

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

4 24 – 30 януари 2019 г.

Преходът от интеграция към приобщаване в българското образование

*Откъс от „Роля на психолога
в приобщаващото образование“*

Анета Атанасова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Същност и философия на приобщаващото образование

Философията и практиката на приобщаващото образование предполагат децата, независимо от своите индивидуални особености и нужди, да участват в общи групови дейности и инициативи, подкрепени от образователната институция. Децата имат правото да посещават близките до своето местоживееие детска градина и училище, да общуват с връстниците си от квартала и да изграждат смислени взаимоотношения със своето обкръжение, независимо колко типично или нетипично е тяхното развитие. Концепцията на приобщаващото образование и цивилизационната нагласа не поставят въпроса *дали* трябва това да се случва и *защо* децата със специални образователни потребности трябва да се обучават съвместно с връстниците си. Единственият въпрос, който се обмисля и коментира, е въпросът *как* това да се случи по най-подходящ за всички деца начин.

Всяко дете има нужда от подкрепа. За някои деца подкрепата е краткосрочна (защото е насочена към тяхна специфична нужда с временен характер), за други деца подкрепата е дългосрочна (защото нуждите са дългосрочни или перманентни). Мерките по обща подкрепа са предимно групови и най-вече превантивни. Мерките по допълнителна подкрепа могат да бъдат индивидуални, групови, превантивни, но и да осигуряват интервенция.

Децата с типично развитие (които могат да преживяват временни кризи и проблеми от различно естество); надарените деца (които се нуждаят от допълнително стимулиране, за да разгърнат своя потенциал); децата в риск (от отпадане от училище, от обучителни затруднения, от социално-емоционални проблеми и др.); децата с хронични заболявания (които изискват адаптация в определен режим на живот или в околната среда) – всички тези групи деца са обект на приобщаващото образова-

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

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

Главен редактор

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

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 8/2018:

ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

*Защо приобщаващо образование?
/ Ива Бонева*

*Ролята на учителските нагласи
в приобщаването на различните
деца. Преглед и анализ на основни
социално-психологически теории за
нагласите, тяхното естествено и
нарочно формиране /
Ива Бонева*

*Роля на психолога в приобщаващото образование /
Анета Атанасова*

Функционално оценяване на потребностите и практически техники за успешното приобщаване на децата с увреден слух в общообразователната среда / *Неда Балканска*

Консултирането в логопедичната практика: в помощ на процеса на приобщаване / *Елена Бояджиева-Делева*

Грижата за подобряване на психоемоционалния климат в скипа – насоки за ръководството и учителите на едно училище / *Стефка Чинчева*

Относно въпроса с проблемите в поведението на учениците (В подкрепа на Закона за предучилищното и училищното образование) / *Анет Маринова*

Професионалният опит и подготовката на учителите за успешна реализация на приобщаващо образование в детските градини / *Мария Атанасова-Трифенова, Анна Александрова-Караманова, Любослава Пенева*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Компетенции на учителите да обучават възрастни учащи се / *Ваня Божилова*

Културният контрастен опит като отправна точка за межкултурните и културните процеси на учене / *Мина Хубенова*

Професор Георги Манев – житейски път и просветна политика / *Емил Спасов*

КНИЖНИНА

Споделено мнение / *Йосиф Нунев*

ние, което има потенциала, реализирано подходящо, да създаде естествени детски общности, изпълнени с толерантност, многообразие и радост. Включването на психолозите като част от екипите, осъществяващи дейностите по приобщаващо образование, а много често и като основните двигатели на този приобщаващ процес, е от ключово значение за неговото успешно реализиране. Психолозите днес все още търсят своята професионална идентичност в това направление на практическото приложение.

В областта на приобщаващото образование както училищният психолог или психологът в детска градина, така и психолози, работещи извън образователната институция, могат да участват през различни свои роли. Психолози, работещи на ниво местна общност в центрове за обществена подкрепа или други социални услуги; психолози на частна практика; психолози, работещи към регионалните центрове за личностно развитие и др., биха могли да бъдат част от ресурсите, с които детето, училището и семейството разполагат, за да се осигури подходяща грижа за детето със специфични образователни потребности. Училищният психолог, от друга страна, е най-активно ангажираният с този процес. Все по-често в българската действителност се назначават психолози още на ниво детска градина, които разработват полето на своята компетентност и отстояват своето място като партньори на учителите, подкрепящи децата на индивидуално и групово ниво, консултанти на родители и др.

Практиката на психолога, ангажиран в образователната сфера, все повече се разширява от директна работа с деца към по-широкообхватното поле на работа в цялата образователна институция, което включва дейности, близки както до учителската роля (работа с цели групи или класове), така и до социалната работа (отчитане на целия социален контекст на детето). Ролята на училищния психолог в Обединеното кралство например (Woods, 2016) също включва поредица от функции, характерни за няколко други професионални специализации – например управление на победението; помощник-учител; оценка на нуждите.

Угс (Woods, 2016) дефинира ролите на училищния психолог чрез професионални дейности на три нива – индивидуално, групово и организационно, като на всяко от тези нива дейностите могат да са превантивни или реактивни; а фокусът – универсален, целеви или специализиран. Бранстетър (Branstetter, 2018) представя метафорично многообразните роли на психолога, ангажиран в образованието, с носенето на много шапки. Налице са също така големи различия в конкретните роли и тип дейности, с които ще се ангажира психологът в образователната институция в зависимост от района и типа училище или детска градина. Част от дейностите са специфично психологически, макар и разнопосочни, но част от възможните дейности могат да бъдат необичайни и нехарактерни за професионалната роля на психолога. Бранстетър (Branstetter, 2018) посочва някои от тези необичайни дейности, с които може да бъде ангажирано ежедневието на училищния психолог – дежурство в двора; утешаване на плачещи учители, решили да напускат; носене на пакети с лег за деца, които са се сбили; издирване на изгубени документи; присъствие на училищно събитие; издирване на родител, който трябва да подпише документ. Ролята

на психолога, ангажиран в образователната система, не може да се идентифицира с кабинетното консултиране. Нуждите на процеса и средата на работа поставят много по-разнопосочни изисквания. В пътя на изработване на своята професионална идентичност в този процес психолозите успяват да намерят смисъл. Въодушевляването от добре свършената работа; усещането за полезност; усмивката на дете; благодарността на родител... – когато психологът изчака търпеливо някои от тези доказателства за добре свършена работа, той получава своето възнаграждение и поддържа вътрешната си мотивация, ориентирана към успех и в помощ на другите.

