



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“**

**ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА**

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

---

Мария Ираклис Пантелиду

## **АВТОРЕФЕРАТ**

### **„Обучение по роден език на ученици с умствена изостаналост в общообразователни училища“**

на дисертация за присъждане на

образователна и научна степен „Доктор“

по професионално направление 1.2. Педагогика (Специална педагогика)

*Научен ръководител: доц. дпн Милен Замфиров*

---

София, 2019

Дисертационният труд е разработен в увод, три глави, изводи и препоръки, заключение, приноси, публикации, списък на използваната литература английски език и приложения.

Дисертационният труд съдържа 184 страници основен текст, от които 148 представляват същинската част на разработката. В текста са включени 13 таблици, 17 схеми, 7 диаграми и 1 фигура. Библиографията съдържа 212 заглавия на латиница.

Авторефератът съдържа 43 страници основен текст. В текста са включени 8 таблици, 3 диаграми и 3 графики.

Дисертационният труд се предлага за обсъждане и насочване за защита в катедра „Специална педагогика и логопедия” при Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски”.

# СЪДЪРЖАНИЕ

Увод.....	
<b>Глава 1. Образователни тенденции в обучението на ученици с умствена изостаналост – теоретичен обзор и анализ.....</b>	
1.1. Специално обучение, интегрирано обучение и включващо обучение на ученици с умствена изостаналост.....	
1.1.1. Специално обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция .	
1.1.2. Интегрирано обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция	
1.1.3. Включващо обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция	
1.1.4. Историческа база и съвременни тенденции на обучението на ученици с умствена изостаналост на 12-16 години в Гърция.....	
1.2. Обучение по роден език на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години	
1.2.1. Развитие на речта, езика, когнитивните и моторните умения на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години .....	
1.2.2. Гръцки език – общи характеристики на езика и методи за неговото преподаване .....	
1.2.3. Филологически основи на съвременния гръцки език .....	
1.2.4. Езикова компетентност по роден език .....	
1.3. Стратегии за подобряване на обучението по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години .....	
<b>Глава 2. Организация на изследването</b>	
2.1. Цел и задачи на изследването .....	
2.2. Хипотеза на изследването .....	
2.3. Методология на изследването, изследователски методи и методи за статистически анализ .....	
2.4. Участници в изследването .....	
2.5. “Програма за обучение по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” – описание и график на осъществяване..	
<b>Глава 3. Анализ на резултатите</b>	
3.1 Данни за участниците в изследването .....	

3.2. Критерии и показатели за качествен и количествен анализ на езиковите постижения по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост .....	
3.3. Анализ на резултатите от езиковия паспорт на учениците .....	
3.3.1. Качествен анализ на резултатите .....	
3.3.2. Количествен анализ на резултатите.....	
3.4. Анализ на резултатите от анкетата за общообразователните учители.....	
<b>Заклучение и изводи.....</b>	
<b>Приноси.....</b>	
<b>Публикации.....</b>	
<b>Литература.....</b>	

## Увод

В някои случаи майчиният език е предизвикателство за овладяване. В други изглежда, че е невъзможна за постигане цел.

В тази дисертация се обсъждат въпросите, свързани с преподаването и ученето на майчин език по отношение на гръцкия език. Това е официалният език в Гърция и ние се занимаваме с всички въпроси, свързани с „майчиния език“ по отношение на гръцкия език.

Според Edgar G. Epps и Sylvia F. Smith (вж. Collin, 2013), „по целия свят най-широко признатата функция на училищата е да предоставят на децата възможност да придобият основни умения за четене, писане и смятане. По-рядко обсъждани от преподавателите, но с еднаква важност, е фактът, че училищата обслужват други не толкова очевидни социални функции, включително: (1) предоставяне на попечителска грижа, докато родителите работят; (2) забавяне на излизането на малки деца на пазара на труда; (3) насърчаване на развитието на социалните им компетенции; и (4) сортиране и подбор с цел възпрепятстване или поддържане на установени социални роли, организации и институции (Goodlad, 2003). По този начин процесът на обучение има значително въздействие върху развитието на децата както в академичен, така и в социален план” (Epps & Smith, виж Collin, 2013).

Според същия източник „ефектите от училищното образование върху децата може да не са толкова очевидни в обществата, в които по-голямата част от децата посещават училище. Въпреки това, в страни, в които по-малкият дял от населението посещава училище, ефектите са поразителни. Има данни, които показват, че 64 процента от децата на възраст между 6 и 11 години в развиващите се страни са посещавали училище, в сравнение с 94 процента от децата от същата възраст в развитите страни. Значителни различия в грамотността и други когнитивни умения се появяват, когато лица, които са посещавали най-малко начално училище, се сравняват с тези, които не са посещавали училище.

Според последните автори, в международните сравнения на постиженията на науката, „американски ученици от гимназиално ниво не се представят толкова добре, както ученици на същата възраст от Япония, Унгария, Австралия, Нова Зеландия и Германия. Данните от Международната асоциация за оценка на образователните постижения обаче

показват, че американските 10-годишни деца достигат приблизително средното ниво за развитите страни (макар че все още са далеч от нивата в Япония). Има някои доказателства, че очакванията на родителите могат да обяснят предимствата на японските ученици. По време на тези важни детски години се смята, че децата функционират по-добре от това, което описва Пиаже в стадия на конкретните операции. По време на този стадий се придобива основна грамотност, както и изчислителни и концептуални умения. Децата развиват и относително постоянни нагласи за училищата и ученето, включително и навици за обучение. Академичните и социални концепции на едно дете се развиват постепенно с възрастта и натискът от влиянието на връстниците започва да се появява през ранните училищни години ”(Hartup, в този том; Minuchin and Shapiro, 2004).

Както всички цитирани автори тук твърдят, има много фактори, които влияят върху процеса на преподаване на език, и по-специално на майчин език, на ученици с умствена изостаналост. В настоящата разработка се фокусираме върху някои аспекти в гръцките общообразователни училища, които са важни за общото усъвършенстване на учебно-възпитателния процес по роден език от ученици с умствена изостаналост. Всичко горепосочено, както и допълнителни фактори, обосновават навременността и актуалността на предприетото теоретично и емпирично изследване и анализиране на проблематиката.

## **Глава 1. Образователни тенденции в обучението на ученици с умствена изостаналост – теоретичен обзор и анализ**

### **1.1. Специално обучение, интегрирано обучение и приобщаващо образование на ученици с умствена изостаналост**

Специалното образование е основна тема на дискусии от различни учени и експерти в законодателството в различните страни. Понастоящем специалното образование е малко пренебрегвано и не е първият избор за образование на семействата на ученици с умствена изостаналост. Родителите, а и самите ученици, се възползват от останалите съвременни образователни алтернативи - интегрирано образование и приобщаващо образование.

В тази глава ще обсъдим тези три основни образователни алтернативи, както и преглед на настоящата ситуация. Защитата на образователните права на този контингент учащи включва следното:

- Сътрудничество с професионалисти от различни дисциплини и с местни и национални организации за придобиване на знания, развитие и разпространение на образователна, здравна и медицинска информация, отнасяща се до определени общности.
- Придобиване на знания и образование на високорискови фактори в определени общности и честотата и разпространението на тези рискови фактори, които могат да доведат до по-голяма вероятност за комуникативен или образователен (дис)баланс.
- Осигуряване на образование по отношение на стратегии за превенция на разстройства при комуникацията и образованието при определени социални общности.
- Осигуряване на подходяща и културно значима информация за потребителите инструменти за работа на място, предоставяне на услуги и образование, като се вземат предвид качеството на живот, образователният ценз, ценностите и предпочитанията на общностите, взети под внимание.
- Идентифициране и обучение на общностите относно въздействието на държавното законодателство върху предоставянето на образователни услуги (Cultural Competence, 2017).

Както виждаме от теоретичния преглед по-горе, съществуват както законодателни, така и практически бази за специално, интегрирано и приобщаващо образование за ученици с умствена изостаналост. В този анализ се опитваме да подчертаем значението на интегрирането на учениците с умствена изостаналост, за да имат колкото се може повече образователни възможности. Те трябва да имат едни и същи основи за развиване на своя потенциал, наравно с техните връстници в норма.

В следващите параграфи представяме резюме на ситуацията в Гърция по отношение на специалното образование, интегрираното и приобщаващото образование.

### **1.1.1. Специално обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция**

Специалното образование винаги е било обект на дискусии. Според Open Society (2006), Гърция е ратифицирала повечето от основните международни конвенции с разпоредби, свързани с достъпа до образование и заетост на хората с интелектуални затруднения, но все още не е ратифицирала Ревизираната Европейска социална харта или Протокол № 12 към Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи. Гръцката конституция ползва в своите текстове понятието „хора с увреждания“ и гарантира правото за тяхното включване в обществото, в съответствие със задълженията на Гърция като страна по основните международни инструменти, предлагащи защита на хората с увреждания. Въпреки че бяха предложени мерки за насърчаване на равното третиране, за да се спазят директивите на ЕС, това законодателство все още не е прието, а Европейската комисия заяви, че ще предяви иск срещу Гърция за провала при транспонирането на двете антидискриминационни директиви. В гръцкото законодателство няма единно определение за интелектуални затруднения. Различни термини и дефиниции, някои от които стигматизират, се използват за отнасяне към хората с интелектуални затруднения в гръцкото законодателство и политика. Международно признатите стандарти - включително Международната класификация на болестите на Световната здравна организация, десета ревизия и Диагностичното и статистическо ръководство за психични разстройства, четвърто издание - са включени в съответното законодателство и тези стандарти обикновено се използват при диагностицирането на интелектуалните затруднения чрез медицински професионалисти. Процедурите за диагностика и оценка на уврежданията, както за целите на образованието, така и за целите на заетостта, са обширни и отнемат много време. В същото време родителите призовават тези процеси да бъдат рационализирани. Като цяло има много малко статистическа информация относно хората с интелектуални затруднения или услугите, с които разполага тази популация. Данните от преброяването значително подценяват общия брой на хората с умствени увреждания на около 150 000 души. Липсата на данни сериозно ограничава възможностите за развитие на информирана, подходяща политика за хората с интелектуални затруднения и правителството трябва да направи приоритет редовното събиране на данни. През последното десетилетие се наблюдава важен процес на



деинституционализация, но се смята, че до 10 000 души с интелектуални затруднения остават под институционални грижи.

