



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КАТЕДРА „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ“

АВТОРЕФЕРАТ

към дисертационен труд на тема:

ДИНАМИКА В ОВЛАДЯВАНЕТО НА ПИСМЕНАТА РЕЧ ПРИ УЧЕНИЦИ С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

за придобиване на образователната и научна степен „доктор“ по професионално
направление 1. 2. Педагогика (Специална педагогика – Педагогика на деца с
интелектуална недостатъчност)

докторант:

Виктория Кирилова Ценова

научен ръководител:

проф. д-р Катерина Каролева Караджова

София, 2020 г.



Съдържание

Увод / 3

Глава I: Теоретичен обзор

1. Умствена изостаналост / 3

1. 1. Теории за психичното развитие на детето / 3

1. 2. Дефиниране на умствената изостаналост / 3

1. 3. Развитие на концепцията за умствената изостаналост и поява на приобщаващо образование / 4

1. 4. Етиология и форми на умствената изостаналост / 5

1. 5. Категории деца с умствена изостаналост / 5

1. 6. Психолого-педагогически характеристики на леката умствена изостаналост / 6

1. 7. Езикът и речта на децата с лека умствена изостаналост / 7

2. Писмена реч / 8

2. 1. Същност на писмената реч / 8

2. 2. Овладяване на писмената реч / 8

2. 3. Нарушения на писмената реч / 9

2. 4. Нарушения в овладяването на писмената реч при учениците с лека умствена изостаналост / 10

Глава II: Програма на изследването

1. Хипотези, цели, задачи / 12

2. Методика на изследването / 14

3. Изследвани ученици и организация на изследването / 16

Глава III: Резултати от изследването

1. Обща съпоставка между резултатите на двете изследвани групи / 17

1. 1. Глобално сравнение между двете групи / 17

1. 2. Анализ на различията по пол / 18

1. 3. Анализ на динамиката в овладяването на писмената реч / 19

2. Фонематични възприятия и фонеман анализ / 21

2. 1. Междугрупово сравнение по състоянието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеман анализ / 21

2. 2. Вътрешногрупови сравнения по състоянието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеман анализ / 23

2. 3. Динамика в развитието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеман анализ при учениците с лека умствена изостаналост / 24

3. Умения за четене / 25

3. 1. Междугрупово сравнение по умения за четене / 26

3. 2. Вътрешногрупови сравнения по умение за четене на думи и на псевдодуми / 27

3. 3. Междугрупово сравнение по умение за разбиране на прочетеното / 29

3. 4. Динамика в развитието на уменията за четене при учениците с лека умствена изостаналост / 30

4. Умения за писане / 31

4. 1. Междугрупово сравнение по умения за писане / 32

4. 2. Вътрешногрупови сравнения по умение за писане при препис, диктовка, самостоятелно писане / 33

4. 3. Динамика в развитието на уменията за писане при учениците с лека умствена изостаналост / 35

5. Съпоставка между уменията за четене и уменията за писане / 36

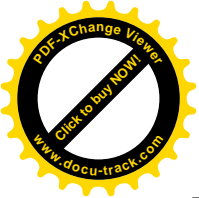
Дискусия и изводи / 39

Обобщение и заключение / 43

Цитирана литература в автореферата / 44

Приноси от изследването / 46

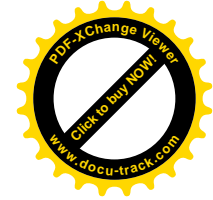
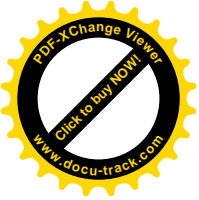
Публикации по темата на дисертацията / 46



Дисертационният труд съдържа 169 страници основен текст, от които 159 научен текст и 10 страници приложения. В дисертацията присъстват 63 таблици и 23 диаграми. Библиографията включва 147 заглавия на кирилица и латиница и интернет източници.

Дисертационният труд е предложен за обсъждане и насочване за защита в катедра „Специална педагогика и логопедия” при Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски” на 19. 06. 2020 г.

Бих искала да изкажа благодарност на моя научен ръководител проф. д-р Катерина Караджова за нейното експертно ръководство и консултации по време на моята докторантура, както и на всички преподаватели от катедрата по Специална педагогика и Логопедия за знанията, които получих от тях по време на моето бакалавърско, магистърско и докторантско обучение.



Увод

Проблемите на умствената изостаналост са широко обсъждани в науката, включително в педагогическите науки, но все още редица въпроси не са намерили своето окончателно решение. В най-голяма степен образователните грижи са насочени към децата с лека интелектуална недостатъчност, които се поддават на обучение. Когато към тях се приложат навременни и подходящи образователни и възпитателни програми, те могат да усвоят достатъчно знания, позволяващи да бъдат интегрирани в общата среда и да имат частично или цялостно самостоятелно съществуване.

Учениците с лека умствена изостаналост са между най-заstraшените от неграмотност и отпадане от училище групи. Поради това проблемът за овладяването на писмената реч и за трудностите, с които протича формирането на умения за четене и писане при тях в условията на масовото училище, е много актуален от практическа гледна точка. Като се съди от научната литература обаче, се стига до заключението, че той не е подложен активно на дискусия в последно време. Сравнително малкото на брой научни изследвания от последните години на проблемите, с които се съпътства овладяването на умения за четене и писане от учениците с лека умствена изостаналост, оставят впечатлението, че този въпрос не предизвиква широк научен интерес.

По-задълбоченото вникване в тази проблематика показва, че тя не е загубила своята научна и практическа значимост. Доказателство за това е липсата на отговори на следните въпроси: как децата с лека умствена изостаналост се справят с овладяването на писмената реч в ролята им на интегрирани в масовите класове ученици; как протича този процес, каква динамика търпи в рамките на отделните степени на училищното обучение и доколко той е успешен?

Тези въпроси са в основата на създаването на този дисертационен труд. *Основна цел на труда* е да се анализира спецификата в овладяването на писмената реч от умствено изостаналите ученици като продължителен процес със собствена динамика и да се очертаят характеристиките му, от които зависи въвеждането на подобрения в педагогическите подходи и в методите за работа с тази категория ученици.

Глава I: Теоретичен обзор

1. Умствена изостаналост

1. 1. Теории за психичното развитие на детето

Разгледани са теориите на Пиаже, Виготски, Брунер и други съвременни теории, които представят възгледи за типичното и атипичното детско развитие. Обсъдена е представата за „аномално“ (атипично) детско развитие и за отделните видове дизонтогенеза с акцент върху общото устойчиво недоразвитие, което е присъщо на умствената изостаналост. Няма пълно единомислие по отношение типологията на нарушенията в детското психично развитие (Зоткина, 2007), но безспорно е, че един от най-добре проучените типове е този на умствената изостаналост.

1. 2. Дефиниране на умствената изостаналост

Проблемът за умствената изостаналост е широко обсъждан в специалната педагогика, предвид разнородния характер на патологията и големия брой деца и ученици с това нарушение. Понятието „умствена изостаналост“ обединява многобройни



и разнообразни форми на патология, проявяващи се в най-голяма степен като нарушения на умствената дейност (Воронкова, 2001). Различните форми се различават по етиология, патогенеза, клинични прояви, степен на изразеност, могат да се различават и по време на възникване и особености на протичане. Отделят се типични и нетипични, усложнени и неусложнени форми на умствена изостаналост (Певзнер и др., 1982).

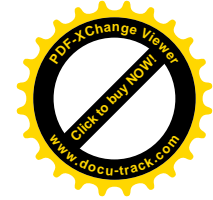
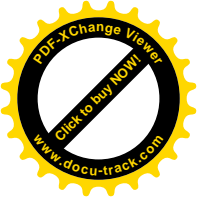
Научната общност все още търси строгата дефиниция на умствената изостаналост. Днес съществуват различни дефиниции за умствената изостаналост със сходно съдържание, тъй като автори от различни научни области проявяват интерес към нея. В наше време значително внимание се отделя не само на клиничните и психологичните признаци на умствената изостаналост, а и на социалните и адаптивните ѝ характеристики. Като прави подробен анализ на определенията и концепциите за умствената изостаналост, Караджова (2005, с. 48) предлага следното определение за нея: *„Съвкупност от етиологично различни (наследствени, вродени, рано придобити) трайни и непрогресиращи синдроми на обща психическа непълноценност, проявяващи се в затруднена социална адаптация.“*

1. 3. Развитие на концепцията за умствената изостаналост и поява на приобщаващо образование

Проучванията на умствената изостаналост имат дълга история. Като цяло в по-далечното минало отношението към индивидите с увреждания, вкл. с умствена изостаналост, не е положително (Левтерова, 2007). Това се променя едва през Ренесанса. Оттогава се проявява интерес към децата с интелектуална недостатъчност, но главно в медицински аспект. До средата на XIX в. умствено изостанали деца и възрастни най-често са настанявани в заведения за психично болни. В средата на XIX в. се появяват първите учебни заведения (помощни училища) за умствено изостанали деца във Франция и Германия, а в началото на XX век се създават и методи за оценка и подбор на децата за помощно училище (тест на Бине–Симон – 1905 г.). В този период психолози и медици доказват ролята на социалната среда и икономическите условия на живот. Стига се до извода, че умствената изостаналост може да е следствие не само от генетични, а и от други, ендогенни и екзогенни фактори (Караджова, 2005). Започва да се утвърждава възгледът за правото на живот и подпомагане на умствено изоставащите деца.

През XX в. доминира позитивната обществена нагласа към лицата с интелектуална недостатъчност. Първоначално за тях са създадени специални училища и системи за обучение (диференцирано образование), които носят полза, но водят до сегрегация. В по-късен етап на развитие на обществото диференцираното образование е заменено с интегрирано образование. Концепцията за интеграция се ръководи от принципа за нормализация (Frederickson & Cline, 2002), за живот съвместно с другите, за равни права и условия на живот.

Навлизането на интегрираното образование у нас започва в края на XX в. и изминава труден път, като първо са създадени условия за интегриране на зрително затруднени и на деца с нарушен слух, а пред интегрирането на децата с интелектуална недостатъчност трудностите са най-големи (Цветкова-Арсова, 2004). Като идея и практика образователната интеграция бързо еволюира в нов, по-висш етап, превръщайки се във „включващо образование“ (Armstrong et al., 2000), което приема идеята масовото училище и общата среда да се пригледат към нуждите на децата със специални образователни потребности (СОП), а не тези деца да се нагаждат към тях. У нас включващото образование намира израз в концепцията за приобщаващо образование, подкрепена от Наредбата за приобщаващо образование от 2017 г. Важно условие за



реализиране на това образование е детето с нарушено развитие да бъде прието добре в класа и да се чувства равнопоставено в правата си (Kourea & Phtiaka, 2003).

1. 4. Етиология и форми на умствената изостаналост

Етиологията на умствената изостаналост е изключително сложна, като и до днес част от причините за нея остават неизяснени. Милев и Милев (1994) отбелязват, че благодарение на успехите на медицината понастоящем са разкрити етиологичните механизми на около 300 вида умствена изостаналост, но значителна част от тях все още са с неизвестна етиология.

Причините, водещи до интелектуална недостатъчност, се състоят от широк спектър мозъчни увреждания, които могат да бъдат *вродени или рано придобити*. Основните патогенни фактори са биологични по произход: наследственост, генетични и хромозомни заболявания, инфекции, интоксикации, радиационни лъчения, усложнения по време на бременността и раждането, механични увреди, травми и болести на нервната система и пр. Органичните поражения имат за краен резултат качествени изменения на централната нервна система. Компенсаторните възможности на увреденото дете силно се влияят от времето на възникване на поражението, като обикновено най-ранните увреждания имат най-значими последствия. Една от честите причини за умствената изостаналост е хромозомната аберация, водеща до синдрома на Даун (Шапкова-Танева, 2008). Много важна е своевременната, ранната диагностика на умствената изостаналост. Тя обезпечава необходимите грижи и внимание, които са предпоставка за по-нататъшното развитие на потенциала на детето.

1. 5. Категории деца с умствена изостаналост

Понастоящем умствената изостаналост се разглежда в МКБ-10 (1992) в рубриката F70 - F79 – умствена изостаналост:

- F70 – лека умствена изостаналост;
- F71 – умерена умствена изостаналост;
- F72 – тежка умствена изостаналост;
- F73 – дълбока умствена изостаналост;
- F78 – друга умствена изостаналост;
- F79 – умствена изостаналост, неуточнена.

Всяка категория умствено изостанали се нуждае от различно подпомагане и има различен компенсаторен капацитет (Певзнер и Лебединский, 1979). Възможностите на умствено изостаналите деца за обучение са различни в зависимост от това в коя категория попадат (Snell, 1983).

Тези в леката степен са най-многобройната група и са обучаеми (IQ между 50 и 69, което при възрастните отговаря на възраст 9-12 години). Те могат да овладеят основни знания и умения в училище, макар с много помощ и по-бавни темпове. Традиционно те се обучават в помощните училища по специални програми, а напоследък – често в масовите училища по индивидуални програми и с ресурсни учители. Тези деца имат възможност да учат до 8-ми клас, да придобиват прости професии и да водят самостоятелен живот като възрастни. При умерената степен на интелектуална недостатъчност (IQ между 35 и 49, което при възрастните отговаря на възраст 6-9 години) трудностите в обучението са по-изразени, но децата могат да развият елементарна реч и елементарни учебни умения и навици. Преди време са обучавани главно в социалните домове, а сега – в помощните и дори в масовите училища. Те са в състояние да добият частична грамотност и известни социални умения. Децата с тежка степен на умствена



изостаналост (IQ между 20 и 34, което при възрастните отговаря на умствена възраст 3-6 години) са изключително зависими от грижите на околните и изискват непрекъснат контрол. Практически са необучаеми. При дълбоката степен на интелектуална недостатъчност (IQ под 20) са налице масивни соматични и психични поражения. Децата в тази категория обикновено имат малка продължителност на живота и са напълно необучаеми.

1. 6. Психолого-педагогически характеристики на леката умствена изостаналост

Умствената изостаналост се отличава с два основни признака: водещи интелектуални нарушения и липса на прогресивност (влошаване на състоянието). При нея е налице атипично развитие с отклонения в интелектуалната, емоционално-волевата, поведенческата сфера, физическото развитие (Караджова, 2005). Отклоненията са толкова по-дълбоки, колкото по-изразена е умствената изостаналост. Дори при лека умствена изостаналост практически е засегнато цялостното функциониране на индивида.

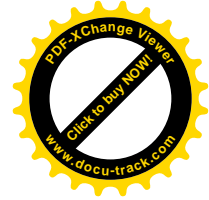
Психологическа характеристика на умствено изостаналите деца е правена от редица автори (Лалаева, 1983; Рубинштейн, 1986; Добрев, 1995, 2002; Василева, 1999 а, б; Караджова, 2005, 2010; Матанова, 2003 и др.). Литературата разкрива, че при децата с лека умствена изостаналост са налице недоразвитие и дефицити в цялата психична сфера, речта, моториката. На първо място е засегната е когнитивната сфера – възприятия, памет, мислене.

Водещ признак на умствената изостаналост са нарушенията в мисленето. Една от най-типичните негови характеристики е конкретният му характер: детето разбира смисъла само на единичните и конкретни образи, но не и на скритото им значение. То не може да се издигне от конкретното към общото и абстрактното. Конкретен характер имат и асоциациите, които възникват само по външно сходство. Децата не успяват да разберат вътрешните връзки между събития, видова или родова принадлежност, което пречи на формирането на понятия. Много характерен белег е неспособността за достигане до обобщения, друг е неумението да се използват усвоени умствени действия в нови ситуации (Рубинштейн, 1986), да се извършва пренос на знания. Нарушенията на мисленето са основната причина за трудното усвояване на учебен материал.

Тези деца се развиват предимно елементарни потребности. Понякога поради слабата корова дейност и прекалена възбудимост у някои от тези деца се наблюдава повишена несдържаност на влеченията – например голям апетит или преждевременно сексуални влечения. Емоционалните преживявания на децата с лека умствена изостаналост са бедни и контрастни (Рубинштейн, 1986) – те най-често преживяват състояния на удоволствие и неудоволствие, радват се или плачат. Не можейки да отличат важното от маловажното, демонстрират неадекватни по интензивност емоции. Добрев и др. (1992) разделят умствено изостаналите деца в *три групи*:

1. бавни, мудни, вяли – най-разпространен тип;
2. бързи и импулсивни;
3. силно затормозени и изтощени поради повишена склонност към предпазно-охранително задържане.

