

Министерство  
на образованието и науката

**АЗ·БУКИ**

Национално издателство  
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**ИСТОРИЯ**

Българско научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**СТРАТЕГИИ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА  
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**Философия**

Българско научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

**Чуждоезиково  
обучение**

Научно-методическо списание  
в периода XX, 2012 в издана 1

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

**19** 8 – 13 МАЙ  
2015 г.

# Как да говорим по-правилно

*Откъс от „За корекционната работа при дисграфията на езикова основа“*

**Лиляна Чобанова**

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Като водещи направления в логопедическата корекция на дисграфията могат да бъдат посочени: развитие на фонематическото възприятие и звуковия анализ на гумите; качествено и количествено обогатяване на речника; усъвършенстване на сричковия и морфемния анализ и синтез на гумите; усвояване на съчетаемостта на гумите и осъзнато построяване на изречения; запознаване с явленията многозначност, синонимия, антонимия, омонимия на синтактичните конструкции (Садовникова, 1995).

Централно място в проблематиката на съвременната теоретична и практическа логопедия заема работата по профилактиката на нарушенията в писмената реч при децата. Корекционната работа по отстраняването на нарушенията, свързани с дисграфията, е обект на относително малко изследвания в специализираната литература.

Работата с децата, страдащи от общо недоразвитие на речта, предполага формирането у тях на инвентар от езикови средства и усъвършенстването на тяхното използване в речта. Тази дейност е свързана с всеотраснното развитие на психиката на детето, на неговото внимание, памет, интелект, т.е. на всички тези функции, без които е невъзможно пълноценното речево поведение и речевата и мисловната дейност, а също така преминаването на качествено ново равнище на интелектуалното и речевото развитие – овладяването на писмената реч (Волкова, 2004).

Подходът към корекцията на дисграфията при учениците трябва да е насочен към усъвършенства-

*Заглавието е на редакцията*



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

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева

E-mail: [embavassi@abv.bg](mailto:embavassi@abv.bg)

Редактор

Любомира Христова

0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

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

## Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 3/2015:

### НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Отношението „музеи – ВУЗ“ през погледа на студентите / *Вася Делибалтова, Биляна Гъркова*

### ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Синергичен модел за професионално ориентиране и консултиране на деца и младежи със специфични потребности / *Моника Богданова*

Характерни особености на негативната играчка и познавателни стратегии за преодоляване на отрицателното отношение към нея в представите на децата от предучилищна възраст / *Иван Миленски*

**ЧУЖДЕСТРАННИ ИЗСЛЕД-  
ВАНИЯ**

A Month in the Life of a Teacher. Home and School as the Place of Everyday Experiences of Teachers in Midlife Transition Period / *Jiří Prokop, Joanna M. Łukasik*

Философия на мениджмънта на класа (Част 2) / *Кристоф Айххорн*

**ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕД-  
ВАНИЯ**

Финансиране на средното образование в Германия и България. Сравнителен анализ / *Йоана Минова*

Инструменти за самооценка в детско-юношеска възраст в психолого-педагогическата и ерготерапевтичната практика / *Лилия Тодорова*

За корекционната работа при дисграфията на езикова основа / *Лиляна Чобанова*

**СПОДЕЛЕН ОПИТ**

Един компютър – много възможности / *Жечка Стоянова*

**КНИЖНИНА**

Взаимодействие между история, академизъм и реални практики в социалнопедагогическата дейност / *Пламен Радев*

Нова книга. Отзив за книгата на проф. д.с.н. Дончо Градев „Властта на малкия човек“ (2015) / *Клавдия Сапунджиева*

нето на устната реч и на езиковите способности на децата, формиране на средствата, представляващи равнището на организацията на специфичния вид дейност – писането. Писмената реч се отличава от устната и притежава друга психологическа структура. Не трябва да се забравя фактът, че писмената реч не е специфична форма на речта, а тя е вторична, създадена е на базата на устната реч и я допълва в процеса на общуването.

Много е важно детето да познава принципите и правилата на правописа, защото това ще улесни много овладяването на правилното писане.

Логопедът трябва да работи едновременно над всички компоненти на речевата система – звуковата страна на речта и лексико-граматическия строй на езика.

**I. Корекция на основата на езиковия анализ и синтез**

Свързва се с усъвършенстване на навика за произволен езиков анализ и синтез, на способността да се възпроизвежда в писмената форма на езика звуковата и сричковата структура на думата и структурата на изречението. Корекционната работа се осъществява на вербално равнище и включва работа с буквите, отразяващи гласните и съгласните, работа със сричките, работа с думите, словосъчетанията и изреченията. В началото се използват думи, написването на които се съотнася аналогично със звученето (думи с фонетичен правопис).

При корекцията на дисграфията на почвата на неформираността на езиковия анализ и синтез в логопедичната работа се включват задачи от следните равнища:

*A) Работа с букви*

Корекционната работа се налага, защото се наблюдава нарушаване на графичната структура на сричката и думата – тук се отнасят грешките, които свидетелстват за недостатъчната яснота по отношение на буквения състав на езиковите единици, за неумението на детето да разграничава буквите и да установява тяхната последователност. Наблюдава се пропускане на отделни букви, разместване на буквите, смесване на буквите.

За целта се прилагат следните задачи:

- назоваване на буквите, написани върху картончето, правилно и огледално;
- построяване на букви от пръчици, като вниманието се фиксира върху разположението на съставлящите ги елементи;
- опипване на буквите от картон със затворени очи, разпознаване на тези букви и подреждане върху масата; измисляне на думи с тези букви;
- асоцииране на буквите с предмет от околната среда;
- разпознаване на буквата, написана върху

гланта, във въздуха, на масата (гермалексия);

- ограждане на буквата с трафарет (шаблон);
- измисляне на гуми, съдържащи дадената буква в определена позиция.

