



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

**МАРИЯ ПЕТРИДУ**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд на тема:

**МЕТОДИЧЕСКИ ПОДХОДИ И НАГЛАСИ НА УЧИТЕЛИТЕ  
ФИЛОЛОЗИ КЪМ УЧЕНИЦИТЕ С ДИСЛЕКСИЯ В СРЕДНОТО  
УЧИЛИЩЕ**

за придобиване на образователна и научна степен „доктор“

Докторант: **Мария Петриду**

Научен ръководител: **проф. днп Дора Левтерова**

**София, 2021**

Настоящият дисертационен труд е озаглавен *“Методически подходи и нагласи на учителите филолози към учениците с дислексия в средното училище”*. Неговата цел е да популяризира изследванията по въпроса за интеграцията и образователната подкрепа на деца с дислексия през перспективата на филолозите в общото средно образование.

Дисертационният труд е завършен във Факултета по науки за образованието и изкуствата към Катедрата по специална педагогика на университета. Той е насочен за защита след проведена вътрешна защита с рецензент пред научна комисия пред катедра „Специална педагогика“. Дисертацията има обем от 194 страници и включва въведение, четири глави, библиография и приложение с диагностичен инструментариум от четири въпросника. Разделът с изследването представя 72 таблици и 67 диаграми. Библиографията се състои от 334 заглавия с източници на английски и гръцки език.

Първата глава включва теоретичен и библиографски преглед и се състои от четири подглави и разглежда въпроса за дислексията и нейните специфики, признаци и положителни характеристики, които анализират дефинициите, видовете и основните характеристики на дислексията. Освен това се занимава с причините за дислексия и моделите на интерпретация, положителните аспекти и възможности, които имат хората с дислексия. Във втория подраздел се анализират трудностите на децата с дислексия, в класната стая, с училищните програми. Третият дискутира ролята на учителите и родителския контекст за включване на деца с дислексия. И накрая, четвъртият, е за ефективността или обучението на филолозите в общото образование, занимаващи се с дислексия. Горната теоретична част ще даде пълно и многостепенно описание на проблема, съответния научен анализ и проучвания и като цяло основата, на която ще се опира настоящото изследване.

Втората глава на емпиричното проучване представя изследването, въпросника и неговата структура, цел, задачи, хипотези, участници и методология на изследването. Въпросникът се състои от четири раздела въз основа на изследователските оси и изследователските въпроси.

Третата глава представя подробно анализа на резултатите, използвайки статистическите инструменти на програмата SPSS. Отговорите на учителите ще бъдат описани, анализирани и коментирани. Също така ще бъде специално коментирано, дали и до каква степен резултатите от изследването потвърждават изследователските въпроси.

И накрая, има още един раздел, който включва изчерпателни заключения и предложения за подобряване на образователните процеси, както и предложение за бъдещо изследване. Преди да продължим, трябва да се спомене, че основните предизвикателства на това проучване е да се очертае допълнително обмисляне на бъдещи изследвания. Едно от основните послания е, че дислексията не може да се разглежда изолирано и далеч от много по-широките въпроси на социалната справедливост. Кооперативният и по-холистичен подход, претендира да започне и да установи координирана национална стратегия (Diniz & Reed, 2001) за включване в образованието.

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ПЪРВА ГЛАВА: Теоретичен анализ на проблема</b> .....	8
1. Дислексия - специфики, признаци и положителни характеристики. ....	8
1.1 Нарушения на ученето и дислексия .....	8
1.2. Дефиниции, видове и основни характеристики на дислексията. ....	10
1.3 Причини за дислексия и модели на интерпретация. ....	13
1.4 Положителните аспекти и възможности на дислексията. ....	18
<b>ВТОРА ГЛАВА: Дизайн на емпиричното изследване</b> .....	20
2.Дизайн на емпиричното изследване. ....	20
2.1 Цел на изследването. ....	20
2.2 Хипотези. ....	21
2.3 Участници в изследването. ....	21
2.4 Изследователски въпроси. ....	22
2.5 Методология. ....	22
2.6 Задачи на изследването. ....	23
2.7 Видове въпроси. ....	25
2.8 Въпросникът: структура и раздели. ....	25
<b>ТРЕТА ГЛАВА: Анализ на резултатите</b> .....	28
3.1 Раздел I. ....	28
3.2 Раздел II. ....	29
3.3 Раздел III. ....	32
3.4 Раздел IV. ....	33
<b>ЧЕТВЪРТА ГЛАВА: Заключение и перспективи</b> .....	34
<b>ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД В НАУЧНАТА ОБЛАСТ</b> .....	39
<b>ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД В ПРИЛОЖНАТА ОБЛАСТ</b> .....	39
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	40
<b>НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД</b> .....	44
<b>БЛАГОДАРНОСТИ</b> .....	45

## ВЪВЕДЕНИЕ

Настоящият дисертационен труд е озаглавен *“Методически подходи и нагласи на учителите филолози към учениците с дислексия в средното училище”*. **Неговата цел** е да популяризира изследванията по въпроса за интеграцията и образователната подкрепа на деца с дислексия през перспективата на филолозите в общото средно образование.

Говорейки за нарушения на ученето, е лесно да се възприеме проблема на някой в инвалидна количка или обективната трудност на човек със слепота или глухота, така че да може да се отнасяме към човека с подходящо разбиране и да му предложим подходящата помощ. Дислексичните проблеми, обаче не се появяват по същия очевиден начин, в резултат на което много хора показват липса на разбиране и търпение при детето с дислексия (Wiltshire, 2004).

Децата с дислексия са лица с нормален интелект, което означава, че способността им да разбират и функционират ги поставя в 95% от населението. Освен това те обикновено са адекватно образовани и не са имали значителни психологически или физически проблеми. Въпреки това те все още изпитват трудности в разбирането на значението на буквите и думите. След правилна диагноза, често се установява, че някои ученици са с дислексия. Също така е важно да се знае, че детето може да е с дислексия и да има една или повече от горните трудности.

Съществува и впечатлението, че дислексията е съвременно заболяване. Всъщност дислексията съществува от стотици години. Учени, които са изучавали трудовете на Леонардо да Винчи, един от най-великите художници и учени на всички времена, живял в Италия преди повече от петстотин години, вярват, че той вероятно е бил с дислексия (Wiltshire, 2004). Някои от известните дислексици са успели не само да преодолеят трудностите, но и да се отличат в своята област. Агата Кристи, една от най-успешните автори на детективски романи, казва, че писането и правописът винаги са били много трудни за нея и винаги е пишела с грешки. Също така ученият Алберт Айнщайн може да е разработил теорията на относителността, която го е направила известен по целия свят, но не е могъл да чете до деветгодишна възраст. Президентът на САЩ по време на Втората световна война, не е могъл да чете до 11-годишна възраст и е бил смятан за глупав. Известният скулптор О. Роден е смятан за най-лошия ученик в училището и три пъти не успява да бъде приет в Школата за изящни изкуства. Днес в Париж и Ню Йорк има цели музеи, посветени на неговата работа (Wiltshire, 2004).

В днешно време е широко прието, че дислексията, като специфично нарушение в писмената грамотност, представлява действителен учебен проблем на детето в съвременното училище и се отличава със сложния си характер и разнообразието от проявления (Stasinos, 2015). В резултат на това всеки случай на дете с дислексия по отношение на специфичността на неговите характеристики и тежестта на дислексия е уникален. Характерно е обаче лекотата, с която много хора използват концепцията за дислексия, без наистина да знаят нейното значение, както и характеристиките, които могат да идентифицират детето с дислексия.

Според новите научни дефиниции, дислексията е нарушение в ученето, поради трудност в мозъка при обработката, съхраняването и предаването на информация. Става

дума за сложно неврологично състояние, което представя симптоми в много области на обучението (Reid, 2005). То засяга живота на милиони деца и възрастни по целия свят със сериозни образователни, психологически и социални последици. Дислексията се проявява през първите години на началното училище, като неочаквано и необяснимо нарушение при четене и писане при деца с нормален или над нормалното ниво интелект.

Понякога няма индикации, че съществува някакъв вид нарушение. По-специално, децата с дислексия имат някои общи характеристики като трудности при разграничаване на ляво - дясно, възприемане на концепцията за последователност, ред и посока, както и двигателни нарушения или хиперактивност. Като цяло дислексиците представляват трудности при разбирането и обработката на написаните думи и объркват понятието за време. Също така е очевидна трудността с повтарянето на многостепенни думи и числа в обратен ред. Освен това, възможни зрително-перцептивни функционални аномалии могат да се проявят като трудност при разграничаването на формите и зрителната памет. И накрая, има неизправност в кореспонденцията между зрителните и слуховите стимули (Porpodas, 2002).

Концепцията за дислексия, напредъкът в идентифицирането и оценката, възможните причини, методи и подходи за справяне с нея, са били обект на значително внимание от изследователи, практикуващи, родители, дори и от медиите. Интересът към дислексията е голям и това въздействие се усеща на всички нива от ранното образование до по-нататъшното и висшето образование. Понастоящем е широко признато и прието, че може много да се постигне педагогически, за да се помогне на децата и възрастните с дислексия да изпълнят своите възможности (Reid, 1998).

В настоящия дисертационен труд се прави позоваване на отношението към децата с дислексия в настоящото приобщаващо училище, както и на ключовите фактори, свързани с нейното справяне. Успехът на включването е съвкупност от някои ключови фактори като ранна и валидна диагноза, естеството и тежестта на затрудненията на детето, ролята на учителя, културата в семейството и действията на училището и накрая характеристиките на майчиния език.

По-конкретно, нарушенията в ученето са присъщи и придружени от проблеми в поведението на ученика, психологията и социалното взаимодействие с неговата / нейната среда. Приобщаващото образование означава поставяне на човек с вид нарушение в училищната среда, с възможност за пълноценно участие в учебния процес. Физическото присъствие на ученика със специални образователни потребности в класната стая, със сигурност предполага неговата интеграция на други нива, като пространствена и социална, извън учебното и дидактическото ниво.

За да се постигне интеграция, училищният контекст, семейството, обществото и институционалната образователна политика, трябва да работят успешно заедно. Друг фактор е правилното и цялостно обучение на учителите, в съответствие с подходящите условия за интеграция. Учениците вече не са категоризирани въз основа на тяхната трудност или специални нужди, а в правилното им отношение, в една здравословна училищна среда. Следователно в същия клас за около 25 ученици, общообразователният учител трябва да притежава уменията да предлага съответното педагогическо лечение (Kalemis et al., 2014).

Образованието със сигурност се смята за много повече от средство за подпомагане на ученика да организира живота си в съществуващата система, в механизма на настоящия ред на нещата (Krishnamourti, 2015). Целта на началното и средното образование е да допринесе за всеобхватното, хармонично и балансирано развитие на умствените и психосоматичните сили на ученика, така че независимо от пола и произхода им, да имат възможност да се развият в интегрирани личности и да живеят творчески "(Law 1566).