Психологът като изследовател

Психологът изследовател си задава въпроси, на които все още не е получен конкретен отговор; планира изследвания, които да оценят поставения проблем; анализира получените резултати; осъществява интервенции, стимулира промени и планира нововъведения в практиката, основани на получените данни от проведените изследвания. Освен с фундаментални научни изследвания много от практикуващите психолози могат да осъществяват приложни изследвания с по-ограничен обхват, но също с толкова значими резултати.

Нагласите на различни участници в процеса на приобщаващо образование са традиционна, фундаментална изследователска тема в областта, която продължава да е актуална и значима. Идентифицирането на факторите на позитивната и негативната нагласа, обвързването на победенческото намерение с конкретно реализирано поведение са само част от тези фундаментални изследователски въпроси, които всъщност имат огромно приложно значение.

Оценяването на начина, по който отделни деца или групи деца реагират на програми за превенция и интервенция, и оценката на тяхната ефективност имат директно влияние върху ежедневната практика на психолога, но и на учителите и всички останали участници в образователната система. Получаването на данни не само за ефективността на приложени модели за интервенция, но и на модели за оценяване на затрудненията, скрининг на конкретни проблеми, модели на екипна работа и др. пог. са също важни практически въпроси в областта на приобщаващото образование. Психологическите компетентности да се планират и провеждат научни изследвания, да се мисли креативно за възникналите проблеми, да се експериментира с въвеждане на нови подходи, да се оценяват резултати – всички тези умения на психолога го правят незаменим участник в процеса на приобщаване като изследовател практик.

Психологът като оценяващ (психологическа оценка на детето)

Още от времето на Алфред Бине и създадения от него тест за оценка на интелигентността през психолозите стои задачата и предизвикателството да оценяват индивидуалните различия между децата и да определят техните нужди в контекста на образователната система. През 1904 г. френският образователен министър поставя задача да се идентифицират децата, които трябва да бъдат насочени към паралелки за специално обучение (Sternberg & Williams, 2014) – това е и поводът за създаването на първия тест за интелигентност. Днес също една от основните роли на училищния психолог е провеждането на оценка на учениците, за които има съмнения, че са с нарушения в развитието, и за тези, които са на специално обучение (Branstetter, 2018). Оценката на интелигентността продължава да е съществена част от психологическото оценяване на децата. Какво всъщност е интелигентността? Групи от експерти дефинират интелигентността като комплексно умение, съставено от способността човек да се учи от собствения опит; способността за адаптация към изискванията на средата; разбирането и контрола върху собствените мисловни процеси (способност за метапознание) (Sternberg & Williams, 2014).

В контекста на оценяването на индивидуалните различия между децата в образователната среда това разбиране на интелигентността дава насока за нуждата да се оценят няколко аспекта на уменията на детето – как детето учи; какви са уменията за адаптацията на детето; как детето може да развие стратегии за справяне. Когато психологът оценява способностите за учене на детето, той трябва да разбере умее ли детето да се учи от опита си; до каква степен оказването на помощ му помага да учи; от каква помощ има нужда, за да учи. Идентифицирането на тези аспекти на ученето би било полезно, за да се разработят стратегии за подпомагане на ученето съвместно от психолог и учител. Оценката на уменията за адаптация на детето насочва към въпроси като: разбира ли детето реда и правилата във взаимоотношенията и в различни социални ситуации; как се приспособява детето към различни изисквания. Уменията да се развият стратегии за справяне, също са важна част от оценката, която директно може да се обвърже с интервенция.

Широко призната идея в областта на психологията на интелигентността е разбирането за множествената интелигентност. Тази идея отразява разбирането, че човек притежава различни умения и ниво на способности в определени области и сфери. В този контекст обект на психологическата оценка е разкриването на силните и слабите страни в когнитивния профил на детето.

Определянето на потенциала и затрудненията на детето, както и описанието на неговото състояние са специфична роля на психолога, която може да се извършва преди формалното диагностициране на детето от детски психиатър (при нужда), по време на диагностицирането на детето или дори след него. Доколкото поставянето на диагноза (разстройство от аутистичния спектър, разстройство на училищните умения, хиперактивност с дефицит на вниманието и др.) е необходимо, но недостатъчно за разпознаването на конкретните индивидуални нужди на детето, психологическата оценка може да се извърши и след диагностицирането на детето.

Тенденцията в съвременното общество, в съзвучие с общоприетите цивилизационни принципи на толерантност, приемане и приобщаване, е насочена не към отделяне на децата с различни форми на дефицити в отделни училища, а в идентифициране на техните нужди по такъв начин, че да бъдат те посрещнати в масовото училище чрез предоставяне на допълнителни специални услуги и модифициране на средата.

Психологическата оценка на децата изисква също да се идентифицират деца в риск. Рисковите фактори са разнообразни – от генетична предрасположеност към различни състояния до неблагоприятни средови влияния (недохранване; токсичност на средата; жилищни условия и др.). Както реални събития (като авария, катастрофи, развод, бедност, малтретиране, глад), така и заплахи (от тероризъм напр.) представляват рискови фактори, които поставят децата пред предизвикателството да се справят със слаби постижения и емоционални проблеми (Sternberg & Williams, 2014).

Децата, които имат социални, емоционални и поведенчески затруднения и поради това не успяват да реализират пълния си потенциал, могат също да бъдат насочени към психолог от техните учители (Woods, 2016). Българската законодателна наредба предвижда за тези деца да бъдат предприети мерки по обща подкрепа, докато децата със специфични образователни потребности се нуждаят от мерки за допълнителна подкрепа.

Психологическата оценка има смисъл, когато може лесно да се обвърже с интервенцията. „Всяко дете е като пъзел и всеки тест, който прилагаме, е част от пъзела в разбирането как детето учи и какво се изпречва на пътя на неговото умение“ (Branstetter, 2018: 16). Психологическата оценка може да се проведе чрез основните методи – наблюдение, интервю, приложението на стандартизирани тестове, проучване на документацията.