*Б) Работа със срички*

Корекционната работа се налага, защото се наблюдава нарушаване на сричката структура на думата – тук се отнасят грешките, които свидетелстват за недостатъчната яснота по отношение на звуковия анализ, за неумението на детето да обособява звуковете и думите, да установява тяхната последователност. Наблюдава се пропускане на отделни букви и на цели срички, разместване на буквите или сричките, разделно писане на частите на една дума и слято писане на две думи.

За целта се прилагат следните задачи:

- измисляне на гуми, съдържащи дадената сричка в определена позиция (началото, средата, края на думата);
- съставяне на схеми и подбиране на подходящи срички (V гласен звук; С – съгласен звук; VC – от; CV – за, до; CVC – ден, път; CCV – вра-та; сте-на; CCVC – брат; CCCV – стра-на; CCVCC – бряст);
- съставяне на сричка по картинка (например от първите букви на нарисваните на картинката предмети: *Маk, Агне = МА*);
- съставяне на срички от букви от азбуката;
- промяна на звуковете в сричката и получаване на нови срички (*дом – мод* – *до – мо – ом – од*);
- подбиране на сричките, които започват с гласен звук;
- подбиране на сричките, които започват със съгласен звук;
- подбиране на сричките, които завършват на гласен звук;
- подбиране на сричките, които завършват на съгласен звук.

*В) Работа с думи*

Корекционната работа тук се налага поради факта, че се наблюдава нарушаване на сричката и морфемната структура на думата. Детето няма яснота по отношение на звуковия и морфемния състав на думата. Не умее да разграничи морфемата от сричката. В процеса на писане пропуска или размества отделни букви или цели срички, представките на думата пише отделно от корена, а предлозите пише заедно със следходната дума.

За целта се предлагат следните задачи:

- разделяне на думата на морфемни (*керемид-а; книг-а; раз-ход-к-а; улиц-а; учи-тел; пре-град-а*) и срички (*ке-ре-ми-га; кни-га; раз-ход-ка; у-ми-ца; учи-тел; пре-гра-га*);
- определяне на техния брой;
- отделяне на ударена сричка;
- подбор на думи с еднаква морфемна структура: а) с еднакви префикси (РАЗ-: *раз-будя, раз-бързам, раз-гледам, раз-кажа, раз-мисля, раз-режа, раз-трия*; ОТ-: *от-гледам, от-късна, от-лепя, от-лятя, от-силя*, ПО-: *по-губя, по-лея, по-режа, по-силя, по-ям*); б) с еднакви суфикси (-АР: *зид-ар, каруц-ар, мелнич-ар, овч-ар, печат-ар, риб-ар*; -ЕЦ: *бор-ец, крад-ец, лов-ец, лъж-ец, хубав-ец, стар-ец*; -ТЕЛ: *влaде-тел, дея-тел, ръководи-тел, строи-тел, създа-тел, учи-тел*); в) с еднакви флексии (мъжки род: *ден, път, куфар, молив, чадър; бац-а, съди-я, юнош-а*; среден род: *дет-е, парч-е, хлебч-е, врабч-е; палт-о, езер-о, блат-о, колел-о*; женски род: *стен-а, тетрадка-а, мас-а, химикалка-а*);
- образуване на словообразователно гнездо от думи с еднакъв корен, но с различни афикси в състава си (*вод-а: вод-ен: вод-ен-ица: вод-ен-иц-а: вод-ен-иц-ар-ск-и; дърв-о: дърв-ен, дърв-ар, дърв-о-дел-ец, дърв-о-дел-ск-и; цвет-е: цвет-ен, цвет-ар, цвет-ар-ск-и, Цвет-н-иц-а*);
- съставяне на думи от началните звукове на другите думи (*брашно – ябълка – липа: бял; картина – огледало – на: кон*); съставяне на думи от последните звукове (*нос – езеро – дом: сом; риба – слон – азбука – елен – нива – нос: ананас*);

- съставяне на верига от гуми, които се отличават по един от звуковете (*зайка – майка – лайка – гайка*);
- четене на гумите в обратен ред (*кал – лак; лов – вол; осем – месо; кос – сок; потоп – потоп; нас – сан; сам – мас; тим – мит*) (Танкова, 2007);
- четене на гуми със сложна сричкова структура в двете посоки;
- образуване на гуми от звуковете на съставлящите звуковата обвивка на дадената гума (*маса – сам, ас, мас, са; рамо – мор, Мара, ора*).

#### Г) Работа със словосъчетания

Характерно е нарушаването на структурата на словосъчетанието – тук се отнасят грешките, които свидетелстват за недостатъчната яснота по отношение на лексикалния анализ, за неумението на детето да обособява гумите, да установява връзката между тях и тяхната последователност. Наблюдава се пропускане на отделни гуми, разместване на гумите, разделно писане на частите на една гума и слято писане на две гуми.

За целта се прилагат следните задачи:

- подбор на прилагателни, назоваващи признаци на предмета, към дадена гума (*дърво – оwoцно дърво, високо дърво, ниско дърво, декоративно дърво*);
- подбор на подходящо съществително към прилагателните имена (*овощен: овощна градина, овощно дърво; висок: високо дърво, висока трева, висока къща, висок зид; дълбок: дълбока река, дълбоко езеро, дълбок ров; червен: червена ябълка, червена тухла, червена керемида, червен покрив*);
- работа с прилагателни, чиито окончания са пропуснати;
- работа за съчетаване на съществителни имена с глаголи:

а) подбор на подходящите глаголи към дадено съществително (*Какво може да се направи с ябълката? – Садя ябълка; Поливам ябълка; Бера ябълка; Ям ябълка; Мия ябълка; Режа ябълка*);

б) подбор на подходящото съществително към дадения глагол с предлог (*излизам от...; влизам в...; заминавам за...; връщам се от...*);

в) подбор на подходящата форма на глагола в зависимост от рога и числото на съществителното (*Тони е нарисувал. Тони е нарисувала.*);

– съчетаване на съществителното с числителното име (*два, стол: два стола; два, ученик: двама ученици; десет, учител: десет учители; сто двадесет и пет, студент: сто двадесет и пет студенти*);

#### Д) Работа с изречение

Характерно е нарушаване на синтактичната структура на изречението – тук се отнасят грешките, които свидетелстват за липса на яснота по отношение на синтактичния анализ. Детето не умее да отдели гумите, съставлящи изречението, и да установява тяхната последователност. Наблюдава се разместване на гумите, слято писане на две гуми и изречения.

