

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И
ИЗКУСТВОТА**

Катедра по Специална педагогика и логопедия

ДИМИТРА ТЕОФАНИ ПАПАНДРЕУ

**Нагласи и информираност на началните учители за
симптомите и подходите за обучение при дислексия на
развитието**

Автореферат

на дисертационен труд за придобиване на образователната и научна
степен „доктор“
по професионално направление 1. 2. Педагогика (Специална педагогика)

Научен ръководител: проф. дпн Цветанка Ценова

София, 2020

Съдържание

Въведение	Error! Bookmark not defined.
Дефиниции	8
Етиология и разпространение	12
Видове дислексия	16
Диагноза	18
Образователни потребности на учениците с дислексия на развитието.....	19
Отношение и възприятия на учителите относно дислексията на развитието.....	22
Методология	33
Цел и хипотези	33
Изследователски дизайн	35
Инструменти на изследването	36
Извадка	39
Статистически анализ.....	39
Резултати	41
Демография.....	41
Знания и убеждения за дислексията на развитието	42
Нужди при обучението на ученици с дислексия на развитието	46
Лични реакции при дислексия.....	50
Отношение към приобщаващото образование	53
Дискусия	54
Дискусия на хипотезите	59
Изводи	61
Заключение.....	63
Приноси от изследването.....	65
Публикации по темата на дисертацията.....	66
Литература към автореферата.....	67

Дисертацията съдържа 172 страници с литературата и приложенията (въпросници). Включени са 28 таблици и 21 фигури. В библиографията присъстват 295 заглавия на гръцки и латински и онлайн източници.

Дисертацията е предложена за обсъждане и защита в катедра „Специална педагогика и логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.

Благодарности:

Без присъствието, подкрепата и толерантността на определени хора не би било възможно да се разработи докторска дисертация.

Първо искам да благодаря на научния ръководител проф. Цветанка Ценова, за научната, духовна и етична подкрепа, която ми оказа при подготовката на моята докторска дисертация.

В акт на благодарност бих искала да благодаря на родителите си за финансовата и морална подкрепа, която ми оказаха в живота ми.

Въведение

Съществуват две категории дислексия: 1) „придобита дислексия“ и 2) „дислексия на развитието“. Дислексията на развитието се отнася до специфично нарушение на способността за учене, което може да засегне една или повече области на четене, писане или правопис. С други думи, това влияе на поведението на четене на индивида. По-голямата част от учените се съгласяват с мнението, че ключов критерий за определяне на дислексията е разминаването между умствения капацитет на ученика и академичните му постижения в една или повече области. Въпреки това, няма постигнато съгласие кои диагностични инструменти са подходящи за оценяването на това различие. Дислексията на развитието (DD) е разстройство на четенето с неврологичен произход, което съществува през целия живот на човека. За ефективното лечение на дислексията се счита от особено значение процедурата за оценка и диагностика на проблема. Най-важните характеристики на дислексията, които се демонстрират още в ранните училищни години, са умората и като цяло трудността при четене. Тази трудност може да произтича от факта, че детето с дислексия не успява, замества или обръща букви в определени думи. Друга особеност е лошото и неправилно писане до степен, в която често написаното е много трудно за разбиране. Знанията на учителите за разпознаването на дислексията на развитието се свързват с успеха на учениците в четенето. Проучванията на знанията на учителите разкриха пропуски в знанията им за концепцията за дислексията на развитието, симптомите и интервенциите, които се считат за ефективни при справянето с нея.

Проблемите, с които се сблъскват учениците с дислексия, са разнообразни и пряко зависят от благоприятната среда, която ги заобикаля, и особено от учителя. Взаимодействието между него и ученика е реципрочно и двупосочно, сложно и комплексно, тъй като е в пряка зависимост от личността и знанията на всички участващи страни. Учителят ще помогне на ученика да се концентрира, ще стимулира интереса му към придобиване на нови знания и към оценяването им. Училищните резултати са един от основните компоненти на нарушенията в ученето (Kahn-Horwitz, 2015). Взаимодействието и преподаването са изключително важни, тъй като може да доведат до ранно откриване, диагностика и подкрепа на ученика, а в обратния случай до омаловажаване и деградация. Учителите, за да избегнат последните, обикновено търсят само начините и методите за разбиране и подкрепа на учениците с дислексия

(Brady & Moats, 1997). Тъй като образованието, което им се осигурява е недостатъчно, те често се чувстват неадекватни и търсят обучение по своя собствена инициатива.

Готовността на учителите да преподават на ученици с трудности в обучението не зависи само от техните знания и умения. Решаващ фактор за готовността на учителите да се справят ефективно с учениците с трудности в обучението в общия клас е отношението им към интеграцията (VanRausen, Shoho & Barker, 2000).

Проучването на VanRausen, Shoho & Barker (2000) изследва нагласата на учителите, работещи в гимназията, по отношение на включването на ученици със специални образователни потребности. Резултатите показват, че учителите, които са получили специално образование или обучение и тези с положително отношение към интеграцията, са склонни да търсят повече образователни практики, за да улеснят интеграцията на ученици със специални образователни потребности и са по-склонни да обучават класове с ученици със специални образователни потребности. Подобни констатации се правят и в Subban & Sharma (2006), където се изследват нагласите на учителите в началното образование във Виктория, Австралия. По-конкретно тези учители, които са получили специално образование, са по-позитивни и по-малко загрижени за интеграцията. Положително отношение се проявява и от учителите, които са били в околната среда на деца със специални образователни потребности.

Изглежда, че негативно или по-малко положително отношение към интеграцията имат по-възрастните учители и учителите без обучение по специална педагогика (Varco, 2007). Освен това учителите в средното образование (Katz & Mirinda, 2002) също не са склонни към приобщаване, което се дължи най-вече на кратките срокове за покриване на материала по предмета, които не позволяват промени в преподаването.

Следователно наблюдаваме, че в голяма част от научните изследвания се подчертава връзката между формирането на нагласата на учителите по отношение на интеграцията на децата със специфични обучителни затруднения и обучението, което са получили по специална педагогика (Subban & Sharma, 2006). Окуражаващи са резултатите от изследванията, които показват, че дори съществуващите негативни нагласи или нежеланието на учителите да преподават на ученици с дислексия или със свързани проблеми в общите класове, могат да бъдат променени чрез подходящи обучителни интервенции

От литературата до момента по темата за готовността на учителите с общо образование да учат ученици с трудности в ученето, възниква необходимостта от по-

добра подготовка, било то по време на основното им обучение или по-късно под формата на специално и професионално обучение. Watson and Bond (2007) предлагат задължително преподаване на специални образователни курсове както за студенти, така и за преподаватели. Учебните стратегии, които се използват за задоволяване на потребностите на децата, обикновено се формират от учителите, разбиращи потребностите на детето и оценявайки силните и слаби страни на детето (Bell, McPhillips, & Doveston, 2011).

Нарушенията в ученето включват значителен процент ученици, родители и учители. През последните двадесет години интересът на учителите често се съсредоточава върху трудностите в обучението, с които се сблъскват децата в училищата, както за основно, така и за средно образование. Въпреки че в Гърция има теоретици и изследователи, които изследват ученици с нарушения в ученето, все още не е описано как учителите разпознават и се справят с ученик с нарушения в ученето в училищната действителност и по време на учебния процес.

Целта на това изследване е да се проучат и опишат възгледите на учителите с общо и специално образование в училищата за основно и средно образование по отношение на дислексията на развитието и по-специално да се проучи как учителите разпознават учениците в учебния процес и какви са техните очаквания от тези ученици. Стремешът е да се идентифицират и регистрират възгледите на учителите относно начина, по който възприемат и описват термина „специфични нарушения в ученето“ и термина „дислексия на развитието“. Интересът е фокусиран върху това как учителите идентифицират учениците, които може да изпитват някои от специфичните нарушения при дислексия на развитието и дали са готови да работят с тях. Също така, върху това какви са очакванията на учителите към учениците, проявяващи дислексия на развитието и каква е тяхната еволюция според тях. И накрая, конкретна цел е да се регистрират предложенията на учителите за по-добро справяне с дислексията на развитието по отношение на откриването ѝ и интервенциите в училищната общност.

Това изследване има за цел да обобщи заключенията на всички учители в училищата за начално и средно образование в Гърция. Би било полезно подобни анкети и подобни теми да се вземат предвид при обучението на преподаватели с общо образование, за да бъдат по-ефективни и полезни на учениците със специални нарушения в ученето и особено с дислексия на развитието.

Основната цел на труда е да се проучат знанията на учителите за дислексията на развитието. В допълнение, да се проучат способностите на учителите да

идентифицират учениците с дислексия на развитието и готовността им да работят със специалисти с цел справяне с тези трудности. Интересно е да се подчертае основата на избора от тях дидактически подход и дали обучението им от университета е достатъчно за адаптиране на преподаването към нуждите на учениците с дислексия на развитието.

Уместността на това изследване се крие в оценката на вярванията на учителите и разбирането за дислексията на развитието. Като се има предвид сегашната недостатъчност на изследванията за дислексия и други затруднения в ученето в гръцкия контекст, това изследване допринася за съществуващите знания и запълва пропуските в литературата, като дава представа за това как учителите концептуализират дислексията на развитието. Това разбиране би било полезно за разбирането на погрешните схващания и вярвания относно дислексията на развитието, които влияят на практиките в класната стая.

Дефиниции

В литературата има множество термини, които са били използвани за дислексията (Porpodas, 1999). Сред тях по-често се използват термините „нарушения в ученето“ и „специфични нарушения в ученето“. Нарушенията в ученето се делят на общи и специфични. Общите трудности в обучението са свързани с трудности при придобиване и използване на умения, свързани главно с четенето и се дължат на ендогенни фактори, като умствена изостаналост или външни фактори, като неподходяща или слабо атрактивна семейна или училищна среда (Hatzichristou, 2004). Терминът "специфични нарушения в ученето", от друга страна, е използван за първи път през 1960 година, за да опише широка категория нарушения, свързани с училищните неуспехи, които не могат да бъдат обосновани от неблагоприятните условия на околната среда и не се дължат на умствена изостаналост или някаква друга особеност (McKinney, 1983). Поради това се счита, че специалните нарушения в ученето се отнасят до трудностите, които се дължат на органични причини, а терминът „специфични нарушения в ученето“ се отнася до различни форми на нарушения в ученето, включително дислексия, дисграфия, неправилна диагноза и дискризия (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

В допълнение към термините „специфични нарушения в ученето“ и „дислексия“, в литературата често се среща терминът „неспособност за четене“ или „закъснение в овладяването на четенето“. Също така термините „забавяне в овладяването на четенето“, „специфична трудност при четене“ или „специфично забавяне в овладяването на четенето“ са използвани за отчитане на трудностите при четене (Porpodas, 1999). Терминът "обща изостаналост при четене" се отнася до трудности при четенето при деца, чиито резултати в училище са под средното ниво, преди всичко при словесни тестове по скалата за интелигентност. Терминът "специфично забавяне в овладяването на четенето" се използва за трудности при четене, които не се очакват въз основа на коефициента на интелигентността на детето, който в тези случаи варира на средно или по-високо ниво. Както е отбелязано в съответната литература, вместо научно признатия термин „специфична трудност при четене“, използван по-често от родителите и медиите, се използва терминът „дислексия“, който първоначално се използва от лекарите, за деклариране на присъщите на децата затруднения приписване. Този термин става все по-популярен и по-популярен (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Дислексията, следователно, представлява специфично нарушение в ученето, което се забелязва особено при декодирането на думи и правописа. За посочените по-горе нарушения се твърди, че те не са резултат от умствените способности на индивида (Snowling, 2000 г.). Във Великобритания се възприема терминът „специфични нарушения в ученето“, докато в САЩ термините „дислексия“ и „нарушения в ученето“ се използват алтернативно (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Терминът „нарушения в ученето“ е приет за проблеми, подобни на тези, описани от британците с термина „специфични нарушения в ученето“ (Pumfrey & Reason, 1991).

Най-точното определение на нарушенията в ученето, което е широко прието от научната общност, е предложено през 1981 г. от Националния съвместен комитет за нарушения в ученето (NJCLD) (Pumfrey & Reason, 1991). Този комитет се състои от представители на осем основни организации, които са особено заинтересовани от нарушенията в ученето (Kavale & Forness, 2000). Дефиницията е следната: „Нарушенията в ученето са общ термин, отнасящ се до разнородна група разстройства, които се проявяват със значителни трудности при облавяването и / или използването на уменията за слушане, говорене, четене, писане и логическо мислене и математическите умения. Те са присъщи за индивида и се смята, че се дължат на дисфункции на централната нервна система (Pumfrey & Reason, 1991). Горепосочената дефиниция определя, че нарушенията в ученето могат да възникнат през целия живот и не са резултат от сетивни увреждания, умствена изостаналост, тежки емоционални затруднения, фактори на околната среда или незадоволително или недостатъчно обучение, въпреки че има вероятност да се проявяват съвместно с тях (NJCLD, 1988: в Pumfrey & Reason, 1991).

През 1988 г. Единният национален комитет за нарушения в ученето счита, че в научните изследвания трябва да се включат данни от последните разработки, и добавя към дефиницията, че „проблемите в контрола на поведението, социалното възприятие и социалното взаимодействие могат да съществуват едновременно с нарушенията в ученето, но само те не го представляват (NJCLD, 1988: в Pumfrey & Reason, 1991). Горепосочената дефиниция се счита за пълна, тъй като е ясна и описателна и позволява интердисциплинарен подход към нарушенията в ученето (Heath & Kush, 1991). Тази дефиниция дава по-широк поглед върху нарушенията в ученето и се отнася до факторите, които ги причиняват (Heath & Kush, 1991). Има медицинска ориентация, тъй като приписва нарушенията в ученето на неврологични причини (Heath & Kush, 1991). Дефиницията подчертава основния характер на нарушенията в ученето, тъй като

е посочено, че нарушенията в ученето не възникват от други разстройства (Heath & Kush, 1991). Също така, нарушенията в ученето се различават от другите ситуации и увреждания. В заключение, се прави позоваване на постоянния характер на нарушенията в ученето, които могат да бъдат идентифицирани през целия живот на индивида, както и на ограниченото въздействие на социалната среда върху възникването на нарушенията в ученето (Heath & Kush, 1991). Въпреки това има критики, че тази дефиниция приема критерии за изключване и се отнася до различни групи ученици (Morrison & Siegel, 1991).

Прегледът на литературата показва, че дефиницията на дислексията е трудна задача, тъй като естеството на дислексията е сложно и разнообразно. Всъщност терминът „дислексия“ е и продължава да бъде проблем, което се отнася както за диагнозата, така и за етиологията и нейното лечение (Edwards, 1994). Усилията за ясно дефиниране на дислексията датират от края на 19 век. Първите дефиниции са направени от лекари, което е било очаквано, тъй като те са били първите изследователи на феномена. Следва преминаване към социологическите и образователни възгледи за дислексията и няколко години по-късно вече говорим за дислексията като за „синдром“, който не се ограничава до трудностите при четене. Тази идея оказва значително влияние както върху теоретичните подходи към дислексията, така и върху практиката. Днес все повече изследователи говорят за синдром на дислексия: набор от характеристики, които се различават по тежест от човек до човек (BDA, 2005). Още през 1969 г. Adams (1990) идентифицира 32 различни дефиниции на дислексията в психологическите и медицински речници. Днес, ако някой търси и прочете 10 анкети или статии, ще намери 10 различни определения за дислексия. Следователно даването на дефиниция за дислексията е трудна задача. Съвременната визия изисква функционални дефиниции, които обслужват различните теории за причинно-следствените фактори, позволяват промените, базиращи се на нови данни от изследванията, да бъдат всеобхватни и информативни и да се предприемат стъпки към по-добро разбиране на феномена на дислексията (Reid, 2002).

При опит да се формулират функционални дефиниции за дислексията, беше приет критерия за измерението между умствения капацитет и успеха в училище. Използването на този критерий обаче предизвиква реакции, тъй като се предполага, че при учениците с дислексия се пренебрегва, че имат слаби резултати в словесните умения при традиционните тестове за интелигентност, тъй като им липсват основни езикови умения, които са необходими, за да реагират по подходящ начин в тези

тестове (Miles, 1993). Освен това, според Gjessing & Karlsen (1989), които също се застъпват за това, използвайки този критерий, учениците с по-нисък среден индекс на интелигентност са изключени от категорията на дислексия и по този начин трудностите в писмения дискурс може да не бъдат преодоленни.

В допълнение беше съобщено, че дислексията е разстройство с неврологичен фон, свързано с усвояването и обработката на речта и нивата на функционалност варират. Очевидните особености са трудностите при усвояването на езика и езиковото изразяване, препятствията, с които се сблъскват децата при фонологичната обработка и трудностите при четене, писане, правопис и аритметика. Липсата на мотивация, сетивните увреждания, неадекватното преподаване или недостатъчните условия на околната среда не са причините за дислексията. Дислексията обаче може да съществува едновременно с горепосочените ситуации. Въпреки че това е проблем на живота, има хора, които с навременна и подходяща намеса правят много и реагират успешно (Snowling, 2000).