Наблюдението е важен метод за оценка, защото чрез него може да се получи директна представа за поведението на детето в неговата естествена среда – сред група от връстници, в обичайната учебна дейност. Обикновено поведението на детето в ситуация на тестване, когато то е само в кабинета на психолога, се различава от проявите му в класната стая в някои аспекти. Разбира се, присъствието на наблюдателя може да повлияе върху поведението на детето, но това обикновено лесно може да се провери, като се попита учителят дали то се е сържало по обичайния начин, или не. Ако има промяна, тя може да се дължи или на съобразяването на детето с присъствието на наблюдателя (което само по себе си е значима информация – означава, че детето има ресурс да модифицира поведението си спрямо външните обстоятелства), или на известна промяна в поведението на учителя спрямо детето. Ако учителят е модифицирал подхода си към детето заради присъствието на наблюдателя, това е добър опит за него как може всъщност да управлява поведението на ученика чрез използването на различни стратегии. Остава психологът да намери елегантен начин да му даде тази обратна връзка.

Понякога учителите може да са подозрителни и предпазливи във връзка с посещението на психолога по време на тяхната работа с класа или групата. Психологът трябва да въпрегне репертоар от умения, за да прояви емпатия към учителя и неговите трудности, да го успокои относно ролята му на наблюдаван. Ако учителят се чувства застрашен, няма как да сътрудничи и да чуе обясненията и предложенията на психолога. Учителите трябва първоначално да бъдат подкрепени емоционално и да се зачетат техните професионални умения и сфера на компетентност.

Психологът като експерт

Експертната роля на психолога предполага той да има познания в определена област, които може да предаде на други специалисти (или неспециалисти), за да се ползват от тях в работата си и в ежедневието си. Експертните познания за определени видове специфични образователни потребности, отклонения от типичното детско развитие, за психологическите тестове и интерпретиране на техните резултати, за управлението на конфликти и кризи, за типичното детско развитие дават възможност на психолозите да консултират и родителите, и учителите на деца със специални образователни потребности и по този начин да бъдат полезни на самите деца дори без да работят директно с тях.

Пълния текст четете в „Педагогика“, кн. 8/2018 г.

на психолога, ангажиран в образователната система, не може да се идентифицира с кабинетното консултиране. Нуждите на процеса и средата на работа поставят много по-разнопосочни изисквания. В пътя на изработване на своята професионална идентичност в този процес психолозите успяват да намерят смисъл. Въодушевляването от добре свършената работа; усещането за полезност; усмивката на дете; благодарността на родител... – когато психологът изчака търпеливо някои от тези доказателства за добре свършена работа, той получава своето възнаграждение и поддържа вътрешната си мотивация, ориентирана към успех и в помощ на другите.

Психологът като изследовател

Психологът изследовател си задава въпроси, на които все още не е получен конкретен отговор; планира изследвания, които да оценят поставения проблем; анализира получените резултати; осъществява интервенции, стимулира промени и планира нововъведения в практиката, основани на получените данни от проведените изследвания. Освен с фундаментални научни изследвания много от практикуващите психолози могат да осъществяват приложни изследвания с по-ограничен обхват, но също с толкова значими резултати.

Нагласите на различни участници в процеса на приобщаващо образование са традиционна, фундаментална изследователска тема в областта, която продължава да е актуална и значима. Идентифицирането на факторите на позитивната и негативната нагласа, обвързването на победенческото намерение с конкретно реализирано поведение са само част от тези фундаментални изследователски въпроси, които всъщност имат огромно приложно значение.

Оценяването на начина, по който отделни деца или групи деца реагират на програми за превенция и интервенция, и оценката на тяхната ефективност имат директно влияние върху ежедневната практика на психолога, но и на учителите и всички останали участници в образователната система. Получаването на данни не само за ефективността на приложени модели за интервенция, но и на модели за оценяване на затрудненията, скрининг на конкретни проблеми, модели на екипна работа и др. пог. са също важни практически въпроси в областта на приобщаващото образование. Психологическите компетентности да се планират и провеждат научни изследвания, да се мисли креативно за възникналите проблеми, да се експериментира с въвеждане на нови подходи, да се оценяват резултати – всички тези умения на психолога го правят незаменим участник в процеса на приобщаване като изследовател практик.

Психологът като оценяващ (психологическа оценка на детето)

Още от времето на Алфред Бине и създадения от него тест за оценка на интелигентността през психолозите стои задачата и предизвикателството да оценяват индивидуалните различия между децата и да определят техните нужди в контекста на образователната система. През 1904 г. френският образователен министър поставя задача да се идентифицират децата, които трябва да бъдат насочени към паралелки за специално обучение (Sternberg & Williams, 2014) – това е и поводът за създаването на първия тест за интелигентност. Днес също една от основните роли на училищния психолог е провеждането на оценка на учениците, за които има съмнения, че са с нарушения в развитието, и за тези, които са на специално обучение (Branstetter, 2018). Оценката на интелигентността продължава да е съществена част от психологическото оценяване на децата. Какво всъщност е интелигентността? Групи от експерти дефинират интелигентността като комплексно умение, съставено от способността човек да се учи от собствения опит; способността за адаптация към изискванията на средата; разбирането и контрола върху собствените мисловни процеси (способност за метапознание) (Sternberg & Williams, 2014).

В контекста на оценяването на индивидуалните различия между децата в образователната среда това разбиране на интелигентността дава насока за нуждата да се оценят няколко аспекта на уменията на детето – как детето учи; какви са уменията за адаптацията на детето; как детето може да развие стратегии за справяне. Когато психологът оценява способностите за учене на детето, той трябва да разбере умее ли детето да се учи от опита си; до каква степен оказването на помощ му помага да учи; от каква помощ има нужда, за да учи. Идентифицирането на тези аспекти на ученето би било полезно, за да се разработят стратегии за подпомагане на ученето съвместно от психолог и учител. Оценката на уменията за адаптация на детето насочва към въпроси като: разбира ли детето реда и правилата във взаимоотношенията и в различни социални ситуации; как се приспособява детето към различни изисквания. Уменията да се развият стратегии за справяне, също са важна част от оценката, която директно може да се обвърже с интервенция.