Нарушенията в ученето през последните години са основен проблем за гръцката образователна реалност, засягайки хиляди ученици и представляват голяма грижа, както за учителите, така и за родителите. Голям брой ученици както в началното, така и в средното образование са притеснени от това да бъдат диагностицирани с възможни нарушения в ученето и да получат подходящото образователно лечение.

Дисертацията има за цел да изследва дислексията в училищната практика от страна на общообразователните учители по езици в средното образование. Факт е, че учителите, които преподават език, се считат за сърцето на образователния процес и поради тази причина те са избрани да опишат образа на ученика с дислексия в класната стая, методите и практиките, които те избират в подкрепа на учениците с дислексия.

Настоящото изследване се основава на хипотезата, че учениците с дислексия, които са част от редовните класове на общообразователното училище, се сблъскват с много видове трудности в училищната практика, тъй като учебната програма на средното образование в Гърция е високотелна и е насочена предимно към ученици без трудности и проблеми в ученето. В този момент, важен фактор е, че учителите не получават достатъчно обучение, за да се справят с учениците с дислексия в класната стая.

След съответните библиографски проучвания и образователния опит на изследователя, изследването е проведено от гледна точка на учителите - филолози в средното образование, въз основа на предположението, че часовете по език представляват образователния сектор, който е изправен пред най-големите предизвикателства в областта на нарушенията на ученето. Освен това не може да се пропусне допълнителна хипотеза, основана на факта, че за да бъде учителят готов да се изправи пред горната ситуация, той / тя счита за необходимо родителското сътрудничество, както и по-систематично обучение по практическите въпроси на класната стая.

От името на учениците с дислексия, техните родители имат право да избират между редовния клас и интеграционния клас. В действителност родителите обикновено отхвърлят отдела за интеграция, тъй като смятат, че нивото на класа е ниско или детето им ще бъде заклеймено. От друга страна, те нямат право на съдействие от „паралелна подкрепа“, което означава да имат специален учител специално за тях. В резултат на това ученикът с дислексия не получава никаква допълнителна подкрепа по време на класа. Това води до голям брой ученици с дислексия, които посещават "редовната" учебна програма, без специална образователна подкрепа от учител. Съгласно съществуващата рамка учителят е призван да се справи с клас от около 25 ученици, включително ученици с дислексия.

Тази ситуация поставя учителите лице в лице с особена трудност. Учителят в средното училище може да има малка група ученици в своя клас, които вероятно не могат да следват ритъма на класа поради особеностите на състоянието им. Учителят в общото образование, от една страна, не може да отдели време за практическите затруднения на

ученика или дори на учениците с дислексия в класната стая, от друга страна, обикновено му липсва познавателна подготовка и умения да се изправи срещу нея. В този дисертационен труд, извадката се състои от филолози, тоест учители по език в средното училище. Според гръцката образователна програма, филологът е учителят, който достига средно, повече часове в контакт с ученика, в сравнение с учителите от други предмети (Athanasakis, 2009).

Предвид горната трудност, целта на този дисертационен труд е да предостави картина на обучението на учителя в Гърция за посрещане на това предизвикателство. Тъй като образователните потребности на децата с дислексия се обслужват по най-различни начини, тази теза в теоретичната част, представя редица стратегии за оценка и подходи за преподаване.

Нещо повече, друг важен въпрос е диагнозата дислексия. Широко признато е, че малко повече от 10% от световното население в известна степен има нарушение на ученето, което често води до академичен неуспех. Въпреки това, дете с нарушение на ученето на което е осигурено подходяща образователна стратегия, ще придобие същите умения като повечето деца. Много често тези деца също могат да получат подкрепа по различни начини като специфични уроци за преподаване, допълнително обучение, допълнително време при изпити и конкретен персонал, които да им помагат по време на часовете в класната стая. За да получат тези лица такава подкрепа, презумпцията е да се предостави свидетелство от акредитиран специалист. Оценката може да бъде продължителна, скъпа и емоционално болезнена. Освен това ограниченият брой специалисти може да удължи този процес. Тази ситуация очевидно обезсърчава много родители да извършват такава оценка (Richard & Serrurier, 2020).

Учителите трябва да могат да прилагат практиките, които считат за най-подходящи чрез формална, устойчива учебна програма. Така наречената неформална или скрита учебна програма също е силно активна, която понякога играе доминираща роля в образователния процес. Невъзможно е всички механизми на училищния живот да се контролират от официалната училищна програма. Спонтанната работа, не планираните училищни дейности, би било погрешно да се изключат. В жива организация, каквато е училището, писменият текст на официалната образователна политика, често се дистанцира от ежедневието на училището. По този начин, непланираното учене, идеите за взаимоотношенията и познанията, обхващат разсъждението за нарушението и неговото приемане.

Поради горепосочените причини, непрекъснатото обучение на учителите по въпросите, свързани с трудностите в ученето и нарушенията, е по-силно изискване от всякога. Повишените нужди от нови методи за ефективно преподаване и преподавателски практики, познаването на специалните нужди на учениците с нарушения и новите взаимодействия и новата динамика, създадени от включването, са предизвикателство за учителя както в официалната, така и в скритата учебна програма (Kalemis et al., 2014).

## **ПЪРВА ГЛАВА: Теоретичен анализ на проблема**

### **1. Дислексия - специфики, признаци и положителни характеристики.**

#### **1.1. Нарушения на ученето и дислексия.**

Нарушенията на ученето означават проблеми, които възникват по време на учебния процес, по време на адаптацията на ученика към рационалния и научен дух на времето, точно както родителите и учителите очакват той да отговори (Gemenetzis, 1990).

В международната литература има много научни формулировки и се смята за изключително труден въпрос формулирането на пълно определение (Hammill, 1990). Най-общо „специфичното нарушение на ученето“ означава нарушение в един или повече от основните психологически процеси, свързани с разбирането или използването на устен или писмен език, което нарушение може да се прояви в несъвършена способност за слушане, мислене, говорене, писане и правопис или правене на математически изчисления (Griffiths, 2002).

Нарушенията в ученето, според Националния институт за психично здраве (NIMH) (1999), се дължат на дисфункция, която засяга способността на хората да интерпретират това, което виждат и чуват, или да свързват информация от различни части на мозъка. Тези ограничения могат да се разглеждат по много начини като специфични затруднения в писмената и устната реч, в комбинация, самоконтрол или внимание. Такива затруднения се разпростират върху училищната работа и могат да възпрепятстват процедурата на обучение, четене, писане или математика.

За първи път терминът „нарушение в ученето“ се появява в литературата за специалното образование през 1962 г. от Samuel Kirk. Нарушенията в ученето се появяват като общ термин за група от нарушения, които се срещат с големи трудности при слушане, говорене, четене, писане, разсъждение или математически умения. Тези нарушения са присъщи на индивида и се дължат на дисфункция на централната нервна система (Hammill, 1990).

Нарушението в ученето се разглежда и от гледна точка на разликата между учебния капацитет на детето и действителната му учебна способност. Това е така, защото на мозъкът му е трудно да разбере определени сигнали и му пречи да обработва информацията, свързана с тези сигнали.

Основните видове нарушения в ученето са дислексия, дисграфия, дискалкулия, диспраксия и афазия в развитието. Всеки тип се занимава с различни способности на мозъка, свързани конкретно с писане, математически изчисления и координация на моториката на ръката. Важно е да се подчертае, че учебните проблеми, които възникват поради зрителни, слухови или двигателни увреждания, умствена изостаналост, емоционални смущения, екологични, културни или икономически недостатъци, са ясно изключени от тази категоризация (Reinhold, 2016).

Дисграфията е нарушение на писането, което може да включва умения за писане и изразяване на мисли. Ученикът се затруднява да чете и да поставя мислите си едновременно на хартия. Това означава, че детето не е в състояние да се справи с писмените задачи, да събере последователно мислите си на хартия или да пише четливо в



правилния формат. Дисграфията е приета от някои автори като нарушение, което може да се срещне, без смущения на говорната реч и четенето (Casey, Ettlinger, 2020).

Друг вид нарушения в ученето е дискалкулията. Тя се отнася до постоянни трудности при изучаването или разбирането на числа, понятия, принципи на броене, кардиналност или аритметика. Тези трудности често се наричат „математически нарушения“. Дискалкулията е нарушение на организирането, запаметяването и разбирането на числа, символи и математически модели (Reinhold, 2016).

Диспраксията, известна иначе като кордиционно нарушение на развитието (КНР), е от семейството на специфичните нарушения в ученето (СНУ), които обикновено включват дислексия, дискалкулия и дисграфия. Свързаните симптоми варират в зависимост от възрастта и развитието и могат да включват академични, социални и емоционални затруднения. Диспраксията се проявява в проблеми при адекватно регистриране, интерпретиране, организиране и интегриране на сензорна информация, за да се получи ефективен отговор. За децата с диспраксия, често се говори като за „синдром на непохватното дете“, поради тяхната склонност да се удрят в предмети и често имат проблеми със спорта, като хващане на топка (Kularathna et al., 2014).

Дисфазията на развитието е езиково нарушение, особено с проблеми с разбирането на речта и писането, поради мозъчно увреждане или мозъчно заболяване. Става дума за нарушение на слуховата обработка, което засяга обработката на звука, което затруднява интерпретирането или локализирането му (Thapliyal et al., 2018). Спонтанният разговор при пациента е някак несвързан. По време на разговори, често човек може да използва грешната дума, например, може да каже думата „зъболекар“ вместо думата „лекар“ (Reinhold, 2016).

Най-често срещаният тип е дислексия. Дислексията е нарушение на ученето, свързано с паметта на говоримия език, разсъжденията, решаването на проблеми, уменията за четене и обработката на езика, като фонологично осъзнаване, римуване на думи и формиране на изречения. (Reinhold, 2016). Дислексията е езиково нарушение, свързано конкретно с четенето с разбиране, въпреки че четенето с разбиране засяга до голяма степен писането и тогава е трудно ясно да се отдели едната функция от другата (Chennat, 2014). Освен това включва трудност при използването и обработката на езикови и символни кодове, азбучни букви, представляващи звуци на речта, или цифри, представляващи числа или количества.

Въпреки факта, че дислексията е известно нарушение в класната стая, тя не е достигнала оптималната си информированост в училищата, дори в развиващите се страни. Учителите, особено през последните десетилетия, или дори напълно игнорират дефицита, или го използват като обвинение за личността на детето, като го маркират като мързел, лошо отношение или агресия (Chennat, 2014). Дислексиката може да има способности и ограничения в „комуникацията и взаимодействието“ и в „познанието и ученето“. Практикуващият може също така да помисли, че някои дислексици могат да попаднат в двете други категории специални образователни потребности (СОП) на поведение, емоционално и социално развитие и сензорни и физически нужди (Griffiths, 2002).

В обобщение, речевите трудности, характерни за дефицит в развитието или вербална диспраксия, могат да бъдат резултат от една комбинация от три нива: фонологични

погрешни представяния, невъзможност за програмиране на речевия изход и координация на гласовите пътища (Stackhouse, 1989).