В заключение, дислексията се смята за еволюционно разстройство, което остава през целия живот на човека (Snowling, 2000). Следователно това е сложен синдром, проявяващ се различно при различните индивиди (Riddick, 1996). Трудностите на хората с дислексия не се дължат на сетивни дефицити, умствена изостаналост или тежки кинетични разстройства и съществуват достатъчно образователни възможности. Също така, тези трудности са присъщи на индивида и се дължат на дисфункция на централната нервна система (Ellis, 1993).

Етиология и разпространение

Общоприето е, че идентифицирането на причините за нарушенията в ученето е трудна задача. Влиянието на медицинския модел, както и интересът на педагозите и психолозите към нарушенията в ученето, помогнаха да се формулират различни етиологични подходи към нарушенията в ученето и дислексията (Pumfrey & Reason, 1991). Всички тези теоретични подходи заключават, че причините за дислексията са вродени (Høien, 1999).

Основните теории, формулирани за етиологията на дислексията, са или с невробиологичния подход, който има медицинска ориентация и приписва дислексията на един единствен фактор, или с когнитивния подход, който е мултифакторен и има психологическа ориентация (Høien, 1999). Медицинският подход се фокусира върху идентифициране на фактор, свързан с мозъчната функция, като например минимална мозъчна дисфункция, забавяне на съзряването на централната нервна система или наследствено предразположение (Høien, 1999). От друга страна обръкването по отношение на използването на гореспоменатите термини помогна на много психолози и учители, както и на родители на ученици с дислексия да се съсредоточат върху намирането на начини за справяне с трудностите на децата (Pumfrey & Reason, 1991). В същото време признанието, че способността за четене зависи от редица когнитивни функции, допринесе за развитието на когнитивния подход, който се фокусира върху различни фактори, свързани с когнитивните функции, като зрителни или слухови дефицити, трудности в краткосрочната памет или слабости във фонологичната обработка (Pumfrey & Reason, 1991).

Поддръжниците на когнитивния подход подчертават, както бе споменато по-горе, съществуването на мултифакторен модел на дислексията. Въпреки това, изследванията в тази област продължават и до днес с цел изучаване на образа на дислексията през целия живот, и изследване на причинно-следствената връзка между когнитивните способности и способността на човек да пише (Snowling, 2000). Когнитивното тълкуване на дислексията предизвика рано интереса на изследователите, защото е в природата на човека, който се опитва да интерпретира необичайни явления. Въпросът, който бе отправен към изследователите, беше: „Защо, докато повечето деца се учат да четат сравнително лесно, някои интелигентни деца с нормални способности

в ежедневието си изпитват толкова много трудности в овладяването на четенето и писането?“.

И накрая, трябва да се позовем на хипотезата за емоционалните фактори и дислексията, според която емоционалните затруднения съпътстват или изострят нарушенията в ученето по сложен и кумулативен начин (Pumfrey & Reason, 1991). Поредица от последващи проучвания съобщават за увеличаване на връзката между трудностите при четене и поведенческите проблеми в началните училищни години, докато подрастващите имат повече симптоми на тревожност, нервност и липса на внимание (Pianta & Caldwell, 1990). Все още има методически проблеми и трудности при определянето и измерването на редица фактори, като тревожност, самочувствие, мотиви за изпълнение, самоконтрол, депресия, които са свързани с дислексията. Установено е, че стресът е отрицателно свързан с умствения капацитет на човека, докато положителните чувства подобряват работата на децата в редица дейности (Yasutake & Bryan, 1995).

Освен това, Frick et al. (1991) идентифицират пряката зависимост на дислексията и нарушението на липсата на вниманието в извадка от 7-12 годишни момчета. Според Rutter and Yule (1970) емоционалните и поведенчески проблеми могат да бъдат предшествани от дислексия, да бъдат придружени от дислексия и неудовлетвореност, да предизвикат тревожност и външни поведенчески прояви или да взаимодействат и да бъдат засегнати от други фактори, различни за всяко дете. Не е ясно дали емоционалните проблеми са резултат или причина за дислексията. Очевидно е обаче, че емоционалното разстройство е характерно за много деца с нарушения в ученето и това трябва да се вземе предвид от родителите, психолозите и учителите. Hinshaw (1992) заявява, че най-подходящият метод за изясняване на връзката между дислексията и емоционалните фактори е провеждането на диахронични проучвания, които също ще вземат предвид междинните променливи като семейната среда или социално-икономическото ниво на децата. Относно различията в развитието е установено, че дислексията влияе еднакво на психосоциалното функциониране както на децата, така и на подрастващите.

В заключение, въз основа на хипотезите, споменати по-горе, дислексията не е еднородно, а сложно явление с разнородни симптоми, които варират в зависимост от езика. Различните етиологични теории подчертават органичната основа на дислексията и изследват различни фактори, които пречат и посредничат, докато се изразят симптомите на дислексия. Трудностите на хората с дислексия на познавателно ниво

изглеждат специфични, специални, постоянни и универсални. Концепцията за дислексия на три нива - биологично, когнитивно и поведенческо, улеснява изучаването ѝ и позволява разработването на образователни интервенции и компенсаторни стратегии.

Разпространението на дислексията варира в различните страни и в данните на изследователите поради различните дефиниции, използвани във всяка страна и различните критерии, приети в процеса на диагностика. Диагностичният процес използва главно критерия за несъответствие между овладяването на четенето и очакваните резултати или между индекса на интелигентността и резултатите в частта на същия тест за интелигентност, свързани с четенето / вербалните умения. Освен това проблемът е, че използваните средства за оценяване обикновено не са в състояние да отделят децата със забавяне в овладяването на четенето (бавни читатели) от децата с дислексия или не се използват правилно и водят до неправилна категоризация на субектите.

Rutter (1978) посочва още два фактора, които влияят на оценките на честотата на дислексията: тежестта на нарушенията в ученето и възрастта. В проучването за остров Уайт, Великобритания, Rutter and Yule (1970) определят учениците с дислексия като 28-месечно отклонение в резултатите. Въз основа на този критерий те откриха, че честотата на дислексията на остров Уайт е 3,5% за деца на възраст 10 години и 4,5% за деца на възраст 14 години, а в района на Лондон 6% за деца на възраст 10 години. Hinshaw (1992), който е съгласен с мнението на Rutter, че степента на дислексия варира поради различните критерии, използвани при нейното дефиниране и оценка, но и поради различните възрастови групи, дава по-високи проценти за честотата на дислексията, която се изчислява между 7% и 20 %. Британската асоциация по дислексия, считана за най-авторитетния и надежден недържавен, научен и изследователски орган за дислексия във Великобритания, изчислява, че около 10% от децата имат дислексия, от които 4% имат тежка дислексия и ще се нуждаят от специално преподаване и помощ през целия им училищен живот (Pumfrey & Reason, 1991). Колебанията в горните проценти са открити в по-малки извадки (Snowling, 2000).

В Национален доклад за дислексията, Singleton (1999) посочва, че дислексията се среща при приблизително 4% от населението и засяга придобиването на умения за четене и писане, паметта и организационните умения на индивида. Ellis (1984) твърди, че трябва да внимаваме с процентните оценки на децата с дислексия в училище, тъй

като обикновената промяна в критериите за определяне на дислексията може коренно да промени процента на нейната честота, без да промени реалността на явлението. Дислексията също е еволюционно разстройство на писмения език. Следователно се очаква нейната природа да варира в зависимост от възрастта на субектите и етапа на тяхното развитие. Owen et al. (1971 г.), например, предполагат, че броят на хората, които изпитват трудности в обучението, е в своя пик на възраст между 8 и 11 години.

В Гърция единствените официални данни за честотата на дислексията идват от KEDDY (Центрове за диагностика и подкрепа) и се отнасят за учебната 2003-2004 година. Делът на учениците с диагноза формална дислексия се оценява на 0,18% в основното образование и 1,43% в средното образование (гимназия, лицей, технически лицей). По този начин наблюдаваме увеличаване на дела на учениците с дислексия в средното образование, което означава, че все повече ученици търсят сертифициране на своите трудности в обучението, за да се възползват от улеснението за полагане на устен изпит, което се предоставя на учениците с дислексия (член 17, Президентски указ 57/1990). Polychroni et al. (2006) посочват, че преводът на Европейското ръководство за класификация на психичните разстройства и поведенческите разстройства (ICD-10) предполага, че дислексията се среща в Гърция на около 3%. Както съобщават Anastasiou and Polychronopoulou (2009), броят на учениците с дислексия на възраст 6-18 години надхвърля 1% от общия брой на учениците за учебната 2006-2007 година.

Видове дислексия

Една от най-важните характеристики на дислексията, която се демонстрира още в ранните училищни години, е умората и общата трудност при четене. Тази трудност може да произтича от факта, че детето с дислексия не отбелязва успехи, замества или обръща букви в определени думи. Например дислексиците четат „b“ вместо „d“, „p“ вместо „q“, „tble“ вместо „table“, „milt“ вместо „milk“ (Georgiou et al., 2010). Освен това, често хората с дислексия имат затруднения в разбирането на думи и текстови откъси. Друга особеност е лошото и неправилно писане до степен, в която често написаното е много трудно за разбиране. Също така за хората с дислексия е много трудно да изразят писмено своите чувства, мнения и информация и още повече да организират текст с логично продължение. Често хората с дислексия имат ограничени математически способности. От друга страна, в някои случаи е точно обратното, тъй като някои дислексици имат много напреднали познания по математика. Дислексиците също често се сблъскват с трудности да се ориентират в пространството, докато раздразнителността заедно с разсейването са често срещани при тях. И накрая, дислексията също е пряко свързана с объркването между лявата и дясната страна. Често дислексиците използват повече лявата, отколкото дясната си ръка (Georgiou et al., 2010).

Преди да споменем основните характеристики на дислексията, важно е да се разбере, че има различни симптоми и дисфункции, свързани с дислексията. Според Georgiou et al. (2010), не всички симптоми се проявяват при всеки дислексичен човек, тъй като има разлики в зависимост от демографските характеристики (напр. пол, възраст), а също и в зависимост от тежестта на случая. Трябва също така да се разбере, че в никакъв случай не трябва да се счита, че човекът с дислексия автоматично има нисък интелект.

Важно е да се отбележи, че много от горепосочените особености могат да се появят и при хора без дислексия. При дислексиците обаче те се проявяват много по-често (Georgiou et al., 2010).

Въз основа на горепосоченото съществуват две категории дислексия: 1) „придобитата дислексия“ и 2) „дислексия на развитието“.

Придобитата дислексия се появява след заболяване или нараняване на определени мозъчни участъци. Тази форма на дислексия се проявява при възрастни,

които са развили в детството си уменията за четене, писане и правопис, но след това са загубили тези умения (след заболяване или нараняване). Има два вида придобита дислексия. Първата категория включва хората, които имат сериозни затруднения в разбирането на говоримия и писмен език. Във втората категория са включени лица, които имат дисфункции при четене, но нямат проблеми с писането.

От друга страна, дислексията на развитието се отнася до специфични нарушения в ученето, които може да засягат една или повече области на четене, писане или правопис. С други думи, това влияе на поведението на четене на индивида. Също така този тип дислексия е еволюционен, тъй като се появява при деца в училищна възраст в ранните етапи на учене на четене и писане. Не се причинява от нараняване, а от неврологичен дефицит в тази част на мозъка, която е отговорна за развитието на уменията за четене. Има различни видове дислексия на развитието (Ramus, 2004).

Първият се нарича „визуална дислексия“. Децата с този тип дислексия имат трудности в обучението поради дисфункции в оптичната система. Когато тези деца четат обръкват думи или букви, които имат визуално сходство. В резултат на това те не могат да разпознаят думите (Ramus, 2004).

Вторият тип е „звуковата дислексия“. Детето със звукова дислексия е в състояние да свърже думите с техните значения, но изпитва затруднения в преобразуването на визуалните езикови символи в звукови. Не е в състояние да чете неизвестни думи или думи с ниска честота, които не съществуват във визуалния му речник, защото не може да ги анализира (Ramus, 2004).

Освен това, най-често при всички случаи на дете с дислексия е много вероятно да съществуват и двата вида дислексия, споменати по-горе (Ramus, 2004).

Диагноза

В допълнение, има несъгласие между изследователите относно критериите, които могат да доведат до признаване на трудностите в обучението (Hatzichristou & Norf, 1993). По традиция образът на учениците с нарушения в ученето, представен от медиите, както и от различни асоциации, е образът на умни деца с проблеми в училищното обучение, докато техните възможности не са видими. През последните години възгледът е, че трудностите в обучението са характерни за много интелигентни деца. Всъщност трудностите в обучението се срещат при деца, които, макар и да не са

умствено изостанали, имат различна степен на умствени способности (Gjessing & Karlsen, 1989). Независимо от това, по-вероятно е да се идентифицират трудностите в ученето на интелигентен ученик, тъй като се усеща разликата между умствения му капацитет и неговите успехи в училище. По-голямата част от учените са на мнение, че ключов критерий за определяне на дислексията е измерението между умствения капацитет на студента и академичните му резултати в една или повече области (Gresham & Vellutino, 2010). Не съществува обаче съгласие кои диагностични инструменти са подходящи за оценка на това измерение и какъв е размерът и причините, които го причиняват.

Що се отнася до училищните резултати на деца с дислексия, те имат трудности да различават фонограмите, пропуските в речта и сричките и добавките на фонемни, срички или думи (Polychroni et al., 2006). Също така има объркване между букви или думи с визуално или звуково сходство и бавен ритъм или липса на експресивност. По отношение на писането има замествания и допълнения на букви или срички, големи разстояния между буквите, букви с неравномерни размери, сливане на две думи или една дума с две думи. Също така в някои случаи има трудности при преписването на думи или изречения от дъската или от книгата в тетрадката (Mellard et al., 2004). По математика учениците с нарушения в ученето срещат трудности в разбирането на връзката между символа и количеството, в разбирането на подредбата на числата на дадена страница, в усвояването на абсолютни и редовни числа и при извършване на числови действия. Също така се твърди, че числата са представени в огледален вид. Освен това са налице затруднения в последователността, проблеми с визуално-кинетичната координация, затруднения в разграничаването ляво-дясно, тремавост и трудности с говора или забавяне на говора. И накрая, организацията и вниманието се обозначават като области с дефицит (Mellard et al., 2004).

Образователни потребности на учениците с дислексия на развитието

Деца с дислексия се сблъскват с много трудности в различни области. Най-очевидните от тях са овладяването на четенето и правописа, така че учителите и родителите най-често се фокусират върху тези характеристики. Някои характеристики

се появяват рано и продължават през целия живот, докато други се елиминират с възрастта. Обичайно е да мислим, че трябва да се справим с децата, които имат подобни затруднения, но всяко дете има специфични характеристики и различна степен на съзряване, което води до дислексия, съставяща хетерогенна клинична картина. В предучилищна възраст можем да говорим само за някои доказателства, че някои деца може по-късно да изпитват специални трудности в обучението (дислексия). Трудностите се делят на езикови и неезикови. Езиковите включват преплитане на сричка в думата (например *space plane* вместо *airplane*), замяна на думи с други, които приличат на акустични (пародия) (например *basket* вместо *reed*) и затруднения при изучаването на ритмични детски песни. Нелингвистичните индикации включват: трудности в обличането и връзването на връзките, лесно отвличане на вниманието или не обръщане на внимание, когато слушат нещо, спъване или препъване от тремавост, трудности при хващане на топката и хвърляне, при балансиране на един крак или преминаване напрепятствие (Peer, 2001). Началното училище е критичното време за идентифициране на децата с дислексия. В първи клас им е трудно да научат буквите от азбуката, заедно със звука, който те представляват, а когато ги научат, те се борят дълго време да запазят тези познания. Постепенно започват да срещат трудности при овладяването на механизма на четене. Техният напредък може да е твърде бавен в сравнение с други деца в класа или може да няматникакъв напредък. Други характеристики на децата с дислексия в тази възраст са: те четат бавно, без да оцветяват гласа си, често не разбират какво четат, пропускат думи или добавят свои. Те изпитват затруднения с преписването на думи от дъската, прескачат букви или срички в думите, не учат лесно правописа или пишат една и съща дума с различен правопис, затрудняват се в пространствено-времевата ориентация, забравят неща или задачи, уморяват се лесно, защото полагат големи усилия. При писането на тестове имат лоши идеи, забравят думи, не поставят препинателни знаци. Преминавайки към средното образование, дислексичното дете може да е постигнало напредък в много области, но все още се отличава с различни особености като ученик. Юношеството е труден момент за всички деца, особено за ученика с дислексия, който вече има опит от училищния провал и се оплаква, че усилията му рядко се възнаграждат. Някои деца са разбрали и приели проблема си, но други идват в гимназията с оптимизъм и ентузиазъм, за да разберат скоро, че не са в състояние да се справят с изискванията и очакванията на своите преподаватели (Polychroni et al., 2006).

Основните слабости на учениците с дислексия в гимназията / лицей са: писмените им работи са на много по-ниско ниво в сравнение с устните им резултати и са объркани с наличието на много изтривания, думи, които са изтрити и пренаписани по различен начин, правописът им е грешен и лесно губят основната идея в текста, който четат, не разбират в достатъчна степен това, което четат особено, когато четат големи текстове, имат затруднения със запомнянето на имена, дати и типове, не разбират сложни въпроси или упражнения, имат трудности в правнето на прости аритметични мисли. На ниво поведение им е трудно да се организират, не могат да спазват срокове, имат ниска самооценка и се уморяват по-лесно от другите. Въпреки своите трудности, дислексичните тийнейджъри могат да бъдат креативни, да имат въображение, да бъдат добри в спорта или артистичните занимания или да им харесват компютрите (Singleton, 1999).