Широко призната идея в областта на психологията на интелигентността е разбирането за множествената интелигентност. Тази идея отразява разбирането, че човек притежава различни умения и ниво на способности в определени области и сфери. В този контекст обект на психологическата оценка е разкриването на силните и слабите страни в когнитивния профил на детето.

Обучение и оценяване на основата на игровизиран е-курс в Moodle / Мария Гачкова, Мартин Такев, Елена Сомова

Показателни, логаритмични и тригонометрични функции в трансцендентни уравнения (IV част) / Диана Стефанова

Улитка Паскаля / Дарья Коптева, Ксения Горская

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

Конструиране на един вид алгебрични криви в равнината на триъгълник / Веселин Ненков

Полиноми с корени в три коллинеарни точки / Веселин Ненков

Комбинаторни задачи, свързани с триъгълник / Росен Николаев, Танка Милкова, Катя Чалъкова

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя

Решения на задачите от брой 6, 2017

3) възможностите за триъгълници, най-малката страна на които е с дължина 3, възможностите са: (3;4;5); (3;4;6) и (3;5;6), т.е. и техният брой е три;

4) за триъгълници с най-малка дължина на страна 4 има само една възможност (4;5;6);

Така окончателно получаваме като отговор на задачата, че броят на всички различни разностранни триъгълници с дължини на страните в указаното множество е седем.

Задача 2. Колко са всички различни триъгълници, дължините на страните на които се изменят в множеството $\{1; 2; 3; 4; 5; 6\}$?

Решение: съгласно задача 1. броят на разностранни триъгълници е седем. Ще пресметнем броя на равностранните и на равнобедрените триъгълници, които не са равностранни. Ясно е, че броят на равностранните триъгълници е шест – съответно с дължини на страните 1, 2, 3, 4, 5 и 6. По-нататък имаме:

– равнобедрени триъгълници с дължина на бедрото 1 не съществуват;

– равнобедрените триъгълници с дължина на бедрото 2 са: (2;2;1) и (2;2;3), т.е. те са два броя;

– равнобедрените триъгълници с дължина на бедрото 3 са: (3;3;1), (3;3;2), (3;3;4) и (3;3;5), т.е. техният брой е четири;

– равнобедрените триъгълници с дължина на бедрото 4 са: (4;4;1), (4;4;2), (4;4;3); (4;4;5) и (4;4;6), т.е. техният брой е пет;

– равнобедрените триъгълници с дължина на бедрото 5 са: (5;5;1), (5;5;2), (5;5;3), (5;5;4) и (5;5;6), т.е. техният брой е пет;

– равнобедрените триъгълници с дължина на бедрото 6 са: (6;6;1), (6;6;2), (6;6;3), (6;6;4) и (6;6;5), т.е. техният брой е пет.

Така, броят на всички различни триъгълници в дадената задача е :

$$7 + 6 + 2 + 4 + 5 + 5 + 5 = 34.$$

В двете разгледани задачи дължините на страните се изменят в множеството $\{1; 2; 3; 4; 5; 6\}$. Сега ще разширим това множество и ще предположим, че дължините на страните на триъгълниците се изменят в множеството $\{1; 2; 3; \dots; n\}$.

Задача 3. Колко е броят на всички различни разностранни целочислени триъгълници с дължини на страните в множеството $\{1; 2; 3; \dots; n\}$?

Решение: нека a_n е търсеният брой. При $n = 3$, $a_3 = 0$. При $n = 4$, триъгълникът е само един – (2;3;4), т.е. $a_4 = 1$. Като продължим, следвайки логиката на разсъждения от задача 1., получаваме:

- при $n = 5$, $a_5 = 3$;
 - при $n = 6$, $a_6 = 7$;
 - при $n = 7$, $a_7 = 13$;
 - при $n = 8$, $a_8 = 22$;
- и т.н.

Целта е да намерим зависимост за a_n . Следващите разсъждения се базират на анализи, а не на строги доказателства. Ще достигнем до формули и до хипотеза за вида на a_n , за строгото доказателство на която ще използваме принципа на пълната математическа индукция.

Да разгледаме последователните разлики на членовете на редицата a_n :

$$b_3 = a_3 - a_2 = 0;$$

$$b_4 = a_4 - a_3 = 1;$$

$$b_5 = a_5 - a_4 = 2;$$

$$b_6 = a_6 - a_5 = 4;$$

$$b_7 = a_7 - a_6 = 6;$$

$$b_8 = a_8 - a_7 = 9;$$

и т.н.

Хипотезата е, че:

$$b_{2l+1} = l(l-1);$$

$$b_{2l} = (l-1)^2.$$

Тогава:

Първи случай. $n = 2l + 1$.

$$\begin{aligned} \sum_{i=3}^{2l+1} b_i &= \sum_{i=3}^{2l+1} (a_i - a_{i-1}) \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \sum_{i=1}^l i(i-1) + \sum_{i=2}^l (i-1)^2 &= a_{2l+1} - a_2 \\ \Leftrightarrow \sum_{i=1}^l i^2 - \sum_{i=1}^l i + \sum_{i=2}^l (i-1)^2 &= a_{2l+1} \end{aligned}$$

Отмук

$$\begin{aligned} a_{2l+1} &= \frac{l(l+1)(2l+1)}{6} - \frac{l(l+1)}{2} + \frac{(l-1)l(2l-1)}{6} = \\ &= \frac{l(l+1)}{2} \left(\frac{2l+1}{3} - 1 \right) + \frac{(l-1)l(2l-1)}{6} = \\ &= \frac{l(l-1)}{6} (2l+2+2l-1) = \\ &= \frac{l(l-1)(4l+1)}{6} \end{aligned}$$

Втори случай. $n = 2l$.

$$\begin{aligned} a_{2l} - a_2 &= a_{2l} = \\ &= \sum_{i=1}^{l-1} i(i-1) + \sum_{i=1}^l (i-1)^2 = \\ &= \sum_{i=1}^{l-1} i^2 - \sum_{i=1}^{l-1} i + \sum_{i=1}^l (i-1)^2 = \\ &= \frac{(l-1)l(2l-1)}{6} - \frac{l(l-1)}{2} + \frac{(l-1)l(2l-1)}{6} = \\ &= \frac{l(l-1)(4l-5)}{6} = a_{2l} \end{aligned}$$

С помощта на горното ще докажем следното твърдение.