## 1.2 Дефиниции, видове и основни характеристики на дислексията.

Думата дислексия произлиза от древногръцките думи „дис”(dys), което означава трудност и „лексис” (lexis), което означава „дума” и „реч”. Като цяло става въпрос за „трудност с думите или езика“. Дислексията не е болест, тя е вид нарушение, което засяга способността на човек да чете, пише и разбира езика, който чува или да изразява себе си ясно говорейки или пишейки. Дислексията е синдром, който засяга областта на езиковата обработка на индивида, което ще доведе до трудности при придобиването на езикови умения като четене, правопис и писане (Kamala, Ramganesh, 2015 · Stasinis, 2003)

През 1887 г. действително за първи път са приети термините за трудности при четенето. Съществуват и други гръцки термини, които дават името на определени видове специална учебна трудност. По този начин специалната езикова трудност се нарича „дисграфия“, докато при трудностите в ученето, свързано с числата се нарича „дизартрия“ (Stasinis, 2003). Те са били използвани от различни експерти и други термини за трудности при четенето. Нещо повече, терминът "алексия", например, се използва от лекарите, за да опише трудностите при четенето при по-тежко мозъчно увреждане. Същият термин е използван от психолози и педагози въз основа на езиковото му съдържание, за да се покаже невъзможността за научаване на четене. И накрая, терминът "дислексия" е измислен в международната литература, тъй като изглежда, че представя по прост и кратък начин сериозните учебни проблеми на детето, свързани с неговите умения за четене (Stasinis, 2003 · Markovitis-Tzouriadou, 1991).

Дислексията е форма на учебно нарушение, което има сложно концептуално съдържание. То засяга живота на милиони деца и възрастни по целия свят със сериозни образователни, психологически и социални последици. Тя се проявява през първите години на началното училище като неочаквана и необяснима учебна трудност при четене и писане при деца с типично развитие с нормална или над нормалната интелигентност, които не са показали никакви проблеми.

Един от първите общи симптоми е постоянството при обръщане на реда на сезоните, дните, седмиците и месеците. Освен това е забелязано, че децата с дислексия са много, въпреки че броят им варира в различните държави. Въз основа на проучвания, средният брой деца с дислексия варира от 4% -5%. Това явление е по-често при момчетата, отколкото при момичетата в съотношение 3-5: 1 (Stasinis, 2009). Тези завишени числа при момчетата може да произтичат от два факта. Първият може да се дължи на това, че момичетата превъзхождат еволюционно над момчетата, като се има предвид по-ранната физическа зрялост, ум и език. Но това може и да се дължи на тенденцията на момчетата към импулсивност и агресивност, която създава проблеми в средата и в резултат на това повече момчета са насочени за диагностициране (Bombay, 2012).

Друго последствие е сериозния провал в развитието на аритметичните умения. Децата имат затруднения в математиката и се представят значително по-ниско от общото им представяне. Тази трудност се среща в литературата като „нарушение в развитието“ при аритметиката или дискалкулия (Markovitis-Tzouriadou, 1991).

Словесната трудност се открива в способността да се припомня и използва звукова информация, която може да бъде подкрепена от визуални средства, в слухово-двигателната интеграция с развитието на устната комуникация и в структурата на речта със слухово-лингвистични системи в зависимост от тези, които учат чужди езици (Markovitis-Tzouriadou, 1991).

Доста често се случва дадено лице да има в допълнение към дислексията съпътстващи състояния, състояние, което може да направи диагнозата сложна процедура. Условия, които понякога могат да се появят едновременно с дислексия, са, с изключение на дискалкулия и дисграфия ([www.dyslexia.ie](http://www.dyslexia.ie)), синдром с дефицит на вниманието (AD), с или без хиперактивност (СДВХ/ADHD) (Peonidis, 1997). Това е състояние, характеризиращо се с постоянни затруднения с едно или повече от следните поведения: невнимание, хиперактивност и импулсивност. Установено е, че високото съотношение на синдрома с хиперактивност и дефицит на вниманието, свързано с намалената способност за четенето, е следствие от учебно нарушение (Livaníou, 2009).

Нещо повече, при изследванията, дислексията се разделя на три различни вида, зрителна, слухова и смесена. Оптичната дислексия е най-честата форма на дислексия. Хората със зрителни увреждания изпитват големи затруднения при различаването на думи или букви, които са визуално подобни и четат думи, сякаш ги виждат за първи път, така че не могат да прочетат думите като едно цяло. Акустичната дислексия се счита за по-трудна форма на дислексия, тъй като за лицето е по-трудно да се справи с нея. Хората със слухова дислексия се затрудняват да анализират срички от думи, да синтезират думи и да възпроизвеждат звукови набори. И накрая, има деца, които изпитват трудности при изучаването на цели думи и използването на техния звуков анализ. По този начин има смесена дислексия, която е резултат от примеса на двата предишни типа (Porpodas, 2002 · Reid, 1998).

Дислексията в развитието е специфична учебна трудност за придобиване на умения за ограмотяване, която се проявява въпреки нормалния коефициент на интелигентност, адекватна образователна възможност и при липса на явни сензорни или неврологични увреждания. Децата с дислексия често проявяват трудности при формирането на взаимоотношения между букви и звуци. Следователно обучението по „фонетични“ умения се е превърнало в неразделна част от интервенцията при дислексия. Често обаче се съобщава, че децата с дислексия продължават да изпитват проблеми с буквено-звукови съответствия в края на думите, дори и след овладяване на фонетичните взаимоотношения в началото на думите. Важно е да се изясни дали децата с дислексия са демонстрирали фонетичен дефицит в края на думите. Установено е, че децата с дислексия показват значително повече проблеми със свързването на звуците с буквите в края на думите, отколкото в началото на думите.

Умението за писане се счита за придобито в първи клас на началното училище, но учениците със специални нарушения на ученето имат голяма отстъпка от способността за писане и кореспонденция на букви-фонемни, докато повечето от тях изпитват затруднения при ученето, писането и четенето, особено при двуцифрените числа и при разбирането на математиката (Skounti-Ayfantí, 2010).

Също така може да причини проблеми при разграничаването между дясно и ляво или източно и западно. Детето с дислексия, може също да не помни списъци и да му е

трудно да подреди предметите, като буквите на азбуката или месеците в годината. Дори може да обърка понятието за време. Всичко това може да има разрушителни последици в живота на човек с дислексия. Аргументира се, че дислексията е „скрито нарушение“, тъй като е невъзможно да се разбере дали човек е с дислексия на външен вид, в сравнение с други видове нарушения (Wiltshire, 2004).

В областта на писмената реч има фонологични, морфологични, граматични, синтактични грешки, замествания на подобни букви, непознаване на пунктуацията, несъответствия, огледално писане, като например писане на номер „3“ вместо „9“. Написаното от дислексика е пълно с размествания, с прехвърляне на букви, изпускане между думи, задрасквания, правописни грешки, непълно и неравно подравняване на буквите (Koufaki, 2015). Изследванията при деца с дислексия показват, че 50% имат изключително слухово-гласови затруднения, а 40% слухово-гласови заедно със зрительно-пространствените (Benton, 1984).

Също така срещат граматически и синтактичен тип трудности при формулирането и синтаксиса, трудности в координацията, в последователността на буквите и думите и тромавост. Ниски могат да бъдат спонтанните и творчески умения за писане, нарушения на консолидацията и свързани с времето нарушения, свързани с основното нарушение в смисъла на времето, което е част от символичен дискурс (Mykleburst, Johnson, 1962).

Обикновено трудностите при писането са сериозни и постоянни (Maughanetal., 2009). Правописът, от друга страна, е не по-малко сложен. Детето трябва да запомни думата и да я запише или по-аналитично, да изслуша думата, да измие информацията в мозъка си през нервната система и да различи всеки звук в думата. След това да я запамети в правилния ред и да си припомни звуците, свързани със звуците от неговата слухова памет и след това да реши кои правила за правопис се изискват. Да предаде информацията през нервната система, да насочи ръката си да оформя буквите отляво надясно и накрая да прочете думата, за да провери дали наистина казва правилното нещо (Wiltshire, 2004).

Дислексията засяга хора от всички етнически произходи, въпреки че родният език на човек може да играе важна роля. Средният популационен риск от дислексия на развитието е около 3-10%. Въпреки това рискът от наследяване на дислексия от роднини на дислексици от първа степен се изчислява на около 40% (Gilgeretal., 1991).

Доказано е, че характеристиките на дислексията варират в зависимост от майчиния език на ученика. Правописните системи могат да бъдат разграничени на дълбоки и плитки. В плитките или прозрачни системи има голямо съответствие между графиката и фонемата. За разлика от дълбоката или непрозрачната, има несъответствие между графика и фонема. Когато степента на прозрачност е ниска, като например на английски, трудностите значително се увеличават (Baseki, 2014).

Учениците с дислексия в Гърция, имат особени затруднения при намирането на римата на думите, въпреки че гръцкият се счита за „прозрачен“ език (Goudi, 2015). На гръцки език, дислексията се дължи на трудността да се идентифицират фонограмата и фонемата, но също и на визуалната дискриминация. Например, „а“ не винаги се различава от „о“ (Stasinos, 2009, 2015).

Въпреки това, гръцкият дислексик, се сблъсква с по-малко трудности, когато се учи да чете и пише, отколкото английския, предвид прозрачността и непрозрачността на гръцкия и английския език съответно. За англо-говорящите, например, дислексията се

дължи на фонологични нарушения и дисфункции в обработката на звука, дискриминация и възприемане на специфични звуци. Английският език е най-лошият за дислексиците, тъй като е силно неправилен с неправилна дълбока орфография. Това е причината, поради която най-високата честота на нарушение на четенето се наблюдава в англо-говорящите страни. Езиците с по-„редовна“ орфография са финландски, гръцки, италиански, испански немски и норвежки. Освен това междинни такива езици са холандски, шведски и португалски (Scott, 2004).

Друга особеност е това, което някои психолози определят като „недостатъчна памет“. В допълнение към трудността на дислексията, да запомни реда на буквите, звука на думите, както и значението на това, което той чете и пише, те объркват думи, които си приличат, обръщат и прехвърлят букви. Децата с дислексия не могат да различават рими на думи и в резултат на това, когато четат абзац в историческата книга, не могат да запомнят значението или подробностите и възпроизвеждат това, което четат. Освен това трудността с разбирането засяга богатството на езика в речника и устната реч. Също така е много често, при дислексиците да имат трудности при запомнянето на азбуката, дните на месеците и сезоните, телефонните номера, умножението, инструкциите и научните уравнения (Ambert, 1990 · Wiltshire, 2004).

### **1.3. Причини за дислексия и модели на интерпретация**

Нарушенията в ученето са свързани с биохимични и неврологични дисфункции и се изразяват с двигателни, възприятни, академични, емоционални и социални затруднения и нарушения (Tsambarli, 2011).