Обучаемите деца с интелектуална недостатъчност следват път на развитие, сходен с този на нормалните деца. Съществуват обаче различия по отношение на темповете и на крайното равнище на развитие (Добрев, 1992; Караджова, 2005, Stott et al., 2017). При ранна и подходяща намеса те могат да постигнат до половината и дори до три четвърти от нормалното развитие. Поради това се разработват множество програми за ранна намеса. Караджова и Щерева (2013) обръщат специално внимание на играта



като основно корекционно-терапевтично средство в работата с умствено изостаналите деца, а Stott et al. (2017) разглеждат ролята на когнитивно-поведенческата терапия.

1. 7. Езикът и речта на децата с лека умствена изостаналост

Според редица автори (Добрев и др., 1992; Василева, 1999 а, б; Волкова и Шаховская, 2000; Ценова, 2001 и др.) нарушенията в мисленето имат пряко отражение върху формирането на устната реч на децата с умствена изостаналост. Нейното състояние е на равнището, на което е мисленето, страдат и импресивната, и експресивната страна на речта. Наблюдава се общо забавяне в темпа на речевото развитие, ограничен речников запас със слабо и неточно усвояване на значенията на думите, трудности при усвояване на граматиката. Аналогично на мисленето, речевите нарушения на децата с лека умствена изостаналост са по модела на общо и трайно недоразвитие. По тази причина дефицитите се проявяват на всички равнища от езиковата система: фонетико/фонологично, морфологично, лексикално, граматично и семантично. Етапите, през които преминава езиковото развитие на децата с лека умствена изостаналост, са същите като при нормата, но са типично разтеглени във времето и се отличават с качествено своеобразие.

Василева (1999 б) изследва речта на умствено изостаналите деца в начален курс на обучение Тя установява, че в тяхната реч преобладават съществителните имена за сметка на останалите части на речта – често децата изброяват предметите, изобразени на картини, без да посочват действията и връзките между тях. При съставянето на изречения допускат много грешки в употребата на предлози – обикновено те липсват или се заместват с друг, най-често с предлога „на”. Наблюдава се и неадекватна лексика, която свидетелства за семантичен дефицит – „море” вместо „езеро”, „гушер” вместо „жаба”. Типична граматична грешка е неправилното съгласуване на прилагателни и съществителни – „едни цветенце”. Изводът е, че езиково-речевото недоразвитие присъства трайно в картината на умствената изостаналост, като сравненията между продукцията на децата от I и от II клас показва много бавна положителна динамика.

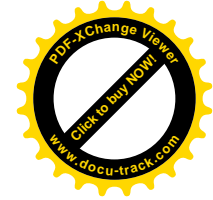
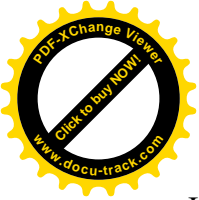
На основата на собствени данни Добрев (1995) обобщава следните характерни особености в речта на умствено изостаналите деца:

1. Забавено развитие на речта, изразяващо се в по-късната ѝ поява – причините са дифузни поражения на кората и трудно изработване на диференцировъчни връзки;
2. Недостатъци в развитието на експресивната реч – артикулационни и дизартрични прояви, случаи на ринолалия, органично заекване и др.
3. Недостатъци в развитието на импресивната реч – лошо възприемане и неточно разбиране на думите, свързано с недостатъци в процесите на слухово възприятие и езиково декодиране;
4. Беден речников запас и недоразвитие на граматиката на езика – рядко използване на думи, които изразяват признаци, свойства и състояния; шаблонна реч;
5. Понижена регулираща функция на речта – речта не участва в планиране и регулиране на поведението и действията на децата.

2. Писмена реч

1. 1. Същност на писмената реч

Писмената реч е тясно свързана с устната, тя е нейна надстройка, съдържаща два компонента, определяни още и като процеси, форми на писмения език – четене и писане.



Четенето от своя страна също има два компонента – декодиране и разбиране, достигане до смисъла на текста (Матанова, 2001). Четенето на глас е процес на декодиране на графични знаци и превръщането им в смислени звукови сигнали. При четене наум декодирането е съкратен процес, при който графемите също се превръщат във фонемни, но в скрит вид. Писането под диктовка е процес на кодиране на звукови сигнали, носители на смислова информация, в графични знаци. Самостоятелното писане също е процес на трансформиране на звукови сигнали в графични, но в скрит вид (Ценова, 2012).

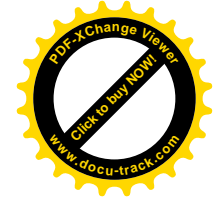
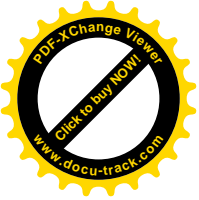
Четенето се осъществява по два пътя или чрез два механизма: *фонологичен* (звуко-буквен) и *лексикален* (глобален). Първият е фонологичен, четене отдолу-нагоре или *botton-up*, наричано още сублексикално. При него се извършва последователна фонологична преработка, елемент по елемент, в която ключов момент е съотнасянето на графемите с фонемите. Вероятно тя е присъща само на лявата хемисфера. При втория механизъм, глобалното четене, думата се прочита цялостно, без фонологичен анализ и графемо-фонемни съотнасяния. Известен е като лексикално четене, отгоре-надолу - *top-down*. Тук преработката е холистична, като се осигурява директен достъп до семантичното съдържание на думата, в което вероятно участва и дясната хемисфера. Чрез фонологичен прочит е възможно да се четат както нормални, така и т. нар. псевдодуми, недуми (безсмислени буквосьчетания, напомнящи думи, които могат да се четат), а чрез лексикално могат да се четат само познатите думи (Мавлов, 2005).

Писането представлява сложна езикова и психо-моторна дейност, изпълняваща функцията си на средство за общуване с всички свои аспекти – съдържателна страна, лексикално, граматично и стилно оформяне, графични, правописни и технически умения и навици (Здравкова, 1996). Шурыгина (2003) изтъква, че съвременните идеи за писането се основават на фундаментални изследвания, които показват, че то включва висши умствени процеси и сложни мозъчни системи с йерархична структура, простиращи се на много нива. Специалистите в нашата начална училищна педагогика (Здравкова, 1996; Христовова, 2001; Георгиева и др., 2005) разграничават три компонента в писането - графичен, правописен, съдържателен. Отделните компоненти се сливат и реализират съвместно. Писането има различна степен на сложност при препис, диктовка, самостоятелно писане (Здравкова, 1998).

2. 2. Овладяване на писмената реч

Овладяването на четенето е целенасочен, сложен, продължителен и поэтапен когнитивен процес. Няколко са етапите, през които преминава обучението по четене (Георгиева и др., 2005): 1. *подготовка* за обучението по четене с времетраене 2-4 седмици; 2. *основен етап* с времетраене 20-24 седмици. В рамките на основния етап се разграничават няколко подетапа: *аналитичен* – овладяват се звуковете и буквите и се формират умения за синтезирането им в срички и думи, *овладяване на цялостни похвати на четене* – извършва се преход към цялостно възприемане и прочитане на думата, а тя се възприема като част от фразата, *синтетичен* – бързо синтетично четене, при което техническата страна е автоматизирана и вниманието е концентрирано върху съдържанието на текста.

Нашият аналитико-синтетичен метод на ограмотяване е базиран на звуко-буквените връзки и за него основно значение има подготвителният етап, през който детето развива фонологично съзнание – умение за анализ и декомпозиране на звуковата структура на речта, за оценка на нейните елементи в теоретичен план (звук, сричка, дума, изречение) и за синтез на по-малките елементи в по-големи цялости. През този етап децата се запознават с езика като теоретичен конструкт и се учат да манипулират с



езиковите единици, тоест тече процес на фонологично осъзнаване (Щерева, 2012) с много компоненти, редувани в определена последователност, които подготвят овладяването на четенето и писането. В руската и в българската литература фонологичното осъзнаване традиционно се назовава умения за фонемни или фонетичен анализ (Добрев и др., 1992; Лалаева, 1983; Здравкова, 1998).

Основа за фонологичното осъзнаване е способността за разпознаване и различаване на речевите звукове, която се означава с различни названия: фонематичен слух, фонематични възприятия, фонемни гнозис, фонемна перцепция. Тази способност, която детето развива в естествения процес на овладяване на езика, е основата за осъзнаването на неговата структура и на по-висшата способност за фонемни анализ, която се развива по-късно чрез целенасочено обучение. Именно тя е ключовата предпоставка и важно условие за ограмотяване на детето по звуко-буквения метод (Snowling, 1989; Гермаковская, 2005).

Писането като сложна когнитивна дейност, подобно на четенето, също се овладява в продължителен период от време. Усвояват се единно трите компонента на писането - графичен, правописен, съдържателен (Христовова, 1998). За овладяване на писането е необходимо детето да развие достатъчно добра координация на движенията на ръцете, което според Батоева и Колева (1996) е бавен процес, достигащ високо равнище към 7-годишна възраст.

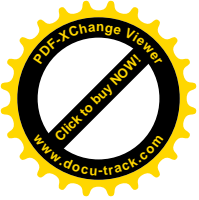
Овладяването на писането в българското училище протича в три подетапа (Здравкова, 1998; Здравкова и др., 1998): 1. *предбуквен* – има подготвителен характер и включва система от подготвителни графични упражнения, като същевременно се създават умения за анализ на слухово възприети вербални стимули, с което се работи и в посока на фонологичното осъзнаване; 2. *буквен* – основен етап, съдържа отделни уроци за овладяване на всяка малка и главна буква, работа върху формата на буквите, като целта е да се стигне до автоматизиране на връзките между звуковете и буквите, а след това главна задача е съединяването на буквите в срички и думи; 3. *следбуквен* – отстраняване на несъвършенствата в писането, работа по съгласуване на графичния компонент с останалите компоненти на дейността писане – правописен, смислов и постепенно преминаване към самостоятелно писане.

2. 3. Нарушения на писмената реч

Дислексията на развитието е вродено или рано придобито нарушение на способността за овладяване на писмената реч, което води до общ училищен неуспех. В зависимост от това при какви деца се проявява, дислексията може да бъде *специфична* – първична патология при деца в умствена, сензорна и двигателна норма, и *неспецифична, вторична* – при деца със СОП, вкл. с умствена изостаналост (Матанова, 2001; Корнев, 2009; Ценова, 2019). Във втория случай тя е следствие от водещата патология.

В съвременната научна литература са наложени два взаимнозаменяеми термина за означаване на развитийните нарушения на писмения език: *дислексия на развитието (специфична дислексия)* и *специфични нарушения на способността за учене* или по-накратко, *специфични нарушения на ученето*. В българската педагогическа практика вторият термин обикновено се заменя с *обучителни трудности* и други синонимни понятия. Специфична дислексия и специфични нарушения на ученето са концепти, обособени на базата на различни теоретични модели: първият се заражда в клиничния (медицинския) теоретичен модел, а вторият – в социалния (Матанова (2001).

При специфичните нарушения на ученето се наблюдава несъответствие между училищните постижения, които са ниски, и потенциалните възможности на детето, които видимо не са засегнати. При нарушенията на способността за учене, възникващи при



деца без интелектуални и сензорни увреждания, сниженото ниво на училищните умения обикновено е съчетано с ниски (гранични) стойности на IQ, което обаче се отнася главно до вербалния, но не до невербалния интелект. В МКБ-10 тези нарушения са означени като „специфични разстройства в развитието на училищните умения”.

Специфичната дислексия е сред най-разпространените нарушения на развитието: по съвременни данни тя се среща при около 10-12% от учениците в началното училище, повечето от които са момчета (Корнев, 2009). Shaywitz & Shaywitz (1995) сочат съотношение момчета-момичета 2:1 и дори 3:1, но се отбелязва, че е възможна хипердиагностика при мъжкия пол. Изследвания на Тодорова (2007) установяват 6,81% дислексия, а с изследвания на Ценова (2012) сред 1408 ученици от II, III IV клас се стига до извод за 7,7% дислексия, като съотношението момчета-момичета е 1,5:1.

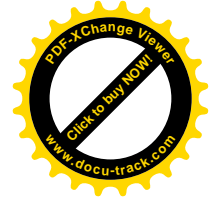
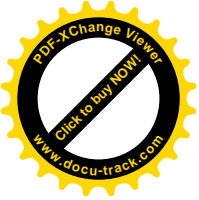
Много са хипотезите за произхода на дислексията: генетични влияния, неустановена латерализация и леворъчие, мозъчни аномалии (например в структурата на гирус ангуларис), неадекватна преработка на лингвистичен материал и др. (Матанова, 2001). Всеобщо се признава и връзката между нарушенията на устния и на писмения език (Bishop & Snowling, 2004; Тодорова, 2007). Между най-често споменаваните теории за произхода на дислексията са тази за дефицит в слуховата преработка и фонологичната.

2. 4. Нарушения в овладяването на писмената реч при учениците с лека умствена изостаналост

Всички умствено изостанали ученици допускат различни по тип и характер грешки през целия курс на училищното обучение. Основна причина за това са нарушените фонематични възприятия, отгук и неизградените умения за фонеманализ. Буслаева (2003) пише, че умствено изостаналите деца в първи клас почти не са готови за училищно обучение от гледна точка състоянието на техните фонематични възприятия. В експериментална разработка Буковцова (2001) доказва, че е съхранена само елементарната форма на фонематичен анализ – разпознаване на звук в дума. Лалаева (1983), също по емпиричен път, установява, че разпознаването на звук в дума е трудно за децата с лека умствена изостаналост в начална училищна степен, особено ако целевият звук не е в началото на думата и ако думата е многосрична, със сложна звукова структура. Определянето на последователността, броя и мястото на звуковете в думата според Лалаева е най-сложната форма на фонематичен анализ за умствено изостаналите ученици в началното училище. Тази операция се овладява много бавно и с голяма трудност, дори и при най-прост речев материал. Собонович и Гопиченко (1979) проучват уменията за писане на ученици с лека умствена изостаналост от III-IV клас и намират причините за многобройните писмени грешки също в слабото развитие на фонематичните възприятия и на операциите по фонеманализ.

Особен интерес в контекста на настоящата разработка представляват емпиричните изследвания на писмената реч на децата с лека умствена изостаналост и на тяхната динамика с напредването на училищното обучение. Лалаева (1983) проучва уменията за четене на ученици с лека умствена изостаналост в I и II клас и разкрива, че процесът на овладяване на четенето от тях протича с качествено своеобразие и много трудности. Авторката посочва, че тези деца много често ползват смисловите догадки дори в по-напредналите етапи на обучение. Лалаева групира нарушенията на четенето според проявите им в четири основни групи: неусвоеност на буквите, побуквено четене, изопачаване на структурата на думите, разстройства в разбирането на прочетеното. Тя отбелязва, че четивните нарушения са качествено и количествено различни сред учениците от I и от II клас, като във II клас се отчита подобрение.

Katims (2000) изследва писмената реч на 132 ученици с умствена изостаналост в различна степен на училищно обучение, при които IQ е в границите 76-29. Тези от тях,



които умеят да четат, четат бавно, с множество повторения, пропуски и вмъквания и с подчертани затруднения при непознатите думи, към които обикновено подхождат с догадки. Но затрудненията и при четене, и при писане намаляват в по-горните степени на обучение. При диктовка на 37 букви учениците от началния курс са успели да запишат правилно средно 9 букви, тези от средния курс – 22, а от гимназиалния – 26.

Изследване на писането на ученици с умствена изостаналост и ученици в норма в III и IV клас правят Караджова и Евгениева (1998), като сравняват уменията за преписване на 50 думи, съставени от различен брой букви. Установени са значителни различия между двете изследвани групи. Най-съществени са различията по скорост за изпълнение на задачата, които сочат, че умствено изостаналите ученици се справят много по-бавно от своите връстници без нарушения. По-лоша е тяхната продукция и по показатели графично оформление на думите и брой допуснати грешки.

Учениците с лека умствена изостаналост, особено в началния курс, допускат много грешки с оптичен и моторен характер. Астахова (2006) установява: смесване букви на базата на кинетична прилика (например съпадение на първия елемент); смесване на букви по оптично сходство, на идентични или подобни елементи, разположени различно в пространството; огледално писане; неточност при графичното предаване на букви - нарушения на тяхната височина, пропорционалност и пространствена ориентация на елементите им; грешки, свързани с колебания при избора на графични знаци; неизписване на елементи от буквите. Корнев (2009) проучва видовете четивни нарушения при деца със специфична дислексия („неусложнена” – по автора) и при деца с умствена изостаналост. Установени са: замени на гласни; замени на съгласни с акустично и артикулационно сходство, замени на графично близки съгласни; разместване на местата на звукове; добавяне на гласни; пропускане на звукове. Почти всички грешки се допускат от по-висок брой деца с умствена изостаналост, отколкото от деца със специфична дислексия.

