

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА  
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF  
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

**КАТЕДРА ПО „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“**

**ЕКАТЕРИНИ ЦАЛОКОСТА**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд на тема:

**“МОДЕЛ НА ДИФЕРЕНЦИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО ГРЪЦКИ  
ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ЗА УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ В  
СРЕДНИТЕ УЧИЛИЩА”**

за придобиване на образователна и научна степен „доктор“ в професионално  
направление 1.2 Педагогика (Специална педагогика)

Научен ръководител:

**доц. д-р Анна Константинова Трошева - Асенова**

**СОФИЯ,**

**2023**

[1]

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1: ДИСЛЕКСИЯ</b> .....	6
1.1 Исторически контекст и дефиниция .....	6
1.2 Етиология .....	8
1.3 Класификация и клинични характеристики .....	8
1.4 Универсалния и уникален характер .....	10
1.5 Диагноза .....	11
1.6 Интервенции в училището и ролята на учителя .....	12
<b>ГЛАВА 2: ДИФЕРЕНЦИРАНО ОБУЧЕНИЕ</b> .....	12
2.1 Исторически контекст и дефиниция .....	12
2.2 Общи принципи и условия на диференциация .....	13
2.3 Сектори на диференциация .....	14
2.4 Гръцки език и литература: минали и настоящи подходи за преподаване в гръцкото средно училище .....	15
2.5 Диференцирано обучение в класната стая: стратегии и техники .....	15
2.6 Диференцирано обучение и ученици с дислексия: Фактори, влияещи върху учителите .....	16
<b>ГЛАВА 3: МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	16
3.1. Цел, хипотези и задачи .....	16
3.2. Философия на изследването .....	18
3.3. Популация, проба и извадка на изследването .....	19
3.4. Инструменти на изследването .....	21
3.5. Изследователски процес и етични въпроси .....	31
3.6. Анализ на изследването .....	32
<b>ГЛАВА 4: РЕЗУЛТАТИ</b> .....	33
4.1 Резултати от количественото изследване .....	33
4.2 Резултати от качествено изследване .....	44
4.3 Резултати от интервенцията .....	48
4.3 Дискусия на резултатите .....	49
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	53
<b>ПРИНОСИ</b> .....	54
<b>ПРЕПОРЪКИ КЪМ ПРАКТИКАТА</b> .....	55
<b>ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД</b> .....	56

## ВЪВЕДЕНИЕ

В днешната епоха образователните системи на много страни се променят и надграждат с цел да отговорят на нуждите на всички членове на училищната общност и особено на учениците (Hudson, Leask, & Younie, 2020). Все повече се приема, че ученическата популация не се състои от деца с еднакви характеристики, способности, умения, поведение и нужди, но те са диференцирани, образувайки ученическа популация с висока хетерогенност (Gabaldon-Estevan, 2020). Освен това в днешните училища съществувата тенденцията да се отдалечава от „модела, ориентиран към учителя“ и да се насочва към „модела, ориентиран към ученика“, според който учениците са принудени да играят активна, а не пасивна роля в процеса на придобиване на нови знания, тъй като това вече се приема като повишаване на ефикасността и ефективността на ученето (Antisdell, 2015; Keiler, 2018). В този контекст на хетерогенна ученическа популация, има нужда учителите не само да предават знания по стандартизиран и стерилен начин, чрез повторение и запомняне, но и да разпознават уникалността на всеки ученик, прилагайки нови ефективни стратегии за преподаване, техники и практики ( Schenke et al, 2017). Крайната цел е учебен процес, който отговаря на нуждите, предпочитанията и готовността на всеки ученик.

Гореизложеното показва необходимостта от провеждане на диференцирано обучение. Това е интегрирана педагогическа философия с висока ефективност, тъй като позволява преподаване и учене, като се вземат предвид индивидуалните различия на всеки ученик (Pozas & Schneider, 2019). Това предполага значителни ползи, тъй като се постига максималното представяне на всеки ученик и това съответства на неговия собствен учебен, поведенчески и емоционален профил (Naka, 2017). Прилагането на диференцирано обучение е от изключително значение в процеса на обучение по всички учебни предмети, включително обучението по език и литература (Mavroudi, 2017). Това е така, защото езикът е много важен инструмент, необходим за комуникация и взаимодействие в ежедневието на хората, тъй като чрез него хората събират информация, придобиват нови знания, взаимодействат с другите, интегрират се и се развиват в обществото (Sirbu, 2015). С други думи, езикът е основен инструмент за развитието на хората, като допринася за тяхното умствено, емоционално и социално развитие (Usman et al., 2022). Освен това в днешната ера на интензивни промени и дигитализация, езиковите умения придобиват все по-голяма стойност. Овладяването на езиковите умения обаче не е лесен процес за всички деца и особено за тези със специални образователни нарушения - дислексия. Дислексията е специфично нарушение в усвояването на езика, което се отразява негативно на способностите на учениците да четат, пишат и декодират срички и думи. Следователно най-важните дефицити на децата с дислексия са свързани с училищната грамотност или с други думи със способностите за писане, четене и

математически разсъждения поотделно или в комбинация помежду си (Fletcher, 2009; Leseyane et al., 2018). Дислексията обаче и дефицитите, с които е свързана, не формират и не се проявяват по един и същи начин при всички ученици, тъй като това нарушение се характеризира с висока хетерогенност. Това е резултат от уникалните характеристики, умения и предпочитания на всеки ученик с дислексия (Zoubrinetzky, Bielle & Valdois, 2014). Тази уникалност показва, че е неефективно да се преподава език по един и същи начин на всички деца. В края на краищата, децата с дислексия често не могат да реагират ефективно на традиционните стратегии и техники на преподаване, предложени от учебните програми (Gibbs & Elliott, 2020). Следователно е необходимо да се диференцира преподаването, така че учениците с дислексия да имат възможност да придобият нови умения. Само по този начин могат да бъдат посрещнати нуждите на учениците с дислексия и като цяло да се постигнат целите за равно и справедливо учене, предложени от философията на приобщаващото образование (Rontou, 2012). За да се реализира ефективно горното, е необходимо диференцираното обучение да се възприема от учителите. Само по този начин можем да говорим за справедливо и ефективно образование при учениците с дислексия (Roiha, 2014). Това се влияе от множество външни и вътрешни фактори, свързани със социално-демографските, емоционалните и поведенчески характеристики на всеки учител. С други думи, не само техните знания и способности играят важна роля, но и вътрешните им вярвания и възприятия относно децата с дислексия, ученето и преподаването (Lavania & Mohamad, 2021). От изключителна важност е и ролята на средата и особено на училищната култура, която трябва да е приятелска към дислексията (Johnson, 2008). Този дисертационен труд се фокусира върху гръцката образователна система и по-специално върху преподаването на гръцки език и литература в училищата. Целта е формиране на интегриран модел на диференцирано обучение по гръцки език и литература за ученици с дислексия. По-конкретно, дисертационният труд изследва диференцираните стратегии и практики на преподаване, прилагани от гръцките учители при преподаване на гръцки език и литература при ученици с дислексия в средното училище под влиянието на сложен модел от фактори, свързани с характеристиките на учителите и учениците, както и на училищната среда. Очаква се резултатите от изследването да предоставят насоки за подобряване на начина, по който се обучават учениците с дислексия, което ще повиши качеството им на живот.

# ГЛАВА 1 - ДИСЛЕКСИЯ

---

## 1.1 Исторически контекст и дефиниция

Дислексията е специално нарушение с устойчив на времето и постоянен характер. Свързано е със сериозни затруднения при четенето, но също и при използването на писмената реч и правописа със значителни отрицателни ефекти, както пряко върху академичните постижения на ученика, така и косвено върху неговата функционалност и следователно върху качеството му на живот (Snowling, Hulme & Nation, 2020 г.). Първоначално определенията за дислексия се основават на така наречения „принцип на изключването“, докато най-новите дефиниции са по-„описателни“ (Fletcher, 2009). Принципът на изключване предлага възможност единствено и само за описание на дислексията, което позволява въз основа на един или повече критерии за обосновка като „адекватност на интелигентността“, „използване на конвенционално обучение“, „социално-културни възможности“ и т.н. Това са определения, които описват какво не е дислексия, но те не предлагат възможност да се разбере какво е дислексия и какви са нейните характеристики. В такъв контекст дислексията се разбира като нещо негативно. Поради тази причина научната общност смята тези дефиниции за нефункционални, тъй като те представят дислексията като стерилно разстройство, което се проявява по един и същи патологичен начин при всички деца. Те не предлагат възможност за подчертаване на нейната хетерогенност, за която днес е широко известно, че съществува. Например, когато тези дефиниции наблягат на критерия „интелигентност“, винаги съществува риск някои деца с дислексия, които растат в лишен от културен и социален контекст, в крайна сметка да бъдат изключени от диагнозата (Rutter, 1978). Освен това дефинициите, базирани на критерия на принципа на изключване, не позволяват да се признае, че това нарушение може да съществува на всички умствени нива, то подчертава, че не всички деца имат едно и също ниво на интелигентност, докато различни културни фактори играят важна роля. Накрая се подчертава, че тези дефиниции, въпреки че правят връзка между дислексията и фонологичните способности, не подчертават евентуалните възможности за придобиване на тези способности (Fletcher, 2009). Първата дефиниция на дислексията, формулирана от Световната федерация по неврология в САЩ, се основава на подхода на „принципа на изключването“, подчертавайки концепцията за неочакваното при дислексия: *„Дислексията е нарушение, което се проявява при деца, които въпреки обучението си в редовните училищни класове не успяват да придобият свързаните с училището умения за четене, писане и правопис до степен, съизмерима с техните интелектуални способности“*. Това определение не е функционално, тъй като просто се основава на описанието на дислексията с критерий „дефицит на

интелигентност“. Това не е в съответствие с училищния опит или е полезно за разработване на образователни интервенции за деца с дислексия. Също така изключва деца с дислексия, които имат езиково-културен произход и техният езиков дефицит се крие в критерия за интелигентност. За да се избегнат недостатъците на гореспоменатите дефиниции, научната общност постепенно се фокусира върху така наречените описателни дефиниции на дислексията, които подчертават езиковите и поведенчески характеристики на децата с това нарушение. С други думи, тези дефиниции описват неочаквано присъщите трудности на дислексията при придобиването на умения за четене и писане. Това позволява да се свържат трудностите на децата с дислексия с училищната практика и следователно това са оперативни определения, тъй като те не само подчертават откъде идва дислексията, но помагат да се създаде клиничният профил на детето с дислексия (Snowling, Hulme & Nation, 2020 г.). Описателните дефиниции не водят до диагностичен процес, основан на изключване, който представя дислексията като „увреждане“, за което няма лечение и следователно се отказва от педагогическата роля на учителя. Напротив, тези дефиниции са полезни за образованието (Gabriel, 2018; Snowling, Hulme & Nation, 2020), тъй като чрез тях се дава възможност на експертите да начертаят характеристиките на детето с дислексия, разкривайки дефицити, дължащи се на недостатъчност в езиковите способности, въпреки че предоставянето на възможности в образователен и социален контекст (Gabriel, 2018). Това картографиране на клиничния профил предлага възможност за разработване на персонализирани интервенции, което е много важно. Една от най-известните описателни дефиниции на дислексията е разработена от Британското психологическо дружество (British Psychological Society - BPS), което подчертава детерминирания характер на дислексията и нейната сериозност, като освен това разкрива необходимостта от прилагане на инструктиращи стратегии и процедури, насочени към преодоляване на тази бъркотия (BPS, 1999). Друго определение, което се счита за описателно, е това, дефинирано от Световната асоциация за дислексия (Worldwide Dyslexia Affiliation -IDA, 2017). Според него, дислексията се характеризира като извънредно разстройство с невробиологична предпоставка, чиито изумителни предизвикателства се преплитат с прецизното разпознаване и тълкуване на думи, докато обикновените предизвикателства се дължат на недостатъчност във фонологичната подготовка на диалекта, която редовно е непредвидена във връзка към други когнитивни способности и завладяващо обучение в класната стая, което директно се постига при необходимост от разбиране и подобряване на речника и информацията (Thambirajah, 2010).

## **1.2 Етиология**

### **1.2.1 Невробиологични фактори и фактори на заобикалящата среда**

В съществуващата литература различни изследвания се фокусират върху изследването на структурата на мозъка и малкия мозък на лица с дислексия, главно с помощта на инструменти за структурно изобразяване. Повечето от тях показват дисфункции в областите, свързани с фонологичните езикови умения. Етиологията на дислексията също е свързана с генетична предразположеност. По-специално, изследванията показват, че определени генетични типове са свързани с намалена способност за четене. Факторите, свързани с нивото на бедност и обедняване, но и с качеството на образователния процес, също са фактори, които предсказват дислексията. Друг ключов фактор е начинът на преподаване и общите образователни възможности, предлагани на деца с дислексия (Fletcher, 2009).

## **1.3 Класификация и клинични характеристики**

### **1.3.1 Класификация**

Дислексията е описана като „специфично нарушение на ученето“ в най-новото издание на Диагностичния и статистически наръчник за психични разстройства DSM-5 (APA, 2013), като основните ѝ симптоми са дефицити в способността за четене, (свързани със скоростта, точността, плавността на четенето и разбирането) дефицити в писменото изразяване (свързани с граматически и правописни грешки, пунктуационни и граматични грешки, както и дезорганизация на писмения език и изразяване в писмена форма) и дефицити в математиката (Snowling, 2013). Едно дете се класифицира като страдащо от дислексия на едно от трите нива, а именно лека, умерена или тежка степен, в зависимост от това дали има недостатъци и в трите от гореспоменатите категории. Леко засегнатите деца имат недостатъци в една или повече от трите области, посочени по-горе. Дори и без помощ, тези ученици се приспособяват добре. Третото ниво, от друга страна, включва деца, които се справят със сериозно специфично предизвикателство при ученето и са с дефицити от трите области с големи дисфункции. Второто ниво, от друга страна, включва деца с дефицити, които изискват специализирана помощ. Без подходяща помощ и допълнителна подкрепа, тези деца се борят много и не са в състояние да се справят с отговорностите в училище (APA, 2013). Следователно всяко дете с дислексия е уникално и изисква индивидуална грижа.

### **1.3.2 Клиничен профил**

#### Когнитивно обучение

Дислексията е свързана със специфични предизвикателства при ученето, докато се изучава писмения език. В резултат на това предизвикателствата са свързани с училищната грамотност на децата, по-специално с техните умения за четене и писане, както и с техните способности в областта на мисленето на математически софтуер (Snowling, 2013). Освен това

децата с дислексия имат проблеми във възприятието, паметта, но най-вече в така нареченото фонологично съзнание, в различна степен и тежест (Al-Shidhani & Arora, 2012). Дефицитите във фонологичната обработка, по-специално, причиняват проблеми с това как буквите и звуците се асоциират, както и процеса, чрез който детето декодира звуците на дадена дума. Децата с дислексия имат недостатъци в гореспоменатите области, което оказва сериозно влияние върху тяхното разбиране при четене и точността на правописа (Provazza, 2019; Snowling, 2003; 2013). Всички тези фактори се комбинират, за да създадат писмен език, който се проявява по очевиден начин, без да е резултат от сетивно или умствено нарушение на дадено лице или липса на възможност за образование. Фонологичното нарушение е основният проблем, който изпитват младежите с дислексия, според скорошно проучване (Snowling, 2003; 2013).

#### Емоционален профил

Децата с дислексия изпитват лоши емоционални последици. Това се дължи на факта, че те непрекъснато се провалят в опитите си да овладеят писането си. В резултат на това се натрупват отрицателни емоции като ниско самочувствие, безпокойство, стрес, отчаяние, гняв и неудовлетвореност. Ако не бъдат идентифицирани и правилно адресирани, всички гореспоменати последици имат отрицателно въздействие върху функционирането на човека както в детството, така и по-късно в живота (Ghisi et al., 2016; Sako, 2016).

#### Поведенчески профил

Децата с дислексия често развиват поведенчески проблеми като фобии, насилие и престъпна дейност в резултат на лошите чувства, които изпитват. Децата с дислексия имат склонност да обвиняват техния неуспех в липсата на талант, а успехите си в чиста случайност, което ги затруднява да контролират поведението си. Кинематиката и самоефективността са причините за ниската самоефективност. В резултат на това има малко ентузиазъм за идеята, малко усилия и малко мотивация за действие. Това е слабост към мотивацията и саморегулираното поведение с вредно въздействие върху качеството на живот на децата с дислексия (Dahle et al., 2011).

#### Социален профил

Всички емоционални и поведенчески проблеми често водят до социално изключване, което има сериозно въздействие върху социалния живот на учениците с дислексия. По-конкретно, децата с дислексия може да се ангажират с другите по-малко, защото се чувстват сами или че не са приети от другите. Възрастните с дислексия понасят стигмата, свързана със състоянието, което ограничава перспективите им за социално, лично и професионално развитие (Ghisi et al., 2016).

#### Силни страни



Деца с дислексия, както всички други деца, имат силни страни в допълнение към недостатъците и е от решаващо значение да се признаят тези таланти, за да се създадат решения, които са ефективни. Голямо пространствено съзнание, висока креативност, въображение, развита емпатия, многоизмерно мислене, както и добри таланти и способности в много области, включително спорт, музика и изкуства, са характеристики на децата с дислексия (Everatt, Weeks & Brooks, 2008).

## **1.4 Универсалния и уникален характер**

### **1.4.1 Природата на дислексията**

Фактът, че дислексията се изразява по различен начин, е една от основните причини, допринасящи за нейната хетерогенност. В допълнение към разделянето на дислексия на придобита (придобиване на затруднения при писане след мозъчно нарушение) и развитийна (присъстваща от раждането) (Sprenger-Charolles et al., 2006), последната се класифицира в два основни типа, а именно зрителна и слухова. Тези два вида дислексия се различават един от друг по това, че аномалиите в паметта, възприятието и дискриминацията в първия случай, са зрителни дефицити, докато във втория са слухови дефицити (McAnally & Castles, 2000). Освен това има смесена форма, която е може би най-предизвикателната, защото съчетава другите два вида (Gabay et al., 2019).

### **1.4.2 Степен на тежест на дислексията**

Различните нива на тежест на дислексията също допринасят за разнообразието сред учениците с това нарушение. Тъй като тежестта и представянето на симптомите варират от дете на дете, те могат да варират от леки до тежки (Wagner et al., 2020). Освен това се говори, че днес дислексията е обратима поради изобилието от знания за болестта на научно и образователно ниво, подобреното разбиране на учителите и използваните по-ефективни тактики за диагностика и интервенция (Tamboer et al., 2014).