Теорема 1. Броят a_n на всички разностранни целочислени триъгълници с дължини на страните в множеството $\{1; 2; 3; \dots; n\}$ е:

$$1) a_{2l+1} = \frac{l(l-1)(4l+1)}{6}, \text{ ако } n = 2l+1, l \geq 1;$$

$$2) a_{2l} = \frac{l(l-1)(4l-5)}{6}, \text{ ако } n = 2l, l \geq 1.$$

Доказателство: ще използваме принципа на пълната математическа индукция.

Първи случай. $n = 2l + 1$.

$$n = 3 \Rightarrow l = 1, \text{ вече показахме, че } a_3 = 0 \text{ и по формулата } a_3 = \frac{1 \cdot 0 \cdot 1}{6} = 0.$$

$$n = 5 \Rightarrow l = 2, \text{ по формулата } a_5 = \frac{2 \cdot 1 \cdot 9}{6} = 3 \text{ и в заг. 3 в решението също получих-$$

ме $a_5 = 3$.

Да допуснем, че за нечетни стойности n до $2l - 1$ е вярна формулата

$$(1) a_{2l-1} = \frac{(l-1)(l-2)}{6}, l = 2; 3; \dots$$

$$\text{Ще докажем, че формулата е вярна при } n = 2l + 1, \text{ т.е. } a_{2l+1} = \frac{l(l-1)(4l+1)}{6}.$$

Нека първо да разгледаме множеството $\{1; 2; 3; \dots; 2l - 1; 2l\}$. По индукционно допускане броят на всички разностранни триъгълници със страни, в които не участва $2l$, се пресмята по формулата по-горе.

Сега ще пресметнем броя на разностранните триъгълници, в които едната страна е $2l$. Другите две страни са от множеството $\{1; 2; 3; \dots; 2l - 1\}$. Нека те са p и q , като $p < q$. Необходимо е $p + q > 2l$.

Разглеждането на всички случаи е представено в таблица 1.

Таблица 1

p	q	Брой на тройките $(p, q, 2l)$
1	Няма такива	0
2	$2l - 1$	1
3	$2l - 2; 2l - 1$	2
4	$2l - 3; 2l - 2; 2l - 1$	3
...
$l - 1$	$l + 2; l + 3; \dots; 2l - 1$	$l - 2$
l	$l + 1; l + 2; \dots; 2l - 1$	$l - 1$
$l + 1$	$l + 2; l + 3; \dots; 2l - 1$	$l - 2$
$l + 2$	$l + 3; l + 4; \dots; 2l - 1$	$l - 3$
$2l - 3$	$2l - 2; 2l - 1$	2
$2l - 2$	$2l - 1$	1

Избрано

За общия брой на тройките $(p, q, 2l)$ имаме:

$$1 + 2 + 3 + \dots + l - 2 + l - 1 + l - 2 + \dots + 2 + 1 = 2(1 + 2 + \dots + l - 2) + l - 1 =$$

$$(2) = \frac{2(1 + l - 2)(l - 2)}{2} + l - 1 = (l - 1)(l - 2) + l - 1 = (l - 1)^2$$

Сега да разгледаме множеството $\{1; 2; 3; \dots; 2l - 1; 2l; 2l + 1\}$ и да пресметнем броя на всички разностранни триъгълници, едната страна на които е с дължина $2l + 1$. Да означим другите две страни с p и q $p < q$ и $p, q \in \{1; 2; \dots; 2l\}$. Необходимо е $p + q > 2l + 1$. Резултатите са представени в таблица 2.

Таблица 2

p	q	Брой на тройките $(p, q, 2l)$
1	Няма такива	0
2	$2l$	1
3	$2l - 1; 2l$	2
4	$2l - 2; 2l - 1; 2l$	3
...
$l - 2$	$l + 4; l + 5; \dots; 2l$	$l - 3$
$l - 1$	$l + 3; l + 4; \dots; 2l$	$l - 2$
l	$l + 2; l + 3; \dots; 2l$	$l - 1$
$l + 1$	$l + 2; l + 3; \dots; 2l$	$l - 1$
$l + 2$	$l + 3; l + 4; \dots; 2l$	$l - 2$
...
$2l - 1$	$2l$	1

Заклучаваме, че общият брой на тройките $(p, q, 2l + 1)$ е равен на:

$$1 + 2 + 3 + \dots + l - 2 + l - 1 + l - 1 + l - 2 + \dots + 3 + 2 + 1 = 2(1 + 2 + \dots + l - 1) =$$

$$= \frac{2(l + l - 1)(l - 1)}{2} = l(l - 1).$$

Така броят на всички разностранни триъгълници, чиито дължини се изменят в множеството $\{1; 2; 3; \dots; 2l - 1; 2l; 2l + 1\}$, е:

$$\frac{(l - 1)(l - 2)(4l - 3)}{6} + (l - 1)^2 + l(l - 1) = \frac{(l - 1)}{6} (4l^2 - 11l + 6 + 6l + 6l) =$$

$$= \frac{(l - 1)}{6} (4l^2 + l) = \frac{l(l - 1)(4l + 1)}{6}.$$

Така първата част на теоремата е доказана.

Втори случай: $n = 2l$.

$n = 4 \Rightarrow l = 2$, $\{1, 2, 3, 4\}$. Само числата в тройката $(2, 3, 4)$ могат да бъдат дължини на страни на триъгълник, т.е. $a_4 = 1$ и по формулата от втората част на теорема 1 при $l = 2$ също се получава $a_4 = 1$.

$n = 6 \Rightarrow l = 3$. Според формулата $a_6 = \frac{3 \cdot 2 \cdot 7}{6} = 7$ и в решението на зад. 1 също получихме $a_6 = 7$.

Нека допуснем, че формулата от втората част на теорема 1 е вярна за всички четни

стойности n до $2l - 2$, т.е. $a_{2l-2} = \frac{(l-1)(l-2)(4l-9)}{6}$, $l = 3; 4; \dots$

Ще докажем, че формулата е вярна при $n = 2l$, т.е. $a_{2l} = \frac{l(l-1)(4l-5)}{6}$.

Доказателството на формулата следва от (1) и (2).