Дислексията продължава цял живот и затова има трудности, с които хората с дислексия все още се борят, дори когато са преминали през трудните училищни години. Година след година техните трудности като цяло се ограничават и затова не страдат толкова, колкото в училището (Polychronopoulou, 2003). В професионалния си живот те могат да успеят като всеки друг човек, особено ако професията, която са избрали, няма високи изисквания за използване на писмена реч. В своя социален живот те са способни на добро приятелство и социални взаимоотношения, както всеки друг човек, с изключение, разбира се, ако други проблеми възникват случайно (Mavrommati, 2004). Ако трябва да говорим за характеристиките на дислексията в зряла възраст, бихме могли да ги разделим на слабости и положителни черти.

Отношение и възприятия на учителите относно дислексията на развитието

Предпоставка за всяка изследователска работа с научен интерес е концептуалното изясняване на използваните термини, така че да има общо разбиране за всички участващи читатели. Следователно изследванията ще бъдат ясни и разбираеми на всички етапи, и по-специално в заключенията и интерпретацията на крайните резултати, като се елиминира рискът от неправилни тълкувания. Препоръчително е в тази глава основните концепции да бъдат формулирани на съответната теоритична основа, което ще допринесе за създаването на по-пълна картина относно проблемите, разглеждани в конкретния труд. В този случай ключови термини, които трябва да се изяснят чрез определяне на значението им, са: възприятие и отношение.

В своя научен труд през 2010 г. Washburn, Joshi & Cantrell (2010) искат да измерят въпроса за дислексичното разстройство с помощта на въпросник. Целта на изследването е било да се установи дали учителите без опит са готови да управляват ситуации в училищната среда, в които някои ученици имат затруднения с четенето и писането. На този етап трябва да споменем, че знанията на учителите за дислексията са само част от гамата от знания, която се изследва не само в този, но и в почти всички научни трудове, които изследват това явление. Както ще видим по-долу, в контекста на проучванията за знанията по дислексия на учителите се измерва също и езиковата структура, способността да се обучават хора с особени затруднения в обучението, знанията им по фонологични, азбучни и лексикални въпроси, както и възприятието им по отношение на четенето и писането.

Според Moats (1994) „основното ниво на владене на езика“ за учителя е „важно, като анатомията за лекаря“. Подготвеността и адекватността на учителите са основният инструмент за откриване и насочване към обучителния проблем на ученика. Това накратко е и причината за повечето проучвания, както споменахме, не само проучване на знанията на учителите по дислексия, но и за знанията им по общи езикови проблеми. Връщайки се към работата на Washburn et al. (2010) установяваме, че измерването на специфичните знания за дислексията се извърша основно на базата на пет въпроса, които са поставени под въпрос от Oshi, Binks, Hougen, Dahlgren, Ocker-Dean & Smith (2009). Въпросникът прие Индекса на вярванията за дислексията и одобрената дефиниция на дислексията, за да бъде в съответствие с международните

стандарти. На петте подкласове от въпроси, фонематични и фонологични, фонетика, морфология и дислексия, може да се отговори чрез метода на степенувания отговорна Ликерт, където „1 = определено невярно“ до „4 = определено вярно“. Извадката се състои от деветдесет и един недипломирани учители, които не са имали предишен преподавателски опит и са посещавали програма за обучение в Югозападен САЩ, прие което е важно че от тях деветдесет са жени и само един е мъж. Участниците са преподавали на деца в общообразователни начални училища. Освен това, поради факта, че тази образователна степен дава възможност на завършилите учители да преподават в основно училище, не е необходимо студентите да посещават специални образователни курсове по време на следването си. Участниците в проучването и в образователната програма са помолени да присъстват на четири специални курса - четене, четене, четене, четене и четене. По този начин би могло да има първи подход на респондентите към проблемите на специалното образование, които се разглеждат от въпросника и са свързани конкретно с нарушения в четенето. Впоследствие е установено, че студентите, които се включват в поне два от предлаганите курсове, са около 68% от общата сума. От анализа на резултатите от въпросника беше установено, че учителите често разбират погрешно естеството на дислексията. На въпроса „Може ли да бъде помогнато на децата с дислексия, ако се използват за тази цел цветни лещи или цветни маркери“, отговорите на студентите бяха 51% „вероятно или определено вярно“ и 49% „вероятно или определено невярно“. От последните отговори се оказва, че повечето учители нямат ясна представа за произхода на дислексията. Половината от анкетираните смятат, че дислексията се дължи на липсата на зрително възприятие, а не на неврологична причина, както е показано. По-точни изглежда са участниците в следващите три отговора. 62% казват, че "вероятно или определено вярно" е твърдението, че: „Дислексиците имат проблеми с декодирането и изписването на текстове, а не със слушането на реч“. 86% са отговорили правилно на въпроса: „Дали дислексиците са склонни да имат по-нисък коефициент на интелигентност в сравнение с недислексиците“, избирайки индикацията „вероятно или определено невярно“. В последния от въпросите за дислексията, учителите изглежда са наясно с липсата на образование, предоставяно им от общото образование, както става ясно от изявлението: „Повечето учители получават интензивно обучение, за да могат да работят с деца с дислексия“. 80% казват, че това е „вероятно или определено невярно“. Washburn et al. (2010 г.), по отношение на дислексията заключават, че учителите могат

да разполагат със задоволително ниво на знания, но някои популярни митове за това коя тенденция преобладава, влияят върху работата им в класната стая.

В съответния последващ труд от 2013 г. Washburn et al. (2013) проучват и сравняват познанията за дислексия в две извадки от все още обучаващи се учители без опит, на възраст 18-24 години от три различни университета, както в Югозападната част на Съединените Американски Щати, така и в Северна Англия. Извадката се състои от сто седемдесет и един души, като стотици учители идват от САЩ и седемдесет от Англия. Забележително е, че сред анкетираните е имало само един учител от мъжки пол. Въпросниците, използвани в двете страни, са надлежно променени, за да бъдат в крак с учебната програма за конкретната страна, за да се избегнат погрешни тълкувания от участниците в проучването. Въпросникът е съставен от самите учени за целите на проучването и се състои от двадесет и два общи въпроса, три от които са демографски, а деветнадесетте са насочени изключително към измерване на знанията на учителя за дислексията. От тях осем въпроса се отнасят до естеството на дислексията, а останалите единадесет са често срещани погрешни схващания за нея. Отговорите бяха дадени по скалата на Ликерт със същия диапазон (от 1 до 4), както при първото проучване. При обработката на данни и при извличането на резултати, наред с други неща, бяха използвани оценките на учителите от двете страни. Средните стойности са получени по методите на „оценяване“ и „обратно оценяване“. По този начин е лесно да се прочетат резултатите от двете „групи“, за да се направят сигурни изводи за по-добрата преподавателска готовност на учителите от двете страни. Освен това сравнението между индивидуалните и общите „оценки“ на двете извадки дава представа дали една от двете образователни системи предоставя по-добри знания на техните обучаващи се учители и ако да, в кои области. Резултатите от проучването показват, че средният общ резултат на американските учители е 66,63%, а на техните английски колеги е 58,31%. Разликата от осем процентни пункта също се оказва статистически значима. В осем от деветнадесетте въпроса студенти от Америка и техните колеги от Англия показаха сходства в начина на отговаряне, независимо дали отговорите са правилни или грешни. Например, почти 75% от анкетираните са дали отговорите „вероятно или категорично невярно“ за изреченията: „Дислексията може да бъде причинена от лошо образована среда“, „Дислексията е нарушение само на английския език“ и „Една от основните причини, които причиняват дислексия, са проблемите със зрението.“ 70% от студентите от двете извадки дадоха неправилни отговори на въпроса: „Смятате ли, че цветните лещи се използват при хора, които имат

проблеми с дислексия.“ Освен това голяма част от американските учители (90%) дадоха отговорите „вероятно или определено вярно“ на изречението: „Повторният поглед е ефективен срещу дислексията“, което очевидно не е така. От горните изречения, както и от избора на отговори, заключаваме, че не съществува ясна гледна точка сред преподавателите дали дислексията се дължи на офталмологични състояния и следователно дали съответните очни терапии могат да помогнат за нейното решаване. Обучаващите се учители изглежда са били наясно с един от симптомите на дислексията, тъй като отговарят с 89% (САЩ) и 86% (Англия), че следното изречение е вярно: „Деца с дислексия също така имат проблеми с изписването на думите.“ Английските учители отговарят по-добре на въпроса, който се опитва да свърже способността за четене с умственото мислене на детето, като процентите са много по-високи от тези на американските студенти 89% срещу 71%.

На въпроса „Деца могат ли да преодолеят дислексията“ британските студенти постигнаха „резултат“ от 97%, докато американските студенти „отбелязаха“ само 39%. В обобщение обаче картината, представена от американски студенти, беше очевидно по-добра. По-голямата част от тях отговориха правилно на въпроси, които разглеждат знанията за лексиката, четенето на думи, писането и напътстването на хора с дислексия, за разлика от британските учители, които в някои от отговорите си отбелязаха дори по-ниско ниво от 40%. В заключение, студентите и от двете „групи“ са показали информация за дислексията, например: „дислексията не се причинява от външни фактори“, но погрешно са оценили някои други предположения като: „Дислексията е причинена от зрителни смущения и това е преходен период, който може да бъде преодолян с подходящи визуални упражнения.“ Последното е нещо, което се наблюдава при немного по-ранни проучвания и трябва да се подчертае, че това е възприятие, което е преобладаващо поради няколко свързани изследвания до 1980 година на миналия век (Allington, 1982). Фактът, че дислексията преди се е наричала „слепота на думите“, подсилва горните твърдения.

Състоянието на готовност на учителите да учат деца с дислексия се разглежда от различна гледна точка в друг научен труд, като например Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard (2001). Bos et al. (2001) изследват способността на учителите, както на работещите в училищата, така и тези, които все още не са завършили своето образование. Изследванията косвено свързват езиковите и фонологични възприятия и знания на учителите с възгледите им за дислексията. Без допълнително задълбочаване в начина, по който е проведено проучването, ще се позовем само на някои от

неговите общи заключения. Vos et al. (2001 г.) отбелязват, че учителите с общо образование, независимо от техният опит в класните стаи, се сблъскват с някои трудности при ориентирането на учениците с нарушения в ученето и в частност с дислексия. Причината, според авторите, е, че те не са били подготвени правилно от училищата, които са завършили. Преподавателите от училища за примерно образование реагират по-добре на нарушенията в ученето, но също така изглежда, че имат ограничени познания по много езикови проблеми, за да могат да насочват учениците да четат правилно. За изследователите много важна роля играе много доброто познаване на структурата на езика от самия учител, за да се разберат проблемите на четенето и писането. Освен знанията на учителя още по-важна роля в бързата и ясна диагноза на дислексията като нарушение на четенето играе и мнението, което те имат за дислексиците.

Учителите в началните класове на училището или дори предучилищните учители са тези, които ще открият нарушенията в четенето или писането у детето. Техните действия в следващия етап ще определят дали училищният живот на детето ще бъде успешен или не. Както Wadlington идентифицира много пъти в своя труд, озаглавен „Какво възпитателите наистина вярват за дислексията“ (Wadlington et al., 2005), дислексиците са изправени пред един вид дискриминация от своите учители по отношение на своите недислексични съученици. В резултат на това, както хората с дислексия в своя живот в зряла възраст, поведението на учителите в тяхно лице е една от основните причини, поради които самите те са изправени пред социални и емоционални проблеми в своя житейски път - ниска самооценка, импотентност, депресия и социално заклеймяване. Проблемите, свързани с дислексията се влошават, защото често родителите на дете с дислексия се третираат като клиенти, а не като партньори в образователния процес. Дори когато диагнозата дислексия се поставя първо от родителите, които след това информират учителите, действията на последните не винаги са в правилната посока. Често се случва учителите да не признават съществуващата дислексия като признат проблем, тъй като им липсват знания и средства да насочват правилно детето с дислексия. Те се опитват да скрият зад личната си преподавателска неспособност разстройството на писането или четенето на детето. Така детето с дислексия се чувства разстроено от образователния процес и поради това се отдалечава от училището, като често се сблъсква с поведенчески проблеми вътре и извън училището. За да се изследва този вид образователно

поведение, Wadlington et al. (2005), създаде „индекс на лоялността към дислексията“ (DBI). Изследователите си поставят три цели в подкрепа на своите изследвания.

- I. Създаване и оценяване на скала, която може да измерва мненията за дислексията.
- II. Използване на тази скала за проучване на възгледите на учителите за дислексията.
- III. И накрая, те предлагат начини за по-добра подготовка на учителите, които да помогнат на учениците с дислексия в техните училищни задължения.

В анкетата, която е попълнена под формата на оригинален въпросник, участват преподаватели от университети, студенти от педагогически колежи и дипломирани учители от Южна Америка, които се подготвят да станат мениджъри, съветници, учители в началното и средното образование, логопеди и учители със специално образование. Учените искат да изследват тази скала, в допълнение към вярванията на учителите и тези на другите специалисти, с които детето е в контакт, след като вече е диагностицирано с дислексия. Извадката включва общо двеста и петдесет души, всички от горепосочените специалности. Първоначално въпросникът стъпка по стъпка съдържа седемдесет и пет въпроса, които изследват знанията на учителите, в комбинация с техните убеждения за дислексия. В последната си версия само тридесет и четири от тези въпроси са модифицирани и избрани. Отговорите са дадени по скалата на Ликерт и изборите са: „Знам, че не е вярно“, „Вероятно е невярно“, „Вероятно е вярно“, „Знам, че е вярно“. Един от резултатите от анкетата е представянето на учители с общ резултат от деветдесет и две, който е по-нисък от очаквания резултат от сто и осем точки в първоначалния случай, озаглавен: „Всички учители са със значителна степен на неразбиране на дислексията“. Също така учителите в общообразователните училища получават по-добър резултат от колегите си в средното образование, учителите със специално образование и съветниците. Единственият отбор с по-висок „резултат“ е на мениджъра. Няма разлики в резултатите на студентите и дипломираните преподаватели, докато университетските преподаватели изглежда имат по-добър среден резултат от своите студенти. Важно е да се отбележи, че студентите, които са имали някакъв предишен трудов стаж, са отбелязали по-висок резултат в сравнение с тези, които нямат такъв, докато изборът на писмени и устни уроци по време на следването не е помогнал на тези студенти да постигнат по-добър резултат от своите колеги, които не са посещавали такива курсове

на обучение. Все пак е интересно да се отбележи, че тези от анкетираните, които се интересуват от получаване на повече информация за дислексията (88%), са постигнали по-висок среден резултат от останалите, които не са направили този избор. 87,8% от анкетираните смятат, че не са били подготвени адекватно за нарушенията в ученето по време на обучението си и повечето биха искали да проследят такъв курс на обучение.

Цялостната картина на извадката, взела участие в проучването, показва, че всички учители, независимо от тяхната образователна степен, имат голяма доза неразбиране относно дислексията. Недоразбирането касае конкретни въпроси. Обръщането на думите е основният критерий за разпознаване на дислексията (69,6%).

- I. Лицата с дислексия често имат същите характеристики като тези, проявяващи същата степен на други трудности (56%).
- II. Не е вярно, че хората с дислексия могат да произнасят много добре думите в текст, но не могат да разберат този текст (54,8%).
- III. Дислексията не е наследствена черта (51,2%).

Не е изненадващо, че учителите в средните училища не са постигнали високи „резултати“ и са показали малко познания по дислексия, тъй като на това ниво учителите са по-специализирани по предмета си, отколкото по отношение на образованието на самото дете. Фактът обаче, че специализираните учители получават по-ниски „оценки“ от тези на колегите си с общо образование, със сигурност е обезпокоителен както за самите учители, които ще бъдат призвани да обучават ученици с дислексия, така и за нивото на контролиране на своите възпитаници в специалните училища. Авторите подозират, че този парадокс вероятно се дължи на специфични географски критерии на изследването или на мнението, че специалистите бързо са получили достатъчно знания за целия спектър от нарушения, което води до по-мътна картина, а не до по-ясна представа за някои от тези нарушения, в това число и дислексията.

Разбира се, трябва да се отбележи, че по-голямата част е отговорила правилно на някои предположения относно интелигентността на дислексиците, както и относно независимостта на разстройството от обстоятелствата в околната среда и семейството.

Маргинализацията на студентите с дислексия, която споменахме по-горе, се потвърждава от независими местни и времеви изследвания. Интересен труд, проведен въз основа на европейските училища и публикуван през 2012 г. от Sonia (2012), има за цел да „събуди“ португалските образователни власти по отношение на справянето с

дислексията в училищата. Проучването е проведено върху извадка от сто португалски учители от училища в Порто, Брага и Лисабон. Отделните цели са да се провери:

- I. Дали образователната подготовка на учителите покрива нуждите на децата с дислексия.
- II. Дали учителите са наясно с природата, симптомите и лечението на дислексията.
- III. Как учителите се отнасят към хора с диагноза разстройство на писането и четенето?