### **1.4.3 Честота на дислексията**

Разликата в честотата, с която се проявява дислексията при различните нации, е друг фактор, който подчертава отличителността на разстройството. Това е пряк резултат от различните видове и нива на грешки, които всеки език изпитва в зависимост от степента си на честотност (Bishop & Snowling, 2004). Чистотата на езика подчертава връзката между фонемите и графиките на думите или визуалните организатори. Следователно честотата на дислексията е по-висока в нациите, където говоримият език е по-малко чист, отколкото в нациите, където езикът е по-чист (Sprenger-Charolles, 2011).

### **1.4.4 Ролята на заобикалящата среда**

В допълнение към гореспоменатото, поведението и въздействието на средата, в която действа лицето с дислексия, също допринасят за разнообразния характер на това нарушение.

Например, езиковото поведение на децата е признак на дислексия, която се причинява от неврологични, поведенчески и когнитивни характеристики, повлияни от околната среда, включително родители и училище (Knight, 2018).

#### **1.4.5 Психосинтеза/ психопатология на децата с дислексия**

Индивидуалността на дислексията е свързана с психопатологията на всяко дете (Zoccolotti, 2020). Следователно, в зависимост от това дали езиковият проблем съществува съвместно с друго състояние, се наблюдават промени в езиковото поведение, демонстрирано от всяко дете. Всъщност има коморбидност между проблемите с ученето и развитието, както и с някои психични разстройства като хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието, депресия, тревожни разстройства, както и поведенчески разстройства, според вече публикуваната литература (Re et al. , 2014).

#### **1.5 Диагноза**

DSM-5 гласи, че диагнозата специфично разстройство на ученето предполага дефицити в четенето, по-специално по отношение на точността на четене, скоростта, плавността и разбирането, както и дефицити в писменото изразяване, които включват грешки в правописа, грешки в граматиката, грешки в пунктуацията и грешки в организацията. Освен това се споменават дискалкулия или недостатъци в математиката. Подчертано е, че е много важен фактът, че терминът дислексия се използва за първи път в тази най-нова версия на DSM-5 и че дефицитът в плавността на четенето се признава като свързан с диагнозата на домашното разстройство (Snowling, 2013). Въпреки това е неточно да се каже, че правописът е труден, когато хората с проблеми с правописа може да са висококвалифицирани в създаването на писмен език. Проблемите с правописа всъщност могат да представляват нарушение на писменото изразяване. Освен това, разбирането при четене не се подчертава специално, въпреки факта, че сега се признава за признак на дефицит на четене. С други думи, няма разлика между проблемите с разбирането при четене и проблемите с точността или плавността. Въпреки това, според статията на Snowling (2013), се подчертава, че проблемите, свързани с бавната скорост и точността на четене на думи, в крайна сметка могат да бъдат пречка за достатъчното разбиране на четенето. Това означава, че проблемите с разбирането при четене могат също да са резултат от нарушения на фонологичната информация. Въпреки това, намалено разбиране при четене може да възникне дори при липса на лошо декодиране, което показва, че това често е различно разстройство - по-конкретно, нарушение на разбирането при четене - и не винаги дислексия. С други думи, е предназначено за деца, които имат проблеми с разбирането на това, което четат, но могат правилно да декодират и пишат думи (Snowling, 2013). Ясно е, че проблемът не е в дислексията. Въз основа на горното е необходима задълбочена оценка на ограниченията и силните страни на детето за точна ранна

диагностика на дислексията, за да се картографира по-точно клиничният профил на детето. Тъй като различни проблеми, като тревожни разстройства, разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност, поведенчески разстройства и т.н., могат да присъстват или да съществуват съвместно с нарушението при четене с разбиране, което се споменава, процесът на разграничаване на дислексията.

### **1.6 Интервенции в училището и ролята на учителя**

Както стана видно от предишните части на дисертационния труд, дислексията на всяко дете се проявява по различен начин в зависимост от вида, тежестта, честотата, диагностичните стандарти, времето на поставяне на диагнозата, етиологията, вида на терапията и личностните характеристики на детето. Тъй като всяко дете има уникален модел на учене, базиран на неговите собствени силни и слаби страни и предпочитания за учене, дислексията е отличителна и специфична по природа. Тази индивидуалност/уникалност подчертава важноста да се вземат предвид уникалните избори и стил на мислене на детето, когато се разработват всякакви интервенции. С други думи, медикаментите трябва да бъдат напълно персонализирани и съобразени с всеки пациент (Leite, 2012). Ясно е, че ролята на учителя в подпомагането на учениците при преодоляването на трудностите, свързани с дислексията чрез използване на персонализирана интервенция, е от съществено значение. Целият процес е сложен за него, защото, за да разработи и приложи ефективни стратегии за преподаване, той трябва да може да разпознае специфичното езиково поведение на детето с дислексия, както и неговия специфичен стил на учене. В резултат на постоянните усилия на учителя да помогне на ученика да идентифицира собствените си силни и слаби страни и предпочитания стил на учене, разбира се, че това е динамичен процес (Reid, 2019).

## **ГЛАВА 2 - ДИФЕРЕНЦИРАНО ОБУЧЕНИЕ И УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ**

---

### **2.1 Исторически контекст и дефиниция**

Диференцираното обучение е цялостна рамка, която включва множество техники за изпълнение на изискванията на всички ученици (Subban, 2006; Tomlinson & Allan, 2000). Това е гъвкав и справедлив метод на обучение по време на преподаване. Следователно, диференцираното обучение има за цел да развие личните знания на всеки ученик чрез фундаментална промяна на начина, по който той/тя учи, като същевременно се вземат предвид неговите/нейните интереси и предпочитания за учене, както и готовността за учене (Tomlinson, 2014). С други думи, диференцираното обучение признава, че е важно за всеки ученик да расте лично, когнитивно и метакогнитивно. Това се постига чрез диференциране на методите на обучение, насочващите концепции и стратегиите за оценяване. Всеки ученик

трябва да получи холистично образование. В резултат на това елементите, свързани със средата извън училище, са също толкова значими, колкото и тези, пряко свързани с учебния процес. Диференциацията не е рецепта за преподаване. Това е изобретателна стратегия за преподаване, за която няма готови решения. Чрез това се насърчава преди всичко равенството в резултатите от обучението, а не просто равенството в достъпа на учениците до преподаване и учене (Naka, 2017).

## **2.2 Общи принципи и условия на диференциация**

За да се отговори на това как се отличават учениците, жизненоважно е да се обсъдят факторите, които допринасят за разнообразието в образователната среда. „Интересите“, „готовността“ и „профилът на обучение“ на ученика са три решаващи фактора, които се описват в литературата като общи условия за диференцирано обучение (Tomlinson et al., 2003). Степента, до която ученикът е емоционално, умствено, физически, както и социално подготвен да приеме, обработи, разбере и оцени по подходящ начин стимулите на обучението и по-широката среда, се нарича ниво на готовност за учене (Rahim, Mohd Yusoff & Abd. Latif, 2013). Всяко дете се обучава по свой курс в зависимост от подготовката, което без съмнение подчертава необходимостта от диференцирано обучение. Работата на Lev Semyonovich Vygotsky, особено теорията за „Зоната на проксималното развитие“, (“Zone of Proximal Development”) е от решаващо значение за разбирането на компонента на готовност. Тази зона представлява разликата между текущото ниво на развитие на детето и бъдещите способности, които то може да овладее чрез инструкции от по-компетентни хора, според проучването. Тази теория твърди, че е от решаващо значение ученето да се случи преди развитието, или че преподаването действа (Allal & Ducrey, 2000). Интересите и нивата на готовност на учениците също са различни (Tomlinson, 2013). Психологическо състояние, при което индивидът реагира емоционално и концентрира вниманието си върху определени обекти, събития или идеи, е определението за интерес (Linville, 2014). В този смисъл взаимодействието на човек с определена част от съдържанието, което го засяга емоционално и когнитивно, води до любопитство (Linville, 2014). Третият и най-фундаментален фактор, който води до разнообразието на учениците, е техният учебен профил или по-конкретно техният стил на учене (Reid, 1987; Tomlinson, et al., 2003). Типологията на Reid (1987) е една от най-популярните и разделя начините на обучение на визуални, слухови и кинестетични/тактилни. Младеж с визуален стил на учене използва визуални и сетивни комуникационни канали, за да възприеме ефективно, усвои и промени информацията от околната среда (напр. предпочитание за визуално и диаграмно обучение) (Reid, 1987).

## **2.3 Сектори на диференциация**

### Съдържание

Диференциацията на учебното съдържание е фокусирана най-вече върху фундаменталните, но също и върху метакогнитивните умения и способности на учениците. Става дума за представяне на материала по различни начини, за да отговаря на нуждите на всички ученици. По отношение на това какво трябва да научат децата, това е равностойно на диференциация. Когато учителите се концентрират върху най-важните идеи и способности, като същевременно повишават нивото на сложност на обучението, те се диференцират в своето съдържание. Ето защо е важно да се вземе предвид както това, което учителят възнамерява учениците да научат, така и как това обучение ще бъде постигнато (Roïha, 2014; Subban, 2006; Tomlinson & Allan, 2000).

### Процес

Разграничаването на процеса е свързано с начина, по който учениците подхождат към предмета и учебното съдържание чрез обработка за разбиране и дейности, предназначени да помогнат на учениците да научат важни факти, идеи и концепции. Терминът „образователен процес“ се отнася до всички компоненти на един акт на преподаване, които имат определена структура и организация и подпомагат ангажираността на учениците с преподавания предмет, който те трябва да обработят и разберат, за да получат знания (Darra & Kanellou, 2019; Tomlinson & Allan, 2000).

### Продукт

Диференциацията на продукта е много важна, тъй като това е аспектът на учебния процес, който отразява уникалните характеристики на всеки ученик, като същевременно предава цялата уместна информация за напредъка на ученика. Всеки ученик има широк набор от различни начини за демонстриране на научен материал (Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson & Doubet, 2005).

### Учебна среда

Обстановката, в която се провежда обучението, е от решаващо значение, защото оказва влияние върху това колко успешно е то. Поради тази причина, сега фокусът е поставен върху създаването на благоприятна учебна среда или, с други думи, върху създаването на добра и приветлива обстановка в класната стая. Взаимодействието, сътрудничеството, приемането и уважението трябва да бъдат основата на тази приветлива среда, така че учениците да се чувстват спокойни и да не се чувстват изключени или подценени. Учениците ще се чувстват по-добре в класната стая и ще могат да работят по-ефективно, ако се създаде приятна учебна среда (Thiessen, 2012).

## **2.4 Гръцки език и литература: минали и настоящи подходи за преподаване в гръцкото средно училище**

Гърция има централизирана образователна система, следователно Министерството на образованието и неговите специализирани органи проектират и контролират това, което се преподава в училищата. Освен това това включва одобрени текстове за всяка тема, както и обща учебна програма и графици за всички държавни и частни начални и средни училища (Koutouzis, 2008). Езиковият урок, който е представен като „Новогръцки език и литература“ е един от уроците, които се оценяват на национално ниво. В резултат на това той има висок рейтинг както в учебната програма на Общия лицей, така и в учебната програма на Професионалния лицей, където обучението продължава три години. За да бъдат подготвени да отговорят на нуждите на съвременното общество, които са свързани с капацитета за ангажиране в езиков контакт с другите, целта на урока е учениците да развият езикова компетентност и умения за грамотност (Koutouzis, 2008). Прегледът на научната литература разкрива, че педагогическите методи, използвани от учителите по целия свят за преподаване на урока по език, се различават или според техния характер, насочен към преподаването, или според техния характер, насочен към ученика, поради голямата широта на учебното съдържание (литературни текстове, обучение граматика, укрепване и преподаване на майчин език) и поради целите на учебните програми на техните страни (Koustourakis, 2017; Towndrow & Kwek, 2017).

## **2.5 Диференцирано обучение в класната стая: стратегии и техники**

Разнообразието на учениците обхваща различни черти, включително демография, знания и възприятия и не се ограничава до наблюдавани характеристики като пол и етническа принадлежност. Учителите трябва да се ориентират в това разнообразие в класната стая, която често се характеризира с голям брой ученици в класа, което прави диференцираното обучение ценен подход. Диференцираното обучение е от съществено значение за справяне с различните нужди на учениците в различни класни стаи.

Диференцираното обучение в класната стая включва две ключови измерения. Първото измерение, измерението на педагогическите аспекти, включва учителите да персонализират своите методи и стратегии, за да отговорят на различните нужди на учениците. Това включва адаптиране на съдържание, предлагане на множество опции за обучение и промяна на темпото на обучение (Coubergs et al., 2013). Второто измерение, организационният аспект, се фокусира върху структурирането на диференцирано обучение в класната стая. Учителите могат да използват макроадаптивни подходи, групирайки учениците въз основа на готовност или интереси, или да използват хетерогенно групиране, при което учениците изпълняват различни задачи въз основа на техните способности (Altemueller & Lindquist, 2017).

Диференцираното обучение също играе централна роля в различните модели на обучение и стратегии. Груповото обучение за овладяване, например, включва разбиване на предмета на по-малки единици и предоставяне на целеви инструкции на ученици, които попадат под критериите за овладяване (Cavanagh, 2014). Освен това, за учениците с дислексия, изправени пред предизвикателства при четене и писане, диференцираното обучение се справя с тези трудности. Учителите трябва да идентифицират дислексията, да оценяват и коригират правописа, да възлагат диференцирана домашна работа и да осигуряват коригиращо обучение в малки групи или двойки. В обобщение, диференцираното обучение адаптира преподаването към различни нужди на учениците, като е от полза за всички ученици, включително тези с дислексия (Griva, Semoglou & Geladari, 2010; Papadopoulou, Papatzikis & Pliogou, 2015).

## **2.6 Диференцирано обучение и ученици с дислексия: Фактори, влияещи върху учителите**

### Разнообразие на учениците

За група хора се казва, че е разнообразна, ако има индивиди с различни черти, включително такива, свързани с демография, знания, възприятия, етническа принадлежност и националност. Фразата получи значително внимание на организационно/бизнес ниво, където многобройни проучвания идентифицират два вида разнообразие, свързано с работата, и демографско разнообразие. Първият вид е очевиден (напр. пол, възраст), но вторият тип, който се фокусира върху различията, свързани с уникалните характеристики на хората, е обратното. За разлика от това, други изследователи идентифицират три различни типа разнообразие, които са резултат от различията във вярванията и перспективите, наличните ресурси за знания (Pelled, 1996).

### Учителски умения

Информацията, способностите и опитът, които човек притежава, се наричат негови компетенции (Hager & Gonczi, 2009). По подобен начин Selvi (2010) дефинира компетенциите като знания, умения, нагласи, ценности, мотивация и вярвания, които хората трябва да имат, за да бъдат успешни на работа. Според изследване, учителите, които са преминали обучение или образование в диференцирано обучение, са по-склонни да използват тази педагогическа стратегия ефективно. С други думи, тъй като диференцираното преподаване е нов метод, който изисква солидно разбиране на теоретичните основи, върху които е изградено, обучението на учителите по него е жизненоважно. Освен това е и стойността на програмите за подготовка на учители за диференцирано обучение. Други учебни трудове показват същото (Karam & Mayada, 2016; Kim, Raza & Seidman, 2019; Merkt, 2017).

### Възприемана самоефективност на учителите

Концептуално терминът възприемана самоефективност се дефинира като лична оценка на индивида за неговите способности да организира и осъществи конкретно поведение. Това

означава, че възприетата самоефективност не подчертава непременно реалните способности на човек, а тези, които той самият възприема като притежаващи (Schmitz & Schwarzer, 2000). Подчертава се обаче, че изследването на възприетата от учителите самоефективност се счита за особено важно, тъй като всъщност подчертава техните лични убеждения относно цялата преподавателска практика, определяйки като споменати техните ценности, поведение и решения. Самоефективността на учителите се основава на съществуването на индивидуални теории. Сред тези, които се открояват, са теорията на Rotter и социално-когнитивната теория на Bandura (Denny & Bendejo, 2019).

### Убеждения относно преподаването

Термините възприятие, идеология и философия често се използват вместо думата вяра. Тъй като идеите се влияят от човешките действия, вместо да бъдат незабавно наблюдавани, е трудно да се даде последователно обяснение за тях. Но вярванията безспорно изразяват как човек гледа на себе си, както и на средата, в която взаимодейства. Системата от вярвания на човека служи като личен компас, като му помага да дефинира и разбере света и себе си (Prawat, 1992). Преподавателските философии на учителите могат да се видят във въпроси, свързани с учениците (напр. отношение към многообразието), елементи на обучение като учебна програма, съдържание на учебници, методологии на преподаване, инструменти за оценяване, ролята на родителите, образователната среда и организационни аспекти. Тези идеи са съсредоточени върху три важни образователни въпроса и по-специално върху всеобхватните цели на образованието, естеството на преподаването и техниките/средствата за трансфер на знания (Prawat, 1992). Това се фокусира върху идеи, свързани с преподаването, и прави разлика между конструктивистки възгледи за преподаване и традиционни убеждения за преподаване.

## ГЛАВА 3 - МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

---

### 3.1. Цел, хипотези и задачи

Целта на изследователския процес на настоящия дисертационен труд е да се създаде Модел на диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище по време на обучението по предмета „Гръцки език и литература“. За тази цел диференцираните стратегии и практики на преподаване, прилагани от гръцките учители, се изследват под въздействието на сложен модел от фактори, свързани с характеристиките на учителите и учениците, както и на училищната среда.

Създаването на завършен Модел на диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище, предполага изследване на „ефективния учител“, който е този, който правилно диференцира учебния процес, което зависи от редица фактори. Следователно основната научна хипотеза на дисертационния труд е, че „доброто познаване на дислексията“, „възприеманата



самоефективност на учителите“, „убежденията на учителите относно преподаването“, „педагогическия опит и обучението на учителите“, както и развитието на „училищна култура, благоприятна за приобщаване на дислексията“, допринасят за осъществяването на диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище по време на обучението по предмета „Гръцки език и литература“. Това общо научно предположение е основата за формулиране на изследователските хипотези, които да бъдат проверени в емпирични изследвания. Това са:

**Хипотеза 1:** Предполага се, че прилагането на модел на диференцирано обучение по гръцки език и литература води до подобряване на представянето на ученици с дислексия по този предмет.

