът се позовава на мемоарите на Борис Сарафов, записани от проф.Любомир Милетич. С ненавист политикът Радев ще

[4] Радев, С. Цит. съч. с. 137
[5] Пак там, с. 144

говори до края на дните си за мегаломанията на Фердинанд, свързана с византийския престол в Цариград. Големите вълнения сред всички български прослойки, свързани със сваляне на схизмата, дават на монарха да разбере, „че с жертването на Екзархията“ е можел да загуби своя трон в София.[6]

Емигрантският въпрос, свързан с офицерите метежници, е уреден с помощта на двама големи политици – К.Стоилов и княз Лобанов, като Стоилов винаги е твърдял, че с руснаците трябва да се води честна политика. Двама от офицерите не се завръщат от емиграция – Груев и Бендерев (водачи на преврата от Девети август). Това е повод отново С.Радев да разкаже свои лични спомени от периода 1905 – 1906 като журналист от „Вечерна поща“, делегиран да отразява революцията в Русия. Случаят го среща с генерал Ердели, бивш адютант на Скобелев и личен приятел на Груев, както и със самия Бендерев.

Книгата на Симеон Радев „Д-р Стоиловата външна политика и помирението с Русия“ осветлява слабо известни места в историята. С високо гражданско самосъзнание авторът се нагърбва с нелеката задача да бъде хроникьор на една сложна, противоречива и изпълнена с драматизъм епоха, когато младата българска държава извървява трънливите пътища към утвърждаването си сред другите европейски страни.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова, Е. Жанрове в медиите. Шумен, 2007, с. 199, с. 210.
Лотман, Ю. Култура и информация. София, 1992, с. 171.
Нора, П. Места на памет. От републиката до нацията. Т. I. София. 2004, с. 230.

Гергана Начева Начева, доц. д-р
Бургас, Бургаски свободен университет, ЦХН,
тел. 056 900 544, e-mail: gnatcheva@abv.bg

Gergana Nacheva Nacheva, Assoc. Prof. Dr.
Burgas, Burgas Free University,
phone 056 900 544, e-mail: gnatcheva@abv.bg

[6] Радев, С. Цит. съч. с. 211

ОБУЧЕНИЕТО ПО АРХИВИСТИКА И ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ НА КОЛЕКЦИЯТА ОТ ОСМАНОТУРСКИ ДОКУМЕНТИ В ДЪРЖАВЕН АРХИВ – СМОЛЯН)

Русалена Пенджекова – Христева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филиал – Смолян

THE TRAINING IN ARCHIVISTICS AND INFORMATION TEHNOLOGY (PREZENTATION OF THE OTTOMAN DOCUMENTS COLLECTION AT THE SMOLYAN STATE RECORD)

Rusalena Pendzhekova – Hristeva
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“ – Branch Smolyan

***Abstract**: This paper presents capabilites of information tehnology in the teaching archival science the exsample of the ottoman collection at the Smolyan State Record. After the end of the 14th century, the history of Bulgarian lands, as well as the history of all Balkan nations, was bound up with the Ottoman Empire. They fell into the empire's political and administrative structure, which predestined the fate and the nature of documents and archive collections. Modern Turkish state archives hold documents concerning the past of more than 20 other countries (including Bulgaria, Egypt, Saudi Arabia, Iraq, Greece, Cyprus, Albania, Hungary, etc.) that came up on the political map after the disintegration of the Ottoman Empire. It is therefore quite normal to find large number of Ottoman Turkish documents in various Bulgarian archives and library collections. These documents represent an important part of the common Slav cultural and historic heritage. The collection of Ottoman documents of the Smolyan State Record Office is among the richest collections kept at regional record offices. This can be explained by the fact that the region of the Rhodopes remained part of the Ottoman Empire until the Balkan Wars (1912-1913). The Ottoman documents at the Smolyan Record Office can be classified in three major groups: Ottoman Documents Collection; Ottoman Documents in personal collections; Ottoman Documents in office collections. The review of the various kinds of Ottoman documents conserved at the Smolyan State Record Office shows the diversity and the historic importance of this rich cultural heritage. This precious documental resource is of*

essential importance to the reconstruction of the common historic past of the Balkan Peninsula.

***Key words**: Archival science; Information tehnology; Ottoman Documents Collection; Smolyan State Record Office.*

Развитието на архивната парадигма в мрежовото общество поставя предизвикателства както пред архивните институции, свързани най-вече с извършващата се трансформация на националния документален и архивен ресурс, така и пред хуманитарното познание като цяло. Усъвършенстването на информационните технологии създава необходимите условия за развитието на нова комуникационна среда, което пък от своя страна подпомага конструирането на модерен образователен модел конкретно в обучението по архивистика.

Предметът на изложението е свързан с представяне на част от възможностите, които предоставят ресурсите на информационните технологии и приложението им в процеса на модернизиране на университетското обучение по архивистика. За целта темата се представя през призмата и по примера с колекцията от османотурски документи, съхранена в Държавен архив – Смолян[1].

Споменатата документална архивна колекция е изключително удачен пример за демонстриране в процеса на обучение както на теоретични въпроси от полето на архивистиката, изворознанието и археографията, така и на проблеми от практико-приложно естество, отнасящи се до т. нар. „компютърна архивистика“. Работата по онагледяването на обучението посредством инструментариума на информационните технологии и презентирането на подобен род материали поставя качествено нови изисквания и предизвикателства в работата на университетския преподавател.

Затова и избраната тема ще бъде очертана чрез няколко основни акцента: теоретичните архивни проблеми при формирането, обработването и използването на колекцията от османотурски докумен-

[1] **ДА – Смолян**, Ф. 415 К; **Османотурски документи**. Част I (1694–1918). Съст. Цв. Стайкова. Дирекция ДА – Смолян. Смолян, 1980. с.1-26; **Пътеводител** на Държавен архив – Смолян 1615-1944: Второ допълнено издание. Състав. Мл. Сираков и З. Начева. Смолян, 2000. с. 190-191; **Пътеводител** по архивните фондове 1944-1985 – II част. Държавен архив – Смолян. Смолян, 1993. <http://www.archives.government.bg/guides/33_P_C.pdf >10.09. 2012.; **Стайкова, Цветана.** Османотурски документи от селата Могилица и Буково, Смолянско.//Родопски сборник, 1972, N 1, с. 309 – 321. http://www.rodopskistarini.com/2012/10/1972.html> 10.09.2012.

ти; преподаването на темата „Архиви и документи в Османската империя“[2] в общообразователния университетски курс, предназначен за историци, чрез информационния потенциал на една провинциална архивна колекция; практико-приложни и методически проблеми при използването на документите от колекцията в извороведската и археографската работа[3]; приложението на информационните технологии в създаването на нов образователен модел по архивистика.

Попадането на българските земи в края на XIV век, под властта на Османската империя и включването им в нейната в политико-административната структура детерминира съдбата и характера на документите и архивните сбирки. В съвременните турски държавни архивни учреждения се съхраняват документални свидетелства за миналото на голяма част от съвременните държави. В този аспект логично е и наличието на голямо количество османотурски документи, които се съхраняват в различни български архиви и колекции към библиотеки. Тези документи са важна част от общото балканско културно и историческо наследство.

Колекцията от османотурски документи в Държавен архив – Смолян е една от най-богатите сред териториалните архиви в страната. Това е обяснимо с факта, че земи от Родопската област продължават да бъдат част от Османската империя до Първата Балканска война (1912 г.).

Османотурските документи в Смолянския архив можем да обособим в три големи групи: Колекция „Османотурски документи”; османотурски документи в архивни фондове от личен произход; османотурски документи в архивни фондове от учрежденски произход.

Темпоралните параметри на османотурските документи в ДА-Смолян се очертават в периода от началото на XVII в. до средата на XX в. Лингвистичната характеристика на документите сочи арабографична писменост на османотурски език. Графологичните особености представят както ръкописни документи, така и печатни. Използваният писмовен материал е хартия с наличието на различни водни знаци – постамент с цветя, кинжал, три луни и др.

---

[2] **Нейкова, А.** Архиви и общество. София, 2007. <http://electronic-library.org/books/Book%200014.html> 10.09.2012.

[3] **Велков, А**. Видове османотурски документи. Принос към османотурската дипломатика. София, 1986. 510 с.; **Недков, Б**. Османотурска палеография и дипломатика. София, 1966. 184 с.

Интересен е фактът, че част наличните документи свидетелстват за ползването на османотурския език в пределите на българската държава, дори след официалната замяна през 1924 г. от Кемал Ататюрк в Турция на арабицата с латиница. Най-късните документи с подобна употреба са от средата на XX век.

История на комплектуването, формирането, структурата и разкриването на съдържанието на османотурските документи показват теоретични архивни проблеми от различно естество.

Издирването, събирането, обработването, съхранението, проучването и предоставянето за използване на османотурските документи представят проблеми свързани с определени архивни процеси и дейности. Въпреки формираната колекция от османотурски документи още през 1974 г. при фондирането на подобен род документи се наблюдава различен подход, много често макар и да са от рода на т.нар. чужди материали в личните архивни фондове те не се отнасят към колекцията, а остават към дадения архивен фонд, което значително намалява информационния потенциал на споменатите документи, както и затруднява тяхното използване.

Комплектуването на този род материали става по различни начини: документи, предоставени като лични дарения; откупени документи; документи, набавени чрез специални археографски експедиции в Родопския регион; от вакъфски библиотеки; случайно открити документи в изоставени сгради или постъпили в архива след попадането им за вторични суровини. Интересен е и фактът с формирането на т. нар. „Чепинска сбирка“ към джамията в с. Чепинци, която би трябвало да е обект на комплектуване от Смолянския архив[4]. Съществуването ѝ е показателно, че има още много османотурски документи, съхранени у частни лица или религиозни институции.

Структурата и разкриването на съдържанието на османотурските документи в рамките на колекцията, личните и учрежденските фондове са показателни за затруднения в няколко посоки. Повечето от османотурските документи са преведени от Цвета Стайкова (работеща в определен период в ДА – Смолян) и Светослав Духовников

[4]**Иванова, Св.** Комплектуване, формиране и разкриване на сбирките на Ориенталския отдел на НБКМ (към Пътеводител на Оиенталския отдел на НБКМ). // Известия на държавните архиви, Т. 79, 2001, с. 3 – 49. <https://docs.google.com/gview?a=v&pid=explorer&chrome=false&api=true&srcid=0B1FyI5k2fBgcZGI4YzBmZDEtMzFiMC00MjQ0LWJjZTQtNzk1YWU2MWU4OWYy&authkey=CN7LhL0O&hl=en> 10.09.2012.

(преводач на хонорар). Въпреки, че споменатите лица владеят езика, личи липсата на специалист-османист най-вече при определянето вида на документа и превода на някои специфични термини. Този факт създава объркване за потребителите на ретроспективна документна информация. По-сериозен обаче в момента е проблемът изобщо за липсата на преводач. Всички материали, които се предават към настоящия момент, остават непреведени и вероятно неправилно фондирани и описани само като османотурски документи, или документи на арабица.

Процесът по каталогизацията на част от османотурските документи демонстрира употребата на вече неактуална класификационна схема, характерна за нивото на развитие на историческата наука в периода отпреди 1989 г. Първата част на каталога е публикувана, но свидетелства за целенасочен подбор на документи за класификация, произтичащ от съобразяването с определени идеологически позиции[5]. Това налага преосмисляне на идеята за начина на каталогизиране на този тип документални свидетелства от различна научна позиция.

Същото се отнася и до подбора на документите за публикуване. Основно се избират такива документи за обнародване, свързани с процесите на ислямизацията, които обслужват т. нар. предпоставени тези в историческата наука. Поради споменатите по-горе причини на този етап документите дори не се използват и за публикаторска дейност.

Макар, че тези документи са едни от най-ранните в хронологическо отношение, съхранени в ДА-Смолян, не са и в приоритетите за дигитализация и евентуалното им включване в единната цифрова библиотека ЕВРОПЕАНА. Тяхното цифровизиране би направило възможно обединението на информационните ресурси с такъв характер, особено като имаме предвид сериозния обем от работа в това отношение, извършен от Националната библиотека „Св. Св. Кирил и Методий”[6]. Така би могла да се реализира на практика идеята за виртуален каталог, обединяващ всички османотурски документи, съхранени в българските архиви, ръкописни сбирки към библиотеки и частни колекции. Процесът на цифровизация би подпомогнал и

[5] Османотурски документи. Част I (1694–1918). Съст. Цв. Стайкова. Дирекция ДА – Смолян. Смолян, 1980. с. 1 – 26.

[6] Вж. сайта на НБКМ и дигитализираните документи от Ориенталския отдел < http://www.nationallibrary.bg/cgi-bin/e-cms/vis/vis.pl?s=001&p=0038&n=&vis=> 10.09.2012 и специализирания сайт на Ориенталския отдел < http://orient.ottomanist.info/?page=publications> 10.09.2012.

обучението, тъй като позволява онагледяването на всеки специфичен вид документ. Особен тук е и въпросът с използваните професионални стандарти за архивно описание и техническите стандарти, които са ключови за осъществяването на трансфера на данни и онлайн услугите, които институциите на паметта ще трябва да осигуряват на потребителите на ретроспективна документна информация. На този етап българските архивни институции не прилагат на практика международните стандарти, което ще затрудни ролята им на агрегатор на данни за Архивния европейски портал, чрез който трябва да включат ресурсите си в ЕВРОПЕАНА.

Османотурските документи са интересни и в археографски аспект, защото дават възможност на студентите практически да се запознаят с изготвянето на научно-справочния апарат към тях (терминологични речници, хронологически таблици и др. под.).

Внимание заслужава и въпросът за използването на османотурските документи в ДА-Смолян като исторически извор за локалната история на Средните Родопи. Документите в колекцията са преди всичко, издадени от провинциалната османска администрация и отразяват вътрешните социално-икономически и правни отношения в Османската империя. Голям брой от тях са незначителни като съдържание, но в същото време дават интересни данни за събития, отношения, нрави, обичаи, покупко-продажби на имоти, наименования на селища и местности. Документите във връзка с данъчното облагане отразяват данъчната система в натурално и парично изражение. Други документи съдържат сведения за поминъка, развитието на занаятите, бита на родопчани и дават възможност да се направят етнографски и демографски проучвания. Значителен брой документи могат да се използват също и при лингвистични проучвания.

Колекцията „Османотурски документи“ (ф. 415 К) е в обем от 2194 архивни единици с над 5000 документа за периода 1615 – 1933 г.[7]

Видове документи, които можем да обособим в рамките на колекцията са следните:

- **Фермани –** височайши султански укази;
- **Съдебна кореспонденция и протоколи;**
- **Данъчни документи** – дефтери, квитанции и др.;
- **Документи за определяне на поселищни граници** – (худутнаамета) разграничителни протоколи;

[7] **ДА – Смолян,** ф. 415 К.

- **Документи за покупко-продажба и прехвърляне на имот** – тапии, сенеди, разписки и др.
- **Документи за дългове и заеми** – полици и разписки ;
- **Документи за притежание на имот, животни и инвентар;**
- **Документи на Земеделската банка** – извлечения, счетоводни журнали и др.;
- **Документи за военен отчет** – повиквателни;
- **Документи за здравното дело** – материали за имунизации;
- **Документи от граничен контрол** – гранични листове, пропускателни паспорти;
- **Лични документи** – свидетелства за самоличност, удостоверения за раждане, свидетелства за поданство и др.;
- **Документи, свързани със занаятчийската дейност** – занаятчийски свидетелства, разписки;
- **Печатни издания** – списания, календари, книги;
- **Парични знаци.**

Освен обособената колекция от османотурски документи много такива документи се съдържат в архивни фондове от личен произход (Никола Бобутанов, Тодор Маринов, Васил Дечев, Тодор Хвойнев, Константин Канев , Щильон Казалиев, Христо Бечев, Мария Райчева и др.[8]).

Особено интересен е фондът от документи на Агуш Ага[9], части от който освен в Смолянския архив се съхраняват в колекция „Османотурски документи“ в Народна библиотека „Иван Вазов“ – Пловдив[10] и в Националната библиотека „Св.Св.Кирил и Методий“

Османотурски документи се съдържат и във фондовете на някои общински учреждения, църковни и училищни институции [11].

Интерес представляват документите от дейността на гимназията „Мехмед Синап“[12], която е създадена през 1939 г. за изучаване на курс по ислямско богословие в село Райково и съществува до 1945 г.

Внимание заслужават и документите от дейността на Частното турско училище в с. Борино[13], което съществува от 1912 г. като мал-

[8] **ДА – Смолян**, ф. 440 К; ф. 412 К; ф. 365 К; ф. 430 К; ф. 419 К; ф. 306; ф. 937; ф. 962.
[9] Пак там, ф. 465 К.
[10] РБ „Иван Вазов“ – Пловдив, колекция „Османотурски документи“, ф. 30.
[11] **ДА – Смолян**, ф. 28 К; ф.115; ф. 154 К.
[12] Пак там, ф. 391 К.

цинствено частно турско първоначално училище с преподаване на турски език. От 1947 г. е признато за малцинствено държавно училище. През 1950 г. се слива с българското начално училище, а турският език се изучава само като един от самостоятелните предмети. Впоследствие всички предмети се преподават само на български език.

Османотурските документи в ДА – Смолян позволяват да се види и проследи не само дейността на централната, но и на провинциалната администрация, както и да се представят голяма част от основните видове документи, използвани през различни периоди в Османската империя. Показването им в обучението на студентите не само визуализира съответните теми, а дава възможност за запознаването им с административната система и с особеностите на османотурската дипломатика и палеография. Представянето на темата за османотурските документи и архиви чрез създаването на специален мултимедиен продукт, включващ цифровизирани изображения на различни по вид документи, освен че модернизира процеса на обучение, позволява задълбоченото и детайлно изучаване на т. нар. им външни особености.

Направеният преглед на различните видове османотурски документи, съхранени в Смолянския архив, показва многообразието и историческата значимост на това богато културно наследство. Този ценен документален ресурс е твърде важен за реконструиране не само на общото историческо минало на Балканите, но и за използването му като ресурс в обучението по архивистика, изворознание и археография.

ЛИТЕРАТУРА

ДА – Смолян, ф. 415 К, ф. 465 К, ф. 440 К, ф. 412 К, ф. 365 К, ф. 430 К, ф. 419 К, ф. 306, ф. 937, ф. 962, ф. 28 К, 115, 154 К, 37 К.

Велков, А. Видове османотурски документи. Принос към османотурската дипломатика. София, 1986. 510 с.

Иванова, Св. Комплектуване, формиране и разкриване на сбирките на Ориенталския отдел на НБКМ (към Пътеводител на Ориенталския отдел на НБКМ). // Известия на държавните архиви, Т. 79, 2001, с. 3 – 49. <https://docs.google.com/gview?a=v&pid=explorer&chrome=false&api=true&srcid=0B1FyI5k2fBgcZGI4YzBmZDEtMzFiMC00MjQ0L

[13] Пак там, ф. 37 К.