В проучването 12% са били мъже учители, тоест процент далеч по-висок от предишните анкети, които споменахме, докато средната възраст на извадката е 40,5 години. Въпросникът се състои от десет въпроса, свързани с дислексията и необходимата демография. В обобщение, в резултатите се отчита, че учителите нямат ясен поглед и познания за дислексията и по-общо за нарушенията на писането и четенето, докато повечето питат за повече информация за нарушението. Те също така смятат, че психолозите играят важна роля в разпознаването на учениците с дислексия. Въпреки че същите преподаватели, участвали в изследването, са разпознавали случаи на ученици с дислексия в своите класове, те не са знаели как да се справят с тях. И накрая, неправилната реакция по отношение на трудностите, с които се сблъскват децата с дислексия или други нарушения в четенето и писането, е една от най-големите пречки в училищния живот на децата с дислексия.

Ролята на специалното обучение на учителите и значението на правилното им информиране относно нарушенията на дислексията се подчертава и в работата на Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa (2014), които създадоха нов въпросник с тридесет и шест въпроса. Въпросите разглеждат изключително знанията и възприятията на учителите относно дислексията. Според мнението на изследователите, което разбира се е преобладаващото мнение на научната общност, не е достатъчно само прякото взаимодействие на учителя с ученика с дислексия за постигане на най-добър резултат. В същото време учителят трябва да е напълно наясно с дислексията и в допълнение да се справи с нея чрез предоставената му информация, независимо от предразсъдъците му за това разстройство.

Съответните публикувани проучвания, изследващи знанията и възприятията за дислексията, се основават на попълването на въпросник или комбиниран въпросник и „тест“, главно от учители. Различен подход към техните изследвания за идентифициране на знанията на учителите описват Regan and Woods (2000) в

своянаучен труд, озаглавен „Разбиранията на учителя за дислексията: последици за образователната психологична практика“. Вместо въпросник те използват метода за интервюиране (обсъждане) на членове от група учители. Накратко процесът преминава в следните етапи:

- I. Отделят се две групи учители. Първата група се състои от шестнадесет учители с общо образование, идващи от голямо основно училище. Втората група е от двадесет учители със специално образование, работещи върху услуга за подкрепа на паралелното обучение. Много от учителите във втората група притежават грамота за специални нарушенията в ученето. Разделянето на двете групи е направено с цел да се сравнят резултатите, които ще бъдат резултат от дискусиите в тях.
- II. Учените представят на учителите обобщение на доклада за дислексията (DECP).
- III. След кратко и непрекъснато представяне на въпросите, учителите са разделени на двойки, при което са помолени да обсъдят помежду си какво са чули в презентацията и да добавят свои коментари.
- IV. След като дискусията между двойките приключи, започва груповата дискусия, при която всяка двойка учители формулира своите виждания и следва диалог в рамките на групата. Разговорите са записани и представени от изследователите в техния труд.

Темите, които монополизират дискусиите, могат да бъдат групирани в два раздела, свързани с дефиницията на понятието дислексия и с психологическа оценка. Резултатите показват, че няма големи разлики, както би се очаквало, между двете групи. Също така учителите в класните стаи обикновено откриват разликата между децата с дислексия и децата, които изпитват чисти проблеми с четенето поради различни нарушения. Обикновено оценката на работата на хората с дислексия по време на училищните уроци и способността им да разбират преподаваните понятия намират отражение в преценката на учителите. Освен това отговорностите на учителя често се бъркат в класната стая. Много учители наблюдават припокриване на ролите с други преподаватели, които участват в специалното обучение на ученици с дислексия. По този начин авторите предлагат да се полагат усилия за по-добро сътрудничество между участващите образователни групи. Друга важна група студенти, които са диагностицирани с нарушения в четенето и писането, са „харизматичните деца“, както

ги наричат в научната общност. На пръв поглед изглежда, че тези деца имат проблеми с писането и устната реч в класната стая, но всъщност техните езикови и графологични нива са много по-високи от средните за техните съученици. „Харизматичните“ ученици са отделна група от „специални ученици“, които имат различни образователни потребности и се нуждаят от специално внимание от страна на учителите. Те са деца, които могат да предложат много - преди всичко на себе си, а по-късно и на общността, възможно най-скоро щом се диагностицира естеството на техните образователни способности и се адаптира към тях нов образователен процес, много по-взискателен от класическия.

В Гърция, според Anastasiou and Polychronopoulos (2009), някои учители и хора от образователната среда смятат, че устните изпити трябва да бъдат отменени, тъй като това е много лесен начин на изпитване, дори за ученици със специални трудности в обучението. Най-подходящото гръцко проучване е Anastasiou and Polychronopoulou study (2009), което изследва нагласите на 200 учители в началните училища в региона на Атика, Гърция, и установява, че учителите възприемат нуждата от по-адекватни знания за това как да обучават деца със специални образователни потребности и че „те не споделят напълно положително отношение към приобщаването“ (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Проучването Konstantopoulou (2000), проведено с въпросници и 250 учители по език от различни райони на Гърция, показва, че директорите на училища, които също са били преподаватели по език, не са имали добри познания за признаците на дислексията и възможните причини за нея. 87% от преподавателите по език заявиха, че не са компетентни да преподават на ученици с дислексия, тъй като учителите са недостатъчно обучени по отношение на дислексията и има объркване относно видовете дислексия (слухова, зрителна, смесени групи) (Konstantopoulou, 2000).

Не само в Гърция и съгласно литературата, децата с дислексия обикновено се чувстват изолирани и изключени в своите училища, а много от тях редовно се дразнят или тормозят (Humphrey & Mullins, 2002). Много силен пример за това е случаят с четвъртия най-плодотворен изобретател в историята, който призна, че „Учител изпрати следната бележка вкъщи за шестгодишно момче: Той е твърде глупав, за да учи.“ Това момче е било Томас А. Едисън. Друг силен пример е този на Алберт Айнщайн, който „... не говори до тригодишна възраст и учителите го маркират като психически бавно развиващ се“ „Всеки, който никога не е правил грешка, никога не е опитвал нещо ново“.

И накрая според Ranaldi (2003) повечето хора имат неясни представи за причините за дислексията и често я смятат за признак на нисък интелект, което води до стигматизация на дислексиците. Изследването на Edwards (1994) илюстрира негативния опит на учениците с дислексия в училище и разкрива, че дори успешните и уверени ученици с дислексия изпитват несправедливо отношение, дискриминация, пренебрегване и унижение в училищните години. Този факт се признава от много дислексици и например от Том Круз, който казва: „Детството ми беше изключително самотно. Бях дислексик и много деца ми се подиграваха. Това преживяване ме направи вътрешно по-корав, защото се научавах спокойно да приемаш подигравките”.

Методология

Цел и хипотези

Това изследване има за цел да обобщи заключенията за всички учители в началното и средното училище в Гърция. Би било полезно подобни анкети и подобни теми да се вземат предвид при обучението на преподаватели с общо образование, за да бъдат по-ефективни и полезни за учениците със специални нарушения в ученето и особено с дислексия на развитието.

Основната цел на работата е да проучат нагласите и знанията на учителите за дислексията на развитието. В допълнение, да се проучи способностите на учителите да идентифицират учениците с дислексия на развитието и готовността им да работят със специалисти за справяне с тези трудности. Интересно е да се подчертае основата на избора от тях дидактически подход и дали обучението им от университета е достатъчно за адаптиране на преподаването към нуждите на учениците с дислексия на развитието. Според теоретичната рамка, получена от прегледа на литературата във връзка със специфичните трудности в обучението и дислексията на развитието, възникват следните 7 изследователски въпроса, ръководещи настоящето изследване:

1. Как възприемат концепцията за специфичните нарушения в ученето и дислексията на развитието и какво смятат за характеристиките на учениците с дислексия на развитието?
2. Как се установява, че дадено дете в класа не усвоява, не напредва?
3. Доколко са подготвени да помагат на учениците с дислексия на развитието?
4. Какви действия предприемат, след като ученикът е идентифициран с дислексия на развитието?
 - Дали се обръщат към родителите на ученика?
 - Дали се обръщат към други колеги или към директора на училището?
 - Търсят ли експертно мнение? (насочване към KEDA)
5. Дали са срещнали трудности в този процес и какъв е резултатът?
6. Какви са очакванията на учителите и каква е потенциалната еволюция на учениците с дислексия на развитието?
7. Какви са техните предложения за по-добро разбиране на дислексията на развитието на нивото на откриване и намеса в училищната общност?
8. До каква степен съществуват значителни различия в знанията на различните подгрупи учители (общо и специално образование) и каква е връзката между знанията на учителя и независимите променливи, след като специалното

образование има нужда от обучение по дислексия, сертифициране на образованието и провеждане на редица професионални курсове за развитие.

Приложимостта на това изследване се състои в оценката на нагласите на учителите и разбирането им на дислексията на развитието. Като се има предвид настоящият недостиг на изследвания за дислексията и за другите нарушения в ученето в гръцкия контекст, това изследване допринася за обогатяване на съществуващите знания, но и запълва бяло поле в литературата, чрез предоставяне на информация за начина, по който учителите концептуализират дислексията на развитието. Това предоставяне на информация би било полезно за разбиране на погрешните схващания и убеждения за дислексията на развитието, които влияят на практиките в класните стаи.

Цели: 1. Да се проучат и запишат нагласите и мненията на учителите с общо и специално образование в училищата за основно и средно образование по отношение на дислексията на развитието и по-специално да се проучи как учителите разпознават ученика в процеса на преподаване и какви са техните очаквания от тези ученици.

2. Да се проучи какви са очакванията на преподавателите от учениците, проявяващи дислексия на развитието и каква е тяхната еволюция.

3. Да се запишат предложенията на учителите с цел по-добро справяне с дислексията на развитието по отношение на откриването ѝ и намесата в училищната общност.

Хипотеза 1. Очаква се учителите със специално образование да имат повече знания за дислексията на развитието и по-положителни нагласи от учителите с общо образование. По принцип очакваме учителите със специално-педагогическо образование да разпознават по-добре информацията за дислексията на развитието, нейните симптоми и ефективно лечение. От друга страна, очакваме преподавателите с общо образование да имат по-ниско ниво на познания и нагласи по отношение на дислексията на развитието.

Хипотеза 2. Учителите признават важността на образованието, за да могат да се справят със случаи на ученици с дислексия на развитието в училищната среда. В допълнение, очакваме преподавателите с общо образование да признаят в по-голяма степен значението на образованието в сравнение с учителите със специално образование, за да бъдат готови да управляват ситуации с ученици с дислексия на развитието в училищната среда.

Хипотеза 3. Очаква се учителите да разпознаят до голяма степен своите образователни потребности в области като училищната психология, методиката на преподаване, педагогическите теории. Очаква се резултатите да покажат, че учителите с общо образование имат потребности от по-високо обучение в сравнение с учителите със специално образование.

Хипотеза 4. Очаква се учителите да имат положително отношение и реакция към учениците с дислексия на развитието. Очаква се учителите със специално образование да имат по-положителна реакция и отношение към дислексията на развитието от учителите с общо образование.

Хипотеза 5. Очаква се учителите да имат положително отношение към приобщаващото образование. Освен това се очаква учителите със специално образование да имат по-положително отношение към приобщаващото образование в сравнение с преподавателите с общо образование.

Изследователски дизайн

По отношение на типа емпирични данни, изследването се характеризира като количествено, тъй като възприятията на субектите (на учителите от извадката), изразени като отговори на различните въпроси - най-вече „затворен тип“ - са концентрирани и сведени до конкретни нагласи, градации и следователно могат да бъдат изразени в количествено - числово изражение при статистическия анализ. Дори отговорите на някои „отворен тип“ въпроси се анализират и кодират в категории, така че отново резултатите могат да бъдат изразени в проценти по категории на отговорите (Paraskevopoulos 1993).

В настоящото проучване количественият метод се счита за най-подходящ за улавяне на възгледите на целевата популация. Според Creswell (2014) основният принцип за използване на количествения подход е, че той произвежда количествени данни, които могат да бъдат обработвани статистически. От друга страна, един аспект на количествения подход помага да се обобщи описателната информация. В тази връзка количественият подход е избран поради неговата валидност при анализа на данните (Creswell, 2014). Количественият подход използва статистически анализ, за да се стигне до конкретно заключение, като същевременно позволява сравнения между групи с различни характеристики, например сравнения на мнения по възрастова група или години на служба. Също така той е предпочетен поради по-краткото време,

необходимо за събиране и анализ на данните в сравнение с качествения метод (Creswell, 2014). Количественият методологичен подход беше приет, за да отговори на изследователските въпроси, поставени при въвеждането на тази теза.

Количествената методология трябва да определя типа на изследователския дизайн, който трябва да се следва от изследователя. Изследователският дизайн на изследването се отнася до подхода, възприет от изследователя, за да отговори на зададените изследователски въпроси (Creswell, 2014). В тази връзка е важно за изследователя ефективно да постигне целите на изследването, за което изследователят избира най-подходящия проект (Creswell, 2014). За да се проучат въпросите, изброени в предишния раздел, беше избрано количествено изследване въз основа на проучвателен не-експериментален изследователски дизайн на напречното сечение. За разлика от експерименталното изследване, неексперименталното изследване може да съдържа променливи и измервания, при които изследователят не се намесва и просто изучава и записва възгледите и възприятията на участниците в дадения момент на изследване. Една важна причина за популярността на неексперименталните изследвания в социалните науки е, че някои променливи в областта на социалните изследвания е възможно да се променят или модифицират, тъй като те се отнасят до характеристики на характеристиките, като пол на учителите, техния трудов статус, години преподаване или друг личен / професионален признак (Creswell, 2014). Освен това в неексперименталното проучване основната цел е да се запише как работи даден феномен или наблюдаваните причини и причинни връзки. Целта на неексперименталните изследвания е да се проверят и потвърдят една или повече теории за изучаваното явление (в настоящото конфликтите в училищната среда). Хипотезите в неексперименталното изследване, на основание на прегледа на литературата и чрез резултатите от изследванията, са опит за потвърждаване на теорията (Creswell, 2014).

Инструменти на изследването

Изследователският въпросник е разработен по модела на три въпросника на английски език, тези на Wadlington and Wadlington (2005), Soriano-Ferrer and Echegaray-Bengoia (2014), Gwernan-Jones and Burden (2009), които се отнасят до знанията по дислексия на учителите и техните убеждения и нагласи.

Формата и структурата на останалите части на въпросника се основават на модела Poulou & Norwich (2002), който въз основа на теорията на предварително планираното поведение, теорията на мотивационното и емоционалното представяне и социално-когнитивната теория, формира изследователска база данни, модел за интерпретация на реакциите и поведението на учителите към „проблемното“ поведение на учениците. За този модел се твърди, че приписването на причини за проблемно поведение може да повлияе на когнитивните и емоционални реакции както на учителите, тако и на техните ученици (Parailiou, Michaelidis, & Polemikou, 2011). В допълнение, убежденията на учителите за тяхната лична отговорност, самоефективност и способности за решаване на проблеми, както и чувствата им към детето, формират намерението им да действат по конкретни начини. От своя страна действителните действия на учителите са резултат от техните намерения, но и от техните възприятия за услугите за подкрепа и ефективността на конкретни стратегии за интервенция (Poulou & Norwich, 2002).

Следователно използваният въпросник се състои главно от въпроси от затворен тип, тъй като са лесни за респондентите, имат предимството на по-голяма надеждност и са по-лесни за кодифициране и анализиране. По-конкретно, въпросите са а) дихотомични, б) опростен избор и в) въпроси от типа на Ликерт с пет точки, при които респондентите са помолени да оценят степента, в която са съгласни или не са съгласни с определени твърдения.

Първоначално в кратка бележка изследователят обясни целта на изследването, увери участниците в анонимността им и ги информира за времето, необходимо за попълване на въпросника. Въпросите бяха лесни, точни и ясно формулирани, без да насочват или изразяват личното мнение на изследователя, което е важно за гарантиране на валидността и надеждността на изследването (Best & Kahn, 2006). Въпросите съдържаха допълнителни инструкции и бяха групирани в следните 7 раздела: демографски данни на учителите, знания и убеждения за дислексията на развитието, потребности в обучението на ученици с дислексия на развитието, лични реакции към дислексията, услуги на подкрепа, предложения за ефективно лечение на дислексията, образователни потребности на учителите и отношението им към приобщаващото образование.

Първата част от въпросника беше предназначена за установяване демографските характеристики на учителите. За тази цел бяха записани: пол, възраст, място на работа, длъжност, години на работа, брой ученици в отделите, в които

преподават, образователно ниво, обучение за специална подготовка и брой студенти със специални образователни потребности, които посещават отдела за преподаване.

Втората част на въпросника беше предназначена за проучване на знанията на учителите за дислексията на развитието. В този раздел на въпросника беше използван въпросникът на Soriano-Ferrer and Echegaray-Bengoia (2014). Този въпросник се състои от 24 въпроса, всеки от които оценява три измерения: (1) Обща информационна скала: 1, 2 (R), 3, 4, 5; 13, 14, 19, 20, (2) Симптоми / Диагностична скала: 6, 8 (R), 9, 10 (R), 11, 21, 22, 23, 24 и (3) Лечебна скала: 7, 12 (R), 15 (R), 16, 17, 18.