За формирането на уменията да се определя броят, последователността и мястото на гумите в изречението се препоръчват следните задачи:

- определяне на границите на изречението в напечатан без точки текст;
- съставяне на изречение по картинка и определяне на броя на гумите в него;
- съставяне на изречение с определен брой гуми в него;
- съставяне на изречение по зададена схема;
- разграничаване на словосъчетание и изречение;
- разграничаване на предлози и представки (*от-късвам от...; го-писвам го...; от-казвам се от...; за-минавам за...*);
- разграничаване на служебните и пълнозначните гуми;
- разширяване на изречение, като се увеличава броят на гумите в него;
- съставяне на изречение от гуми, които са дадени разбъркано;
- съставяне на изречение от гуми, назоваващи един и същ предмет, но в различни ситуации, изобразени на различни картинки (изречения с гумата

топола: Край къщата расте топола. През пролетта на клоните на тополата се появиха листа. Птиците свиха гнездо на тополата. Листата на тополата през есента опадаха). Слег това – подреждане на изреченията в зависимост от това на кое място е думата в съответното изречение.

## II. Корекционна дейност при аграматичната дисграфия

Аграматичната дисграфия се свързва с развит в недостатъчна степен лексико-граматичен строй на речта, с неформираност на морфологичните и синтактичните обобщения. Процесът на формиране на граматическото изграждане на писмената реч не е завършен. Грешките могат да се проявяват на лексикално равнище (словообразователни модели и словоизменителни парадигми), на синтактично равнище.

Корекционната работа се свежда до формиране у детето на представата за морфологичните елементи, изграждащи думата, и за словоизменителната парадигма на думата, както и за структурата на изречението.

Корекционната работа се осъществява на три равнища.

А) Синтактично равнище – то е свързано с формиране на навика за построяване на самостоятелни изказвания. Децата се учат:

– да характеризират и да различават частите на речта (*клас на пълнозначните думи: съществително име, прилагателно име, числително име, местоимение, наречие; клас на служебните думи: предлог, частица, съюз*) и частите на изречението (подлог, сказуемо; допълнение, определение, обстоятелствено пояснение);

– да усвояват видовете подчинителни връзки в словосъчетанието и простото изречение (съгласуване, управление, прилагане);

– да образуват словосъчетания и изречения от различен тип;

– да спазват мястото на думите в изречението – словореда;

– да различават групата думи от изречението (в него задължително трябва да има предикативни отношения между подлога и сказуемото);

– да съставят изречение от дадена съвкупност от думи, без да се допускат пропускане на членове на изречението и повторения;

– да съставят самостоятелно изречения;

– да съставят текстове от по 2 – 3 изречения.

Б) Словообразователно равнище – то е свързано със затвърждаване на навиките за образуване на думите. Децата се учат:

– да образуват съществителни с умалително-гальовни суфикси:

а) наставки за умалително-гальовни съществителни от мъжки род: -ЕЦ: *град – градец, вятър – ветрец, прах – прашец*; -Е: *юнак – юначе, козел – козле, петел – петле, крак – краче*; -ЛЕ: *брат – братле, врат – вратле, нос – носле*; -ЧЕ: *другар – другарче, кон – конче, креват – креватче, овчар – овчарче, приятел – приятелче, стол – столче*;

б) наставки за умалително-гальовни съществителни от женски род: -ИЦА: *глава – главица, ръка – ръчица, сянка – сенчица*; -ЧИЦА: *захар – захарчица, кръв – кръвчица, сол – солчица*; -КА: *градина – градинка, машина – машинка, кутия – кутийка, хартия – хартийка*; -ИЧКА: *вода – водичка, глава – главичка, душа – душичка, ръка – ръчичка*;

в) наставки за умалително-гальовни съществителни от среден род: – ЦЕ: *езеро – езерце, крило – крилце, перо – перце, мляко – млекце, зърно – зрънце, корито – коритце*; -ЕН-ЦЕ: *куче – кученце, лале – лаленце, магаре – магаренце, пате – патенце, пиле – пиленце, прасе – прасенце*; – ИЦЕ: *лице – личице, мляко – млечице, слънце – слънчице* (Граматика, 1983);

– да образуват названията на малките на животните (*овца – агне, крава – теле, кокошка – пиле; коза – козле, магаре – магаренце*);

– да образуват глаголи с помощта на различни представки от една и съща мотивираща основа (*чета: до-чета, раз-чета, от-чета, из-чета, за-чета...*);

– да образуват глаголи от различни мотивиращи основи, но с една и съща представка (*до-пиша, до-рисувам, до-чета, до-разкажа, до-лея, до-варя*);

– да подбират думи с еднакви корени (*пиша, писмо, писател, писалище, пи-*

сание, писалка);

– да образуват възвратни и невъзвратни глаголи (*мия – мия се, обличам – обличам се, обувам – обувам се*);

– да образуват и да се различават формите на свършен и несвършен вид на глаголите (*деля – разделя – разделям, пиша – напиша – написвам, чета – прочета – прочитам, паля – запаля – запалвам, решавам – реша – разрешавам; летя – долетя – долитам*);