**Хипотеза 2:** Фактори като „добро познаване на дислексията“, „възприемана самоефективност на учителите“, „убежденията на учителите относно преподаването“, „педагогически опит и обучение на учителите“, развитието на „училищна култура, благоприятна за дислексия“, допринасят за осъществяване на диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище по време на обучението по предмета „Гръцки език и литература“. За да проверим съответните хипотези, трябваше да проверим следните изследователски въпроси.

**Изследователски въпрос 1.** До каква степен обективните независими фактори, като „пол“, „възраст“ и „образователно ниво“ на учителите, влияят върху честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая при преподаване на гръцки език и литература на ученици в средното училище с дислексия?

**Изследователски въпрос 2.** Как знанията на учителите за дислексия влияят върху честотата на прилагането от тяхна страна на стратегии за диференцирано обучение в класната стая, когато преподават гръцки език и литература на ученици от средното училище с дислексия?

**Изследователски въпрос 3.** По-големият педагогически опит и обучение сред учителите води ли до по-добро познаване на диференцираното обучение и по-ефективно прилагане на съответните стратегии за ученици с дислексия в класната стая по гръцки език и литература?

**Изследователски въпрос 4.** Как предизвикателствата, с които се сблъскват учителите при прилагането на диференцирано обучение, влияят върху честотата на прилагането му в преподаването на гръцки език и литература на ученици от средното училище с дислексия?

**Изследователски въпрос 5.** Възприеманата самоефективност на учителите влияе ли значително върху честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая, когато преподават гръцки език и литература на ученици от средното училище с дислексия?

**Изследователски въпрос 6.** Убежденията на учителите относно методите на преподаване влияят ли значително върху знанията и честотата на прилагане на диференцирани стратегии за обучение в класната стая, докато преподават гръцки език и литература на ученици от средното училище с дислексия?

**Изследователски въпрос 7.** Как факторите на околната среда, свързани с училищната култура, влияят върху честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая при преподаване на гръцки език и литература на ученици?

**Изследователски въпрос 8.** Прилагането на стратегии за диференцирано обучение в класната стая подобрява ли академичните постижения на учениците с дислексия по гръцки език и литература?

За постигане на основната цел и проверка на изследователските въпроси, са формулирани следните **изследователски задачи**:

- 1) Организиране на смесен тип изследване (количествено и качествено) с цел диференцирани стратегии за обучение, прилагани по време на обучението по гръцки език и литература на ученици от средното училище с дислексия.
- 2) Разработване на инструментариум за количествени изследвания за събиране на информация по отношение на социално-демографските характеристики на учителите, знанията и честотата на прилагане от тях на диференцирани стратегии за преподаване, както и факторите, влияещи върху прилагането на тези стратегии.
- 3) Разработване на качествен инструмент (интервю) за задълбочено изследване на възгледите на учителите, относно прилагането на диференцирани стратегии за обучение по време на преподаването на гръцки език и литература на ученици с дислексия от средното училище.
- 4) Проучване на влиянието на независими фактори (свързани както с учителите, така и с учениците и училищната среда) върху знанията на учителите и честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая по време на преподаването на гръцки език и литература на тези ученици.
- 5) Подчертаване на стратегиите за диференцирано обучение в класната стая, прилагани от учителите, и разработване на предложения за подобрение за създаване на завършен Модел на диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище по време на преподаването на предмета „Гръцки език и литература“.

### **3.2. Философия на изследването**

Настоящото изследване следва смесения изследователски подход, базиран на методологичната триангулация, за да се повиши валидността и надеждността на резултатите, тъй като триангулацията се използва за потвърждаване на хипотеза с различни методи за измерване или интерпретация. С други думи, целта на триангулацията е да потвърди (Breitmayer, Ayres & Knafl, 1993). Следователно, потвърждаването на изследователска хипотеза чрез прилагането на комбинация от различни методологии, води до висока степен на надеждност, която не би била възможна при използването на един единствен метод. Така недостатъците на един метод се компенсират от предимствата на друг и всички заедно потвърждават резултата, получен от данните. В обратния случай, т.е. когато се използва един метод на изследване, е по-вероятно да се

разкрие само едната страна на реалността на изследваното явление. В резултат на това данните отразяват само едно емпирично измерение (Von Borries, 2019). Поради тази причина триангулацията е счестена за необходима в настоящото изследване. Подчертава се, че методите, избрани за триангулация, трябва да бъдат чувствителни към изследваното явление и точни (Yeasmin & Rahman, 2012). Тъй като качествените и количествените методи произвеждат различни видове знания, комбинацията от методи, използвани за събиране на качествени и количествени данни, допринася за формирането на уникални знания за изследваното явление. Това произтича от факта, че качествените изследвания описват процесите и явлението в дълбочина (Aspers & Corte, 2019). Количествените изследвания, от друга страна, предоставят описателни резултати и информация, която се отнася до представителността на изследваната извадка (Eyisi, 2016). Заедно тези изследователски методи предоставят информация относно външната и вътрешната надеждност на изследването (Greene, Caracelli & Graham, 1989). По отношение на горното, Cook & Reichardt (1979, цитирано в Johnson, Onwuegbuzie & Turner, L, 2007), количествените и качествените методологии са склонни да се коригират, изясняват, разширяват и стимулират една друга и в комбинирана форма триангулират истината.

### **3.3. Популация, проба и извадка на изследването**

Популацията в дадено проучване се състои от всички субекти, които имат подходящите характеристики, за да бъдат включени в нея. Тези характеристики се определят въз основа на целта и хипотезите на изследването. За настоящото изследване, популацията се състои от всички учители, които преподават или са преподавали гръцки език и литература на ученици от средното училище. Това са учителите в средното образование, които принадлежат към клон „ПЕ02 Филолози” в Гърция. Основно условие за участие на учителя в изследването е да преподава или да е преподавал на деца с дислексия в рамките на държавното гръцко училище (степен на средно образование). Извадката, избрана от популацията, дава възможност да бъдат избрани необходимите първични данни. Следващите глави и раздели описват извадката, на която се основава както количественото, така и качественото изследване на настоящото проучване.

#### **3.3.1 Взимане на проби за количествения подход**

Извадката, върху която се основава количественото изследване на настоящото проучване, се състои от общо 109 учители, които отговарят на характеристиките на популацията, както са описани по-горе. Учителите работят или са работили в средни училища. Като метод на вземане на проби е избрана случайна извадка. Учителите са от училища, намиращи се в района на Арта, Гърция. В таблица 1 са представени данни за профила на извадката за количественото изследване. От общо 109 учители, участвали в количественото изследване в настоящия дисертационен труд, най-голям процент (71,6%) са учителки жени, а останалите (28,4%) са мъже. По отношение на

възрастта на участниците 28,4% са млади учители (до 30 години). Следват учителите на възраст 31-40 години с процент 22.9%, учителите на възраст 41-50 години с процент 20.2% и учителите на възраст 51-60 години с процент от 17.4%. Само 12 учители (17,4%) са в напреднала възраст (61 и повече години). По отношение на образователната степен, 44,0% от общия брой на участниците се състои от учител само с бакалавърска степен. От друга страна, 46,8% от учителите са с магистърска степен, а 11,0% - с докторска степен. Голям процент от участниците (38,5%) имат малък преподавателски опит (0-5 години). Следват участниците с учителски стаж 6-10 години (22,0%), 11-15 години (14,7%), 16-20 години (15,6%) и 21 и повече години (9,2%). Повече от половината учители (63,3%) заявяват, че имат обучение по специално образование и накрая, 47,7% от участниците имат обучение в областта на диференцираното обучение.

### **3.3.2 Взимане на проби за качествения подход**

Извадката за качествено изследване в настоящото проучване е събрана чрез метода на вземане на проби от снежна топка. В този контекст първоначално са идентифицирани 2 учители, които преподават гръцки език и литература в средните училища с докторска степен по специално образование и познания за диференцираното обучение. Тези учители са помолени да препоръчат на изследователя други учители с подобно образование, знания и характеристики. Този процес продължи, докато не бяха подбрани 6 учители. Основната цел е извадката за качествено изследване да се състои от учители с познания за дислексия и диференцирано обучение, за да се съберат задълбочени първични данни за обогатяване и потвърждаване на резултатите от количественото изследване. Таблица 1 представя данни за профила на извадката от качествено изследване. По-подробно, от общо 6 учители, 5 са жени и само 1 мъж. Възрастта на учителите варира от 21 до 72 години (2 от учителите са на 31 години, 1 е на 38 години, 1 е на 42 години и последният от тях е на 46 години). По отношение на преподавателския стаж на участниците той варира от 9 до 20 години. Повечето от участниците (4 учители) са с магистърска степен, а останалите 2 са с докторска степен. И накрая, всички учители имат обучение в областта на специалното образование, докато 4 от 6 учители имат обучение в областта на диференцираното обучение.

### **3.3.3 Характеристики на ученик с дислексия под наблюдение**

Ученикът под наблюдение е на 13 години и е в първи клас на прогимназията (на гръцки „Gymnasio“), принадлежаща към средното образование в Гърция. Получава официална диагноза дислексия, докато посещава 2-ри клас на началното училище. Ученикът се сблъсква с трудности при четене, декодиране на написаното, правопис и разбиране на текстове. На ниво устна реч той има сравнително добре развит речник, но уменията за фонологично осъзнаване не са усвоени до голяма степен. Освен това той има затруднения с краткосрочната памет, но има много добро зрително възприятие. Той обработва писмената информация бавно и има умерена скорост и точност на писане. Ученикът чете относително бавно и монотонно. Има

грешки във фонологията като пропускане и заместване на букви и думи. Четенето с разбиране е бавно. И накрая, има слабости в производството на писмена реч (напр. структурни, синтактични, правописни грешки и т.н.). Подчертава се обаче, че това е тих ученик, с отлични умения в рисуването, но с ниско самочувствие и получава умерени стимули от семейството и по-широката социална среда.

### **3.4. Инструменти на изследването**

#### **3.4.1 Изследователски инструмент за количествения подход**

Въпросникът се състои от седем части.

##### *Част I: Обща информация*

В първата част на въпросника има въпроси относно социално-демографските характеристики на участниците (пол, възраст, образователно ниво, трудов стаж), както и два въпроса относно допълнителното обучение по проблемите на специалното образование, но и по въпроси, свързани с диференцираното обучение. Чрез анализа на резултатите, получени от тези въпроси, е изграден профилът на извадката. В допълнение, тези въпроси са използвани за тестване на **първия и третия изследователски въпрос** (Приложение I, част I).

##### *Част II: Познания относно дислексията*

Втората част на въпросника включва три елемента от въпросника на Pavlidis (2000) за оценка на степента, в която учителите имат познания за дислексията. По-специално са използвани въпроси 6а, 7а, 10. Първият въпрос изследва възгледите на учителите за това дали знаят добре какво е дислексия. Налични са 4 отговора, вариращи от „изобщо“ до „много“ (скалата на Ликерт). Вторият въпрос изследва дали учителят е преподавал на деца с дислексия. Предлагат се три отговора „да“, „не“ и „не знам“. Третият въпрос изследва дали учителите са наясно с дефицитите на децата с дислексия. Налични са три отговора: „проблем в речта“, „проблем в писането“ и „и двете“. Тези въпроси са използвани за тестване на **втория изследователски въпрос** (Приложение I, Част II).

##### *Част III: Диференцирано обучение (диференцирана скала на учителя – Teachers' Differentiated Scale - T.D.S.)*

Третата част на въпросника включва 65 елемента, организирани в 6 области. Това е „Диференцираната скала на учителите (TDS)“, разработена от Siam и Al-Natour (2016). В тази скала елементите на диференцираното обучение, идентифицирани от Tomlinson (2000), са разделени на различни подскали и по-специално съдържание (15 елемента), процес (11 елемента), ресурси за обучение (5 елемента), резултати (5 елемента), оценка (11 елемента), управление на класната стая (18 елемента) (Приложение I, част III). За всеки въпрос отговорите са по скалата на Ликърт от 4 нива, които варират от 1 = „рядко или никога“ до 4 = „почти винаги или винаги“. Това е скала с висока валидност и надеждност, която е използвана в множество проучвания в Гърция и

в чужбина. Елементите по подскала показват висока вътрешна съгласуваност в оригиналното проучване на Siam и Al-Natour (2016): съдържание ( $\alpha = 0,934$ ); процес ( $\alpha = 0,913$ ); учебни ресурси ( $\alpha = 0,921$ ); резултати ( $\alpha = 0,952$ ); оценка ( $\alpha = 0,927$ ) и управление на класната стая ( $\alpha = 0,947$ ). TDS скалата и съответните резултати, които се появяват, са използвани за **контрол на всички изследователски въпроси** (от 1 до 8) на настоящото изследване, тъй като от тяхното групиране се появи основната „зависима променлива“ на количественото изследване. Освен това в третата част има и въпрос от 14 елемента за предизвикателствата, пред които са изправени учителите при прилагането на диференцираното обучение. Точки 5, 10, 12, 13, 14 са обратни въпроси, насочени към повишаване на надеждността на резултатите. Всички елементи относно предизвикателствата, също са част от „Диференцираната скала на учителите (TDS)“, разработена от Siam и Al-Natour (2016). За всеки въпрос отговорите са по скалата на Ликърт от 4 нива, които варират от 1 = „рядко или никога“ до 4 = „почти винаги или винаги“. Тези въпроси са използвани за тестване на **четвъртия изследователски въпрос** (Приложение I, Част III). И накрая, в третата част на въпросника има и въпрос от 19 елемента за практиките, които учителите прилагат при провеждането на диференцираното обучение. Тези въпроси – практики възникват след проучване на съществуващата литература. За всеки въпрос отговорите са по скалата на Ликърт от 4 нива, които варират от 1 = „рядко или никога“ до 4 = „почти винаги или винаги“. Тези въпроси са използвани за тестване на **втория изследователски въпрос** (Приложение I, Част III).

*Част IV: Възприемане на самоефективност (скала за усещане за ефикасност на учителите – Teachers' Sense of Efficacy Scale - T.S.E.S.)*

Възприеманата самоефективност на учителите е измерена с помощта на „скалата за усещане за ефективност на учителите (TSES)“, разработена от Tschannen - Moran и Hoy (2001) (Приложение I, част IV). Освен това Tsiggili (2005) претегля тази скала в Гърция, докато нейната факторна структура (3 фактора) е потвърдена в последващи изследвания като това на Tsigilis et al. (2010). Има общо 24 елемента за измерване на възприетата самоефективност на учителите, разделени на три подскали във връзка с участието на учениците, стратегиите за преподаване и управлението на класната стая. В настоящото изследване е използвана кратката форма на скалата, както е предложена от Tsigilis & Koustelios (2005). Кратката форма се състои от 12 елемента (самоефективност във връзка с въпросите за участието на учениците - точки 2,4,7,11; самоефективност във връзка с дидактически стратегически въпроси - точки 5,9,10,12; самоефективност във връзка с елементите за управление на класната стая - 1, 3,6,8). За всеки елемент отговорите са по скала на Ликърт от 9 нива, които варират от 1 = „изобщо не“ до 9 = „в много голяма степен“. Елементите за всеки домейн показват висока вътрешна кохерентност в изследването на Tsigilis & Koustelios (2005) и особено: първи домейн ( $\alpha = 0,903$ ), втори домейн ( $\alpha = 0,842$ ) и трети домейн ( $\alpha = 0,916$ ). Резултатите от тази скала са използвани за тестване на **петия изследователски въпрос**.

*Част V: Убеждения относно преподаването (Скала за убежденията в преподаването – Teaching Beliefs Scale - T.B.S.)*

Убежденията на учителите относно преподаването са измерени чрез „Скалата за убежденията в преподаването (TBS)“, създадена от Wooley et al. (2004). Състои се от 34 елемента, разделени на четири субскали. От тях са използвани само две. Първият е по отношение на вярванията - прилагане на конструктивисткото учение (7 точки: 1,2,3,8,9,12,14) и вторият по отношение на вярванията - прилагане на традиционното учение (7 точки: 4, 5, 6,7,10,11,13). Начинът на преподаване се изследва във връзка със средствата за оценяване, стратегиите на преподаване, начина, по който е организиран училищният клас (среда), но също така и спазването на учебната програма. За всеки елемент отговорите са по скала на Ликърт от 5 нива, които варират от 1 = „напълно несъгласен“ до 5 = „напълно съгласен“ (Приложение I, част V). Другите две субскали са свързани с начина, по който се управлява поведението на учениците, но също и с връзката между учители и родители. Те не са включени в настоящото изследване, тъй като съответния изследователски въпрос 3 се фокусира само върху процеса на „преподаване“. Горното е приложено в други изследвания, за да се подчертае високата надеждност и валидност на скалата TBS (вж. Suprayogi et al., 2017). Целта на тази скала е да подкрепи отговора на **шестия изследователски въпрос**.

*Част VI: Приобщаваща училищна култура (Индекс за приобщаване – I.F.I & BDA  
Оценка за качество за училищата, подходяща за дислексия – B.D.A.) (Index for Inclusion–  
I.F.I & BDA Dyslexia Friendly Quality Mark for Schools – B.D.A.)*

Шестият раздел на въпросника първоначално съдържа въпрос, който изследва дали училищата, в които работят учителите, са развили условия за „приобщаваща училищна култура“. Това е подскала на въпросника „Индекс за приобщаване“. Подчертава се, че „Индексът за приобщаване“ е създаден, за да насочва училищата в стремежа им към целите на приобщаващото образование. Това е ръководство, което прави преглед на училищните култури, политики и практики, като насочва, оценява и контролира не за да „наказва“, а да води училището към промяна за по-добри резултати (Higham & Booth, 2016) „Индексът за приобщаване“ е структуриран според принципите на социалния модел, който признава отговорността на училището и обществото за развитието на учениците (Angelidis & Stylianou, 2011). Подскалата „училищна култура на приобщаване“ се състои от 10 елемента. За всеки елемент отговорите са по скала на Ликърт от 5 нива, които варират от 1 = „напълно несъгласен“ до 5 = „напълно съгласен“ (Приложението I, част VI). Освен това в тази част има въпрос, състоящ се от 18 теми, които изследват дали училището, в което работят учителите, се характеризира като приятелско настроено към дислексията. Има четири подскали и по-специално под формата на стандарти за училище, подходящо за дислексия и по-специално: „лидерство и управление (точки 1,2,3,4), „качество на учене“ (точки 5,6,7,8,9,10,11,12), „създаване на климат за обучение“ (т. 13,14,15) и „партньорство с родители/полагащи

грижи“ (т. 16,17,18). За всеки елемент отговорите са по скала на Ликърт от 5 нива, които варират от 1 = „напълно несъгласен“ до 5 = „напълно съгласен“. Всички въпроси идват от ръководството „Оценка за качество за училищата, подходяща за дислексия“ (BDA, 2019). Елементите от шестия раздел са използвани, за да се отговори на **седмия изследователски въпрос**.