Третата част от въпросника беше предназначена за проучване на образователните потребности на учителите във връзка с дислексията на развитието. За тази цел бяха използвани 9 въпроса по 5-точковата скала на Ликерт (1 = Изобщо, 5 = Много). Използваните въпроси бяха базирани на изследвания на Wadlington and Wadlington (2005) и Papailiou., Michaelidis and Polemikou (2011).

Четвъртата част от въпросника имаше за цел да се установят реакциите на учителите, когато имат ученици с дислексия на развитието. За тази цел бяха използвани 9 въпроса по 5-точковата скала на Ликерт (1 = Категорично не съм съгласен, 5 = Напълно съгласен). Използваните въпроси бяха базирани на изследвания на Wadlington and Wadlington (2005) и Gwernan-Jones and Burden (2009).

Петата част на въпросника беше предназначена за записване на предложенията на учителите за ефективно управление в случаите на ученици с дислексия на развитието. За тази цел бяха използвани 12 въпроса по 5-точковата скала на Ликерт (1 = Напълно неефективен, 5 = Напълно ефективен). Използваните въпроси бяха базирани на проучване на Gwernan-Jones and Burden (2009).

Шестата част от въпросника беше посветена на възгледите на учителите за областите, в които считат за необходимо да бъдат обучени, за да се справят със случаи на ученици с дислексия на развитието. За тази цел бяха използвани 9 въпроса по 5-точковата скала на Ликерт (1 = Изобщо, 5 = Много). Използваните въпроси се основават на проучване на Avramidi and Norwich (2002).

Седмата част на въпросника беше насочена към възгледите на учителите относно приобщаването на ученици с дислексия на развитието. За тази цел бяха използвани 13 въпроса по 5-точковата скала на Ликерт (1 = Категорично не съм съгласен, 5 = Напълно съгласен). Използваните въпроси се основават на проучване на Avramidi and Norwich (2002).

Извадка

Изследователската популация се състои от учители, работещи в звена за началното образование в Гърция. В настоящото проучване общата стратегия беше да се направи удобна извадка (Creswell, 2014). Когато въпросникът беше проектиран, беше проведено пилотно проучване, за да се идентифицират и коригират всички слабости или неясноти във формулировката на въпросите във въпросника и в допълнение да се оцени общото време, необходимо за попълването му. И така, първоначално въпросникът беше разпределен на 5 учители от началното образование и 5 учители от специалното образование. След това, след като бяха направени някои корекции и въпросникът прие окончателния си вид, той беше раздаден на учители, обслужващи обществени начални училища за общо и специално образование. Въпросникът беше разпространен в периода октомври 2018 - февруари 2019 г. Избраните училищни звена бяха разположени в обширния район на Солун, а някои от тях имаха Отдели за интеграция. Заслужава да се отбележи, че повечето въпросници бяха раздадени на учители с общо образование, отколкото на тези със специално образование, тъй като учителите с общо образование са повече в популацията, така че е добре да се спазва тази пропорция. Общо въпросниците, разпределени на двете категории учители, бяха приблизително 280, от които бяха върнати 204 попълнени въпросници.

Статистически анализ

Данните са анализирани с помощта на SPSS v. 25 статистически пакет. За анализа са използвани описателни статистически данни като честота (v) и процент (%). Освен това, за да се изследва наличието на статистически значими разлики в социално-демографските характеристики на учителите, е използван t -тест за сравняване на две независими извадки и еднопосочна ANOVA, тъй като изследваните променливи са количествени (номинални) и порядъчни. По-подробно социално-демографските характеристики на учителите могат да се разглеждат като независими променливи на изследването и в допълнение те могат да бъдат характеризирани като качествени променливи. От друга страна, възгледите на учителите за дислексията на развитието и по-специално проучването за това как учителите разпознават ученик или студентска дислексия в процеса на преподаване и какви са очакванията им от тези ученици, могат

да се считат за зависими променливи на изследването и допълнително могат да бъдат класифицирани като порядъчни променливи, оценявани по 5-точковата скала на Ликерт. Нивото на значимост се определя на $\alpha = 0.05$ в анализа на данните.

Резултати

Демография

Таблица 1 представя резултатите от демографските характеристики на участващите учители. Общо 73 (35,8%) мъже учители и 131 (64,2%) жени учители участваха в проучването. Освен това имаше равностойно участие на учители в даден училищен район. По-подробно, 46 (22,5%) учители работеха в градска зона, 54 (26,5%) учители работеха в полуградски район, 45 (22,1%) учители работеха в общински район и 59 (28,9%) учители работеха в селски район. Извадката включва 173 (84,8%) преподаватели с общо образование и 31 (15,2%) учители със специално образование. И накрая, беше наблюдавано, че 72,4% (n = 147) от учителите имат бакалавърска степен, докато 14,8% (n = 30) имат следдипломна образователна степен. В допълнение, само 25,6% (n = 52) са получили обучение за специално образование.

Таблица 1. Демографски характеристики на извадката

		n	%
Пол	Мъжки	73	35.8%
	Женски	131	64.2%
Район на училището	Градски	46	22.5%
	Полуградски	54	26.5%
	Общински	45	22.1%
	Селски	59	28.9%
Позиция	Общо образование	173	84.8%
	Специално образование	31	15.2%
Най-високо образователно ниво	Степен в Технически колеж	7	3.4%
	Бакалавърска степен	147	72.4%
	Втора специалност	19	9.4%
	Следдипломна степен	30	14.8%
Обучение в специалното образование	Да	52	25.6%
	Не	151	74.4%

Средната възраст на учителите е 46,82 (SD = 8,06) години, докато средно са имали 20,42 (SD = 7,78) години трудов стаж. И накрая, средно учителите са имали 16,14 (SD = 7,67) ученици в класната стая.

Знания и убеждения за дислексията на развитието

Следващият раздел представя резултатите, отчетени по отношение на знанията и убежденията на учителите за дислексията на развитието. Резултатите са представени подробно в таблица 62. Тези резултати показват характеристиките на дислексията и дислексията на развитието, които учителите разпознават или не разпознават. Резултатите показаха, че по-голямата част от учителите правилно разпознават, че детето може да бъде дислексично и надарено ($n = 186$, 92,5%) и че хората с дислексия не са глупави или мързеливи. Знанието на термина помага на децата ($n = 182$, 89,7%). Освен това беше наблюдавано, че 83,7% ($n = 169$) учители правилно разпознават, че интервенционните програми, наблягащи на фонологичните аспекти на езика, са ефективни за учениците с дислексия. Също така 84,8% ($n = 173$) учители правилно разпознаха, че повтарящите се техники за четене са полезен материал за четене за подобряване на гладкостта на четенето, 87,7% ($n = 179$) учители правилно разпознаха, че учениците с дислексия се нуждаят от структуриран, последователен и директен инструктаж по основни умения и стратегии за учене и 83,5% ($n = 167$) от учителите правилно идентифицираха, че дислексиците са склонни да пишат думи неправилно. В допълнение, значителна част от учителите са наясно, че четенето с ученици с дислексия често се характеризира с неточности и липса на последователност и гладкост при четенето ($n = 177$, 87,2%) и правилно разпознаха, че изречението „Хората с дислексия имат ниво на интелигентност под средното ниво“ е неправилно ($n = 191$, 94,1%).

Резултатите също показаха, че 70,3% ($n = 142$) от учителите правилно разпознават необходимостта от предоставянето на помощ за учениците с дислексия, като допълнително време за тестове, по-кратки правописни листове, специални места за сядане и т.н., и смятат това за несправедливо спрямо останалите ученици. Също така 75,2% ($n = 152$) учители правилно разпознават, че прилагането на индивидуален тест за четене е от съществено значение за диагностициране на дислексията, 71,1% ($n = 143$)

правилно разпознават, че много ученици с дислексия продължават да имат проблеми с четенето и като възрастни, а 70,1% (n = 143) правилно разпознават, че децата с дислексия имат проблеми с декодирането и правописа, но не и със слуховото разбиране. И накрая, значителна част от учителите правилно разпознават, че дислексията е резултат от разстройство на неврологична основа (n = 119, 60,4%) и че дислексията е сравнително хронично състояние, което често не се преодолява напълно (n = 135, 66,5%).

От останалите 11 характеристики 60,4% (n = 119) учители не разпознават, че учениците с увреждания при четене се наричат дислексични. Също така, значителна част от учителите не знаят, че децата с дислексия често имат емоционални и социални увреждания (n = 117, 58,2%). Също така 63,7% (n = 128) от учителите не знаят, че мозъците на хората с дислексия са различни от тези на хората без дислексия, докато само 50% (n = 100) признават, че мултисензорната инструкция е ефективен метод за обучение в момента, като 27% (n = 27) отговарят, че мултисензорното учене в момента не е ефективен метод на обучение, а 23% (n = 46) отговарят, че не знаят. Освен това, въпреки че 53,8% (n = 107) учители разпознават, че децата с дислексия проявяват по-последователни нарушения във фонематичното осъзнаване, отколкото във всяка друга способност, значителна част от учителите смятат, че това не е така (n = 33, 16,6%) или не са го знаели (n = 59, 29,6%).

И накрая, значителен процент от учителите неправилно разпознават, че дислексията е причинена от дефицит на зрителното възприятие, което води до обръщане на букви и думи (n = 93, 47,2%), докато 18,8% (n = 37) заявяват, че не знаят дали дислексията е причинена от дефицит на зрителното възприятие, което води до обръщане на букви и думи. Също така, 49,5% (n = 99) неправилно разпознават, че обръщането на букви и думи е основна характеристика на дислексията, докато 37% (n = 37) отговорят, че не знаят дали обръщането на букви и думи е основна характеристика на дислексията. Като цяло 84,4% (n = 168) от учителите или не са знаели, или са имали погрешно схващане, че обръщането на букви и думи не е основна характеристика на дислексията. В допълнение, 41,2% (n = 82) от учителите не са знаели, че моделът на гладко четене често се използва като стратегия за преподаване и само 43,2% (n = 86) разпознават, че моделирането на гладкото четене често се използва като стратегия за преподаване, а 48,2% (n = 96) от учителите са наясно, че тестовете за интелигентност са полезни за идентифициране на дислексията, като 32,7% (n = 65) отговарят неправилно, че това е неправилно.

Таблица 2. Резултати за знанията и убежденията относно дислексията на развитието

	Вярно		Невярно		Не зная	
	n	%	n	%	n	%
1. Дислексията е резултат от разстройствена неврологична основа.	119	60.4%	29	14.7%	49	24.9%
2. Дислексията се причинява от дефицит на зрителното възприятие, което води до обръщане на букви и думи.	93	47.2%	67	34.0%	37	18.8%
3. Детето може да бъде дислексично и надарено.	186	92.5%	8	4.0%	7	3.5%
4. Децата с дислексия често имат емоционални и социални увреждания.	56	27.9%	117	58.2%	28	13.9%
5. Мозъците на хора с дислексия са различни от тези на хора без дислексия.	46	22.9%	128	63.7%	27	13.4%
6. Децата с дислексия проявяват по-последователни нарушения във фонематичното осъзнаване (т.е. способността да чуват и да манипулират звуци в езика), отколкото в друга способност	107	53.8%	33	16.6%	59	29.6%
7. Моделирането на гладко четене често се използва като стратегия за преподаване.	86	43.2%	31	15.6%	82	41.2%
8. Хората с дислексия имат интелект под средното ниво.	5	2.5%	191	94.1%	7	3.4%
9. Четенето на ученици с дислексия често се характеризира с неточност и липса на гладкост.	177	87.2%	15	7.4%	11	5.4%
10. Обръщането на букви и думи е основна характеристика на дислексията.	99	49.5%	27	13.5%	74	37.0%
11. Тестовите за интелигентност са полезни при идентифициране на дислексията.	96	48.2%	65	32.7%	38	19.1%
12. Мултисензорната инструкция не е ефективен метод за обучение в момента.	54	27.0%	100	50.0%	46	23.0%
13. Учениците, които имат нарушения на четенето без видима причина, се наричат дислексични.	41	20.8%	119	60.4%	37	18.8%
14. Хората с дислексия не са глупави или мързеливи. Знанието на термина помага на децата.	182	89.7%	14	6.9%	7	3.4%

15. Предоставянето на учениците на помещения за дислексия, като допълнително време за тестове, по-кратки правописни листове, специални места за сядане и др., е несправедливо спрямо останалите ученици.	44	21.8%	142	70.3%	16	7.9%
16. Програмите за интервенция, които наблягат на фонологичните аспекти на езика с визуална подкрепа на буквите, са ефективни за ученици с дислексия	169	83.7%	7	3.5%	26	12.9%
17. Повтарящите се техники за четене са полезен материал за четене, за да се подобри гладкостта на четенето.	173	84.8%	16	7.8%	15	7.4%
18. Учениците с дислексия се нуждаят от структурирано, последователно, директно обучение по основни умения и стратегии за учене.	179	87.7%	9	4.4%	16	7.8%
19. Дислексията се отнася до сравнително хронично състояние, което често не се преодолява напълно.	135	66.5%	37	18.2%	31	15.3%
20. Много ученици с дислексия продължават да имат проблеми с четенето като възрастни.	143	71.1%	27	13.4%	31	15.4%
21. Децата с дислексия имат проблеми с декодирането и правописа, но не и със слуховото разбиране.	143	70.1%	36	17.6%	25	12.3%
22. Прилагането на индивидуален тест за четене е от съществено значение за диагностициране на дислексията	152	75.2%	20	9.9%	30	14.9%
23. Дислексиците са склонни да пишат думи неправилно.	167	83.5%	19	9.5%	14	7.0%
24. Дислексията се характеризира с трудности в ученето на гладко четене.	44	22.0%	83	41.5%	73	36.5%

От отговорите на учителите на 24 въпроса на инструмента, се оценяват три измерения на знанието: (1) Обща информация с диапазон от 0 до 9, (2) Симптоми/диагноза с диапазон от 0 до 9 и (3), Лечение с диапазон от 0 до 6. Общият диапазон от знанията може да варира от 0 до 24 в зависимост от броя на правилните отговори. Резултатите показват, че учителите имат умерени познания по Обща информация за дислексията на развитието, тъй като средната стойност в това измерение е изчислена на 4,83 (SD = 1,45) с диапазон от 1 до 8. Освен това учителите

имат умерени познания за симптомите и диагнозата на дислексията на развитието, тъй като средната стойност в това измерение е изчислена на 5,31 (SD = 1,45) с диапазон от 1 до 8, като същевременно са умерени до високи познанията за справянето с дислексията, като средната стойност в това измерение е изчислено на 4,19 (SD = 1,45) с диапазон от 0 до 6. От общата скала на знанията, стойностите от 0 до 24 показват, че учителите имат умерени познания за дислексията на развитието като средната стойност в измерението на общите познания е 14,42 (SD = 3,25) с диапазон от 2 до 20.

Резултатите от t-теста (Таблица 3) разкриха, че има статистически значима разлика между учителите със специално-педагогическо и с общо образование по отношение на техните общи знания за дислексията на развитието ($t = -3.810, p < 0,05$), и за лечението на дислексията на развитието ($t = -3,717, p < 0,05$). За разлика от тях, няма статистически значима разлика между учителите със специално и общо образование по отношение на техните знания за симптомите / диагностиката на дислексията на развитието ($t = -0.556, p = .579 > 0,05$).

Накрая беше установено, че има статистически значима разлика между учителите със специално и общо образование по отношение на общите им познания за дислексията на развитието ($t = -3.027, p < 0,05$). Резултатите от анализа показват, че учителите със специално образование имат повече знания по обща информация за дислексията на развитието ($5.83 \pm 1,09$ срещу $4,67 \pm 1,43$) и за Лечението на дислексията на развитието ($5,00 \pm 0,82$ срещу $4,05 \pm 1,31$). Освен това учителите със специално образование имат по-обширни познания за дислексията на развитието (16.38 ± 2.01 срещу 14.13 ± 3.31).

Таблица 3. Сравнения между учителите със специално и общо образование по отношение на знанията им по общата информация, симптоми/ диагноза и лечение на дислексията на развитието

	Общо образование		Специално образование		t	p
	M	SD	M	SD		
Обща информация	4.67	1.43	5.83	1.09	-3.810	.000
Симптоми / диагноза	5.30	1.62	5.48	1.37	-0.556	.579
Лечение	4.05	1.31	5.00	.82	-3.717	.000
Общо	14.13	3.31	16.38	2.01	-3.027	.003

Таблица 4 предоставя констатациите относно сравнението на знанията по обща информация, симптоми / диагноза и лечение на дислексията на развитието по отношение на това дали учителите са получили специално образование. Резултатите от t-тестовия анализ за независими извадки показват, че има значителна разлика между учителите, които са получили специално образование, и тези, които не са получили обучение и знания по Обща информация, $F = 3.408$, $p < .05$ и лечение, $F=3.963$, $p < .05$, докато има значителна разлика в общите им познания за дислексията на развитието, $F = 3.090$, $p < .05$.