Както е посочено по-горе, специалното образование е алтернатива в някои случаи на обучение на ученици с умствена изостаналост. От друга страна родителите следва да осъзнават ползите и недостатъците на този вид обучение, като трябва да направят своя избор на базата на обективна информираност.

### **1.1.2. Интегрирано обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция**

Интегрирането е съвременен и ефективен образователен път за постигане на положителни резултати в социалните, комуникативни и академични резултати на учениците. Според източникът Open society (2006), особен проблем е липсата на програми за обучение на деца с тежки и дълбоки умствени увреждания. Родителите и защитниците техните права призоваха за създаването на по-силен координационен орган, който би могъл да помогне да се гарантира, че наличните образователни услуги са по-достъпни. Добавянето на широкообхватни програми за повишаване на осведомеността на учителите, учениците и семействата също би било значително средство за намаляване на погрешните схващания и предразсъдъци спрямо хората с умствена изостаналост, както в образователния контекст, така и в обществото. Гръцката образователна система възприема принципа на интегриране, като предлага редица възможности за деца с умствена изостаналост. На практика обаче децата с умствена изостаналост в образователната система са само 2 859 души през 2002–2003 година. Много ученици с лека до умерена умствена изостаналост се настаняват в специални училища, докато повечето деца с по-тежки интелектуални затруднения нямат никакъв достъп до образование. Макар да са разработени материали и адаптирани учебни програми, индивидуалните нужди на учениците с умствена изостаналост не се посрещат адекватно в класната стая. Докато интегрирането по закон е предпочитаният подход в Гърция, често липсва необходимата подкрепа за улесняване на включването на детето в общообразователната среда.

Интегрираното обучение е положителен образователен избор в някои случаи на обучение на ученици с умствена изостаналост. В повечето случаи, учениците се обучават в общообразователните училища, които се намират най-близо до домовете им. Това

осигурява както на семейството, както и на ученика, сигурност, спокойствие и увереност. Те се чувстват приети, интегрирани, обучавани съвместно с връстниците им в норма. Това дава изключително положителен ефект върху индивидуалните характеристики на учениците с умствена изостаналост за развитие и вътрешна мотивация.

### **1.1.3. Приобщаващо обучение на ученици с умствена изостаналост в Гърция**

Приобщаващото образование е образователна цел за много страни, включително за Гърция. Ние се фокусираме върху ползите за учениците с умствена изостаналост, особено в юношеската им възраст, когато са изключително чувствителни към отношението на други хора към тях. Според Open society (2006), в гръцкото законодателство няма единно определение за умствена изостаналост. Различни термини и дефиниции, някои от които стигматизират, се използват за отнасяне към хората с умствена изостаналост в гръцкото законодателство и политика. Международно признатите стандарти са включени в съответното законодателство и те обикновено се използват при диагностицирането на умствена изостаналост от медицински специалисти. Процедурите за диагностика и оценка на уврежданията, както за целите на образованието, така и за целите на заетостта, са обширни и отнемат много време; родителите на деца с умствена изостаналост призовават тези процеси да бъдат рационализирани.

Ние знаем колко важно е включването за всеки член на обществото в качеството му на пълноценен индивид. Изоляцията не е опция за никого от нас. Нито за хората в норма, нито за лицата с умствена изостаналост. Трябва да се съсредоточим върху нуждите на учениците с умствена изостаналост, за да можем да им отговорим и да ги посрещнем успешно. Затова приобщаващото образование е важно, тъй като означава, че всички деца са добре дошли да посещават училище, да бъдат записани в подходящ за възрастта им клас и да получат подкрепа да учат, да вземат участие и да дават своя принос във всички аспекти от живота на училището.

Приобщаващото образование е за това как развиваме и проектираме нашите училища, учебни стаи, програми и дейности, така че всички ученици да бъдат включени и да учат заедно (<http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-education>).

#### **1.1.4. Историческа база и съвременни тенденции на обучението на ученици с умствена изостаналост на 12-16 години в Гърция**

Човечеството е изминало дълъг път през вековете по отношение на възприемането на лицата с умствена изостаналост и приемането/неприемането им като пълноценни и пълноправни членове на обществото. Имало е времена, когато лица с умствена изостаналост биха били разглеждани и третирани като диви животни. Има моменти, в които повечето модерни общества се опитват да имат различно, позитивно отношение към тях и да ги насърчават да постигнат толкова, колкото са способни, увеличавайки техния потенциал и способности.

Относно комуникативният статус и възможността за общуване на тази категория лица, според Zanni (2007), повече от 6000 езика се говорят в 191-те световни държави, 1 и приблизително 32 милиона американци говорят общо 329 езика, различни от английски, в домовете си. Освен това повече от 1 милион здравни работници са имигранти. Липсата на културна компетентност, която е качествена и динамична, е по-лесна за идентифициране, отколкото нейното присъствие. Културата обхваща език, мисли, комуникации, обичаи, вярвания, ценности и расови, етнически, религиозни или социални институции. Компетентността е способността да се работи ефективно в рамките на културата. Културната компетентност, като част от механизмите за включване на учениците с умствена изостаналост в колектива, общността и обществото, включва езикова компетентност на родния език на културата, както и разбиране на специфични за културата нюанси. Като минимум културната компетентност изтрива стереотипите и пристрастията, които подкопават терапевтичните взаимоотношения. В най-добрия случай, се насърчават терапевтичните взаимоотношения, придържането към обучението и постигането на най-добрите резултати.

Въз основа на представените по-горе теоретични наблюдения и анализи можем да заключим, че голямата историческа база и съвременните тенденции в образованието на учениците с умствена изостаналост в средното образование на възраст от 12 до 16 години в Гърция са съществена част от предпоставките за успешно обучение и преподаване - процесите на усъвършенстване на тази целева група в условията на интегриране в Гърция.

## **1.2. Обучение по роден език на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години**

Обучението по роден език на посочения възрастов етап представлява продължение на обучението по майчин език от предходната, начална училищна степен. В области, в които има значителен брой деца, чието владение на роден език е ограничено, от училищните райони се изисква да предоставят някаква форма на езикова помощ (вж. Fernandez и Guskin, 1981, за обсъждане на проблемите с прилагането). Тази помощ може да бъде под формата на преподаване на посочения език като втори език или може да бъде предоставена чрез двуезичен или мултикултурен подход. Относителната ефективност на различните подходи е предмет на дискусии. В този раздел се разглеждат някои от проблемите и изследванията в областта на изучаването на майчин език се обсъждат резултатите от изследванията. Например, по-голямата част от изследванията, проведени преди 1962 г., намират убедителни доказателства за твърдението, че децата-билингви, в сравнение с децата, ползващи един език, демонстрират дефицити в лексиката, артикулацията, писмения състав и граматиката (Diaz, 1983: 25). По този начин се е смятало, че двуезичието не помага за интелектуалното и когнитивното развитие на децата. Въпреки това, при посочените ранните изследвания се регистрират много методически слабости. Изследователите често не успяват да контролират социално-икономическия статус, степента на владение на майчиния език, възрастта, на която е бил изучен вторият език, дали вторият език е бил научен официално или придобит „естествено“ или дали първият език на детето е с висок или нисък статус в общността. Проучването на Peal and Lambert (1962) сред 10-годишни канадски деца предоставя първите силни доказателства, че двуезичието е свързано с когнитивното развитие. В това изследване децата-билингви се представят по-добре от децата, ползващи един език на тестове за вербални и невербални способности. Децата с два езика са превъзхождали формирането на концепции и когнитивната гъвкавост и са имали по-разнообразен модел на способности от едноезичните деца. В опит да се гарантира, че дискутираната извадка включва само двуезични деца, които имат подходящите знания и умения на двата езика, по-малко интелигентните деца-билингви с по-малко владение на втория език може да са били елиминирани от извадката, като по този начин се създава интелектуална пристрастност в полза на двуезичната извадка. Независимо от това, фокусът им върху степента на

двуезичност подтиква по-късно изследователите да изберат по-внимателно двуезични образци, за да измерят реалната степен на двуезичност на респондентите и да бъдат нащрек за възможността за ситуационни влияния, които могат да засилят или възпрепятстват когнитивното и интелектуално развитие на децата (Epps & Smith, виж Collin, 2013).

Има много текуща дейност, включваща ученици в училищната среда. Някои от тези изследвания обещава да разширят нашето разбиране за въздействието на училището и училищната среда като цяло върху децата. Лингвистичният подход към изучаването на процесите на преподаване и обучение може да помогне да се обясни как езикът се използва за конструиране на контексти на образованието и на значенията в рамките на тези конструкции. Интегрирането на нови разработки от изучаването на познанието в научните изследвания в класната стая също може да увеличи нашето разбиране за това как училището влияе на учениците.