WJjZTQtNzk1YWU2MWU4OWYy&authkey=CN7LhL0O&hl=en> 10.09.2012.

Недков, Б. Османотурска палеография и дипломатика. София, 1966. 184 с.

Нейкова, А. Архиви и общество. София, 2007. <http://electronic-library.org/books/Book%200014.html> 10.09. 2012.

Османотурски документи. Част I (1694–1918). Съст. Цв. Стайкова. Дирекция ДА – Смолян. Смолян, 1980. с. 1 – 26.

Пътеводител на Държавен архив – Смолян 1615 – 1944: Второ допълнено издание. Състав. Мл. Сираков и З. Начева. Смолян, 2000. с. 190 – 191.

Пътеводител по архивните фондове 1944-1985 – II част. Държавен архив – Смолян. Смолян, 1993. <http://www.archives.government.bg/guides/33_P_C.pdf > 10.09.2012.

Стайкова, Цветана. Османотурски документи от селата Могилица и Буково, Смолянско.//Родопски сборник, 1972, N 1, с. 309 – 321. <http://www.rodopskistarini.com/2012/10/1972.html> 10.09.2012.

Русалена Пенджекова-Христева, главен асистент, доктор
гр. Смолян 4700, ул. „Дичо Петров“ № 32
Тел. 0301/ 62339; e-mail: rusalena@abv.bg

Rusalena Pendzhekova – Hristeva, Assistant professor, PhD
4700 Smolyan, 32 Dicho Petrov Str.
Phone: 0301/62339; e-mail: rusalena@abv.bg

ПРЕДИ СТО ГОДИНИ. ОСВОБОЖДЕНИЕТО

Мария Главчева
Пловдивски университет „Паисии Хилендарски“ Филиал Смолян

A HUNDRED YEARS AGO. THE LIBERATION

Maria Glavcheva
University of Plovdiv“ Paisii Hilendarski“ Branch – Smolyan

***Abstract**: On the 5th October 1912 Bulgaria, Serbia and Greece declare a war to Turkey. The Balkan war begins. For the liberation of the Rhodope district The General Staff of the Bulgarian army forms the Rhodope, Kurdzhali and Haskovo detachments. Volunteer Rhodope bands are joned to the Rhodope detachment. They were ordered to guard and do reconnaissance work. The brave activity of 21st Srednogorski regiment deserves a special attention and the regiment was under the commandment of colonel Vladimir Serafimov.*

On the 21st October 1912 the regiment gained a victory over the enemy. The Liberation of the region comes.

***Key words:** liberation, Rhodope district, The General Staff of the Bulgarian army, detachments*

Тази година – 2012 – е юбилейна за Родопския край – минал е век от събитията, довели до неговото освобождение. В представяния доклад ще проследим основните етапи по пътя към свободата.

През 1912 г. в района на Среднородопието усилено се говори за война между България и Турция. Поводът е, че българските военни власти искат да съберат сведения за разположението на турските войски, за настроението на българското и гръцкото население в региона и Беломорието, както и някои географски данни. Тази задача е възложена на Пею Шишманов, а също и да осигури хора, които да заведат разузнавачи в Беломорието, но и османската власт не бездейства. През 1912 г. в Среднородопието идва три пъти Явер паша, за да организира местното мюсюлманско население за отбрана и да състави отряди в помощ на турската войска. С такава задача е натоварен Раиф Делиминев, който е произведен в чин офицер, и Караджандем от с. Виево (тог. Каршил). Запазен е дневникът на Васил

Чинков от с. Славеино, където са представени събития от навечерието на Балканската война.

На 15 септември Вълко Ив. Шишманов се връща от м. „Хайдушки поляни“, където има среща с брат си Пею. Той вярва в победата на българските войски. На 16 септември с. г. Вълко Шишманов съобщава на първенците, че войводата праща покани на всички съмишленици да се явят в четата на „Хайдушки поляни“. Напрежението по граничните села е голямо. Славейновци и петковци излизат нагоре към границата, за да разберат какво става. На 22 септември 68 младежи от селата получават повиквателни за турската войска. Вечерта всички първенци, свещеникът и учителите от с. Славейно тайно се събират в къщата на кмета Стойчо П. Струнчевски. След оживени разисквания взимат решение да бъде съобщено на властта, че повечето от призованите са в България, в Гюмюрджина и в Ксанти, а пък и на самите младежи в Беломорието да се внуши да забавят идването си, за да се печели време.

На 23 септември, неделя, се връщат двамата полицаи от с. Петково и искат от кмета да подпише разписка в колко часа и колко минути е получил поканите за войниците. Надвечер в селото идва Раиф Делиеминов от с. Виево, запасен юзбашия, във военна униформа. Заедно с него е Смаил ефенди – митничар, турчин. Отиват в „Срещната махала“, в къщата на Дичо Илчевски. Интересуват се има ли подготовка в селото за доброволчески чети. Същевременно във Виево идват 200 души аскер (Карапетков, П. 1991). Границата е строго пазена и от двете страни, но Хилю Бъгов с умение превежда през нея няколко момчета да постъпят в четата. Когато ги виждат четниците, загърмяват и се хвърлят да ги прегръщат.

На 25 септември пограничните власти на Курбанери викат свещеник Ангел Инджов. Закарват го в с. Давидково, където го малтретират. На 27 септември, през с. Виево, под силна охрана го отвеждат в Смолянското управление. Там продължават мъченията, но един юзбашия го спасява. Освобождават го, но по пътя от Смолян до с. Славейно, той е неспокоен и очаква да го убият. По това време войници от граничния пост на Курбанери заграждат една нощ къщата на Методи Николов, който е подозиран отдавна в „комитлък“. По думите на С. Сираков те искат да убият и него, и жена му – дъщеря на войводата Колю Петровски, но нападателите не успяват да извършат замисленото покушение.

През септември 1912 г. в селата Славейно и Петково се настаняват по 400 – 500 души редифи – запасни турски войници, които са лошо обучени и въоръжени. Войници се движат и по границата. Четата на Пею Шишманов в м. „Хайдушки поляни“ се състои от 120 души, а поручик Михайлов има на разположение една рота добре обучени и въоръжени войници, от двете страни напрежението е голямо. Пею Шишманов нарежда всички младежи от Славейно и Петково да прехвърлят границата и да се запишат в четата, но местните първенци решават за по-тактично част от тях да постъпят в турската войска, за да може селата да се спасят от неприятности. Младежите от двете села не искат и да помислят за турската войска, някои бягат и се крият в околностите. С големи увещания кметът Стойчо П. Струнчевски и Томо Дончев успяват да заведат група младежи от посочените села в Рудозем. Поръчват им след постъпването във войската кой както може да избяга. Така и става. С изключение на Тодор Г. Дангалов и Димитър Мих. Киряков, които изчезват безследно, всички други славейновци дезертират от турската войска. Стою Н. Дангалев бяга от Ксанти, Тодор М. Мариновски и Велко Н. Велковски – от Гюмюрджина, Илчо Д. Илчевски, Богдан Киряков и Тодор Шишманов – от Дедеагач, Богдан Ч. Николов и Любомир Ч. Николов – от Чорлу, Димитър А. Маринski и Георги Д. Аринкин – от Цариград. Последните двама намират подслон и защита в Българската Екзархия. Никола Чилов от Славейно, който е счетоводител там, ги снабдява с дрехи и пари, дава им руски паспорти и на параход ги изпраща в България. В Славейно – „баш комитско село“ и в Петково е въведен полицейски час. Всяка вечер селото е заграждано от войскови части, които на групи между разпалени огньове не позволяват никой да влезе или излезе от селото.

Една вечер славейновските четници Илчо Стоянов, Добри Добревски, Митьо Янков, Георги Тасмалиев преминават границата, отиват над селото на м. „Св. Георги“, промъкват се през гората в „Срещната махала“ в къщата на Христо Мурджев. Там от учителя Вълко Шишманов, кмета Стойчо Струнчевски и Никола Чинков взимат подробни сведения за турската войска. До сутринта групата четници преминава границата обратно.

Не след дълго време в селото слизат нови групи за разузнаване. Но границата е пазена зорко, така че малцина успяват да се промъкнат до Славейно и Петково. За първото село се упътват четниците Иван Чакалов, Янко Данчев, Таню Илиев и Георги Илчевски. Те ми-

нават през м. „Св. Дух“, „Кадница“, „Вешката“ и се промъкват между огньовете на турските войници. Влизат в селото. След като установяват, че няма никой в къщата на Иван Чакалов, те отиват у Тодор Василевски, който ги посреща и настанява. Съпругата на домакина се отправя да извика учителя Вълко Шишманов, който между другото умее да лекува и е известен с това. С мотива, че отива да вика доктора, защото детето се е разболяло, тя успява да доведе Шишманов в къщата. Четниците му предават писмо от войводата. Той изпраща писмено нови сведения за турската войски.

Втора група четници – Димитър Хр. Дойновски, Тодор Г. Жечкин, Дечо Марков и Иван Чофадаров – неусетно влиза в Петково, събира сведения от учителя Георги Ташев и се прибира, за да предаде сведенията на войводата.

На 5 октомври 1912 г. във всички села в Малка Арда се чуват топовни гърмежи откъм Караманджа и Рожен. Това продължава няколко дни. Става ясно, че войната е започнала.

Голяма част от войската в Славейно и Петково заминава за Рожен. На 7 октомври през нощта през двете села преминава турска войска – около 500 души, водени от ардинския деребей Хаджи Енузолу – родом от Лисичек. Войниците са лошо въоръжени и облечени. Отиват на помощ към Рожен и Караманджа.

На 8 октомври войската заминава през Виево, но над Момчиловци спират. Малцината, които се изкачват по близките височини, са разпръснати. Рожен е в български ръце, също и Караманджа.

Така ардинската войска се разбягва. Суматохата сред нея е голяма. Георги Гаджала, чиято къща е в близост, дочаква бягащите и обезоръжава много от тях. Неочаквано кметът на Славейно получава заповед от Хаджи Енузолу да направи списък и да събере в църквата или училището всички мъже от 7 до 70 годишна възраст, но такъв списък не е направен, не остава време да се гори селото и да се търси списъкът. Ардинският бинбашия едва се връща през селата с около 50-тина войници и потегля по най-прекия път да бяга за Гюмюрджина.

За освобождаването на Родопската област – Генералният щаб на българската армия сформира Хасковския, Кърджалийския и Родопския отряд, към който са прикрепени и части на Македоно-Одринското опълчение под командването на генерал Никола Генев. Родопският отряд е създаден от „2-ра пехотна Тракийска дивизия (1 бригада – 21-и пехотен Средногорски полк, 3 бригада – 27-и пехотен Чепински и 39-и пехотен полк, 9-и пехотен Пловдивски полк и

други поделения – всичко 25000 души). Командир на отряда става командирът на 2-а пехотна дивизия генерал-майор Стилиян Ковачев. Към отряда са присъединени четири доброволчески чети с командири Стефан Калфа, Ботушанов, Христо Чернопеев и Шишманов и 5-а и 6-а гранична дружина.(Войната между България и Турция 1912-1913, 1935) На посочените доброволчески чети плюс четите на „... Кръстю Българията, Никола Гюмюшев, Никола Данаилов и Тодор Търколев“ (ЦДА, Ф.1, а. е.1, л.87) е наредено да охраняват и извършват разузнавателни действия в Родопския оперативен район.

Главната цел на отряда е да ликвидират Тъмръшкия клин (т.нар. Тъмръшка република), отстоящ на 25 – 30 км от Пловдив и представляващ голяма заплаха за града, след което да настъпи по посока на Девин, Доспат, Хвойна, Чепеларе, Смолян, Ксанти, гара Бук.

За непосредственото осъществяване на замисъла са привлечени и следните чети:

1. Четата на Стефан Калфа, състояща се от 280 души. Действа в участъка на 3-а погранична рота от поста „Кум гедик“ до поста „Касъм дере“. След обявяването на войната четата води бой с турски части на връх Рожен съвместно с 1-а дружина от 21-и пехотен Средногорски полк. На 21 октомври Стефан Калфа с четниците си освобождават селата Славейно, Петково, Давидково и Момчиловци.

2. Четата на Кръстю Българията – разузнавателен взвод № 16 от състава на македоно-одринското опълчение, състояща се от 20 души, действа по линията Смолян – Дедеагач. Заедно с пограничната страна и четите на Никола Гюмюшев и Никола Данаилов на 5 октомври 1912 г. атакува турските постове на връх Тузлата и Ешек Кулак. Тук са дадени и първите жертви в започналата Балканска война – 3 убити и 2 ранени. На 12 октомври 1912 г. посочените чети, съвместно с редовните части и 21 пехотен Средногорски полк, вземат участие в освобождаването на Смолян.

3. Четата на Пею Шишманов – придадена към 4-а погранична рота на 21-и полк. Задачата й е да охранява района по линията Петково – Славейно – Малка Арда. По-късно четниците вземат участие в боевете при Рудозем и сраженията в района на Златоградско. Достигат до Гюмюрджина, след което са включени в състава на македоно-одринското опълчение.

4. Четите на Никола Данаилов (родом от Райково) и Никола Гюмюшев – разузнавателни взводове № 21 и № 22 в състав от 10 и 18 души, действат по линията Смолян-Ксанти. След решителното сра-

жение на вр. Средногорец (Кавгаджик) на 26 октомври 1912 г. доброволците достигат гр. Кавала, след което са включени в състава на 2-а Тракийска пехотна дивизия, която напредва по посока на Гюмюрджина и Фере. В гр. Кешан четниците влизат в редовете на македоно-одринското опълчение и участват в боевете до края на войната.(Родопски устрем, бр.12, 1972).

5. Четата на Христо Чернопеев – на 18 октомври 1912 г. освобождава Банско, а на 24 октомври – град Разлог. В състава на 3-а бригада от Родопския отряд участва в освобождаването на гр. Гоце Делчев.

6. Девети пехотен Пловдивски полк настъпва в района на Батак, където разпръсква турските части. На 21 октомври заедно с четата на Ботушанов достига р. Доспат. На 29 октомври четниците участват в освобождаването на с. Сатовча. Оттам с полка се насочват към гр. Гоце Делчев (Косев 1983).

По мнението на видните военни експерти ген. Иван Фичев, ген. Радко Димитриев, ген. Георги Вазов доброволците запълват вакуума, създаден при скоростната мобилизация на армията, и стават свързващо звено между бойните части и тиловите служби, като изцяло поемат функциите по воденето на партизанска война, разузнавателно патрулиране и охрана на обозите с продоволствия, като по този начин дават възможност на армейските части да осъществяват по-значими стратегически операции.

Конкретно за Родопската област и Македония присъствието на „опълчението“ и четите се оказва много сполучлив ход на върховното командване. Привличането на опитни войводи, ръководещи десетилетия бойните чети на ВМОРО, осигурява предимство при обучението на ежедневно постъпващите доброволци, както и подобрява общата координация между военните подразделения и четите при воденето на боеве в планински условия. От друга страна, командирите на чети познават географския район, в който се водят бойните операции, което дава възможност да предприемат светкавични удари срещу корпуса на Явер паша. Чрез разузнавателните си действия и мрежата от съгледвачи ятаци и помагачи четите осигуряват точни данни за дислокацията на турските части и дават възможност за мобилност и изненада в действията срещу многократно превъзхождащия ги противник.

Посочените по-горе чети, действащи в помощ на Родопския отряд и в частност на 21 пехотен Средногорски полк, изпълняват с

чест и друга не по-малко важна задача: да предпазят мирното българско население от издевателствата на турската войска.

В Родопския регион българските войници водят редица боеве на фронт около 180 км. В продължение на 22 дена те сломяват съпротивата на турските части, обединени в един корпус, освобождават значителна българска територия и излизат на Бяло море. По този начин е прекъсната връзката между турските войски в Източна Тракия и Македония, а също е запазен десният фланг на армиите, които действат в основното направление към Цариград.

Особено внимание заслужава храбростта на полка, командван от полковник Серафимов. Около 5000 души българи за три дена боеве обръщат в бягство близо 11000 турски войници и 264 офицери. На 14 ноември 1912 г. командващият турските войски в Родопите Явер паша е принуден да капитулира (Тончев 1981).

Освен водачи четниците са и незаменими разузнавачи. С писмо от 28 октомври командирът на сборната дружина поручик Десимиров съобщава на командира на 3-а гранична рота, че по сведения на Пею Шишманов противникът настъпва от Ардино-Стоянов мост и вр. „Света Неделя“ и нарежда: „четата на Шишманов да се придаде на дружината и държи връзка с трета и дванадесета рота“ (ДА – Смолян, ф. 30 К, оп. 1, а. е.23, л. 12).

Със записка от 31 октомври командирът на сборната дружина на позицията при Средногорци на основание телеграмата от командира на бригадата нарежда на Пею Шишманов да изпрати силни разузнавателни части към Буково, които да проникнат от двете му страни от Стояновия мост и точно да разузнаят разположението и числеността на башибозука. В същата записка се иска да бъдат изпратени събраното оръжие и пленниците и се съобщава, че се очаква настъпление. Още е отправена молба да се съобщят нови сведения чрез патрула. (ДА – Смолян, ф. 30 К, оп. 1, а. е.40, л. 3).

Запазени са и заповеди на самия войвода Пею Шишманов. Например писмо от 3 ноември 1912 г. до помощника му: „Вълко, прати веднага трима към Ардино да разузнаят какви войски има там“. (ДА – Смолян, ф. 30 К, оп. 1, а. е.27, л. 2).

С писмо от 4 ноември войводите Кръстьо Балгарията и Никола Данаилов молят Шишманов да им изпрати хора от неговата чета за водачи, понеже им е поставена задача да разузнаят положението на връх Петровица.(ДА – Смолян, ф. 30 К, оп. 1, а. е.23, л. 80).

Четата на Шишманов развива голяма разузнавателна и отбранителна дейност и заедно с останалите чети са изключително необходими на войсковите части. Със заповед от 29 ноември 1912 г. четата е разформирована, но голяма част от четниците се прехвърлят в Македоно-одринското опълчение и вземат участие в Междусъюзническата война.

Друг важен аспект на проучваната тематика са автобиографичните разкази и личните преживявания на родопчани, взели участие в Балканската война, която е и освободителна за региона. Част от тези спомени са публикувани и са стигнали до широката аудитория, други обаче не са популярни (Хайтов, Н. 1972).

Първите материали с такава тематична насоченост са отпечатани в сп. „Родопа“ с уредник Христо Караманджуков, общественик, историк и публицист на родопската област и сам участник в революционните борби на тези край през Илинденско – Преображенското въстание от 1903 г. и Балканската война. Други се публикуват в унаследилото го в известен смисъл сп. „Родопи“ с главен редактор Николай Хайтов. Такива спомени са събирани от Петър Маринов, също изтъкнат изследовател на родопската история, и са публикувани под литературната редакция на Николай Хайтов като документални разкази в специален сборник. (Балканската война в спомените на съвременници и участници 1973) Показателни и интересни образци са съхранени в оригинал във фондовете на Историческия музей (РМ – Смолян, оп. 1, а. е. 1 – 10). и Държавен архив – Смолян (ДА – Смолян, ф. 245 К, 75 архивни единици).