С така доказаната теорема вече разполагаме с формули за намиране броя на всички разностранни целочислени триъгълници. Интересен е въпросът как се променя тази формула, когато триъгълниците са равнобедрени и равностранни.

За удобство при по-нататъшните разсъждения ще въведем следните означения.

- Нека броят на всички целочислени разностранни триъгълници е $\overline{a_n}$.
- Нека броят на всички целочислени равностранни триъгълници е $\underline{a_n}$.
- Нека броят на всички целочислени равнобедрени триъгълници е $\underline{\underline{a_n}}$.

Пълния текст четете в „Математика и информатика“, кн. 5/2018 г.

Културната комуникация – фактор за формирането и консолидацията на нацията

Откъс от „Културна комуникация и национална консолидация“

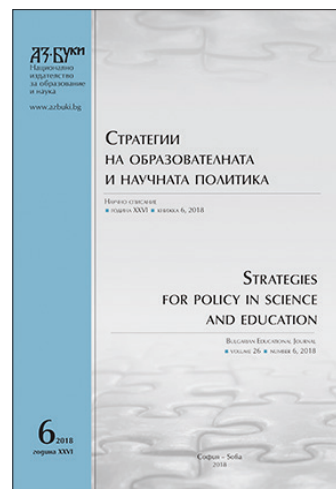
Мюмюн Тахиров

Университет по библиотекознание и информационни технологии

От XVIII век и началото на XIX понятието „нация“ е постоянна тема на семантични сблъсъци. Има огромна литература по този въпрос и всяка година се появяват нови изследвания, в които се търси отговор на въпроса дали е възможно да се даде цялостна и завършена научна дефиниция на това понятие¹⁾. То има през вековете различно значение в сравнение с днешното и нееднакви дефиниции **в различните времена**²⁾. Имайки предвид това, целта на настоящата статия е да се търси отговор на въпроса до каква степен културната комуникация представлява решаващ фактор за консолидацията на нацията. Комуникацията и човекът са връстници и именно революциите в комуникациите са превърнали човека в *zoon politikon*, т.е. човекът е започнал да придава смисъл на битието си и да излиза от „естественото си състояние“ (Т. Хобс), общувайки със себеподобните си. Както подчертава и Н. Палашев, като „обществен феномен, комуникацията е възникнала едновременно с възникването на феномена социум. От момента на възникването си те са започнали да си влияят и привнасят смисъл, като това тяхно взаимодействие води до създаването на реалности в контекста на цивилизационното развитие“ (Palashev, 2014: 12).

Нациите възникват в зората на модерните времена (през епохата на революциите от XVIII в.); те са рожби на прехода от традиционното към индустриалното общество и се конституират като уникални социокултурни обединения за съвместен живот на хората. От времето на Великата френска буржоазна революция (1789) нацията се разбира като суверенно обединение на хора, които имат право на политическо представителство. В Енциклопедията или Тълковен речник на науката, изкуството и занаятите (1751 – 1780) се дава следното определение: „Нация – това е населението на една държава“. Тя не се явява изведнъж

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Списание се реферира и индексира в Web of Science; Emerging Sources Citation Index; The Philosopher's Index

Главен редактор

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

Редактор

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 6/2018:

ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Оптимизиране на образователния процес в контекста на приобщаващото образование / *Пелагия Терзийска*

Дебата в конфликт със закона и участието им в химерни групи / *Рая Димитрова*

Art Activities in Correctional-Pedagogical Work with Children with Special Educational Needs – Teachers and Parents Perspective / *Apostolia Euripidis Charmani*

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Културна комуникация и национална консолидация / *Мюмюн Тахиров*

Акредитацията на висшите училища като гаранция за качество на висшето образование в контекста на академичната автономия / *Андрияна Андреева, Дарина Димитрова*

Феминизация на учителската професия в България / *Петрана Стойкова*

ОЦЕНЯВАНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

The Factors Effecting the Turkish Students' Environmental Optimism and Awareness Level in PISA 2015 / *Ezgi Mor Dirlik, Kadir Karatekin*

във времето, а в продължение на непрекъснат еволюционен процес. Но още с появата си тя формира колективната идентичност на дадената човешка общност.

По отношение на възникването и развитието на нацията от XIX век насам в европейския дебат се очертават две различни концепции: *гражданска нация* и *етническа нация*. Привържениците на идеята за гражданска нация имат предвид политическата семантика, основаваща се на съществуващата държава, на *етатичната легитимност на индивида*. Етническата нация се основава на т.нар. „естествени преддържавни категории, като език, произход и култура“, поради което някои автори я определят като *племенно-родствена констелация*.

Значително усъвършенстване на понятието „нация“ прави Орлин Загоров, определяйки я като исторически създадена се устойчива, саморазвиваща се социокултурна общност, възникваща и функционираща върху територия, превърната в общо държавно, икономическо, социално и духовно пространство чрез съвкупност от материални и духовни ценности, които са израз на специфична колективна идентичност независимо от етническите, религиозни, расови и т.н. различия на техните създатели. Той утвърждава и отстоява социокултурната (гражданската) концепция за нацията, която се основава на обща ценностна система и доброволна съзнателна и заинтересована от мнозинството интеграция. Нациите от този тип се изграждат върху общността на социокултурното самоопределение на своите членове (Zagorov, 2004: 55 – 57).

Очевидно е, че разликата между социокултурната (гражданската, политическата) концепция и етнокултурната концепция за нацията е съществена. Според етнокултурната концепция (етнонация) нацията е общност на хора с еднаква родствена (кръвнородствена) принадлежност – като факт това противоречи на научната истина, етнически чиста нация няма никъде в света. Напротив, налице са стотици нации, които обединяват хора от различни раси и етноси с огромни езикови, религиозни, етнографски и пр. различия. Като политическа практика, етнокултурната концепция предизвиква остри противоречия и намалява шансовете за интеграция в една обща национална идентичност.

В Европа широко разпространение има моделът, основаващ се на идеята за гражданска (политическа, държавна) нация, в съответствие с който нацията се разглежда като състояща се от всички граждани на държавата независимо от различията помежду им. Разбирането за нация като гражданска нация се е утвърдило в повече от половината от страните членки на Съвета на Европа.