Според Американската психиатрична асоциация, дислексията е регистрирана като „специално нарушение в ученето и се проявява в неспособност за четене, писане и аритметика“. Горните нарушения могат да съществуват поотделно или в комбинация и са обект на общия термин "дислексия" (Peonidis, 1997).

В исторически план, дислексията е призната за болест през ноември 1896 г., когато Dr. Morgan Pringle от Съсекс, Англия, пише статия в *British Medical Journal* за четиринадесетгодишно момче на име Пърси. По това време има малко знания за функционирането на човешкия мозък, защото се е вярвало, че проблемът се дължи на зрението. Оттогава лекарите и учените са научили много повече за „вродената вербална слепота“ на човешкия мозък и кои части от мозъка на човек с дислексия, обработват информацията по различен начин, от мозъка на човек без дислексия (Wiltshire, 2004).

Човешкият мозък е разделен на две полукълба, които са свързани с мост, наречен *corpus collosum*. Дясната ръка е доминирана и управлявана от лявото полукълбо, което е малко по-голямо. При някои левичари доминира дясното полукълбо. Двете полукълба са отговорни за обработката или анализа на различна информация. По-конкретно, лявото полукълбо е отговорно за писането, четенето, езика, символите, последователността в мисълта, инструкциите, структурираното мислене и логическите способности. А дясното - за творчество, пеене и музика, възприемане на пространството, докосване и умствени образи, емоции и интуиция, както и въображение (Wiltshire, 2004)

Разбирането на изречението е функция, която се случва много бързо и може да бъде разбрана само на механистично ниво, чрез откриване на точната последователност на основните изчислителни и нервни събития. Невронен корелат на конструкцията на значението на изречението (Fedorenko, Scottcetal., 2016 · Díazetal., 2011).

Когато виждаме или чуваме нещо, съобщение преминава през нервите и достига до мозъка ни. Това е като изпращане на информация чрез кабели до компютър и той ги записва, анализира и решава как да ги използва. Това се нарича обработка. Обикновено трае само частица от секундата, а ние дори не го осъзнаваме (Wiltshire, 2004). Но за дислексик, който вижда буква, съобщението ще отиде до друга част на мозъка, сякаш кабелите са заплетени. Дислексиците не винаги могат да си спомнят какво са чули и частта от мозъка, където отива информацията, не може да ги разбере. Тази трудност при обработката на информация се нарича дислексия.

За хората с най-голяма степен на дислексия, най-голямата трудност е обработката на звука, тоест вид акустична обработка. Това не означава, че лицето има проблем със слуха. Проблемът е в обработката на звуците в мозъка. Понякога звуците са в грешен ред, а други се избягват напълно. Това често се случва при дълги думи и може да има затруднения при произнасянето на думи, които имат три или четири срички, камо ли да може да ги прочетат или напишат. Това е така, защото мозъкът не е обработил всички части на думите (Wiltshire, 2004).

Има и трудности при визуалната обработка. Отново информацията, която виждат, е насочена към различна част от мозъка. Те могат да объркат буквите на ниво визуална прилика или огледална кореспонденция, като например „3“ с гръцката буква „ε“ („e“) или „λ“ („l“) с „ν“ („n“). Понякога те объркат части от букви и объркат букви като „μ“ („m“) с „ν“ („n“) или виждат „θ“ („th“) като „o“. Те също така виждат буквите в различен ред понякога. Трудностите при звуковата обработка и визуалната обработка могат да повлияят на четенето, правописа и аритметиката (Wiltshire, 2004).

Някои учени смятат, че проблемът се развива по време на развитието на плода в утробата на майката, въпреки че това все още не е потвърдено. Това е еволюционно състояние, при което с растежа на бебето, някои части на мозъка се развиват по различен начин от обикновено. Причината за дислексия не е мозъчна травма, при която части от мозъка са засегнати от липса на кислород или нараняване на главата. По отношение на наследствеността е показано, че ядрото на всяка човешка клетка съдържа 46 хромозоми, подредени в 23 двойки. Една хромозома от всяка двойка идва от единия родител, а другата от другия родител. Хромозомите носят химичната информация, която определя какви характеристики наследяваме от родителите си. Те са тънки ивици, които съдържат ДНК. Гените са изградени от ДНК фрагменти, които се разпространяват по хромозомите (Wiltshire, 2004).

От много време учените вярват, че дислексията е наследствена, но доскоро тази хипотеза не е ясно научно доказана. Последните изследвания показват, че хората са по-склонни да станат дислексици, ако имат фамилна анамнеза за дислексия. Смята се, че две специфични хромозоми носят гените на дислексия.

Според горните теории, дислексията се дължи до голяма степен на наследствеността. Децата, идващи от родители с анамнеза за дислексия, са по-склонни да имат затруднения в училище. Но освен да бъде наследствена, тя може да бъде придобита. Това се случва след увреждане на мозъка, преди или по време на раждане (Stasinos, 2009).

Досега най-приетата теория е, че дислексията вероятно се причинява от комбинация от биологични фактори. Изследователите изучават как функционира мозъкът

с дислексия, използвайки магнитно-резонансно изображение (ЯМР). Учените също изследват дали дислексията е наследствена или не (Wiltshire, 2004).

Екип от учени, използващи ядрено-магнитен резонанс, успява да види кои части на мозъка се специализират в различните му функции. Резултатите от изследването показват, че при мъжете фонологичната обработка или обработката на звуци се извършва само в една област на лявото полукълбо. При жените същата област извършва този процес заедно с друга в дясното полукълбо.

След авторитетния научен труд на Orton, от началото на 70-те години, научната общност се фокусира върху научното търсене на причини в областта на невропсихологията. Невропсихологията е науката, която изучава връзката между мозъка и човешкото поведение. Причината за нарушенията в ученето престава да се разглежда в намаленото сътрудничество на двете мозъчни полукълба, както и в психологически, социални, образователни или културни фактори, но във възможни мозъчни дисфункции. Така че дислексията вече може да има невропсихологическа основа и ние знаем, че мозъкът на дете дислексик определено се различава от типичното. (Karapetsas, 1997).

Доказателствата в тези области показват, че в повечето случаи, недостатъците на фонологичните умения, свързани с фонологичен дефицит на кодиране, са вероятните причини за нарушението, а не зрителни, семантични или синтактични дефицити, въпреки че трудностите при четене при някои деца, могат да бъдат свързани с общ дефицит на езика (Vellutinoetal., 2004).

Традиционно се смяташе, че децата с дислексия показват форма на „минимална мозъчна дисфункция“, свързана с общ проблем в ученето (Nicolson&Fawcett, 2011).

Има определени области на мозъка, свързани с езика и четенето. Човешкият мозък е сложен орган, който има много различни функции. Той контролира тялото и получава, анализира и съхранява информация. Мозъкът може да бъде разделен по средата по дължина на дясно и ляво полукълбо. Повечето от областите, отговорни за речта, обработката на езика и четенето, са в лявото полукълбо и поради тази причина изследванията се фокусират върху техните описания и фигури в лявата част на мозъка. Във всяко полукълбо откриваме следните четири мозъчни дяла.

Челният дял е най-големият и е отговорен за контролирането на речта, разсъжденията, планирането, регулирането на емоциите и съзнанието. Областите на челния дял също са важни за владеенето на мълчаливо четене (Shunk, etal., 2002). Теменният дял е разположен отзад в мозъка и контролира сензорните възприятия, както и свързва устния и писмения език с паметта, за да му даде значение, за да можем да разберем какво чуваме и четем. Тилният дял, намиращ се в задната част на главата, е мястото, където се намира първичната зрителна кора. Сред другите видове зрително възприятие, зрителната кора е важна при идентифицирането на буквите. Слепоочният дял е разположен в долната част на мозъка, успоредно с ушите и участва в словесната памет (Hudsonetal., 2020).

В допълнение, сближаващите се данни показват, че две други системи, които обработват езика в и между мозъчните дялове, са важни за четенето. Първата е лявата паритето-темпорална система, която изглежда участва в анализа на думите - съзнателното, усилено декодиране на думите (Shunk, etal., 2002). Тази област е критична в процеса на картографиране на букви и писмени думи върху техните звукови съответствия - буквени

звуци и изговорени думи. Тази област е важна и за разбирането на писмен и говорим език. Втората система, която е важна за четенето, е лявата окципито-темпорална област. Изглежда, че тази система участва в автоматичен, бърз достъп до цели думи и е критична област за квалифицирано, плавно четене (Hudsonetal., 2020).

През 1987 г. американските лекари Pennington и Smith предполагат, че дислексията има генетична основа. По-специално, изследванията им показват, че хромозома 15 преобладава при хора с дислексия, при които изглежда е наследственост в семейството. Същата година, в друго проучване на Galaburda върху мъже, с дислексично сканиране на мозъка, е установено увреждане на обичайната асиметрия на мозъчните полукълба. Това не се дължи на ген, а на увреждане по време на формирането на мозъчната кора между 5-ия и 6-ия месец на бременността, което причинява аномалии и малформации, които водят до затруднения при четене и писане (Markou, 1998).

Четенето, правописът и копирането са мозъчни функции, изразени чрез специфични невронни вериги и със специфични невротрансмитери. Увреждането на някои от тези невротрансмитери, причинява тези трудности по абсолютно същия начин, по който дете със зрителни или слухови увреждания не вижда и не чува добре (Behlivanidis, 1997).

Има много теории за причините на дислексията. По-специално има много научни теории и контра-теории. Има две основни категории каузални теории. Първата група включва онези теории, които подчертават основен фактор, наречен „еднофакторен“, а втората група, тези, които го приписват на много фактори и поради това се наричат „многофакторни“ теории (Vellutino, 1978). Изследователят Rabinovich прави разлика между постигането на умения, измерени чрез образователни тестове, и прилагането на тези умения в класната стая. Въз основа на богат опит в забавянето на четенето, той е на мнение, че емоционалните проблеми засягат повече прилагането на умения, отколкото придобиването им. Тревожността, депресията, изместената контра-агресия и подобни емоционални проблеми, са склонни да повлияят на обучението (Gjessing & Karlsen, 1989).

Класическият неврологичен модел за четене, основан на проучвания на пациенти с придобита алексия, предполага хипотеза на функционални връзки между ъгловата гънка (angulargyrus) в лявото полукълбо и зоните за визуална асоциация в тилния и темпоралния дял. Смята се също, че ъгловата гънка има функционални връзки със задните езикови области като зоната на Вернике), тъй като се предполага, че участва в картографирането на визуално представени входове върху езикови представяния. Силни функционални връзки на лявата ъглова гънка със зони на зрителна асоциация на кората в тилния и слепоочния дял, за които е известно, че се активират от думи и словоподобни стимули. При мъжете с дислексия на развитието, силните функционални връзки между лявата ъглова гънка и другите области на лявото полукълбо, участващи в нормалното четене, липсват, което предполага функционално разединяване на лявата ъглова гънка от зрителните зони, от и от долната челна кора (Horitzetal., 1998).