„Учебната 1912 – 1913 г. започна както обикновено, на 1 септември. Тогава бях в първи прогимназиален клас на прогимназията в Райково. Но цял месец занятията не започваха. Учителите имаха необикновено загрижен вид ... Трябва да е било 5 октомври – започване на Балканската война, когато ни събраха в двора на прогимназията и ни съобщиха, че ни разпускат за ваканция ... Директорът и учителите имаха още по-угрижен вид“ (Робев, Ив. 1973).

В спомените си християни родопчани, живеещи в границите на Османската империя, станали бегълци от служба в турската армия, началото на войната е свързано с желанието им да служат на българската кауза. „Войската замина за фронта, а ние ходихме всеки ден в Девети полк в Пловдив, да ни приемат доброволци“ (Родопи, №7, 1982).

Значителна част от спомените принадлежат на войници и доброволци, взели непосредствено участие в бойните действия. В тях преобладава представянето на най-значимите събития от бойния път на войсковата им единица или на поставените им задачи. В разказите много пъти се споменава битката за вр. Кавгаджик, най-значимото сражение на Родопския боен театър, бързата атака и победата над турския пост при Рожен още в първите дни на войната, освобождаването на отделните селища и т.н.

Тази война, както пише Николай Хайтов, е описана и „преописана“ в много граждански и военни съчинения. Отбелязано е точно действието на всяка рота и полурота, знаят се броят на щиковете, на пленените, на жертвите. Боевете и маршрутите са начертани в подробни схеми, така че в това отношение няма какво ново да се добави. Според него обаче, Балканската война е „не само един барутен взрив, а преди всичко психологически, патриотически взрив“. (Хайтов, Н. 1985). Той продължава тази своя мисъл, че именно това „голямо и важно нещо в Балканската освободителна война не се чувства в задръстените с артилерийска и пушечна статистика военни съчинения“. Там не може да бъде усетен нито извисяващият, патриотичният порив, нито „настъпилата след това ужасна депресия в духа на войската, когато освободителният етап във войната преминава и победоносните български полкове биват хвърлени от Фердинанда в сръбско-българската военна авантюра“.

В това отношение авторът посочва, че личните впечатления са много по-съществени. Той представя спомен на Славчо Дичев за Балканската война, където на преден план са персоналните преживявания и чисто човешките чувства.

В заключение ще приведем откъс от спомените на Иван Попвасилев: „Денят на тържественото посрещане на освободителите бе празник, най-голям празник за родопския българин“. (Попвасилев, Ив. 2000).

ЛИТЕРАТУРА

Балканската война в спомените на съвременници и участници. София, 1973.

Войната между България и Турция 1912-1913. т.6, София, 1935. с. 254 – 259.

ДА – Смолян, ф. 30 К, оп. 1, а. е.23, л. 12; ф. 30 К, оп. 1, а. е.40, л. 3; ф. 30 К, оп. 1, а. е.27, л. 2; ф. 30 К, оп. 1, а. е.23, л. 80; ф. 245 К, 75 а.е.

Карапетков, П. Славейно. София, 1991. с. 227 – 229.
Косев, К. Подвигът 1912 – 1913. София, 1983. с. 92.
НА-РИМ – Смолян, оп. 1, а. е. 1 – 10.
Попвасилев, Ив. Избрани съчинения. Смолян, 2000. с. 269 – 274.
Родопи, №7, 1982.
Робев, Ив. Първият освободител.// Родопи, 1973, №1, с. 10.
Родопски устрем, №12, 1972.
Тончев, Т. Храбростта на България. София, 1981. с. 115 – 118.
Хайтов, Н. Миналото на Яворово, Девин, Манастир. Пловдив, 1985. с. 399.

Мария Главчева, главен асистент
ул. „Дичо Петров“ № 32, 030162339,
e-mail: maria_sun@abv.bg

Maria Glavcheva, senior assistant
Dicho Petrov str. № 32, 030162339,
e-mail: maria_sun@abv.bg

СЪЗДАВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА СЪВЕТСКИТЕ ОРГАНИ НА ВЪТРЕШНИТЕ РАБОТИ И ДЪРЖАВНА СИГУРНОСТ (1917– 1938)

Бойко Белегов
ПУ „Паисий Хилендарски“

CREATION AND DEVELOPMENT OF THE SOVIET AUTHORITES OF INTERNAL AFFAIRS AND STATE SECURITY (1917 – 1938)

Boyko Belegov
Plovdiv univesriti „Paisii Hilendarski“

Abstract: *In February, 1917, in Russia, a revolution breaks out. The emperor Nikolay II Romanov abdicates from the throne. On 25th October 1917, the Bolsheviks led by Lenin take over the power. A government has been set up (Council of Peoples Commissioners (SNK). The Ministry of internal affairs (NKVD) has been headed by A. Rikov. On 7th December 1917 the General Russian Extraordinary Commission (VChK) led by F. Dzerjinski. It turns into an authority for pursuit of political opponents (political police).*

Since their creation, the Soviet authorities of internal affairs and state security are subordinated to the Bolshevik ideology. From the beginning of the 30's, in the Soviet Union, a totalitarian regime has been established.

Key words: *Russia; Council of Peoples Commissioners (SNK); The Ministry of internal affairs (NKVD).*

В дореволюционна Русия министерството на вътрешните работи за пръв път е създадено през 1802 г. До октомври 1917 г. постът министър на вътрешните работи са заемали 37 души. През февруари 1917 г. вследствие на задълбочаващата се криза, обхванала руското общество, и от неспособността на управляващите кръгове да се справят с нея, избухва революция. Избухнала стихийно, Февруарската революция се оказва и без ръководител, но независимо от това, само за няколко дни, тя помита властта. На 1 март 1917 г. е съставено ***Временно правителство***. Начело на правителството застава княз

Лвов, който поема и Министерството на вътрешните работи. На следващия ден император Николай II подписва отказ от престола в полза на своя брат Михаил. Великият княз Михаил Александрович, под натиска на почти всички политически лидери, също се отказва от престола[1]. Така след 300-годишно управление рухва династията на Романови. С двата отказа от престола върховната власт в Русия се оказва в ръцете на Временното правителство. В началото на своето управление то се радва на всеобща популярност. Твърде скоро след преминаване на революционната еуфория, Временното правителство е изправено пред сложни задачи. В началото на март то отстранява всички губернатори и по места назначава ***губернски и уездни комисари***. Полицията и жандармерията са разпуснати и заменени от отряди на народната милиция. В страна като Русия с вековно централизирано управление, ликвидирането на губернската администрация и силовите институции довежда до падане авторитета на държавната власт и засилване на безредиците[2].

Продължаващата война и забавянето на реформите от Временното правителство водят до по-нататъшно олевяване на масите. Болшевиките с радикалните си лозунги и популистка агитация успяват да „възседнат“ революционно-анархистичната стихия и умело да използуват натрупания заряд от социална ненавист, нетърпение и жажда за справедливост за осъществяване на своята идеологическа доктрина. На 25 октомври 1917г. болшевиките вземат властта. На следващия ден е съставено правителство ***Съвет на народните комисари*** (***СНК***) начело с Ленин.

В новосформираното болшевишко правителство за Комисар на вътрешните работи Ленин предлага да бъде назначен Лев Троцки. Той отказва и заявява, че е по-добре в първото съветско правителство да няма нито един евреин.[3] Тогава длъжността Комисар на вътрешните работи е предложена на Алексей Риков. Ленин се е доверявал много на Риков и е разчитал на него. А. Риков е Народен комисар само 9 дни, от 8 ноември до 17 ноември 1917 г. А. Риков, Зиновиев, Каменев и други болшевишки дейци настояват да бъде създадено коалиционно правителство, в което да бъдат включени меншевиките и есерите. Централният комитет на болшевишката партия

[1] Милюков, П. Воспоминания. Т. II. М., 1990, с. 268 – 274.

[2] Пак там, с. 350 – 351.

[3] Некрасов, В. Тринацать „железных“ наркомов, М., 1995, с. 11.

осъжда тяхната позиция. В знак на протест Риков, Зиновиев и Каменев излизат от правителството.

След напускането на Риков, Народният комисариат на вътрешните работи 12 дни е без ръководител. През това време Ленин търси подходящ кандидат за този важен пост. На 30 ноември 1917 г. за Народен комисар на вътрешните работи е назначен Григорий Петровски. Той заема този пост до март 1919 г. Едно от най важните направления на дейността на Г. Петровски и неговите помощници е създаването на съветската милиция. В края на 1917 и началото на 1918 г. в апарата на НКВД на РСФСР има 450 сътрудници и 6 отдела: местно управление; комунално стопанство; финансов; статистически; ветеринарен; чуждестранен.

Приоритетна задача за НКВД през началния етап е организирането на местните Съвети и техните изпълнителни комитети, както и направляването дейността на тези органи, за да могат те да функционират в съответствие с законите и политиката на съветската власт. На 9 януари 1918 г. НКВД препоръчва на всички Съвети на мястото на старите отживели правителствени учреждения да се създадат нови съвременни отдели и управления. Първоначално се е смятало, че изграждането на милицията и Червената армия не трябва да бъде на щатни начала. Животът обаче опровергава това. На 16 май 1918 г. Колегията на НКВД приема следното решение:

1. Милицията съществува като постоянен щат от лица, изпълняващи специални функции.
2. Организацията на милицията трябва да бъде независима от организацията на Червената армия и техните функции трябва да бъдат строго разграничени.
3. В основата на организацията на милицията трябва да залегне демократическия централизъм.[4]

От самото начало на установяването на съветската власт става ясно, че за утвърждаването на новия строй са необходими не само нови държавни органи за управление, армия и флот, но и специални сили за борба с контрареволюцията.

На 7 декември 1917 г. с постановление на СНК е създадена Общоруска извънредна комисия (***Всероссийская чрезвычайная комиссия – ВЧК***) за борба с контрареволюцията, саботажа и спекулата. Начело на ВЧК застава болшевикът от полски произход Ф. Дзержин-

[4] Пак там, с. 39.

ски. Същият ден на заседание на СНК Ф. Дзержински формулира приоритетнте задачи в дейността на чекистите – „печата, саботажа, кадетите, десните есери“.[5] При учредяването ВЧК е замислена като временно, а не постоянно учреждение. Тя не разполага със собствена войска, агентура, право на съд и разстрел. Твърде скоро обаче дейността ѝ надхвърля обсега на придадените ѝ функции. От февруари 1918 г. започват да се създават местни отдели на ЧК и чекистите получават права за извънсъдебно дирене и разстрел на престъпници. ВЧК се превръща в безпощаден орган на съветската власт в борбата є с политическите противници.

Функциите на НКВД и ВЧК в началото се допълват и преплитат. Не е изяснен въпросът за финансирането на ВЧК. Тя няма самостоятелен бюджет. На 23 април 1918 г. колегията на НКВД взема решение да изпрати във ВЧК свой представител. На 28 септември 1918 г. Уншлихт, който е член на колегията, внася предложение за съгласуване дейността на ВЧК с НКВД. Внесеното предложение е обсъждано на две заседания на колегията на 10 и 12 октомври. В решението на колегията е записано: „ВЧК не е самостоятелно учреждение. Колегията ще отстоява своето мнение в СНК, че ВЧК или трябва да се отдели като самостоятелен комисариат, или да бъде отдел в НКВД с широки пълномощия. За тази цел Председателят на ВЧК трябва да бъде член на колегията на НКВД и всички решения и действия на ВЧК да се обсъждат в колегията на НКВД.“ На 28 октомври 1918 г. Общоруският централен комитет (ВЦИК) приема Положение за Общоруските и местните извънредни комисии, което определя, че ВЧК е орган на Съвета на Народните Комисари и работи в тесен контакт с Народните комисариати на вътрешните работи и правосъдието. Бюджетът на ВЧК се утвърждава от СНК.

През март 1919 г. Г. Петровски предава поста Народен комисар на вътрешните работи на Ф. Дзержински и заминава за Украйна, където е избран за председател на Общоукраинския Централен Изпълнителен Комитет.

Ф. Дзержински оставайки ръководител на ВЧК, от 30 март 1919 г. е назначен за Народен комисар на вътрешните работи, който пост заема до юли 1923 г. Освен това от април 1921 до февруари 1924 г. Дзержински е и Народен комисар на пътищата и съобщенията. Въпреки голяма-

[5] Верт, Н. История Советского государства 1900 – 1991. М., 1995, с. 220.

та му ангажираност, той прави твърде много за комисариата на вътрешните работи. С негово участие са разработени важни нормативни актове. На заседания на Политбюро на ЦК на болшевишката партия само от декември 1919 г. до ноември 1921 г. повече от 10 пъти се обсъждат въпроси за дейността на НКВД и неговите подразделения. Дзержински отделя голямо внимание на усъвършенстването структурата на апарата. Той обединява ръководството на ВЧК и НКВД и по този начин се засилва координацията между двете ведомства.

Краят на гражданската война поставя на дневен ред въпроса за реорганизацията на ВЧК по отношение на нейните права. На 6 февруари 1922 г. с постановление на Общоруския Централен Изпълнителен Комитет (ВЦИК), органите на ВЧК преминават към създаденото при НКВД, Държавно политическо управление (ГПУ) под ръководството на Дзержински. За първи път в съветската история, за около две години, органите на държавна сигурност и на вътрешните работи са обединени в едно ведомство. Когато Дзержински напуска НКВД, те отново се разделят. След създаването на СССР (30 декември 1922 г.) на 15 ноември 1923 г. с декрет на ЦИК на СССР се създава Обединено Държавно Политическо Управление (ОГПУ), което излиза от състава на НКВД на РСФСР. След Ф. Дзержински, постът Народен комисар на вътрешните работи на РСФСР е наследен от Александър Белобородов. През октомври 1921 г. той е назначен за заместник Народен комисар на вътрешните работи. От самото начало на неговото ръководство на НКВД, започва съкращаване на функциите на комисариата. В края на 1923 г. от НКВД са иззети функциите на организиране, ръководство и инструктаж на местните Съвети и техните изпълкоми. През ноември 1923 г. във връзка с излизането на ГПУ от НКВД, отпада и функцията на държавна сигурност.[6] От есента на 1924 г. се премахва и правото за предоставяне и отнемане на руско гражданство. След излизането на Дзержински от НКВД е поставен въпроса за разтоварване на наркомата. Предлага се затворите да преминат към органите на правосъдието, а милицията и криминалния отдел към ОГПУ. Последните месеци на 1923 г. и цялата 1924 г. преминават под знака на ведомствената борба между НКВД и ОГПУ.

В политическо отношение А. Белобородов симпатизирал на възгледите на Л. Троцки. През октомври 1923 г. Белобородов заедно с

---

[6] Лубянка, 2. Из истории отечественной контраразведки. М., 1999, с. 164 – 165

други видни партийни дейци подписват троцкисткото „Заявление 46“, което е насочено срещу Сталин. През 1927 г. А. Белобородов подписва още две троцкистки платформи: през лятото – платформата „83“, а на 3 декември 1927 г. – заявление на 121 дейци от троцкистката опозиция. Двете платформи изразяват несъгласие с позицията на Сталин по важни партийни и държавни въпроси. В края на 1927 г. Белобородов е изключен от партията, освободен от длъжността Народен комисар на НКВД и с постановление на Специалното съвещание при колегията на ОГПУ е изселен за три години в областта Коми. През 1929 г. А. Белобородов подава заявление в партията, като признава своите грешки. Възстановяват му членството в партията и го изпращат на работа в гр. Ростов на Дон. По време на масовите репресии на 15 август 1936 г. той отново е арестуван за връзки с троцкистите. След няколко дни е арестувана и съпругата му. На 26 май Народният комисар на НКВД Н. Ежов изпраща на Сталин копие от признанията на Белобородов за лица споделящи възгледите на троцкистите. Недоволен от показанията на Белобородов, Сталин пише на Ежов следното: „Може да се помисли дали затворът за Белобородов е трибуна за изнасяне на речи, засягащи дейността на лица от всякакъв род, но не и самия него. Не е ли време да се притисне този господин, за да разкаже за своите мръсни дела? Къде се намира той: в затвора или на хотел? И. Ст.“[7]

На 8 февруари 1938 г. на съдебно заседание на Военната колегия на Върховния съд на СССР, което продължило 15 минути А. Белобородов е осъден на разстрел. На следващия ден присъдата е изпълнена.

През януари 1928 г. за Народен комисар на НКВД на РСФСР е назначен Владимир Толмачов. Кариерата на Толмачов не е свързана с органите на вътрешните работи. От 1924 до 1928 г., той е заместник председател на Северо-Кавказкия краеви изпълком. Неговото преместване в Москва на такава висока длъжност и досега няма точно обяснение. Главно направление в дейността на НКВД продължава да бъде комуналното стопанство. Наред с това продължава работата и по изграждане на съветската милиция и отстраняване на недостатъците.

Голяма грижа за В. Толмачов е въвеждането на ред в трудово поправителните учреждения. Към 1 май 1930 г. към НКВД има 279 такива учреждения с 171 251 човека. През същата година се създава Управление на лагерите към ОГПУ, което от 1931 г. става ГУЛАГ

[7] Известия ЦК КПСС, 1989, № 5, с. 84.

(Главно управление на лагерите). През март 1940 г. ГУЛАГ управлява 53 лагера, 425 трудово-поправителни колонии, 450 колонии за непълнолетни с общо 1 688 200 затворници.[8] Общият брой на затворниците до началото на войната е 2 300 000.[9] Освен тях в специалните селища са изселените „кулаци“ и членовете на техните семейства, които през януари 1932 г. наброяват 1 400 000 души. По-голямата част от тях работят в горската и минната промишленост. На 15 декември 1930 г. СНК на СССР издава две постановления: „За ликвидация на народните комисариати на вътрешните работи на съюзните и автономни републики“ и „За ръководство от органите на ОГПУ дейността на милицията и криминалното издирване“. В двете постановления се аргументира необходимостта от закриване на НКВД. На 31 декември 1930 г. с заповед № 337 НКВД на РСФСР е закрит.

През 1934 г. за втори път в историята на съветската държава органите на вътрешните работи и държавна сигурност се обединяват в едно ведомство (за първи път това е направено през 1922 – 1923 г., когато НКВД на РСФСР и ГПУ се оглавяват от Ф. Дзержински). На 10 юли 1934 г. ЦИК на СССР издава постановление „За образуването на общосъюзен Народен Комисариат на вътрешните работи“ (НКВД на СССР). Във всички съюзни републики, освен РСФСР, се създават републикански НКВД. Създаденото могъщо наказателно ведомство е поверено на опитния и предан на Сталин – Хенрих Григориевич Ягода (Енох Гершонович Иегуда). По националност евреин, специалност – фармацевт. При всеки строй бракът винаги е бил важно средство за политическа кариера. В това отношение Ягода не прави изключение. Той се жени за племенница на председателя на Общосъюзния централен изпълнителен комитет (ВЦИК) Свердлов. Я. Свердлов го препоръчва на Дзержински за работа в ЧК. От 1920 г. Ягода е член на Президиума на ВЧК, а от 1924 г. – заместник-председател на ОГПУ.