#### *Част VII: Връзка между диференцирано обучение и дислексия*

В последната част на въпроса има само един въпрос, който изследва до каква степен учителите считат, че прилагането на диференцирано обучение има положителен ефект върху представянето на учениците с дислексия по време на обучението по гръцки език и литература. За всеки елемент отговорите са по скалата на Ликърт от 5 нива, които варират от 1 = „напълно несъгласен“ до 5 = „напълно съгласен“ (Приложение I, част VII). Елементите от осми раздел са използвани, за да се отговори на **седмия изследователски въпрос**.

### **3.4.2 Изследователски инструменти за качествения подход**

#### Интервю

Първият инструмент, използван за събиране на качествени данни, е интервюто. Това е една от най-често използваните техники в социалните изследвания. Основното му предимство е, че предлага възможност за задълбочено изследване на изучавания предмет, тъй като участниците могат свободно да изразят своите възгледи и опит (Cohen & Manion, 1994). Най-известните видове интервюта са структурирани, полуструктурирани и неструктурирани (Robson, 2002). В първия случай изследователят използва конкретни въпроси и респондентът е помолен да отговори, като избере от определен списък с отговори. От друга страна, при полуструктурираните интервюта въпросите могат да се променят или дори изследователят може да даде обяснения на респондента, ако това се счете за необходимо. Този тип интервю използва отворени въпроси. И накрая, в случай на неструктурирани интервюта, на респондента се дава тема и той/тя е помолен да изрази своето мнение по нея. В този случай използваните въпроси са оформени според възгледите на респондента (Robson, 2002). За целите на този дисертационен труд е използвано полуструктурирано интервю с отворени въпроси. Тази форма на интервю първоначално се счита за подходяща за допълване и изясняване на информацията, получена от въпросника. Той предоставя възможност за даване на задълбочени отговори относно нагласите, възгледите, вярванията и прилагането на стратегии за преподаване на учителите. Идентифицирани са конкретни въпроси, които служат като насоки. Тази форма на интервю е избрана, за да се избегне принуждаването на въпросния учител да дава отговорите и да му се даде възможност да отговори свободно. В тази връзка изследователят, когато е необходимо, диференцира формулировката на въпроса или дори иска допълнителна информация.

Интервюто се състои от четири (4) основни раздела – оси (Приложение II). В първия раздел изследователят записва личните данни на респондента (пол, възраст, образование, преподавателски стаж, обучение по специално образование и обучение по диференцирано обучение), като задава съответните въпроси. Останалите раздели се фокусират върху различни



оси, свързани с изследователските хипотези, и предоставят допълнителни елементи към количествените данни. Първата тематична ос засяга въпросите, чрез които се събират данни относно вижданията на учителите за термина диференцирано преподаване, но и как то допринася за управлението на многообразието в училище. По-специално, учителите са помолени да тълкуват термина разнообразие и как се случва то в класните стаи, които преподават, както и термина диференцирано преподаване, използван за управление на това разнообразие. Въпросите от втората тематична ос на интервюто изследват вижданията на учителите относно образователните потребности на учениците с дислексия по време на обучението по гръцки език и литература и налагат диференциация на обучението. По-конкретно, целта е учителите да заявят своите възгледи относно образователните нужди, които възникват поради многообразието на учениците с дислексия, но също така да се съсредоточат върху проблемите и предизвикателствата на учениците и как те влияят на техните резултати от обучението. Третата тематична ос се състои от въпроси, които се фокусират върху вижданията и възприятията на учителите за това как да се организира и реализира диференцирано обучение на ученици с дислексия. По-конкретно, въпросите се отнасят до организацията и прилагането на учебното съдържание и следователно учебната програма, учебните цели и учебните материали, организацията и провеждането на учебния процес и специфичните диференцирани стратегии и техники и организацията и прилагането на диференцираната оценка. Освен това учителите са помолени да отговорят как отчитат степента на готовност, учебния профил и интересите на учениците при организацията и провеждането на тяхното обучение. И накрая, учителите са попитани до каква степен вярват, че действително са способни да прилагат диференцирани стратегии за преподаване. Последната четвърта тематична ос съдържа въпроси за събиране на мненията на учителите относно факторите, които позволяват или възпрепятстват организирането и провеждането на диференцирано обучение. По-подробно учителите са помолени да отговорят на въпроси, свързани с лични фактори като обучение и институционални фактори, политиката на училището, в което работят, относно диференцирано преподаване. Последният въпрос в протокола от полуструктурираното интервю оставя учителите свободни да добавят коментари, които желаят във връзка с обсъжданата тема.

### Интервенция

Общата образователна цел на интервенцията е ученикът с дислексия да практикува четене, но също така и разбиране на текст чрез диференциране на преподаването. Интервенцията е извършена чрез диференциран подход в обикновената класна стая в група

В повече подробности:

1. Краткосрочната цел е ученикът да овладее по-добре основни знания от речника като букви, срички и думи.
2. Средносрочната цел е ученикът да разбира по-добре думите и изреченията.

3. Дългосрочната цел е да се повиши самочувствието на ученика, така че той да може по-добре да развие речников запас и стратегии за разбиране на текст.

По време на изпълнението на интервенцията са приложени наблюдение на участниците и неформална диагностична оценка. Контролните списъци за основни умения са използвани за оценка на затрудненията и напредъка на учениците след интервенцията чрез диференцирано обучение. Това е учебна програма за подпомагане на ученика с акцент върху академичните умения в езика, но също и в поведението. BSC са използвани за записване на готовността на ученика във връзка със следното:

1.1-ва категория: готовност за учене

- Устна реч
- Умствени способности
- Психомобилност
- Емоционална организация

2.2-ра категория: Аналитична специална образователна програма

- Готовност за учене
- Социални умения
- Академични умения
- Творчески дейности

3.3-та категория: Специфични обучителни затруднения (дислексия)

- Умения за писане
- Умения за възприемане
- Умения за памет
- Умения за четене
- Поведенчески умения

Въз основа на горното, по време на периода на наблюдение, докато е прилагана интервенцията, са използвани чек листове. По този начин се постигна неформално педагогическо оценяване. В контролни списъци са записани обучителните затруднения на ученика и готовността за учене преди интервенцията, както и резултатите от интервенцията. По този начин е направено сравнение и е показана ефективността на интервенцията, базирана на диференцирано обучение за ученик с дислексия. Използваните материали и средства за провеждане на диференцирания инструктаж са следните:

- Книги и тетрадки за готовност: Свързани с когнитивни умения (ученикът поставя картини в логичен ред и изпълнява дейности в логичен ред), умения за емоционална организация (ученикът се интересува от ученето, ученето му харесва и задава въпроси относно урока).
- Учебник по език за 2-ри клас на средното училище и междупредметна рамка на единната учебна програма:отнася се до уменията за четене и писане (ученикът

разбира различни видове текстове), умения за развитие на речника (ученикът разбира значението на думите, като взема предвид техния произход, за разпознаване на противоположни и свързани думи, за метафорична употреба на думи, за разбиране на контексти).

- Учебна програма: свързана с умения за четене и писане (ученикът чете текст, докато го разбира в същото време), умения за развитие на речника (ученикът разбира семантичните връзки на думи и фрази като синоними, метафори, контрасти, осъзнава, че думите имат много значения, разбира продуктивните механизми на езика и открива значението на различни непознати думи).

- Комплексна специална образователна програма: свързана с основни академични умения за четене и писане (ученикът признава значението на езика като основно средство за комуникация).

- Учебна програма за откриване на обучителни затруднения: свързани с умения за правопис и морфологичен състав (ученикът разбира, че думите променят значението си, когато окончанията се променят), семантични умения (ученикът прилага подходящите начини за разбиране на текст, както и ако той свързва значението на различни части от текста)

Интервенцията е завършена на различни стъпки (мини интервенции).

**1-ва интервенция 17/1/2022:** Учениците работят индивидуално. На всеки ученик са раздадени две големи карти с различен цвят. На едната са написани 24-те малки букви от гръцката азбука в червено, а на другата 24-те главни букви в синьо. Всеки ученик получава буква и е помолен да я нарисова на отделен лист, като добави елементи, така че да изглежда като животно, човек или предмет. Изображението е показано като пример. На ученика с дислексия е дадена буквата „ε“ [e], тъй като тя често се бърка и обръща с числото „3“. Накрая всеки ученик прочита буквата и описва картината, с която се свързва. Всички рисунки са поставени на плакат, който учителят поставя на стената. Целта на ученика с дислексия е да има визуален контакт с буквите и да ги разпознава – използвайки при изпълнението на различните дейности.

**2-ра интервенция 19/1/2022:** Децата работят по двойки. На всяка двойка са дадени две карти с една и съща сричка, но обърнати (напр. „σφ“ [sf]– „φς“ [fs]). Има общо 24 срички и 24 инверсии. Едното дете казва на глас първата сричка, а второто нейната инверсия. Ролите се разменят, а след това децата си разменят и карти със срички. Двойките срички са поставени върху голям картон на стената. Когато ученикът с дислексия има затруднения, му се дава допълнително време. Целта е той да има визуален контакт със сричките и да се упражнява да ги чете.

**3-та интервенция 24/1/2022:** Учениците работят в групи. Всяка група получава карта с думи, свързани с професии. Ученикът с дислексия първо е помолен да прочете думите на своята група. Друго дете от втората група прави същото. След това всяка група трябва да напише кратък диалог,

който включва дадените думи. Ученикът с дислексия прочита диалога. Също и представителят на другия отбор. Използвайки техниката „ролева игра“, всяка група драматизира своя диалог. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява да чете прости думи, които съчетават трудни срички (напр. “σφ” [sf], “φ” [st]).

**4-та интервенция 27/1/2022:** Следван е междудисциплинарният подход. Учениците се научиха в часа по информатика да правят образователни тестове на сайта <https://wordwall.net/community>. Интервенцията е извършена в кабинета по информатика. На всеки ученик е дадена карта с двуцифрени гласни (αι [e], ει [i], οι [i,] ου [u] и двуцифрени съгласни (γκ [g], γγ [g], μπ [ b], τς [ts], τζ [tz], ντ [d], както и съответните думи, и след това са подканени да създадат образователна дейност на уебсайта. Целта е ученикът с дислексия да практикува четене и използване на двуцифрени гласни и съгласни.

**5-та интервенция 31/1/2022:** Всеки ученик работи индивидуално и получава малки червени хартиени кръгчета с изписани върху тях дифтонги, както и карта с 5 думи, в които има празни места. Всеки ученик е помолен да залепи подходящ кръг от дифтонг в съответното пространство на всяка дума. След това всяко дете прочита думите, които е направил. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява да чете дифтонги.

**6-та интервенция 31/1/2022:** Всяко дете получава ръчно изработена хартиена книжка с различни диалози. Първият диалог е за „събитие на гарата“. Всяко дете е помолено да ограда в червено съзвучните съчетания в диалога и след това да нарисова каквото желае за героите в диалога. Накрая децата са разделени на групи и драматизират диалога. Целта е ученикът да практикува разпознаването и диалога на съзвучните съчетания (2 или 3 съзвучни, напр. γδ [gd], βγ [vg], σσφ [ssf]).

**7-та интервенция 3/2/2022:** Всеки ученик, включително този с дислексия, получава цветна хартиена карта с 22 сложни срички (комбинация от двуцифрени съгласни и гласни в една сричка, напр. σσφα [ssfa]). Всеки ученик трябва да прочете сричките, след като учителят първо ги произнася. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява да чете такива срички.

**8-та интервенция 02.03.2022 г.:** На стената са поставени 4 цветни карти с думи (общо 40 думи с трудни двуцифрени съгласни и гласни, дифтонги, но и съзвучни съчетания, които са изписани в различни цветове). Всеки ученик прочита някои от думите. Когато е необходимо, на ученика с дислексия е дадено допълнително време. Целта е ученикът да се упражнява да чете думи с такива срички.

**9-та интервенция 02.03.2022 г.:** На децата са дадени 4 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 4 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставянето им. Това са думи, които се различават само по първата сричка. Учителят обяснява всяка дума и подчерта разликите. Всеки ученик чете думите и всички, включително и ученикът с

дислексия, са помолени да попълнят изреченията с интервалите. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява в четенето и използването на думи с различна първа сричка.

**10-та интервенция 2.7.2022 г.:** На децата са дадени 2 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 2 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставянето им. Това са думи, които се различават във втората или третата сричка. Учителят обяснява всяка дума и подчертава разликите. Всеки ученик прочита думите и всички, включително и ученикът с дислексия, са помолени да попълнят изреченията с интервалите. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява в четенето и използването на думи с различна втора или трета сричка.

**11-та интервенция 2.10.2022 г.:** На децата са дадени 2 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 2 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставянето им. Това са думи, които включват обръщане на сричка. Учителят обяснява всяка дума и подчертава разликите. Всеки ученик прочита думите и всички, както и ученикът с дислексия, са помолени да попълнят изреченията с интервалите. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява в четенето и използването на думи с обръщане на сричките.

**12-та интервенция 14/2/2022:** Децата получават 2 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 2 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставянето им. Това са думи, написани с еднакви букви, но различни по тон. Учителят обяснява всяка дума и подчертава разликите. Всеки ученик прочита думите и всички, както и ученикът с дислексия, са помолени да попълнят изреченията с интервалите. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява в четенето и използването на думи, които се пишат с еднакви букви, но се различават в тона.

**13-та интервенция 17/2/2022:** Децата получават 4 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 4 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставянето им. Това са думи, които звучат еднакво, но се изписват с различни букви. Учителят обяснява всяка дума и подчертава разликите. Всеки ученик прочита думите и всички, както и ученикът с дислексия, са помолени да попълнят изреченията с интервалите. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява да чете и използва думи, които звучат еднакво, но се изписват с различни букви.

**14-та интервенция 21.02.2022 г.:** На децата са дадени 4 хартиени карти с двойки думи, както и две страници. В първата има 4 групи думи (всяка с по 5 думи), както и 5 изречения с интервали за поставяне на думите. Това са думи, които се различават по средната и последната сричка. Учителят обяснява всяка дума и подчертава разликите. Децата прочитат думите и всички, както и ученикът с дислексия, са помолени да попълнят изреченията с празните места. Целта е ученикът с дислексия да се упражнява в четенето и използването на думи, които звучат еднакво, но имат различни окончания (женско единствено число и мъжко множествено число).

**15-та интервенция 24.02.2022 г.:** Учениците слушат текст от учебника, който е показан във видео формат. Децата са разделени на две групи. На първата група е дадена първата половина текст, а на другата - втората половина от текста. Ученикът с дислексия е в първата група, на която е дадена най-лесната част от текста. Всяка група е помолена да събере думи, които смята за непознати или трудни, и трябва да ги опише. След това всяко дете описва дума и се опитва да я опише и писмено. Ученикът с дислексия обясни думата устно.

**16-та интервенция 28.02.2022 г.:** На учениците е даден непознат текст, различен от учебника. Всеки ученик е помолен да го прочете. Ученикът с дислексия получава допълнително време. След това учениците работят по двойки, като си задават конкретни въпроси за разбиране. Накрая всяка двойка работи поотделно. Единият намира 5 думи от текста, а вторият написва синоними и техните противоположности. След това си разменят ролите. Учителят е постоянно до ученика с дислексия и дава насоки.

**17-та интервенция 3/3/2022:** Учениците са разделени на групи. Даден е текст, който след прочитане, всяка група трябва да определи заглавие и да състави концептуална карта с думи – производни. Ученикът с дислексия, тъй като имаше много добри умения за рисуване, начерта концептуална карта и заедно с членовете на групата си я завърши.

**18-та интервенция 3.7.2022 г.:** На учениците е даден текст с две истории и попълване на празните места и са помолени да направят концептуална карта с централна дума. Урокът завършва с упражнение за избор на правилно написаната дума. Целта е ученикът да се научи да образува семейства от сродни думи.

**19-та интервенция 3.10.2022 г.:** На учениците е даден текст с две истории и попълване на празните места и са помолени да направят концептуална карта с централна дума. Урокът завършва с упражнение за думи и изрази за буквално и преносно значение. Децата работят в малки групи.

**20-та интервенция 3.14.2022 г.:** На учениците са дадени изречения с абзаци, снимки със свързани изречения и думи, както и упражнения с пропуски. Учениците работят по двойки. Целта е ученикът да се упражнява да разбира изреченията.

**21-ва интервенция 17/3/2022:** Целта на интервенцията е ученикът да организира текст въз основа на семантична последователност. Раздадени са комплекти от снимки и всяка група ученици е помолена да напише текст. Последва дискусия.

**22-ра интервенция 24/3/2022:** Целта е ученикът да се упражнява да разбира текста. Учениците работят по групи. Дадени са заглавия на статии за текстово съпоставяне и думи за съпоставяне на дума към дефиниция.

**23-та интервенция 28/3/2022:** Целта е ученикът да упражни организацията на текста. Всяка група ученици чете и изучава текст. След това всяка група създава концептуална карта, която описва и оцветява със свързани карти с думи и фрази.

**24-та интервенция 31/3/2022:** Целта е да се подобри критичното мислене на ученика с дислексия. Текст за околната среда и въпроси за разбиране са дадени на карти. Учениците играят игра на карти.

**25-та интервенция 4.4.2022 г.:** Целта е да се засили самочувствието на ученика към текста, който чете. Текст за животни в опасност и въпроси за разбиране са дадени на карти. Учениците играят игра на карти.

**26-та интервенция 4.7.2022 г.:** Целта е да се засили самочувствието на ученика към текста, който чете. Текст за начини за подобряване на личността и въпроси за разбиране са дадени на карти. Учениците играят игра на карти.

**27-та интервенция 4.11.2022 г.:** Целта е да се засили самочувствието на ученика към текста, който чете, както и да се подобри критичното му мислене. Текст за животни, който да сбъдне мечтата на тийнейджър и въпроси за разбиране са дадени на карти. Учениците играят игра на карти.

**28-та интервенция 14/4/2022:** Целта е ученикът да подобри представата си за себе си. Даден е текст за характеристиките на добрия слушател и въпроси за разбиране са дадени на карти. Учениците играят игра на карти.