По отношение на причинно-следствената патогенеза, по медицинския модел, могат да се разграничат два доминиращи модела на интерпретация на дислексията. Първият, основно моно-факторен, а вторият, психолого-педагогическият модел, който в основата си е много-факторен. Медицинският модел представлява неврологично-биологичната перспектива, докато психологическата педагогика съответства на когнитивната



перспектива. Медицинският модел говори за неизправност и дефицит на мозъчно доминиране. Следователно, предложеното лечение е планирана операция в тази област с непредсказуеми последици за човека с подобен проблем. Той се фокусира само върху тази дисфункция и следователно е еднофакторен, несъвместим с училищната практика. Психолого-педагогическият модел говори за дефицити на лицето при усвояването на основни умения, които са свързани с четене, писане, правопис и евентуално математически разсъждения и подразсъждения. По-конкретно, той се отнася до четене на модели за обработка на информация. Ето защо той е многофакторен и се счита за съвместим с училищната практика.

Трудностите в разбирането могат да бъдат свързани с факта, че видовете лечения на паметта, свързани с дислексия, могат да попречат на дейности, които включват слухово разбиране, т.е. разбиране на семантичното значение на това, което чуват (Livaniou, 2009).

Uta Frith предлага различна теоретична рамка на три нива за интерпретация на феномена на дислексия: биологичната, когнитивната и поведенческата. Някои последици от обучението, произтичащи от дислексия, се случват през целия живот и могат да се проявят по различен начин на различна възраст, могат да съществуват едновременно с трудности в областта на числата, могат да бъдат свързани с трудности в ранния говор. Те обаче могат да бъдат облекчени чрез подходяща намеса, увеличаване или намаляване на натоварването в зависимост от факторите на околната среда. Освен това те се срещат във всички социално-икономически групи и могат да съществуват едновременно с други учебни затруднения, като дефицит на вниманието (ADD) и могат или не могат да представляват основна трудност ([www.dyslexia.ie](http://www.dyslexia.ie)).

Придобитата дислексия се дължи на състояние, което не се дължи на генетични причини и генетични влияния, а на удари, черепно-мозъчни травми, злополуки, наранявания, удари, конвулсии (Livaniou, 2009).

Първоначално се твърди, че хората с дислексия имат дефицит при обработката на слухови сигнали, които са „времеви“ по своя характер, тъй като бързо се променят, като по този начин създават проблеми при точната обработка на бързите звукови промени в речта, като например при стоп съгласни. Смяташе се, че този проблем с възприемането на речта в резултат на това предизвиква каскада от ефекти, започвайки с нарушаването на нормалното развитие на фонологичната система, което в крайна сметка води до проблеми с ученето на четене и правопис. Въпреки значителните изследователски усилия обаче, литературата не съответства на специфичния характер на тези слухови проблеми.

По-специално, не е ясно дали проблемът е специфичен за възприемането на речевите звуци или включва по-общо основна звукова обработка и дали слуховият проблем е специфичен за бързото време или обхваща по-широк спектър от способности за спектрално времева обработка. Следователно, въпреки че резултатите от тези проучвания главно предполагат, че слуховият дефицит е специфичен за речта, може също да се окаже, че слуховият дефицит при дислексия е общ, но се ограничава до стимули, които са по-сложни от неречевите аналози, използвани тук “(Vandermostena и др., 2010).

Дислексията на развитието, тежко и трайно увреждане на четенето и правописа, се характеризира с трудности при обработката на речевите звуци, като фонеме. Лицата с дислексия обаче, могат да се научат да компенсират своите трудности и успешно да завършат образованието. Съществуват различни теории за основната причина за

дислексия. Една от най-влиятелните, е хипотезата за фонологичния дефицит, която твърди, че хората с дислексия имат трудности при обработката и манипулирането на малки единици реч, като речеви звуци или фонемни. Тази теория се основава на констатации, че хората с дислексия отбелязват под контролите в задачи, които изискват от тях да обработват и манипулират речевите звуци, например, за да преценят дали две думи се римува (например "hat" and "cat") или да повтарят две думи при транспониране на първоначалните речеви звуци ("green" and "ball" правилен отговор за „breen“ и „gall“). Наскоро привържениците на фонологичната теория, Marburn Academy подчертават, че фонологичните дефицити на хората с дислексия са очевидни, само ако фонологичните задачи налагат когнитивни изисквания, като бързи реакции, голямо натоварване на паметта или шумни условия на слушане.

#### **1.4. Положителните аспекти и възможностите на дислексията**

За дислексията се носят много митове. Някои вярват, че тези хора, които имат дислексия или нарушения в ученето като цяло, просто намират оправдания за своето увреждане или мързел. Има дори родители, които предпочитат да мислят, че детето им е с дислексия. (Wiltshire, 2004).

Не е доказано, че дислексията е свързана с IQ. Въпреки че има процент на надарени деца с дислексия, при които несъответствието между техния интелект и техните често увреждани когнитивни способности е особено предизвикателно (Congdon, 1995), смята, че хората с дислексия, отбелязващи резултати във високите граници на интелигентната скала, могат да имат много специални нужди в образованието. Други изследвания върху талантиви дислексици отбелязват, че през последните 25 години е прието, че и двете способности и проблеми с ученето могат да присъстват при един и същи индивид. Обаче надареният компонент не винаги се разпознава (Scott, 2004). Разбира се, не всички деца с дислексия са интелигентни или креативни. Също така е предубедено да се смята, че ученикът с дислексия не може да пише и чете (Wiltshire, 2004).

Има и изследователи, които потвърждават, че дислексията и високата пространствена интелигентност със сигурност са свързани, защото интелигентността не съществува само във вербални форми. Ето защо има толкова много примери за известни скулптори и архитекти, които постигат най-добри резултати в тест за пространствен интелект (Scott, 2004).

Съобщено изследване в Калифорния показва, че съществува обратна връзка между езиковото общуване и социалното взаимодействие и дарбите на художествената изява и творчество. Показанието е, че редът и регулирането в човешкия мозък, необходими за езиковото и социалното поведение, могат да действат като спирачка за свободното изразяване. Лицата в това проучване, които всички са загубили социалните си умения чрез рядка форма на деменция, всички са придобили нови музикални или артистични таланти (Scott, 2004).

Има много теория за „дислексичното предимство“ и е важно да се изследват доказателствата, които подкрепят това. Изследователят Geshwind описва „патология на превъзходството“, което предполага, че тези, които имат дислексия, са естествена вариация сред човечеството, което оставя някои с таланти в една област, а други с таланти в други области. Тази идея е доразвита от изследователя West, който предоставя доказателства, че „супер успешните“ индивиди, които имат дислексия, също имат

способността да виждат нещата по различен начин. Изследванията предполагат, че хората с дислексия са склонни да се представят добре клинично поради атрибути като креативност, по-голямо устно припомняне, интуиция, многоизмерно мислене и иновации.

Предишни изследвания също установяват високи нива на съпричастност и междуличностни умения сред медицинските сестри с нарушения в ученето. Освен това наличието на нарушение, може да донесе със себе си представа за това какво е да си с нарушение, което насърчава развитието на умения за грижи. Тези области също се идентифицират от студенти по рентгенография заедно с възможността за преглед на 3D изображения. Съществуват също доказателства, които предполагат, че тези, които имат дислексия, са по-бързи в идентифицирането на „невъзможни фигури“, отколкото тези, които нямат дислексия, като тези, които изглеждат триизмерни, но не биха могли да съществуват в действителност (Dunn, 2010 · St. John-Matthewsetal, 2016).

В областта на обучението, въпреки че дислексията се класифицира като трудност в ученето, няма доказана връзка между дислексията и интелигентността на детето. Децата с всички интелектуални способности, от нисък до висок интелект, могат да бъдат засегнати от дислексия. По същия начин трудността на детето при четене и правопис не се определя от интелигентността му, а от това колко тежка е дислексията. Децата със средна интелигентност и лека дислексия, вероятно са по-квалифицирани в четенето и писането, отколкото деца с висока интелигентност и тежка дислексия (CReSTeD, 2018). Доказано е, че ученикът с дислексия може да се наложи да опита поне два пъти повече от ученика без дислексия, за да постигне същите резултати (Wiltshire, 2004).

Казват, че дислексиците имат затруднения с музиката. Това не е напълно вярно. Музиката е абстрактно изкуство и е свързана с лична интерпретация. Следователно специализацията на дясното полукълбо важи и за музиката. Това означава, че някои дислексици превъзхождат в тази област. В трудностите, които могат да възникнат, е нотирането на музиката и трудностите в понятието време. Много дислексици не осъзнават течението на времето и последователността на събитията. Друга трудност е свързана с числа, които могат да бъдат прочетени неправилно или обърнати надолу (Wiltshire, 2004).

Има дълъг списък от няколко положителни симптоми при хора с дислексия, като любопитство, силно въображение, лесно схващане на нови концепции, изненадваща зрялост, талант за изграждане на модели и отлично разбиране на историите. Освен това, силни умения за разсъждение, разбиране на абстрактните идеи и учене по-лесно чрез смисъл, а не чрез запаметяване. Освен това, способността да четат и разбират силно практикувани думи в областта на интереси или опит и отлични постижения в области, независимо от четенето, като математика, компютри, визуални изкуства, философия, биология, социални изследвания и творческо писане. Те също така представят забележителни върхове, когато са фокусирани върху тясно специализирана област, те лесно изразяват идеи и чувства, изключителна съпричастност и топлина и чувство към другите. Освен това те лесно се адаптират към нови ситуации и имат склонността да мислят „извън кутията“ (Fawcett, 2010).

Дислексията засяга хора от всички нива на интелигентност, независимо от пола, социалния статус или финансовото състояние. Степента на дислексия варира от човек на човек. Дислексиците винаги имат някои творчески таланти и благодарение на начина, по

който мозъкът им обработва информацията, те често се справят по различен начин и намират необичайни решения на проблемите (Wiltshire, 2004).

Хората с дислексия могат да се сблъскат с проблем или ситуация по холистичен начин, да видят общата картина и да не се изгубят в подробности или да загубят важните аспекти. Дислексиците лесно са способни да видят модели, връзки и прилики, когато други хора усещат, че са пред задънена улица. Те също са амбициозни и упорити, превъзхождат своите разсъждения. Те също имат склонност към сложност, едновременна многократна обработка на мисълта и не следване на тълпата.

С други думи, дислексикът е много добре оборудван за новата работна среда. Всъщност едва през последните 200 години, по време на индустриалната ера, способностите на дислексика не са били наистина полезни или търсени: по-скоро се търсят способностите на лявата част от мозъка (Davis, 1997). В днешно време всички тези способности позволяват на дислексикът да бъде успешен в широк спектър от кариери в науката, научните изследвания, психологията, преподаването и в свързаните с хората професии, маркетинг и продажби, мениджърски бизнес, дизайн на интериорна градина, кулинарни изкуства. Освен това те могат да успеят в много творчески професии като на художник, скулптор, актьор, графичен дизайнер, механик, в областта на дървообработването и дърводелството, инженерната фотография, музиката, леката атлетика и компютърната софтуерна електроника.