Едно от най-важните направления на дейността на новия Нарком е усъвършенстването на системата от лагери и колонии. След прехвърлянето им от Народния комисариат на правосъдието, Ягода изпраща по места телеграма, в която се посочва, че местата за задържане приличат по скоро на църковни заведения, отколкото на затвори.

[8] История России XX век. А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В. П. Дмитренко и др. М., 1996, с. 373 – 374.
[9] Гелер, М., А. Некрич. Утопията на власт. С., 1994, с. 343.

С разширяването мрежата на лагерите на ГУЛАГ се увеличава и стопанската дейност на НКВД.

На 1 декември 1934 г. в Ленинград, в коридора на Смолни, е убит С. Киров от младия комунист Л. Николаев. Обстоятелствата и причините за това убийство, както и евентуалната съпричастност на Сталин към него, не са изяснени и до днес. Всички изследователи обаче са единодушни, че убийството на С. Киров полага началото на последвалия масов терор в страната.[10] Съществена роля за поддържането на идеологемата за „предателите“, „шпионите“ и „враговете“ на народа изиграват организираните открити процеси.

От 19 до 24 август 1936 г. се провежда първият Московски процес срещу „троцкистко-зиновиевския терористичен център“. В него обвиняеми са Зиновиев, Каменев, Евдокимов и други комунисти от бившата „лява“ опозиция – общо 16 души. В хода на съдебните заседания признанията на подсъдимите са единственото доказателство за обвинение.[11] На 24 август 1936 г. Военната комисия на Върховния съд на СССР осъжда на смърт всички обвиняеми.

Сталин обаче е недоволен от извършената работа от НКВД и неговия ръководител Х. Ягода. На 25 септември 1936 г. Сталин и Жданов, намиращи се на почивка в Сочи, изпращат телеграма до Политбюро в Москва, на която е съдено да положи началото на един кратък, но изпълнен с трагични събития период, станал известен с названието „ежовщина“. В телеграмата се посочва като крайно необходимо спешното назначаване на Н. Ежов за Народен комисар на вътрешните работи, тъй като Ягода се оказал неспособен да разобличи „троцкистко-зиновиевския“ блок.[12] На 30 септември 1936 г. Ягода е сменен от Ежов и е назначен за Народен комисар на съобщенията. На 3 април 1937г. го отстраняват от длъжността Народен комисар на съобщенията и започва следствие срещу него.

От 23 до 30 януари 1937 г. в Москва се провежда вторият „открит процес“ срещу т.нар. „паралелен антисъветски троцкистки център“, известен като процесът „Пятаков – Радек“.

Отново всички обвинения се основават на „пълните признания“ на подсъдимите. Максимата „Признанията на обвиняемия са царицата на доказателствата“ се превръща в основен принцип на съветско-

[10] Верт, Н. Цит.съч., с. 240.
[11] Конквест, Р. Большой террор. Нева, 1990, № 6, с. 125, 126.
[12] История России XX век. Цит. съч., с. 381.

то съдопроизвоство. Неин автор е придобилият печална слава А. Вишински.[13] Във втория московски процес, режисиран вече от новия Нарком на НКВД Ежов, акцентът на обвиненията е поставен върху организирането на всеобщ саботаж.

През март 1938 г. се провежда последният „открит процес“ срещу т.нар. „антисъветски дяснотроцкистки блок“, известен като „процесът Риков – Бухарин“. В него обвиняеми са 21 души, които за разлика от подсъдимите от предишните два процеса са нееднородна група с различни възгледи. Сред тях е и бившият Нарком на НКВД Ягода.

По ирония на съдбата на 15 март 1938 г. заедно са разстреляни първият Народен комисар на вътрешните работи на РСФСР – Алексей Риков и първият Народен комисар на вътрешните работи на СССР – Х. Ягода.

Какъв е броят на жертвите от големия терор през 30-те години?

До свалянето на Ежов са арестувани не по-малко от 5 % от населението, твърди Р. Конквест. Само през 1937 – 1938 г. Ежов изпраща на Сталин за утвърждаване 383 списъка, съдържащи хиляди имена, присъдите на които са определени предварително.[14]

Властта на НКВД става необятна. Всички партийни секретари на градски и областни комитети задължително се проверяват и одобряват от НКВД. Но дните на Ежов също са преброени. На 9 април 1938 г. „Известия“ съобщава, че Н. Ежов по съвместителство е назначен и за Народен комисар по водния транспорт. Точно след осем месеца – на 9 декември 1938 г. „Правда“ и „Известия“ съобщават, че Н. Ежов е освободен от поста Народен комисар на вътрешните работи по негова молба. За Народен комисар на вътрешните работи е назначен Л. П. Берия. На 10 април 1939 г. Ежов е арестуван. На 3 февруари 1940 г. Военната колегия на Върховния Съд на СССР осъжда Н. Ежов на смърт. На следващия ден присъдата е изпълнена.[15]

Още от самото си създаване съветските органи на вътрешните работи и държавна сигурност са подчинени на болшевишката идеология. В началото на 30-те години в СССР е установен тоталитарен режим.

По същество в съветското общество, като че ли на ново стъпало се възпроизвеждат характерните черти на самодържавния крепостнически феодализъм – деспотична власт, опираща се на бюрокраци-

[13] Радзински, Е. Сталин. М., 1997, с. 347.
[14] Сувениров, О. Трагедия РККА 1937 – 1938. М., 1998, с. 240.
[15] Некрасов, В. Цит. съч., с. 208.

ята, доминираща роля на държавата в обществените отношения, пълно господство на марксистката идеология, заменила фактически религията в духовната сфера, вместо пълновластни генерал-губернатори, подчинени на императора – сега партийни секретари, назначавани от генералния секретар.

С тази разлика, че отсъства механизъм за възпроизводство на имперския елит и че при съветската власт партийният контрол е много по-твърд от губернаторския, а системата на политическото преследване в Руската империя, по своите мащаби на дейност, ефективност и степен на проникване в обществото, е несравнима със структурите на държавната сигурност в съветско време.

ЛИТЕРАТУРА

Верт, Н. История Советского государства 1900 – 1991. Москва, 1995. с. 220, с. 240.

Гелер, М., Некрич А. Утопията на власт. София, 1994. с. 343.

Известия ЦК КПСС, 1989, № 5, с. 84.

История России XX век. (А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко и др.) Москва. 1996, с. 373 – 374, с. 381.

Конквест, Р. Большой террор. Нева, № 6, 1990, с. 125-126.

Лубянка, 2. Из истории отечественной контраразведки. Москва, 1999. с. 164 – 165.

Милюков, П. Воспоминания. Москва, Т. II., 1990, с. 268-274, с. 350-351.

Некрасов, В. Тринацать „железных“ наркомов. Москва, 1995. с. 11, с. 39, с. 208.

Радзински, Е. Сталин. Москва, 1997. с. 347.

Сувениров, О. Трагедия РККА 1937 – 1938. Москва, 1998. с. 240.

доц. д-р Бойко Белегов
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
ул. „Цар Асен“ 24
тел.: 0885 978848, e-mail: belegov@abv.bg

Associate Professor Boyko Belegov
Plovdiv univesriti „Paisii Hilendarski“
24 Tsar Asen Str.
tel.: 0885 978848, e-mail: belegov@abv.bg

„МАЛКИЯТ СТАЛИН НА БАЛКАНИТЕ“

Мина Маринова
ПУ „Паисий Хилендарски“

SMALL STALIN ON THE BALKANS

Mina Marinova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

Abstract: *The article is focused on the personal regime established by Valko Chervenkov in Bulgaria by the beginning of the 50-th. Having gained command over all the key positions in the Communist party and state and having the contacts with Moscow and the Soviet advisors in his hands he led the centralization and bureaucracy to extreme forms. In all the attributes of the personality cult and in all his appearance Chervenkov was so imitative in following the example that in the west historiography is deservedly called the Small Stalin on the Balkans.*

Key words: *Personal regime, personality cult, Stalinism, centralization*

Изпратен в забвение по време на Живков, реабилитацията на Червенков в полето на историческите дирения и оценки върви бавно и мъчително. Държавникът, избран по думите на Р. Богданова от Сталин да оглави заключителния етап на съветизация на България, е малко популярен. Оценките за него са противоречиви и личността му е доста оспорвана.

След смъртта на Г. Димитров в България е премахнат постът Генерален секретар на партията, а правителството е оглавено от Васил Коларов, който е в напреднала възраст и с разклатено здраве. В качеството си на Първи секретар на БКП и Подпредседател на Министерският съвет Вълко Червенков реално оглавява цялата власт и доминира контактите с Москва. В обстановката на страх и подозрителност, в хода на търсене на „врагове с партиен билет“, е наложен диктаторски, болшевишки стил на управление. Арестите, събираните компромати, издигането и приближаването на едни партийни кадри за сметка на други, прави всички послушни оръдия и изпълнители на единствения носител на реалната власт – партийният лидер.

При огромната власт, която концентрира Вълко Червенков от февруари 1950 г. се оформя тенденция работата на Министерския съвет и Политбюро на ЦК на БКП изцяло да се определя от едноличните му решения. Една част от решенията на Политбюро, главно такива, които касаят съветските съветници, държавната сигурност и армията, са санкционирани единствено с подписа на Вълко Червенков. С идването му на власт вътрешната политика започва да зависи от директивните му решения, неизменно консултирани с Москва и съветниците. Вълко Червенков е единственият българин, който получава информация за предназначените за Москва компромати за всички български политически дейци, събирани от съветските съветници. Тази информация укрепва позициите му и му дава реална сила и власт.[1] Той контролира МВР. С благословията на Сталин овладява и българската армия. Няколко седмици след избирането му за председател на Министерския съвет, Вълко Червенков се налага и като председател на Националния съвет на Отечествения фронт, парламентарната група на БКП и ръководител на Оргбюро на ЦК на БКП[2] На 8 ноември 1950 г. той е избран от ЦК на БКП за Генерален секретар на партията[3]. От 27 март 1952 г. оглавява новосъздадения Държавен комитет на отбраната на Народна Република България. На 15 ноември 1952 г. е произведен в чин армейски генерал.[4] Вълко Червенков не само съвместява всички тези постове, но също така се стреми да доминира всеки аспект от обществения живот. В западната историография напълно основателно е наложено схващането, че той прави това в много по-голяма степен от който и да било от колегите си в Източна Европа. Дж. Ф. Браун посочва съществуващото ясно разграничаване на функциите в другите страни от Източна Европа, при все че един е признатият ръководител – в Унгария Ракоши е ръководителят, но Геро управлява икономиката, а Ревай културата и идеологията; в Румъния съществува сложен баланс между "вътрешния" – Георгиу-Деш и завърналите се от Москва Паукер и Лука; в Полша Минк диктува в икономиката при Бейрут, а в Чехословакия болнавият Готвалд се оказва неспособен да овладее цялата власт. В

[1] **Марчева, Ил.** Тодор Живков – пътят към властта 1953 – 1964, С., с. 28.
[2] Пак там.
[3] ЦДА, ф.136, оп. 83, а.е. 170, л. 1 – 6.
[4] Пак там, а.е. 199, л.1.

България Червенков не позволява никаква конкуренция.[5] В 68-то правителство се извършват непрестанни структурни и персонални промени, отстраняват се нежелани и неудобни кадри.[6] Това му осигурява пълен контрол, а достъпът му до информация и компромати, събирани в периода 1949 – 1950 г. му дава възможност да държи в ръцете си целия политически елит.[7] Съперничеството, подозрителността и несигурността се подхранват в една система, в която едноличната власт е неограничена по своя обхват, а непредсказуемият начин, по който тя се упражнява, генерира в себе си атмосфера на потисничество и страх.

На фона на култа към Сталин и с опита от времето на култа към Георги Димитров, през 1950 г. започва изграждането на култа към Вълко Червенков. Първата грандиозна проява на култовската практика са честванията на неговата 50-годишнина на 6 септември 1950 г. В подготвения специален поздравителен адрес от името на правителството се възхвалява неговата цялостна обществено-политическа дейност и заслуги. Награден е с орден „Георги Димитров“ и с името му са назовани улици, предприятия и институции в страната (Пети район на София, Медицинската академия, Авторемонтният завод и т.н.)[8] Получава всички най-високи съветски и български отличия. На манифестации, партийни и учрежденски събрания на всяко ниво името му се скандира до припадък, заедно с това на Сталин. Същото се случва и при появите му в Народното събрание. Пресата започва да изобилства със суперлативи по негов адрес, не закъсняват и стихотворните изяви на множество талантливи български поети, мобилизирани от пропагандната машина. В статии, доклади, научни трудове, литературни разработки и в учебниците неговите цитати се нареждат заедно с цитати от Маркс, Ленин и Сталин. Въвежда се цялата символика и обредност на сталиновата тоталитарна система. Като олтари в учреждения и дори в частни домове се подреждат кътове и политтабла. По всички правила на системата култът към вожда маркира всеобхватното пространство на властта. Изгражда се образ на харизматичен лидер, на свръхчовек, благодарение на който

[5] **Brown, J.F.** Bulgaria under Communist Rule. Preager Publishers. New York-Washington-London, 1970, p. 24.

[6] **Огнянов, Л.** Министерският съвет в политическата система на България (1944 – 1956). В: 120 години изпълнителна власт в България. С., 1999., с. 280.

[7] **Марчева, Ил.** Цит.съч., с. 28 – 29

[8] **Огнянов, Л.** Министерският съвет , с. 280.

става възможно преодоляването на всички кризисни ситуации, който осигурява прехода към светлото бъдеще.

Оформяйки образа на вожда, пропагандната машина му приписва харизма, която Червенков едва ли е притежавал. Работоспособен, активен и дисциплиниран, той все пак е по-скоро кабинетна личност. Независимо от чисто човешките си качества и лични терзания, управленското поведение на Червенков, дори в детайли копира това на „бащата на народите“.[9] Подражанието му отрежда прозвището „малкият Сталин на Балканите“. Пропагандата го превръща в обект, върху който болшинството от населението и властта проектират своите страхове, очаквания, надежди и желания. Този стил му импонира, а и е без всякакво съмнение убедеността му в необходимостта от него. Независимо, че едва ли е имал право на друг избор, самият той демонстрира привързаност към всеки атрибут от модела, който с хъс, упорито и безпощадно налага в България. Той овладява цялата власт, осъществява свръхконтрол върху събитията, взема еднолични решения и не допуска тяхното обсъждане, контролира напълно поведението на сътрудниците си. Екстремният период, в който историята му отрежда да управлява, външният натиск и постоянният контрол, на който самият той е подложен, като че предполагат и дори правят единствено възможен този стил и поведенчески модел. В тази връзка много на място стои определението на Димитър Иванов за Вълко Червенков като „необходим грешник“[10].

Смъртта на Сталин (5 март 1953 г.) поставя началото на процес на развенчаване на култа към неговата личност и преход към т. нар. „колективно ръководство“. Според Вълко Червенков за пръв път в Москва през лятото на 1953 г. се заговаря за отхвърляне на практиката на култа към личността[11]. Червенков веднага реагира и по собствените му думи, той пръв в социалистическия лагер излиза „комай единствен..., публично против вредата от култовските „излияния“.[12] Това не се отразява особено на действащата практика. Едва след срещата на българска партийна делегация (Вълко Червенков, Райко Дамянов и Георги Чанков) с делегация на Президиума на ЦК на КПСС (Г. М. Маленков, Н. С. Хрушчов, В. М. Молотов и Н.А. Бул-

[9] **Огнянов, Л.** Всевластен комунистически лидер. Вълко Червенков. – Във: Български държавници 1944 – 1989. С., 2005, с. 106.
[10] Вълко Червенков през погледа на негови съвременници С., 2000, с.9.
[11] Вълко Червенков за себе си и своето време, С., .с. 107.
[12] Пак там.

ганин), проведена в Москва в началото на 1954 г., Вълко Червенков внася предложение в Политбюро на ЦК на БКП и Министерския съвет да се премахнат всички негови бюстове, барелефи и статуи, поставени на обществени места, което предложение не било прието. Изчаквателна е позицията на „българския Сталин“ и по въпроса за разделянето на властта. Още през 1953 г. под лозунгите за ликвидиране на „култа към личността“ и установяване на „колективното ръководство“ в СССР и някои страни то Източна Европа се предприемат стъпки към преразпределение на най-високите партийни и държавни постове.[13] В България Вълко Червенков запазва генералното си секретарство до края на мандата на 68-то правителство. След изборите за Народно събрание правителството автоматично подава оставка, но на практика остава на власт с една единствена промяна. В състава му не е включен Карло Луканов, който е изпратен за посланик на НРБ в СССР.[14] На 16 януари 1954 г. Червенков е утвърден отново за министър-председател и независимо, че няколко дни по-късно постът Генерален секретар на ЦК на БКП е премахнат, той остава реалният първи ръководител на партията, като поема ръководството на работата на Политбюро на ЦК на БКП. На поста първи секретар на ЦК на БКП поставя Тодор Живков, без по всяка вероятност да си дава сметка за реалния му потенциал и властолюбивите му амбиции.

ЛИТЕРАТУРА

Brown, J.F. Bulgaria under Communist Rule. Preager Publishers. New York-Washington-London, 1970. p. 24.

Вълко Червенков през погледа на негови съвременници. София, 2000. с. 9.

Вълко Червенков за себе си и своето време. София. с. 107.

Марчева, Ил. Тодор Живков – пътят към властта 1953 – 1964. София, с. 28.

Огнянов, Л. Всевластен комунистически лидер. Вълко Червенков. // Български държавници 1944 –1989. София, 2005, с. 100 – 116.

ЦДА, ф.136.

[13] **Огнянов, Л.** Всевластен... с. 107.

[14] **Огнянов, Л.** Министерският съвет... с. 283.