За да получат по-добра представа за влиянието на училището и учебната среда при учениците с умствена изостаналост, изследователите трябва да се съсредоточат и върху тяхното социално развитие, нагласите и ценностите. Можем да забележим голям диапазон различия в гледните точки между авторите и изследователите, които изразяват своите нагласи към преподаването на роден език на ученици с умствена изостаналост на ниво средно образование на възраст от 12 до 16 години. Следвайки някои подходи и образователни методи, добрите резултати са постижими.

### **1.2.1. Развитие на речта, езика, когнитивните и моторните умения на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години**

Развитието на речта, както и напредъкът на езика, познанието и двигателните умения са важни показатели в развитието на учениците. Всички учители трябва да са наясно със състоянието на своите ученици и степента на тяхната зрялост. В този параграф допълнително обсъждаме други ключови термини като „компетентност“ по отношение на езиковите умения на роден език. Според D. Ross (2017), „компетентността е абстрактно знание и познавателна способност. С други думи, компетентен по даден език е човек, когато той знае и ползва съответния език. Този език се нарича *I-език* („internal language”, вътрешен език, в един индивид, единственият реален обект на изследване за някои

лингвисти, следователно се изучават само идеализирани версии на „езиците“ като английския). Изпълнението е действителното поведение, когато използваме език. Този изход се нарича *E-език* (“external language”, външен език или всякакви конкретни данни, които можем да съберем от действителното използване на езика, като изреченията от разговор). Най-простият пример за разлика е, когато извършваме небрежна грешка, но разбираме, че обикновено не правим това и го коригираме на базата на това, което знаем (Ross, 2017).

Речта, езика, когнитивните умения и двигателните умения са от съществено значение за успешното усвояване на компетентността и функционалността на родния език от ученици с умствена изостаналост. Те са целевата група, която изисква повечето от тези фактори, за да могат да постигнат най-добрите постижения в тази област както в училище, така и в социалния си живот. Комуникацията е важна част от живота на всички хора и основна характеристика на човешкото същество. Ето защо трябва да подчертаем важноста на този процес при учениците с умствена изостаналост.

### **1.2.2. Гръцки език – общи характеристики на езика и методи за неговото преподаване**

Областта на преподаването на съвременен гръцки език се развива бързо. Програмата за методология за учители по съвременен гръцки език предоставя практическо въведение в принципите и практиките на съвременното комуникативно езиково обучение. Тя се фокусира върху практическите въпроси, с които може да се сблъска даден учител. Програмата помага да се развият и планират уроците и техниките за управление на класната стая (Teaching Modern Greek as a Foreign Language, 2017). Според същия източник, методологическата програма за учители по съвременен гръцки помага да се развият знанията за принципите и техниките на съвременното комуникативно езиково обучение. Разглеждат се ключови педагогически въпроси, за да се развие по-дълбоко разбиране на езиковото обучение, като учителят има възможност да се съсредоточи върху практическите елементи, необходими на преподавателя по език. Някои от целите на преподаването на съвременния гръцки език са: да бъдат запознати с основните техники и принципи в текущото езиково обучение, да могат да оценяват различни учебни материали,

да оценяват, създават и адаптират материали за езиковата класна стая, да могат да използват широк спектър от техники и материали в класната стая.

Тъй като езикът е един от най-важните елементи на гръцката култура и нейният най-добър преподавател, интересно е да се види, накратко, как гръците говорят днес, как древногръцкият език се трансформира в съвременния гръцки език днес. Съществува кратка история на гръцкия език, която ни помага да разберем промените и еволюцията му. Съвременният гръцки е потомък на древния гръцки език и е част от гръцкия клон на индоевропейския. Съществува налична информация за еволюцията и историята на езика в Гърция. (Greek Language, 2016).

Според последния източник, съществува древен език, известен като *Линеар А* и не е напълно декодиран до днес. Най-известният пример за Линеар А е написан на известния Phaistos Disc. През 12-ти век пр. Хр. започва да се развива нов език, наречен *Линеар Б*, където всеки символ на рисунка е комбинация между гласни и съгласни. Линеар Б се датира от микенската цивилизация. В края на 9-ти и началото на 8-ми век пр. Хр. намереният език се основава на финикийската таблица, написана от ляво на дясно и обратно. Тази форма на надпис е най-близка до днешния съвременен език. През класическия период (VI-IV в. пр. Хр.) територията на Гърция е разделена на много държави и всяка има свой диалект. През този период Атина се утвърждава като политически, икономически и културен център на гръцкия свят и затова атичният идиом започва да се използва като общ език. След експедициите на Александър Велики, в дълбините на Изтока се разширява и един от диалектите, който се говори от милиони хора.

Както представихме подробно по-горе, гръцкият език се корени дълбоко в миналото на езиковата комуникация на хората. Той е преминал през различни етапи на развитие, които са повлияли върху неговата съвременна форма. Ние предлагаме да се използват съвременни техники и методи на преподаване на роден език на ученици с умствена изостаналост, за да могат те да придобият възможно най-много езикова структура и функции в естествената ситуация на общуване, която ги заобикаля в ежедневието им, включително в училищния живот и в семейния живот.

### **1.2.3. Филологически основи на съвременния гръцки език**

Гръцкият език, както всеки друг език, има своите специфики. Гръцкият принадлежи към гръцкия клон на индоевропейското езиково семейство и се говори от около 13 милиона души главно в Гърция и Кипър, където е официален език. Гръцкият език е признат и като малцинствен език в части от Италия, в Албания, Армения, Румъния и Украйна. Гръцкият е написан за първи път в Микена с писменост, известна като *Линеар В*, която е била използвана между 1500 и 1200 г. пр. Хр. Този вид гръцки език е известен като микенски. На Крит друга писменост, известна като кипърска таблица, е била използвана за писане на местния вариант на гръцки между около 1200 и 300 г. пр. Хр. Гръцката азбука се използва непрекъснато от около 750 г. пр. Хр. Тя е разработена от ханаанската/финикийската азбука, а редът и имената на буквите са получени от финикийски. Оригиналните ханаански значения на имената на буквите са били изгубени, когато азбуката е адаптирана за гръцки. Например, алфа идва за ханаанския алеф (ox) и бета от beth (house). Когато гръците са приспособили финикийската азбука, за да пишат своя език, те използват пет от финикийските съгласни, за да представят гласни звуци: йод [j] става Ι (йота), waw [w] става ι (upsilon), 'aleph [ʔ] става Α (алфа), "айин [ʕ] става Ο (omicron), и той [ʔ] става Ε (епсилон). Създадени са и нови букви: Φ (phi), χ (chi) и Ψ (psi). Резултатът е първата в света изцяло фонемна азбука, представена от съгласни и гласни звукове” (Greek, 2017).

Според същия източник, в началото е имало няколко различни версии на азбуката, използвана в различни гръцки градове. Тези местни азбуки, известни като епихорични, могат да бъдат разделени на три групи: зелено, синьо и червено. Синята група се оформя като съвременната гръцка азбука, докато червената група се трансформира в етруска азбука, други азбуки в древна Италия и латиница. В началото на IV в. пр. Хр. епихоричните азбуки са заменени от източната йонийска азбука. Главните букви на съвременната гръцка азбука са почти идентични с тези на йонийската азбука. Минусните или малки букви се появяват някъде след 800 г. сл. Хр. и се развиват от византийския малък скрипт. Днес гръцката азбука се използва само за писане на гръцки, но в различни моменти в миналото е използвана за писане на езици като лидийски, фригийски, тракийски, галски, иврит, арабски, стари осетински, албански, турски, аромани, гагауски”. Според Peraki & Vougiouklaki (2015), гръцкият е един от най-старите индоевропейски езици и обикновено се разделя на древногръцки (често се смята за мъртъв език) и съвременен гръцки. Съвременният гръцки език произхожда от Коине, общ диалект на



древногръцки език, който се разбира в гръцко-говорящия свят по това време. През 19-ти век, съвременният гръцки език става официален език на Кралство Гърция. Според Peter T. Daniels, древните гърци са първите, които използват "истинска" азбука, т.е. една, която представя както гласни, така и съгласни. Наистина думата "азбука" се състои от първите две букви на гръцката азбука „алфа“ и „бета“ (Peraki & Vougiouklaki, 2015).

Гръцкият е официалният език на Гърция, където се говори от почти цялото население. Той е и официалният език на Р. Кипър (заедно с турския). Поради членството на Гърция и Кипър в Европейския съюз гръцкият е един от 24-те официални езика на организацията. Освен това, гръцкият е официално признат като малцинствен език в части от Италия и официален в Dropull и Himara (Албания) и като малцинствен език в цяла Албания, както и в Ливан, Сирия, Армения, Румъния и Украйна като регионален или малцинствен език в рамките на Европейската харта за регионалните или малцинствените езици. Гърците също са признати етническо малцинство в Унгария. Фонологията, морфологията, синтаксисът и лексиката на езика показват както консервативни, така и иновативни тенденции в целия атестат на езика от древния до съвременния период. Разделянето на конвенционалните периоди е, както при всички такива периодизации, относително произволно, особено защото във всички периоди древногръцкият се радва на висок престиж. В цялата си история слоговата структура на гръцкия език е малко различна: гръцкият показва смесена срична структура, позволяваща сложни срички. Той има само устни гласни и доста стабилен набор от съгласни контрасти. (Greek language, 2018).

Според посоченият източник, съществува различен акцент, а именно:

- опростяване на системата от гласни и дифтонги: загуба на разграничение на дължината на гласните, монохтонност на повечето дифтонги и няколко стъпки във верижна смяна на гласни към / i / (йотацизъм).
- разработване на беззвучни аспирирани експлозивни / p<sup>h</sup> / и / t<sup>h</sup> / към безгласните фрикативи / f / и / θ /, съответно; подобно развитие на / k<sup>h</sup> / to / x / може да е станало по-късно (фонологичните промени не се отразяват в орфографията, както и по-ранните, така и по-късните фонеме са написани с φ, θ и χ).
- развитие на озвучените ползиви / b /, / d /, и / to / към техните озвучени еквиваленти / β / (по-късно / v /), / ð /, и / γ / ”( Greek language, 2018).