Изследователите на нарушенията на писмената реч при умствено изостаналите ученици (Добрев и др., 1992; Караджова и Евгениева, 1998) споменават и друга тяхна особеност: тези деца, макар да срещат големи затруднения при усвояването и на четенето, и на писането, до известна степен се справят по-добре с четенето. Това се потвърждава в изследвания на Ценова (2012) върху уменията за писане и за четене при деца със специфична дислексия и при деца без нарушения в IV клас.

Глава II: Програма на изследването

Новите реалности, особено тези, свързани с приобщаващото образование, налагат да се обърне внимание на това, как протича процесът на овладяване на писмената реч при учениците с лека умствена изостаналост, които днес са поставени в нови условия в класната стая на общообразователното училище.

1. Хипотези, цели, задачи

Главна хипотеза: Въпреки тежките затруднения и забавените темпове в овладяването на писмената реч при учениците с лека умствена изостаналост, техните умения за четене и за писане имат положителна динамика и се подобряват с напредването на училищното обучение.

Главна цел на изследването: Да се направи проверка на фонематичните възприятия и на уменията за анализ на звуковата структура на речта като основни предпоставки за овладяване на писмената реч, както и детайлна проверка на уменията за



четене и за писане, и се разкриват техните характеристики при ученици с лека умствена изостаналост и с дислексия на развитието от долния, средния и горния курс на обучение.

В съответствие с главната хипотеза и главната цел на изследването, са формулирани пет детайлизирани хипотези, всяка от които е свързана със съответстваща на нея детайлизирана цел и с конкретни задачи.

Хипотеза I: Подобряването на предпоставките за овладяване на писмената реч (фонематични възприятия и фонеман анализ) и на уменията за четене и писане се осъществява главно в периода на началното училищно обучение при учениците с лека умствена изостаналост и при тези с дислексия на развитието (специфични нарушения на ученето), като при момчетата и от двете групи затрудненията в този процес са по-големи в сравнение със затрудненията при момичетата; двете групи се различават основно по това, че групата на дислексиците има като цяло по-високи постижения.

Цел I на изследването: Да се проучи до каква степен са изградени фонематичните възприятия и уменията за анализ на звуковата структура на речта, както и уменията за четене и за писане, при ученици с лека умствена изостаналост в начален, среден и горен курс на обучение, в сравнителен план с ученици с дислексия на развитието в начален, среден и горен курс на обучение.

Задачи:

1. Глобално сравнение на постиженията на двете групи ученици и установяване на различията между тях.
2. Разкриване на половите разлики при овладяването на писмената реч.
3. Разкриване на общата динамика в овладяването на писмената реч.

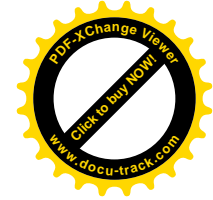
Хипотеза II: Нарушенията на фонематичните възприятия нямат водещо значение за проблемите в овладяването на четенето и писането при учениците с лека умствена изостаналост, по-голяма е ролята на дефицита в осмислянето на звуковата структура на речта, проявяващ се в неумение за фонеман анализ; в това отношение те не се отличават коренно от учениците с дислексия на развитието, макар последните да имат като цяло по-високи постижения.

Цел II на изследването: Да се изследват уменията за различаване на фонемите като показател за състоянието на фонематичните възприятия и уменията за фонеман анализ като показател за състоянието на способността за осмисляне на звуковата структура на речта, при ученици с лека умствена изостаналост и при ученици с дислексия на развитието, и да се разкрие кое от двете умения е по-тежко засегнато.

Задачи:

1. Обща съпоставка на двете групи ученици по умения за различаване на фонемите и по умения за фонеман анализ.
2. Сравнение между състоянието на двете умения при учениците с лека умствена изостаналост и при учениците с дислексия на развитието чрез вътрешногрупови съпоставки.
3. Установяване на различията между двете групи и на общите за тях тенденции в развитието на умения за различаване на фонемите и умения за фонеман анализ.
4. Разкриване динамиката в развитието на фонематичните възприятия и в осмислянето на звуковата структура на речта при учениците с лека умствена изостаналост в начален, среден и горен курс на училищното обучение.

Хипотеза III: Учениците с лека умствена изостаналост имат сериозни нарушения на четенето, които се проявяват както в декодирането и в разбирането на четивен материал, така и във владеенето на двата механизма на четене – фонологичния (аналитико-синтетичния) и лексикалния (глобалния), но по-големи трудности срещат при използването на фонологичния механизъм, като в това отношение те не се



различават коренно от учениците с дислексия на развитието, макар последните да имат като цяло по-високи постижения.

Цел III на изследването: Да се изследва способността за четене на ученици с лека умствена изостаналост и ученици с дислексия на развитието, да се открият четивните нарушения при декодиране и при разбиране на четивен материал, и да се разкрие кой от двата механизма на четене е по-добре овладян – фонологичният или лексикалният.

Задачи:

1. Обща съпоставка на двете групи по умения за четене.
2. Разкриване на уменията за четене на думи и на псевдодуми при учениците от двете групи, сравнение между двете умения във всяка от групите чрез вътрешногрупови съпоставки и установяване кое от тях е по-добре овладяно от учениците с лека умствена изостаналост и от тези с дислексия на развитието.
3. Установяване на различията между двете групи и на общите за тях тенденции в използването на фонологичния и на лексикалния път на четенето.
4. Установяване състоянието на способността за разбиране на прочетен материал при участниците в двете групи и разкриване различията и сходствата между тях.
5. Разкриване динамиката в развитието на умения за четене при учениците с лека умствена изостаналост в начален, среден и горен курс на училищното обучение.

Хипотеза IV: Учениците с лека умствена изостаналост се справят трудно при всички видове писане - препис, диктовка, самостоятелно писане на думи, онагледени с картини, като най-малко грешки допускат при препис, повече при диктовка и най-много при самостоятелно писане; в това отношение те не се различават коренно от учениците с дислексия на развитието, макар последните да имат като цяло по-високи постижения.

Цел IV на изследването: Да се изследва способността за писане на ученици с лека умствена изостаналост и ученици с дислексия на развитието, да се открият писмените нарушения при препис, писане под диктовка и самостоятелно писане на онагледени с картини думи, и да се разкрие влиянието на вида писане върху състоянието на писмената продукция.

Задачи:

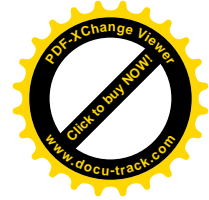
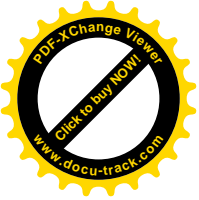
1. Обща съпоставка на двете групи по умения за писане.
2. Разкриване на уменията за писане при препис, диктовка и самостоятелно писане при учениците от двете групи, сравнение между трите вида писмена продукция във всяка от групите чрез вътрешногрупови съпоставки и установяване влиянието на вида писане върху писмената продукция на учениците с лека умствена изостаналост и на тези с дислексия на развитието.
3. Установяване на различията между двете групи и на общите за тях тенденции в овладяването на умения за писане.
4. Разкриване динамиката в развитието на умения за писане при учениците с лека умствена изостаналост в начален, среден и горен курс на училищното обучение.

Хипотеза V: Нарушенията на четенето и тези на писането не са еднакво изразени учениците от двете изследвани групи, по-тежки са нарушенията на уменията за писане и това показва, че писането се овладява по-трудно от четенето.

Цел V на изследването: Да се сравнят резултатите, получени от изследването на уменията за четене, с тези, получени от изследването на уменията за писане на учениците от двете групи, и се разкрие в кой от двата компонента на писмената реч е налице по-голям дефицит.

Задачи:

1. Глобално сравнение между постиженията по четене и тези по писане, установени при всички изследвани ученици.



2. Сравнение между уменията за четене и уменията за писане при учениците с лека умствена изостаналост и при учениците с дислексия на развитието.

2. Методика на изследването

Проби за проверка на фонематичните възприятия

При изследването на фонематичните възприятия и на фонемния анализ се въвежда предварителна, обучаваща фаза, чрез която изследваният показва на ученика как трябва да реагира, а данните се нанасят в бланката за отчет в момента на тяхното получаване.

1. Разпознаване на близки по звучене двойки срички като еднакви или различни
Стимули: ша-ша, се-ше, пи-би, до-до, му-му, цъ-зъ, фе-ве, ло-ло

Когато чуе еднакви срички, ученикът трябва да плесне веднъж, при различни – два пъти.

2. Разпознаване на звук (фонема) в серия изолирани звукове (фонемни)

Стимули: з м, з, т, ж, з, к, з, с

т д, р, т, г, т, в, н, т

Ученикът трябва да реагира с пляскане с ръце, когато чуе целевия звук.

Оценяване: Всеки правилен отговор се оценява с 1 точка; неправилен или липсващ отговор получава 0 точки.

Проби за проверка за фонемния анализ

1. Определяне мястото на звукове в думи

Стимули: ц цигара, принц, конец, деца, пица, целувка

к балкон, квадрат, колело, човек, пясък, лейка

Ученикът трябва да реагира с едно пляскане, когато целевият звук е в началото, два пъти, когато е в средата и три пъти, когато е в края на думата.

2. Преобразуване на думи

Стимули: кара, шапка, чушка, пере, лази, печка

Към всяка дума има списък от букви, между тях ученикът трябва да избере една, с която да замести определена буква в думата, така че да се получи нова дума.

букви към „кара“ – о, ч, я, г, т; букви към „шапка“ – б, ж, г, д, а; букви към „чушка“ – с, ф, р, у, п; букви към „пере“ – б, ш, в, з, и; букви към „лази“ – ъ, к, п, д, ц; букви към „печка“ – м, е, ж, н, ф

Оценяване: При първата проба всеки правилен отговор се оценява с 1 точка, а неправилен или липсващ отговор получава 0 точки; при втората проба оценяването се извършва по следния начин: адекватен отговор без допълнителна помощ – 2 точки, адекватен отговор след допълнителна помощ – 1 точка, неправилен отговор или липса на такъв и след допълнителна помощ – 0 точки.

Проби за проверка на четенето (на глас)

Продукцията на учениците при провеждането на тази част от изследването се записва на аудионосител и се анализира по-късно.

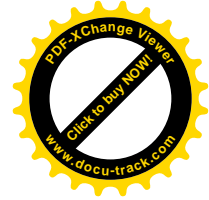
Следващите две проби се осъществяват след предварителна подготовка: на отделни листове с подходящ шрифт и големина се написват с печатни букви 9 думи и 9 псевдодуми. При тях се допуска оказване на минимална помощ, като ученикът се инструктира да направи втори опит.

1. Четене на думи

Стимули: домати, кокиче, пръст, тетрадка, остър, подскача, лютеница, маса, плаче

2. Четене на псевдодуми

Псевдодумите са копие на думите по брой и по фонетична структура (брой срички, сричкова структура, брой звукове).



Стимули: пенек, ранача, дрѣфт, жалматна, емзер, родсното, палюмири, чену, млату

При четенето на думи и псевдодуми се допуска оказване на минимална намеса, като ученикът се инструктира да направи втори опит.

Оценяване четенето на думи и псевдодуми: Правилен прочит на една дума се оценява с 1 точка, а при оказана помощ, оценката е 0,5; неправилен прочит, независимо от броя на допуснатите грешки, или липса на опит да се прочете думата се оценява с 0 точки. Под неправилен прочит се има предвид неадекватното декодиране на буквените знаци (нарушен буквен състав на думата, замяна с друга дума).

3. Четене на изречения, онагледени с картини, и разбиране на прочетеното

Подготвят се за четене 5 изречения и по 3 картини със сходно съдържание към всяко изречение, само една от които съответства на изречението. То се прочита, след което трите сходни картини се слагат пред детето. Всяко изречение трябва да бъде съотнесено към съответната картина, като детето я посочи.

Стимули: Жената готви супа.

Момчето тича след топката.

Самолетът каца на земята.

Момичето държи ябълка.

Котката е на масата.

По-голямата сложност на пробата изисква двойно оценяване.

Оценяване на декодирането при четене на изречения: правилно прочетено изречение - оценка 2 точки; изречение, прочетено с трудности и с до 2 грешки – 1,5 точки; частично прочетено изречение, с повече от 2 грешки - 1 точка; изцяло непрочетено изречение – 0 точки. *Оценяване разбирането на изреченията:* за всяко правилно съотнасяне на изречение към картина - 1 точка, за неправилен отговор – 0 точки.

Проби за проверка на писането

Данните от тази част на изследването се извличат от писмената продукция на участниците в изследването, която се събира и се анализира по-късно.

1. Препис на думи

Предварително се написват с печатни букви думи с подходящ шрифт и големина, които се предоставят на изследвания ученик.

Стимули: конче, стол, топло, учебник, свиря, панталон, шест, раница, грамаден, дъжд, копче

2. Диктовка на думи

Стимули: крава, ютия, облаци, прозорец, вятър, кокошка, палячо, къща, дървен, цирк, чанта

3. Самостоятелно писане на думи, онагледени с картини

Подготвят се 11 картини, на всяка от които има ясно и еднозначно изображение на един обект (приложение 1 – картинен материал).

Стимули – думи и картини: рокля, жаба, кораб, панталон, грозде, лъжица, мечка, врата, праскова, обувки, лампа

Оценяване: всяка правилно преписана/написана дума се оценява с 1 точка, неправилно преписана/написана дума, независимо от броя допуснати грешки, или непреписана/ненаписана дума получава 0 точки.

Максималният индивидуален брой точки от пробите за проверка на фонематичните възприятия и на фонемния анализ е по 24 точки, а този от пробите за проверка на четенето и на писането – по 33 точки. Така системата на оценяване на резултатите позволява да се правят лесни сравнения между данните от изследването на фонематичните възприятия и фонемния анализ от една страна, и данните от изследването на четенето и писането от друга.



3. Изследвани ученици и организация на изследването

Изследването беше проведено през учебната 2018/2019 година и обхваща 53 ученици от двата пола в различен етап на обучение, с умствена изостаналост и с дислексия на развитието, които учат в 6 училища на територията на гр. София.

Експериментална група 1 - умствена изостаналост

Общо 32-ма ученици, от които:

12 в начална училищна степен, 11 в средна степен, 9 в горна

19 момчета и 13 момичета

средна възраст на момчетата – 13,6 / средна възраст на момичетата – 13,1

средна възраст в групата – 13,3

Експериментална група 2 - дислексия на развитието

Общо 21 ученици, от които:

9 в начална училищна степен, 7 в средна степен, 5 в горна

13 момчета и 8 момичета

средна възраст на момчетата – 12,5 / средна възраст на момичетата – 13,4

средна възраст в групата – 13

Един от най-важните въпроси около събирането на емпиричните данни беше за избора на контролна група. Идеята контролната група да бъде съставена от ученици без нарушения беше отхвърлена с предположението, че техните резултати биха били максимални и това няма да донесе полезна информация. Ето защо бяха избрани ученици с дислексия на развитието – група с типични признаци за нарушения на писмената реч, за която предварително е ясно, че се отличава от умствената изостаналост по стойността на интелекта, но не е добре изяснено какви са различията между тази група и умствената изостаналост, които се проявяват при овладяването на писмената реч. По тази причина, с цел да се даде възможност за такъв тип сравнение и за получаване на допълнителна полезна информация, беше решено да се изследват ученици със специфични нарушения на ученето, близки по възраст до тези с интелектуална недостатъчност. Тъй като самите дислексици имат нарушения, тук са означени като втора експериментална група, която обаче служи и за сравнение с първата.

Обхватът на началния курс на обучение не се простира от I до IV клас, а е в рамките на III-IV клас. Причината е, че в първите една-две години на началното училище има все още много случаи на неуточнени диагнози, особено що се отнася до специфичните нарушения на ученето. Те се уточняват почти до края на II клас.

Най-голямата трудност около организацията на изследователската работа беше достъпът до ученици за изследване. Идеята да се правят такива изследвания не беше добре посрещната в няколко училища. Там, където беше разрешено да се проведе изследването, имаше отзивчивост от страна на специалистите при осигуряването на условия за провеждане на изследването, но не и по отношение достъпа до личните досиета и данни на учениците - те не бяха предоставени пряко поради действието на Закона за личните данни. Търсените ученици обикновено бяха посочвани от педагозите по тяхна преценка, с уверението, че съответният ученик е диагностициран и определен като „лека умствена изостаналост“ или като „специфични обучителни трудности“.