Мина Маринова, главен асиситент, доктор
Пловдив 4000, ул. „Иван Асен“, 24;
тел. 032/261 268; e-mail: illimina@yahoo.com

Mina Marinova, Assistant professor, PhD
Plovdiv 4000, 24 Ivan Asen Str.; phone: 032/261 268;
e-mail: illimina@yahoo.com

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪВРЕМЕННОТО РАЗВИТИЕ НА КУБА

Елеонора Пенчева
ЮЗУ „Н.Рилски“ – Благоевград

CHALLENGES FACING THE CONTEMPORARY DEVELOPMENT OF CUBA

Eleonora Pencheva
Faculty of Law and History, SWU „N. Rilsky“ – Blagoevgrad

Abstract: *The article discusses the changes and problems in the development of Cuba after the collaps of Russia and severing ties with ex-socialist countries. The period that followed is a period of survival of extremely limited resources and opportunities.*

Historically, coming out of this crisis is very interesting experience – the reforms are carried out under the Communist Party of Cuba, but eager to meet the requirements of a modern global market. There is a specific change in the economic model, which is intertwined with the new foreign relations with Latin American countries, with the participation of Cuba in the new regional blocks (ALCA, CELAC)

Key words*: Cuba, Latin America, reforms, socialism*

Американският историк Артър Шлезинджър-младши пише, че основната „грешка“ на съществуването на социалистическа Куба е фактът, че тя оспорва правото на богатите да разпределят благата, както те решат, в името на своите пазарни ценности“. Белият дом не признава правото на други нации да имат „свои собствени закони, традиции, интереси, ценности и права“, различни от своите, да еволюират по свой собствен път и да учат сами уроците от собствените си грешки, а това, по мнението на А. Шлезиджер, подобно признание би било проява на „истинска нравственост“. (Шлезингер, А. 1992, с. 128) Общопризнатите ценности са основата, на която се развива международната политика. В контекста на тези размишления застава въпросът – кой и как определя ценностите днес: най-демократичната държава – САЩ не престава да се милитаризира и

да воюва „в името на демокрацията“ и свободата; една от най-бедните държави – Куба, едва се справя с бедността, но не иска да приеме „ценностите“ на Съединените щати. Уроците, които един народ учи в своята история са негов личен опит, показател за еволюцията на общото му съзнание, за неговото помъдряване. Силовите методи от вън рядко променят политическите режими – те падат когато има осъзната съпротива срещу тях отвътре. Ако през последните 20 години неолибералният проект в останалите държави от региона беше успешен, Куба би пожелала да сподели благата му и да последва модела на новия световен ред. Гладът, мизерията, безработицата, неграмотността в заобикалящите я държави обаче са достатъчни основания, за да подеме кубинското правителството лозунга: „един друг свят е възможен!“ Куба започва една своя версия на социалистическо строителство. Едни наблюдатели смятат, че тя е подобна на китайския и виетнамския модел, други – продължават да твърдят, че това е диктатура.

Промени след разпадането на СССР

Изгубването на големите руски и европейски пазари е огромен стрес за икономиката на острова. Куба трябва да търси алтернативни начини за осигуряването си с нефт, да открива нови пазари за своя износ. Кризата, която следва в началото на 90-те години е неочаквана и огромна, създава несигурност и нестабилност.“ Загубихме, казва Ф. Кастро, всички пазари на захарта, престанахме да получаваме хранителни продукти, горива, дори и дървен материал. (Романе, И. 2010, с. 430) Изолирана от пазарите си, страната съкращава и вноса на храни – консумацията на белтъчини намалява на половина. Рязко спада жизненият стандарт. Изчезват стоките от първа необходимост. Гладът принуждава жените да правят котлети от корите на грейпфрут. Зеленчуци се отглеждат на всяка педя свободна земя, по балконите и по покривите на гаражите. Липсата на лекарства заставя лекарите да се обърнат към алтернативната медицина. Започват да се отглеждат билки и да се припомнят стари народни рецепти. Според оценката на специалисти, за периода 1989 г. до 1993 г. брутният вътрешен продукт на страната пада с 40% и свежда до минимум възможностите за модернизация. (THE CENTER FOR DEMOCRASY, 2011, p. 9) Народът обаче оцелява. Животът продължава.

Вътрешните проблеми в развитието на Куба са в постоянна зависимост от непрекъснатите опити на Белия дом да унищожи „дикта-

турата“ на острова. Американската политика, подкрепяна от много европейски държави, изолира Куба като „враг“. През 1992 г., в опит да свали Фидел Кастро „до няколко седмици“, президентът Джордж Буш-старши подписва поредния закон – „Торичели“ , който „забранява търговията с Куба за филиали на американските фирми в трети страни. Законът забранява акостирането в САЩ на кораби, които с търговски цели са влизали в кубинско пристанище за период от 180 дни. Затвор заплашва всеки, който преведе пари в Куба или пътува до страната. Затвореният пазар за кубински стоки е в „името на демокрацията“. Схемата е изпитана в много държави от третия свят – гладът ще накара народа да протестира, той ще поиска да се свали „диктатора“ и американските войници ще се притекат на помощ, за да „демократизират“ острова.

Агресивната политика на Белия дом не вдъхновява правителството на Куба да промени отношението си към „имперските“ методи на „сътрудничество“ на Вашингтон. Ориентацията на бившите екссоциалистически държави към капиталистическия пазар не се приемат еднозначно от кубинските лидери – последните двадесет години държавите от Южна Америка правят усилени опити да се спасят именно от този пирамидален икономически модел на развитие. Разпадането на СССР е урок – колко внимателно да се извършват промените, за да не се разпадне държавата. Социализмът в Куба все още се възприема като *хуманна* грижа за *целия* народ.

Реформи в условията на блокада

За да спаси от глад населението, през 1990 г. правителството на Куба дава ***първите лицензии на частни лица*** да развиват свой малък бизнес. През 1994 г. се въвежда „специален период“ за страната, през който се разширява международния туризъм и се увеличават валутните постъпления. За първи път в средата на 90-те години Куба се отваря за чужди капитали. Приет е закон № 77 , благодарение на който капитали от Латинска Америка, Канада и Европа влизат в създаването на смесени предприятия (LEY NUMERO 77, 1994). Държавата участва в тях с 50%, за да гарантира справедливото разпределение на приходите. За 5 години 45 държави са вложили около 42-45 млрд. долара в 400 смесени предприятия (основно в туризма и в търсенето на нефт). Западната преса отбелязва, че смесените предприятия не се възприемат като капиталистически реформи, а „обновяване на икономическия модел“. (Fidel: 'Cuban Model…, Sep, 8. 2010)

През 1995 г. правителството ***легализира частната инициатива*** в над 150 вида дейности в областта на туризма, услугите, семейното земеделие. Много кубински семейства предлагат частни туристически услуги – кетъринг и легло. Малките ресторантчета и хостели (paladares) разширяват сферата на туристическите услуги, развиват бизнес възможностите в страната. Разрешаването на семейни преводи от чужбина и легализирането на валутата позволяват в икономиката да влизат по още няколко милиона долара годишно. (La economía de Cuba, 2008) За две години – от 1994 до 1996 г. икономическият ръст се увеличава със 7 %. Оживлението на икономиката продължава със спадове и върхове до днес.

Понеже Куба не се предава и не се срива, Вашингтон приема още един закон – „Хелмс-Бъртън“, разширяващ санкциите срещу трети страни, търгуващи с Куба. Островът няма достъп до много модерни технологии, които биха ускорили модернизацията и повишили стандарта му. Загубите от блокадата до 2012 г. са над 200 млрд. долара. Ураганите нанасят огромни допълнителни щети. Европа също утежнява ситуацията в Куба, подкрепяйки американската политика за ускорено падане на властта на острова. През май 1998 г. Ф. Кастро обвинява открито САЩ и подкрепящия го Европейски съюз, че осъществяват икономически геноцид над страната му като подкрепят закона „Хелмс-Бъртън“. (Кастро обвинява САЩ и ЕС…)

Верни на нейно величество печалбата, през април 2009 г., САЩ позволяват да се издават лицензи на американски компании, продаващи мобилни телефони, телевизионни и радиоуслуги в Куба, но отказват на „вражеското“ правителство да му съдейства за прекарването на оптичен кабел директно от Маями до острова. През 2000 г. режимът все още не е паднал и САЩ си осигуряват още една възможност за приходи – приет е закон за облекчаване на американските компании, търгуващи с Куба със стоки с хуманитарно предназначение. За кубинските стоки обаче американският пазар продължава да е затворен. Правителството на Б. Обама отменя ограниченията за пътуванията до Куба и позволява на роднини да изпращат до 500 долара на тримесечие, но оставя Куба в списъка „на вражеските държави“, които „спонсорират тероризма“.

Нов тласък на реформите дават решенията на ***VI Конгрес*** на Комунистическата партия на Куба (17 април 2011). На него Раул Кастро оповестява решението на партийния конгрес срокът на заемането на важните държавни длъжности да се намали до десет годи-

ни, което позволява на бюрократичния апарат да се обновява с нови кадри и с нови идеи. В цялата страна се водят алтернативни дебати, включени са академичните среди, за да се обсъждат бюрократичните пречки за промените и възможностите за обновяване на икономиката. (EL Mundo, 2011/04/16)

Решенията на партийния конгрес акцентират върху необходимия процес от ***децентрализацията на управлението*** и засилване ролята на местната власт. Тя ще има пълномощията да привлича средства за развитие на икономическите дейности и за реализация на социалната политика. В момента се експериментира с децентрализацията в две от провинциите – Артемиса и Майябек и новите управленчески механизми и практики ще се пренесат в останалите провинции. Политиката на дистанциране на партията от стопанската дейност ускорява възможността за промишлени кооперативи. (Cuba's Ricardo Alarcón: 13 May 2011)

На първата национална конференция на Комунистическата партия (януари 2012) се обсъжда как да се променят старите „*модели на мислене*“. В четири работни групи се дискутира политическият живот в страната, кадровата политика, методите на партийната работа, връзките на партията с останалите организации в страната.

(PRIMERA CONFERENCIA NACIONAL, 2012)

Основната специфика на реформите е в това, че те се извършват ***в рамките на социалистическия модел***. Продължава ръстът на частните предприятия в икономиката. Работниците от непечелившите държавни предприятия и от администрацията се преливат в частния сектор. Очаква се около 500 хиляди души ще бъдат освободени от държавна работа до края на 2012 година.

Друга особеност на реформите е, че появата на частна собственост и намаляване делът на държавната – ***не е чрез приватизация***. Държавата се освобождава от дейности, които смята, че не са стратегически за бъдещето й и се съсредоточава върху по-високата производителност на труда. За целта предприятията имат по-голяма автономност в управленческите решения. Правителството не разглежда този процес като „възстановяване на капитализма“, защото икономиката продължава да се отличава ***с планиране***, а не със свободен пазар. Правителството е против „шокова терапия“ – промените и реформите са за период от 5 години, за да не се допуска голяма диференциация и социално напрежение. (Raúl Castro, LA Jornada, 2012)

Голямо внимание се обръща на пустеещите земи на острова, които се раздават на частни лица. Фермери получават ***земи под аренда за срок от 10 години***. До сега 130 хил. кубинци произвеждат 70 % от продоволствието на Куба, което позволява да се икономисват пари от вноса на храни. (INFORMACIÓN SOBRE LAS AFECTACIONES PRODUCIDAS …2005) Малките семейни ферми започват да стават доходни и да привличат работници от града към селските райони. Нова привилегия за земеделските производители е възможността да продават директно стоката си на хотелските вериги без да се налага държавата да посредничи.

Правителството признава, че държавните заплати са недостатъчни за основните потребности на хората. Регулират се възможностите за ***подпомагане на малките предприятия*** с работници до 5 човека. ***Новата кредитна политика*** позволява да се откриват кафенета, магазини за DVD, павилиони-кинкалерии, домашни ресторанти, което активира предприемаческата дейност на кубинците да работят за себе си. В интервю за Telesur, Рикардо Аларкон, председател на Народното събрание заявява, че промените в света изисква Куба, да се „адаптира“, да обновява социалния модел, така че „революцията продължава и задълбочава, за да изгради по-добро бъдеще.“ (Entrevista a Ricardo Alarcón, …) Като анализира промените в Куба, сп. „Economist“ отбелазва, че пречка за скоростта на реформите са „бюрократите, губещи властта и облагите си“. (On the road towards … : 2012)

Изключително важен аспект от правителствените реформи е, че ***те не отменят безплатното образование и здравеопазване.*** Именно тези социални придобивки правят Куба все още мечта за много хора в Южна Америка.

Промените в икономическия модел, бележат видим процес *на разслоение в кубинското общество* – на онези, които притежават валута и на обикновените граждани, нямащи такава. Хората с частен бизнес вече могат да си позволят повече, останалите пазаруват само с конвенционалното песо, което е приравнено към долара (един долар е равен на 24 кубински песос). Някои стоки от първа необходимост все още са достъпни само с конвенционално песо, например олиото. За да се сдобият с валута, хора с държавни професии – лекари, учени, учители стават шофьори на таксита или преминават на работа в туризма. Приоритетите се разменят – валутата става цел, а неравенството – последица от реформите. Фидел Кастро обаче смята, че именно партийното ръководство може да защити социалните

придобивки на хората. Той не вярва в „третия път“: „Няма никакъв „трети път“, това е пътят, преминат от всички дезертьори на този свят. Видях ясно, че този път бе насочен против социалната сигурност, постигната от европейците, което означава по-малко средства за пенсионерите, по-малко помощи за безработните, защото, видите ли, това ги превръщало в мързеливци. Според тези теории, хората, които не искали повече да работят, трябвало да бъдат принудени“ (Рамоне И. : 2010, с. 598).

В началото на новото хилядолетие ролята на Куба в регионалните инициативи става все по-значителна. Провалът на неолиберална проект в Аржентина през 2001 – 2002 г. я превръща от модел за подражание в горчив урок за останалите. Правителствата започват да обединяват усилията си за общ отпор срещу агресивния начин на въвеждане на реформите от страна на МВФ и Световната банка и общи решения срещу глада, мизерията, безработицата. Те настояват да използват собствените си ресурси за националното си развитие. Всички те постепенно включват Куба в общите планове на региона и засилват контактите си с кубинското правителство.

Китай е вторият голям партньор след Венесуела. От 2006 г. до 2011 г. двустранният обмен е нараснал от 800 млн. долара до 1 млрд. и 800 млн. (Hearn, Adrian H.: 2012), През юни 2011 г. Куба подписва десет нови договора с Китай, което й позволява да получи част от нужните средства за реализация на реформите си и модернизация в здравеопазването. Китай се ангажира да финансира модернизацията на нефтопреработващ завод в гр. Сиенфуегос и завод за газ и газопровод от 320 км. Рафинерията в провинцията, подновена с инвестиции от Каракас и Пекин, ще увеличи производството от 65 000 до 150 000 барела дневно. Работните места в разширения завод ще се увеличат с 5% (Institute of the Americas, 2011).

В рамките на АЛБА (Боливарски съюз за народите от нашата Америка) Куба подготвя 100 000 лекари за Латинска Америка и Карибския басейн. С венесуелски специалисти се работи в изследването на ХИВ и СПИН. Куба предлага дългосрочна програма Milagros (чудо) за връщане зрението на хора от Венесуела и държавите от Централна Америка и Карибския басейн.

Стратегическа задача за страната остава активното участие в останалите интеграционни блока: Карибската общност (КАРИКОМ), Латиноамериканската асоциация за интеграция (ЛАИ), Асоциацията на карибските държави (АКГ), ПЕТРОКАРИБЕ. Общите задачи позволя-

ват на Куба да компенсира доскорошната си изолация, налагана от САЩ. Членството ѝ в CELAC – най-новото обединение на латиноамериканските и карибските държави – ще даде възможност на Куба да стане пълноправен и равностоен партньор в регионалния процес.

Очаква я изключително сложен период, през който правителството ***ще лавира между капиталистическите елементи на икономиката и социалистическите социални придобивки и ще доказва възможността те да съжителстват заедно.***

ЛИТЕРАТУРА

Рамоне, И. Сто часа с Фидел, Разговори с Игнасио Рамоне. София, 2010. с. 598.

Шлезингер, Артур М. Цииклы американской истории“, Москва, 1992. с. 128.

Primera conferencia nacional, partido comunista de Cuba, 28 y 29 enero. La Habana, 2012.

The Center For Democracy In The Americas (CDA), Cuba Program. Washington, 2011. p. 9.

Hearn, Adrian H. (2012), China, Global Governance and the Future of Cuba, in: Journal of Current Chinese, Affairs, 41, 1, 155-179. Journal of Current Chinese Affairs

Institute of the Americas, XX Annual Latin American Energy Conference, May 16 – 18, 2011, La Jolla, California

Кастро обвинява САЩ и ЕС в икономически геноцид, Дневник, <http://www.dnevnik.bg/print/arhiv_pari/1998/05/01/1451265_.

Change is coming to Cuba at last. The United States could do far more to encourage it, Mar 24th 2012 <http://www.economist.com/node/21551047?zid=305&ah=417bd5664dc76da5d98af4f7a640fd8a>

VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, Castro propone limitar a 10 años los mandatos políticos en Cuba, El Mundo, <http://www.elmundo.es/america/2011/04/16/cuba/1302986537.html.>

La economía de Cuba, 6 de julio de 2008, <http://consultoreconomico.blogspot.com/search/label/Cuba>

Entrevista a Ricardo Alarcón, presidente de la Asamblea Nacional de Cuba „Cuba debe adecuar su modelo económico a la situación mundial actual para profundizar la Revolución“ <http://www.parlamentocubano.cu/index.php?option=com_content&view=article>

Fidel: 'Cuban Model Doesn't Even Work For Us Anymore'p Sep 8 2010, <http://www.theatlantic.com/international/archive/2010/09/>
Informacion sobre las afectaciones producidas por el bloqueo de los EE.UU., 30.04.2005 http://www.cubavsbloqueo.cu/Default.aspx?tabid=1004
LEY NUMERO 77, LEY DE LA INVERSION EXTRANJERA, <http://www.cubaindustria.cu/juridica/ley%2077.htm>
LA Jornada, Empresas estatales seguirán siendo el pilar de la economía cubana: Raúl Castro,
On the road towards capitalism, Change is coming to Cuba at last. The United States could do far more to encourage it, Mar 24th 2012 . <http://www.economist.com/node/21551047?zid=305&ah>
Raúl Castro, LA Jornada, 25.7. 2012, Empresas estatales seguirán siendo el pilar de la economía cubana: p.1.

Доц. д-р Елеонора Пенчева Assoc. Prof. Ph.D.
Правно-исторически факултет
ЮЗУ „Н. Рилски“, Благоевград
Penchevanora@abv.bg

Eleonora Pencheva
Faculty of Law and History
SWU „N. Rilsky“, Blagoevgrad
0894 250 240 0894 250 240
Penchevanora@abv.bg

АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ПРОЦЕДУРАТА ЗА СНЕМАНЕ НА ИМУНИТЕТА НА НАРОДНИТЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

Весела Мирчева
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

PRESSING PROBLEMS OF THE PROCEDURE FOR WAIVING THE IMMUNITY OF THE MEMBERS OF THE PARLIAMENT

Vesela Mircheva
South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad

***Abstract**: In the report are presented the phases of the procedure for waiving the MP's immunity, the normative regulations of which is analyzed in two aspects – historical-legal and comparative-legal. The role of the National Assembly's president is studied in the hypothesis of not-sitting parliament. The parliamentary practice for waiving the MP's immunity in the years of democracy in Republic of Bulgaria is presented.*

***Key words**: National Assembly, procedure for waiving the MP's immunity.*

Парламентарният имунитет е особено важен правен институт, който има дългогодишни исторически традиции. Въпреки че все още се спори относно същността на неговата правна природа – дали е привилегия или гаранция за независимостта на парламентарната институция, необходимостта от неговото съществуване е безспорна. Парламентарната практика на демократично избраните парламенти след приемането на действащата понастоящем Конституция на Република България от 1991 г. разкрива редица проблеми в правната уредба на процедурата за снемане на имунитета на народните представители[1].