Всички дефиниции за нация я поставят в „пряка или непряка връзка с държавата“, като влизат различен смисъл. Образоването на държава и нация са различни процеси, които в Европа често се преплитат. Създаването на държавата води до „организиране на политически център, от който изхожда претенция за държавен авторитет и суверенитет в определена територия“. За разлика от това градежът на нацията „е свързан с прокарване на културни граници“. Политическото изграждане на държавата „подпомага очертаването на вътрешни и външни културни граници“ (Altermat, 2003). Нацията не може да съществува без национална държава; именно „държавата отличава всички нации като политически единства от групите форми на общности и етноси“ (Shnaper, 2000: 30). Необходимо условие за съществуването на нацията е „гражданите да споделят идеята, че съществува политическа област, независимо от

частните интереси, и че трябва да съблюдават правилата на нейното функциониране“ (Shnaper, 2000: 38).

Възникването на нацията обаче не би могло просто да се отъждестви с образуването на гържавата. Възможно е да се конституират „национална символика и митология, национална интелигенция, национална политическа класа и дори съзнание за национално единство като политическа идеология, преди да се е появила националната гържава“ (Katsarski, 1995: 28), която се оказва по този начин последна фаза на процеса на формиране на феномена нация.

Тук е мястото да се подчертае, че когато френските просветители са мислели в перспектива за едно гържавно устройство, различно от монархията, което в частност да обединява различни етноси или различни култури, те са стигнали до разбирането за нация като общество на граждани, обединени от идеята за обща гържавност.

При отсъствието на такава гържавност водещ е стремежът към *гържавна независимост и национално обособяване*. Когато това вече е постигнато, онова, което обединява нацията, е идеята за *гържавния просперитет, за съхранението и развитието на гържавата*. Това разбиране за нация е залегнало в основата на гържавното строителство на повечето гържави в света (Ivanov, 1997).

В своята лекция „Какво е нация?“, изнесена на 11 март 1882 г. в Сорбоната, френският писател и философ Ернст Ренан вижда съществена черта на нацията във волята на нейните граждани да живеят заедно. Тук отгелният индивид и общността, като цяло, са активни институции на непрекъснатия процес на формиране и развитие на нацията. Ренан нарича този процес *всекидневен плевисцит*. За него нацията е съвкупност от хора, обединени от волята за общ суверенитет, от волята да се самоуправляват в този именно, а не в друг състав. Има се предвид случаят, в който не всеки гражданин на дадена гържава „автоматично“ принадлежи към съответната нация. При това схващане принадлежността към нацията е *въпрос на самоопределение* на всеки индивид (идентифициране с нея), не е формален признак. От гледна точка на това разбиране може да се говори за *национална идентичност, без да се отъждествява тя с доминиращото в нея етническо ядро*.

Известно е, че по времето на османското господство на основата на българския етнос се заражда и формира българско национално самосъзнание, изразяващо се в желанието към самостоятелна и независима българска гържава. Не е нужно специално да се подчертае, че етническият и религиозният фактор са изиграли определяща роля за процеса на формирането на българската нация.

След възстановяването на българската гържава в границите ѝ остават да живеят като нейни граждани наред с българите и представителите на други етноси – турци, цигани, евреи, арменци, гърци, власи... – онези, за които Левски пише в писмото си до чорбаджи Ганчо Мильов: „каквито и да са, за всички еднакво ще е“.

Актуалният въпрос е дали тези малцинства принадлежат към българската нация, запазвайки своите етнически, религиозни и езикови характеристики? Отговорът е да, ако се приеме, че „нация“ е политическо понятие, че нацията е общество на граждани, обединени от волята да съхраняват и развиват своята гържава (Ivanov, 1997). В редица свои разработки О. Загорев поставя въпроса за т.нар. *етнически синдром* в българската национална идея. Това е термин, който се наложи скоро и доста бързо. В основата на „етнически синдром“ стои болезнената чувствителност спрямо етническите различия на членовете на една нация. Авторът подчертава, че във всекидневното съзнание на преобладаващата част от нацията разбирането за фаталистичната предопределеност на националната принадлежност от „произхода“, „кръвта“, „вярата“, „езика“ и пр. остава да доминира и до днес. Хората в нашата страна, носители на този синдром, страдат от неправомерното абсолютизиране на т.нар. от тях „българска кръв“, „български родоци корени“ и др. Те не признават правото на принадлежност към българската нация на граждани, които нямат „доказан родоци корен“ или ако не „тече по жилите им българска кръв“. Авторът предупреждава, като пише, че предопределеността на националната принадлежност от „произход“ не само принижават това чувство до равнището на племенната и кръвнородствената връзка, но и ражда отблъскващо високомерие и агресивност на националното самочувствие. Тук „родовата памет“, „паметта на кръвта“ се въздигат до главни критерии за национална принадлежност (Zagorov, 2004: 40). По този начин културологичната природа на нацията, като духовна общност, като съвкупност от общности, обединени от волята за съвместен живот, се пренебрегва.

В този контекст бих искал да добавя, че разглеждайки романа „Пракското гробище“ на Умберто Еко, Марсел Падовани пише: „Светът – казва той (т.е. тезата на У. Еко според него), – се нуждае от врагове. И тези врагове са винаги различните, другите, без значение дали са катарите или албигойците, премазани от историята, или пък евреите, съумели все пак да оцелят навсякъде. И днес те са се превърнали в напълно „различните“ (Padovani, 2011).

Във връзка с дебата за същия роман Лучета Скарафия пише: „Реконструкцията на злото без неговото осъждане, без положителни герои, с които да се идентифицираме, води до аморално воайорство, в което лесно може да се затъне. А в края на краищата, целта на

книгата се свежда до политически коректното твърдение: смисълът на идентичността винаги се гради върху омразата, върху омразата към този, който не е част от нас. Има необходимост от култивирането на омраза като гражданска страст. Врагът е любимец на народите. Винаги е необходимо някой да бъде мразен, за да се чувстваме оправдани в собствена си нищета. Омразата е истинската първична страст. А любовта е аномалия“ (Skarafiā, 2011). Няма да влизам в излишна полемика дали цитираните автори са прави, или не, а и темата на настоящата статия е друга. Но все пак трябва да се подчертае, че процесите и явленията в живота се оценяват различно и противоречиво. И за да бъдат конструктивни дебатите, трябва да се дава място на широк спектър от гледни точки.