Ето защо тук подробни данни за изследваните ученици като коефициент на интелигентност, равнище на училищна успеваемост, съпътстващи заболявания или социални неблагоприятности и др. отсъстват. За двама от учениците от ЕГ 1 и един от ЕГ 2 има данни за социална занемареност; трима ученика от ЕГ 1 и двама от ЕГ 2 са с ромски произход, но, по данни на техните учители, същите произхождат от интегрирани ромски семейства, в които се говори добър български език.



Затруднената селекция на ученици за изследване произтичаше и от това, че в училищата има доста ученици с явни трудности в усвояването на учебен материал, които обаче са с неуточнен статус и диагнози поради различни причини. Такива случаи не бяха приети за изследване. Най-голям е броят на изследваните ученици в долния курс, по-малък е в средния и най-малък е в горния. Това е следствие най-вероятно от постепенното отпадане на учениците с училищни проблеми от образователната система.

След осъществяването на контакти и подбора на ученици, се пристъпи към втория етап на изследването – събирането на емпиричните данни. Бяха подготвени материалите, свързани с изследването и на всеки родител беше предоставено разяснително писмо и поискано съгласие за участие на детето му в изследването. Изследването беше проведено индивидуално, в спокойна обстановка.

Глава III: Резултати от изследването

1. Обща съпоставка между резултатите на двете изследвани групи

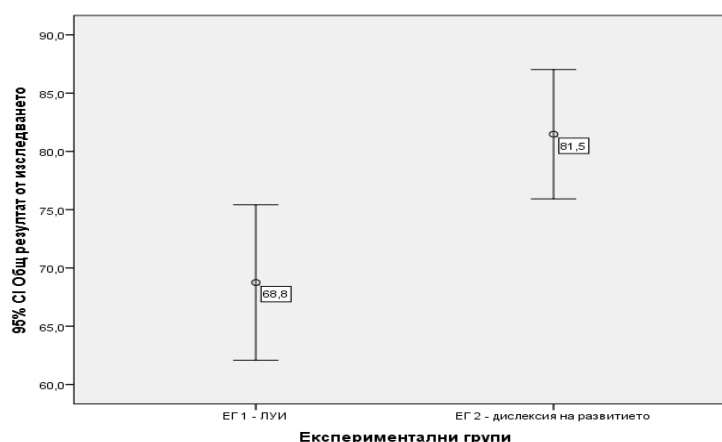
1. 1. Глобално сравнение между двете групи

Таблица 1 Общо сравнение между ЕГ 1 и ЕГ 2, средни аритметични величини

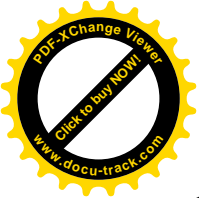
Group Statistics				
Експериментални групи	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Общ ЕГ 1 резултат от изследването	32	68,750	18,5015	3,2706
ЕГ 2	21	81,476	12,2009	2,6625

68,750 е средната аритметична стойност в ЕГ 1, 81,476 е в ЕГ 2. Има значителни различия между групите, като постиженията във втората експериментална група определено са по-високи (диаграма 1).

Диаграма 1 Постижения на ЕГ 1 и ЕГ 2 по общия резултат



Данните показват, че леката умствена изостаналост е сериозна пречка пред овладяването както на предпоставките за четене и писане (умения за различаване на



фонемите и за оценяване и анализиране на звуковата структура на речта), така и на четенето и писането. Учениците в ЕГ 1 изостават дори спрямо тези с доказани нарушения във владенето на писмената форма на речта от ЕГ 2. Тъй като основната разделителна линия между двете групи е състоянието на интелекта и мисленето, резултатът трябва да се интерпретира като потвърждение на това, че те са основата на способността за четене и писане. Въз основа на стойностите на стандартното отклонение (ЕГ 1 – 18,5; ЕГ 2 – 12,2) се изяснява, че групата на леката умствена изостаналост е по-нехомогенна по състав - в нея се срещат както много ниски резултати (№ 1 – бал 41,0), така и по-високи, близки до и дори идентични с тези на учениците с дислексия (№ 3 в ЕГ 1 и № 3 в ЕГ 2 – бал 75,5). Оттук може да се заключи, че не само интелектът е определящ, а и тежестта на патологията: по-леките случаи на умствена изостаналост явно се доближават до по-тежките случаи на дислексия на развитието.

Съгласно статистическата проверка чрез теста на независимите извадки, различията между изследваните групи са значими (таблица 2).

Таблица 2 Статистическа значимост на различията между ЕГ 1 и ЕГ 2 по общ резултат

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.			
Общ резултат от изследването	Equal variances assumed	7,106	,010			
	Equal variances not assumed					

t-test for Equality of Means						
T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-2,776	51	,008	-12,7262	4,5841	-21,9292	-3,5231
-3,018	50,991	,004	-12,7262	4,2173	-21,1928	-4,2595

Статистическата значимост на този резултат - Sig. (2-tailed) = ,004, дава основание да се приеме за общовалиден.

1. 2. Анализ на различията по пол

Тези различия са разгледани поотделно в двете експериментални групи.

Таблица 2 Резултати в ЕГ 1 – момчета и момичета, средни аритметични величини

Group Statistics					
Пол		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Общ резултат от изследването	Момче	19	63,342	18,7765	4,3076
	Момиче	13	76,654	15,5394	4,3099



Средните аритметични величини (63,3 м; 76,7 ж) определено показват по-високи постижения на женския пол в сравнение с мъжкия в ЕГ 1.

Математико-статистическата проверка на резултата от сравнението между двата пола в ЕГ 1 чрез теста за независими извадки води до извода за неговата статистическа значимост – Sig. 2-tailed = ,044. Следователно винаги може да се очаква по-добро владеене на писмената реч при момчетата, отколкото при момчетата с умствена изостаналост. Аналогично е извършен количественият анализ и на данните за ЕГ 2.

Таблица 3 Резултати в ЕГ 2 – момчета и момичета, средни аритметични величини

		Group Statistics			
Пол		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Общ резултат от изследването	Момче	13	80,462	13,7484	3,8131
	Момиче	8	83,125	9,8116	3,4689

Момчетата и момичетата с дислексия на развитието имат по-близки резултати от тези с интелектуален дефицит (средни аритметични величини в ЕГ 2: 80,5 м; 83,1 ж). Сходните стойности при двата пола от ЕГ 2 са причина за липсата на статистическа значимост на този резултат – тестът за проверка на независими извадки води до Sig. 2-tailed = ,639 (стойност, по-голяма от 0,05). Но като се вземе предвид, че по средни аритметични величини са установени междуполови разлики и в тази група, може да се заключи, че този резултат не е краен, а се нуждае от допълнителна проверка върху по-разширена група ученици с дислексия на развитието.

Резултатите от тази част на изследването подсказват, че в работата с двата пола, с първични и с вторични нарушения на писмената реч, сравнително по-лесен напредък е възможен при момчетата като цяло.

1. 3. Анализ на динамиката в овладяването на писмената реч

За да бъде разкрита динамиката, се извършва сравнение между постиженията на учениците от долния, средния и горния курс, тоест по показател *етап на обучението*.

Таблица 4 Резултати на ЕГ 1 – долен, среден и горен курс, средни аритметични величини

Report			
Курс	Mean	N	Std. Deviation
Долен курс 3-4 кл.	59,208	12	19,6855
Среден курс 5-8 кл.	70,318	11	17,5375
Горен курс 9-12 кл.	79,556	9	11,7405
Total	68,750	32	18,5015

Средните аритметични величини сочат, че въпреки затрудненията, учениците с лека умствена изостаналост постепенно подобряват своите умения. Проверката води до извода, че този резултат не е случаен, а е статистически значим (таблица 5)

Таблица 5 Статистическа значимост на различията в ЕГ 1 според етапа на обучението

ANOVA Table			
		Sum of Squares	Df
Общ резултат от изследването * Курс	Between (Combined) Groups	2170,412	2
	Within Groups	8441,088	29
	Total	10611,500	31

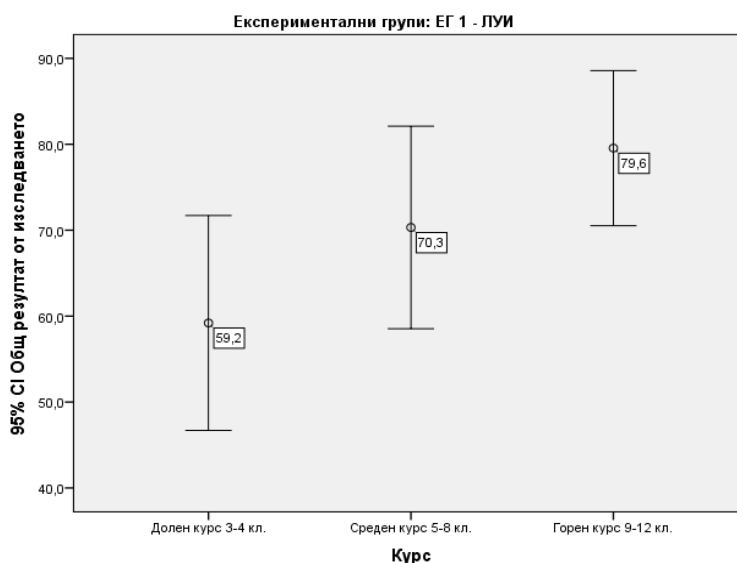


Mean Square	F	Sig.
1085,206	3,728	,036
291,072		

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Общ резултат от изследването * Курс	,452	,205

Диаграма 2 Постижения в ЕГ 1 по етап на обучението



Стойността на Sig. е = ,036, което означава, че различията, констатирани с изследването, са статистически значими и се отнасят до всички ученици с лека умствена изостаналост. Следователно изследването дава доказателства, че макар и бавно, трудно, тези ученици подобряват уменията си за опериране с писмената форма на речта.

Положителна динамика се наблюдава и в ЕГ 2.

**Таблица 6 Резултати на ЕГ 2 – долен, среден и горен курс
средни аритметични величини**

Report			
Курс	Mean	N	Std. Deviation
Долен курс 3-4 кл.	74,111	9	14,0952
Среден курс 5-8 кл.	85,214	7	7,0761
Горен курс 9-12 кл.	89,500	5	6,6989
Total	81,476	21	12,2009

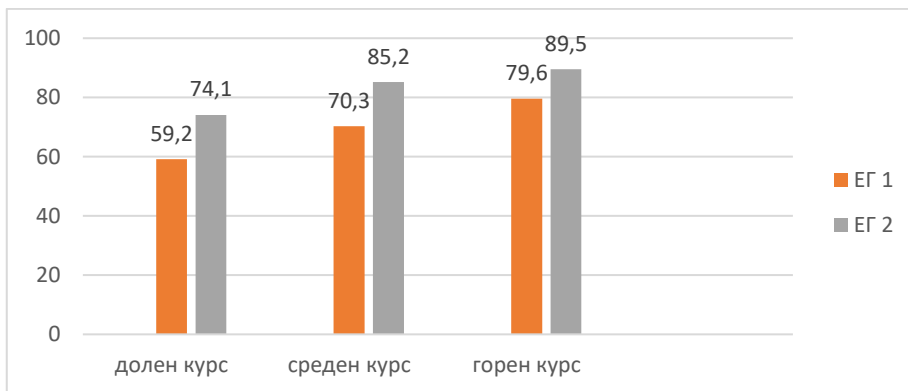
Средните аритметични величини в ЕГ 2 доказват, че и при учениците с дислексия има безспорен напредък в овладяването на писмената реч. И тук, както в първата експериментална група, с горния метод на проверка (таблица 5) се доказва статистическа значимост на резултата (Sig. = ,038).

Резултатите на учениците с дислексия на развитието количествено се различават от тези на умствено изостаналите, но що се отнася до динамиката в овладяването на писмената реч, съпоставката въз основа на средните аритметични величини между двете групи (таблици 4 и 6) разкрива сходна тенденция при двете групи: както в едната, така и

в другата се забелязва по-голяма разлика между долния и средния курс, отколкото между средния и горния (ЕГ 1: 59,2 долен, 70,3 среден, 79,6 горен курс; ЕГ 2: 74,1 долен, 85,2 среден, 89,5 горен курс). И в ЕГ 2, както в ЕГ 1, големите трудности са главно в началния етап на училищното обучение, след което, с прехода в средния курс, намаляват.

По време на обучението в 5-8 клас постиженията нарастват и при умствено изостаналите ученици, и при тези с дислексия, след което, в горния училищен курс, усъвършенстването продължава, но с по-бавни темпове. Тази обща закономерност е ясно забележима на диаграмата долу, където личи, че по-голям е напредъкът на двете групи между първия и втория етап, в сравнение с напредъка между втория и третия.

Диаграма 3 Динамика в постиженията на ЕГ 1 и ЕГ 2



2. Фонематични възприятия и фонеманализ

2. 1. Междугрупово сравнение по състоянието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеманализ

Първо резултатите на двете групи са представени *съвкупно*, което включва постиженията на участниците в изследването както при разпознаването на фонемите, така и при осмислянето на фонемния състав на думите. Втората способност се свързва главно с анализа на думите, поради което често се назовава „фонеманализ“, но всъщност тя е значително по-широко и се свежда до сложните операции по манипулиране и оценяване на звуковата структура на речта. За краткост тези две основни предпоставки за оgramотяване надолу са означени като „индикатори за овладяване на четенето и писането“.

Таблица 7 Сравнение между ЕГ 1 и ЕГ 2 по двата индикатора, средни аритметични величини

Group Statistics				
Експериментални групи	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Резултати от проверката на фонематичните възприятия и на фонемния анализ	ЕГ 1	25,594	9,1259	1,6132
	ЕГ 2	34,333	5,4803	1,1959



Както се вижда в горната таблица, различията между двете групи са чувствителни (средна аритметична ЕГ 1 – 25,6; средна аритметична ЕГ 2 – 34,3). Видимо учениците с умствена изостаналост, макар и лека, са по-силно затруднени при изпълнението на всички проби в този кръг. Добре известно е, че учениците с дислексия на развитието по принцип също имат затруднения в тази област, но се доказва, че те са значително по-малко, за което допринася по-високото равнище на мисленето и интелекта. Тук също се наблюдава по-голяма компактност на резултатите в ЕГ 2 (стандартно отклонение 5,5) в сравнение с ЕГ 1 (стандартно отклонение 9,1).

Диаграма 4 Постижения на ЕГ 1 – индикатори за овладяване на четенето и писането

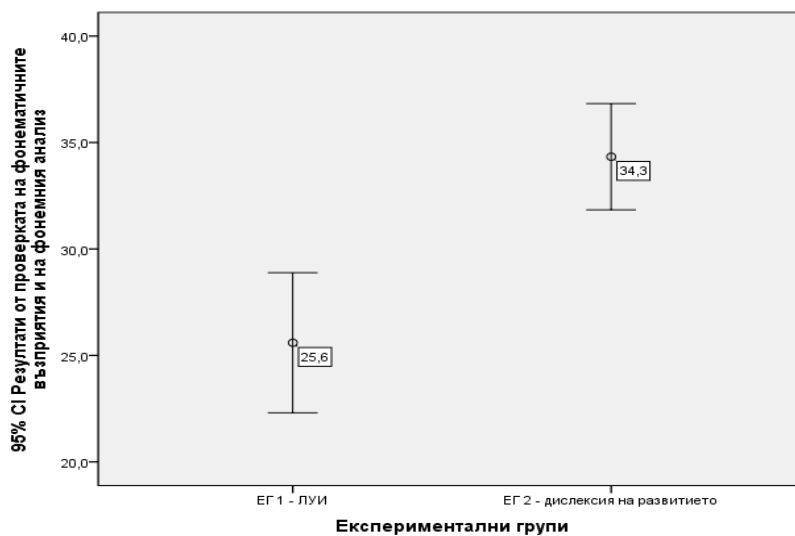
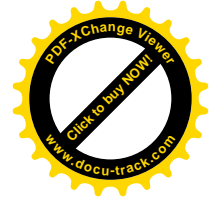


Таблица 8 Статистическа значимост на различията по двата индикатора в ЕГ 1

Independent Samples Test			
		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Резултати от проверката на фонематичните възприятия и на фонемния анализ	Equal variances assumed	6,411	,014
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-3,940	51	,000	-8,7396	2,2184	-13,1933	-4,2859
-4,352	50,701	,000	-8,7396	2,0082	-12,7717	-4,7075

Този резултат е напълно в рамките на очакваното. Той има статистическа значимост: $Sin(2\text{-tailed}) = ,000$, което означава, че по състояние на фонематичните възприятия и по способност за осмисляне на фонемната/фонологичната структура на речта има статистически значимо различие между двете групи.