### **3.5.Изследователски процес и етични въпроси**

Процесът на изследване започва с подбора на количествените данни. Въпросниците в най-голям процент от извадката са раздадени по електронен път (използван е Google form) поради епидемията от Covid - 19, като в няколко случая анкетиранията са имали личен контакт. Преди да попълнят въпросниците, учителите са информирани чрез придружаващо, обяснително писмо относно основната цел на изследването, като е допълнително подчертано, че целият процес на изследване е доброволен, напълно анонимен и че резултатите от анализите ще бъдат използвани изключително и само за попълване на изследвания в контекста на докторантурата на изследователя. Процесът на събиране на данни започва на 01.08.2022 г. и приключва на 02.05.2022 г. След приключване на процеса на събиране на въпросниците започва статистическият анализ на първичните данни. Подчертава се, че в дисертационния труд, са използвани скали, които вече са претеглени и идват от международната литература. Въпреки това, с изключение на претеглените в Гърция, останалите са създадени на английски език. В резултат на това те са преведени с помощта на „метода на обратния превод“ (за повече информация - Li & Atuahene-Gima, 2001). По-специално въпросите за скалата първоначално са преведени от английски на гръцки. Преводът е извършен от професионалист, владеещ и двата езика. Това е последвано от сравнение на версията на скалите преди и след превода, за да се определи дали има пълна яснота в превода. След това преведените въпросници са дадени на десет учители (тези учители не участват в окончателното проучване). Целта е да се установи дали преведените въпросници действително изразяват значението, което изследват. Горната процедура е следвана, за да се гарантира яснотата, точността и уместността на

въпросите за мащаба, използвани в изследователския процес. След събирането на количествени данни, последва събирането на качествени данни. Интервютата се провеждат на места по избор на участниците в периода 03.08.2022 г. – 30.03.2022 г. По-конкретно, изследователят се среща с учителите или на мястото им на пребиваване, или в училищата, където работят, или чрез видео връзка. Всички интервюта са записани със съгласието на участниците и след това техните отговори са записани, за да се даде възможност за анализ на качествени данни. Подчертава се, че е проведено пилотно интервю с шестима учители, които отговарят на критериите, за да се разбере дали са необходими промени във въпросите на интервюто. И накрая, интервенцията, приложена към ученика с дислексия, продължи от 17/1/2022 до 14/4/2022.

### **3.6. Анализ на изследването**

Статистическият анализ на данните е извършен с помощта на статистическата програма SPSS. Първоначално е извършен дескриптивен статистически анализ. Това е кратко и ефективно представяне на данните от изследването. По-специално, за всяка от основните променливи и съответните подскали са представени следните статистически мерки: честота, средна стойност, диапазон и стандартно отклонение. След това е извършен индуктивен анализ на данните или статистическите изводи, за да бъдат тествани изследователските хипотези. Използвани са различни статистически техники като корелация на Pearson, Т-тест, ANOVA и регресии. Във връзка с качествените данни, произтичащи от интервютата, е използван тематичен анализ. По-специално, изследователят първоначално е бил запознат с данните. След това данните са кодирани чрез търсене на значения и модели, свързани с изследователските хипотези. След това са потърсени и организирани основните въпроси, върху които се базира анализа.

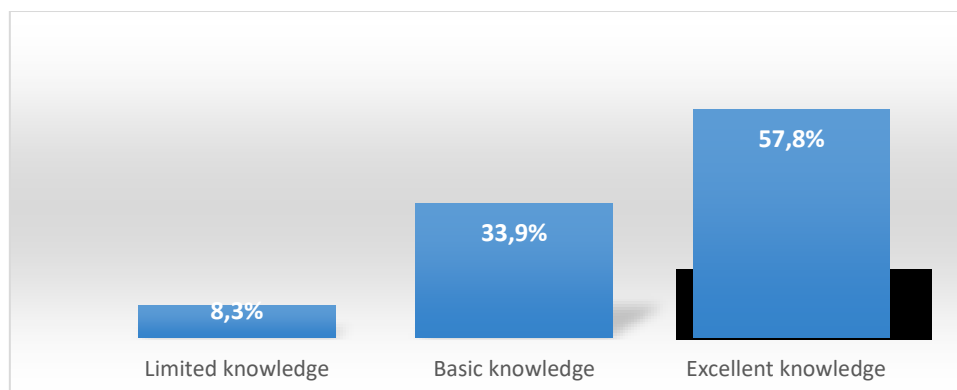


## ГЛАВА 4 - РЕЗУЛТАТИ

### 4.1 Резултати от количественото изследване

#### 4.1.1 Познания за дислексията

В тази част са представени резултатите от изследването по отношение на познанията на учителите относно дислексията (въпросите от скалата на Pavlidis, 2000). Първоначално по отношение на въпроса „Колко добре знаете какво представлява дислексията?“, от общо 109 учители, 11 (10,1%) са дали отговор „изобщо нямам познания“, докато 24 (22,0%) отговорът „имам малко познания“. От друга страна, 48 учители (44,0%) имат „много познания“ за това нарушение, а 26 (23,9%) имат „изключително много познания“. Следователно доста висок процент от учителите, участвали в настоящото изследване, смятат, че знаят какво е дислексия. По отношение на това дали учителите са преподавали на деца с дислексия, всички участници в настоящото изследване са дали положителен отговор на въпроса „Преподавали ли сте някога на дете с дислексия?“ И накрая, голям процент от участващите учители правилно заявяват, че дислексията е нарушение, свързано с „писането“. От друга страна, 12,8% неправилно свързват дислексията само с проблеми с „говора“ и аналогично 9,2% са дали отговор „и двете“ (говор и писане). Горните отговори на учителите са групирани и след това кодирани по подходящ начин (част 4.6 за повече информация), за да се получи крайната оценка за знанията на учителите относно дислексията (Диаграма 1). Според резултатите малко над половината от участващите учители (57,8%) имат „отлични познания“ за дислексията. От друга страна, 33,9% от учителите са с „базови познания“, а 8,3% с „ограничени познания“.



Диаграма 1: Общ резултат за знанията на учителите за дислексия

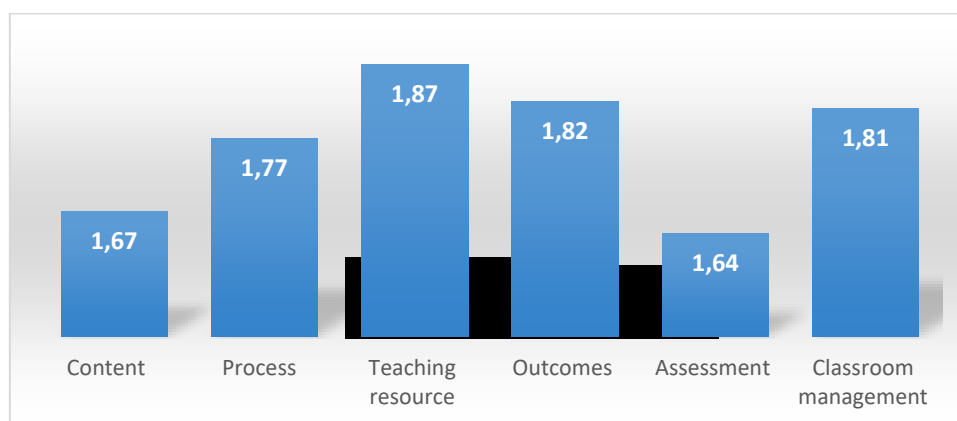
#### 4.1.2 Прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая

##### 4.1.2.1 Честота на прилагане на диференцирано обучение

По отношение на **първата** област на скалата TDS, която се фокусира върху „съдържанието“ или с други думи как учителите разграничават това, което учениците трябва да научат въз основа на техните знания и умения, резултатите показват, че от общо петнадесет (15) елемента, за седемте (7) елемента честотата на прилагане на диференцирано обучение е ниска.

Въпреки това, за позициите 1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13 честотата е умерена. Следователно резултатите показват, че честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на „съдържанието“ е умерена и това е така, защото докато учителите поставят доста голям акцент върху правилната организация / планиране на уроците, те се фокусират в ограничена степен върху задоволяване на различните нужди на учениците. За **втората** област на скалата TDS, която се фокусира върху „процеса“ или с други думи как учителите диференцират дейностите и средствата, чрез които учениците ще придобият знанията, резултатите показват, че от общо единадесет (11) елемента, за шест (11), честотата на прилагане на диференцирано обучение е ниска. Изключение правят т. 1, 2, 5, 8, 9, където честотата е умерена. Това означава, че честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на „процеса“ е умерена. Това се дължи на факта, че учителите полагат известни усилия да диференцират образователните дейности и средства, за да мотивират своите ученици, но не се фокусират върху индивидуализацията на учебния процес, особено по отношение на учениците със специални обучителни затруднения - дислексия. По отношение на **третата област** на скалата TDS, която се фокусира върху „ресурсите за преподаване“ или с други думи как учителите диференцират преподаването чрез различни видове средства, резултатите показват, че от общо пет (5) елемента, за двата (2), честотата на приложение е ниска. Така че честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на учебните ресурси е умерена. Следователно учителите рядко използват технологични ресурси за мотивиране на учениците, както и за подпомагане при четене, правопис и граматика. Според резултатите за **четвъртата** област на скалата TDS, която се фокусира върху „резултатите на учениците“ или с други думи как учителите разграничават начините на представяне на продукциите на учениците, от общо пет (5) точки, за три (3), честотата на прилагане на диференцирано обучение е ниска. Следователно честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на резултатите на учениците (производства) не е висока, а умерена, тъй като производството включва много начини за учене като сътрудничество, разбиране, общуване, а не само устно и писмено представяне на знания. За **петата** област на скалата TDS, която се фокусира върху „оценката на учениците“ или с други думи как учителите разграничават начините за оценка, резултатите показват, че от общо единадесет (11) точки, за седемте (7), честотата на прилагане на диференциация е ниска. От друга страна за т. 1, 2, 10, 10 е висока. Това означава, че се оценяват не само основни, но и по-добри когнитивни умения и следователно честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на оценката на учениците е ниска. И накрая, за **шестата** област на скалата TDS, която се фокусира върху това как учителите разграничават начините за „управление на класната стая“, резултатите показват, че от общо осемнадесет (18) елемента, за десетте (10), честотата на прилагане на диференциацията е ниска. От друга страна за т. 3, 4, 7 и 13 честотата е средна, а за 10, 12, 15, 17 е висока. Следователно честотата на прилагане на диференцирано обучение по отношение на „управление на класната стая“ е умерена.

Обобщаването на резултатите от изследването за шестте домейна(области) на Teachers 'Differentiated Scale – TDS показва, че за всички домейни, диференцираното обучение се прилага в умерена степен, като стойността на средните стойности е между 1,67 и 2,33. Изключение прави домейнът „оценка“, където средната стойност е под 1,66 и това показва ниска диференциация. По-специално, средно се прилага умерена диференциация за домейна „съдържание“ (Mean= 1,68; SD = 0,45). От общия брой учители 29,4% диференцират съдържанието в много ниска степен, 51,4% в средна степен и 19,3% (само 21 учители) във висока степен. Що се отнася до диференциацията на „процеса“, 64 учители, което представлява 58,7% от общата извадка, прилагат умерена диференциация, докато 23,9% ниска и 17,4% висока диференциация. Освен това 53,2% от учителите диференцират „учебните ресурси“ в умерена степен, а 16,5% в ниска степен. Увеличава се броят на учителите (33 души, 30,3%), които прилагат висока диференциация в тази област. По същия начин - 56,9% от учителите диференцират „резултатите“ в умерена степен и 23,9% във висока. Само 19,3% прилага ниска диференциация. По отношение на диференциацията на „оценката“ по-малко от половината учители (46,8%) прилагат умерена диференциация и само 15,6% висока. Голям е броят на учителите, които леко диференцират оценката (37,6%). И накрая, много преподаватели (60,6%) смекчават „управлението на класната стая“ до умерена степен, докато 19,3% прилагат висока диференциация и 20,2% ниска диференциация. Тези констатации са илюстрирани на графика 4. Умерено прилагане на диференцирано обучение се разкрива за всички области и ниска диференциация има за областта „оценка“. Следователно най-ниската диференциация се отнася до начина/средствата за оценяване на учениците. Следва разграничаването на „съдържание“, „процес“, „резултати“, управление на класната стая и „ресурси за обучение“.



Диаграма 2: Обобщени резултати за шестте области на TDS скалата

#### 4.1.2.2. Прилагане на практики за диференцирано обучение

Учителите до голяма степен изследват готовността на всеки ученик с дислексия (39,4% често 24,8% почти винаги/винаги) и по време на преподаването използват примери, свързани с

интересите на учениците (40,4% често; 19,3% почти винаги/винаги). Освен това те се фокусират върху съвместното учене (41,3% често; 11,0% почти винаги/винаги), предлагат задачи, които отговарят на различен ритъм/стил на учене (39,4% често; 11,0% почти винаги/винаги) и прилагат техники за запаметяване (35,8% често; 11,09 почти винаги/винаги), както и насочващи въпроси (51,4% често; 32,1% почти винаги/винаги), които насърчават индивидуалното учене (42,2% често; 39,4% почти винаги/винаги) и ученето в сътрудничество (36,7% често; 39,4% почти винаги/винаги). Практиките за диференциране на преподаването, които се фокусират върху нови техники (34,9% често; 8,3% почти винаги/винаги) и организацията на класната стая се прилагат умерено (20,2%; често 21,2% почти винаги/винаги). Най-високата средна честота на диференциация е свързана с инструкциите, дадени на учениците (Mean = 3,24) и по-специално с инструкциите както за индивидуално (Mean = 3,24), така и за съвместно обучение (Mean = 3,12). Също така учителите често проверяват нивото на готовност на своите ученици (Mean = 3,01), прилагат практики за съвместно обучение (Mean = 2,98), практики за запаметяване (Mean = 2,79), използват примери за интересите на учениците (Mean = 2,75) и възлагат задачи с различен ритъм/стилове на учене (Mean = 2,72). Средно честотата на разграничаване е умерена за използването на нови технологии (Mean = 2,69), за начина на организация на класната стая (Mean = 2,69), но също така и за използването на графичните организатори (Mean = 2,52). Честотата на разграничаване е много ниска за всички практики, свързани с начините, по които учениците се оценяват и особено с използването на различни критерии за оценяване (Mean = 1,69), опции за различни методи за оценяване (Mean = 1,71), самооценка (Mean = 1,62) и хетерооценка (Mean = 1,69). И накрая, учителите рядко прилагат текстове с различни нива на четливост (Mean = 1,98), дейности с различни гледни точки (Mean = 1,88), ръчна работа (Mean = 1,53) и предлагат различно време за изпълнение на задача (Mean = 1,56).

#### ***4.1.2.3 Предизвикателства за диференциация***

Според резултатите от изследването, които са представени, учителите признават важната положителна роля на диференцираното обучение за ученици с дислексия, тъй като кумулативно 76,2% имат достатъчно убеденост относно важността на диференцираното обучение в преподаването. Въпреки това, много висок процент от учителите, участвали в настоящото изследване, което възлиза на кумулативно 79,9% (34,9% често; 45,0% почти винаги/винаги) отговарят, че обикновено отнема много време за оценка на нуждите на обучаемите, готовност, идентифициране на основните понятия, организиране на въпросите и проектиране на дейности, подходящи за всеки обучаем. Ето защо необходимостта от време за провеждане на диференцирано обучение е сериозно предизвикателство за учителите.

В допълнение, изглежда, че много учители изпитват затруднения при управлението на класната стая по време на прилагането на диференцирано обучение, тъй като 28,4% са дали отговора „често“, а 26,6% отговора „винаги“ по този въпрос. Процесът на трансформиране на

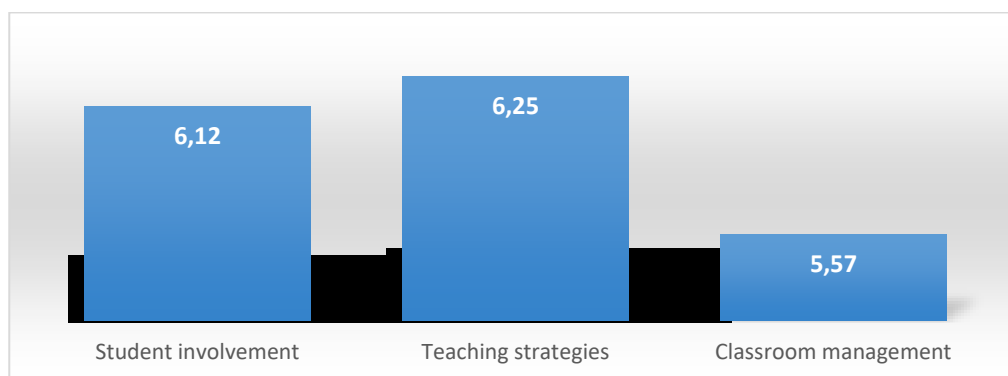
ролята на учителя от учител, който разпространява знания към фасилитатор също е предизвикателство за кумулативно 50,5% от учителите (29,4% често; 21,1% почти винаги/винаги). По-малко са учителите, които се затрудняват да изберат подходяща стратегия за преподаване при диференцирано обучение (19,3% често; 18,3% почти винаги/винаги). Въпреки това кумулативно 59,6% от учителите са съгласни, че се нуждаят от допълнително обучение за това как да прилагат стратегии за преподаване на практика (33,0% често; 26,6% почти винаги/винаги). Въпреки това, процентът на учителите, които се сблъскват с трудности при планирането на уроците при диференцирано преподаване, е нисък (15,6% често; 12,8% почти винаги/винаги). Тук се подчертава, че кумулативно половината от извадката считат, че основното предизвикателство е липсата на познания на учителите как да прилагат диференцирано преподаване. Във връзка с това 28,4% считат, че нямат необходимите умения, а 20,2% - че имат минимални умения (общо 48,6%). Кумулативно обаче 51,3% заявяват, че притежават необходимите умения, от които се нуждае стратегията за диференцирано обучение. Друга основна трудност, която поставя предизвикателство пред осъществяването на диференцирано обучение, е големият брой ученици в класната стая. По-конкретно кумулативно, 63,3% от учителите (38,5% често; 24,8% почти винаги/винаги) заявяват, че намират трудности при адаптирането на броя на учениците в класната стая. По подобен начин, кумулативно 64,2% от учителите (37,6% често; 26,6% почти винаги/винаги) се сблъскват с трудности при персонализирането на класната стая по отношение на размера и площите, за да се приспособи към разпределението на учениците в работни групи. Важно предизвикателство за учителите е и липсата на знания за използването на технологии, тъй като 27,5% заявяват, че често срещат трудности при използването на учебни помагала, т.е. технологии, докато 26,6% са посочили отговора почти винаги/винаги.