Можем да заключим, че гръцкият език е преминал през много метаморфози, за да може в крайна сметка да стане това, което е днес. Все още е трудно да се работи ефективно с учениците с умствена изостаналост в определени случаи. Колкото и сложно да е езикът, все още има ефективни стратегии за учене, които да се прилагат с нашата целева група, за да се постигнат добри резултати в техния социален и училищен живот.

#### **1.2.4. Езикова компетентност по роден език**

Езиковата компетентност е важен фактор, когато обсъждаме овладяването и практикуването на роден език от ученици с умствена изостаналост. Според Richard Nordquist (2017), терминът „езикова компетентност“ се отнася до несъзнаваното познаване на граматиката, което позволява на говорещия да използва и разбира език. Както се използва от Ноам Чомски и други лингвисти, езиковата компетентност не е оценителен термин. По-скоро тя се отнася до вроденото езиково знание, което позволява на човек да съчетава звукове и значения. В "Аспекти на теорията на синтаксиса" (1965), Чомски пише: "По този начин правим фундаментално разграничение между компетентността (познаването на говорещия-слушател на неговия език) и изпълнението (реалното използване на езика в конкретни ситуации)."

Според Nordquist отново, "езиковата компетентност представлява познаване на езика, но това знание е мълчаливо, имплицитно. Това означава, че хората нямат съзнателен достъп до принципите и правилата, които управляват комбинацията от звукове, думи и изречения, но те признават, когато тези правила и принципи са били нарушени ... Лингвистична компетентност и езиково представяне в теорията на Ноам Чомски нашата езикова компетентност е нашето несъзнателно познаване на езиците и е сходно по някакъв начин с концепцията на Фердинанд де Сосюр за езика, организационните принципи на езика. Това, което всъщност произвеждаме като изказвания, е подобно на условията отговор на Сосюр и се нарича езиково представяне. (Nordquist. 2017).

Според А. Abubakirova (2015), „езиковата компетентност е широко понятие, което включва езикова или граматична компетентност, дискурсна компетентност, социолингвистична или социокултурна компетентност и това, което може да се нарече текстова компетентност. Специфичните резултати от обучението под „езикова компетентност“ се отнасят до познаването на езика и способността да се използват тези

знания за интерпретиране и създаване на смислени текстове, подходящи за ситуацията, в която се използват. Езиковата компетентност се развива най-добре в контекста на дейности или задачи, при които езикът се използва за реални цели, с други думи, в практическите приложения (Abubakirova, 2015).

Разликата между езиковата компетентност и езиковото представяне може да се илюстрира т.нар. „грешки на езика“. „Изписването на такъв тип грешка на езика не означава, че не знаем конкретният (майчин) език, а по-скоро че сме направили грешка, защото сме били уморени, разсеяни или върху нас е повлиял някакъв друг фактор. Такива „грешки“ също така не са доказателство, че не знаете даденият език. Това означава, че езиковото представяне е различно от езиковата компетентност. Когато казваме, че някой е по-добър оратор от някой друг, тези преценки ни предоставят информация за изпълнението, а не за компетентността. Говорещите на своя роден език, независимо дали са известни публични лектори или не, не познават езика по-добре от всеки друг оратор по отношение на езиковите компетенции (Kristin Denham and Anne Lobeck, *Linguistics for Everyone*. Wadsworth, 2010 " (Nordquist 2017).

По мнението на Abubakirova (2015), „Чомски разграничава компетентността, която е идеализиран капацитет, от представянето е производството на действителни изказвания. Според него компетентността е познаването на идеалния говорител-слушател на неговия или нейния език и това е „умствената реалност“, която е отговорна за всички онези аспекти на използването на езика, които могат да се характеризират като „лингвистични“. Чомски твърди, че само при една идеализирана ситуация, при която говорителят-слушател не е засегнат от граматически неуместни условия като ограничения на паметта и отвлечане на вниманието, изпълнението ще бъде пряко отражение на компетентността. Следователно трябва да се направи основно разграничение между компетентността и изпълнението. Чомски отхвърля критиките за ограничаване на изследването на изпълнението в полза на изучаването на основните компетенции, като неоправдано и напълно погрешно насочено. Той твърди, че дескриминативното ограничение по принцип за класификация и организация на данните са основните фактори, които изключват развитието на теория на действителната производителност.

Както твърди Nordquist (2017), "двама потребители на език могат да имат една и съща "програма" за изпълнение на специфични задачи за производство и разпознаване, но се

различават по способността си да я прилагат поради екзогенни разлики (като капацитет за краткосрочна памет). Следователно двете лица са еднакво компетентни по отношение на езика, но не са задължително еднакво опитни в използването на тяхната компетентност. Езиковата компетентност на човека трябва съответно да бъде идентифицирана с интернализираната „програма“ на индивида за производство и признаване. Въпреки че много лингвисти биха определили изучаването на тази програма с изучаването на производителността, а не на компетентността, трябва да е ясно, че тази идентификация е погрешна, тъй като умишлено се откъсваме от всякакво разглеждане на това, което се случва, когато потребител на език действително се опитва да въведе програмата. Основна цел на психологията на езика е да се изгради жизнеспособна хипотеза за структурата на тази програма. (Michael B. Cas, *Grammars and Grammaticality*. John Benjamins, 1992)" (Nordquist 2017).

Абубакирова (2015) заявява, че: „компетентността на човек се определя от граматиката или от набор от езикови правила, която се представя психически и се проявява въз основа на неговото или нейното собствено разбиране за приемливо използване в даден езиков идиом. Следователно граматическата компетентност определя по-скоро вроденото познаване на правилата, отколкото познаването на предметите или отношенията. Според Чомски тя се счита за вродена, защото не е необходимо човек да бъде обучаван в нея и въпреки това той ще бъде в състояние да я приложи в безкраен брой примери. Основните компоненти на граматиката са включени в езиковата компетентност на говорещия и тези компоненти съответстват на следните най-големите подобласти на лингвистиката:

- Фонетика: Физическото производство и възприемане на инвентаризацията на звуковете, използвани в производството на език.
- Фонология: Психичната организация на физическите звукове и моделите, формирани от начина, по който звуковете се комбинират в език, и ограниченията на допустимите звукови комбинации.
- Морфология: Идентифициране, анализ и описание на знакови единици на даден език. Човек ще познае инфлексивното и деривационната морфология, налична в езика, като афикси на думи.
- Синтаксис: Структурата и формирането на изречения. Различават се граматични изречения и неграматични изречения.

В този теоретичен преглед регистрираме, че езиковата компетентност по отношение на майчиния език е много важна част от "целия пъзел", който прави лицето свободно ползващо и компетентно на майчиния си, роден език. Важно е всеки отделен етап от езиковата компетентност да се стабилизира по отношение на неговата функционалност в рамките на общата езикова компетентност.

### **1.3. Стратегии за подобряване на обучението по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години**

Обучението по роден език е част от усвояването на езика от страна на всеки индивид. Обучението се случва в контекста на обществото като цяло; следователно неговите академични и нормативни функции не са независими от другите обществени институции. Взаимодействието между дома или семейството и училището е най-очевидният пример за взаимодействие между социалните системи, особено защото за децата на тази възраст голяма част от родителските функции за наблюдение и контрол се поемат от училището през основната част от деня. Училищната среда, когнитивните и емоционални ефекти на училищното обучение, както манифестни, така и латентни, и училищата и децата в контекста на влиянието на семейството (социално-икономически произход, домашен произход и други подобни). Обсъждат се и въпроси, свързани с десегрегацията на училищата и двуезичието. Когато е възможно, посочваме методологически слабости в съществуващите изследвания и изброяваме въпроси, които могат да бъдат използвани за основа на бъдещо проучване. Тук нямаме предвид литературата относно методите на преподаване по какъвто и да е детайл, въпреки че се обсъждат учебни подходи, които изглеждат важни концептуално и методологически (например, Barr and Dreeben, 1983; Bloom, 1976).” (Epps & Smith, виж Collin, 2013).

Според Natascha Thomson (2012), в допълнение към идентифицирането на видовете език, който участниците използват, изследователят се интересува и от специфичните стратегии и техники за преподаване на езици, които се използват по време на урок. При 21%, стратегията за езиково обучение на лексикалните проверки се използва най-много от учителите по няколко различни начина. Един от участниците прогнозира, че учениците в

нейния клас няма да знаят какво означава дадена дума, което е от решаващо значение за учениците, когато се опитват да разберат даден разказ. Учителят избира да покаже на класа картина на думата. Това е стратегия, която би помогнала на учениците да разберат и запомнят по-лесно (Bloor 1991). Виготски (1978) добавя, че за младите обучаеми в ранните етапи на развитие има тясна връзка между това, което виждат и смисъла. Няколко учители отделят време по време на уроците, за да проверят дали учениците са разбрали значението на ключови думи или понятия. Тази стратегия може да даде възможност на хората да свържат речник от нови думи, с такива, които вече познават на първия си език (Brewster, Ellis и Girard 2004). Участниците често използват въпроси, за да проверят дали учениците са разбрали значението на ключови думи или понятия. Brewster, Ellis и Girard (2004: 81) предполагат, че „предоставянето на примери на думи, техните значения и демонстриране как те могат да бъдат използвани, когато започват да учат език, могат да бъдат по-важни от вниманието към граматическите компоненти и правописа на лексиката“ (Brewster, Ellis и Girard 2004: 81). Също така може да е важно да се отбележи, че „овладяването на значението на думата отнема много повече време, отколкото овладяването на устната форма на думите, а децата използват думи в речта си много преди да имат пълно разбиране за тях“ (Cameron 2001: 73). Друга стратегия, която учителите използват, за да проверят разбирането на лексиката, е да преразгледат предварително обсъждания речник, свързан с единицата за проучване или от предишни уроци в началото на урока. Това може да е дало на учащите възможността да чуят отново думите и евентуално да помогнат за запазването на тези думи в тяхната дългосрочна памет. Brewster, Ellis и Girard (2002: 63) добавят, че „децата постоянно трябва да повтарят наученото, за да не го забравят, да поддържат мотивацията си и да улесняват запаметяването“. Някои от **стратегии**те, които Thomson (2012) предлага, са:

- Повтори след мен
- Предварително обучение по език
- Упражнения
- Поправка на грешки
- Повторения
- Време за размисъл на ученика
- Водещи твърдения

- Моделиране на дейности
- Мисли на глас
- Моделиране на езика-цел
- Индуциране
- Проверки на речника.