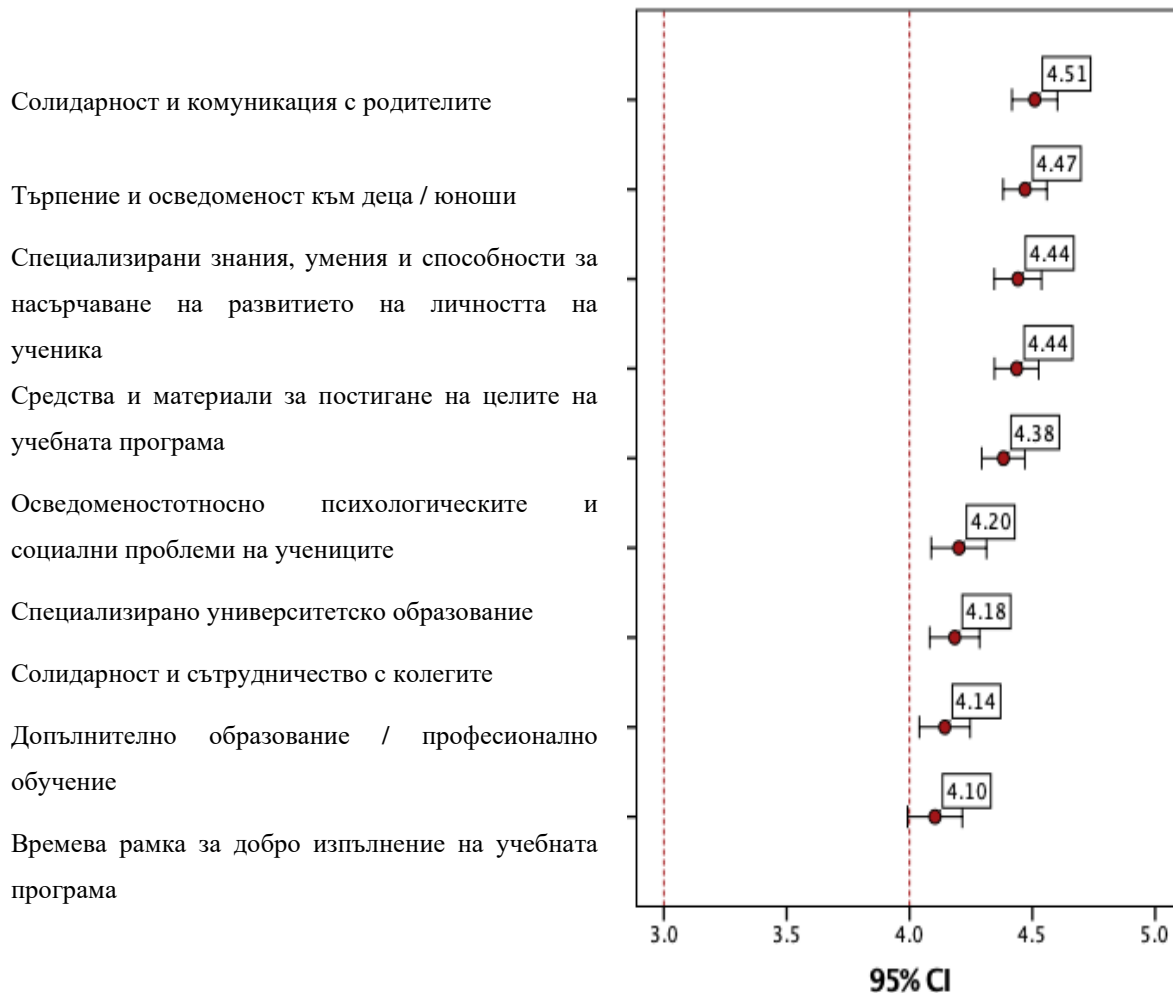
Тблица 4. Сравнения на знанията по обща информация, симптоми / диагноза и лечение на дислексията на развитието по отношение на обучението в специалното образование

	Обучение в специалното образование				t	P
	Да		Да			
	M	SD	M	SD		
Обща информация	5.48	1.25	4.63	1.45	3.408	.001
Симптоми / диагноза	5.52	1.21	5.29	1.65	0.874	.384
Лечение	4.81	.96	4.00	1.31	3.963	.000
Общо	15.86	2.21	14.06	3.33	3.090	.002

Нужди при обучението на ученици с дислексия на развитието

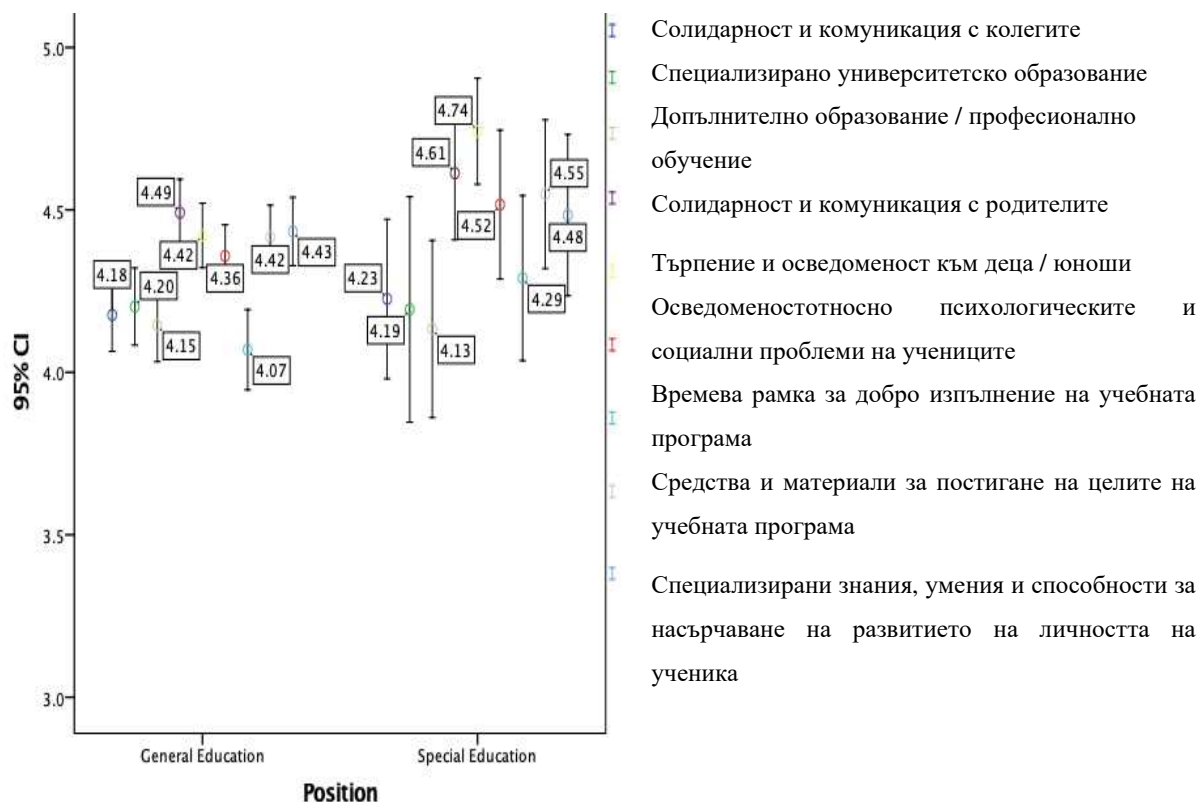
Резултатите по отношение на нуждите при обучението на ученици с дислексия на развитието са дадени подробно на Фигура 1, използвайки средно \pm стандартно отклонение. Резултатите показаха, че учителите разпознават високо необходимостта от солидарност и комуникация с родителите ($M = 4,51$, $SD = 0,67$), търпение и осведоменост към деца / юноши ($M = 4,47$, $SD = 0,64$), специализирани знания, умения и способности за насърчаване на развитието на личността на ученика ($M = 4.44$, $SD = 0.70$) и средства и материали за постигане на целите на учебната програма ($M = 4.43$, $SD = 0.65$). Също така до голяма степен те разпознават значението на осведомеността относно психологическите и социални проблеми на учениците ($M = 4.38$, $SD = 0.64$), специализираното университетско образование ($M = 4.20$, $SD = 0.81$),

солидарността и сътрудничеството с колегите ($M = 4.18, SD = 0.73$), допълнителното образование / професионалното обучение ($M = 4.14, SD = 0.74$) и времевата рамка за добро изпълнение на учебната програма ($M = 4.10, SD = 0.80$).



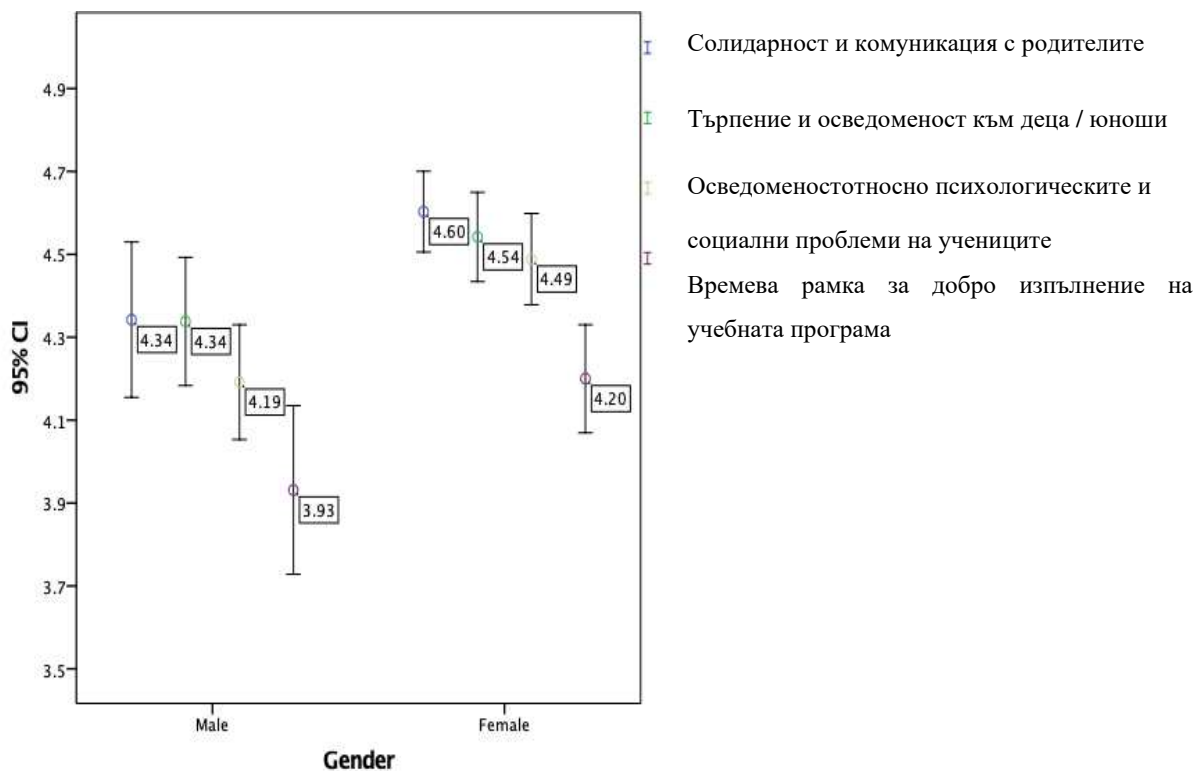
Фигура 1 Среден и 95% интервал на увереността относно потребностите при обучението на ученици с дислексия на развитието

Резултатите показват, че учителите със специално образование смятат търпението и осведомеността към децата / юношите за по-необходими, в сравнение с преподавателите с общо образование (4.74 ± 0.44 срещу 4.42 ± 0.66). В останалите случаи не се наблюдава статистически значима разлика ($p > .05$). Резултатите от сравненията са дадени на Фигура 2 под формата на среден и 95% интервал на увереност.



Фигура 2 Среден и 95% интервал на увереност относно потребностите в обучението на ученици с дислексия на развитието: сравнение между учители собщо и специално образование

Анализът показва, че учителките са по-склонни да смятат за необходими солидарността и комуникацията с родителите ($t = -2.706$, $p < .05$, 4.60 ± 0.56 срещу 4.34 ± 0.80), търпението и осведомеността към деца / юноши ($t = -2.183$, $p < .05$, 4.54 ± 0.62 срещу 4.34 ± 0.65), осведомеността за психологическите и социалните проблеми на учениците ($t = -3.269$, $p < .05$, 4.49 ± 0.64 срещу 4.19 ± 0.59) и времевата рамка за добро изпълнение на учебната програма ($t = .2.305$, $p < .05$, 4.20 ± 0.75 срещу 3.93 ± 0.87). Значителните резултати, получени от сравненията, са дадени на Фигура 3 под формата на среден и 95% интервал на увереност.



Фигура 3 Среден и 95% интервал на увереностоттносно потребностите в обучението на ученици с дислексия на развитието: сравнение между мъже и жени

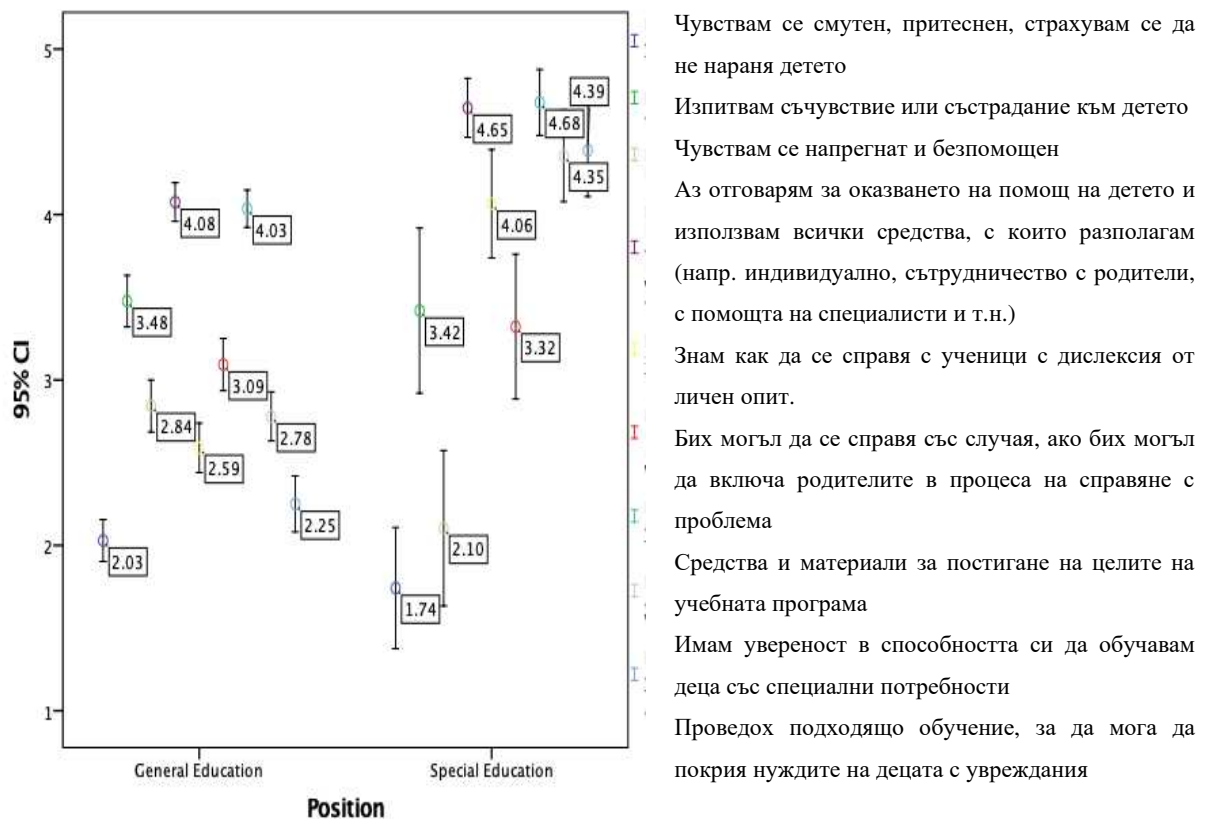
Лични реакции при дислексия

Резултатите (Таблица 5) показват, че учителите се чувстват значително отговорни за оказването на помощ на детето и за използване на всички средства, с които разполагат (напр. индивидуално, работа с родители, със специализирана помощ и др.) ($M = 4.16, SD = 0.77$). Нещо повече, учителите категорично се съгласяват, че ако трябва да работят с ученик с дислексия на развитието, ще използват средства и материали за постигане на целите на учебната програма ($M = 4.13, SD = 0.76$). Също така, учителите изпитват съчувствие или състрадание към дете с дислексия на развитието ($M = 3.47, SD = 1.09$). От друга страна, учителите изразяват неутралност относно това, дали биха могли да се справят със случая, ако биха могли да включат родителите в процеса ($M = 3.13, SD = 1.07$) и дали изпитват увереност в способността си да учат деца със специални нужди ($M = 3.02, SD = 1.11$). И накрая, учителите не са съгласни, че се чувстват смутено, тревожно, и се страхуват да не наранят детето ($M = 1.99, SD = 0.87$) и не са съгласни, че те са подходящо обучени да покриват нуждите на децата с увреждания ($M = 1.99, SD = 1.32$).