## **ВТОРА ГЛАВА: Дизайн на емпиричното изследване**

### **2. Дизайн на емпиричното изследване**

#### **2.1 Цел на изследването.**

Целта на това изследване е да изучава дислексията в училищната практика от страна на общообразователните учители по езици в средното образование. Езиковите учители - филолозите, считани за сърцето на образователния процес, описват образа на ученика с дислексия в класната стая, методите и практиките, които те избират в подкрепа на учениците с дислексия.

Изглежда държавата инвестира все повече и повече в чувствителната област на специалното образование. Приема се за даденост, че образователната визия включва всички ученици, предлагащи благото на образованието чрез равно третиране. Добре организираното общо училище трябва да прилага специални програми за интеграция и да прилага принципа на индивидуалността, съгласно който, образователната програма трябва да разпознава, уважава и адаптира към специфичните характеристики и специални нужди на ученика (Dimitropoulos, 2000).

Въпреки това, горният процес на практика е подложен на правила и групиране. Учениците с дислексия имат право на устен изпит, както и да участват в интеграционен клас, ако желаят. Обикновено родителите не избират класа за интеграция, тъй като смятат, че това ще бъде клас от ниско ниво и детето им ще бъде онеправдано. От друга страна, те нямат право на паралелна подкрепа, в резултат на което ученикът с дислексия няма подкрепа по време на обучението. Тази ситуация изправя учителя от основния клас лице в лице със специални затруднения. Учителят има клас с много ученици, включително ученик със среден или висок интелект, който не може да следва ритмите на класа поради особеностите на неговото / нейното състояние. Учителят, от една страна, не може да

отделя допълнително време за практическите трудности на ученика или учениците с дислексия в класната стая, от друга страна, не винаги има познавателна квалификация и подходящ опит.

Чрез поставянето на първите изследователски оси, се правят изводи за реалните проблеми в преподавателската практика, ефективността на справянето с дислексията в класната стая, тяхното мнение за тяхното адекватно или неадекватно обучение, недостатъците и нуждите в обучението на учителите, както и техните предложения за собствените си нужди от обучение. Целта на този труд е да опише ясна рамка за справяне с нарастващите нужди на учителите по специална педагогика, като се фокусира върху филолозите по примера с дислексията. Значението на тази дисертация се състои в оживеното и активно изразяване на възгледите на учителя за нивото на обучение, което те получават и неговата ефективност, доставчика на обучение и тяхната пригодност и накрая, предложенията на учителя за идеалното обучение, винаги вдъхновени от образователната практика .

## **2.2. Хипотези**

Настоящото изследване се основава на хипотезата, че учениците с дислексия, които са част от редовните класове на общообразователното училище, се сблъскват с много видове трудности в училищната практика, тъй като учебната програма за средно образование в Гърция е високотелна и е насочена предимно към ученици без трудности и проблеми в ученето. От друга страна, учителите не получават достатъчно обучение, за да се справят с учениците с дислексия в класната стая. След съответните библиографски изследвания и образователния опит на изследователя, проучването е проведено от гледна точка на учителите по езици в средното образование, филолозите, въз основа на предположението, че уроците по език представляват образователния сектор, който е изправен пред най-големите предизвикателства в областта на трудностите в ученето.

Освен това допълнителната хипотеза се основава на факта, че за да бъде учителят готов да се изправи пред горната ситуация, той / тя счита за необходимо родителското сътрудничество, както и по-систематично обучение по практическите въпроси на класната стая.

## **2.3. Участници в изследването.**

Извадката от изследването са учители, преподаващи езици в средното образование. Общо 52 опитни езикови учители, мъже и жени принадлежат към всички възрастови групи, участвали в настоящото проучване, представлявайки много училища от много различни региони на Гърция, избрани на случаен принцип. Броят на участниците е достатъчно голям и гарантира валидността на резултатите. Преподавателите по тази специалност в Гърция преподават новогръцки език, древен, гръцки език, литература и история и тези уроци се считат от първостепенно значение и първата причина, поради която е избрана тази област, е, че курсовете обхващат много часове на преподаване в съответствие с учебната програма и следователно заемат голяма част от учебната програма на средното образование.

Втората причина е, че характерът и особеностите на дислексията се представят с по-голяма интензивност в уроците по език. Езиковите учители срещат много трудности в класната стая. Освен това те ги познават по-добре, имат по-пълна картина и са първите, които осъзнават специалните трудности на всеки ученик с дислексия, в сравнение с други

специалности в средното образование. Също така, те са тези, които са основно призвани да ги подкрепят и да си сътрудничат с родителите, особено в първите класове. В допълнение, това е най-изтъкнатата специалност, която се нуждае от обучение и специализирани знания за трудностите в ученето. И накрая, опитът беше предпоставка за участниците в изследването, тъй като неопитен учител е логично да не може да отговори на пълния набор от въпроси. По този начин всички участници в изследването имат няколко години опит в гръцкото държавно училище.

#### **2.4. Изследователски въпроси**

След библиографския и научен преглед (Papanastasiou, 1990), въпросите бяха формулирани, както следва:

- Каква е честотата на присъствието на деца с дислексия в класната стая.
- Какви са практическите трудности в класната стая.
- Как трябва да се отнася филологът към ученика с дислексия.
- Какво е мнението на учителите по отношение на действащото законодателство и начините за образователно лечение на дислексия.
  - Какво мислят учителите за обучението, което получават по темата за специалното образование.
  - Дали възможното обучение, което получават, се счита за достатъчно и ефективно в процеса на преподаване.
  - Каква е тяхната позиция относно ролята на официалните доставчици на обучение.
  - Какви са техните предложения за идеалното им бъдещо обучение.
  - Как те преценяват ролята на родителите при включването на деца с дислексия в училище.
  - Каква е тяхната позиция по отношение на участието на организациите на родителите в обучението по специална подготовка на учителите?

#### **2.5. Методология**

В настоящото проучване, като изследователски диагностичен инструмент е избрана диагностична батарея от четири части за събиране на данни, като са формулирани затворени въпроси, за да се даде най-пълната и контролирана картина на възприятията за извадката (Cohen, et al., 2007)

Създаването на изследователския инструментариум с четири въпросника като количествено изследователско средство, се основава на проучването на литературата, на съществуващите проучвания и изследователски въпроси, които впоследствие са формулирани върху възгледите и нагласите на филолозите по отношение на дислексията според пилотната фаза (Paraskevopoulos, 1993; Gorard & Taylor, 2004; Teddie & Tashakkori, 2009).

Предимствата от използването на въпросници като изследователски инструмент са много. Предоставянето на въпросници за събиране на информация, независимо от начина на предоставяне, има следните предимства и недостатъци. Предаването на въпросника е рентабилен начин за събиране на информация. В допълнение, хората, които отговарят на въпросника, имат абсолютно еднакви референтни рамки (Papanastasiou, 1990).

Освен това въпросниците позволяват събирането на данни от голям брой лица и позволява по-широко обобщаване на резултатите от проучването, при условие, разбира се, че методът за вземане на проби от участниците е подходящ. Това позволява анонимност и

факта, че отговорите се дават анонимно, гарантира възможността тези отговори да съответстват на истинските вярвания на учителите. По този начин се осигурява по-голяма точност при измерване на дадените отговори, тъй като отговорите на всеки човек точно на едни и същи въпроси. Надеждността на изследването предполага използването на един измервателен инструмент за всички участници.

От друга страна, мотивацията на респондентите за попълване на въпросника е неизвестна. Без знанието за мотивите, валидността на отговорите не може да бъде напълно проверена. Фактът, че не се връщат всички въпросници, също намалява представителността на извадката. Освен това най-забележителният недостатък е, че в много случаи участниците в проучването се опитват да дадат отговори, които са социално приемливи и които може да не са верни.

Въпреки това предимствата на този инструмент далеч надхвърлят недостатъците. Нещо повече за стила и характера на настоящото изследване, въпросникът се счита за най-подходящия метод. Както се споменава в литературата от Davidson (Cohen, & Manion, 1997), идеалният въпросник има същите свойства като добрия закон. Добрият въпросник отговаря на определени условия, е ясен, без неяснота и възприемчив за еднакво боравене и свежда до минимум възможните грешки на участниците в изследването и тези, които ще направят кодирането. Това предизвиква интерес, насърчава сътрудничеството и извлича отговори възможно най-близо до истината.

#### **2.6. Задачи на изследването.**

Накратко, действията, които изследователят извършва по време на изследователския процес, са следните. Първо, той/тя дава концепциите, които ще използва при изследване във функционална форма, така че да могат да бъдат измерени, и описва скалите за измерване на променливите, на които ще се основава изследването. След това изследователят взема решение за начините за събиране на данни. Изборът на подходящи критерии за обработка на статистически данни е много важен. (Cohen & Manion, 1997).

Впоследствие изследователят трябва да изчисли колко и какви разяснения трябва да бъдат дадени, за да постави респондента в референтната рамка на въпроса, който според него трябва да бъде поискан. Разбира се, получаването на информация чрез въпроси, които попадат в категориалната скала, например въпроси, свързани с пол, националност, семейно положение, не е толкова трудно. Въпросите, които имат за цел да измерват абстрактни или нематериални понятия, не са толкова лесни за формулиране, колкото изглежда. За нуждите на това изследване по време на изготвянето на въпросника беше направен опит въпросите да бъдат формулирани по такъв начин, че да са напълно ясни и да не могат да бъдат тълкувани погрешно. По отношение на съдържанието, въпросите са свързани с изследователския проблем и служат за целите на изследването.

В процеса на настоящото изследване бяха спазени и основни правила за писане на въпросник, като например използване на думи, които имат функционално значение и в същото време избягване на думи, които са податливи на различни интерпретации. Въпросите трябва да са прости, докато трябва да се избягват въпроси, които са дълги и се отнасят до различни точки едновременно или имат сложна синтактична структура и стават по-трудни за разбиране. Въпросите трябва да са ясни и да насърчават лицето да даде исканата информация.

Като цяло бяха изпълнени следните стъпки за подготовката на въпросника. Първият етап се отнася до задълбочено разбиране на целта на изследването и естеството на данните, които трябва да бъдат събрани. Това се постига от една страна чрез задълбочен преглед на литературата и избора на теоретична рамка, а от друга страна чрез обмен на мнения, който изследователят трябва да направи с хора, които са експерти по темата (Cohen, & Manion, 1997).