Във всеки случай, „училищните ефекти на ниво начална училищна степен са били изучавани много по-малко от тези на средното ниво, въпреки че организацията и разположението на двете нива на училищата се различават. За разлика от средните училища, в началните училища децата често остават в една класна стая с един учител през по-голямата част от деня. А в Съединените щати основните училища са най-често съседни училища - обстоятелство, което за учениците от средната класа води до висока степен на съгласуваност между домашната и училищната среда - може би усилващ ефекта и на двете. За учениците от по-нисък клас и малцинствата обаче често липсва съответствие между домашната и училищната среда. От друга гледна точка училището може да се разглежда като „културна система на социални отношения между семейството, учителите, учениците и връстниците“ (Anderson, 1982: 382). Проучванията с този фокус изследват как различните компоненти на „културната система“ на училището си взаимодействат, за да повлияят както на познавателните, така и на нормативните резултати. Фокусните променливи включват групиране на умения, организация в класната стая и взаимоотношения между учители и ученици” (Epps & Smith, виж Collin, 2013).

Има много различни гледни точки по въпроса за най-добрите възможни начини за обучение на учениците с умствена изостаналост по роден език в условията на общообразователните училища. Съществуват различни общообразователни училища, в които различни учители преподават на различните ученици, както в норма, така и с умствена изостаналост. Нашата цел е да постигнем най-добрите възможности за последните и посвещаваме всичките си усилия на това.

## **Глава 2. Организация на изследването**

В тази глава представяме организацията на изследването на настоящата дисертация.

## **2.1. Цел и задачи на изследването**

### **Цел:**

Целта на нашето изследване е: Да подобрим методите на преподаване на гръцки език и академичните постижения на интегрираните ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години чрез реализирането на специално разработена програма: “Програма за обучение по роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години”.

### **Задачи:**

Някои от задачите, които планираме да реализираме, са:

- Да се проучат теоретично тенденциите в национален и международен план на изследванията, свързани с темата на настоящата дисертация.
- Да се проучи мнението на общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост по темата на нашето изследване.
- Да се изготви анкета за учителите
- Да се разпространи анкетата сред тях и да се анализират резултатите от нея
- Да се създаде „Програма за обучение на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” въз основа на получените данни от анкетата.
- Да се направи подбор на участниците в двете групи на изследването: експериментална и контролна
- Да се осъществи „Програмата за обучение на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години” в рамките на една учебна година
- Да се оцени ефективността на програмата
- Да се обобщят всички резултати, получени по време на експерименталното изследване.

## **2.2. Хипотеза на изследването**

Допуска се, че при интегрираните ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години ще се регистрира цялостен положителен ефект и повишаване на академичните им постижения по гръцки език в следствие от участието им в програмата за обучение по роден език, която разработихме специално за целта и апробирахме в период от една учебна година, и в частност предполагахме, че техните академични постижения ще се



различават значително от тези на учениците с умствена изостаналост, обучавани с помощта на традиционни методи.

### **2.3. Методология на изследването, изследователски методи и методи за статистически анализ**

Някои от методите на изследване, които използвахме са:

- ❖ Наблюдение
- ❖ Дискусия
- ❖ Анкета за общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 г.
- ❖ Езиков паспорт – оценка на влдеене на роден език

Някои от статистическите методи за обработка на данните, които използвахме, са: статистически пакет SPSS, ONE-WAY ANOVA, Хи-квадрат, т-тест, Карра measurement и тест Kruskal-Wallis.

#### **Основните изследователски фази са:**

- 1.Проучване и обобщение на подходите и теориите на различни автори по темата на изследването.
- 2.Създаване на концепцията на теоретико-експерименталното изследване на дисертацията.
- 3.Провеждане на педагогически експеримент за период от една учебна година.
- 4.Количествен и качествен анализ на данните чрез прилагане на методи за статистическо изчисление и анализ .
- 5.Очертаване на изводи и обобщения, препоръки и перспективи за бъдещи изследвания.
- 6.Приключване написването на дисертацията.

#### **Етапите на изследването са:**

Първи етап – създаване на “Програмата за обучение по роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години”

Втори етап – апробация на “Програмата за обучение по роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” за период от една учебна година

Трети етап – анализ на данните, получени от резултатите.

## **2.4. Участници в изследването**

В изследването са включени две основни групи участници

**Първа група участници** – интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години. Разделихме тези участници в две основни подгрупи, спрямо възрастта им, а именно:

- Първа подгрупа: 12-13 годишни
- Втора подгрупа: 14-16 годишни

**Втора група участници** – общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.

Представяме данните от тези две основни групи участници в трета глава на дисертационния си труд.

## **2.5. “Програма за обучение по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” – описание и график на осъществяване**

### **Организация и структура на Програмата:**

По-долу представяме някои от основните структурни концепции, които приложихме при създаването на програмата, която изпълнихме с участниците в експерименталната група - ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.

- Наричаме уроците, които проведохме с учениците „обучителни сесии“, защото освен следване на основната структура на урока, те имат и елементи на семинари и тийм билдинг. Има дейности, включени в плановете на уроците, които приемаме за по-ефективни и подходящи за учащите с умствена изостаналост.
- Всички учебни занятия са в съгласие и следват официалната учебна програма и учебен план за обучение по гръцки език на учениците, в зависимост от класа, в който се обучават.
- Всички учебни занятия се основават на „Общата европейска рамка относно езиково владеене“.

- Всички ученици с умствена изостаналост от експерименталната група са разделени в две основни възрастови групи (12-13 годишни и 14-16 годишни), но всички те получават знания и информация в съответствие с официалната образователна програма, утвърдена от Министерството на образованието в зависимост от класа, в който участват по време на изпълнението на програмата.
- Програмата включва петте основни компонента на езиковото обучение, а именно: говорене, писане, четене, слушане, граматика и лексика.

### График на осъществяване на обучителната програма

#### **“Програма за обучение по роден език на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” в периода от една учебна година 2017/2018.**

Забележка: в таблиците по-долу обозначаваме обучителните сесии само по номер, вместо с темата на сесията, поради факта, че тя е различна за всеки от участниците в зависимост от класа, в който се намира.

Съкращения, използвани в таблиците по-долу (таблици #1, #2 & #3):

TS – teaching session – обучителна сесия

SB – subgroup - подгрупа

SB1 – subgroup one – students aged 12-13 – подгрупа 1: ученици на възраст 12-13 г.

SB2 – subgroup two – students aged 14-16 – подгрупа 2: ученици на възраст 14-16 г.

**Таблица 1.** График на изпълнение на програмата през първата половина на учебната 2017/2018 година по месеци

Пореден номер на обучителната сесия	Дата	Продължителност (от-до)	Подгрупа участници
TS#1	16 Sept 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#1	16 Sept 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#2	23 Sept 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#2	23 Sept 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#3	30 Sept 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#3	30 Sept 2017	11:00 – 12:00	SB2

TS#4	07 Oct 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#4	07 Oct 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#5	14 Oct 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#5	14 Oct 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#6	21 Oct 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#6	21 Oct 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#7	28 Oct 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#7	28 Oct 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#8	04 Nov 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#8	04 Nov 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#9	11 Nov 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#9	11 Nov 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#10	18 Nov 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#10	18 Nov 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#11	25 Nov 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#11	25 Nov 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#12	02 Dec 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#12	02 Dec 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#13	09 Dec 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#13	09 Dec 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#14	16 Dec 2017	10:00 – 11:00	SB1
TS#14	16 Dec 2017	11:00 – 12:00	SB2
TS#15	13 Jan 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#15	13 Jan 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#16	20 Jan 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#16	20 Jan 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#17	27 Jan 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#17	27 Jan 2018	11:00 – 12:00	SB2
Общ брой обучителни сесии за	Общ брой на работните дни по	Общ брой часове за работа с учениците	

първата половина от учебната година: <b>34</b>	програмата за първата половина от учебната година: <b>17</b>	по програмата за първата половина от учебната година: <b>34</b>	
--	---	--	--

**Таблица 2.** График на изпълнение на програмата през втората половина на учебната 2017/2018 година по месеци

TS#1	03 Feb 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#1	03 Feb 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#2	10 Feb 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#2	10 Feb 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#3	17 Feb 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#3	17 Feb 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#4	24 Feb 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#4	24 Feb 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#5	03 March 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#5	03 March 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#6	10 March 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#6	10 March 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#7	17 March 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#7	17 March 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#8	24 March 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#8	24 March 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#9	31 March 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#9	31 March 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#10	07 April 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#10	07 April 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#11	14 April 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#11	14 April 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#12	21 April 2018	10:00 – 11:00	SB1