И накрая, основно предизвикателство за учителите да прилагат диференцирано обучение е ограничената подкрепа от страна на административния персонал. Показателно, кумулативно 57,8% (33,0% рядко/никога; 37,6% понякога) от учителите посочват, че административните кадри рядко имат достатъчно убеждения за прилагането на диференцираното обучение в класните стаи. Също така, кумулативно 63,3% (25,7% рядко/никога; 32,1% понякога) посочват, че административната подкрепа рядко е достъпна, като помага на учителите да планират добре учебните програми. И накрая, кумулативно 77,6% (33,0% рядко/никога; 37,6% понякога) от учителите са отговорили, че рядко е налична административна подкрепа, която ги подкрепя пред родители / настойници.

#### ***4.1.3 Възприеманата от учителите самоефективност***

По отношение на възприетата от учителите самоефективност (Диаграма 4) по отношение на ангажираността на учениците по време на учебния процес, средно тя е умерена до висока (Mean = 6,12; S.d. = 0,560). За възприетата от учителите самоефективност по отношение на стратегиите за преподаване, които прилагат, средно отговорите са умерени до високи (Mean = 6,25; S.d. = 0,578)

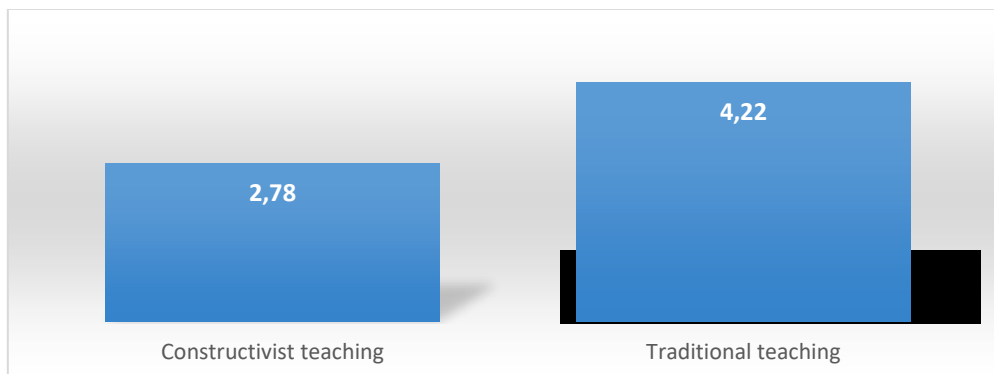
и накрая, за възприетата от учителите самоефективност по отношение на техните умения за управление на класната стая, на средно е умерено до ниско (Mean = 5,57; S.d. = 0,651). Възприеманата от учителите самоефективност е умерена до висока. По-специално, възприеманата самоефективност е по-висока по отношение на стратегиите за преподаване (Mean = 7,12), но главно по отношение на уменията за предлагане на обяснения, примери и алтернативни въпроси по време на урока и когато учениците не го разбират. Въпреки това, учителите изглежда смятат, че изостават в прилагането на алтернативни практики на преподаване и особено по отношение на начина на оценяване, където диференциацията изглежда не се прилага. По отношение на възприеманата самоефективност за способността за включване на ученици, тя също е задоволителна.



Диаграма 3: Субскали за възприемана от учителите самоефективност

#### 4.1.4 Убежденията на учителите относно преподаването

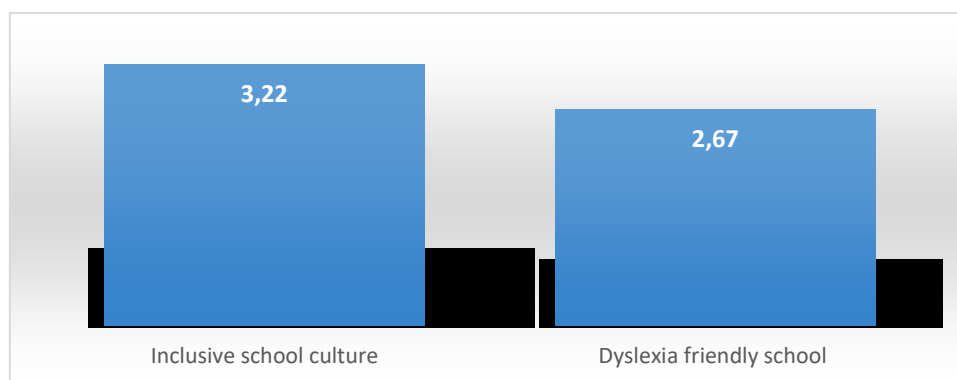
По отношение на степента, в която участващите учители прилагат конструктивистко преподаване, резултатите показват умерена честота на прилагане (Mean = 2,78; S.d. = 0,457) (Диаграма 4). От друга страна, по отношение на степента, в която учителите, които са участвали, прилагат традиционното преподаване, резултатите показват тази висока честота на прилагане - средно (Mean = 4,22; S.d. = 0,555). В обобщение, честотата на прилагане на традиционното учение е средно по-висока. Участващите учители до голяма степен следват учебната програма в преподаването и традиционния подход и оценяване на учениците.



Диаграма 4: Убежденията на учителите относно преподаването

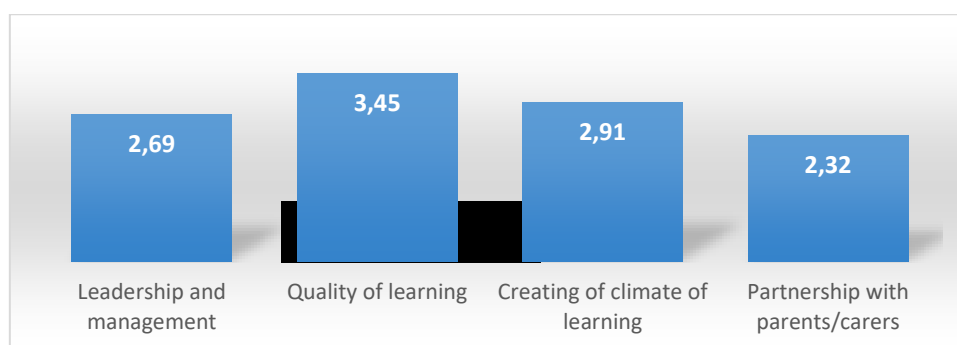
#### 4.1.5 Училищна култура, благоприятна за приобщаване към дислексия

Участващите учители в това изследване смятат, че училищата, в които работят, все още не са развили напълно „приобщаваща култура“, която насърчава равни възможности за учене за всички ученици, тъй като техните отговори са средно умерени (Mean = 3,22). Освен това, по отношение на степента, в която училищата функционират като „благоприятни за дислексия“, проблемът изглежда дори още по-голям, тъй като средно отговорите са около отрицателната позиция (Mean = 3,22). Комбинирайки тези две измерения, заключаваме, че училищата са развили „училищна култура, благоприятна за приобщаване към дислексия“ в умерена степен (Mean = 2,67) (диаграма 6).



Диаграма 5: Училищна култура, благоприятна за приобщаване към дислексия

Фокусирайки се върху училищата, подходящи за хора с дислексия, се разбира, че основният проблем произтича от проблемното сътрудничество между училище и родители (Mean = 2,32), както и от липсата на административна подкрепа и липсата на подходяща организация (Mean = 2,69) за откриване и подкрепа на ученици с дислексия. Пригодността на училищния климат за деца с дислексия е умерена (Mean = 2,91), докато качеството на учебните практики, прилагани от учителите, е малко по-добро (Mean = 3,45).



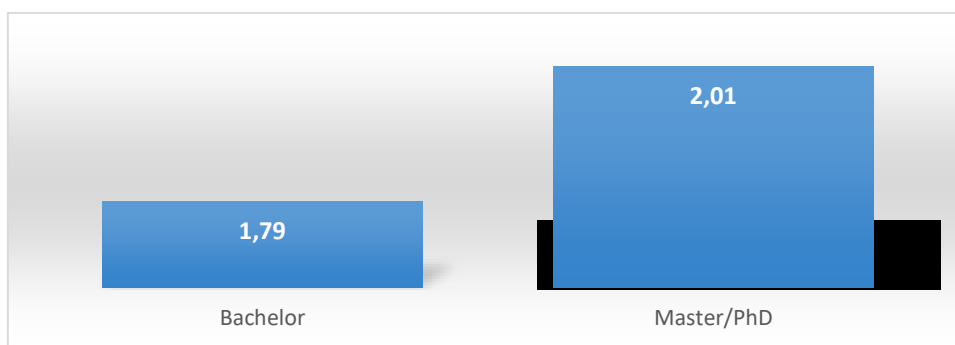
Диаграма 6: Проблеми

#### 4.1.6 Фактори, влияещи върху прилагането на стратегии за диференцирано обучение в класната стая

##### 4.1.6.1 Влияние на социално-демографските характеристики на учителите

По отношение на „пола“, t-тестът за независими проби (мъже; жени) не показва статистически значими разлики за всичките шест области на TDS скалата (общ резултат на TDS скалата:  $t = 1,965$ ;  $sig. > 0,05$ ). По подобен начин еднопосочният тест ANOVA показва, че

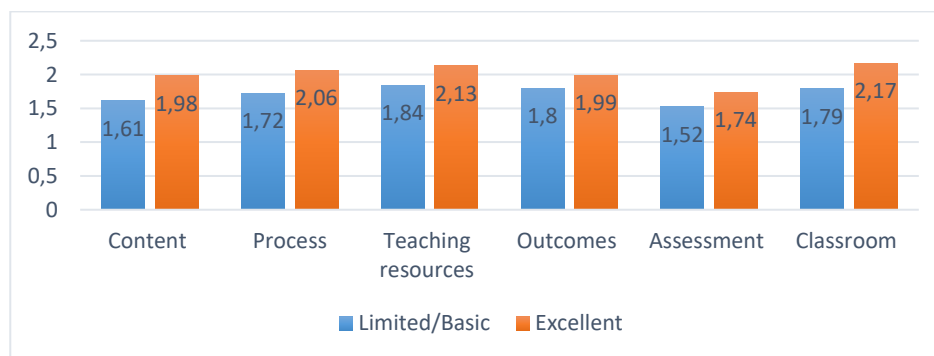
няма статистически значими разлики в честотата на прилагане на диференцирани стратегии за обучение в класната стая между учители от различни възрастови групи (общ резултат от скалата на TDS:  $F = 2,412$ ;  $\text{sig.} > 0,05$ ). По отношение на третия обективен фактор, „образователното ниво“, t-тестът за независими извадки показва статистически значими разлики само за четвъртата област на TDS скалата, която е свързана с „ресурси за преподаване“ (Диаграма 8). Учителите с по-високо образователно ниво (магистърска степен и/или докторска степен) диференцират в по-голяма степен средствата, които използват по време на преподаване (напр. видео, компютри, уебсайтове, книги с аудио-визуални системи и т.н.) спрямо учителите с по-ниско образователно ниво (бакалавър) ( $t = 4,989$ ;  $\text{sig.} = 0,018 < 0,05$ ). Въз основа на горното и като се има предвид, че е установена само една разлика в честотата на прилагане на диференцирано обучение, заключаваме, че на изследователския въпрос 1 е отговорено.



Диаграма 7: Разлики в нивото на прилагане на диференцирано обучение по отношение на учебните ресурси въз основа на образователното ниво на учителите за фактор IV от скалата на TDS

#### 4.1.6.2 Влияние на знанието за дислексия

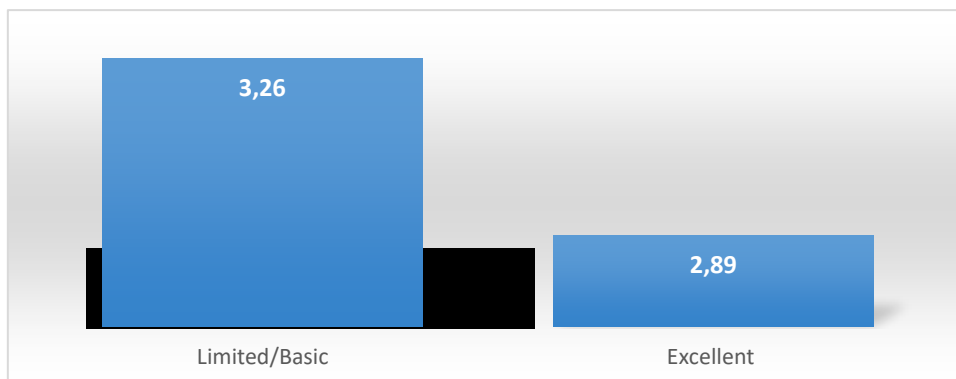
Съществуват статистически значими разлики в честотата на прилагане на диференцирани стратегии за обучение в класната стая, в зависимост от нивото на познания на учителите за дислексията. За всички области на скалата на TSD стойността на значимост е по-малка от 0,05. Следователно учителите с по-добри познания за дислексията прилагат по-често стратегии за диференцирано обучение в класната стая. Във връзка с това се отбелязва, че отговорите на учителите са средно по-положителни за тези с отлични познания за дислексията (Диаграма 9).



Диаграма 8: Разлики в нивото на прилагане на стратегията за диференцирано обучение в класната стая, базирана на знанията на учителите за дислексия за всички фактори от скалата на TDS



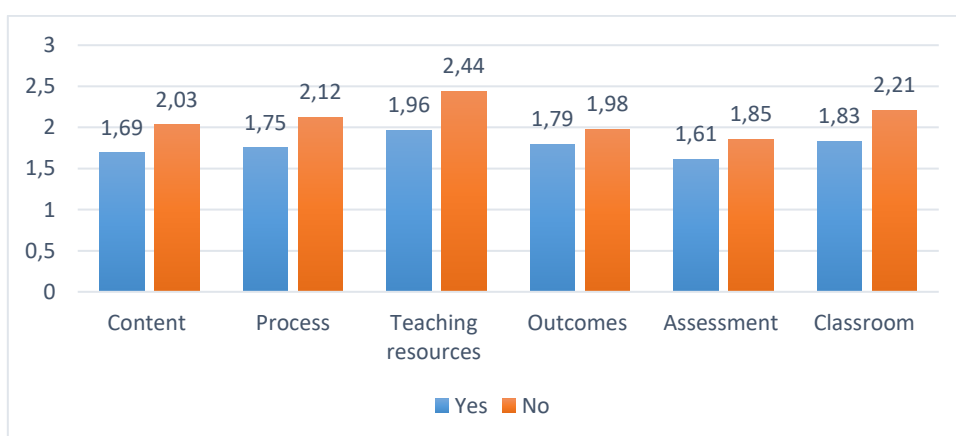
Освен това се наблюдават разлики и за честотата на прилагане на диференцирани практики на преподаване. Учителите с по-добри познания за дислексията прилагат диференцирани практики на преподаване по-често, както се вижда от резултатите от t-теста за независими проби (Диаграма 10).



Диаграма 9: Разлики в нивото на прилагане на диференцирани учебни практики въз основа на знанията на учителите за дислексия

#### 4.1.6.3 Въздействие на педагогическия опит и обучение

Според резултатите няма статистически значими разлики в честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая в зависимост от педагогическия опит на учителите. За всички области на TDS скалата, стойността на значимост е по-висока от 0,05. От друга страна, въз основа на резултатите има статистически значими разлики в честотата на прилагане на диференцирани стратегии за обучение в класната стая, в зависимост от обучението на учителите в областта на специалното образование. За всички области на скалата TDS стойността на значимост е по-малка от 0,05 и се разкрива, че учителите с такова обучение прилагат по-често диференцирани стратегии за обучение в класната стая, тъй като отговорите им са средно по-положителни (Диаграма 11).



Диаграма 10: Разлики в нивото на прилагане на стратегия за диференцирано обучение в класната стая, базирана на обучението на учителите по специално образование за всички фактори от скалата на TDS

По подобен начин резултатите показват, че има статистически значими разлики в честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая, в зависимост

от обучението на учителите в областта на диференцираното обучение. За всички области на скалата на TSD, стойността на значимост е по-малка от 0,05 и се разкрива, че учителите с такова обучение, прилагат по-често стратегии за диференцирано обучение в класната стая, тъй като отговорите им са средно по-положителни. Въз основа на тези резултати заключаваме, че на изследователския въпрос 3 е отговорено (Диаграма 12).

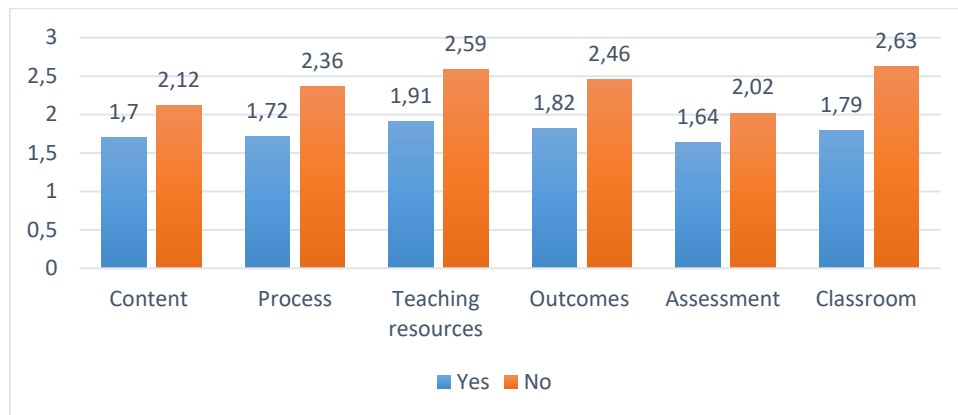


Diagram 11: Разлики в нивото на прилагане на стратегията за диференцирано обучение в класната стая, базирано на обучението на учителите в областта на диференцирано обучение за всички фактори от скалата на TDS

#### 4.1.6.4 Въздействие на предизвикателствата

Корелационният анализ разкрива статистически значими отрицателни връзки между предизвикателствата и честотата на прилагане на диференцирано обучение, с изключение на областта „съдържание“ ( $r = -0,263$ ;  $\text{sig} > 0,05$ ). За всички останали пет измерения има статистически резултати: „процес“ ( $r = -0,459$ ;  $\text{sig} < 0,01$ ), „ресурси за обучение“ ( $r = -0,877$ ;  $\text{sig} < 0,01$ ), „резултати“ ( $r = -0,548$ ;  $\text{sig} < 0,01$ ), „оценка“ ( $r = -0,744$ ;  $\text{sig} < 0,01$ ), „управление на класната стая“ ( $r = -0,523$ ;  $\text{sig} < 0,05$ ) и „общ резултат“ ( $r = -0,725$ ;  $\text{sig} < 0,01$ ). Въз основа на тези резултати заключаваме, че на изследователски въпрос 4 е отговорено (Таблица 1).