Вторият етап включва дефиниране на променливите, които ще се използват в изследването. Познаването на променливите и анализът на всеки от неговите синтетични елементи ще бъде основата за писане на въпросите. Теоретичната рамка на изследването е много полезна на този етап (Papanastasiou, 1990). Освен това, на този етап, изследователят избира типа въпроси, които да използва. В случай на този вид въпросник, въпросите са от затворен тип, след това изследователят трябва да избере скали за измерване, на които ще бъдат подложени различните въпроси. На четвъртия етап, след като всички точки, споменати по-горе, са взети предвид, въпросите се формулират. На този етап трябва да се направят допълнителни проверки, за да се потвърди, че на въпросите за изследването може да се отговори въз основа на информацията, предоставена от респондентите, отговарящи на въпросите, които ще бъдат включени във въпросника. Ако се установи, че във въпросника има въпроси, които не помагат за целта на изследването, те трябва да бъдат премахнати (Papanastasiou, 1990).

Всички носители за събиране на данни трябва да бъдат предварително администрирани преди окончателното изпращане на въпросника, за да се провери дали въпросите и инструкциите са разбираеми. Грешка е да се наблюдава много пъти, тоест да се подготвят въпросници и да се дават незабавно за събиране на данни, без първо да се преминава през процеса на контрол и, когато е необходимо, процеса на подобряването им. И накрая, трябва да се определи популацията, от която ще бъде избрана извадката, и да се подготви план за събиране на данни (Papanastasiou, 1990).

В контекста на пилотното проучване, въпросникът беше администриран за тестване на малка група, подобна на която беше предназначен въпросникът. Важно беше да се изясни дали въпросите са разбираеми, а в случай, че има въпроси, които не са лесно разбираеми, ако са пропуснати спорни въпроси или важни въпроси, свързани с темата. Правилният външен вид на въпросника също трябва да бъде проверен и накрая, ако има въпроси, при които има възможност всички респонденти да дадат един и същ отговор.

Трябва да се изясни, че всеки въпросник, колкото и да е отличен по отношение на съдържанието, ще загуби част от стойността си, ако няма правилния външен вид. Ключовите моменти, които изследователят трябва да вземе предвид, са следните: Дадените инструкции трябва да бъдат с главни букви или подчертани или удебелени, а интервалите между въпросите трябва да са достатъчни, за да се разграничи ясно всеки въпрос от следващия и предишния. При затворени въпроси, отговорите, които трябва да се дадат, трябва да се поставят равномерно до или под всеки въпрос. Въпросниците трябва да бъдат отпечатани четливо, а заглавието на изследването да бъде написано в началото на въпросника (Papanastasiou, 1990).

След като завърши изготвянето му, въпросникът трябва да се разглежда изцяло в критичен дух. След връщането на пилотните въпросници, изследователят подобри окончателния въпросник въз основа на направените коментари. Ако въпросникът не е



направил добро впечатление, изследователят трябва да направи необходимите промени. Всякакви правописни или печатни грешки или друга небрежност влошават стойността на въпросника, така че изследователят трябва да бъде много внимателен при проверката за такива несъвършенства (Cohen&Manion, 1997).

### **2.7 Видове въпроси.**

Видът на въпросите също е от решаващо значение. Въпросникът се състои от четири части. За нуждите на този въпросник бяха избрани въпроси от класическото демографско проучване, за да се събере информация за квалификационните данни на респондентите. Когато се използват правилно, тези видове въпроси във въпросника позволяват на изследователя да придобие по-добра представа за целевата аудитория. Демографските въпроси са мощни инструменти за сегментиране на аудиторията въз основа на това кои са те и какво правят, което ви позволява да се впуснете още по-дълбоко във вашите данни. Класическите демографски въпроси изискват информация като възраст, пол и професия ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)).

За следващите три части са избрани въпроси, които могат да бъдат отговорени с „съгласен съм / не съм съгласен / не знам“, като най-подходящи за специфичните нужди на научните изследвания. Въпросите са формулирани правилно, за да предложат на изследователя ясен статистически анализ без дилеми и притеснения във връзка с отговорите на респондентите и тяхната валидност. Мненията и информацията, предоставени в отговор, изискват ясен отрицателен или положителен отговор на формулировката. И накрая, има третата опция „не знам“, която има своето специално значение и ще бъде оценена по подходящ начин в случаите, когато учителите не се чувстват информирани или декларират невежество във връзка с определени проблеми с учебните затруднения.

### **2.8. Въпросникът - Структура и раздели.**

Въз основа на изследователските въпроси, бяха формирани следните изследователски оси и (под) категории:

- Дислексия - учебните характеристики на децата с дислексия, трудностите, с които се сблъскват в класната стая.
- Родители - ролята на родителите на деца с дислексия.
- Обучение на учители - значението и ефективността на обучението на общообразователните филолози в специалното образование и дислексията.

След това изследователските оси бяха определени въз основа на пилотното проучване, проведено върху малък брой учители: Въз основа на горните оси и изследователски въпроси, въпросникът беше структуриран в четири раздели. По-конкретно, въпросникът в окончателната си форма е разделен на четири раздела. Първият е посветен на демографията, вторият се занимава с характеристиките на дислексията, трудностите в класната стая и начините за справяне в клас. Третият и четвъртият раздел се отнасят до родителската роля и въпроса за обучението на учителите.

#### **Раздел I: Демографски данни**

В първия раздел, въпросите се отнасят до демографските характеристики на учителите, възрастта, академичната квалификация и годините на трудов опит. Тези демографски въпроси са необходими за статистическата обработка на данните, тъй като те ще ни дадат ясни резултати по отношение на идентичността на респондентите. Има и

въпроси, които имат пряка роля в статистическия анализ, свързан с опита на всеки учител в специалното образование и дали учителят се чувства достатъчен в областта на специалното образование. Респондентите избират един от предложените отговори в полето, съответстващ на верния отговор.

## **Раздел II: Дислексия - характеристики, трудности в класната стая, начини за справяне.**

Вторият раздел съдържа двадесет и осем въпроса, той е основният раздел на въпросника и е основата за следващите два раздела, които ще последват. Заглавието на раздела е: "Дислексия - характеристики, трудности в класната стая и начини за справяне". Този раздел изисква от респондентите да дадат ясна и пълна картина на симптомите, характеристиките и практическите трудности, които учениците с дислексия представят в класната стая. Също така се изследват техните знания и впечатления за дислексията и начините, по които те се справят с учениците с дислексия в техните класни стаи. Това е звеното, в което учителите по език дават своята собствена перспектива и обогатяват изследването от всички страни, относно позицията им към учениците с дислексия в училищната практика.

Първата група въпроси са свързани с присъствието и процента на учениците с дислексия в образованието. Трудно е да се определи с абсолютна яснота и точност честотата на конкретно учебно нарушение, каквото е дислексията. Въз основа на други изследвания, средно децата с дислексия са 4% -5%. Процентът може да варира в различните държави, тъй като той се влияе от езиковата среда, която съществува във всяка държава, и от използваните диагностични инструменти (Koltsidas, 2008).

Целта на въпросите не е да се определят знанията на учителите във връзка с гореспоменатите неотдавнашни изследвания, а главно техните впечатления относно интензивността на феномена дислексия в училищната реалност и дали е образът е в съответствие и до каква степен с научните проучвания. Също така, ако те смятат, че присъствието на ученици с дислексия в класната стая е важно, ако процентите са големи, каква интерпретация дават върху него.

Друг набор от въпроси е свързан с характеристиките и поведенческия профил на учениците с дислексия в класната стая и училището. Факт е, че повечето хора дори не трябва да мислят за различната информация, когато четат и пишат. По-голямата част от учениците се учат да четат и пишат без особени затруднения. Децата развиват чувство за звуци и думи преди да тръгнат на училище и бързо се запознават със значението на написаната дума. След като могат да декодират и кодират прости думи, те могат също така да създадат хранилище на паметта, от което използват данни, когато думите стават по-големи и по-сложни. Това е научно записано като „визуален речник“. Ако има трудности при разпознаването на звуците на говоримия език, много вероятно е съвпадението на символи и звуци да създаде първото голямо препятствие.

Освен това много дислексици имат лоша краткосрочна памет, така че не създават онзи мнемоничен визуален речник, на който много хора разчитат, за да четат лесно. Подобни проблеми могат да възникнат и при правописа. Четенето на непрекъснат текст означава, че човек трябва да запомни всички предишни думи, които е прочел, за да разбере значението на текста. Той също трябва да разбере пунктуацията, която му помага да разбере значението. Същото важи и за писмената дума. Той трябва да помни какво вече е

написал, като в същото време мисли за това, което иска да напише по-нататък, така че писането да има смисъл. Често в класната стая думите се бъркат или пропускат в изречения, както и буквите в отделните думи. По този начин много често текстът на дислексик в крайна сметка губи значението си, което ученикът първоначално е искал да му даде (Wiltshire, 2003). За дислексиците обаче могат да възникнат трудности от всякакъв вид в училище и тези трудности се отразяват на представянето им в уроците и поведението им в класната стая. Учителите са помолени да разпознаят горните трудности и да ги управляват по подходящ начин, така че учениците с дислексия да могат да следват курса. В тази група въпроси, респондентите дават своето мнение за характеристиките и учебните нужди на децата с дислексия.

Децата с трудности в ученето се сблъскват с различни видове проблеми на всеки етап от живота. Не е лесно да бъдеш различен сред другите деца, които много пъти могат да бъдат жестоки и да критикуват. Например, изправянето срещу тормоза в училище е трудно за децата с дислексия и ефектът от тормоза обикновено ги преследва през целия живот (Kularathna, et al., 2014).

Друг изследван въпрос е справянето и отнасянето към тези деца, които учителите в средните училища смятат за най-правилни и какви техники най-накрая прилагат в класната стая, както и изпитването на учениците с дислексия. Според изследването на Tsovili (2001), филолозите (учители по език в средното образование) насърчават демократичния процес в класната стая и изразяването на възгледите на учениците. Освен това съвременните педагогически техники предполагат прилагането на диференцирано обучение като най-подходящо за класове, които включват ученици с дислексия.

Разнообразното преподаване има за цел развитието на социални умения, водещи до социално взаимодействие и сътрудничество. Диференцираното преподаване използва учебни материали със степен на трудност и учителите вземат предвид множествената интелигентност на Gardner, когато проектират дейности. Следователно е разбираемо, че целта на диференцираното обучение е да изведе стойността на всеки ученик и да го интегрира в учебната среда. По отношение на учебната среда и общия климат в класната стая, който насърчава диференцирано преподаване, емоциите, които учениците изпитват в този вид уроци, се характеризират като „безопасен“ контекст както на физическо, така и на „когнитивно“ ниво на сигурност играят важна роля (Dimitropoulou, 2013).

Целта на тези интервенции е, разбира се, да се справят с всички трудности на детето в общата класна стая, като част от обичайния образователен процес, за да се предотвратят вторичните проблеми от възможната стигма на детето и да се избегнат различните странични ефекти от оттеглянето му от преподаване, пространство извън общата класна стая (Commission on Excellence in Special Education, 2002). В контекста на изследването ще се установи какво е мнението на учителите по езици за диференцирания метод, дали и до каква степен е неговото приложение.