TS#12	21 April 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#13	28 April 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#13	28 April 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#14	05 May 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#14	05 May 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#15	12 May 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#15	12 May 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#16	19 May 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#16	19 May 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#17	26 May 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#17	26 May 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#18	02 June 2018	10:00 – 11:00	SB1
TS#18	02 June 2018	11:00 – 12:00	SB2
TS#19	09 June 2019	10:00 – 11:00	SB1
TS#19	09 June 2019	11:00 – 12:00	SB2
TS#20	16 June 2019	10:00 – 11:00	SB1
TS#20	16 June 2019	11:00 – 12:00	SB2
TS#21	23 June 2019	10:00 – 11:00	SB1
TS#21	23 June 2019	11:00 – 12:00	SB2
Общ брой обучителни сесии за втората половина от учебната година: <b>42</b>	Общ брой работни дни по програмата за втората половина от учебната година: <b>21</b>	Общ брой работни часове с учениците по програмата за втората половина от учебната година: <b>42</b>	

**Таблица 3.** Обобщена справка на времето, използвано за апробиране и прилагане на програмата през учебната 2017/2018 година

Общ брой обучителни сесии: <b>76</b>	Общ брой работни дни по програмата: <b>38</b>	Общ брой часове за работа с учениците с умствена изостаналост по програмата: <b>76</b>
--	--	--

В следващата, трета глава на дисертацията представяме резултатите от анализа на получените резултати.

## Глава 3. Анализ на резултатите

В тази глава представяме обобщение на данните, получени от изследването ни след прилагането на програмата.

### 3.1. Данни за участниците в изследването

Тук представяме данните за участниците в нашето изследване, описани по различни критерии като: възраст, пол, брой, принадлежащи към групата на учениците или на учителите, принадлежащи към експерименталната група ученици или към контролната група.

**Първа група участници** - ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.

Разделихме ги на две подгрупи участници според възрастта им:

- Първа подгрупа: 12-13 годишни
- Втора подгрупа: 14-16 годишни

Участниците са разделени на две други групи - **експериментална и контролна групи** от ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.

Подробното представяне на учениците с умствена изостаналост (пол, възраст) и принадлежността им към експериментална или контролна група е представено в Таблица 4.

Съкращения, използвани в таблиците:

SG – Subgroup - подгрупа

у.о. – years old - години

sts – students - ученици

M – male - мъжки

F – female – женски

**Таблица 4. Участници в изследването: интегрирани ученици с умствена изостаналост и тяхната принадлежност към експерименталната или към контролната група, техният пол и възраст.**



Участници в експерименталната група			Участници в контролната група		
Възраст – брой		Пол-брой	Възраст – брой		Пол-брой
SG#1 – 14 ученици	12 у.о. – 8 sts	M – 5 sts F – 3 sts	SG#1 – 14 ученици	12 у.о. – 7 sts	M – 3 sts F – 4 sts
	13 у.о. – 6 sts	M – 3 sts F – 3 sts		13 у.о. – 7 sts	M – 5 sts F – 2 sts
	14 у.о. – 13 sts	M – 6 sts F – 7 sts		14 у.о. – 12 sts	M – 10 sts F – 2 sts
	15 у.о. – 10 sts	M – 6 sts F – 4 sts		15 у.о. – 10 sts	M – 5 sts F – 5 sts
SG#2 – 34 ученици	16 у.о. – 11 sts	M – 9 sts F – 2 sts	SG#2 – 33 ученици	16 у.о. – 11 sts	M – 6 sts F – 5 sts
	<b>Общо: 48 ученици в експ. гр.</b>			<b>Общо: 47 ученици в контр.гр.</b>	
<b>Общ брой ученици, участващи в изследването: 95</b>					

**Втора група участници** – общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.

**Таблица 5. Общ брой и вид на участниците в изследването**

Вид участници	Брой участници
Интегрирани ученици с умствена изостаналост	95
Общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост	63
<b>Общ брой участници в изследването:</b>	<b>158</b>

### **3.2. Критерии и показатели за качествен и количествен анализ на езиковите постижения по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост**

## **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЗА КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ:**

### **Качествен анализ на академичните постижения по гръцки език (в качеството му на роден език на учениците)**

Критерий 1: Академични постижения по роден език (гръцки)

Показател 1: Не се наблюдават езикови академични постижения

Показател 2: Езиковите академични постижения частично покриват стандартите

Показател 3: Езиковите академични постижения покриват стандартите

Показател 4: Езиковите академични постижения надвишават стандартите

## **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЗА КОЛИЧЕСТВЕН АНАЛИЗ:**

### **Количествен анализ на академичните постижения по гръцки език (в качеството му на роден език на учениците)**

Критерий 1: Ниво на академични постижения по роден език (гръцки)

Показател 1: Ниско ниво на езикови академични постижения

Показател 2: Средно ниво на езикови академични постижения

Показател 3: Високо ниво на езикови академични постижения

### **3.3. Анализ на резултатите от езиковия паспорт на учениците**

За този анализ на резултатите прилагаме критериите и показателите, описани подробно в параграф 3.2. (вж. по-горе 3.2. „Критерии и показатели за качествен и количествен анализ на постиженията по роден език на интегрираните ученици с умствена изостаналост“).

Поради ограничения обем на дисертацията и автореферата, представяме данните графично и обобщено, а текстово обсъждаме резултатите в частта “Заключение и изводи”.

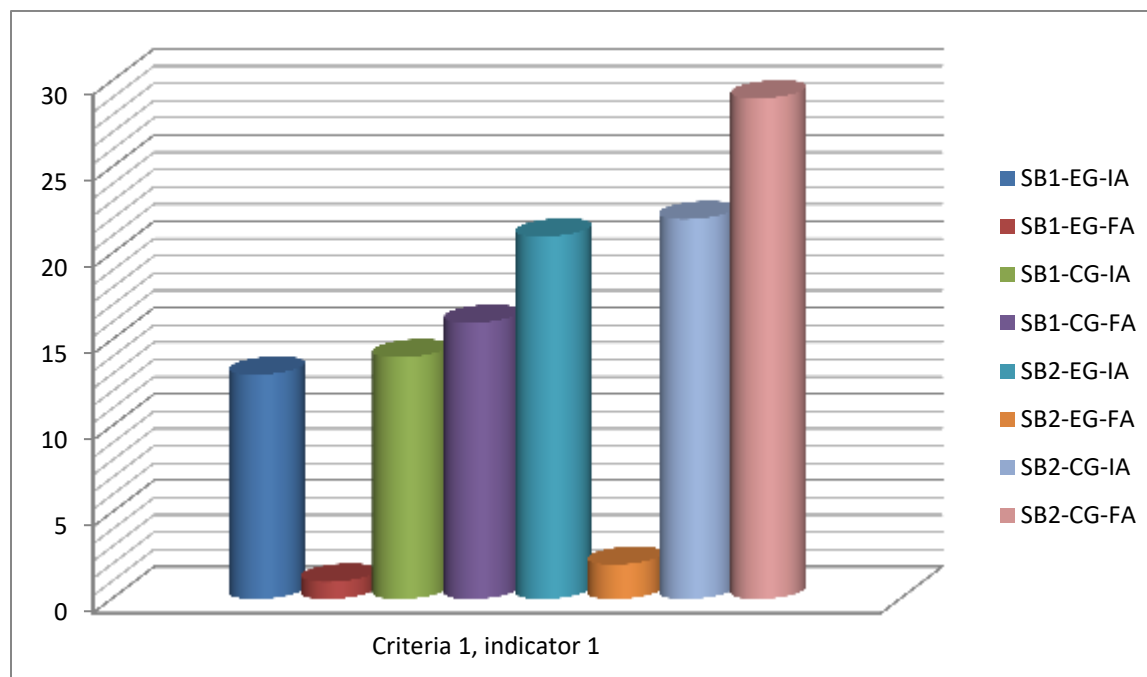
#### **3.3.1. Качествен анализ на резултатите**

Някои от съкращенията, използвани в графиките и диаграмите по-долу, освен гореспоменатите, са:

IA – initial assessment (conducted in September 2017) – входящо оценяване (извършено през месец септември 2017)

FA – final assessment (conducted in June 2018) – изходящо оценяване (извършено през месец юни 2018)