– да образуват притежателни прилагателни с различни суфикси (-ОВ/-ЕВ: *брат – братов, чичо – чичов, дядо – дядов, Иван – Иванов*; -ИН: *кака – какин, мама – мамин, леля – лелин, баща – бащин, Иванка – Иванкин*);

– да образуват относителни прилагателни с различни суфикси (-ЕН: *чай – чаен, супа – супен, кадифе – кадифен, коприна – копринен, стъкло – стъклен, басма – басмен; жито – житен, училище – училищен, читалище – читалищен*; -СК-И: *гора – горски, град – градски, село – селски*; -ЕШКИ: *баба – бабешки, коте – котешки, пиле – пилешки, жаба – жабешки, крава – кравешки, теле – телешки*; -И (*вълк – вълчи, овца – овчи, кокошка – кокоши, коза – кози*; птица – птичи; -ОВ: *бор – боров, бук – буков, дъб – дъбов, върба – върбов, малина – малинов, ягода – ягодов*);

– да обогатяват речника си чрез натрупването на нови думи благодарение на усъвършенстване на словообразователните процеси.

**Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 3**

# С пушка на рамо в името на свободата

*Откъс от „Революционните традиции в  
Старозагорско през Възраждането“*

## Ангел Динев

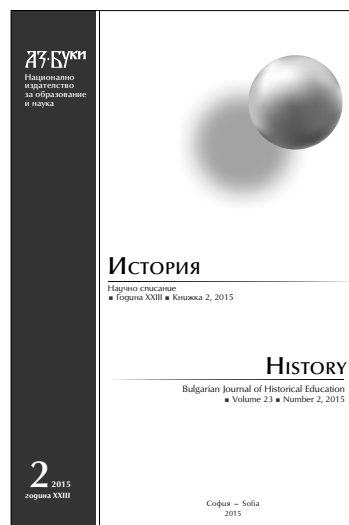
Регионален исторически музей – Стара Загора

Корените на революционните традиции сред населението на днешния Старозагорски регион датират от епохата на зрялото Възраждане на българския народ под османска власт. А от още по-ранния период на чуждото иновърческо владичество българите от тогавашната Ески Загорска (дн. Стара Загора) кааза създават една от трайно установените исторически легенди за юначния Хрищян войвода – храбър защитник на потиснатата българска рая. В негова чест и памет признателните жители на Старозагорския край наричат най-близкото село, разположено северозточно от Стара Загора – Хрищени.

Първите по-сериозни политически надигания сред българите от Ески Загра са продиктувани от избухването на гръцката война за независимост през 1821 г. и Руско-турската война от 1828 – 1829 г. В навечерието на въстанието в Южна Гърция видните старозагорски граждани Александър х. Атанасов, х. Стамо, х. Начо и х. Косъо влезли в контакт с конспиративната революционна организация „Филики етерия“. Когато започнали бойните действия на гръцките въстаници, османските власти в града разкрили връзките на българите с гръцките борци и посочените старозагорски първенци били арестувани. Проведеното следствие в Огрин приключило без резултат, а след няколко месеца, измъчени и отслабнали от лишения, четиримата българи били освободени.

В оскъдните исторически сведения от 30-те и 40-те години на XIX в. се открояват имената на

*Заглавието е на редакцията*



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

Главен редактор  
Проф. д-р Пламен Митев  
E-mail: [plamd@abv.bg](mailto:plamd@abv.bg)

Редактор  
Албена Миланова  
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## Съдържание на сп. „История“, кн. 2/2015:

### ПОГЛЕД НАД БАЛКАНИТЕ

Le Tigre de Janina – образът на Али паша Тепелена в произведенията на Франсоа Пувил / *Александра Миланова*

Революционните традиции в Старозагорско през Възраждането / *Ангел Динев*

### ЦЪРКВА И ОБЩЕСТВО

Манастирът „Св. Йоан Предтеча“ край Созопол – просопографски очерк / *Венцислав Каравълчев*



Културно-историческо наследство на Разбоишкия манастир / *Камелия Божилова*

#### ДИСКУСИОННО

Отново за термина „турско робство“ / *Валери Колев*

Едно нехаресвано лидерство от времето на националното Възраждане / *Илия Тодев*

#### РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

„А иначе Дунав е само една река!“ / *Григор Бойков*

Книга, която заслужава да бъде прочетена / *Пламен Митев*

#### ПАЗИТЕЛИ НА ПАМЕТТА

Пътят на златото на траките по света. Документална изложба в Българския културен институт в Париж / *Гая Пиндикова*

Тракия и траките / *Валерия Фол*

Реставрацията на тракийските съкровища / *Светла Цанева*

старозагорските хайдутини Гълъб войвода и Рага Амазонката. Те били едновременно храбри защитници на онеправданата християнска рая в Старозагорско и реална заплаха за жестоките и безскрупулни османотурски господари.

След Кримската война (1853 – 1856 г.) българите в Стара Загора регистрирали сериозни успехи в стопанската област, просветното дело и борбата за църковна независимост. Те създали благоприятни предпоставки и за импулсиране на движението за политическо освобождение. Старозагорският принос в националноосвободителните борби на българите през последните две десетилетия на османското владичество е значителен, като безспорно неговият апогей е Старозагорското въстание от септември 1875 г. През тези години в историята на българското революционно движение със златни букви са вписани имената на няколко десетки старозагорци, участвали дейно и ефективно с пушка и нож в неравните борби за отхвърляне на петвековната чуждоземна тирания. С пълно основание Стоян Заимов характеризира Стара Загора като „дойка на духа за свобода“.