Таблица 1: Връзка между честотата на прилагане на диференцирано обучение и предизвикателствата пред учителите

	Предизвикателства
Съдържание	-0,263
Процес	-0.459**
Образователни ресурси	-0.877**
Резултати	-0.548*
Оценяване	-0.744**
Управление на класната стая	-0.523*
<b>Общ резултат по TDS скала</b>	<b>-0.725**</b>

\*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).

\*\* . Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).

#### 4.1.6.5 Въздействие на възприеманата самоефективност

Корелационният анализ разкрива статистически значима положителна връзка между честотата на прилагане на диференцирано обучение и възприеманата от учителите самоефективност по отношение на способността им да включат учениците в преподаването ( $r$

= 0,258; sig. <0,05). Наблюдава се статистически значима положителна и по-силна връзка с възприятието за самоефективност във връзка с практиките на преподаване ( $r = 0,659$ ; sig. <0,01). По отношение на самоефективността за уменията за управление на класната стая, връзката с диференцираното обучение е положителна, но не е статистически значима ( $r = 0,241$ ; sig. <0,05) (Таблица 2). Въз основа на горните резултати заключаваме, че на изследователски въпрос 5 е отговорено.

*Таблица 2: Връзка между честотата на прилагане на диференцирано обучение и възприеманата от учителите самоефективност*

<b>Самоефективност по отношение на:</b>	<b>Общ резултат по TDS скала</b>
Учебно участие	0.258*
Образователни стратегии	0.659**
Управление на класната стая	0.241
Обща самоефективност	0.536**

\*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).

\*\* . Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).

#### **4.1.6.6 Въздействие на вярванията и убежденията върху преподаването**

Резултатите от таблица 3 показват, че честотата на прилагане на диференцирано обучение е положително свързана с положителните вярвания за конструктивисткото преподаване ( $r = 0,834$ ; sig. <0,01). Това е силна и статистически значима корелация. От друга страна, връзката с вярванията за традиционното преподаване са отрицателно свързани с честотата на прилагане на диференцирано обучение ( $r = -0,755$ ; sig. <0,01). Въз основа на горните резултати заключаваме, че на изследователски въпрос 6 е отговорено.

*Таблица 3: Връзка между честотата на прилагане на диференцирано обучение и убежденията на учителите относно преподаването*

	<b>Общ резултат по TDS скала</b>
Традиционни преподавателски практики	-0.755**
Конструктивистки практики на преподаване	0.834**

\*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).

\*\* . Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).

#### **4.1.6.7 Въздействие на училищната култура**

Резултатите от таблица 4 показват, че честотата на прилагане на диференцирано обучение е положително свързана с приобщаващата училищна култура ( $r = 0,821$ ; sig. <0,01). Това е силна и статистически значима корелация. По подобен начин има същата силна положителна връзка с училищната култура, благоприятна за дислексията ( $r = -0,755$ ; sig. <0,01). Следователно на изследователски въпрос 7 е отговорено.

*Таблица 4: Връзка между честотата на провеждане на диференцирано обучение и училищната култура*

	<b>Общ резултат по TDS скала</b>
--	----------------------------------

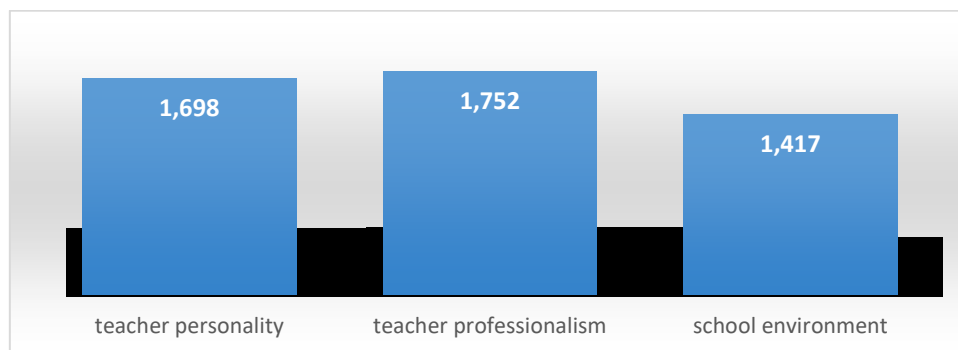
Приобщаваща училищна култура	0.821**
Приятелска училищна култура към дислексията	0.822**

\*. Корелацията е значима на ниво 0,05 (двустранна).

\*\* . Корелацията е значима на ниво 0,01 (двустранна).

#### 4.1.6.8 Въздействие на всички фактори: модел на линейна регресия

Регресионният модел обяснява 63,8% ( $R^2 = 0,638$ ) от вариацията на честотата на прилагане на диференцирания. Статистически значим ефект имат следните променливи: „знания за дислексия“ ( $\beta = 1.047$ ; sig. =  $0.001 < 0.01$ ); „учителски стаж“ ( $\beta = 0,578$ ; sig. =  $0,036 < 0,05$ ), „обучение по специално образование“ ( $\beta = 1,435$ ; sig. =  $0,005 < 0,01$ ), „обучение по диференцирано обучение“ ( $\beta = 1,695$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ), „възприемана самоефективност“ ( $\beta = 1,963$ ; sig. =  $0,009 < 0,01$ ), „конструктивистко преподаване“ ( $\beta = 1,777$ ; sig. =  $0,012 < 0,05$ ), „приобщаваща училищна култура“ ( $\beta = 2,102$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ), „училищна култура, благоприятна за дислексия“ ( $\beta = 1,365$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ). Горните променливи са групирани в три фактора, които влияят върху честотата на прилагане на диференцирано обучение. Това са „личността на учителя“, която произлиза от променливите „самоефективност“ и „конструктивистко преподаване“ ( $\beta = 1,934$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ), „професионализъм на учителя“, който произтича от променливите „знание за дислексия“, „преподавателска работа и стаж“, „обучение по специално образование“ ( $\beta = 1,112$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ) и „училищна среда“, която произлиза от променливите „приобщаваща училищна култура“, „училищна култура, благоприятна за дислексия“ ( $\beta = 1,417$ ; sig. =  $0,000 < 0,01$ ) (Графика 15).



Диаграма 12: Групирани независими фактори, които влияят върху честотата на прилагане на диференцираното обучение

#### 4.1.7 Влияние на диференцираното обучение върху представянето на ученици с дислексия

Резултатите от хи-квадрат теста показват статистически значим ефект ( $\chi^2 = 5.423$ ; sig. =  $0.019 < 0.05$ ). Следователно на изследователски въпрос 8 е отговорено.

### 4.2 Резултати от качествено изследване

#### 4.2.1 Резултати от интервюта

##### 4.2.1.1 Тълкувания на термина диференцирано обучение

От анализа на данните се очертава първата „тема“ на качествено изследване, свързана с различните интерпретации, дадени от учителите на термина „диференцирано обучение“. Твърденията на двама от шестимата учители, участвали в качествено изследване, показват, че те възприемат диференцираното преподаване като процес, в който коригират очакванията си към учениците в зависимост от нивото на способностите на всеки ученик. От друга страна, други двама учители възприемат понятието „диференцирано обучение“ като процес на градиране на дейностите, които се провеждат в обучението по гръцки език и литература. С други думи, те оприличават диференцираното обучение на приоритизирането на учебните дейности и процеси. Например, учител Т (teacher) 4 заявява: „Диференцираните инструкции за мен са оценявани дейности за ученици с различни способности.“ Учител Т5 допълнително дава друго обяснение за термина „диференцирано обучение“, като го оприличава на индивидуализирано обучение и опростяване на материала. И накрая, учител Т2 подчертава, че диференцираното обучение означава, че учителят диференцира учебните дейности, материалите и/или методите на оценяване, за да отговори на всички ученици. От горното може да се види, че участващите учители дават различни интерпретации на термина диференцирано преподаване и по-специално: 1) различни очаквания на учителите в зависимост от способностите на учениците 2) йерархия на преподавателските дейности 3) персонализирани инструкции 4) диференциация на дейностите, средства и оценка.

#### ***4.2.1.2 Тълкувания на термина разнообразие на учениците***

Втората „тема“, която се очерта от качествения анализ, е свързана с различните тълкувания на понятието „разнообразие на обучаваната популация“ като основно условие за осъществяване на диференцирано обучение. Двама от шестимата участващи учители свързват разнообразието на учениците изключително с тяхната културна хетерогенност. Например учител Т4 заявява: „Разнообразието на учениците произтича главно от тяхната културна хетерогенност“. Останалите четирима учители обаче тълкуват разнообразието на учениците във връзка с техните различни способности, които според учителите пряко влияят върху академичното им представяне. Следователно два компонента на разнообразието на учениците са очевидни: 1) културно разнообразие и 2) смесени способности.

#### ***4.2.1.3 Тълкувания на термина дислексия***

Четирима от всички шест учители свързват дислексията с трудности в писмения език. Показателно, учител Т1 споменава: „Деца с дислексия имат затруднения главно в писмения език. Те са брилянтни, но имат тези слабости.“ Въпреки това се подчертава, че останалите двама учители изразяват по-общ възглед за дислексията или с други думи я бъркат с генерализирани обучителни затруднения, както се вижда от техните изявления: От горното се вижда, че участващите учители дават две различни тълкувания на термина дислексия и по-специално: 1) затруднения при писане и четене 2) генерализирани обучителни затруднения.

#### ***4.2.1.4 Ефекти от дислексията***

Учител Т5 заявява, че е преподавал на няколко ученици с дислексия, като описва подробно ефектите от това нарушение. Всички останали учители също съобщават, че най-важните ефекти от дислексията са сериозни проблеми в четенето и писането, въпреки че учител Т3 говори и за проблеми в устния език - начин на изразяване: „Освен другите, съм виждал и деца с дислексия, които не говорят и не се изразяват правилно”. И накрая, учител Т2 също се позовава на вторичните ефекти на дислексията, като появата на психопатология. От горното може да се види, че участващите учители се позовават на две категории ефекти от дислексията: 1) отрицателни ефекти върху езиковите постижения (писане и четене) и 2) отрицателни ефекти на когнитивно ниво (психопатология).

#### ***4.2.1.5 Провеждане на диференцирано обучение при дислексия***

Стана ясно, че всички учители осъзнават необходимостта от прилагане на диференцирано обучение, както и ползите от него при учениците с дислексия. Останалите четирима учители също поддържат положително мнение за необходимостта от диференцирано обучение, като ключов фактор за когнитивното и по-широко развитие на учениците с дислексия. Важно е твърдението на учител Т2 „Дислексията изисква различен начин на преподаване. По принцип дислексията е различен стил на учене”, но също и на Т4 „Дислексията се характеризира с уникалност, така че обичайният начин на преподаване не подхожда на деца с дислексия”. От горното се вижда, че учителите осъзнават важността и необходимостта от диференцирано обучение при учениците с дислексия. Фокусирайки се повече върху това как тези учители най-накрая диференцират преподаването, се разкрива, че някои от тях диференцират учебните дейности, които дават на учениците и до известна степен начина, по който се представя материалът по време на урока (учители Т2 и Т1). Друг учител, а именно Т5, заявява, че полага усилия да диференцира методите на преподаване, но и начина на представяне на материала, така че да отговаря на нуждите на учениците с дислексия. По-конкретно, този учител набляга на играта и ученето чрез преживяване. Останалите учители не споменават нищо друго по отношение на прилагането на учене чрез преживяване в подкрепа на учениците с дислексия. Според учител Т3 - диференциационното обучение се извършва предимно в началото на урока, когато трябва да се провери дали учениците са усвоили предишните знания. По същество обаче разликата, която този учител прави, е просто да предостави допълнително време на ученик с дислексия да отговори на въпрос. От друга страна, Т6 е единственият учител, който споменава, че се опитва да разграничи начина, по който ученикът с дислексия се оценява в предмета по гръцки език и литература. Диференциацията обаче отново се фокусира главно върху предлагането на лесни въпроси. Учител Т4 заявява, че за да диференцира ефективно преподаването на ученици с дислексия, винаги проучва тяхната лична готовност и интереси. Също така, същият учител (Т4) съобщава, че често се опитва да даде няколко задачи на различни ученици едновременно, които са свързани с една и съща концепция или тема, но се

различават по сложност. И накрая, само един учител (Т1) заявява, че набляга на поддържането на приятелски климат в класната стая, който смята за необходим при децата с дислексия. От горното може да се види, че учителите прилагат диференцирано обучение, фокусирано главно върху „процеса“ и минимално върху „продукта“ и „средата“, а не върху „съдържанието“.

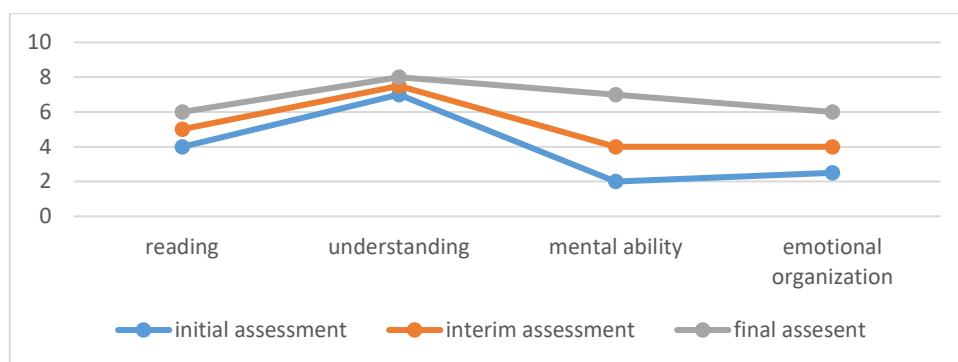
#### **4.2.1.6 Фактори, влияещи върху прилагането на диференцирано обучение при дислексия**

Проучвайки дали учителите са уверени, че могат по подходящ начин да прилагат диференцирано обучение и да подкрепят учениците с дислексия, е установено, че двама от всеки шестима учители се чувстват уверени. От друга страна, останалите четирима учители изглеждат са с намалено доверие в способностите си по отношение на диференциацията на преподаването с цел ефективна подкрепа на ученици с дислексия. Във всички случаи проблемът изглежда произтича от липса на знания, но също и от ограничени познания за нуждите на учениците с дислексия (учител Т1). Подобно мнение изразява и учител Т3, който също подчертава проблема, свързан с недостатъчните знания – обучение, докато учител Т2 подчертава това, че проблемът е, че в диагностичния доклад интердисциплинарният екип не дава допълнителни съвети за справяне с трудностите на всеки ученик с дислексия индивидуално. И накрая, учител Т6 се съгласява с възгледите на гореспоменатите учители. Друг важен фактор, който влияе върху решението на учителите да прилагат диференцирано обучение при учениците с дислексия, е липсата на време. Всички учители, участвали в изследването, подчертават, че това е възпиращ фактор. Останалите четирима учители са съгласни и също подчертават, че времето е ограничено спрямо изискванията на учебната програма. Също така се подчертава, че друга пречка, която според учителите ограничава способността им да подкрепят ефективно учениците с дислексия чрез диференцирано преподаване, е липсата на подкрепа от Министерството на образованието, училищните съветници и директорите на училищата. Учител Т1 също подкрепя горното твърдение. От друга страна, учител Т4 съобщава, че изпитва много трудности при намирането на материал, подходящ за ученици с дислексия по време на преподаването на урока по гръцки език и литература, докато няма подкрепа и насоки от символа на училището. Също така този учител казва, че не съществува подкрепа от директорите на училищата. Друг важен аспект, подчертан в интервюто на учител Т6, е липсата на сътрудничество с други учители, което изглежда също обезкуражава ефективната подкрепа на учениците с дислексия чрез диференцирано обучение. И накрая, важно е да се отбележи, че възпрепятстващ фактор при прилагането на диференцирано обучение при ученици с дислексия, е липсата на приятелска атмосфера в класната стая, тъй като изглежда, че според учител Т6, в някои случаи, другите ученици не са приятелски настроени.

### **4.3 Резултати от интервенцията**

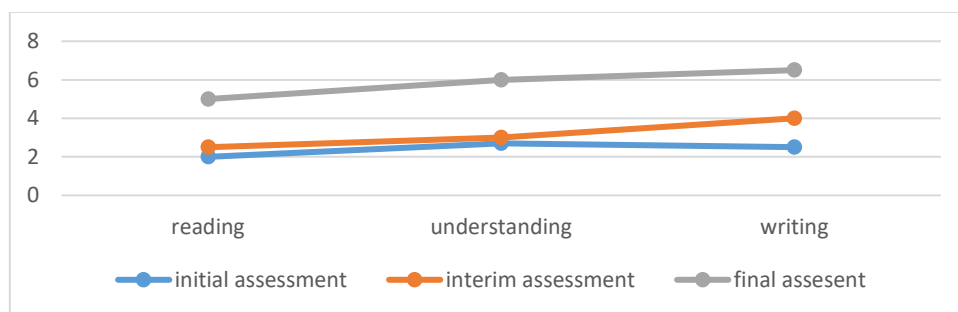
От резултатите от интервенцията се наблюдава подобрене в готовността за учене, в основните езикови умения, но също и в перцептивните умения и уменията за памет на ученика. По

отношение на способността за учене се наблюдава много голямо подобрене в умствените способности, устния език, емоционалната организация и по-малко в психомоторните умения.

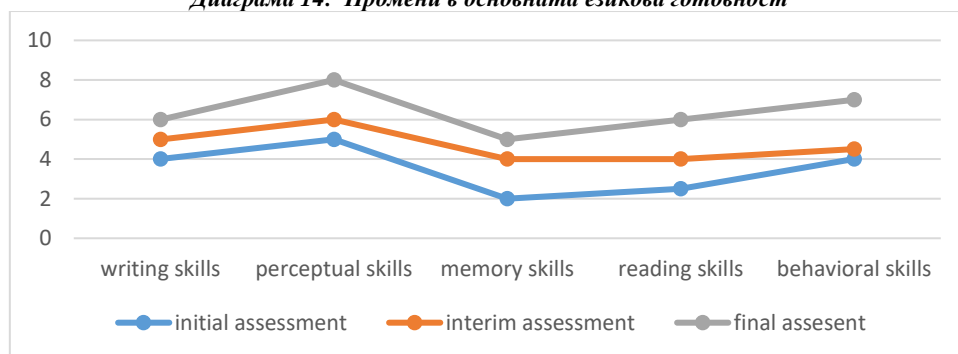


*Диаграма 13: Промени в готовността за учене*

По отношение на основните езикови умения се наблюдава голямо подобрене в способностите за писмена реч и разбиране на текст и малко по-малко при четене. И накрая, подобрието в уменията за възприятие, четене и поведение, е високо, докато уменията за писане и памет се подобряват в задоволителна степен.