2. 2. Вътрешногрупови сравнения по състоянието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеманализ

Различията между двете групи по отношение състоянието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеманализ са ясно открити дотук. Във връзка с доказването на втората хипотеза обаче, по-важно е да се разкрие *кой от двата индикатора* е по-засегнат при участниците в изследването от двете групи. За тази цел са необходими вътрешногруповите съпоставки, които са представени нататък.

Таблица 8 Резултати на ЕГ 1 – фонематични възприятия и фонеманализ, средни аритметични величини

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Фонематични възприятия	16,500	32	6,5402	1,1562
	Фонеманализ	9,094	32	4,2530	,7518

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Фонематични възприятия и Фонеманализ	32	,403	,022

Определено в първата експериментална група възприемането на фонемите е по-добре развито (средна аритметична 16,5), отколкото представата за фонологичната структура на речта (средна аритметична 9,1). Проверката показва висока статистическа значимост на резултата в ЕГ 1 (таблица 9) : Sig. (2-tailed) = ,000.

Таблица 9 Статистическа значимост на различията между двата индикатора в ЕГ 1

Paired Samples Test						
		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	Фонематични възприятия - Фонеманализ	7,4063	6,2002	1,0961	5,1708	9,6417

T	Df	Sig. (2-tailed)
6,757	31	,000

Много сходни са резултатите в ЕГ 2. В нея възприемането на фонемите също е по-добре развито (средна аритметична 19,6), отколкото представата за фонологичната

структура на речта (средна аритметична 12,4). Проверката показва висока статистическа значимост на резултата в ЕГ 2: Sig. (2-tailed) = ,000.

И за двете експериментални групи беше установено, че от двата индикатора – фонематични възприятия и фонеман анализ, по-голямо е значението на втория. Изследваните ученици както с умствена изостаналост, така и с дислексия допускат многобройни грешки от всякакъв вид при провеждането на изследването, като дават погрешни отговори или не могат да отговорят. Важно е да се отбележи, че неадекватните реакции и грешните отговори са от един и същ тип при участниците и от двете експериментални групи. Това, по което двете групи се различават по първия и по втория индикатор, е количеството на грешните отговори, а не по тяхното качество: и двете групи демонстрират еднакви поведенчески реакции.

2. 3. Динамика в развитието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеман анализ при учениците с лека умствена изостаналост

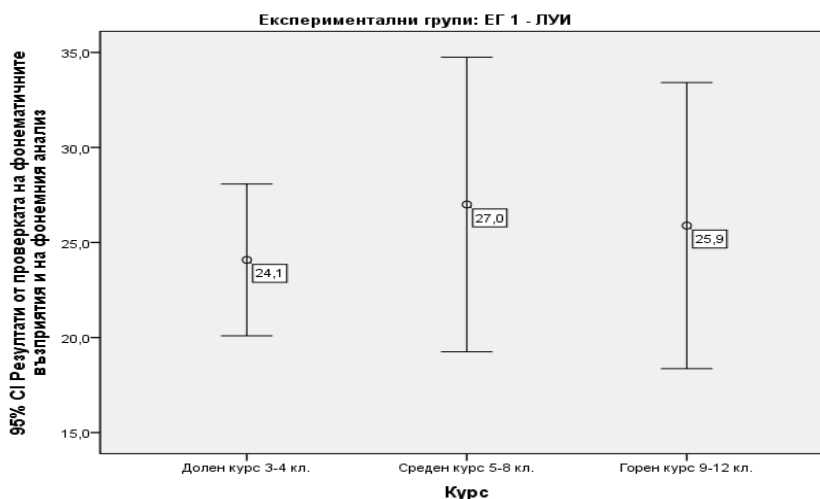
Основна цел на изследването е да се проследи динамиката в развитието на умствено изостаналите ученици. Ето защо отгук нататък то е насочено към различията само *между подгрупите на ЕГ 1*. Нататък данните позволяват да се разкрият промените, които двата индикатора (фонематични възприятия и умения за фонеман анализ) търпят под влияние на училищното обучение и общото развитие на умствено изостаналото дете.

Таблица 10 Резултати от измерване динамиката на двата индикатора в ЕГ 1, средни аритметични величини

Report			
Курс	Mean	N	Std. Deviation
Долен курс 3-4 кл.	24,083	12	6,2879
Среден курс 5-8 кл.	27,000	11	11,5326
Горен курс 9-12 кл.	25,889	9	9,7909
Total	25,594	32	9,1259

Цифрите показват близки стойности на средните аритметични величини при умствено изостаналите ученици от трите етапа на обучение. Подгрупата на средния курс е дала най-нехомогенни отговори - в нея стандартното отклонение е най-високо (11,5).

Диаграма 5 Постижения на ЕГ 1 – динамика на индикаторите за овладяване на четене и писане





Този резултат обаче, няма статистическа значимост - таблица 11: Sig. = ,753.

Таблица 11 Статистическа значимост на различията между подгрупите в ЕГ 1 по динамика на индикаторите за овладяване на четене и писане

		Sum of Squares	Df
Резултати от проверката на фонематичните възприятия и на фонемния анализ * Курс	Between (Combined) Groups	49,913	2
	Within Groups	2531,806	29
	Total	2581,719	31

Mean Square	F	Sig.
24,957	,286	,753
87,304		

	Eta	Eta Squared
Резултати от проверката на фонематичните възприятия и на фонемния анализ * Курс	,139	,019

В тази част на изследването не се установява значима от статистическа гледна точка динамика. Изводът е, че капацитетът на учениците с умствена изостаналост не нараства значително по отношение предпоставките за овладяване на писмената форма на речта, въпреки обучението по четене и писане в началното училище и по-нататъшното обучение по различни предмети, които също изискват умения да се чете и пише.

3. Умения за четене

Проверката на уменията за четене и разкриването на неговите *характеристики* е важна цел на изследването, насочена към доказване на третата хипотеза. Тук също изследването изминава пътя от сравнението между изследваните групи като цяло, към детайлите, с които се отличават уменията за четене при участниците в двете групи.

3.1. Междугрупово сравнение по умения за четене

Данните от проверката на четивните умения на участниците в изследването от ЕГ 1 и ЕГ 2 са сравнени, като тук са включени *в съвкупност* резултатите от всички приложени в тази част на изследването проби: проверка на четенето на думи, псевдодуми, изречения (декодиране) и проверка на разбирането на прочетеното.

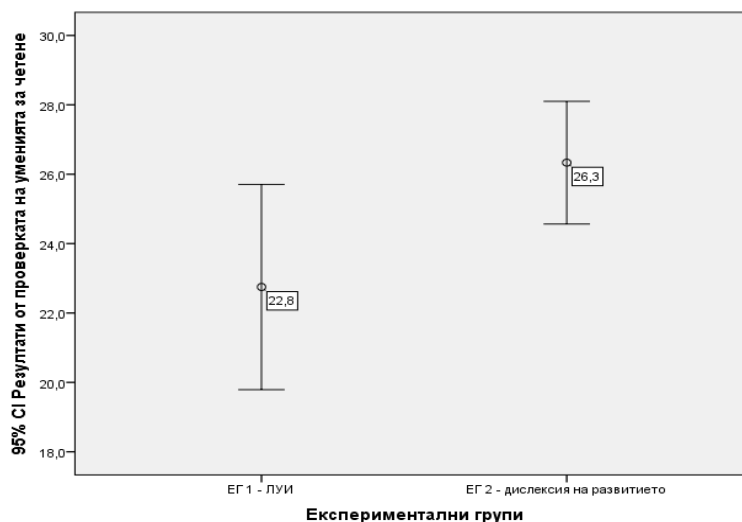
Таблица 12 Сравнение между ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за четене, средни аритметични величини

Експериментални групи	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Резултати от проверката на уменията за четене	ЕГ 1 – ЛУИ	22,750	8,2041	1,4503
	ЕГ 2 - дислексия на разв.	26,333	3,8837	,8475



С цифрите в таблица 12 се доказва, че Е2 2 има по-високи резултати от ЕГ 1 (средна аритметична ЕГ 2 – 26,3; средна аритметична ЕГ 1 – 22,8). Явно способността за четене е по-добре развита при учениците с дислексия, въпреки че и при тях по принцип тя не е в границите на нормата. Тук, както и в предишен резултат, се установява по-висока хомогенност на втората експериментална група в сравнение с първата.

Диаграма 6 Постижения на ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за четене



От следващия статистическия анализ се изяснява, че този резултат е в рамките на статистическата значимост.

Таблица 13 Статистическа значимост на различията между ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за четене

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.				
Резултати от проверката на уменията за четене	Equal variances assumed	10,736	,002				
	Equal variances not assumed						

t-test for Equality of Means							
T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
					Lower	Upper	
-1,865	51	,068	-3,5833	1,9218	-7,4414	,2748	
-2,133	47,247	,038	-3,5833	1,6798	-6,9621	-,2046	

Стойността на Sig. (2-tailed) - ,038 (по-малко от ,05) показва, че между двете изследвани групи има съществена разлика от статистическа гледна точка: учениците с лека умствена изостаналост като цяло имат по-лоши умения за четене от учениците с дислексия на развитието, въпреки че в индивидуален план такива различия не се наблюдават непременно (№ 27 от ЕГ 1 – бал 27,5; № 10 от ЕГ 2 – бал 27,5 и др.).

3. 2. Вътрешногрупови сравнения по умение за четене на думи и на псевдодуми

Както беше изяснено в прегледа на научната литература, четенето се извършва по два механизма (два пътя), като с първия (звуко-буквен, фонологичен) е възможно да се чете всякакъв четивен материал (познати и непознати думи, и псевдодуми, които са безсмислени), а с втория (лексикален, глобален) могат да се четат само познатите, предварително запаметени думи. Изследването сравнява с какъв успех учениците с умствена изостаналост и тези с дислексия на развитието четат думите и псевдодумите, което разкрива *дали и двата механизма на четене са овладени*, а ако един от тях е достъпен, става ясно кой е той. Съгласно заложено в третата хипотеза очакване, достъпен ще се окаже лексикалният, който дава достъп само до познатите думи, тъй като за разлика от фонологичния, той не се влияе пряко нито от състоянието на фонематичните възприятия, нито от уменията за анализ на звуковата структура на речта.

Груповата статистика показва чрез стойностите на средните аритметични величини, че по-големи затруднения участниците в първата експериментална група изпитват при четенето на псевдодумите.

Таблица 14 Сравнение в ЕГ 1 на уменията за четене на думи и на псевдодуми, средни аритметични величини

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Думи	7,453	32	2,4963	,4413
	Псевдодуми	5,766	32	2,9237	,5168

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Думи / Псевдодуми	32	,834	,000

Средните аритметични величини насочват към определен извод за стойността на този резултат, получен в ЕГ 1: учениците в тази група се справят по-добре с четенето на думи (Mean = 7,5), отколкото на псевдодуми (Mean = 5,8). Явно непознатите буквени съчетания водят до по-големи затруднения в процеса на декодирането.

Диаграма 7 Постижения на ЕГ 1 по умения за четене на думи и на псевдодуми

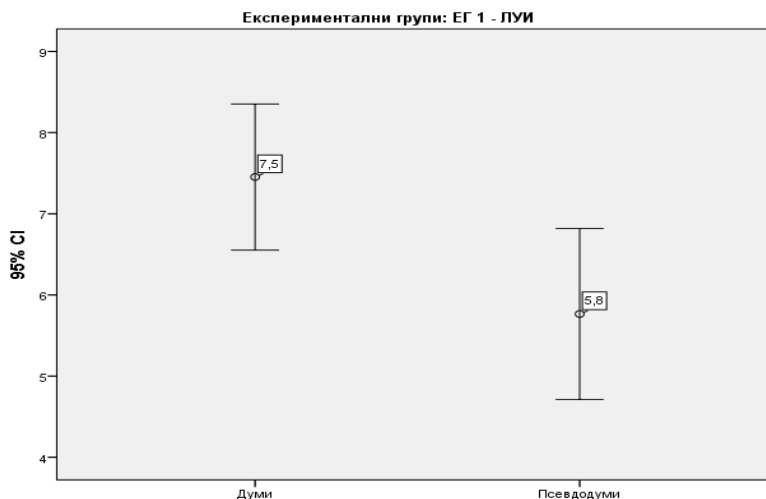




Таблица 15 Статистическа значимост на различията между уменията за четене на думи и на псевдодуми в ЕГ 1

		Paired Samples Test					
		Paired Differences				95% Confidence Interval of the Difference	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	
Pair 1	Думи / Псевдодуми	1,6875	1,6152	,2855	1,1052	2,2698	

T	Df	Sig. (2-tailed)
5,910	31	,000

При стойност на Sig. tiled = ,000 се доказва висока статистическа значимост на горния резултат.

По аналогичен начин са обработени резултатите на ЕГ 2. И в нея средните аритметични величини показват подобна разлика: учениците в ЕГ 2 също се справят по-добре с четенето на думи (Mean = 8,1), отколкото на псевдодуми (Mean = 6,3). Непознатите буквени съчетания особено много смущават декодирането и при дислексията. Също както в ЕГ 1, и в ЕГ 2 е установена висока статистическа значимост на резултата: Sig. tiled = ,000. Следователно и умствено изостаналите ученици, и тези с дислексия имат по-добри умения за четене на познати думи.

Статистически значимото различие в умението за четене на думи и на псевдодуми, отнасящо се и до двете изследвани групи, разкрива важна особеност в развитието на четивните умения на ученици с нарушения в овладяването на писмената реч: те очевидно използват по-успешно лексикалния механизъм на четене.

В тази част изследването потвърждава наличието на известно сходство между двете групи. Те се различават основно по количествен критерий, но не и по качествен. Обща за учениците от първата и от втората група е както тенденцията да се справят по-добре с четенето на думи, отколкото на псевдодуми, така и сходството между тях по друг показател: по видовете грешки, допускани при четене, вкл. на изречения.

3. 3. Междугрупово сравнение по умение за разбиране на прочетеното

Разбирането на четивен материал е важно условие за достигане до неговия смисъл и затова при оценяване на уменията за четене винаги се взема предвид.

Таблица 16 Сравнение между ЕГ 1 и ЕГ 2 - разбиране на прочетеното, средни аритметични величини

Експериментални групи		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Разбиране на прочетеното	ЕГ 1 – ЛУИ	32	4,031	1,3792	,2438
	ЕГ 2 - дислексия на развитието	21	4,905	,3008	,0656



ЕГ 1 има по-висока средна аритметична величина (4,0) от ЕГ 2 (4,9). Отговорите на участниците в първата експериментална група са много по-разпръснати, както се вижда от стойността на стандартното отклонение (1,4 в ЕГ 1; ,3008 в ЕГ 2).

Таблица 17 Статистическа значимост на различията между ЕГ 1 и ЕГ 2 по разбиране на прочетеното

Independent Samples Test						
			Levene's Test for Equality of Variances			
			F	Sig.		
Разбиране на прочетеното	Equal variances assumed		13,616	,001		
	Equal variances not assumed					

t-test for Equality of Means						
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-2,849	51	,006	-,8735	,3066	-1,4890	-,2580
-3,460	35,368	,001	-,8735	,2525	-1,3859	-,3611

По отношение състоянието на разбирането също се установява статистически значимо междугрупово различие: Sig. (2-tailed) = ,001. Това означава, че разликата между ЕГ 1 и ЕГ 2 е закономерна, а не случайна. Отново в основата на това стои интелектът, чието по-високо равнище на развитие при учениците с дислексия позволява те да достигат по-успешно до смисъла на думите и изреченията.

Макар всички изследвани ученици да имат по-високи постижения при изпълнението на тази проба, техните индивидуални балове са далеч от максимума (15 точки). Това е следствие от факта, че оценяването тук е комплексно, включва не само разбирането, а и декодирането, тъй като ученикът трябва, преди да съотнесе изречението към съответната картина, сам да го е прочел. Така се създава реална представа за четивните умения в двата им аспекта – декодиране и разбиране, които винаги се проявяват съвместно. От такава гледна точка изследването тук показва не само затрудненията в разбирането на четивния материал, а и влиянието на некачественото декодиране на писмените знаци върху разбирането на прочетеното.

3. 4. Динамика в развитието на уменията за четене при учениците с лека умствена изостаналост

Тук на подробен анализ са подложени данните за постиженията на ЕГ 1 по четене според етапа на училищното обучение.

Таблица 18 Резултати от измерване динамиката на уменията за четене в ЕГ 1, средни аритметични величини

Report			
Курс	Mean	N	Std. Deviation
Долен курс 3-4 кл.	18,708	12	7,0597
Среден курс 5-8 кл.	22,773	11	10,0607
Горен курс 9-12 кл.	28,111	9	2,9872
Total	22,750	32	8,2041



Средните аритметични величини доказват различия между подгрупите в ЕГ 1 (3-4 клас – 18,7; 5-8 клас – 22,7; 9-12 клас – 28,1). Стойностите на стандартното отклонение сочат за различие и по диапазона, в който се простират техните резултати.