[1] Следва да се отбележи, че когато се говори за снемане на депутатски имунитет, се има предвид снемане на наказателната неприкосновеност на парламентаристите. Този компонент на имунитета има относителен характер и е ограничен във времето. По своята същност той представлява отрицателна процесуална предпоставка за привличане на народния представител към наказателна отговорност, коя-

С оглед на обществено-политическата значимост на парламентарния имунитет неговата първична правна уредба се съдържа в Конституцията (чл. 70)[2], а детайлно процедурата за неговото снемане – в ПОДНС[3] (чл. 123). Процедурата се поставя в ход по инициатива само на главния прокурор[4]. Той отправя *мотивирано искане* за разрешение за възбуждане на наказателно преследване до Народното събрание, а когато то не заседава – до неговия председател. Към искането задължително се прилагат *достатъчно данни*[5] за извършеното от народния представител престъпление. Искането на главния прокурор и приложените към него данни се разглеждат от парламента, след което то се произнася с решение не по-рано от 14 дни след постъпване на искането. Народното събрание може да изслуша и народния представител, чието снемане на имунитет се иска, ако той изяви желание за това. Фиксирането на определен минимален срок, преди който парламентът не може да произнесе своето решение, следва да се оцени положително. По този начин се предоставя време за внимателно разглеждане на данните, с

то не изключва наказателната отговорност на лицата за извършени от тях престъпления, а само я отсрочва. Това означава, че след изтичането или предсрочното прекратяване на депутатския мандат, той може да бъде привлечен към наказателна отговорност в рамките на установените давностни срокове. Вж. Решение на Конституционния съд №10/27.07.1992 г., Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1991 – 1992, С., 1993, с. 143; Решение на Конституционния съд №12/2001 г., Решения и определения на Конституционния съд на Република България 2001, С., 2002, с. 132. В конституционно-правната теория процесуалният характер на депутатската неприкосновеност съд се оспорва. Вж. Спасов, Б., Конституционно право на Република България, част втора, С., 2002, с. 165. Другият основен компонент на имунитета – наказателната неотговорност – има абсолютен характер и е неограничена във времето.

[2] Текстът на чл. 70 от Конституцията се прилага и в случаите, когато наказателно преследване срещу народен представител е възбудено преди избирането му (чл. 123, ал. 9 ПОДНС).

[3] Правилник за организацията и дейността на Народното събрание (ПОДНС) /обн. ДВ, бр. 58/2009, посл. изм. ДВ, бр. 69 (2012).

[4] В конституционно-правната литература последователно се застъпва становището, че ако главният прокурор отсъства или не е в състояние да изпълнява функциите си, искането може да направи прокурорът, който го замества. Вж. Спасов, Б., Парламентарно право, С., 1996, с. 172; Спасов, Б., Конституционно право на Република България, част втора, С., 2002, с. 166.

[5] Макар и изрично да не е предвидено, Народното събрание може да събира и допълнителни данни, които да не оставят съмнение относно целесъобразността да бъде започнато наказателно преследване срещу народния представител.

които главният прокурор е мотивирал искането снемане на имунитет. Така вероятността парламентът да вземе прибързано решение е сведена до минимум. Смятаме обаче, че освен този срок е необходимо да бъде предвиден и краен срок за произнасяне на решението на парламента, който при необходимост[6] да може да бъде удължаван. Така, от една страна, ще се осигури своевременното разглеждане на отправеното от главния прокурор искане, а от друга – ще се предотврати излишното отлагане на вземането на решение от страна на Народното събрание[7]. Подобен краен срок е бил уреден в Правилника на 36-ото Народно събрание. Съгласно чл.100, ал. 4 от ПОДНС[8] парламентът се произнася с решение още на първото заседание след изтичането на 48 часа от постъпването на прокурорското искане. Този срок обаче е бил изключително кратък. Също така неправилно е разискванията и решението в резултат на тях да стават на едно заседание.

ПОДНС от 1991 г.[9] е предвиждал възможност за избор на анкетна комисия, която да проучи данните за извършеното престъпление

---

[6] Когато са налице хипотези с фактическа и правна сложност и е необходимо събирането на допълнителни данни, парламентът няма да бъде принуден да взема прибързано решение, притиснат от определен срок.

[7] Аналогична практика съществува и в редица други държави. Така например гръцкият парламент следва да се произнесе по искането разрешение за преследване на депутата за клеветническо твърдение в срок от 45 дни от предаване на съдебната призовка на председателя на парламента, а в останалите случаи – в тримесечен срок (чл. 61, ал. 2 във връзка чл. 62, ал. 2 от Конституция на Гърция). В Руската федерация е уреден значително по-кратък срок за разглеждане искането на главния прокурор за лишаване на депутат от неприкосновеност. Съгласно чл.185-2 от Правилника на Държавната дума този срок е една седмица от деня на внасяне на съответното искане в Държавната дума. Вж. Конституциите (сборник): САЩ, Република Италия, ФРГ, Република Франция, Република Гърция, Кралство Испания, Федерална република Бразилия, С., 1990, с. 182; Постановление на Държавната дума на Федералното събрание на Руската федерация от 22.01.1998г. №2134-II, текуща редакция от 28.09.2012 г. Източник: http://www.duma.gov.ru/about/regulations/chapter-24-1/.

[8] Обн. ДВ, бр. 105/19.12.1991 г., отм. ДВ, бр. 13/03.02.1995 г.

[9] Правилниците до 1991 г. изрично са уреждали при поискано снемане на имунитет да се възлага на Комисията по проверка на изборите проучването на събраните материали и в определения ѝ срок да дава заключение. ПОДНС от 1995г. в чл. 18, ал. 2, т. 4 (отм. ДВ, бр. 38/1997) също е предвиждал Комисията по парламентарна етика да обсъжда и да дава становище по отправено искане за снемане на имунитет.

и да информира парламента (чл.100, ал.8). Понастоящем подобна възможност не се урежда. В парламентарната практика обаче се утвърждава тенденцията за създаване на временна комисия за разглеждане на искането на главния прокурор за всеки конкретен случай или тези въпроси да се разглеждат от комисията по парламентарна етика[10]. Смятаме, че тази практика следва да бъде оценена положително и да намери своята изрична законодателна регламентация. От една страна, по този начин парламентът ще бъде улеснен при вземането на решение относно снемането на депутатския имунитет. А от друга страна, ще бъде дадена възможност представените от главния прокурор данни да бъдат внимателно и детайлно проучени. Повдигането на въпроса за снемане на даден депутатски имунитет поставя под съмнение моралния облик на народното представителство и подкопава авторитета на институцията Народно събрание. Ето защо е необходимо към този въпрос да се подхожда изключително отговорно. И в други парламенти съществува практиката постъпилото искане за снемане на имунитета да се разпределя на съответна комисия, която действа като „комисия по имунитета“[11]. Така например в Руската федерация искането за лишаване на депутат от неприкосновеност се е разглеждало предварително от Комисията на Държавната дума по мандатните въпроси и въпросите на депутатската етика, а според чл. 185-3 от действащия Правилник на Държавната дума – от Комитета по правилника и организацията на Държавната дума)[12].

За да бъде снет депутатският имунитет, конституционният законодател поставя няколко условия. Първо, имунитетът може да бъде снет по отношение на точно определена категория престъпни деяния, а именно – *само за престъпления от общ характер*[13]. Това ко-

[10] Според действащия понастоящем ПОДНС от 2009 г. тази функция се изпълнява от Комисията за борба с корупцията и конфликт на интереси и парламентарна етика.

[11] Parliaments of the World, Inter-Parliamentary Union, Aldershot, Vol.I, Gower, 1986, p. 140 – 177.

[12] Кутафин, О.Е., Неприкосновенность в конституционном праве Российской Федерации, М., Юристъ, 2004, с.356;
http://www.duma.gov.ru/about/regulations/chapter-24-1/.

[13] В Търновската конституция от 1879г. и във всяка следваща българска конституция от обхвата на наказателната неприкосновеност последователно се изключват само тежките престъпления. Вж. Методиев, В., Стоянов, Л., Българските конституции и конституционни проекти, С., 2003, с. 34, с. 45, с.73, с.96. По този начин се очертава един изключително тесен кръг от прес-

респондира с исторически наложилата се относителна депутатска неприкосновеност. По този начин основанията за депутатския имунитет се ограничават в разумни граници. Свалянето на прага на наказателната отговорност на народния представител (не само за тежки престъпления, както беше според досегашната конституционно-правна уредба) не поставя под заплаха неговата лична неприкосновеност, а оттук и неговата независимост. Той не може да бъде задържан и наказателно преследван без наличието на *предварително дадено разрешение от парламента,* а когато то не заседава[14] – разрешение на председателя на парламента, което се внася за одобрение от народните представители на първото заседание на парламента (чл. 123, ал. 6 от ПОДНС). Именно това е второто условие за снемане на депутатския имунитет. Народното събрание е суверенно в преценката си дали да даде или да откаже даването на такова разрешение. Възможно е то да даде съгласие за възбуждане на наказателно преследване, но да не даде съгласие за задържането на народен представител[15]. В случаите, когато главният прокурор е направил искане за задържане на народния представител, парламентът се про-

---

тъпления, за които той може да бъде наказателно преследван. В конституционно-правната литература този критерий за ограничаване на депутатския имунитет основателно се поставя под съмнение. Застъпва се дори становището, че на общо основание народният представител трябва да носи отговорност за всяко извършено от него престъпление. Вж. Стойчев, Ст., Конституционно право, С., 2002, с. 469. С приемането на третата поправка на действащата понастоящем Конституция (обн. ДВ, бр. 27/2006) обхватът на депутатската неприкосновеност се стеснява като от него се изключват престъпленията от общ характер, т.е преследваните по реда на държавното обвинение престъпления.

[14] Има се предвид хипотезата на чл. 36, ал. 2 ПОДНС, уреждаща ваканциите на Народното събрание – от 22 декември до 10 януари, 10 дни по Великденските празници и от 1 до 31 август ежегодно (чл. 123, ал. 1, 3, 4 и 6 ПОДНС).

[15] В този случай компетентните органи не могат да приложат мярка за неотклонение „задържане под стража“, а само мерките за неотклонение „подписка“ или „гаранция“ (чл. 58, т. 1 и 2 НПК). Недопустима е хипотезата, при която парламентът дава разрешение за задържането на народния представител, но отказва разрешение за възбуждане на наказателно преследване. Задържането като мярка за неотклонение има смисъл, само когато е възбудено наказателно преследване за извършено престъпление от общ характер.

изнася с отделно решение, взето по реда за снемане на имунитета (чл.123, ал.8, изр.1 ПОДНС).

Анализът на практиката на Конституционния съд[16] показва, че Народното събрание може *да измени частично или даже да отмени* вече взето решение за сваляне на имунитет. Съгласно чл.123, ал.8, изр.2 от ПОДНС парламентът може да отмени дадено от него разрешение за задържане на народния представител[17]. Възможността обаче парламентът да отменя дадено от него разрешение за възбуждане на наказателно преследване срещу народен представител е била уредена в ПОДНС от 1995г. (чл. 105, ал. 10). В Решение №4/17.05.1995 г.[18] Конституционният съд обявява тази разпоредба за противоконституционна, приемайки че се нарушава регламентираното като основен конституционен принцип разделение на властите (чл.8 във връзка с чл. 117, ал. 2 от Конституцията)[19]. Необходимостта от тълкувателна практика на Конституционния съд може да бъде избегната, ако в българската конституция този въпрос бъде изрично уреден, каквато уредба се съдържа в някои други конституции. Така например съгласно чл. 46, ал. 4 от Основния закон на Федерална република Германия и чл. 26, ал. 4 от Конституцията на Република Франция наказателното преследване на депутат въз основа на получено разрешение се преустановява, ако законодателният орган поиска това[20]. Всъщност, предвиждайки подобна разпоредба, на парламента се дава възможност да се коригира в случаите, когато не е преценил обек-

[16] Например Решение № 2 от 1993 г. по к.д. № 36 от 1992 г. във връзка с Решение на Народното събрание от 29 декември 1992 г., с което частично отменя решението си от 7 юли 1992 г. за снемане на имунитета на народен представител.

[17] В конституционно-правната литература се изразяват противоположни мнения относно съгласуваността на тази разпоредба с принципа за разделение на властите. Вж. Спасов, Б., Конституционно право на Република България, част втора, С., 2002, с. 160 – 161; Стойчев, Ст., Конституционно право, С., 2002, с. 471.

[18] Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1995, С., 1996, с. 49 – 77.

[19] Тази позиция на Конституционния съд може да бъде оспорена. Вж. Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1995, С., 1996, с. 54 – 55, с. 58 – 59, с. 67 – 69, с. 72 – 73, с. 75 – 76.

[20] Конституциите (сборник): САЩ, Република Италия, ФРГ, Република Франция, Република Гърция, Кралство Испания, Федерална република Бразилия, С., 1990, с. 81, с. 136.

тивно данните, на които се основава искането за снемане на имунитета и се е предоверил на мотивите на главния прокурор.

Особено място при анализа на процедурата за снемане на депутатския имунитет заема хипотезата на *in flagrante delicto*, при която наказателната неприкосновеност се снема при *заварено тежко престъпление.* В този случай парламентаристът може да бъде задържан и без наличието на предварително дадено от Народното събрание разрешение (чл. 70, ал. 1, изр. 2 от Конституцията). По този начин конституционният законодател допуска едно изключение от общото правило, че народният представител може да бъде задържан само с разрешение на парламента, респ. на неговия председател. Целесъобразността на тази разпоредба се обяснява с естеството на правната категория „заварено тежко престъпление“[21]. Всъщност хипотезата се отнася до престъпления с висока обществена опасност, при които самоличността на извършителя на престъплението е несъмнена и се установява по време на извършване на престъплението или непосредствено след това.

Макар и да не се изисква предварително дадено разрешение за задържането на народен представител при условията на заварено тежко престъпление, Народното събрание трябва да бъде *незабавно известено*, а ако то не заседава – неговият председател[22]. И при хипотезата на задържане на народния представител при заварено тежко престъпление, парламентът е суверенен да прецени дали да снеме или да откаже снемането на наказателната му неприкосновеност. Ако той не уважи искането на главния прокурор, задържаният народен представител трябва да бъде незабавно освободен.

---

[21] За „заварено престъпление“ говорим в случаите, когато е налице някоя от хипотезите по чл. 356, ал. 1, т. 1, 2 и 4 от НПК. А именно – когато лицето е заловено при или непосредствено след извършване на престъплението, когато върху тялото или дрехите на лицето има явни следи от престъплението или когато очевидец посочи лицето, извършило престъплението. Понятието „тежко престъпление“ е легално дефинирано в чл. 93, т. 7 от НК. Това е престъпление, за което по закон е предвидено наказание лишаване от свобода повече от пет години, доживотен затвор или доживотен затвор без замяна.

[22] Основателно Конституционният съд в Решение №10/27.07.1992 г. приема, че известяването по смисъла на чл. 70, ал. 1, изр. 2 от Конституцията по своето правно значение представлява искане за разрешение за възбуждане на наказателно преследване при спазване на процедурата за издаване на разрешение за незаварено тежко престъпление. Вж. Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1991 – 1992, С., 1993, с. 143.

В процедурата по снемането на депутатския имунитет особено важно място заема *председателят на Народното събрание*. В случаите когато парламентът не заседава, именно председателят дава разрешение за задържане на народен представител и за възбуждане на наказателно преследване срещу него, а така също той следва да бъде известен и за задържането на народен представител при заварено тежко престъпление (чл. 70, ал. 1 от Конституцията). В конституционно-правната литература[23] тази разпоредба основателно се оспорва. Напълно споделяме извода, че е неоправдано едно правомощие на парламента да бъде предоставено на отделно лице, дори и когато той е председателят на Народното събрание. Също така е неправилно важен въпрос като снемането на депутатския имунитет да бъде решаван от едно лице. Парламентарната практика също потвърждава правилността на тази позиция[24]. Целесъобразно в чл.123, ал. 6 от ПОДНС се предвижда разрешението на председателя на парламента за възбуждане на наказателно преследване срещу народен представител *да се внася за одобрение* от народните представители на първото заседание на Народното събрание[25].

Новост в уредбата на парламентарния имунитет е правно уредената възможност народният представител *да се откаже от своя*

---

[23] Спасов, Б., Парламентарно право, Бургас, 1993, с.177; Спасов, Б., Конституционно право на Република България, част втора, С., 2002, с. 161 – 163; Спасов, Б., Председателят на Народното събрание//*Съвременно право*, 1995, №3, с. 13 – 15.

[24] Така например, когато през 1993 г. главният прокурор е поискал да бъде снета наказателната неприкосновеност на народния представител Александър Лилов, Народното събрание е било във ваканция. В този случай председателят на парламента е предпочел да не решава този въпрос сам и е свикал на извънредно заседание парламента, на което да се занимае с искането на главния прокурор (ДВ, бр. 4/1993 г.).

[25] Безспорно тази разпоредба коригира до известна степен текста на чл. 70, ал.1 от Конституцията, макар че е недопустимо конституционна норма да бъде допълвана с разпоредби на ПОДНС. Освен това извън съдържанието на чл. 123, ал. 6 от ПОДНС остават хипотезите за евентуално решение на председателя на парламента за задържане на народния представител, както и за отказ да снеме наказателната му неприкосновеност. При евентуален отказ остава открит въпросът може ли главният прокурор да отправи след това искането си до Народното събрание. Според нас отговорът следва да бъде положителен.

имунитет[26]. Съгласно чл. 70, ал. 2 от Конституцията във връзка с чл. 123, ал. 2 ПОДНС разрешение за възбуждане на наказателно преследване не се изисква при писмено съгласие на народния представител, представено лично на председателя на парламента. Председателят е длъжен незабавно да уведоми главния прокурор за депозирания отказ от имунитет, както и да информира Народното събрание на първото пленарно заседание след постъпване на съгласието. Даденото писмено съгласие не може да бъде оттегляно от народния представител.

Процедурата за снемане на депутатския имунитет представлява гаранция срещу евентуално неоснователно наказателно преследване на народните представители, а оттук и срещу неоснователни посегателства върху независимостта на законодателната институция. И макар решението на парламента за снемане на имунитета да няма за пряка правна последица предсрочното прекратяване на депутатския мандат, то дава възможност за възбуждане на наказателно преследване срещу народния представител, което може да завърши с присъда, налагаща наказание лишаване от свобода за умишлено престъпление. Тази присъда[27] е основание Народното събрание предсрочно да прекрати неговите пълномощия. Ето защо от изключителна важност е наличието на детайлна и прецизна правна уредба на процедурните правила относно снемането на имунитета, която да предотвратява възможността за злоупотреба.