*Диаграма 14: Промени в основната езикова готовност*



*Диаграма 15: Промени в уменията за възприятие и памет*

#### 4.4 Дискусия на резултатите

Целта на дисертационния труд е да се създаде „Модел за диференцирано обучение на ученици с дислексия в средното училище при обучението по предмета „Гръцки език и литература“. За тази цел са изследвани диференцирани стратегии и практики на преподаване, прилагани от гръцките учители. Нещо повече, профилът на „ефективния учител“, който правилно диференцира учебния процес, е създаден, като се вземе предвид сложен модел от фактори.

**Общата научна хипотеза** на изследването е, че доброто познаване на дислексията, възприеманата самоефективност на учителите, убежденията на учителите относно преподаването,



педагогическият им опит и обучението на учителите, както и развитието на приобщаващо училище, благоприятната култура, допринасят за прилагането на диференцирани стратегии за обучение по време на преподаването на гръцки език и литература. Това общо научно предположение е потвърдено от резултатите, както е обсъдено по-долу. Може да се очаква, че по време на преподаването на гръцки език и литература, честотата на диференциалното обучение е много по-висока, точно защото тези предмети са пряко свързани с дислексията, тъй като учениците с това нарушение срещат трудности при четене и писане. Резултатите от настоящото изследване обаче показват, че само 20,2% от участващите учители прилагат диференцирано обучение с висока честота. Повече от половината учители (56,0%) прилагат тази стратегия на обучение в умерена степен, докато в 23,9% от случаите честотата на прилагане е много ниска. Следователно, въпреки че както се споменава в съществуващата литература, диференцираното обучение предлага много предимства за учениците с дислексия, тази стратегия се прилага от малко учители. Подчертава се, че тези открития са в съответствие с откритията и на други изследвания (Siam, & Al-Natour, 2016; Tzanni, 2018).

В допълнение към горното, резултатите от качествено изследване показват, че учителите често тълкуват диференцираното обучение по грешен начин. Вместо да разбират диференцираното обучение като философия на преподаване, която отговаря на различните предпочитания, интереси и готовност за учене на учениците, те вярват, че диференцираното обучение има различни очаквания за учениците или просто променя трудността на оценката на дейностите. Съществува и объркване, тъй като учителите често смятат диференцираното и индивидуализираното преподаване за едно и също нещо. Следователно се разкрива сериозен проблем, свързан с неразбирането на процеса на диференциране на обучението, което може да е една от основните причини за ниската му реализация. Към това се добавя и фактът, че някои свързват разнообразието на учениците изключително с тяхната културна хетерогенност, а не със специалните когнитивни, поведенчески и емоционални характеристики на всеки ученик.

Фокусирайки се повече върху това, което учителите в крайна сметка разграничават, когато преподават гръцки език и литература на ученици с дислексия, резултатите показват, че това основно е процесът или с други думи начинът, по който се предават новите знания и по-малко е съдържанието, което се диференцира, но и особено методите за оценяване и учебната среда. Това може да е свързано с факта, че гръцката образователна система е централизирана. Учителите следват стриктно учебната програма и рядко променят съдържанието на обучението. Преподават се конкретни литературни текстове и граматически правила. Освен това начинът на оценяване е стандартизиран с помощта на традиционни методи като тестове и писане на есета.

Има малък или никакъв акцент върху диференцирането на процеса на оценяване с помощта на съвременни методи като самооценка, партньорска оценка, автентична оценка и т.н. И накрая, дори диференцирането на процеса е ограничено по обхват, тъй като обикновено просто се променя

трудността на тестове и упражнения, които се дават на ученици с дислексия. По-рядко се прилагат персонализиране, учене чрез преживяване, екипно преподаване и технологични средства, въпреки че изглежда, че се правят някои опити. Всичко описано по-горе първоначално е свързано с липсата на познания на учителите относно диференцираното преподаване, тъй като се оказва, че учителите възприемат програмите за обучение като неефективни, тъй като се фокусират само върху теоретични подходи, без да предлагат практически примери. Следователно учителите срещат затруднения или не знаят до голяма степен как да диференцират преподаването на ученици с дислексия. Всъщност са наблюдавани и погрешни тълкувания на дислексичното нарушение, тъй като някои учители го бъркат с генерализираното обучително затруднение. По отношение на факторите, които влияят върху честотата на прилагане на диференцирано обучение, резултатите от настоящето изследване показват, че полът и възрастта нямат статистически значимо влияние. По отношение на нивото на образование, някои разлики са открити само по отношение на учебните ресурси. По-специално, учителите с по-високо образователно ниво (магистърска или докторска степен) диференцират в по-голяма степен ресурсите, които използват по време на преподаване (напр. видео, компютри, уебсайтове, книги за аудио-визуални системи и т.н.). Това може да се дължи на факта, че тези учители, поради допълнителното си обучение, имат повече знания за това как да използват различните средства, за да диференцират преподаването и да отговорят на нуждите на учениците с дислексия. Един от най-важните фактори, че учителите, които знаят добре какво означава дислексия, диференцират преподаването по-често. Това вероятно се дължи на факта, че тези учители са наясно със специалните нужди на учениците с дислексия и признават значението на диференцираното обучение. **Следователно на изследователски въпрос 1 е отговорено.** Това означава, че обективните фактори, свързани със социално-демографските характеристики на учителите, не оказват значимо влияние върху честотата на прилагане на диференцирано обучение по време на обучението по гръцки език и литература на ученици с дислексия в средното училище.

По отношение на **изследователски въпрос 2** – на него също е отговорено. Така че учителите с по-добри познания за дислексията прилагат по-често диференцирани стратегии и практики в класната стая по време на преподаването на гръцки език и литература на ученици от средното училище със съответното нарушение. Това може да е свързано с факта, че учителите, които са получили подходящи знания за дислексията по време на обучението си или по време на опита си с ученици с дислексия, признават значението на диференцираното преподаване за ефективното развитие на тези ученици. Освен това важна констатация от изследването е, че учителите с по-добра подготовка в областта на специалното образование и диференцираното обучение, прилагат по-често тази стратегия на преподаване. Този факт вероятно се дължи на това, че те осъзнават многобройните предимства на този подход на преподаване и основно знаят как да го прилагат. Следователно **на изследователски въпрос 3 също е отговорено** и учителите с по-

голям педагогически опит и обучение имат по-добри познания за диференцираното обучение и прилагат по-ефективно съответните стратегии при ученици с дислексия. Положителният ефект от обучението на учителите върху прилагането на диференцирано обучение е демонстриран в различни други проучвания (Suprayogi et al., 2017). Все пак през последните години се зачести участието на учители, които преподават гръцки език и литература, в подобни програми за обучение. Този факт, разбира се, е трябвало да доведе до по-широко приложение на диференцираното обучение, което не се доказва от настоящото изследване. Това повдига въпроси относно ефективността на следдипломните и изследователските програми.

Основен резултат от изследването е, че липсата на време и натискът за спазване на учебната програма, оказват влияние върху честотата на диференцираното обучение. Учителите в Гърция са подложени на значителен натиск да изпълняват целите на учебната програма и графици. Други подобни фактори, които изглежда са отговорни за ограниченото приложение на диференцираното преподаване, са липсата на подкрепа както от макросредата (Министерството на образованието и диагностичните агенции), така и от микросредата, тъй като благоприятната училищна култура, приятелски настроена към дислексията, изглежда не е разработена все още. **Следователно на изследователски въпрос 4 е отговорено.** Това означава, че предизвикателствата, пред които са изправени учителите по време на прилагането на диференцирано обучение, имат значително отрицателно въздействие върху честотата на прилагане на тази стратегия за преподаване по време на преподаването на гръцки език и литература при ученици с дислексия в средното училище.

Ключов фактор, върху който се фокусира настоящото изследване, е възприеманата самоефективност на учителите или с други думи как учителите възприемат собствените си способности, умения и възможности. Това означава, **че на изследователски въпрос 5 е отговорено** и учителите с положителни убеждения относно способността им да организират и изпълняват преподаването, прилагат ефективно диференцирани стратегии за преподаване към ученици с дислексия. Доказано е, че възприеманият фактор за самоефективност играе положителна роля при прилагането на диференцирано обучение, факт, който е в съгласие с други изследователи (Dixon et al., 2014). Това вероятно се дължи на това, че само учителите, които са убедени, че наистина могат да диференцират учебната практика, най-често прилагат диференцираното обучение. Често учителите преподават гръцки език и литература, използвайки стандартизирани практики, точно защото имат ниска възприемана самоефективност за своите умения.

Резултатите от изследването потвърждават, че диференцираното обучение се прилага по-често от учители, чиито преподавателски решения се ръководят от философията на конструктивизма. Те са учителите, които се откъсват от традиционния, ориентиран към учителя начин за предаване на знания, като активно включват учениците в учебната практика и отчитат, че придобиването на знания се постига при използване на предишния опит на учениците. В края

на краищата това развитие на когнитивните умения може да се приложи по време на преподаването на гръцки език и литература, тъй като тази когнитивна област е свързана с ежедневието на учениците. Следователно **на изследователски въпрос 6 е отговорено**, което означава, че вярванията на учителите, относно начина на преподаване, оказват значително влияние върху техните познания и честотата на прилагане на стратегии за диференцирано обучение в класната стая по време на преподаването на гръцки език и литература на ученици с дислексия от средното училище. Така че учителите, които прилагат конструктивистко преподаване, прилагат диференцирани стратегии за обучение по-ефективно при ученици с дислексия.

Друг важен резултат от проучването е, че диференцираното обучение при ученици с дислексия се използва по-често от учители, работещи в приобщаващи и благоприятни за дислексията училища. Това е така, защото в тези училища всички ученици, включително тези с дислексия, са добре дошли и целта е по-добре да се отговори на техните образователни нужди. В такъв училищен контекст, учителите са принудени да прилагат ефективни стратегии за преподаване като диференцирано обучение. Следователно **на изследователски въпрос 7 е отговорено**. И така, в училищата с училищна култура, благоприятна към дислексията, учителите прилагат диференцирани стратегии за обучение по-ефективно при ученици с дислексия.

И накрая, значението на прилагането на диференцирано преподаване при деца с дислексия е подчертано и от факта, че след подходящите и различни стратегии и практики, се осъществи подобряването на езика и по-широките умения на ученик с дислексия, изследван в това проучване. Следователно, **на изследователски въпрос 8 е отговорено**, което означава, че диференцираните стратегии за обучение в класната стая подобряват способността за четене при учениците с дислексия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В обобщение, настоящото изследване разкри ниска честота на прилагане на диференцирано обучение по време на обучението по гръцки език и литература при ученици с дислексия. Има значителни доказателства, че увеличаването на тази честота, за да се посрещнат по-добре нуждите на учениците с дислексия, предполага акцент върху обучението на учителите, както и повишаване на тяхната самоефективност и техните вярвания в конструктивисткото преподаване. Развитието на приобщаваща и благоприятна за дислексията училищна култура, също е много важно. Несъмнено диференцираното обучение е важна и ефективна стратегия за ученици с дислексия, особено когато се преподава гръцки език и литература. Учениците с дислексия наистина често срещат големи затруднения по определени предмети, точно защото те изискват използването на езикови умения (четене и писане), където тези ученици изостават. Учителят е този, който може да допринесе положително в тази посока, като диференцира преподаването, така че да отговори на способността за учене, предпочитанията и интересите на всеки ученик с дислексия. В тази насока е необходимо прилагането на интегриран модел на подкрепа за учителите, който да се фокусира

върху ефективното им обучение, но и върху укрепването на личните им убеждения за необходимостта от ефективна диференциация в полза на всички. Всичко по-горе написано, разбира се, предполага значителни реформи в училищата, така че те да станат по-благоприятни за дислексията. Обобщавайки, първата основна констатация на дисертационния труд е, че учителите в ограничена степен прилагат диференцирано обучение при преподаването на гръцки език и литература. Основната разлика е в процеса на преподаване и по-рядко в съдържанието, но и в начина на оценяване на учениците, както и в средата. Преподаването изглежда стерилно и стриктно, според учебните програми, вероятно поради централизирания характер на гръцката образователна система, която не оставя място за автономия на учителите. Преподават се конкретни литературни текстове и граматически правила. Освен това начинът на оценяване е стандартизиран с помощта на традиционни методи като тестове и писане на есета. Има малък или никакъв акцент върху разнообразяването на процеса на оценяване чрез съвременни методи като самооценка, партньорска оценка, автентично оценяване и върху тестовете и върху упражненията, давани на ученици с дислексия. Персонализацията, ученето чрез преживяване, екипното преподаване и технологичните медии се прилагат по-рядко, въпреки че изглежда, че се правят известни усилия. Разбира се, сериозен проблем, който се появи, е, че учителите сякаш не са разбрали напълно и правилно какво означава диференцирано обучение. С други думи, има липса на знания за диференцираното обучение и дори за нарушението на дислексията, което е друга ключова констатация на настоящата дисертация. Неефективността на програмите за обучение е очевидна, тъй като те се фокусират върху общи теоретични знания, които често са трудни за разбиране от учителите и следователно до голяма степен неприложими на практика. Друга констатация от изследването е, че липсата на подкрепа както от макросредата (Министерството на образованието и диагностичните агенции), така и от микросредата, също е отговорна за ограниченото прилагане на диференцирано преподаване, тъй като училищната култура, благоприятна за дислексията, изглежда, че не се е развила. Една от най-важните констатации е, че учителите с добра подготовка по специално образование, приобщаване и диференцирано обучение, по-често прилагат въпросния подход на преподаване. Ето защо необходимостта от ефективно обучение и образование, свързани с горното, е безспорна. В допълнение към обучението, обаче са важни и убежденията на учителите за тяхната собствена ефикасност, но също и за конструктивното преподаване. И накрая, ключов извод от дисертацията е, че са необходими промени и в културата на училищата, които трябва да станат по-благоприятни към дислексията.

## **ПРИНОСИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Създаден е ефективен модел на диференцирано обучение и на обучението по гръцки език и литература. Този модел се фокусира върху начина, по който гръцките учители прилагат диференцирано обучение по този предмет, но също и върху честотата му на прилагане, както и

факторите, които го влияят. В дисертационния труд са разкрити полезни доказателства, които показват необходимостта от многостранен подход, така че да се създаде модел за подкрепа и развитие на учителя с цел постигане на ефективно диференцирано обучение при учениците с дислексия. Този модел може да формира основата за разработването на бъдеща програма за обучение на учители, която ще се фокусира върху три нива, а именно подобряване на теоретичните знания и познания на учителите за това как да прилагат диференцирани инструкции за ученици с дислексия, укрепване на вътрешните убеждения на учителите с цел да повишат тяхната ефективност, но също така да подобрят училищната култура на гръцките училища, така че те да станат по-приобщаващи и приятелски настроени и ефективни за учениците с дислексия. Само по този начин ще се постигне ефективно и ефикасно диференцирано обучение по гръцки език и литература при учениците с дислексия.

Ето защо, това изследване първоначално допринася за обогатяване на съществуващата литература, относно провеждането на диференцирано обучение на ученици с дислексия и факторите, които влияят на учителите в тази посока. Всъщност се фокусира върху курса по гръцки език и литература и това е важно, защото изглежда има относителна празнина в съществуващата библиография. На практическо ниво настоящото изследване разкрива интегриран модел, който представя учителя, който прилага диференцирано обучение и може да бъде основа за разработване на подходящи образователни програми.

## **ПРЕПОРЪКИ КЪМ ПРАКТИКАТА**

1. Предлага се прилагане на програми за обучение, които не се фокусират изключително и само върху предаването на теоретични знания за дислексията и диференцираното обучение. Има нужда от обучение с акцент върху практическите приложения, така че учителите да получат практически знания. Например, могат да се правят симулации в класна стая, така че учителите да могат да практикуват и да видят резултатите от диференцираното обучение на практика.
2. Предлага се сътрудничество между училища както в Гърция, така и с училища в чужбина за обмен на мнения, опит и начини за диференциране на преподаването с крайната цел споделяне на добри практики и професионално развитие на учителите чрез размисъл в общностите за професионално обучение.
3. Предлага се участие на учители в програми за психологическо овластяване и повишаване на възприеманата самоефективност. Тези програми трябва да отчитат нуждите на всеки учител и да имат опитен характер.
4. Предлага се да се засили приобщаващия/приятелски характер в училищата, където има ученици с дислексия, чрез развитие на партньорства между всички членове на училищната общност като директори, учители, родители, специален персонал и интердисциплинарен екип.

5. Предлага се да се наблегне на ранното откриване и изследване на индивидуалния профил на всеки ученик с дислексия, за да няма забавяния и грешки при провеждането на диференцирано обучение при ученици с дислексия.

### **ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

1. FACTORS INFLUENCING THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION DURING TEACHING GREEK LANGUAGE AND LITERATURE TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA

*Tsalokosta Aikaterini, PhD student c. 1240- 1253 сборник „Образование и изкуства – традиции и перспективи“, Редактор: Замфиров, М. и кол. София, УИ „Св.Кл.Охридски“, 2022, ISSN 2738-8999*

2. ОБУЧЕНИЕ ПО ГРЪЦКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ЧРЕЗ ПРИЛАГАНЕ НА ДИФЕРЕНЦИРАН ПОДХОД КЪМ УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ В ГОРНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН  
LEARNING IN GREEK LANGUAGE AND LITERATURE BY APPLYING DIFFERENTIATED APPROACH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA

*Екатерини Цалокоста, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“ Aikaterini Tsalokosta, c. 371 – 375, ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков, Редактор: Замфиров, М. и кол., София, УИ „Св.Кл. Охридски“, 2020г*

3. СПЕЦИФИКИ ПРИ УЧЕБНИЯ ПРЕДМЕТ „ГРЪЦКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА“, ИЗУЧАВАН ОТ УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ В ГОРНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ  
SPECIFICS IN SCHOOL SUBJECT GREEK LANGUAGE AND LITERATURE LEARNING BY DYSLEXIC SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Екатерини Цалокоста, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“ Aikaterini Tsalokosta, c. 376-379, ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков, Редактор: Замфиров, М. и кол., София, УИ „Св.Кл. Охридски“, 2020г*