Таблица 5. Резултати за личните реакции при дислексия

	Категорич но не съм съгласен	Не съм съгласе н	Нито съгласен / нито несъгласен	Съгласен	Напълно съгласен	M ± SD
1. Чувствам се смутен, притеснен, страхувам се да не нараня детето	30.4%	48.5%	13.7%	6.9%	0.5%	1.99± 0.87
2. Изпитвам съчувствие или състрадание към детето	7.4%	11.3%	21.2%	47.3%	12.8%	3.47±1.09
3. Чувствам се напрегнат и безпомощен	16.4%	24.9%	30.3%	25.4%	3.0%	2.74±1.10
4. Аз отговарям за оказването на помощ на детето и използвам всички средства, с които разполагам (напр. индивидуално, сътрудничество с родители, с помощта на специалисти и т.н.)	1.5%	1.5%	9.3%	54.9%	32.8%	4.16± 0.77
5. Знам как да се справя с ученици с дислексия от личен опит.	11.8%	31.4%	26.5%	24.5%	5.9%	2.81±1.11
6. Бих могъл да се справя със случая, ако бих могъл да включа родителите в процеса на справяне с проблема	5.9%	22.7%	35.5%	24.6%	11.3%	3.13±1.07
7. Средства и материали за постигане на целите на учебната програма	0.0%	3.9%	10.8%	53.2%	32.0%	4.13± 0.76
8. Имам увереност в способността си да обучавам деца със специални потребности	9.4%	22.2%	35.5%	23.2%	9.9%	3.02±1.11
9. Проведох подходящо обучение, за да мога да покрива нуждите на децата с увреждания	24.1%	33.5%	14.3%	16.7%	11.3%	2.58±1.32

Анализът показва, че има статистически значими разлики в личните реакции при дислексия. По-подробно, преподавателите с общо образование се чувстват по-напрегнати и безпомощни в сравнение с учителите със специално образование ($t = 3.431$, $p < .05$, 2.84 ± 1.05 срещу 2.10 ± 1.23). От друга страна, изглежда, че учителите със специално образование смятат, че те в по-голяма степен са отговорни за оказването на помощ на детето и използват всички средства, с които разполагат ($t = -3.941$, $p < .05$, 4.65 ± 0.49 срещу 4.08 ± 0.78) и в по-голяма степен знаят как да се справят с ученици с дислексия от личен опит ($t = -7.722$, $p < .05$, 4.06 ± 0.89 срещу 2.59 ± 0.99). И накрая, наблюдава се, че учителите със специално образование са по-уверени в способността си да учат деца със специални нужди ($t = -8.471$, $p < .05$, 4.35 ± 0.75 срещу 2.78 ± 0.98) и вярват в по-голяма степен, че са подходящо обучени да задоволят нуждите на децата с увреждания ($t = -10.16$, $p < .05$, 4.39 ± 0.76 срещу 2.25 ± 1.12). Също така преподавателите със специално образование са по-склонни да използват средства и материали за постигане на целите на учебната програма в случай на дете с дислексия на развитието ($t = -4.566$, $p < .05$, 4.68 ± 0.54 срещу 4.03 ± 0.75). Резултатите са представени схематично под формата на среден и 95% интервал на увереност на Фигура 4.



Фигура 4 Среден и 95% интервал на увереност относно личните реакции при дислексия: сравнения между учители с общо и специално образование

Отношение към приобщаващото образование

Резултатите показват, че учителите категорично са се съгласили, че е възможен академичен напредък при деца със специални нужди ($M = 3,99$, $SD = 0,71$) и че самочувствието на децата със специални нужди е повишено, когато са включени в класните стаи за редовно обучение. ($M = 3,81$, $SD = 0,77$). Също така, учителите са склонни да се съгласят, че учениците със специални потребности трябва да бъдат включени в класните стаи за редовно обучение ($M = 3,65$, $SD = 0,89$) и че въпреки че децата могат да се различават интелектуално, физически и психологически, всички деца могат да учат в една и съща среда ($M = 3,50$, $SD = 1,08$). От друга страна, учителите са склонни да не са съгласни, че са уверени в способността си да учат деца със специални потребности ($M = 2,75$, $SD = 1,16$) и че са били адекватно обучени да покриват нуждите на децата с увреждания ($M = 2,54$, т.е. $SD = 1,19$). Освен това учителите съобщават, че учениците със специални потребности в класните стаи

заредовно обучение имат академичния напредък на ученика с редовно образование ($M = 2.52, SD = 1.03$).

Беше забелязано, че учителите със специално образование бяха по-уверени в способността си да учат деца със специални потребности ($t = -9.988, p <.05, 4.32 \pm 0.75$ срещу 2.47 ± 0.98) и смятат, че са адекватно обучени, за да покриват нуждите на деца с увреждания ($t = -11.69, p <.05, 4.32 \pm 0.65$ срещу 2.23 ± 0.96). За разлика от тях, преподавателите с общо образование са по-притеснени, когато научат, че ученик със специални потребности ще бъде в класната им стая ($t = 4.636, p <.05, 2.86 \pm 1.03$ срещу 1.9 ± 1.16). Учителите със специално образование са съгласни в по-голяма степен, че въпреки че децата са на различни нива интелектуално, физически и психологически, могат да се учат в една и съща среда ($t = -4.852, p <.05, 4.32 \pm 0.75$ срещу 3.35 ± 1.07). Също така учителите със специално образование се съгласяват в по-голяма степен, че академичният напредък е възможен при деца със специални потребности ($t = -2.625, p <.05, 4.30 \pm 0.65$ срещу 3.94 ± 0.71), а учениците със специални потребности трябва да бъдат включени в класните стаи за редовно обучение ($t = -4.302, p <.05, 4.25 \pm 0.92$ срещу 3.53 ± 0.85).

Дискусия

Проблемите, с които се сблъскват учениците с дислексия, са разнообразни и тяхното изпълнение зависи пряко от благоприятната среда, която ги заобикаля, и особено от учителя. Взаимодействието между него и ученика е реципрочно и двупосочно, сложно и комплексно, тъй като е в пряка зависимост от личността и знанията на всички участващи страни. Учителят ще помогне на ученика да се концентрира, ще стимулира интереса му към придобиване на нови знания и оценяването му. Успехите в училище са един от основните компоненти на нарушенията в ученето (Kahn-Horwitz, 2015). Осигуряването на взаимодействие в преподаването е изключително важно, тъй като може да доведе до ранно откриване, диагностика и подкрепа на ученика, а от друга страна до омаловажаване и деградация. За да избегнат последното, учителите обикновено търсят само начините и методите за разбиране и подкрепа на учениците с дислексия (Brady & Moats, 1997). Тъй като образованието, което им се осигурява е недостатъчно, те често се чувстват неадекватни и търсят обучение по собствена инициатива.

Резултатите от изследването на знанията на учителите за дислексията на развитието показват, че повечето учители правилно идентифицират че децата с дислексия са дислексични и надарени и не са глупави или мързеливи. Познаването на термина помага на децата. Освен това се забелязва, че учителите правилно разпознават, че интервенционните програми, наблягащи на фонологичните аспекти на езика, са ефективни за учениците с дислексия, повтарящите се техники на четене са полезен материал за четене заподобряването на гладкостта на четенето, учениците с дислексия се нуждаят от структурирано, последователно, директно обучение за основните умения и стратегии за учене и дислексиците са склонни да изписват думите погрешно. Освен това значителна част от учителите са наясно, че четенето при ученици с дислексия често се характеризира с неточност и липса на гладкост. Характеристиките, които учителите не разпознават, са, че децата с дислексия често имат емоционални и социални увреждания и че характеристиките на хората с дислексия са различни от тези на хората без дислексия. Също така значителен процент от учителите неправилно разпознават, че дислексията се причинява от дефицит на зрителното възприятие, което води до обръщане на букви и думи и те не знаят дали дислексията е причинена от дефицит на зрителното възприятие, което води до обръщане на букви и думи. Освен това значителен процент учители знаят, че

обръщането на букви и думи не е основна характеристика на дислексията. Резултатите показват, че учителите са имали умерени познания поОбща информация за дислексията на развитието, умерени познания за симптомите и диагностицирането на дислексията на развитието и умерени до високи познания за правописа придислексията на развитието. Като цяло учителите са имали умерени познания за дислексията на развитието.

Анализът на отговорите между учителите с общо и специално образование показва, че учителите със специално образование имат повече знания по Обща информация и лечение на дислексията на развитието. Също така учителите със специално образование имат по-обширни познания за дислексията на развитието. За разлика от тях, не са наблюдавани значителни разлики между мъжете и жените учители, и беше установено, че учителите, работещи в градските район, не са толкова добре запознати със симптомите / диагностиката на дислексията на развитието, отколкото учителите, работещи в извънградските райони. Освен това беше наблюдавано, че учителите, които са получили специално образование, са имали по-обща познания за лечението надислексията на развитието и по-обща познания за дислексията на развитието. И накрая, тези резултати показват, че се очаква по-възрастните учители да имат по-малко знания за лечението на дислексията на развитието, а наличието на повече ученици със специални потребности в училищния отдел увеличава знанията за дислексията на развитиетона учителите.

Резултатите от настоящото изследване се потвърждават от изследвания в международната литература. В последно време много проучвания изследват качеството на учителите, техните знания и пропуски в езика и отделните му компоненти и грамотността им (Lopes et al., 2014; Kahn-Horwitz, 2015; Joshi et al., 2009). Поради недостатъчната си и частична езикова подготовка, учителите или изобщо не знаят, или знаят грешни неща, че не са в състояние да преподават на своите ученици, много от които имат трудности с четенето и правописа (Moats, 2014). По-конкретно, по отношение на дислексията на развитието, учителите изглежда имат известни пропуски в знанията си. Тези пропуски наистина са „дългосрочни“ и се дължат главно на лошата и неадекватна подготовка и обучение на преподавателите, които след завършване на университета не разполагат със средствата, които да им позволят ефективно да преподават и да управляват проблемите, свързани с четенето и обучението (Moats, 2014). Следователно, както обикновено заключават Brady & Moats,

има нужда да се преодолее погрешното схващане, че минималното обучение на учителите е достатъчно, за да могат да учат учениците да четат (Brady & Moats, 1997).

Освен това изглежда, че учителите не са готови да се справят с ученици с дислексия, тъй като нямат необходимите и точни знания за преподаване (Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2011). През повечето време на учителите им е трудно да дефинират ясно какво означава да бъдеш лош читател, докато все още се чувстват неадекватни в преподаването и несигурни за това как ученикът се включва в процеса на обучение с трудности при четенето (Moreau, 2014). Изследването на знанията на учителите за дислексията не е от маловажно значение, тъй като липсата на познания, както и техните погрешни схващания могат да повлияят негативно на разпознаването и справянето с трудностите при учене и четене. Например, непълните или неправилни знания могат да доведат до липса на справяне или недостатъчна подкрепа на ученик с дислексия.

По-специално информацията и знанията на учителите за дислексията са лоши, а недоразуменията за нейните причини и лечение не липсват (Shetty & Rai, 2014). В допълнение, Sonia (2012) открива, че липсата на знания за дислексията у учителите ги води до липса на увереност в подходящия отговор за потребностите на ученика с дислексия. Освен това е интересно да се отбележи, че дори учители, които преди са преподавали на ученици с дислексия, все още не знаят за това и не се чувстват в състояние да подпомогнат правилно тези ученици.

Съвсем наскоро проучването на Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa (2014) & Joshi et al. (2009) потвърди отново съществуващата литература за пропуските в знанието, както и погрешните схващания на учителите относно дислексията. Първоначално учителите в това проучване считат, че дефицитът при дислексията е по същество визуален, а не фонологичен и не познават основните характеристики на дефиницията на дислексията на развитието. В допълнение, биологичният произход и генетичните влияния са две точки, за които те не са знаели нищо, и както в горните проучвания, учителите разглеждат дислексията на развитието като състояние, което може да бъде напълно управлявано, и не е хронично. Що се отнася до възприятията на учителите за дислексията, изглежда, те не осъзнават значението на мултисензорния метод и вярват - погрешно - че трудностите на четенето при дислексията могат да серазрешат.

Резултатите от потребностите на учениците с дислексия на развитиетов процеса на обучение показаха, че учителите високо признават необходимостта от солидарност и комуникация с родителите, търпение и информираност на децата / юношите,

специализирани знания, умения и способности за насърчаване на развитието на личността на учениците и средства и материали за постигане на целите на учебната програма. Също така те до голяма степен признават значението на осведомеността по отношение на психологическите и социални проблеми на учениците, специализираното университетско образование, солидарността и сътрудничеството с колеги, по-нататъшното образование / професионално обучение и сроковете за добро прилагане на учебната програма. Сравнението между учителите с общо и специално образование доведе до извода, че учителите със специално образование смятат търпението и осведомеността на децата / юношите за по-необходими в сравнение с учителите с общо образование. Също така учителите смятат знанието и образованието за важни в области като специалното образование, училищната психология, методиката на преподаване, психологията на развитието, теориите за езиковото развитие и теориите на обучението - мотивация. Тези резултати се потвърждават от многобройни проучвания, които установяват, че учителите разпознават техните нужди от обучение и знания за дислексията. В заключение, много обнадеждаващ е фактът, че във всички проучвания, които са изследвали знанията на учителите за дислексията, учителите са заявили, че се чувстват неадекватни и искат и се нуждаят от образование за справяне с дислексията, за да задоволят по-пълно потребностите на своите ученици (Shetty & Rai, 2014; Elias, 2014) и по-специално да бъдат в състояние да ги подкрепят и да се справят с помощта на ефективни стратегии с учениците с дислексия (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Освен това учителите смятат, че всички учители трябва да бъдат образовани и подготвени, така че да могат да обучават адекватно учениците с дислексия. Съществуват обаче и учители, които вярват, че отговорността за обучението на ученици с трудности при четене се носи от преподавателите-специалисти, без те самите да са отговорни за справянето с тези трудности (Moreau, 2014). Значението на валидното знание и правилната осведоменост на учителите по различни въпроси и проблеми в обучението е много високо и може да предотврати неуспеха в процеса на овладяване на четенето от ученика и последващите му неуспехи в училище. Съществува и голяма нужда от подходящо образование на учителите, което ще доведе до справяне с конкретни аспекти на четенето и трудностите при четене, като например дислексията. Това е така, защото при липса на валидни знания учителят се оказва неадекватен и неподходящ за преподавателски интервенции и използва стратегии, които не помагат на ученика с трудности при четене (Moats, 2014). От голямо значение е също така разпознаването и осъзнаването от страна на учителите, които не знаят.

Тяхното осъзнаване е движещата сила за търсенето на информация от тяхна страна и на знания, които те не притежават, както и за по-нататъшното им образование, за да попълнят своите пропуски и недостатъци. От друга страна, в усилията си да попълнят пропуските в своето университетско образование и да получат повече знания, учителите често прибегват до индивидуални програми за обучение (семинари, конференции), които не са много ефективни и не водят до постоянни промени на образователните практики (Cunningham et al, 2004).

И накрая, резултатите за отношението към приобщаващото образование показват, че учителите със специално образование са по-уверени в способността си да учат деца със специални потребности и смятат, че са адекватно обучени да покрият нуждите на деца с увреждания. Освен това преподавателите със специално образование са съгласни в по-голяма степен, че е възможно да има академичен напредък при деца със специални потребности, а учениците със специални потребности трябва да бъдат включени в редовните класни стаи. За разлика от тях, учителите с общо образование стават по-тревожни, когато научат, че ученик със специални потребности ще бъде в класната им стая.

Според проведените изследвания (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007) отношението на учителите към учениците с увреждания и тяхната интеграция често е отрицателно. Недостигът на образователни знания и умения, в съчетание с липсата на организирани програми за обучение на учители, са основните причини за влошаване на предоставяното специално образование. Всъщност самите ученици с дислексия смятат, че образованието им е влошено и смятат, че основният фактор за това е липсата на конкретни знания от техните учители (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2015). В същото време се твърди, че всички деца, независимо от техния „недостатък“ или специални трудности в обучението, трябва да бъдат включени в общите класове. Този възглед се фокусира върху важността на взаимодействието между връстниците, положителното въздействие върху децата със и без дислексия и развиването на приятелски отношения с връстниците им, като в същото време има няколко проучвания, които демонстрират успеха на приобщаването на децата с дислексия в общите класове (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007). В друго проучване Hodkinson (2010) изследва историческата еволюция на приобщаването във Великобритания. Изследванията показват, че с времето положителното възприемане на приобщаването се увеличава. Използвайки различна методология, широк спектър от етнографски методи за изследване, Avramidis et al (2000), потвърждава положителните възприятия

на учителите със специално образование по въпроса наприобщаването. По-конкретно, учителите изразяват положителни възприятия, като твърдят, че приобщаването зачита правата на децата със специални образователни потребности, като същевременно изтъква, че напредъкът се постига на академично, социално и емоционално ниво за всички ученици.

Дискусия на хипотезите

Въз основа на анализа по-горе можем да стигнем до следните заключения относно нашите хипотези:

В хипотеза 1 предположихме, че се очаква учителите със специално образование да имат повече знания за дислексията на развитието от учителите с общо образование. Резултатите показаха, че учителите със специално образование разпознават по-добре Общата информация за дислексията на развитието, нейните симптоми и ефективно лечение. От друга страна, учителите с общо образование имат по-ниско ниво на знания относно дислексията на развитието. Анализът на отговорите между учителите с общо и специално образование показва, че учителите със специалното образование имат повече знания по обща информация и лечение на дислексията на развитието. Също така учителите със специално образование имат по-обширни познания за дислексията на развитието.