Много важно значение за обособяването на Стара Загора като крупен революционен център има фактът, че бъдещият Апостол на свободата Васил Левски живее в Хилендарския метох и учи в Светиниколското мъжко училище в Стара Загора от 1855 до 1858 г. Тогава той установява трайни връзки с будни младежи и когато през 1869 г. започва създаването на мрежата от революционни комитети, един от първите, които основава, е в Стара Загора. Димитър Илков живописно описва Левски като „момче младо, салмаливо, червенгалесто, сладкопойно“. Когато младежът запеел заедно с вуйчо си хаджи Василий през неделните дни в черквата „Свети Димитър“ в града, „богомолците в черквата оставали прехласнати на местата си“. Илков пише, че Левски „посещавал редовно училището и бил обичан гругар на съучениците си“ (Илков, 2004: 171 – 2).

Епохата на комитетското десетилетие в развитието на българското националноосвободително движение също слага своя отпечатък върху натрупването на революционните традиции в Старозагорско. През пролетта на 1862 г. в Белград, Сърбия, под ръководството на първия велик идеолог на българското национално освобождение Г. С. Раковски се събрали около 600 български доброволци и сформирали Първата българска легия (Митев, 1999: 98). В избухналото на 3 юни 1862 г. сражение между османския гарнизон и сърбите се включили и част от легионерите. В редовете на последните били и двама старозагорци – Теньо Милошев и Христо Генчев. През юни 1862 г. отново по идея и под ръководството на Георги Раковски в Габровския Балкан излязла малка чета, начело с войводата хаджи

Ставри Койнов, в която също участвали няколко старозагорци. Пет години по-късно в четата на Филип Тотю се включили двама старозагорци – братята Цоньо и Иван Русеви, а в четата на Панайот Хитов – старозагорецът Димитър Абаджи.

През 1868 г. старозагорци масово подкрепили героичната чета на Хаджи Димитър и Стефан Караджа. Девет четници произхождали от Старозагорско. Димитър Захралията – знаменосец, Сава Силов, Георги Пенчев, Дечо Колев, Паньо Хаджиганев, Никола Велев, Тончо Стоянов, Марин Начев, Цоньо Бъчваров допринасят за безсмъртния подвиг на тази чета, която бележи едновременно апогея и залеза в развитието на четническата тактика като основно средство за извоюване на политическото освобождение на българите.

В своите спомени за живота в Старозагорско под османска власт Хаджи Господин Славов отделя специално внимание на героичната саможертва на Сава Силов, който е заловен жив от турските потери, осъден на смърт в Русе и върнат в родния си град Стара Загора, където трябва да се изпълни присъдата за назиждане пред съгражданите му. Изправен на последен разпит в Стара Загора пред каймакамина Шакир бей, който го попитал кои са били от града неговите другари в комитетските дела и кои от старозагорските чорбаджии са го подкрепяли в революционната му дейност, Сава Силов се държал мъжествено и твърдо, казвайки: „По тия въпроси, за които ме питаш, аз съм ги казал пред по-големи от теб хора, затова пред тебе нищо няма да кажа“. На втория въпрос на каймакамина относно целите на четата на Хаджи Димитър и Стефан Караджа Сава Силов гръзко отговорил: „Да станеш ти от мястото си, на което седиш, за да седна аз на него“. Още на следващия ден, 19 юли 1868 г., Сава Силов е обесен под стряхата на един бакалски дюкян в българската махала „Табакна“ в Стара Загора. Съгражданите му българи устроили много тържествено погребение, от което турците в града настръхнали.

Това събитие оказва благотворно влияние върху борческия дух на младежите в Стара Загора. В своите спомени членът на Старозагорския революционен комитет и участник в Старозагорското въстание Христо Шиваров посочва, че героичното държане на Сава Силов пред лицето на смъртта, „покрит с рани и изнемощял, повлия много силно не само на духовете на младежите от кръжока, но и на мнозина групи във него и това даде повод да се захванат деятелно с развиването на свободни идеи между младежите...“ (Кънев, 1969: 180).

През 1869 г. Васил Левски се утвърждава за лидер на българското национално-освободително движение. Той отхвърля четническата тактика и се заема с изграждането на конспиративна мрежа от революционни комитети във вътрешните части на Османската империя, населени с преобладаващо българско население. Никак не е случаен фактът, че един от първите комитети е основан през лятото на 1869 г. в Стара Загора (Койчева, 1975: 33). Несъмнено, старите контакти помогнали на Апостола бързо да се свърже с будните старозагорци. Неговите идеи попаднали на плодородна почва в Стара Загора.

Според Димитър Илков при основаването на комитета Левски бил придружен от Ангел Кънчев, като двамата разпространили революционни брошури, издигнати от БРЦК в Букурещ, и успели да „наелектризируют сърцата“ и лесно да спечелят за делото на революцията по-смелите старозагорци (Илков, 2004: 172).

Стоян Заимов подробно описва сформирването на Старозагорския революционен комитет. Левски пристигнал в Стара Загора, предрешен като търговец на агнешки кожи, установил се в хана на братята Георги и Димитър Хаджигечеви и чрез тях устроил тайна среща със своите някогашни училищни приятели, като тя „била извънредно сърдечна: сълзи се леели, песни се пели и в свободата се клеели“.

Първите последователи на Левски в Стара Загора и съоснователи на комитета били: Колю Ганчев, Пенчо Хаджиславов, Георги Коларов, Стефан Иванчев, братята Георги и Димитър Хаджигечеви, Михаил и Георги Жекови, Наньо Тодоров, Слави Камбуров, Христо Сяров, Кольо Райнов, Руси Арзов, Господин Михайловски, Стефан Сливков и др. Левски продължил да поддържа тесни връзки със Старозагорския революционен комитет. През 1872 г., когато започва създаването на окръжни революционни коми-

мети, Старозагорският е превърнат в окръжен център и координира конспиративната работа между БРЦК и останалите комитети в окръга. В началото на ноември 1872 г. в състава на Старозагорския окръжен комитет влизат Колю Ганчев – председател, Стефан Сливков – подпредседател, Христо Шиваров – секретар-деловодител, и Николаки Стоилов – касиер (Койчева, 1975: 33).