В книгата си „Нация. Могущество мифа“ Алексей Милер пише, че немско-американският политолог Карл Дойч е изучавал процеса на формиране на нациите, съсредоточавайки се главно върху механизмите на културната комуникация и възможностите за възпроизводство на някои форми на такава комуникация в различните поколения на населението в определена територия. В книгата си „Национализъм и социална комуникация“ К. Дойч описва възникването в резултат на индустриалната революция и масовата мобилизация на качествено нови, „по-плътни“ системи за комуникация. Според него началото на този процес е еманципацията на местните езици от латинския в периода на Реформацията, развитието на книгопечатането, вестниците, след това на началното образование, урбанизацията, индустриалната революция, масовата армия и участието на масите в политическия живот. По-късно всички тези процеси са се усилили благодарение на техническия прогрес – разпространението на телеграфа, радиото, телевизията и т.н. Именно такава нова система на социалните и културните комуникации е обусловила възникването на нови съобщности (нации), доколкото е направила възможна идентификацията на индивида със социалната група на базата на общото минало, символите, езика и политическите институти (Miller, 2006: 139 – 140).

За ролята на обществената комуникация за сплотяване на обществата пише и Николай Палашев. Търсенията по посока на обяснението „на същността на човека и на света, в който живее“, и как да се направи така, че да се търпят колкото се може по-малко загуби, винаги са били свързани с въпроса за обществената комуникация. В реалния живот комуникацията в повечето случаи е поставяна под знака на идеологическото мислене или в най-добрия смисъл под влиянието на мисленето, ограничено в рамките на личния или корпоративен интерес. Това, разбира се, води до схоластика не само по отношение на третирането на самата информация, но и до опорочаване на комуникационния процес. За да се допускат колкото се може по-малко деструкции при общественото развитие, отношението към комуникацията трябва да е като към метод за създаване на среда и съответстващи условия, при които гражданите идеи да намират устойчива основа за осъществяване на обединение в името на сигурността, свободата, просперитета на държавата (Palashev, 1999).

Карл Дойч определя нацията като „група от хора, свързани със сходни навици и средства за комуникация“. Тази обединяваща ги връзка „е по-ефективна и обхваща по-широк кръг предмети, отколкото при общуването с чужденците“. Той показва ключовата роля на новите средства на социална комуникация в създаването и постоянното възпроизвеждане на този „по-плътен“, наситен контекст, който прави човека откън способен да улавя всички нюанси и значения, заключени в текста гаже на роден за него език. К. Дойч пише и за това, че една от функциите на такава постоянно поддържана плътна система на социалните комуникации се състои в осъществяването на „по-ефективен контрол над поведението на членовете“ на тази група, която е обхваната от нея.

В резултат на това той предлага функционално определение на нацията като „хоризонтална съобщност, чиито членове са свързани един с друг с идеята за принадлежност към една нация, възникваща благодарение на взаимно допълващи се и ефективни канали за културна комуникация“. Важна предпоставка за създаването на такава хоризонтална връзка е „събарянето на предишните статусни бариери, които разделяли привилегированите слове и поданиците в традиционните общества“. Средствата за комуникация в обществото, отбелязва К. Дойч, се състоят от стандартизирана система от символи, като например език и произволен брой спомагателни системи от знаци (от азбуката, писане, броене, рисуване и т.н.). Те също така включват информация, навици, склонности и асоциативни връзки в общността, средства за съхранение на информация, като например библиотеки, паметници, знаци и гр. Някои от тези средства частно или публично се занимават с преработка, актуализиране и тълкуване на информацията. Всички тези елементи заедно съставляват това, което антрополозите наричат „култура“. Ако те имат достатъчна степен на взаимно допълване, може да се твърди, че има една общност с необходимите качества за културната интеграция. Членовете на тези общности съществуват в единно информационно пространство, в рамките на една обща културна парадигма. Става дума не за един универсално определящ фактор, а за наличие на съвкупност от фактори с достатъчно комуникативни възможности. Именно наличието на такова общо комуникативно пространство води към вътрешно единство на общността. Хората могат да принадлежат към „ненационални“ общ-

Избрано

ности: класи, професионални групи, кланове и др., и именно в рамките на тези общности те се обединяват, допълвайки се взаимно. Става дума за три предпоставки за вътрешното единство на нацията. Първата е интегриране на комуникационните умения, втората се състои от социалните и икономическите интереси, умения и способности и третата – национален консенсус, основан на траен обществен договор. Най-голям шанс имат тези общности с вътрешна комуникация и солидарност (Deutsch, 2018).

В този смисъл, интеграцията на етнокултурните общности в националната култура придобива още по-трайно значение. Като обществен и духовно-идеологически процес, интеграцията води до изравняване на шансовете за всички граждани във всички области на живота, издигане на тяхната активност в утвърждаване на демократичните процеси чрез участието им в стопанския, културния и политическия живот. Процесът на интеграцията би трябвало да бъде насочен към усъвършенстване на социално-икономическото и културното единство на нацията в условията на гражданското общество. Интеграцията е и разширяване и задълбочаване на личните, икономическите, социалните и културните връзки между гражданите на една държава независимо от техните етнически, езикови и религиозни различия. Това би спомогнало за утвърждаване на националната консолидация, както и за отстраняването на взаимното недоверие, етническият егоизъм, наслоените стереотипи и предразсъдъци в бързо променящата се социална, икономическа и културна среда. Именно това налага търсенето на комуникационни подходи и начини за постигане на ефективност и сигурност за намиране на опорни точки при съвместяването на ценностите и интересите на обществото и в известен смисъл – за консолидация на нацията.

В този контекст, нацията може да се разбира като историческа общност, свързана с общ културен код; като въображаема общност, сплотена чрез повече или по-малко устойчива общност; нацията може се разглежда като дискурсивна формация; като основна ценност, мит, символ, ресурс за легитимиране, като държава и нейните граждани и пр. Веднъж възникнала обаче, тя постоянно се трансформира, преминавайки в нови качествени състояния.

Пълния текст четете в „Стратегии на образователната и научната политика“; кн. 6/2018 г.