**Диаграма 1. Качествен анализ на интегрираните ученици с умствена изостаналост, съгласно критерий 1, показател 1.**

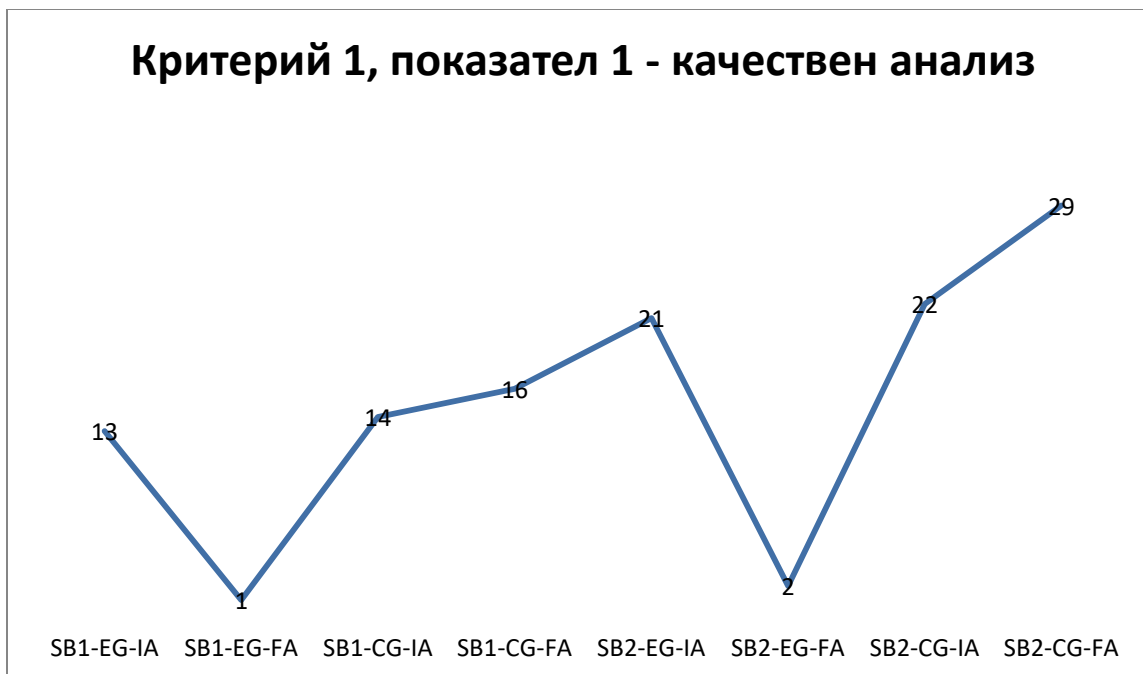


Това, което регистрираме тук, е, че участниците в експерименталната група са имали езикови дефицити в различни модалности и различни видове, както и участниците от контролната група. Важният факт, показан в таблицата, е, че до края на изпълнението на нашата програма почти всички дефицити са изчезнали и почти няма ученици от групата, които да ги демонстрират. За разлика от това, в контролната група ситуацията остава същата или се влошава. Тези резултати показват важноста на интензивната подкрепа в езиковата област по роден език, когато учениците с умствена изостаналост са целевата група на преподаването.

Резултатите са представени и на графиката по-долу (виж графика 1).

**Графика 1. Качествен анализ – резултати по критерий 1, показател 1.**

### Критерий 1, показател 1 - качествен анализ

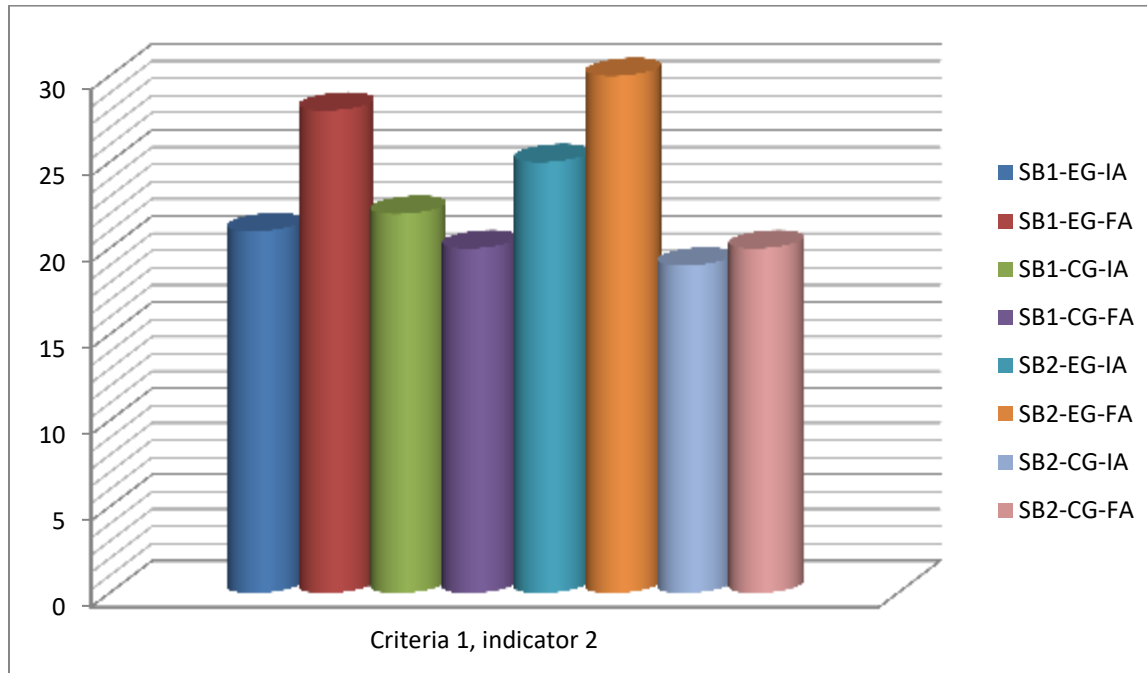


В таблица 6 по-долу се представят статистическата верификация на получените резултати.

**Таблица 6. Статистическа верификация на резултатите по критерий 1, показател 1.**

Данни	Честота	Процент	Кумулативен процент
Valid 0.00	9	17.6	17.6
1.00	2	3.9	21.6
2.00	4	7.8	29.4
3.00	5	9.8	39.2
4.00	2	3.9	43.1
5.00	4	7.8	51.0
6.00	3	5.9	56.9
8.00	4	7.8	64.7
9.00	4	7.8	72.5
10.00	14	27.5	100.0
Total	51	100.0	

**Диаграма 2. Качествен анализ на интегрираните ученици с умствена изостаналост според критерий1, показател 2.**

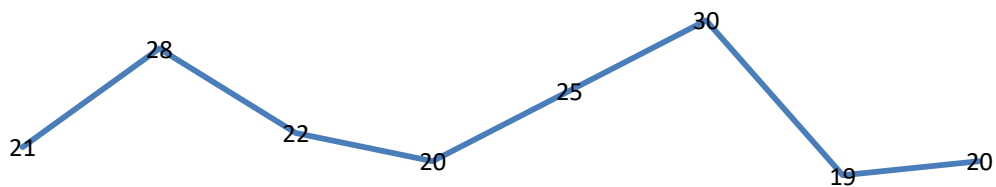


Това, което регистрирахме тук при втория показател е, че повечето от участниците в двете групи частично отговарят на езиковия стандарт по роден езика. Въпреки това, данните остават регистрирани с напредък за учениците в експерименталната група и с малко изоставане за тези в контролната група.

Следващата графика показва как са визуализирани резултатите в двете групи.

**Графика 2. Качествен анализ – критерий 1, показател 2.**

### Критерий 1, показател 2 - качествен анализ



SB1-EG-IA SB1-EG-FA SB1-CG-IA SB1-CG-FA SB2-EG-IA SB2-EG-FA SB2-CG-IA SB2-CG-FA

Таблица 7. Статистическа верификация на резултатите по критерий 1, показател 2.

Данни	Честота	Процент	Кумулативен процент
Valid 0.00	18	35.3	35.3
1.00	5	9.8	45.1
2.00	2	3.9	49.0
3.00	1	2.0	51.0
4.00	3	5.9	56.9
5.00	4	7.8	64.7
6.00	2	3.9	68.6
7.00	5	9.8	78.4
8.00	4	7.8	86.3
9.00	2	3.9	90.2
10.00	5	9.8	100.0
Total	51	100.0	

### 3.3.2. Количествен анализ на резултатите

Някои от съкращенията, използвани в графиките и диаграмите по-долу, освен гореспоменатите, са:

IA – initial assessment (conducted in September 2017) – входящо оценяване (извършено през месец септември 2017)

FA – final assessment (conducted in June 2018) – изходящо оценяване (извършено през месец юни 2018)

**Диаграма 3. Количествен анализ на интегрираните ученици с умствена изостаналост съгласно критерий 1, показател 1.**



Тази диаграма показва разликата между двете групи участници по отношение на техните резултати в постиженията по роден език преди и след изпълнението на програмата. Ниското ниво на академични постижения на гръцки език е видимо за участниците с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години, обучавани в общообразователни условия, в експерименталната група.

**Графика 3. Количествен анализ – критерий 1, показател 1.**



**Таблица 8. Статистическа верификация на резултатите по критерий 1, показател 1.**

Данни	Честота	Процент	Кумулативен процент
<b>Valid</b> EG – IA – SB1	33	64.7	64.7
CG – IA – SB1	12	23.5	88.2
EG – FA – SB2	2	3.9	92.2
CG – FA – SB2	4	7.8	100.0
Total	51	100.0	

### 3.4. Анализ на резултатите от анкетата за общообразователните учители

Темата за преподаване на роден език – в частност на гръцки език - за ученици с умствена изостаналост е от голямо значение за комуникативните, социални и чисти езикови умения на учениците за тяхното пълноценно включване в общността. Те се нуждаят от основното си средство за комуникация - езика - за да могат да функционират в обществото и да бъдат част от него.

Поради тази причина ние разработихме и разпространихме анкетата за учителите на ученици с умствена изостаналост, които преподават гръцки език. В първата част на



анкетата поставяме въпроси, свързани с демографския статус на учителите – възрастта им, пола им и т.н., а във втората част от анкетата задаваме конкретни въпроси, свързани с нашата изследователска тема. Представихме обобщението на резултатите от тази анкета.