В Хипотеза 2 предположихме, че учителите разпознават важноста на образованието, за да могат да се справят съсслучаи на ученици с дислексия на развитието в училищната среда. Освен това, очакваме учителите с общо образование да разпознаят значението на образованието, за да може да се направи сравнение с учителите със специално образование. Резултатите показаха, че учителите силноразпознават необходимостта от солидарност и комуникация с родителите, търпение и осведоменост на децата / юношите, специализирани знания, умения и способности за насърчаване на развитието на личността на учениците и средства и материали за постигане на целите на учебната програма. Резултатите не потвърдиха значителни разлики между учителите със специално образование и учителите с общо образование. Единствената забелязана разлика е, че учителите със специално образование смятат търпението и осведомеността на децата / юношите за по-необходими от преподавателите с общо образование.

В Хипотеза 3 предположихме, че се очаква учителите да разпознаят до голяма степен своите образователни потребности в области като училищната психология, методиката на преподаване, педагогическите теории. Очакваше се резултатите да покажат, че учителите с общо образование имат нужда от обучение на по-високо ниво от учителите със специално образование. Резултатите показаха, че учителите разпознават в много голяма степен значението на знанието и образованието в области като специалното образование, училищната психология, методиката на преподаване, психологията на развитието, теориите за езиково развитие и теориите на обучение - мотивация. Резултатите не потвърдиха, че има значителна разлика между учителя с общо образование и учителя със специално образование по отношение на образователните потребности за справяне с дислексията на развитието.

В Хипотеза 4 предположихме, че се очаква учителите да имат положително отношение и реакция към учениците с дислексия на развитието. Очакваше се учителите със специалното образование да имат по-положителна реакция и отношение към дислексията на развитието от учителите с общо образование. Резултатите показаха, че учителите имат положително отношение и реакция към учениците с дислексия на развитието. Освен това беше отбелязано, че в някои ситуации учителите със специално образование имат по-положително отношение и реакция от учителите с общо образование.

В Хипотеза 5 предположихме, че се очаква учителите да имат положително отношение към приобщаващото образование. Освен това се очаква учителите със специално образование да имат по-положително отношение към приобщаващото образование от преподавателите с общо образование. Резултатите показват, че учителите са съгласни, че е възможен академичен напредък при деца със специални потребности и че самочувствието на децата със специални потребности се повишава, когато са включени в учебната стая за редовно образование. Освен това учителите са съгласни, че учениците със специални потребности трябва да бъдат включени в редовните учебни стаи и че макар децата да се различават интелектуално, физически и психологически, всички деца могат да се учат в една и съща среда. Така положителното отношение на учителите към приобщаващото образование беше потвърдено. Нещо повече, потвърди се, че учителите със специално образование имат по-положително отношение към приобщаващото образование от преподавателите с общо образование.

Изводи

Резултатите от проучването относно знанията на учителите за дислексията на развитието показват, че:

- 1) Учителите със специално образование имат повече знания за дислексията на развитието от учителите с общо образование. Учителите със специално образование разпознават по-добре общата информация за дислексията на развитието, нейните симптоми и ефективно лечение
- 2) Значителен процент от учителите неправилно разпознават, че дислексията се причинява от дефицит на зрителното възприятие, предизвиква обръщане на букви и думи, неправилно разпознават, че обръщането на букви и думи е основна характеристика на дислексията и не знаят дали обръщането на букви и думи е основна характеристика на дислексията. Като цяло 9 от 10 учители или не са знаели, или са имали погрешно схващане, че обръщането на букви и думи не е основна характеристика на дислексията.

Резултатите от проучването относно потребностите на учителите и образованието им, за да могат да са в състояние да се справят със случаи на ученици с дислексия на развитието в училищната среда, установяват за дислексията на развитието, че:

- 3) Учителите разпознават необходимостта от солидарност и комуникация с родителите, търпение и осведоменост на децата / юношите, специализирани знания, умения и способности за насърчаване на развитието на личността на учениците и средства и материали за постигане на целите на учебната програма
- 4) Учителите разпознават много голяма степен значението на знанието и образованието в области като специалното образование, училищната психология, методиката на преподаване, психологията на развитието, теоритена езиковото развитие и теориите на обучение - мотивация.

Резултатите от проучването относно отношението и реакцията към учениците с дислексия на развитието показват, че:

- 5) Учителите имат положително отношение и реакция към учениците с дислексия на развитието. Също така резултатите показват, че учителят се чувства в много голяма степен отговорен за подпомагането на детето и

използването на всички средства, с които разполага (напр. индивидуално, работа с родители, със специализирана помощ и т.н.)

- 6) Преподавателите със специално образование имат по-положително отношение и реакция от учителите с общо образование

Резултатите от проучването относно възприятието на учителите за ефективното лечение на дислексията на развитието показват, че:

- 7) Учителите възприемат за ефективна работата с деца с дислексия на развитието и разпознават положителните стимули и мултисензорните техники. Също така те считат за важно да изразят пред детето, че го приемат, да спечелат доверието му и да се опитат да възстановят доверието на детето в себе си и да го включат в дейности в класа

Резултатите от проучването относно отношението на учителите към приобщаващото образование показват, че:

- 8) Учителите са положително настроени към приобщаващото образование
- 9) Преподавателите със специално образование имат по-положително отношение към приобщаващото образование от преподавателите с общо образование

Заклучение

Следователно изглежда, че проучванията, които показват недостатъчно образование и липса на знания на учителите за дислексията, са доминиращи в литературата. Както се оказва, недоразуменията и погрешните представи на учителите относно дислексията и дислексията на развитието са до голяма степен общи за всички учители. Но най-основното погрешно схващане на учителите е, че те възприемат дислексийния дефицит като визуален, а не фонологичен. В резултат на това те смятат обръщането на букви и думи за основна характеристика на дислексията. По този начин те се опитват да се справят с трудностите на учениците с дислексия чрез засилване на зрителния канал чрез използване на цветни лещи и маркери, практики, за които последните проучвания показват, че не помагат съществено на дислексичните ученици, тъй като техните трудности се основават на фонологичен, а не на визуален дефицит. Като се фокусират върху визуалното възприятие, учителите не обръщат внимание на фонологичната част на езика, където се намира основният дефицит, което води до забавено справяне с трудностите.

В основното и средното образование учителите трябва да играят жизнено важна роля за идентифицирането на деца с дислексия на развитието. Правилният тип учител с правилния тип образователна подготовка, както и с правилни умения и способности, може да бъде много по-справедлив с децата, които изпитва, отколкото учителят с общ педагогически опит и знания.

Важно е учителите да имат специфични и специализирани компетенции, за да идентифицират и разпознават различните видове специални нарушения в ученето и факторите, които ги причиняват, да разработят подходящи стратегии за преподаване, да използват специфични инструменти и материали, да приемат развиващите се стратегии за справяне с тези трудности, в допълнение към даването на прости съвети и насоки. Многомерните роли, които учителите са призовани да играят, изискват специфични компетенции, за да бъдат компетентни и успешни в управлението на деца с нужди от подкрепа в обучението.

Разработването на подкрепящи програми за преподаване на деца с дислексия изисква специализирани учители, които да са запознати със същността на проблема, след задълбочено изучаване на теоретичните данни и следене на тяхното развитие. Освен това специализираният възпитател трябва да разполага с инфраструктура, за да развие инициативата, като подбере подходящия материал, да бъде в състояние

непрекъснато и дълбоко да открива слабостите на детето, да идентифицира евентуално подобрене или стагнация във времето и да коригира програмата според конкретните образователни потребности на детето.

Приноси от изследването

Към теорията:

1. Нашето проучване е едно от малкото в специалната образователна литература в Гърция, което изследва нивото на знанията и нагласите към дислексията на развитието.
2. Анализирахме термина „дислексия на развитието“ и разгледахме дефиницията и основните характеристики на дислексията на развитието.
3. След проучване на съответната библиография се установява, че подобни проучвания не са проведени в Гърция, така че настоящото проучване би трябвало да има принос за справянето с дислексията на развитието в основното и средното образование.

- Към практиката:

1. За първи път в Гърция беше използвана скалата Soriano-Ferrer and Echegaray-Bengoia (2014) за знанията за дислексията на развитието.
2. Изследването показва, че отношението, знанието и реакцията се различават значително между учителите със специално образование и учителите с общо образование. С това се потвърждава ролята на специализираното образование на учителите.
3. Резултатите подчертават областите, в които учителите имат най-голям дефицит от знания по отношение на дислексията на развитието. Въз основа на тези резултати могат да бъдат създадени програми за обучение, които да повишат нивото на знания на учителите.

Публикации по темата на дисертацията

Papandreou, D. (2018). Developmental dyslexia: types and diagnosis. Doctoral conference proceedings of Sofia University “St. KlimentOhridski”- Doctoral Center – (February 2018,), Sofia, St. KlimentOhridski University Press, ISBN 978-954-07-4541-1, Vol. 1, pp. 438-445

Papandreou, D., &TsvetankaLukanova, T. (2019). Knowledge of general and special education teachers and physical education teachers about developmental dyslexia. Hellenic Journal of Physical Education & Sport Science, 39(4), 106-109

Papandreou, D. (2019). Evaluation of general and special education teachers’ beliefs and understanding of developmental dyslexia. 5th International Conference on Promoting Educational Innovation (Larisa), ISBN 978-618-84206-7-0, Vol. C, pp.327-331

Литература към автореферата:

1. Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Boston: MIT Press.
2. Allington, R. L. (1982). The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis. *The Elementary School Journal*, 351-359.
3. Anastasiou, D.&Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning difficulties (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32 (2), 55-69.
4. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
5. Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden R. (2000) A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority, *Educational Psychology* 20(2), pp. 181–207.
6. Barco, M.J. (2007). *The Relationship between Secondary General Education Teachers Self-efficacy and Attitudes as they Relate to Teaching Learning Disabled Students in the Inclusive Setting*. Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic & State University
7. BDA (British Dyslexia Association) (2005). *The Dyslexia Handbook*. Reading: British Dyslexia Association.
8. Bell, S., McPhillips, T. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192
9. Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10thed.). United States of America: Pearson Education Inc.
10. Black-Hawkins, K., Florian, L., Rouse, M., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
11. Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97-120
12. Brady, S.B. & Moats, L. (1997). *Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation*. A Position Paper of the International Dyslexia Association. International Dyslexia Association, Baltimore, MD.
13. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: SAGE Publications.
14. Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–172.
15. Edwards, J.H. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
16. Elias, R. (2014). *Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand*. Dissertation. University of Auckland, New Zealand.
17. Ellis, A. (1993). *Reading, writing and dyslexia*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
18. Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., et al. (1991). Academic underachievement and the disruptive behaviour disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

19. Georgiou, G., Protopapas, A., Papadopoulos, T., Skaloumbakas, C. & Parrila, R. (2010). Auditory temporal processing and dyslexia in an orthographically consistent language. *Cortex*, 46(10):1330-44
20. Gjessing, H.J. & Karlsen, B. (1989). A longitudinal study of dyslexia: Bergen's multivariate study of children's learning disabilities. New York: Springer-Verlag.
21. Gresham, F. & Vellutino, F. (2010). What is the role of intelligence in the identification of Sld? Issues and clarification. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25 (4), 194-206.
22. Gwernan-Jones, R. & Burden, R.L. (2010). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86.
23. Hatzichristou, C. (2004). Introduction to school psychology. Athens: Greek Letters [in Greeks]
24. Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities: Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International*, 14, 43-56.
25. Heath, C. & Kush, J. (1991). Use of discrepancy formulas in the assessment of Learning disabilities, in Obrzut, John E. & Hynd, George W. (eds.). *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice*, pp. 287-307. San Diego: Academic Press.
26. Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
27. Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
28. Høien, T. (1999). Theories of deficits in dyslexia, in Lundberg, Ingvar, Tønnessen, Finn Egil & Austad, Ingolv (eds.). *Dyslexia: Advances in theory and practice*, pp. 31-43. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
29. Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E. & Smith, D. L. (2009). Why Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 392-402.
30. Kahn-Horwitz, J. (2015). 'Organizing the mess in my mind': EFL teachers' perceptions and knowledge of English orthography. *Read Writ*, 28, 611-631. DOI 10.1007/s11145-015-9541-8
31. Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits, *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
32. Kavale, K. & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), 239-256.
33. Konstantopoulou, P. (2000), Curricula in special education school units to support children with special educational needs. Presentation at the 3rd Panhellenic Scientific Conference on Special Education [in Greeks]
34. Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, G. M. & Zibulsky, J. (2014). Actual Disciplinary Knowledge, Perceived Disciplinary Knowledge, Teaching Experience and Teacher's Training for Reading Instruction: A Study with Primary Portuguese and American Teachers. *Revista de Psicodidactica*, 19(1), 45-65
35. Mavrommati, D. (2004). Dyslexia: The nature of the problem and treatment. Athens (self-publishing) [in Greeks]
36. Mellard, D., Byrd, S., Johnson, E., Toffelson, J., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, Fall, 243-256.

37. Miles, T. (1993). *Dyslexia: The pattern of difficulties*. London: Whurr Publishers Ltd.
38. Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2)
39. Moreau, L. K. (2014). Who's Really Struggling?: Middle School Teachers' Perceptions of Struggling Readers. *Research in Middle Level Education*, 37(10), 1-17.
40. Morrison, S.& Siegel, L. (1991). Learning disabilities: A critical review of definitional and assessment issues, in Obrzut, John E. &Hynd, George W. (eds.) *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice*, pp. 79-97. San Diego: Academic Press.
41. Owen, F.W., Adams, P.A., Forrest, T., Stolz, L.M. & Fisher, S. (1971). Learning disorders in children: sibling studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 36 (4).
42. Papailiou, Ch., Michaelidis, K., &Polemikou, A. (2011). "Teachers' perceptions of the causes, nature, and treatment of developmental language disorders." In P. Fokialis, G. Xanthakou& N. Andreasadakis (Ed.), *Thinking Processes in School and Society*, Volume 2. (pp. 337-351). Athens: Field. [In Greeks]
43. Paraskevopoulos, I. (1993). *Scientific research methodology*. Athens: Grigoris Publication [in Greeks]
44. Peer, L. (2001). Dyslexia and its manifestations in the secondary school, in Peer, Lindsay & Reid, Gavin. (eds.). *Dyslexia-Successful inclusion in the secondary school*, pp. 1-9. London: David Fulton Publishers.
45. Pianta, R.C. & Caldwell, C.B. (1990). Stability of externalizing symptoms from kindergarten to first grade and factors related to instability. *Development and Psychopathology*, 2, 247-258.
46. Polychroni, F., Hatzichristou, C. &Bibou, A. (2006). *Specific Dyslexia Learning Disabilities: Classification, Assessment and Intervention*. Athens: Greek Letters. [in Greeks]
47. Polychronopoulou, S. (2003). *Special learning difficulties*. Athens: self-publishing [in Greeks]
48. Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 406-416.
49. Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138.
50. Pumfrey, P. & Reason, R. (1991). *Specific learning disabilities (Dyslexia): Challenges and responses*. London: Routledge.
51. Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neuroscience*, 27: 720-726.
52. Ranaldi, F. (2003). *Dyslexia and design & technology*. Great Britain: David Fulton Publishers.
53. Regan, T., & Woods, K. (2000). Teachers' understandings of dyslexia: implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 333-347.
54. Reid, G. (2002). Definitions of dyslexia. Στο Johnson, M. & Peer, L. (επιμ.) *The Dyslexia Handbook 2002*. Reading: British Dyslexia Association.
55. Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

56. Rutter, M. (1978). Prevalence and types of dyslexia. In Benton, A.L & Pearl, D. (επιμ.) *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
57. Rutter, M. & Yule, W. (1970). Reading retardation and antisocial behaviour: The nature of the association. Στο Rutter, M., Tizard, J. &Whitemore, K. (επιμ.) *Education, health and behaviour*. London : Longman.
58. Shetty, A. & Rai, B. S. (2014). Awareness and Knowledge of Dyslexia among Elementary School Teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
59. Singleton, C. H. (eds.) (1999). *Dyslexia in higher education: Policy, provision and practice*. Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education. Hull: University of Hull
60. Smith, T. E., Pollock, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.
61. Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
62. Sonia, L., (2012). "Dyslexia through the eyes of primary school teachers," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 69, pp. 41-46.
63. Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-208.
64. Subban, P., Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia, *International Journal of Special Education*, 21 (1), 42-52.
65. Van Reusen, A.K., Alan R. Shoho, A.R., Barker K.S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20
66. Wadlington, E. M., &Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.
67. Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18.
68. Washburn, E. K., Joshi, M. R. & Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Ann. of Dyslexia*, 61, 21–43
69. Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Cantrell, E. B. (2010). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21-43.
70. Watson, J., Bond, T. (2007). Walking the walk: Rasch analysis of an exploratory survey of secondary teachers' attitudes and understanding of students with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 12 (1), 1-9.
71. Yasutake, D. & Bryan, T. (1995). The influence of affect on the achievement and behaviour of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (6), 329-334.