Диаграма 8 Постижения на подгрупите в ЕГ 1 – умения за четене

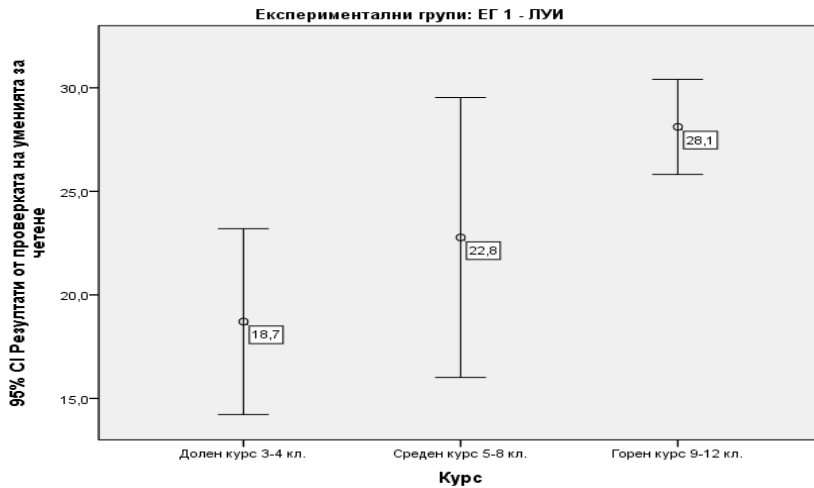


Таблица 19 Статистическа значимост на различията между подгрупите в ЕГ 1 по умения за четене

ANOVA Table

		Sum of Squares	Df
Резултати от проверката на уменията за четене * Курс	Between Groups (Combined)	454,700	2
	Within Groups	1631,800	29
	Total	2086,500	31

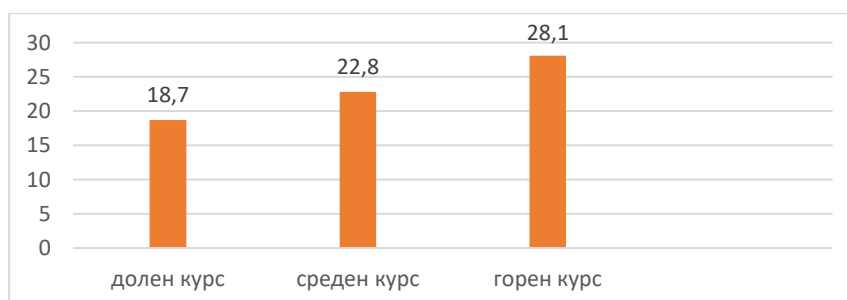
Mean Square	F	Sig.
227,350	4,040	,028
56,269		

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Резултати от проверката на уменията за четене * Курс	,467	,218

Доказва се положителна динамика в придобиването на умения за четене в ЕГ 1, която е статистически значима (Sig. = ,028, което е по-малко от 0,5).

Диаграма 9 Динамика в постиженията на ЕГ 1 по етап на обучение – четене





От анализа на резултатите в тази част на изследването може определено да се заключи, че трудностите при четене, характерни за учениците с лека умствена изостаналост, намаляват с напредването на училищното обучение.

4. Умения за писане

Писането е другият компонент на писмената реч, от усвояването на който зависи доколко детето ще се справя с учебния материал. Разкриването на неговите *характеристики* е следващата важна цел на изследването, която е свързана с неговата *четвърта хипотеза*.

4.1. Междугрупово сравнение по умения за писане

Таблица 20 Сравнение между ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за писане, средни аритметични величини

Group Statistics				
Експериментални групи	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Резултати от проверката на уменията за писане				
ЕГ 1 – ЛУИ	32	20,406	8,9149	1,5759
ЕГ 2 - дислексия на развитието	21	23,190	6,1451	1,3410

Груповата статистика показва различие между двете групи по средни аритметични величини (ЕГ 1 – 20,4; ЕГ 2 – 23,1) в полза на втората група. Отново се констатира по-голяма хомогенност в нея (стандартно отклонение 6,1) в сравнение с първата (стандартно отклонение 8,9), но по показател умения за писане различията по степен на хомогенност между двете групи са по-малки в сравнение с различията между тях по умения за четене (ЕГ 2 – стандартно отклонение 3,9; ЕГ 1 – стандартно отклонение 8,2). Това показва по-голяма близост между двете групи в постиженията им по писане.

Диаграма 10 Постижения на ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за писане

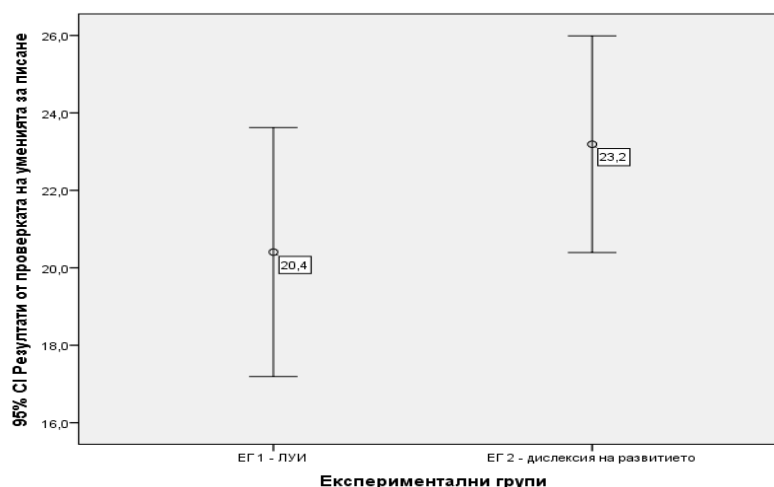




Таблица 21 Статистическа значимост на различията между ЕГ 1 и ЕГ 2 по умения за писане

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Резултати от проверката на уменията за писане	Equal variances assumed	6,107	,017
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means						
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-1,248	51	,218	-2,7842	2,2311	-7,2634	1,6950
-1,346	50,835	,184	-2,7842	2,0692	-6,9387	1,3703

Въпреки че дислексиците имат по-висок резултат в сравнение с умствено изостаналите ученици, от статистическа гледна точка това няма съществено значение - Sig. 2-tailed - ,184. Всички участници в изследването имат нарушено писане. Минималният бал и в едната, и в другата група е 5, а при много ученици от ЕГ 1 и ЕГ 2 индивидуалните балове са еднакви (ЕГ 1: №18 – бал 20, № 28 – бал 23; ЕГ 2: № 1 – бал 20, № 19 – бал 23). Това означава, че и в двете групи има ученици с много ниски, фактически неизградени умения за писане, както и ученици с равностойни умения.

Следва да се отбележи, че при проучването на уменията за четене се открива статистически значимо различие между ЕГ 1 и ЕГ 2, докато при проучването на уменията за писане такова различие липсва.

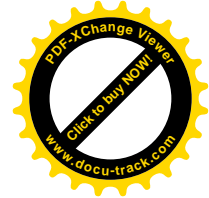
4. 2. Вътрешногрупови сравнения по умение за писане при препис, диктовка, самостоятелно писане

Важна част от четвъртата хипотеза е да се разкрие *дали различните видове писмена дейност влияят различно* върху уменията за писане при учениците от двете групи. Пробите тук са улеснени с изискването да се пишат само думи, а тази за самостоятелно писане е и опростена чрез онагледяване с картини.

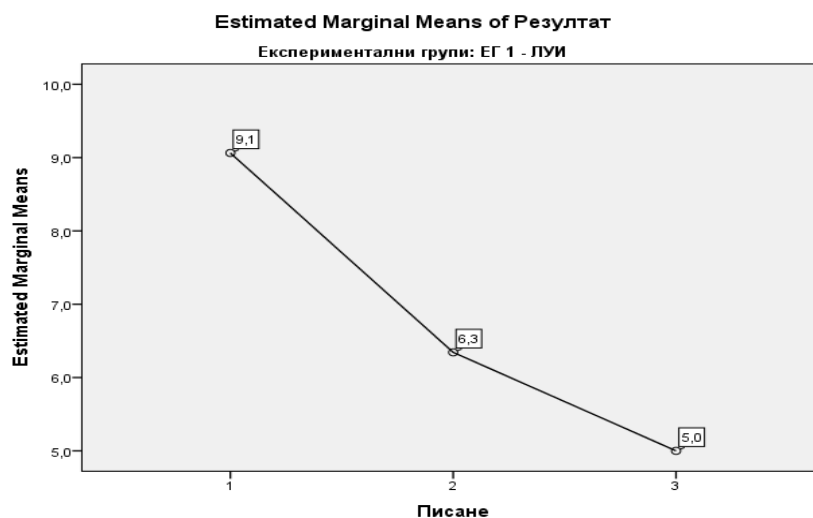
Таблица 22 Сравнение на уменията за писане в ЕГ 1 при препис, диктовка и самостоятелно писане, средни аритметични величини

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Препис на думи	9,063	2,5137	32
Диктовка на думи	6,344	3,6598	32
Самостоятелно писане на думи по картинка	5,000	3,6983	32

Преписването води до най-добър резултат (9,1), по-лош е резултатът при диктовка (3,7) и най-лош при самостоятелното писане (5). На диаграма 11 е визуализиран спадът в уменията за писане в ЕГ 1, настъпващ с усложняването на писмената задача.



Диаграма 11 Постижения на ЕГ по умения за писане при препис, диктовка, самостоятелно писане



С теста за сферичност първо е проверено съответствието между входните променливи величини (данни за преписа, диктовката, самостоятелното писане), след което е установена значимостта на резултата.

Таблица 23 Статистическа значимост на различията между препис, диктовка, самостоятелно писане в ЕГ 1

Mauchly's Test of Sphericity

Measure: Резултат

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	Df	Sig.
Писане	,760	8,225	2	,016

Epsilon^c

Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
,807	,844	,500

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: Резултат

Source		Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Писане	Sphericity Assumed	274,146	2	137,073	39,740	,0000
	Greenhouse-Geisser	274,146	1,613	169,943	39,740	,0000
	Huynh-Feldt	274,146	1,689	162,355	39,740	,0000
	Lower-bound	274,146	1,000	274,146	39,740	,0000
Error(Писане)	Sphericity Assumed	213,854	62	3,449		
	Greenhouse-Geisser	213,854	50,008	4,276		
	Huynh-Feldt	213,854	52,345	4,085		
	Lower-bound	213,854	31,000	6,899		



Стойността на Sig. = ,000 води до заключение за статистически значимо различие между уменията за преписване, писане под диктовка и самостоятелно писане в първата изследвана група. Следователно винаги може да се очаква, че учениците с лека умствена изостаналост допускат най-много грешки при самостоятелно писане, по-малко при диктовка и най-малко, когато преписват.

По същия начин са обработени резултатите на втората група. В нея се наблюдава същата закономерност, която беше установена в ЕГ 1: най-висока е средната аритметична величина при преписването на думи (10,2), по-ниска е тя при диктовката (7,3) и най-ниска е при самостоятелното писане (5,6). Статистическата проверка също води до стойност на Sig. = ,000, тоест и този резултат има статистическа стойност и е общовалиден. Отново е налице общност между двете изследвани групи: тези три варианта на писмена дейност оказват различно влияние върху уменията за писане както при умствено изостаналите ученици, така и при тези с дислексия на развитието.

Тази част на изследването потвърждава, че има известно сходство между двете групи, както беше установено и преди. Те се различават главно в количествено отношение, но не и по особеностите на нарушените умения за писане. Освен по това, между тях има сходство и по друг показател: по видовете грешки, допускани при писане.

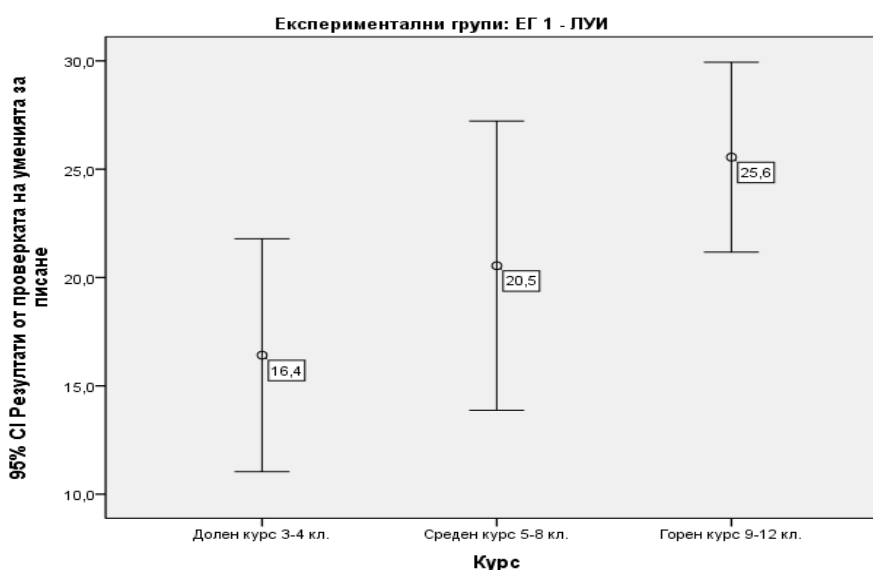
4. 3. Динамика в развитието на уменията за писане при учениците с лека умствена изостаналост

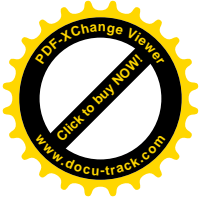
Тук на подробен анализ са подложени данните за постиженията на ЕГ 1 по писане според етапа на училищното обучение.

Таблица 24 Резултати от измерване динамиката на уменията за писане в ЕГ 1, средни аритметични величини

Report			
Курс	Mean	N	Std. Deviation
Долен курс 3-4 кл.	16,417	12	8,4580
Среден курс 5-8 кл.	20,545	11	9,9334
Горен курс 9-12 кл.	25,556	9	5,7033
Total	20,406	32	8,9149

Диаграма 12 Постижения на подгрупите в ЕГ 1 – умения за писане





Горната диаграма ясно показва положителната динамика в овладяването на умения за писане от учениците с лека умствена изостаналост. Тук, за разлика от данните във връзка с динамиката на уменията за четене, се наблюдава не толкова плавен преход от по-нисък към по-висок курс на обучение: разликата между долния и средния курс е доста по-значителна (долен – 16,4; среден – 20,5), отколкото между средния и горния, която е минимална (среден – 20,5; горен – 25,6). Това може да се тълкува като доказателство, че уменията за писане претърпяват по-голямо развитие през периода на началното училищно обучение и се подобряват по-забележимо в средния курс, а нататък тяхното формиране продължава, но с по-бавни темпове.

Таблица 25 Статистическа значимост на различията между подгрупите в ЕГ 1 по умения за писане

ANOVA Table			
		Sum of Squares	Df
Резултати от проверката на уменията за четене * Курс	Between Groups (Combined)	429,853	2
	Within Groups	2033,866	29
	Total	2463,719	31

Mean Square	F	Sig.
214,926	3,065	,062
70,133		

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
Резултати от проверката на уменията за четене * Курс	,418	,174

Математико-статистическата проверка не потвърждава значимост на резултата от сравнението на трите подгрупи на ЕГ 1 по динамика на уменията за писане (Sig = ,062). Следователно напредъкът, който се регистрира чрез средните аритметични величини, не е съществен и не е задължително да се проявява винаги в популацията на учениците с лека умствена изостаналост при формирането на умения за писане.

Изследването дава доказателства, че както уменията за четене, така и тези за писане търпят подобрене с преминаването в по-горен курс на обучение. Но при съпоставката на тяхната динамика се открива разлика: първият тип умения (за четене) има статистически значимо развитие, докато вторият (за писане) няма. Това е интересно различие, чието значение е свързано с практиката. То заслужава да бъде направен опит за неговото обяснение по емпиричен път.

5. Съпоставка между уменията за четене и уменията за писане

В тази част изследването е свързано с *нетата хипотеза*, като се търси отговор на въпроса, *дали съществуват статистически доказателства, че овладяването на четенето е по-лесно от това на писането.*

Таблица 26 Резултати от сравнението на уменията за четене и уменията за писане в ЕГ 1 и ЕГ 2, средни аритметични величини

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене	24,170	53	7,0041	,9621
	Резултати от проверката на уменията за писане	21,509	53	7,9871	1,0971

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене & Резултати от проверката на уменията за писане	53	,862	,000

При средна аритметична величина 24,2 на уменията за четене и 21,5 на тези за писане е налице доказателство за по-добро качество на първия вид умения в сравнение с втория. Стандартното отклонение е с много близки стойности в двете области (четене – 7; писане – 8), което означава, че диапазонът на отговорите е почти еднакъв при измерването на двата вида умения. Това подкрепя твърдението, че уменията за четене са по-високи в сравнение с уменията за писане при участниците в изследването от двете групи съвкупно.