**Заключение:** В резултат на проведеното изследване сред общообразователните учители на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години, регистрирахме фактите, че има много области, които трябва да бъдат подобрени в областта на преподаването на гръцки език за ученици с умствена изостаналост в интегрирана образователна среда. Някои от тях ще бъдат:

- Учениците с умствена изостаналост следва да бъдат насърчавани за по-активно участие в учебния процес.
- Мнението на учителите относно стратегиите за обучение на ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години в гръцки език в интегрирана образователна среда са оптимистични и все пак остават реалистични, посочвайки трудностите, които срещат и предизвикателствата, които трябва да преодолеят по време на работата си.
- Учениците с умствена изостаналост са уязвими и се нуждаят от концентрация върху техните способности, вместо фокусиране върху увреждането и недостатъците им.
- Учениците с умствена изостаналост са способни да овладеят и използват правилно гръцкия език като роден, когато се прилагат подходящи учебни стратегии по време на учебния процес и когато се прилага индивидуалният подход към тях както за обучението им, така и за оценяването на академичните им постижения.
- Учителите на ученици с умствена изостаналост намират подходящи начини за стимулиране и концентриране на учениците върху учебния процес, така че те да могат да усвоят по-голямата част от материала в хода на самия урок.

## **Заключение**

Проведеното изследване се оказа много ползотворно по отношение на резултатите, които събрахме по време на неговото реализиране. По време на подготовката, реализацията и анализа на резултатите от изследването успяхме да обобщим голямо количество данни, които са много информативни и полезни както за науката, така и за практиката в изследваната област.

След реализирането на изследването установихме, че нашата хипотеза се потвърждава от резултатите, които събрахме, а именно: Интегрираните ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години имат значителна полза от участието си в създадената от нас програма за обучение на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години, която ние създадохме и реализирахме в рамките на една учебна година и техните академични постижения по гръцки език – в качеството му на техен роден език - наистина се различават значително от академичните резултати по гръцки език на учениците с умствена изостаналост, които са били обучавани чрез използване на традиционните методи на преподаване (участници в контролната група).

Освен това успяхме да постигнем целта си: Подобриме методите за преподаване на гръцки език и подобриме академичните резултатите по роден език на интегрираните ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години по гръцки език, като приложихме специално разработената „Програма за обучение по роден език на ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 г. ”.

Всичко това осъществихме чрез реализиране на задачите на изследването, а именно:

- Проучихме теоретично тенденциите в национален и международен план на изследванията, свързани с темата на настоящата дисертация.
- Проучихме мнението на общообразователни учители на ученици с умствена изостаналост по темата на нашето изследване.
- Изготвихме анкета за учителите
- Разпространихме анкетата сред тях и да се анализират резултатите от нея
- Създадохме „Програма за обучение на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години” въз основа на получените данни от анкетата.
- Направихме подбор на участниците в двете групи на изследването: експериментална и контролна
- Осъществихме „Програмата за обучение на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст от 12 до 16 години” в рамките на една учебна година
- Оценихме ефективността на програмата
- Обобщихме всички резултати, получени по време на експерименталното изследване.

Въз основа на проведеното изследване можем да заклучим, че:

1. Обучението по роден език на учениците с умствена изостаналост на възраст 12-16 години е предизвикателство за преподавателите по езици.
2. Гръцкият език има своите особености, които понякога са пречка за ефективното му използване от младежи с умствена изостаналост.
3. Оказа се, че учениците с умствена изостаналост се нуждаят от програма за подпомагане на училищното образование по роден език - например програмата, която реализирахме с тях за период от една учебна година.
4. Ефективността на нашата програма се доказва от увеличаващите се академични постижения на учениците на гръцки език в края на учебната 2017/2018 година в сравнение със същите в началото на учебната година.
5. Регистрирахме, че: 1) вътрешната мотивация на учениците с умствена изостаналост за изучаване на роден език, 2) добрите учители по език в училище, 3) подкрепящите членове на семейството за училищни езикови дейности – напр. домашни работи и езикови обучения у дома, и 4) леката степен на интелектуални затруднения на учениците са основните фактори за постигане на високи академични постижения в изучаването на роден език за тази конкретна група.
6. Статистическите резултати от нашето изследване показаха тенденция за подобряване на езиковите академични постижения на учениците с умствена изостаналост, когато процесът се подкрепя от допълнителни езикови обучения, като тези, които предоставяхме в нашата програма.

Въз основа на посочените изводи и заключения, можем да отправим няколко препоръки за по-нататъшна работа в тази област, както и на практикуващите специалисти и учениците:

1. Обучението по роден език на ученици с умствена изостаналост трябва да бъде подкрепено от допълнителна програма за изучаване на езика.
2. Учителите трябва да бъдат чувствителни към потребностите на своите ученици с умствена изостаналост, за да могат да развият своите езикови умения в пълен потенциал.
3. Членовете на семейството на интегрираните ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години играят важна роля в работата на учителите по език. Те трябва да

участват активно в училищния живот на ученика с умствена изостаналост и учителите да ги привлекат като свои партньори в работата си.

4. Връстниците на учениците с умствена изостаналост също играят важна роля за повишаването на тяхната вътрешна мотивация за развитие на езикови умения и обучение.

5. Всички компоненти на езиковото обучение трябва да бъдат обхванати от помощна програма: говорене, писане, четене, слушане, граматика и лексика.

## **Приноси**

Някои от основните приноси на нашата разработка могат да бъдат представени в следните две области: теоретична и практическа.

### **Теоретични и научни приноси:**

Някои от най-важните теоретично-научни приноси на нашата разработка са:

1. Проучихме и анализирахме голямо количество научна литература.
2. Проучихме гледните точки на много съвременни изследователи в областта на нашата тематика и ги анализирахме успешно.
3. Добавихме личната си позиция в теоретичния анализ и я обосновахме.
4. Намерихме много съвременни изследователи, които се интересуват от същата научна сфера, както и ние, и анализирахме тяхната позиция в нашия теоретичен преглед.

### **Практически и научен принос:**

По време на осъществяването на работата по настоящата дисертация, може да отбележим, че имаме следните основни практико-научни приноси:

- Проучихме мнението на учителите по темата на нашето изследване.
- Създадохме специална програма за езикова подкрепа за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години съгласно програмите за официален език, одобрени от Министерството на образованието със заглавие: „Програма за преподаване на роден език за ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години“.
- Апробирахме нашата програма за цяла учебна година - 2017/2018.

- След реализацията на програмата доказахме, че тя е ефективна, валидна и надеждна в условията на обучението по роден език на интегрирани ученици с умствена изостаналост на възраст 12-16 години.
- Доказахме, че учениците с умствена изостаналост се нуждаят от допълнителна подкрепа за езиково обучение, за да постигнат по-високи академични резултати в овладяването и употребата на роден език в училище.
- Разработихме програма за обучение, която подпомага учениците с умствена изостаналост във всичките шест основни компонента на езиковото обучение, а именно: говорене, писане, четене, слушане, граматика и лексика.

## Публикации

### Доклади от конференции:

Pantelidou, M. & M. Zamfirov (2019) Effective teaching strategies of mother tongue for Greek students with intellectual disability. Young researchers Conference Proceedings, Sofia University "St Kliment Ohridski", 20 February, 2019, Sofia (in press)

Pantelidou, M. & M. Zamfirov (2018) Native language teaching of students with intellectual disability in inclusive educational environment. Young researchers Conference Proceedings, Sofia University "St Kliment Ohridski", 21 February, 2018, Sofia (Volume 1)

Pantelidou, M. & M. Zamfirov (2018) Teachers' perspectives on strategies for teaching students with intellectual disability aged 12-16 Greek language in inclusive educational environment. Осми международен есенен Научно-образователен форум „Взаимодействието между средно и висше образование като фактор за повишаване качеството на образованието“, София, 9 - 10 Ноември 2018 г. (in press)

### Статии:

Zamfirov, M. & M. Pantelidou (March 2017) Teaching Greek language students with intellectual disability in inclusive educational environment. Сп. Докторантска академия (под печат)

## Литература

1. Abubakirova, A. (19 April 2015) Language competence. Retrieved from: <https://prezi.com/9dkep2sk7wik/language-competence/>
2. Collin, A. (Ed.) (2013) Development During Middle Childhood The Years From Six to Twelve. National Research Council (US) Panel to Review the Status of Basic Research on School-Age Children; Editor: W. Andrew Collins.
3. Cultural Competence (2017) ASHA. Retrieved from: <http://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935230&section=Overview>

4. Greek (2017) Omniglot. Retrieved from: <https://www.omniglot.com/writing/greek.htm>
5. Greek Language (2016) Retrieved: [www.greeka.com](http://www.greeka.com)
6. Greek language (2018) Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Greek\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/Greek_language)
7. Minuchin Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain The Future of Multi-Ethnic Britain: The Parekh Report (London: Profile Books, 2000)
8. Nordquist, Richard. "linguistic competence." ThoughtCo, Apr. 26, 2017, [thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123](http://thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123).
9. Open Society (2006) Rights of People with Intellectual Disabilities. Access to Education and Employment. Greece. Monitoring report. Retrieved from: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/greecereport\\_20050902\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/greecereport_20050902_0.pdf)
10. Peraki, M. & C. Vougiouklaki (2015) How has Greek influenced the English language? Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-has-greek-influenced-english-language>
11. Ross, D. (28 January 2017) What is the relationship between language competence and language performance? Retrieved from: <https://www.quora.com/What-is-the-relationship-between-language-competence-and-language-performance>
12. Teaching Modern Greek as a Foreign Language (2017) Retrieved from: <http://haec.gr/en/lifelong-learning/teacher-education/264-teaching-greek>
13. Thomson, N. (2012) Language Teaching Strategies and Techniques Used to Support Students Learning in a Language other than Their Mother Tongue. Kongsberg International School. Retrieved from: [https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/thompson\\_execsum\\_8-29-12.pdf](https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/thompson_execsum_8-29-12.pdf)
14. Zanni, G. (01 May 2007) Cultural Competence: More Than Just Language. Retrieved from: <http://www.pharmacytimes.com/publications/issue/2007/2007-05/2007-05-6474>