В рамките на революционния окръг се включват селища от Старозагорско, Новозагорско, Чирпанско и Казанлъшко. В резултат на почти тригодишна усилена конспиративна дейност към 1872 г. на територията на окръга са изградени около 60 революционни комитета, които се ръководят от прегани революционни дейци като: поп Минчо Кънчев от с. Арабаджиево (дн. Коларово), Георги Данчов и Янко Кочев от гр. Чирпан, поп Еньо Димитров от с. Гюнеле махле (дн. Любенова махала), Станчо Петров от с. Джамбазито (дн. Калояновец), Бойчо Русев от с. Пюреджий (дн. с. Преславен), Никола Вераната от с. Хаинето (дн. гр. Гурково) и др.

Скоро в Стара Загора реговете на революционния комитет се попълват с младите дейци Георги Апостолов, Георги Кюмюрев и Димчо Стаев. Безспорно за най-авторитетен революционен водач се утвърждава Колю Ганчев, който се отличавал със забивни организаторски качества, голяма енергия и лична храброст. Съвременниците му запазват спомен за него, като „човек честен и идеален“. Близък приятел с Васил Левски още от ученическите си години, сред съгражданите си Колю Ганчев бил популярен като „изкусен обучава и отличен виолонист. Заарските младежи се групирани около него за веселия му нрав, за сладкия му говор“ (Илков, 2004: 172), т.е. освен всичко друго той притежавал жизненонеобходимите за всеки водач лична харизма, чар и обаяние.

В процеса на изграждане на революционната организация в Старозагорски окръг били назначени спомагателните членове Стефан Гергев и Петко Демирджията. Основната им задача била „да ходят по селата и да следят за развитието на свободолюбивите идеи“. Те привлекли за свои помощници в селата няколко по-изтъкнати дейци: Станчо Петров от с. Джамбазито, поп Еньо от с. Гюнеле махле, поп Делчо от с. Гурбетито. В своите спомени поп Минчо Кънчев посочва, че в Старозагорско имало „приготвени под клетва“ 1884 души, а въоръжени – 1053 с 205 чифтета, 114 шишанета, 499 чакмака, 54 револвера, 16 саби, 80 стари ножа и 105 нови.

Залавянето на Левски от турската полиция през декември 1872 г. и последващият конспиративен провал и масови разкрития на революционни комитети и арести на дейци се отразяват отрицателно и на активността на старозагорските революционери. Въпреки това те намират морални сили и съвместно с председателя на революционния комитет в с. Арабаджиево поп Минчо Кънчев разработват план за освобождението на Левски при очакваното му транспортиране от София в Цариград, като се нападне влакът. Идеята остава нереализирана, защото турците решават да изпълнят смъртната присъда на Левски в София.

След смъртта на Апостола значението на Старозагорската революционна организация ни най-малко не намалява, напротив, то нараства. Старозагорци се опитват да поемат управлението на конспиративното движение в цяла Южна България. Неслучайно Атанас Узунов – заместникът на Левски, избира за своя тайна квартира Стара Загора. Още през февруари 1873 г. тук се свиква събрание на комитетите. Величка Койчева посочва, че заслугата за това не е толкова на Атанас Узунов, колкото на личния принос на Колю Ганчев и последователната линия на Старозагорския революционен комитет. Същият автор счита, че Колю Ганчев надхвърля мащабите на един местен революционен геец и заема достойно място в пантеона на българските национални герои от борбите за политическо освобождение. Той не само е сърцето и душата на всички революционни начинания в Старозагорски окръг от 1869 до 1875 г., но и взема участие в писмото-отговор до Любен Каравелов от 22 ноември 1872 г., включва

се в майското събрание на БРЦК в Букурещ през 1873 г., в августовското през 1874 г. и в организацията на събитията от 1875 г. (Койчева, 1975: 35).

Необмисленото емоционално решение на Атанас Узунов за физическото ликвидирание на хасковския богат българин-гъркоман хаджи Ставри поставя прег сериозен риск и заплаха от разстройване на конспиративната мрежа от революционни комитети в югоизточните български земи. От Старозагорско са разкрити и арестувани следните комитетски дейци: Стефан Сливков, Георги Хаджигечев, Дойчо Д. Абаджиев от с. Сеймен (дн. Симеоновград), Бойчо Русев от с. Гюрегжий, поп Минчо Кънчев от с. Арабаджиево (с. Коларово) и Стано Петров от с. Джамбазито. Въпреки този тежък удар революционната организация продължава да съществува. През лятото на 1873 г. в комитетската работа са включени Господин Михайловски и Димитър Матеев.

Димитър Илков пише, че заточването на Стефан Сливков и Георги Хаджигечев в Диарбекир не само не разстроило дейността на Старозагорския революционен комитет, но постигнало обратен ефект. Войнственият революционен дух на младите българи в Стара Загора укрепнал и благодарение на енергичната агитационно-пропагандна дейност на Колю Ганчев и неговите другари „около 150 души отбор еснафи и търговци“ от града се записали като членове на тайния заарски революционен комитет. В Стара Загора и по селата се усилило революционното движение. Колю Ганчев продължавал да бъде сърцето, душата и основният организатор на подготовката за въстание, в резултат на която „заарските младежи били като опиянени от лъхът на революцията. Търговци и занаятчии стояли като заласани в дюкяните си и почти никому се не хващало вече работа“. Били положени много усилия за осигуряване на боеприпаси и въоръжение. На връщане от панаира в с. Узунджово, Хасковско, селяните от Старозагорско „натоваряли в колята си пушки и ятагани“, а „други превозвали барут от казанлъшкото село Гюсово, насипан в големи стовни и кюпове, които употребявали за правение на фишеци“ (Илков, 2004: 179).