Диаграма 13 Постижения на ЕГ 1 и ЕГ 2 – умения за четене и умения за писане

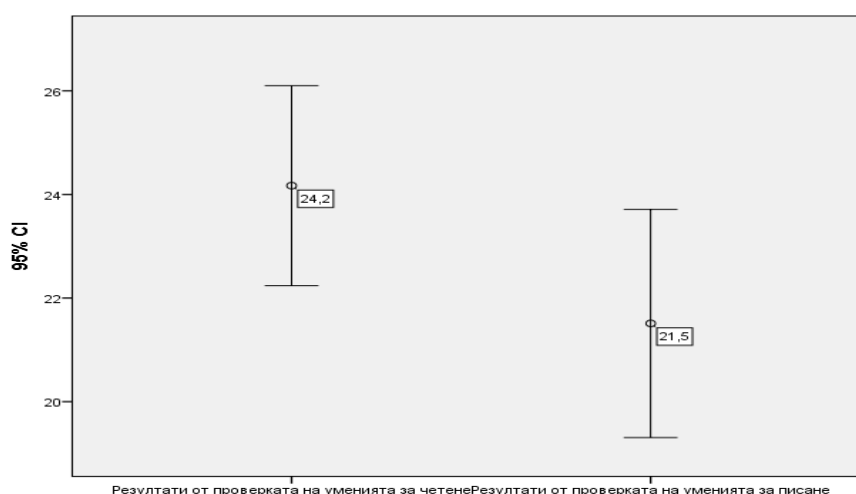


Таблица 27 Статистическа значимост на различията между уменията за четене и уменията за писане в ЕГ 1 и ЕГ 2

Paired Samples Test						
		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене и за писане	2,6604	4,0440	,5555	1,5457	3,7750

T	Df	Sig. (2-tailed)
4,789	52	,000

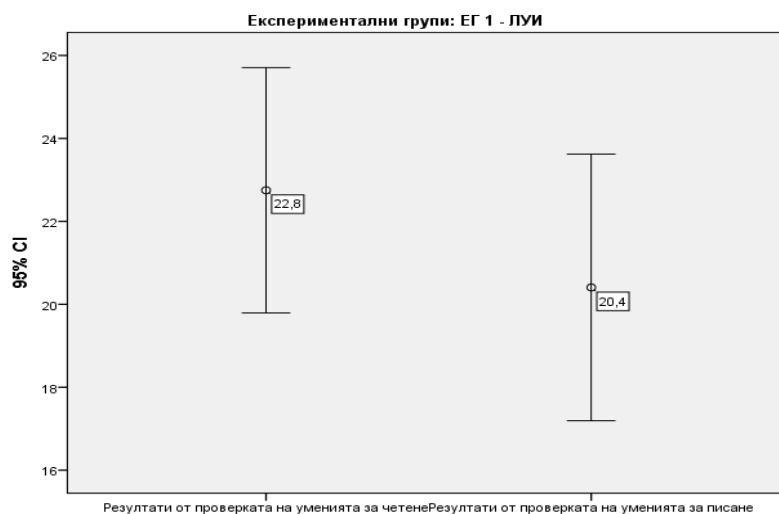
При стойност на Sig. (2-tailed) = ,000 има доказателство за статистическа значимост на резултата. Следователно при всички изследвани ученици трябва по принцип да се очаква по-съществен напредък на четивните умения в сравнение с писмените и по-добро качество на четенето, отколкото на писането. Би могло да се провери до каква степен това е валидно за едната и другата група поотделно, има ли разлика между групите по степен на изразеност на този резултат.

Таблица 28 Резултати от сравнението на уменията за четене и уменията за писане в ЕГ 1, средни аритметични величини

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене	22,750	32	8,2041	1,4503
	Резултати от проверката на уменията за писане	20,406	32	8,9149	1,5759

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене & Резултати от проверката на уменията за писане	32	,903	,000

Диаграма 14 Постижения на ЕГ 1 – умения за четене и умения за писане





По средни аритметични величини двете умения са сравнително близки в групата на умствената изостаналост (четене – 22,7; писане – 20,4), близки са и стойностите на стандартното отклонение (четене – 8,2; писане – 8,9). Но въпреки това сходство, математико-статистическата проверка води до доказателство за статистическа значимост на този резултат, както е показано в таблицата долу - Sig. (2-tailed) = ,002.

Таблица 29 Статистическа значимост на различията между уменията за четене и уменията за писане в ЕГ 1

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	Резултати от проверката на уменията за четене и за писане	2,3438	3,8425	,6793	,9584	3,7291

T	Df	Sig. (2-tailed)
3,450	31	,002

Резултатите на ЕГ 2 не се различават коренно от тези на ЕГ 1. В ЕГ 2 средните аритметични също са близки (четене – 26,3; писане – 23,2). При стойност на Sig. (2-tailed) = ,004 и в тази група се доказва статистическа значимост на резултата.

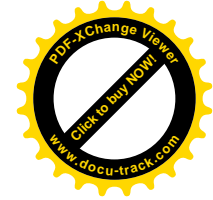
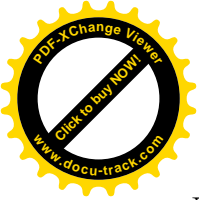
Резултатите от изследването ясно показват, че писането предизвиква повече затруднения в сравнение с четенето при участниците в двете експериментални групи. Учениците с лека умствена изостаналост и тези с дислексия на развитието имат изразени нарушения и в двата компонента на писмения език – четенето и писането, но при по-задълбочен анализ се установява, че те не са изразени равномерно, че уменията за писане се изграждат с повече трудности. Тази особеност се проявява в една и съща степен при участниците в изследването от двете групи.

Дискусия и изводи

Резултатите от изследването водят към определени изводи, първият от които е свързан с главната хипотеза.

Извод 1: *И в трите анализирани области (фонематични възприятия и умения за фонеман анализ като предпоставки за ограмотяване; умения за четене; умения за писане), има положителна динамика на развитие при всички изследвани ученици, като най-значителна е динамиката на уменията за четене.*

С това главната хипотеза на изследването е потвърдена. И в трите проучени области при учениците с лека умствена изостаналост се доказват по-високи резултати с преминаването им от по-нисък към по-висок етап на обучение, открива се подобрение, което е следствие от напредването на процеса на обучение. Това съответства на наблюденията в практиката и на твърденията на много автори (Snell, 1983; Edyburn, 2006;



Добрев, 1992; Лалалева, 1983; Katims, 2000 b и др.), че децата с лека умствена изостаналост са обучаеми и че в по-напредналите етапи на обучението се справят по-добре със задачите за четене и писане, отколкото в началния етап.

С изследването намира потвърждение и тезата, че при овладяването на писмената реч (както и на всяко друго знание) умствено изостаналите деца преминават през същите етапи, през които преминават всички деца, но постигат всичко с по-бавни темпове, разтеглено във времето, с по-продължителни преходи (Добрев и др., 1992; Лалаева, 1999; Добрев, 2002; Караджова, 2005; Stott et al., 2017). С това се обясняват различията между умствено изостаналите ученици и тези с дислексия на развитието: дислексиците, въпреки че също са с нарушена писмена реч, напредват по-бързо и поради това техните резултати са статистически значимо по-високи както при глобалното, така и при всички други междугрупови сравнения. Явно нарушенията на мисленето имат пряко отражение не само върху формирането и функционирането на устната реч (Василева, 1999 а, б; Волкова и Шаховская, 2000), но и на писмената.

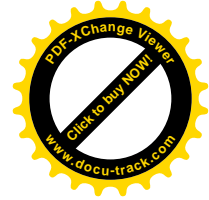
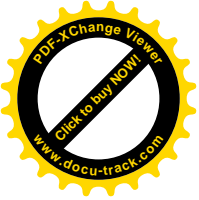
Във връзка с проверката на *първата хипотеза*, резултатите са разделени в две части. В първата си част хипотезата е насочена към разликата между учениците от трите етапа на обучение. Резултатите сочат статистически значими различия между учениците от трите етапа на обучение, които обаче са по-големи между долния и средния етап, отколкото между средния и горния. Тези различия се проявяват почти еднакво и равномерно в двете експериментални групи. В тази си част първата хипотеза е напълно потвърдена и това позволява да се направи следващият извод.

Извод 2: Напредъкът на учениците с лека умствена изостаналост и с дислексия при овладяване на писмената реч се осъществява главно в началното училище. Върху него пада основната тежест на работата по стимулиране на способността за владене на писмената форма на речта; в по-нататъшното обучение тези умения се подобряват, но по-слабо, което подчертава важната роля на ранните педагогически и терапевтични въздействия.

В другата си част, която се отнася до междуполовите разлики, първата хипотеза трябва да се счита за частично потвърдена, тъй като се установяват статистически съществена разлика между момчетата и момичетата само от групата на леката умствена изостаналост, докато при дислексиците от двата пола има разлика, но тя не е съществена от статистическа гледна точка. В литературата бяха намерени много малко сравнения между момчетата и момичетата с дислексия по отношение на затрудненията, които изпитват при овладяването на писмената реч, показателни са единствено тези на Тодорова (2007) и Ценова (2012), според които дислексията протича по-тежко и се преодолява по-трудно от момчетата в сравнение с момичетата. Аналогични проучвания при двата пола с умствена изостаналост не бяха намерени. Ето защо този резултат е трудно сравним с данни на други изследователи, но във основа на утвърденото в науката мнение за по-бързо развитие на речта на момичетата в сравнение с момчетата (Стоянова, 2011), както и от данните от изследването може да се стигне до третия извод.

Извод 3: В процеса на овладяване на писмената реч, тъй както и на устната, междуполовите различия са в полза на женския пол и са по-изразени при умствено изостаналите ученици, отколкото при дислексиците.

Следващите резултати разкриват особеностите на учениците от двете групи в три области: предпоставки за овладяване на писмената реч, умения за четене, умения за писане. Тези особености се анализират не само поотделно, а и в съпоставителен план, в тяхната взаимовръзка, като в центъра на вниманието е динамиката на развитието им при учениците с лека умствена изостаналост, което е в контекста на главната хипотеза на изследването.



Резултатите във връзка с *втората хипотеза* и тяхната статистическа значимост дават основание да се приеме, че тя е потвърдена, което отвежда към четвъртия извод.

Извод 4: *Нарушенията на фонемния анализ са по-тежки в сравнение с нарушенията на фонематичните възприятия.*

Резултатите по втората хипотеза и направеният от тях извод кореспондират с мнението на различни изследователи (Соботович и Гопиченко, 1979; Snowling, 1989; Гермаковская, 2005), съгласно което способността за анализ на фонологичната структура е по-висшата способност в сравнение с тази за различаване на фонемите (фонематичните възприятия). Уменията за фонеманализ са ключовата предпоставка и най-важното условие за ограмотяване на детето по звуко-буквения метод. Ако тя не е адекватно формирана, ако изграждането ѝ е нарушено, се създават огромни пречки пред овладяването на писмената реч чрез такъв метод.

Тези резултати може да се обсъждат и в светлината на две основни теории за произхода на дислексията – тази за дефицит в слуховата преработка на Tallal et al. (1995) и фонологичната, описана от Мавлов (2005). Тук фонологичната теория получава потвърждение, тъй като се доказва по-сериозен дефицит във фонемния анализ, отколкото във възприемането на фонемите, при това не само при дислексици, а и при умствено изостанали деца и юноши. Въз основа на резултатите от изследването може да се заключи, че нарушенията в осмислянето, осъзнаването на звуковата структура на речта имат централна и определяща роля за невъзможността четенето и писането да бъдат пълноценно овладени.

Четвъртият извод се отнася до двете групи, които се различават основно по количеството на допуснатите грешки, но не и по видовото разнообразие на грешките. Що се отнася до видовете грешки, регистрирани при тестването на фонематичните възприятия и на фонемния анализ, изследването потвърждава данните за спецификата на тези грешки, намерени във всички анализирани литературни източници (Буслаева, 2003; Буковцова, 2001; Лалаева, 1983 и др.).

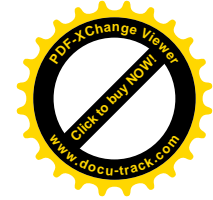
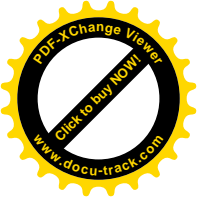
Във връзка с проучването на динамиката на развитие на двете предпоставки за овладяване на писмената реч при умствено изостаналите ученици, се регистрира положителна динамика, но без статистическа стойност. Оттук следва поредният извод.

Извод 5: *Динамиката в развитието на фонематичните възприятия и на уменията за фонеманализ, макар да е положителна, не е достатъчно значима, за да дава сериозен тласък към формирането на умения за четене и писане при учениците с умствена изостаналост.*

Напълно е потвърдена *третата хипотеза*, която е насочена към характеристиките на четенето. Намерени са статистически значими доказателства за тежки нарушения както в декодирането, така и в разбирането на четивен материал, както и в уменията за фонологично четене в сравнение с тези за лексикално четене, откъдето идва следващият извод.

Извод 6: *Водещо е засегнат фонологичният път на четенето, поради което учениците с лека умствена изостаналост и тези с дислексия ползват предимно лексикалния.*

Резултатите в тази част са в пълно потвърждение на резултати, получени от Ценова (2012) при аналогична изследователска постановка, и на становища на други автори (Aaron, 1989; Adams, 1990). Тъй като звуко-буквеното четене почива на фонемния анализ, който се осъществява в зоната на Вернике (Мавлов, 2005), а този анализ е затруднен, както показват резултатите по първата хипотеза, ползването на фонологичния път на четене също е силно затруднено. Компенсаторно децата се стремят към зрительно запаметяване на думите и на тази база развиват по-добри умения за лексикално (глобално) четене.



Различията между двете групи и тук са само количествени, а по качеството на допусканите грешки при четене между тях не се откриват различия. Видовото разнообразие на четивните грешки потвърждава литературните данни за спецификата на нарушенията на четенето (Лалаева, 1983; Садовникова, 1995; Якимова, 2004 б; Ценова, 2012, 2019 и др.). Между тях често изтъквани са колебанията, регресиите, „налучкването“, прибягването до смислови догадки, които се обясняват именно с опитите за лексикално декодиране на четивния материал.

При проучването на динамиката на уменията за четене са получени статистически значими резултати, които водят към седмия извод.

Извод 7: Във всеки следващ етап на обучение уменията за четене на умствено изостаналите ученици търпят подобрение и бележат значима динамика.

Това потвърждава данните на Лалаева, (1983) за определено, макар и бавно, напредване на уменията за четене при умствено изостаналите деца, както и общоприетото в специалната педагогика мнение, че децата с лека умствена изостаналост са обучаеми.

Потвърждение в резултатите от изследването намира и *четвъртата хипотеза*, която е свързана с уменията за писане. Резултатите доказват тежки нарушения на писането при всички участници в изследването, а статистическата им проверка налага

Извод 8: Има значими различия между затрудненията, които отделните форми на писмена дейност създават, като най-достъпно е преписването, по-трудно е писането под диктовка и най-трудно е самостоятелното писане; онагледяването с картини не оказва съществено влияние за подобряване на писмената продукция.

Това произтича от различната степен на сложност на трите писмени задачи, която е отбелязана в трудовете на редица автори (Добрев и др., 1992; Здравкова, 1998; Караджова и Евгениева, 1998; Георгиева и др., 2005). По-особеното, което трябва да се изтъкне тук, е фактът, че картинният материал към пробата за самостоятелно писане изглежда не е изиграл определяща роля, тъй като резултатите са много ниски на тази проба.

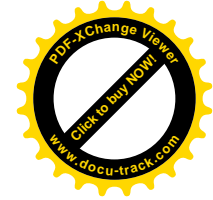
Различията между двете групи и по умения за писане са само количествени, а по качеството на грешките при писане между тях също няма различия. Видовото разнообразие на писмените грешки потвърждава литературните данни за спецификата на нарушенията на писането (Соботович и Гопиченко, 1979; Katims, 2000 б; Николова, 2003; Якимова, 2004 а; Астахова, 2006; Корнев, 2009).