[26] Досега в конституционно-правната литература и практика се приемаше, че отказът от имунитет на отделен народен представител е недопустим, тъй като институтът на имунитета е установен в интерес на цялото Народно събрание. Вж. Решение на Конституционния съд № 10/1992 г. (ДВ, бр. 63/1992); Стойчев, Ст., Конституционно право, С., 2002, с. 470; Близнашки, Г., Принципи на парламентарното управление, С., 2007, с. 181; Велчев, Б., Имунитетът по наказателното право, С., 2001, с. 113; Hulst, M., The Parliamentary Mandate, Inter-Parliamentary Union, Geneva, 2000, p. 90 – 91.

[27] Другата хипотеза е когато изпълнението на наказанието лишаване от свобода не е отложено (чл. 123, ал. 7 ПОДНС).

ЛИТЕРАТУРА

Близнашки, Г. Принципи на парламентарното управление. София, 2007.

Велчев, Б. Имунитетът по наказателното право. София, 2001.

Конституциите (сборник): САЩ, Република Италия, ФРГ, Република Франция, Република Гърция, Кралство Испания, Федерална република Бразилия, София. 1990.

Кутафин, О. Е. Неприкосновенность в конституционном праве Российской Федерации. Москва, 2004.

Методиев, В., Стоянов, Л. Българските конституции и конституционни проекти. София, 2003.

Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1991 – 1992. София, 1993.

Решения и определения на Конституционния съд на Република България 1995. София, 1996.

Решения и определения на Конституционния съд на Република България 2001. София, 2002.

Спасов, Б. Конституционно право на Република България, част втора. София, 2002.

Спасов, Б. Парламентарно право. Бургас, 1993.

Спасов, Б. Председателят на Народното събрание. // *Съвременно право*, 1995, № 3.

Стойчев, Ст. Конституционно право. София, 2002.

Hulst, M. The Parliamentary Mandate, Inter-Parliamentary Union. Geneva, 2000.

Parliaments of the World, Inter-Parliamentary Union, Aldershot, Vol. I, Gower, 1986.

<http://www.duma.gov.ru/about/regulations/chapter-24-1/> 17.10.2012 г.

Весела Мирчева, главен асистент, доктор
Катедра „Публичноправни науки и публичен мениджмънт“
Правно-исторически факултет, ЮЗУ „Неофит Рилски“
гр. Благоевград. e-mail: v.mirheva@law.swu.bg

Vesela Mircheva, Assistant professor, PhD
South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad
Public Law & Public Management Division
Department of Law & History, Neofit Rilski Southwest University
Blagoevgrad 2700, № 1, Georgi Izmirliev – Makedoncheto Sq.
e-mail: v.mirheva@law.swu.bg

ПРАВОТО НА ЗАЩИТА В АДМИНИСТРАТИВНО-НАКАЗАТЕЛНОТО ПРОИЗВОДСТВО

Маргарита Чешмеджиева
ЮЗУ „Неофит Рилски“

THE RIGHT OF DEFENSE IN ADMINISTRATIVE AND CRIMINAL PROCEEDINGS

Margarita Chesmedzhieva
Neofit Rilski Southwest University

***Abstract**: The right of defense is a basic subjective constitutional right of each and every citizen. The paper focuses on the right of every person, who has committed an administrative offense, to defend their rights.*

The right of defense is particularly important in the relations between the State and the citizens associated with indictments and administrative penalties.

Based on research, procedural opportunities for an administrative offender to protect their rights are classified conditionally in several groups.

***Key words:** right of defense, administrative offense, penalty, offender*

Приоритет и задължение на всяка една правова и демократична държавата е да признава, съблюдава и защитава правата и свободите на гражданите, както и установяването на необходимите гаранции и механизми за това. Правото на защита е основно субективно конституционно право на всеки един гражданин. Правото на защита на лицето е диспозитивно право. Закрепено в Конституцията и законите на страната, правото на защита е основно право на гражданите на Република България Гражданите и юридическите лица имат право на защита във всички стадии на процеса (чл.56, чл. 122 от Конституцията на РБ). Обвиняемият има право на защита, като му се предоставят всички процесуални средства, необходими за защита на неговите права и законни интереси (чл. 15 от Наказателно-процесуален кодекс). Субсидиарно тази разпоредба може да се приложи и по отношение на лицето извършило административно нарушение. Правото на защита има особено голямо значение в отношенията между

държавата и гражданите свързани с налагането на наказания или административноправни санкции.

Административно-наказателното производство включва установяване на административните нарушения, налагане на административни наказания и оспорване на наказателните постановления пред съда. Действията по установяване на административните нарушения, и съответно по налагане на административни наказания се извършват от органите на изпълнителната власт, а оспорването – от органите на съдебната власт.

Всеки един етап на административно-наказателното производство включва в себе си редица последователни и взаимосвързани действия извършвани от органите на изпълнителната власт. Първият етап започва със съставянето на акт за установяване на административно нарушение, като той има изключително важно значение, тъй като именно от този момент за лицето, посочено като нарушител, възниква правото на защита. Законосъобразно съставеният акт обезпечава по-нататъшното надлежно развитие на административно-наказателното производство. На този етап от административно-наказателното производство за лицето, посочено като нарушител, възможността за защита е в следните насоки:

1. установяване на самоличността на нарушителя – Това е необходимо с цел да се определят страните по административно-наказателното процесуално производство. Тъй като, ако не е възможно да се съберат доказателства, въз основа на които да се установи авторът на нарушението, административно-наказателното производство спрямо лицето, против което е съставен актът, следва да бъде прекратено с мотивирана резолюция.

2. да се изяснят фактите и обстоятелствата, при които е извършено нарушението. Всички факти и обстоятелства, при които актосъставителят е приел, че е извършено нарушението, трябва да бъдат изяснени. Противоречието във фактическата обстановка, описана в акта и в наказателното постановление, ограничава правото на защита на наказаното лице. То се е защитавало по едни факти, установени в акта, а пък му е наложено административно наказание за съвсем друго нарушение.

3. да се посочи правното основание за издаването на акта. Следва да бъдат посочени разпоредбите, които са виновно нарушени.

4. да се посочи и поиска да бъдат събрани доказателства, които са относими към предмета на доказване в производството. Към мо-

мента на съставянето на акта не може да са известни и да са събрани всички доказателства от значение за изясняване на обективната истина.

5. да се дава възможност на нарушителя да впише своите обяснения и възражения в акта – Извършителят на административно нарушение разполага с възможност да изложи своите възражения срещу съставения против него АУАН. Възраженията могат да бъдат както по фактите, така и по оформянето на АУАН Актосъставителят не може да отнеме правото на възражения, той разполага с правото да изложи своите възражения така, както намери за необходимо.

6. да му се разясни, че в 3-дневен срок може да направи допълнителни възражения пред административно-наказващия орган В този случай възраженията се излагат отделно и се депозират пред административно-наказващия орган. Органът е задължени да вземе в предвид възраженията – да прецени тяхната относимост и състоятелност, както и да прецени дали да им се довери при противоречие с констатациите на актосъставителя и свидетеля по акта или не. Освен това, в случай че има доказателствени искания той трябва да прецени дали е необходимо да бъдат извършени исканите допълнителни действия или пък фактическата обстановка е напълно изяснена. Тази преценка на наказващия орган не го задължава да обсъжда поотделно всяко едно от възраженията по акта. Компетентният орган може да се произнесе с мотивирана резолюция по направените възражения като разпореди прекратяване на преписката поради липса на административно нарушение, или пък да отхвърли направените възражения и да издаде наказателно постановление приемайки по същество фактическата обстановка, изложена от актосъставителя без да обсъжда направените възражения.

7. връчване на нарушителя на копие от акта. След подписване на акта от нарушителя актосъставителят му дава копие. Невръчването на копие на акта на нарушителя е съществено нарушение на процесуалните правила, което ограничава правото му на защита. Преди да пристъпи към издаване на наказателно постановление, органът следва да се увери, че актът е връчен на нарушителя, като по този начин следи за гарантиране на правото му на защита. Ако той не е връчен, наказващият орган връща административно-наказателната преписка на актосъставителя за връчване на акта.

Вторият етап е издаването на наказателното постановление, с което се налага съответното административно наказание. След със-

тавяне на АУАН актосъставителят изпраща административно-наказателната преписка на наказващият орган. Преди да пристъпи към издаване на наказателно постановление административно-наказващият орган следва да провери дали са допуснати нарушения и пропуски при съставяне на АУАН, както и дали са изяснени всички факти, касаещи административно-наказателната отговорност на извършителя на нарушението, т.е. той проверява акта с оглед на неговата законосъобразност и обоснованост и преценява възраженията и събраните доказателства. Ако органът констатира непълноти, той може да пристъпи към събиране на нови доказателства – да назначи експертиза, да извърши оглед на местопроизшествието, да снеме обяснения от свидетелите на административното нарушение или от нарушителя (чл. 52, ал. 4 от ЗАНН). Административно-наказващият орган е длъжен да прецени всички материали по административно-наказателната преписка, включително обясненията и възраженията на нарушителя, и ако прецени, че не е изяснена фактическата обстановка, той е длъжен да предприеме необходимите действия по разследване с цел разкриване на обективната истина, за да се стигне до един правилен и обоснован акт. Всички тези действия се предприемат с оглед защита правата на лицето, сочено за нарушител. Административно-наказващият орган, при извършване на допълнително разследване и при събиране допълнително на доказателства, разполага с възможността да прекрати преписката с мотивирана резолюция (чл. 54 от ЗАНН), като в този случай не издава наказателно постановление. Наказателно постановление не се издава, а ще бъде издадена мотивирана резолюция за прекратяване, когато административно-наказващият орган първоначално, или по реда на чл. 52 ал. 4 ЗАНН, от събраните доказателства стигне до извода, че деянието не е нарушение, че нарушението не е извършено от лицето, посочено като нарушител, или че то не може да му се вмени във вина. Административно-наказващият орган ще издаде наказателно постановление, когато по безспорен начин се установи, че деянието съставлява административно нарушение, извършено е виновно и е извършено от лицето, посочено за нарушител.

Наказателното постановление, което е в писмена форма, следва да съдържа посочените в чл. 57, ал. 1 от ЗАНН реквизити. Липсата на някой от тези реквизити опорочава наказателното постановление и съответно може да послужи като основание за неговата отмяна. Липсата на трите имена и длъжността на административно-

наказващия орган лишава нарушителя от възможността да разбере кой всъщност го наказва и е абсолютно основание за отмяна на наказателното постановление. Съгласно разпоредбата на чл. 47, ал. 1 от ЗАНН издателят на наказателното постановление следва да бъде надлежно овластен за това.

Липсата на дата на издаване на наказателното постановление води до невъзможност да се прецени дали то е издадено в предвидения шестмесечен срок от съставяне на АУАН (чл. 34, ал. 3 от ЗАНН). Липсата на дата на съставяне на наказателното постановление води до неговата отмяна.

Липсата на дата на съставяне на акта е пречка да се прецени дали той е издаден в 3-месечен, респ. 2-годишен срок от установяване на нарушението съгласно текста на чл. 34, ал. 1 от ЗАНН и дали е изтекъл шестмесечният срок по чл. 34, ал. 3 от ЗАНН.

В наказателното постановление следва да са изписани името, длъжността и местослужението на актосъставителя, в противен случай това ще доведе до невъзможност да се прецени дали актосъставителят е компетентен да състави акта.

В наказателното постановление трябва да се изпишат собственото, бащиното и фамилното име на нарушителя, точния му адрес и единен граждански номер. Без тези данни не може да се индивидуализира по безспорен начин лицето, на което е наложено административно наказание.

Наказателното постановление следва да съдържа точно и ясно описание на нарушението, датата и мястото, където то е извършено, обстоятелствата, при които е извършено, и доказателствата, които го потвърждават. Тук следва да се опишат всички елементи на извършеното нарушение. Ако в наказателното постановление не е посочено в какво точно се състои нарушението, това би поставило нарушителя в невъзможност да разбере какво точно административно нарушение е извършил и съответно да организира защитата си по него. Неописването на фактическите обстоятелства ограничава правото на защита на нарушителя.

В наказателното постановление следва да се опишат разпоредбите, които виновно е нарушил авторът на административното нарушение. При наличие на противоречие между словесното описание на нарушението и съответно цифровото описание на нарушените разпоредби би ограничило правото на защита на нарушителя. Това е така, тъй като в случай на противоречие той не би могъл да разбере

какво точно нарушение е извършил, дали цифрово или словесно описаното, и съответно, за кое от двете нарушения да се защитава.

Задължителен реквизит на наказателното постановление е да се посочи в него дали подлежи на обжалване, в какъв срок и пред кой съд. Този реквизит е задължителен, тъй като по този начин наказаното лице получава информация за това в какъв срок може да подаде жалба срещу наказателното постановление и пред кой орган следва да организира своята защита. Наказателното постановление се подписва от длъжностното лице, което го е издало, и едва след това подлежи на връчване на наказаното лице. От деня на връчването му започва да тече срокът за обжалване. От този момент нататък наказаното лице започва да организира защитата си пред съответния съд и възниква правото му на защита пред съдебната инстанция.

Третият етап от правото на защита на наказаното лице е оспорването на наказателното постановление пред съда – производството е двуинстанционно. Наказателното постановление и електронният фиш подлежат на обжалване пред районния съд, в района на който е извършено или довършено нарушението, а за нарушенията, извършени в чужбина – пред Софийския районен съд (чл. 59 ал. 1 ЗАНН). На този етап правото на защита се изразява в следните насоки: На първо място нарушителят може да обжалва наказателното постановлението в седемдневен срок от датата на връчването му. Този срок е преклузивен и с изтичането му се погасява правото на обжалване. Редовно подадената жалба в срок не позволява наказателното постановление да влезе в сила и да породи своите последици. Именно тази жалба сезира съда и го задължава да разгледа и реши правния спор по същество. На второ място за да се защити нарушителят в жалбата следва да посочи всички доказателства, на които той се позовава. Това е необходимо, тъй като нарушителят се счита за невиновен до доказване на противното. Което означава, че в тежест на административно-наказващия орган (чл. 84 ЗАНН във връзка с чл. 103, ал. 1 НПК), е да докаже по безспорен начин пред съда, с всички допустими доказателства, че има извършено административно нарушение, и че то е извършено виновно от лицето, което е посочено като нарушител, т.е. доказателствената тежест е на административно-наказващия орган. Съдът на първо място проверява дали наказателното постановление е законосъобразно, т.е. спазени са всички процесуални правила и срокове, актосъставителят и административно наказващият орган притежават нужната компетентност, след това

съдът проверява дали има извършено административно нарушение, т.е. дали е правилно и едва след това може да бъде разгледан и въпроса за съответствието на наложената санкция с тежестта на нарушението.

Незаконосъобразно ще е наказателното постановление и ще бъде отменено от съда, а от тук ще има нарушение и във връзка с правото на защита на наказания в следните случаи:

1. не е направено пълно, точно и ясно описание на нарушението – датата и мястото, където е извършено, обстоятелствата, при които е извършено и доказателствата, които го потвърждават.

2. има разминаване между фактическо описание на нарушението и дадена правна квалификация, тъй като нарушителят не би могъл да разбере за какво точно нарушение се обвинява с акта и съответно за какво се наказва с наказателното постановление като в този случай той не би могъл да се защити.

3. когато е нарушена разпоредбата на чл. 84, ЗАНН, вр. чл. 55, ал. 3, НПК, според която в случаите когато обвиняемият не владее български език, му се предоставя писмен превод на постановлението за привличане на обвиняем, на определенията на съда за налагане на мярка за неотклонение, на обвинителния акт, на постановената присъда и на решението на въззивната инстанция на разбираем за него език.

4. когато АУАН не е бил предявен на нарушителя, тъй като по този начин лицето е било лишено от възможността да се запознае с обвинението, да направи своите възражения и искания, както и да организира своята защита.

5. когато не са посочени законните разпоредби, които са били нарушени виновно – разпоредбата трябва са бъде конкретизирана и да се опише точно и ясно за да може нарушителят да разбере какво точно нарушение е извършил и адекватно да организира защитата си.

6. когато наказателното постановление е издадено след изтичане на сроковете по чл. 34 от ЗАНН, т.е. с изтичане на давностните срокове, наложеното наказание винаги ще бъде незаконосъобразно.

Нарушителят може да защити своите права и пред втора съдебна инстанция. Решението на районния съд подлежи на касационно обжалване пред административния съд на основанията, предвидени в НПК, и по реда на дванадесета от АПК. Срокът за подаване на жалбата срещу решението на районния съд е 14-дневен и тече от деня на получаване на съобщението, че решението е изготвено. Жалбата за да бъде редовна, трябва да бъде в писмена форма и трябва да съдър-

жа: посочване на съда; името и точния адрес на жалбоподателя, а ако е физическо лице – и неговия единен граждански номер, името и точния адрес на законния представител или пълномощник, ако има такива, съответно при протест – името и длъжността на прокурора; означение на обжалваното решение; точно и мотивирано посочване на конкретните пороци на решението, които съставляват касационни основания; в какво се състои искането; подпис на лицето, което подава жалбата или протеста. Ако не съдържа някой от посочените реквизити, ще се остави без движение, а на жалбоподателя се изпраща съобщение за отстраняване на нередовностите в 7-дневен срок.

В касационното производство се допускат само писмени доказателства, за установяване на касационните основания. Характерно за касационното производство е забраната за установяване на нови фактически положения. Касационният съд преценява прилагането на материалния закон въз основа на фактите, установени от първоинстанционния съд в обжалваното решение. Решението на касационна инстанция е окончателно.

За да бъде законосъобразно издаденото наказателно постановление и наложеното с него наказание, е необходимо то да бъде издадено при спазване на императивните изисквания на ЗАНН и да не съдържа пороци, които биха довели до накърняване правото на защита на жалбоподателя.

Нарушителят разполага с още една възможност, за да се защити. Това е извънинстанционен способ за защита, предвиден в ЗАНН, а именно възобновяване на административнонаказателните производства. Възобновяването на производството е допустимо при наличието на изрично предвидените в чл. 72 от ЗАНН хипотези. Възобновяването на административно наказателно производство се допуска при спазването на предвидените за това срокове. Предложението за възобновяване се прави от окръжния прокурор и се разглежда от съответния административен съд. С предложението прокурорът може да спре изпълнението на наказателното постановление или решението на съда.

От направения анализ може да направим извода, че лицето, извършило административно нарушение, разполага със следните процесуални възможности за да защити своите права, които условно може да ги класифицираме в няколко групи.

На първо място се включват правата, с които лицето разполага за да получи необходимата му информация: право да се запознае с

всички материали по образуваната административнонаказателна преписка, правото му да знае своите права и задължения, правото му да знае в какво точно административно нарушение е обвинен, право да получи копие от протоколите, право да получи копие от НП и др. материали.

Към втората група процесуални възможности на лицето може да отнесем правата, обезпечаващи личното участие на лицето в административнонаказателното производство: право да ползва родния си език, право да дава обяснения, право да представя доказателства, право да подава жалба, право да участва в разглеждането на делото.