***Пълния текст четете в сп. „История“, кн. 2***

# Ефективни училища: реалност или утопия?

Откъс от „Effective Schools: Reality or Utopia?“

## Elena Thoukididou

University of Sofia

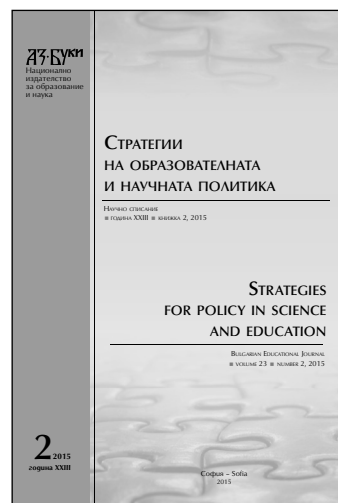
### **Introduction**

The request for the improvement of education is today equally important as it was in the beginning of the century. The social and political changes that occurred during the last four decades have effected, some in greater extent and others in smaller the educational system of a society is a reflection of the social system which is applied and at the same time is the same power that evolves it and refreshes it. In this changing social environment each social educational system attempts to fulfil its mission in order to help the effectiveness of the school units. But, which is the school that can be accepted as effective and survive in the open and complicated social environment as it is evolving around us?

### **School effectiveness: a controversial issue**

Effectiveness is generally assumed as the capability of producing a desired effect (American Heritage, 2000) and as the quality of the ability to bring about a desired effect. As the keyword here is “desired effect” it clearly implies that it involves the fulfillment of criteria based on a term of reference. Schreens (2000) however argues that the literary meaning of effectiveness is goal attainment and hence the criteria used to measure performance reflect important educational objectives. The complexity of defining effectiveness will invariably result in the difficulty in defining or understanding school effectiveness. Researchers give different definition or meaning to this term.

Reynolds et al. (1994: 93) reported that “The lack



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

Главен редактор

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

Редактори

Николай Кънчев  
0888 81 56 45

Албена Миланова  
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. 2 /2015:**

**ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ**

Effective Schools: Reality or Utopia? / Elena Thoukididou

Управлението на висшите училища в България в контекста на кохезионната политика на Европейския съюз / Албена Вуцова, Петър Иванов

Подготовка на научни кадри по образователен мениджмънт / Вяра Гюрова

*НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ*

Синергично образование – философия, педагогическа концепция, практика / Яна Рашева-Мерджанова

Обекти на наративната педагогика в контекста на тезата за педагогическото явление / Любомир Попов

*ДИСКУСИОННО*

Закон за развитие на академичния състав – крайно време за промяна / Дамян Дамянов

*ОЦЕНЯВАНЕТО В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ*

Регионално външно оценяване по професионално образование и обучение / Катя Минева

Анализ на националните стандарти и учебни програми по природни науки по отношение на компетентностния подход в PISA / Мая Гайдарова, Стефан Манев, Ренета Петкова, Георги Георгиев

of a common operational definition of an effective school may cause problems in comparing results across a variety of studies ranging in such operational definitions”. If every researcher is searching for different things or gives a different meaning to school effectiveness then the results of the various school effectiveness studies cannot be compared or discussed in a manner that will promote school effectiveness research in a productive way.

Edmonds (1979: 16) defined school effectiveness as the ability of the school to “Bring the children of the poor to those minimal masteries of basic school skills that now describe minimally successful pupil performance for the children of the middle class”. This definition implies that poor children are less able than those of the middle or the upper class and that are in a worse position as far as their development. This assumption however cannot be accepted. It is very difficult to determine the levels of minimally successful pupil performance for children of the middle class in order for the poor children to be able to try to reach them. Also, the school must have the ability to recognize the needs of its pupils and environment’s needs, and work under those given conditions in promoting its goals. In addition, the school must have the ability to maximize all pupils’ development. A school should be effective for all its pupils and for all aspects of schooling and not only those of the poor, middle or upper class.

Mortimore (1991a) defined a school as effective when students’ progress, in consideration of its intake, is further than might be expected. It is a school that adds extra value to the outcomes of its student in comparison with other schools serving similar intakes. In other words if a school is expected to achieve 70% of the predetermined goal, due to its intake, and it in fact achieves more, then this school is considered as effective. Analysing Mortimore’s definition one can recognize that in order to make judgments on the effectiveness or ineffectiveness of a school, one must then compare it with schools serving similar intakes. But we also need to look for specific goals and objectives that the school can achieve, and if those are possible to achieve then one can compare it with schools that have the same goals and objectives. Levine and Lezotte (1990) defined effectiveness as the production of a desired result or outcome. This definition, even though it is not complete, sets the direction that school effectiveness must be judged according to its goals and objectives.

Sammons (1994) argued that the definitions of school effectiveness depend upon a variety of factors such as the sample of schools examined, choice of outcome measures, adequate control for differences between schools in intakes to ensure that “like is compared with like”, methodology, timescale et cetera. Although Sammons set the directions of a definition of school effectiveness, in the end she did not propose a specific definition encompassing all those characteristics and directions that could form complete definition. Likewise, Stoll and Fink (1996) identified four aspects that should be investigated in order to define a

school as effective:

1. If it promotes progress for all its pupils beyond what would be expected.
2. If it ensures that each pupil achieves the highest standards possible.
3. If it enhances all aspects of pupil achievement and development.
4. If it continues to improve from year to year.

Their identification of the four aspects is very important because they set at the center of school effectiveness research the pupil, and yet they do not neglect the role of the school as a learning organization that must continue to improve from year to year.

Morley and Rasool (1999) view school effectiveness as a change being brought about by a greater focus on the school as an entity that is to be managed. School effectiveness is also argued as an example of a new managerialism in education where there is a combination of culture management (the creation of purposes and meaning) with performance management i.e. measuring what really matters (Morley and Rasool, 1999: 59 – 60). Hence a managerial perspective of school effectiveness is evolved here adding a new dimension to the perspective of school effectiveness.