Проучването на динамиката в развитието на уменията за писане на умствено изостаналите ученици не дава доказателства за статистическа значимост на резултата, макар че се установяват положителни промени във формирането на тези умения с преминаването в по-горен курс на обучение. Това води до определен извод.

Извод 9: Динамиката на уменията за писане, въпреки че е положителна, не е достатъчно значима, за да осигурява пълноценна писмена и учебна дейност на ученика с лека умствена изостаналост; предпочитаният и достъпен вид писане за него остава преписването във всички училищни етапи, но то не дава възможност за усвояване на по-сложен учебен материал.

Различията между динамиката на уменията за четене и динамиката на уменията за писане при учениците с лека умствена изостаналост провокират необходимостта двете умения да бъдат пряко сравнени, което е свързано с *петата хипотеза* на изследването. Сравнението на постиженията, които участниците в изследването имат при изпълнението на задачите за четене и на тези за писане, води до последния извод.

Извод 10: От двата компонента на писмената реч – четене и писане, четенето е по-достъпният и по-лесен за овладяване компонент.



Ето защо резултатите от проверката на четенето са по-високи от тези, които са получени от проверката на писането. Това се отнася до двете групи и е в потвърждение на авторски мнения, някои от които са базирани на наблюдения върху учебната дейност на умствено изостанали ученици (Добрев и др., 1992; Караджова и Евгениева, 1998), а други са изразени въз основа на емпирична проверка на уменията на ученици с дислексия на развитието за четене, писане и математическа дейност (Mayers & Calhoun, 2000; Ценова, 2012). Тъй като резултатът от това сравнение има статистическа значимост, което показва неговата общовалидност, е много необходимо да се има предвид в практиката.

Обобщение и заключение

От изследването произтичат конкретни изводи, основани на получените данни, но при тяхната интерпретация следва да се има предвид, че то има своите ограничения. Първо, това са ограниченията във времето, тъй като изследването е направено в години на преход на образователната система от един към друг модел, на преминаване от обучение на децата с лека умствена изостаналост в специални училища към обучението им в масови училища. Това не позволява да се правят изводи за ефикасността на двата образователни модела, не хвърля светлина върху дискусията общественополезно ли беше закриването на помощните училища и как то се отразява върху грамотността на децата от тази категория. Доказаната при тях положителна динамика в овладяването на писмената реч е добър ориентир за приобщаващото образование, но още по-значима информация би могло да се получи, ако се сравнят пряко постиженията на ученици с лека умствена изостаналост, обучавани в помощното училище, с тези на ученици с лека умствена изостаналост, обучавани в масовото училище. Второто ограничение на изследването е свързано с броя на изследваните лица. Част от резултатите биха могли да доведат до иновативни подходи и в диагностичното оценяване, и в корекционното обучение, прилагани в специалната педагогика, след като бъдат потвърдени при още и по-висок брой прецизно подбрани изследвани лица. От двете ограничения, следователно, произтичат възможности и перспективи за следващи изследвания в рамките на разработената тема.

Изследването разкрива динамичната картина и особеностите в процеса на овладяване на писмената форма на речта от ученици с вторични и с първични по произход нарушения. Превъзходството на дислексиците е доказателство за водещата роля на интелекта и мисленето при обучението по четене и писане. Оперирането с писмената реч изисква сложна умствена дейност с участието на вербалната памет и мисловните операции анализ и синтез, абстракция и обобщение, които имат много забавено развитие при умствена изостаналост, дори в леката ѝ форма. При нея подвижността на нервните процеси е слаба, намален е капацитетът на паметта, мисленето е конкретно, нарушена е способността за пренос на знания. Всичко това е в основата на по-лошото представяне на учениците с лека умствена изостаналост.

Въпреки това те развиват, макар и бавно, с големи затруднения, фонематичните възприятия и способността за фонеманализ, уменията за четене и тези за писане, като по-големи са проблемите им в изграждането на представи за звуковата структура на речта (фонемния анализ), отколкото в усъвършенстването на фонематичните възприятия, и в овладяването на умения за четене, отколкото на умения за писане. Напредък има и той се забелязва при преминаването във всеки следващ етап на обучение. В това отношение трябва да се признаят заслугите на приобщаващото образование, което явно постига целите си. Но резултатите от изследването не дават отговор на въпроса, достатъчен ли е този напредък, доколкото той служи за овладяването на усложняващите се



учебни знания. В този смисъл с настоящето изследване се създава перспектива за по-нататъшни изследвания в такава посока.

Съпоставката на постиженията на участниците в изследването в трите области – предпоставки за овладяване на писмената реч, четене и писане, водят до заключението, че най-съществено развитие има четенето. То се разкрива като по-достъпният компонент на писмената реч в сравнение с писането. Всъщност главната причина за отчитане на статистически значима обща динамика (при проверката ѝ съвкупно в трите области) е в сериозното нарастване само на уменията за четене. От такава гледна точка може да се постави въпросът дали ограмотителната система, прилагана при ученици със затруднения в обучението, няма да бъде по-ефикасна, ако се извършва поетапно, като обучението по четене изпреварва това по писане. Необходими са още доказателства в подкрепа на твърдението, че овладяването на четенето е по-лесно от това на писането, които могат да доведат до преосмисляне на методиката за ограмотяване, и то не само на деца с атипично развитие, а вероятно на всички деца.

Водещо значение за по-качественото подобряване на уменията за четене има фактът, че то може да се осъществява глобално, на лексикален принцип. От резултатите от изследването може да се заключи, че нарастването на уменията за четене се дължи основно на усъвършенстването на лексикалния механизъм и в по-малка степен на фонологичния. При глобално четене графичните образи на отделните лексикални единици (думите) се запаметяват по зрителен път и се възпроизвеждат цялостно по памет, когато са добре познати, като за възпроизвеждането им помага и семантиката, припомнянето на значението на думите. Такъв начин на писане не съществува, писането винаги се осъществява чрез последователно изписване на елементите на думата, а това изисква добри познания за нейната структура, за линейния принцип, по който се подреждат буквите в нея. Отсъствието на тези познания не позволява да се овладее в достатъчна степен както звуко-буквеното (фонологичното) четене, така и писането.

Доказателствата, които се получават с изследването, имат значение за работата в практиката, за създаването на програми за обучение на деца с трудности в овладяването на писмената реч и специално на децата с лека умствена изостаналост. При подготовката им за ограмотяване акцентът трябва да пада върху задачите за осъзнаване на звуковия състав на речта, за осмисляне на нейните компоненти и линейната ѝ структура, на последователността на звуковете в думите и на връзката между фонемата и графемата. Не трябва да не бъдат подценявани и задачите за разпознаване и различаване на фонемите в говорния поток, макар че, както показва изследването, нарушенията в тази област са по-леки.

По-доброто владеее на глобалното четене е много важен факт, който следва да бъде свързан пряко с педагогическата практика и конкретно с методите за ограмотяване. В нашето училище общоприета е звуко-буквената ограмотителна система, а опитите за „четене с налучкване“ (тоест за глобално четене), които правят не само умствено изостаналите, а и другите деца в началния етап на обучението, не се толерират. Но „четенето с налучкване“ е естествена проява, а при децата със затруднения в овладяването на писмената реч то е следствие от това, че глобалният четивен механизъм е по-достъпен за тях от фонологичния. При тях то не трябва да се ограничава и порицава, а да се приема като възможност за изграждане на база на четивните умения, която следва да заеме водещо място сред корекционните методи. В това отношение много полезен е опитът в обучението по четене на глобален принцип, който отдавна е утвърден в слухоречевата рехабилитация.

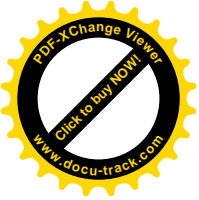


Цитирана литература в автореферата

1. Батоева, Д., И. Колева. Диагностика и подготовка за ограмотяване. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 1996.
2. Буковцова, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением операций анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Автореферат, Самара, 2001.
<http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/preodolenie-disgrafii-obuslovlennoj-narushenim-operacij-analiza-i-sinteza-u.html> (достъпен на 21 юли 2017)
3. Буслаева, Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов. Автореферат, М., 2003.
<http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/razvitie-fonematiceskogo-vosprijatija-umstvenno-otstalyh-shkolnikov-mladshih-klassov.html> (достъпен на 19 юли 2017)
4. Василева, Н. Особенности на мисленето при ученици с езиково недоразвитие. Шумен, УИ „Еп. Константин Преславски”, 1999 а.
5. Василева, Н. Особенности на езиковото развитие при учениците от I и II клас на помощно училище. Специална педагогика, 3, 1999 б, с. 38-45.
6. Волкова, Л. С., С. Н. Шаховская. Логопедия. М., „Просвещение”, 2000.
7. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I - IV классов. Автореферат, М., 2001.
<http://www.dissercat.com/content/differentsirovannyi-podkhod-v-korreksionno-razvivayushchem-obuchenii-russkomu-yazyku> (достъпен на 16 декември 2017)
8. Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен, УИ „Еп. Константин Преславски”, 2005.
9. Гермаковская, А. Исследование развития фонологического сознания у детей с риском дислексии. – Логопедия, 4 (10), 2005, с. 11-18.
10. Добрев, З. Основи на дефектологията. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 1992.
11. Добрев, З. Умствено изостанали деца. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 1995.
12. Добрев, З., И. Константинова, К. Караджова, П. Пасков. Развитие и корекция на речта на учениците от помощното училище. С., „Просвета”, 1992.
13. Здравкова, С. Методика на обучението по български език в началното училище (първа част). Пловдив, „Хермес”, 1996.
14. Здравкова, С. Обучение в начална грамотност – методическо ръководство. Пловдив, „Макрос 2001”, 1998.
15. Здравкова, Ст., Н. Чимева, Л. Георгиев, Т. Борисова, Бл. Митова. Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище. Благоевград, 1998.
16. Зоткина, Е. А. Специальная психология. Самара, „Универс групп“, 2007.
<http://psycheya.ru/lib/730.pdf> (достъпен на 15 януари 2018)
17. Караджова, К. Психолого-педагогически измерения на умствената изостаналост. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 2005.
18. Караджова, К. Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 2010.
19. Караджова, К., Е. Евгениева. Психолого-педагогически аспекти на нарушенията в писането при ученици в масовото и помощното училище. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски” – Факултет по класически и нови филологии, т. 91. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 1998, с. 123-133.
20. Караджова, К., Д. Щерева. Използване на играта като средство за въздействие и развитие при деца с умствена изостаналост. С., УИ „Св. Климент Охридски”, 2013.
21. Корнев, А. Н. Ключови въпроси на дислексията. Специална педагогика, 4, 2009, с. 4-17.
22. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., „Просвещение”, 1983.
23. Левтерова, Д. Специална педагогика. Пловдив, УИ „П. Хилендарски”, 2007.
24. Мавлов, Л. Алексии и аграфии. С., ЛЦ „Ромел”, 2005.
25. Матанова, В. Дислексия. С., „Софи Р”, 2001.
26. Матанова, В. Психология на аномалното развитие. С., „Софи Р”, 2003.



27. Международна класификация на болестите, X ревизия. Психични и поведенчески разстройства, С., 1992.
https://srzi.bg/uploads/pages/Lechebni_zavedeniq/3.MKB_10/1_mkb_v1_part1.pdf
(достъпен на 30 януари 2020)
28. Милев, В., Р. Милев. Психопатология. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1994.
29. Певзнер М. С., К. С. Лебединский. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение). М., „Педагогика“, 1979.
30. Певзнер, М. С., Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мاستюкова. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М., „Педагогика“, 1982.
31. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., „Просвещение“, 1986.
32. Соботович, Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., „Просвещение“, 1979.
<https://studfiles.net/preview/5799932/page:28/> (достъпен на 19 юли 2017)
33. Тодорова, Е. Дислексия. НБУ, 2007.
34. Христозова, Г. Обучението по правопис в началните класове – методически проекции. Пловдив, „Макрос“, 1998.
35. Цветкова-Арсова, М. Готовност за интегриране на ученици със специални образователни потребности и тяхното социално развитие. Специална педагогика, 3, 2004, с. 28-44.
36. Ценова, Ц. Комуникативни нарушения в детска възраст. С., „Радар Принт“, 2001.
37. Ценова, Ц. Нарушения в овладяването на писмения език. С., „Веда Словена“, 2012.
38. Ценова, Ц. Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2019.
39. Шапкова-Танева, П. Децата със синдром на Даун – ръководство за родители. С., „Рал Колобър“, 2008.
40. Шурыгина, И. А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе. Автореферат, Екатеринбург, 2003.
<http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/korrekcija-narushenij-pisma-u-uchawihjsja-mladshih-klassev-s-nedorazvitiem.html> (достъпен на 11 ноември 2017)
41. Щерева, К. Фонологичното осъзнаване на децата. С., „Глосса терапи“, 2012.
42. Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds) Inclusive Education: Policy, Context and Comparative Perspectives. David Fulton Publishers, London, 2000.
43. Bishop, D. V. M & Snowling, M. J. Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? Psychological Bulletin, 130 (6), 2004, pp 858-866.
44. Frederickson, N. & Cline, T. Special Educational Needs - Inclusion and Diversity. Philadelphia, Open University Press, 2002.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44657118/Special_Educational_Needs_Inclusion_and_2016041261642iy3hx.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515841271&Signature=9jM%2F0D3ppJ6ryUQxsw1QyYSWQJo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSpecial_educational_needs_inclusion_and.pdf
(достъпен на 11 януари 2018)
45. Katims, D. S. The Quest for Literacy: Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2000.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445454.pdf> (достъпен на 20 юни 2019)
46. Kourea, L. & Phtiaka, H. The Attitudes of students without special needs towards their integrated in the general school classmates with special needs. New Education Journal, 107, 2003, pp 133-146.
47. Shaywitz, B. A. & Shaywitz, S. E. Sex differences in the functional organization of the brain for language. – Nature, 375, 1995, p. 607-609.
48. Snell, M. Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped – Second Edition. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1983.
49. Snowling, M. J. Dyslexia – A Cognitive Developmental Perspective. Oxford, UK:Blackwell, 1989.



50. Stott, J., Charlesworth, G., Scior, K. Measures of readiness for cognitive behavioural therapy in people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 60, 2017, pp 37-51. <https://goo.gl/doi/nA8bCJ> (достъпен на 17 септември 2018)

Приноси от изследването

Приноси към теорията:

1. Проучени са характеристиките на динамиката, с която се отличава процесът на овладяване на писмената реч при лека умствена изостаналост, като са сравнени постиженията на ученици в три етапа на обучение (долен, среден и горен), и е доказан напредък с преминаването в по-горен етап на обучението.
2. Анализирани са и са сравнени възможностите за овладяване на писмената реч при две различни категории ученици с атипично развитие (с лека умствена изостаналост и с дислексия на развитието), и са установени общи закономерности във формирането на техните умения за четене и за писане.
3. Направена е съпоставка между уменията за четене и уменията за писане при изследваните ученици, която показва превъзходството на уменията за четене пред тези за писане.

Приноси към практиката:

1. Разработена е методика за изследване процеса на овладяване на писмената реч от ученици със затруднения в обучението в три части: предпоставки за овладяване на четенето и писането, умения за четене, умения за писане. Тази методика обхваща основните компоненти, подлежащи на анализ при проучване на нарушенията на писмената реч, и може да се прилага за нуждите на диагностичното оценяване в системата на приобщаващото образование.
2. Резултатите от изследването са практически полезни както за ресурсните, така и за масовите учители, в тяхната работа по оgramотяването на ученици с лека умствена изостаналост и с дислексия на развитието, в рамките на която те могат да прилагат доказателствата за ползата от лексикалното четене.
3. Въз основа на резултатите от изследването се създават перспективи за разработване на специализирани обучителни програми с корекционно-терапевтично съдържание, които не повтарят директно оgramотителната система, прилагана от масовите учители, а са съобразени с възможностите на учениците с нарушения на способността за учене. В тях обучението по четене следва да изпреварва това по писане, което е в синхрон с потенциала на тези деца и би улеснило тяхното оgramотяване.

Публикации по темата на дисертацията

1. Ценова, В. (2018) Езикът и речта на децата с лека умствена изостаналост. *Електронно списание за наука, култура и образование*, бр. 10, с. 79-84.
2. Ценова, В. (2018) Нарушения в овладяването на писмената реч при ученици с лека умствена изостаналост. *Сб. Научни и практически аспекти на приобщаващото образование*, под ред. на Ценова, Ц. и кол., УИ „Св. Климент Охридски“, с. 429-437.
3. Ценова, В. (2018) Умствената изостаналост в теорията на типичното и атипичното детско развитие. *Сб. Млади изследователи*, том 2, УИ „Св. Климент Охридски“, с. 98-105.