Третата група процесуални възможности предоставят на лицето правото му да ползва помощта на юридически защитник, съгласно разпоредбите на ЗПП, както и услугите на преводач.

ЛИТЕРАТУРА

Конституция на Република България, В сила от 13.07.1991 г., Обн. ДВ. бр. 56 от 13 юли 1991 г., посл. изм. ДВ. бр. 12 от 6 февруари 2007 г.

Наказателно-процесуален кодекс, В сила от 29.04.2006 г., Обн. ДВ. бр. 86 от 28 октомври 2005 г., посл. изм. и доп. ДВ. бр.25 от 27 март 2012 г., доп. ДВ. бр.60 от 7 август 2012 г.

Закон за административните нарушения и наказания, Обн. ДВ. бр.92 от 28 ноември 1969 г., посл. изм. ДВ. бр.19 от 6 март 2012 г., доп. ДВ. бр. 54 от 17 юли 2012 г.

Маргарита Чешмеджиева, главен асистент, доктор
Катедра „Публичноправни науки и публичен мениджмънт“
Правно-исторически факултет,
ЮЗУ „Неофит Рилски“, гр. Благоевград
e-mail: margo@law.swu.bg

Margarita Chesmedzhieva, PhD, Senior Assist. Prof.
Public Law & Public Management Division
Department of Law & History, Neofit Rilski Southwest University
Blagoevgrad 2700, № 1, Georgi Izmirliev – Makedoncheto Sq.
e-mail: margo@law.swu.bg

ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА МЕСТНАТА ВЛАСТ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЗДРАВЕОПАЗВАНЕТО В РЕГИОНА

Мария Радева
Пловдивски университет, Русенски университет

THE LOCAL GOVERNMENT AND THE REGIONAL HELATHCARE SYSTEM

Maria Radeva
University of Plovdiv, University of Ruse

***Abstract**: Local self-government shall be expressed in the right and actual opportunity of citizens and their elective bodies to resolve on their own all issues of local importance that the law has empowered them to resolve including in the fields of health and social welfare services.*

***Key words:** municipality, local self-government, local administration, healthcare system*

Местно самоуправление и здравето на населението

Законът за местното самоуправление и местната администрация определя местното самоуправление като право и реална възможност на гражданите и избраните от тях органи да решават самостоятелно всички въпроси от местно значение, които законът е предоставил в тяхна компетентност. В сферите, в които може да се реализира местното самоуправление, се включват и здравеопазването, и социалните услуги. В ситуация на финансова криза, застаряване на населението, безработица, обезлюдяване на населени места, от съществено значение за развитието на здравната система в общината или в определен географски район са възможностите на местната власт за гарантиране и подпомагане достъпа до медицински услуги. Съгласно Закона за здравето (ЗЗ) за организиране на здравната помощ в общината, общинският съвет може да създава служба по здравеопазване в състава на общинската администрация. Дейността на службата се осъществява под методическото ръководство на регионалната здравна инспекция.

Националната здравна стратегия 2008 – 2013 формулира като първа стратегическа цел – внедряване на подхода „Здраве във всич-

ки политики", който включва въздействието на всички политики извън здравния сектор върху общественото здраве. Една от конкретните задачи, които следва да бъде реализирана за изпълнение на стратегическата цел, е извършване на законодателни промени за правата, задълженията и отговорностите на държавните и общинските органи, организациите на гражданското общество, бизнеса и труда по отношение здравето на нацията. Стратегията предвижда съвместни дейности на държавните, общинските и неправителствените организации за разпространение на здравни знания и информиране на хората за техните права и възможностите за достъп до отделните нива на здравната система.

Областна здравна карта

Изпълнението на стратегическа цел II – Предоставяне на гарантирани здравни услуги с повишено качество и осигурен достъп до тях – се свързва с усиленото взаимодействие между Министерство на здравеопазването (МЗ) и общините в осъществяване на здравните дейности. Предвижда се провеждане на съвместни програми между ресорните министерства и общините за подобряване комуникацията между селищните системи за улесняване на достъпа на населението в тези райони до здравни услуги.

Местната власт се включва в реализацията на здравната политика посредством участието в изработването на областната здравна карта. Картата служи за териториално планиране и разпределяне на лечебните заведения за болнична помощ и на лекарите, необходими за извънболничната помощ. Областните здравни карти се създават след оценка на потребностите от спешна, първична и специализирана извънболнична и болнична помощ.

Областната здравна карта се изработва от комисия, в състава на която се включва и по един представител на общините в съответната област, на чиято територия има лечебно заведение за болнична помощ. Представителите на общините се определят по ЗМСМА. Законът поставя като задължително условие при изработването на областните здравни карти – комисията да съобрази достъпа до медицинско обслужване на населението, живеещо в труднодостъпните и отдалечените райони. Законът за лечебните заведения (ЗЛЗ) дава определение на визираните понятия. Труднодостъпен е този район с неблагоприятен географски терен – планински, полупланински и/или с неблагоприятна пътна инфраструктура и време за достъп до най-

близкото лечебно заведение за болнична помощ над 60 минути със специализиран медицински автомобилен транспорт. Отдалечен е районът с отдалеченост от най-близкото лечебно заведение за болнична помощ над 60 минути със специализиран медицински автомобилен транспорт.

Областните здравни карти, които влизат в съдържанието на Национална здравна карта, са инструментите, посредством които се осъществява националната здравна политика.

Финансиране на здравеопазването

Съгласно чл. 52, ал. 2 от Конституцията на РБ здравеопазването се финансира от държавния бюджет, от работодателите, от лични и колективни осигурителни вноски и от други източници при условия и по ред, определени със закон. Съгласно Законът за лечебните заведения общинският бюджет е един от източниците за финансиране на лечебните заведения, наред със средствата от НЗОК и републиканския бюджет. Общините могат да финансират общински лечебни заведения чрез целеви субсидии, одобрени с общинския бюджет. Законът определя за кои конкретни дейности могат да бъдат ползвани средствата от общинския бюджет. Целевите субсидии могат да бъдат отпускани за придобиване на дълготрайни материални активи; основен ремонт, свързан с преустройство на лечебното заведение; информационни технологии и системи; финансово оздравяване на лечебни заведения за болнична помощ; лечебни заведения, които се намират в райони с повишен здравен риск. Финансирането на дейностите, свързани с инвестиционните разходи, може да се извършва съобразно общинското участие в капитала на лечебните заведения.

Видно от цитираните норми, целеви субсидии могат да получават единствено общински лечебни заведения. Към настоящия момент общински лечебни заведения са както такива в болничната, така и в извънболничната помощ. Общински лечебни заведения са многопрофилни и специализирани болници, центровете за психично здраве, центрове за кожно-венерически заболявания, комплекси онкологични центрове, медицински центрове, диагностично – консултативни центрове и дентални центрове. Следва да се направи разграничаване между собствеността на лечебното заведение и собствеността на сградите, в които могат да бъдат разположени множество лечебни заведения, както частни, така и общински. Взаимоотношенията между лечебните заведения (от различни видове), разположе-

ни на територията на сграда, общинска собственост или сграда, включена в капитала на търговско дружество общинска собственост, се урежда чрез сключване на договори за наем.

Общината няма правна възможност за намеса в дейността на частните лечебни заведения. Следователно възможностите, с които местната власт разполага за осигуряване на достъп до медицинска помощ, са ограничени в зависимост от собствеността на лечебното заведение.

Оказването на първична медицинска помощ се извършва изцяло от частни лечебни заведения, учредени под различна търговска форма. Единствено в правомощие на собственика на лечебното заведение (при съобразяване с изискванията на НЗОК) е да вземе решение в кои населени места ще работи лечебното заведение. С оглед действащите разпоредби, възможността на местната власт да осигури достъп до първична медицинска помощ за населението в малки, отдалечени и труднодостъпни райони е силно минимизирана. Почти по идентичен начин се поставя и въпросът с осигуряването на дентална и специализирана помощ.

Подпомагане достъпа до медицинска помощ (с изключение на тази, оказвана от общинските болници и общинските лечебни заведения за извънболнична помощ) практически означава общинска подкрепа за частни търговски субекти. Действията, които местната власт може да реализира, за да улесни достъпа на жителите до медицинска помощ, се поставят в зависимост от разпоредбите за управление на общинската собственост.

Преференциалната норма на чл. 102, ал.4 от ЗЛЗ за сключване на наемен договор по цени в размер 10 на сто от наемната цена, определена от съответния общински съвет, а за обзавеждането и апаратурата по цени, равни на месечните им амортизационни отчисления, с течение на времето стеснява приложното си поле. С цитираните права се ползват единствено лекарите, работили в публичните здравни заведения за извънболнична помощ към момента на преобразуването му (който процес е завършил към 01.03.2000). Следователно лечебни заведения, собственост на лекари, непопадащи в цитираната група, наемат общински помещения по общите правила.

Целевите субсидии за придобиване на дълготрайни материални активи и особеностите на наемните отношения с лечебните заведения (извън общинските) са единият аспект от общото понятие финансиране на здравеопазването. Другият аспект е предоставяне на общински средства за оказване на медицински/дентални услуги.

Съгласно ЗЛЗ държавата и общините могат да финансират лечебни заведения за изпълнение на национални, регионални и общински здравни програми и проекти. Разработването на общинската здравна програма и реализирането на проекти в здравната сфера е право и задължение на местната власт. В изминалите години редица общини реализират общински орални програми за профилактика на детското дентално здраве, програми за подпомагане на асистираната репродукция (община Варна), профилактични скринингови програми във връзка със здравни приоритети (община Шумен) и др.

ЗЛЗ предвижда възможността за предоставяне на финансови средства за извършване на определени видове лечебна дейност, извън обхвата на задължителното здравно осигуряване. Финансирането на лечебните заведения от държавата и общините се извършва чрез сключване на договор (по утвърден от министъра на здравеопазването, съгласуван с министъра на финансите, образец) между съответния общински орган и лечебното заведение. След преустановяване финансирането на дейността на бившите диспансери като делегирана дейност, приложението на цитираната разпоредба е ограничено. От 2010 година, ЗЛЗ, предвиди възможност държавата да предоставя субсидии на учредени от общините лечебни заведения за болнична помощ, по предложение на Националното сдружение на общините в РБ, в труднодостъпни и/или отдалечени райони съгласно методика на министъра на здравеопазването, в рамките на средствата, предвидени в бюджета на МЗ за съответната календарна година. За периода 2010 – 2012 МЗ не е предоставяло субсидия на лечебни заведения, намиращи се в трудно достъпни и/или отдалечени райони[1].

С изменения в Закона за здравето, от 2011 година е предоставена възможност със средства от собствени приходи общините да подпомагат дейности по профилактика и лечение на социално слаби, безработни и други лица, които имат регистрация по постоянен адрес в съответната община.

Специализация в системата на здравеопазването

Основен източник за финансиране на предоставените медицински услуги в сферата на болничната помощ е бюджетът на задължително-

[1] Отговор на министъра на здравеопазването на въпрос от народен представител (05.10.2012); http://www.mh.government.bg/Articles.aspx?lang=bg-BG&categoryid=685&articleid=5194

то здравно осигуряване. Предвид изискванията на Закона за здравното осигуряване (ЗЗО), медицинските стандарти и алгоритъма на клиничните пътеки наличното оборудване и лекари-специалисти са двете основни предпоставки за сключване на договор с НЗОК. По-горе бяха разгледани възможностите за осигуряване на медицинска техника посредством целеви субсидии. Миграцията на лекарите, както към големи населени места, така и в чужбина, поставя пред сериозно изпитание осигуряването на необходимите специалисти в общинските лечебни заведения. Отсъствието на определен специалист или наличието на такива под определения минимум е причина за спиране дейността на съответната структура, както и за невъзможността за сключване на договор с НЗОК (арг. чл. 59, ал. 5, вл. Чл.59в от ЗЗО).

Общинската власт има възможност да интервенира върху здравната система на местно ниво и посредством възможностите за финансиране на специализациите в системата на здравеопазването. Условията и редът за провеждане и финансиране на обучението за придобиване на специалност в здравеопазването се уреждат с Наредба 34/2006. В общия случай три са възможностите за финансовото обезпечаване на специализацията – чрез финансиране от държавата, чрез заплащане от специализанта и финансирани от друг източник. Общината може да се яви финансиращ специализацията субект (друг източник в смисъла на цитираната наредба).

Подобно решение следва да е съобразено с наличните лечебни заведения (държавни и общински) за болнична помощ на територията на съответната община. Финансирането на специализацията се осъществява чрез сключване на договор със съответния специализант. В правомощие на местната власт е да разпише конкретните правила за подбор на кандидатите, както и условията за финансирането на специализацията. С оглед защита интересите на местната власт, в договора особено внимание следва да се обърне на ангажиментите, които лекарят, чиято специализация е била финансирана, трябва да поеме – задължение за работа на определено работно място в общинско лечебно заведение, респ. заплащане на неустойки при неизпълнение на договора.

Публично-частното партньорство в здравеопазването

Една от негативните констатации в Националната здравна стратегия 2008 – 2013 е, че остарялата материално-техническа база на държавните и общинските здравни и лечебни заведения изисква огромен

финансов ресурс за поддържане и модернизиране. Стратегията поставя като предизвикателство пред здравната система развитието на публично-частно партньорство като начин за осъвременяване на сградите и апаратурата на държавните и общинските лечебни заведения.

Процесът на публично-частните партньорства (ПЧП), вкл. и на местно ниво има и своята европейска история.

В Испания първите осъществени ПЧП на национално ниво са в транспортния сектор през 1990. Постепенно характеристиките на ПЧП се променят и обхващат нови сектори, вкл. и здравеопазване. През 2005 регионалните правителства „монополизират“ пазара на ПЧП. Най-широко приложение в Италия намират ПЧП, свързани с големи инвестиции в областта на пътната и железопътната инфраструктура и здравеопазването[2].

В общоевропейски контекст ПЧП, свързани със здравната сфера, се развиват основно за строителство и други скъпи и изискващи дългосрочно планиране дейности като: инфраструктура, свързана със здравеопазването (Германия, Австрия, Италия, Малта, Норвегия, Франция, Литва); „производство на ваксини (Швеция)[3].

И до настоящия момент в РБ, се реализираха публично-частни партньорства, уредбата за които се съдържаше в съществуващите общински програми, проекти и общински наредби. От 01.01.2013 в сила ще влезе новият Закон за публично-частното партньорство (обн. ДВ 45/2012).

Законът дефинира публично-частното партньорство като дългосрочно договорно сътрудничество между един или повече публични партньори (държава, община), от една страна, и един или повече частни партньори (търговски дружества), от друга страна, за извършването на дейност от обществен интерес. Дейност от обществен интерес, по смисъла на закона, е предоставянето или осигуряване на предоставянето услуги от обществен интерес чрез финансиране, както и строителство, и/или управление, и/или поддържане вкл. и на обекти на социалната инфраструктура, предназначени за здравеопазване; социално подпомагане, социални жилища и общежития.

Съгласно изискванията на ЗПЧП политиката за общински публично-частни партньорства ще се определя от съответния общински

---

[2] Публично-частно партньорство в ЕС – споделен опит от Италия, Испания и Германия, 2009, http://www.strategma.bg/upload/docs/book_2_pleven.pdf

3 Публично – частно партньорство в страните от ЕС, законодателно проучване, 2008

съвет с общинския план за развитие и се изпълнява от кмета на общината, включително и по отношение на общинските публичноправни организации. В програмата за реализация на общинския план за развитие в самостоятелен раздел се включват общинските ПЧП, сроковете за изпълнението им по етапи и формата и размерът на финансовата подкрепа за всеки отделен проект. Не може да се осъществи проект за ПЧП, който не е включен в програмата за реализация на общинския план за развитие.

ЗПЧП урежда хипотезите, при които източник на финансова подкрепа са собствени приходи, обща изравнителна субсидия и/или общински дълг или когато се реализира общински проект за ПЧП, който има за предмет предоставяне на услуга от обществен интерес като делегирана от държавата дейност.

Общинските съвети приемат годишните отчети на кметовете на съответните общини, както и на управителните органи на общинските публичноправни организации, за изпълнението на договорите за ПЧП в срок до 31 март на следващата година.

До 30 юни 2013, общинските съвети ще трябва да допълнят програмата за реализация на общинския план за развитие с раздел за общинските ПЧП. Условията и редът за планиране и критериите за включване на ПЧП проект в програмата за реализация на общинския план за развитие се определят с наредба на МС по предложение на министъра на финансите.

Заключение

Законът за здравето издига опазване здравето на гражданите в национален приоритет. Реализирането на държавната здравна политика минава през осъществяване политиките в областта на здравето на местно ниво. Общинските политики в сферата на здравеопазването следва да са съобразени както с демографските особености на населението, така и с мрежата от функциониращите лечебни заведения и особеностите за оказване на извънболнична и болнична, на медицинска и дентална помощ.

Реализацията и на най-добрата и амбициозна общинска здравна политика е поставено в зависимост от наличните финансови ресурси, които по дефиниция за ограничени. При ограничен общински бюджет, от активността и професионализма на общинската администрация, зависи осъществяване на политики в подкрепа на здравните дейности, ползвани от местното население.

ЛИТЕРАТУРА

Отговор на министъра на здравеопазването на въпрос от народен представител <http://www.mh.government.bg/Articles.aspx?lang=bg-BG&categoryid=685&articleid=5194> 05.10.2012.

Публично-частно партньорство в ЕС – споделен опит от Италия, Испания и Германия, 2009, <http://www.strategma.bg/upload/docs/book_2_pleven.pdf>

Публично – частно партньорство в страните от ЕС, законодателно проучване, 2008.

Мария Радева – докторант
Пловдивски университет, асистент,
Русенски университет „Ангел Кънчев“, Юридически факултет, 7017, Русе, ул. „Студентска“ № 8,
e-mail: radeva_m@yahoo.com

Maria Radeva – PhD student
University of Plovdiv, assistant, University of Ruse „Angel Kanchev“, Faculty of Law 8, Studentska St, 7017 Ruse,
e-mail: radeva_m@yahoo.com

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, филиал Смолян изказва благодарност за финансовата подкрепа на

„Сосиете Женерал Експресбанк“ АД,
ЕТ „Анри'64 – Андрей Кехайов“ – гр. Смолян,
„Михалково“ АД – с. Михалково, обл. Смолян,
ЕТ „Елена Ставракева“

и на всички останали анонимни дарители.

Забележка: Отговорност за допуснати грешки в публикуваните материали носят авторите и научните им ръководители.

Юбилейна национална научна конференция
с международно участие
„ТРАДИЦИИ, ПОСОКИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА“

Том I . ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

(Езикознание и литературознание.
Езиково и литературно обучение. Педагогически науки.
История, архивистика и правни науки)

Българска, първо издание

Отговорен редактор: проф. д-р Евгения Нешова Иванова

Предпечатна подготовка: Георги Ташков
Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“

Пловдив, 2013

ISBN 978-954-8767-41-5