Though studies give various perspectives of what constitutes school effectiveness or what an effective school is, the diversified views lead as to cohere with the conclusion that: ‘...while all reviews assume that effective schools can be differentiated from ineffective ones, there is no consensus yet on just what constitutes an effective school’(Reid, Hopkins and Holly, 1987: 22).

Schreerens (2000) in presenting a paper to the International Institute of Educational planning under UNESCO adds that ‘School effectiveness is a difficult concept to define and once defined is of a nature difficult to reason’. He adds further that school effectiveness is a field characterized by many approaches, concepts and models. It is difficult even to have a clear grasp of the pros and cons of each (Schreerens, 2000: 7 – 9). Hence the concept of school effectiveness has various approaches and is a complex issue and hence the lack of consensus on what exactly constitutes as school effectiveness is not a surprise.

In reviewing early School Effectiveness Research in the USA, Firestone (1991: 2) noted that ‘Effectiveness is not a neutral term. Defining the effectiveness of a particular school always requires choices among competing values’. Hence he further adds that ‘the criteria of effectiveness will be a subject of political debate’.

An overall perspective that emerges here is that school effectiveness involves a focus on outcomes and whether it exceeded its desired goals. The outcomes could be purely measures of academic achievement (Willims, 1992; Hoy and Miskel, 2001) thought to be consistently positive. They are argued from an input-output perspective and in a broader perspective, the product of ‘value added’ to schooling or the overall personal development of students. The arguments of a multi-dimensional facet of school effectiveness (Morley and Rasool, 1999) reflect the complexity of the concept of school effectiveness. Hence school effectiveness needs to rest on a broad perspective that it is the ability of a school to exceed its desired goals, taking into consideration of differences between students in its intake. It may be in line with Mortimore’s widely accepted view of an effective school (Mortimore, 1991a) but it differs from the viewpoint that the goals need not be purely academic in nature as broader ‘value-added’ functions of schooling emerge.

In a few words, “effectiveness” in the area of school units is a multi-dimensional concept since no absolute criteria can include the complex nature of it, nor some of the targets of the school unit like the “creating of conceptions”, the “believes”, the “creation of consciousness” of the students etc. can be counted. Besides, from researches of the part decades regarding the effectiveness of the school units there is no specific theory, which explains what is that, which identifies the effective school. Besides all that, the researches brought to the light factors important to the effective functions of the school units.

### **Effective school studies**

What makes a school effective? What factors are responsible for making some schools more effective than others? Research on school effectiveness has yielded an impressive number of factors related to school effectiveness. The vast majority of this research,

beginning with the Coleman Report published in the U.S. in 1966 in response to the Civil Rights Act of 1964, has dealt with high poverty schools. President Lyndon B. Johnson's administration released the two-volume report, *On Equality of Educational Opportunity* (Coleman et al., 1966) that is widely regarded as the one of the most important education studies of the 20th century. In 1999, Dr. Albert Beaton stated, when speaking about the Coleman Report, "I don't think there's anything close to it. It changed the way we thought about the whole issue of equality of educational opportunity" (Hoff, 1999: 33). Beaton helped analyze the data for the Educational Testing Service. This seminal and controversial work, written by the sociologist James S. Coleman (1966) of Johns Hopkins University, proposed that family background and the socioeconomic makeup of the student body are the principle, and possibly the only, predictors of successful schools.

Coleman's et al. (1966) research followed the diatribes of Admiral H.G. Rickover against the spirit of Dewey's progressive education and the perceived failures of the American education system after the launch of Sputnik in 1957. Rickover was deeply concerned that the Soviets were going to overwhelm the "Free World" after their technological feat of beating the U.S. into space. Rickover believed that the math and science courses of the 1950's had failed to provide the U.S. industrial and military complex with competent engineers. He particularly blamed Dewey's progressive education model for what he believed was the steady deterioration of secondary-school curricula.

In Britain, the public debate of the 1950's and 1960's pointed to the overwhelming restrictions placed on the population by the ingrained social order. The divided public education system that had taken shape in the nineteenth century seemed to clearly limit educational opportunities based on class. The subsequent fight by British educators and politicians to recognize schools reinforced the logic that schooling practices must be important in determining the social and economic future of children. The Plowden Committee Report (1967), "Children and Their Primary Schools", stressed the powerful impact of parental background, expectations and attitudes on children's educational performance, but the report did not undermine the British school systems as significantly as Coleman's conclusions had in the U.S. the year previously (Silver, 1994). In the shades of Admiral Rickover, a series of 'Black Papers' written by C.B. Cox and others during the late 60's through the mid '70's, held 'progressive education' responsible for the lowering of educational standards in the U.K. (Cox, Boyson, and Amis, 1975; Cox, Dyson and Amis, 1968).

Coleman's paper, "Equality of Educational Opportunity", examined the concept of education in terms of its meaning to society. This federally sponsored ground breaking report involved 4000 randomly selected elementary and secondary schools, 570,000 pupils, and 60,000 teachers from across the United States. His research conclusions stated that schools did not really make a large difference in the educational success of its pupils. He stated that the socio-economic status of the family was the key indicators of school success. Using regression analysis, Coleman (1966:325) determined that "schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context". In his analysis he contended that only 5 – 9 per cent of the total variance in individual student achievement was uniquely accounted for by conditions in the school while almost 35 percent of the variance in individual achievement was attributable to the differences between the schools. Coleman stated that the large variation range was due to disparity in the between schools effect for different cultural groups: there was more variance between schools in the achievement scores of Mexican-American, American Indians, Puerto Ricans and Afro-Americans in the southern states. While Afro-American in the northern states had less variance between schools in their scores (Coleman et al., 1966).

***Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 2***