### **Раздел III: Родителската роля в интеграцията на деца с дислексия**

Третият раздел разглежда ролята на родителите в интеграцията на децата с дислексия. Необходимо е в едно проучване за дислексията от гледна точка на учителите и да не може да се пропусне ролята на родителите и значението на родителското сътрудничество за успешната интеграция на деца с дислексия. Целта на раздела е да се оцени ролята на родителите в ежедневната училищна практика, да се извлекат полезни

резултати, за да се използват и включат по-добри родители в процеса на интеграция на техните деца в бъдеще.

Следователно ролята на родителите се оценява като решаваща и безспорна в учебния процес на ученика. Това, което ще бъде проучено, е начинът, по който учителите оценяват ролята на родителите, как те описват родителското присъствие в училище, тяхното мнение за това как родителите трябва да бъдат включени в процеса на включване на учениците с дислексия и степента на тяхното участие в учебния процес. Освен това, какво е тяхното мнение за отношението на родителите към учителите и тяхното виждане за същността на сътрудничеството между родители и учители.

#### **Раздел IV: Ефективността на обучението на общообразователните филолози по специално образование и дислексията.**

Четвъртият и последен раздел е озаглавен: „Ефективността на обучението на общообразователните филолози по специално образование и дислексията“. Въпреки постигнатия значителен напредък в различните изследователски области, причините за нарушенията в ученето все още не са добре разбрани. Тези нарушения на ученето могат да бъдат изследвани и от много други гледни точки, като характер, пол, фактори в зависимост от семейството (Richard & Serrurier, 2020). Много учители, особено в средното училище, се считат за неинформирани относно идентифицирането и лечението на учениците с обучителни затруднения и дислексия в класната стая.

Този раздел включва изчерпателни въпроси, които са правилно формулирани, за да дадат учителите по езика своето мнение за ефективността на обучението и техните нужди от обучение. Въз основа на картината, описана във втория раздел, респондентите отговарят за образователните институции в Гърция и каква е връзката между действителното обучение и реалните нужди в ежедневието на училищния живот.

### **ТРЕТА ГЛАВА: Анализ на резултатите**

В настоящата дисертация статистическият анализ се извършва със статистическия софтуер IBM SPSS Statistics 26. След попълването на въпросника от респондентите, данните се прехвърлят към конкретния статистически инструмент. Всеки въпрос във въпросника беше кодиран с буквено-цифрови знаци като променливи стойности. Например първият въпрос съответства на променлива Q.1, вторият на променлива Q.2.

Статистическият анализ се занимава с качествения анализ на данните, извлечени от затворени въпроси. Дескриптивната статистика беше използвана за описване на популацията, първо за всяка променлива поотделно, а след това, когато е необходимо, в комбинация по двойки. И така, за всяка променлива е създадена таблица на честотите и процентите, както и графика - пай, в която са записани процентите на въпроса. Където две променливи бяха изследвани заедно, бяха създадени двойни входни таблици и клъстерни плотове с две променливи.

#### **3.1 Раздел I**

Първият демографски въпрос е свързан с пола. Статистическата обработка показва, че извадката от настоящото изследване е представена от жени в процент от 92,3% и от мъже в процент - 7,69%. Горните цифри не са случайни и съответстват на образователната реалност, тъй като жените филолози са значително повече от мъжете филолози в училищата. Фактът, че жените са мнозинството, е свързан с образователната реалност в

Гърция и приемането на студенти в университетските факултети. Учителската работа, особено през предходните десетилетия, се считаше за „женска“, насочваща момичетата към педагогически и философски училища, а момчетата към научните факултети.

Възрастовите групи на извадката са представителни за образователната реалност на средното образование. Първото наблюдение върху статистическите данни е, че първата възрастова група на възраст 21-30 години изобщо не е представена. Този факт напълно съответства на липсата на постоянни назначения в Гърция през последните петнадесет години. Учителите, които са назначени, се наемат като срочни заместници и не принадлежат към постоянния персонал. Освен това, тъй като академичните квалификации се оценяват, много завършили, първо избират да продължат обучението си на следдипломно или докторско ниво и след това заявяват работа в образованието.

Горната статистика отразява несигурността и неопитността на учителите, които преподават в редовни класове и може да засегне малък или голям процент от децата с трудности в ученето. Сравнянето с деца на различни нива и с различни нужди в училищната практика не е лесно и учителите твърдят, че до голяма степен те са недостатъчни за справяне със специализираните случаи на деца. Значителният процент учители, които се чувстват съвсем или много подготвени, вероятно имат или дългогодишен опит, вече са завършили специални образователни специалности или накрая, в някакъв момент от кариерата си, са работили в специални образователни структури.

Според статистиката 38% от филолозите се интересуват от обучение в специалното образование, докато 9,62% отговарят, че не се интересуват от придобиването на повече знания по предмета. Фактът, че огромната информация от извадката е отговорила положително на горния въпрос, показва необходимостта от обучение на учителите и тяхната готовност да се развиват, за да отговорят възможно най-добре на техните образователни задачи.

### **3.2 Раздел II**

Във втория раздел на въпросника, учителите отговарят на въпроси, свързани с дислексията, учениците с дислексия и техните ученици в класната стая.

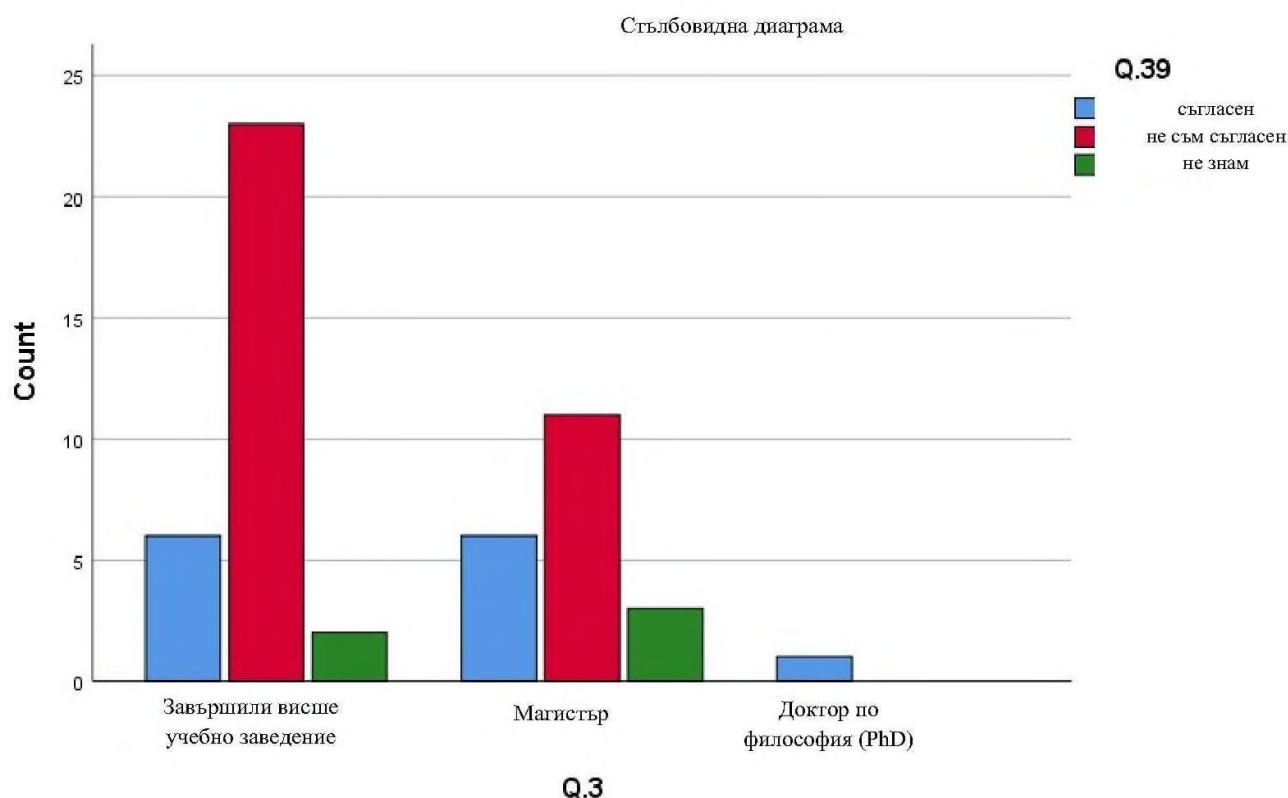
Статистическият анализ показва, че 59,62% от филолозите имат впечатлението, че дислексията се среща по-често при момчетата, отколкото при момичетата. Процент от 5,77% не са съгласни, че случаят е такъв, докато значителните 34,62% посочват, че нямат мнение по отношение на честотата на дислексия между момчета и момичета. Съответните изследвания, разработени в теоретичната част на дисертацията, показват, че процентите на дислексия при момчетата са доста високи и е направен опит за даване на съответните научни обяснения. Учените обаче не са успели да измислят нито едно от тях, така че в края на краищата не е открит лек за дислексия. Докато учените продължават своите изследвания в тази посока, по-голямата част от филолозите потвърждават данните от изследванията, тъй като смятат, че честотата на дислексия всъщност е по-висока при момчетата.

Характерно е, че повечето учители смятат диагнозите за прекомерни, което означава, че те смятат, че оценките се злоупотребяват. В училище някои учители имат впечатлението, че родителите подлагат натиск за диагностициране на дислексия, за да улеснят изпитванията на детето си, тъй като децата с дислексия имат право на устен изпит.

Това може също да означава, че учителите четат диагнозата на учениците с дислексия, но мнението, което имат за ученика в класната стая, не съответства на диагнозата. От друга страна, значителен процент са тези, които приемат оценките като точни и не ги считат за прекомерни. Много учители просто вярват, че дислексията винаги е съществувала, но че учениците не са били правилно оценени, за да диагностицират състоянието си. И накрая, малцинството заявява незнание, може би, защото предпочита да държи дистанция от чувствителния въпрос за оценяване на деца с обучителни затруднения.

Много от учителите може би са използвали положително способностите на своите ученици с дислексия в класната стая в полза на всички ученици. От друга страна, процентът на учителите, които не са съгласни, показва, че те не различават децата с дислексия по отношение на интелигентността и представянето, което отчасти е в съответствие с изследванията, които потвърждават, че това не е доказано научно. Значително малцинство отговаря, че не знае или не разбира дали учениците с дислексия са по-интелигентни или способни от съучениците си.

Статистическият резултат, както се вижда от съответната картина, изглежда съответства на реалността, тъй като учениците с дислексия не са лишени от интелигентност или комбинаторно мислене, с изключение на децата, изложени на неграмотна среда или страдат от съпътстващи разстройства. Напротив, въображението и оригиналността на мисленето на децата с дислексия могат да бъдат изразени без усилие в урока по литература, когато разбира се условията са подходящи. 25% не са съгласни, което означава, че тези учители не са открили разлика в представянето на учениците между учебните предмети, докато 13,46% нямат мнение по въпроса.



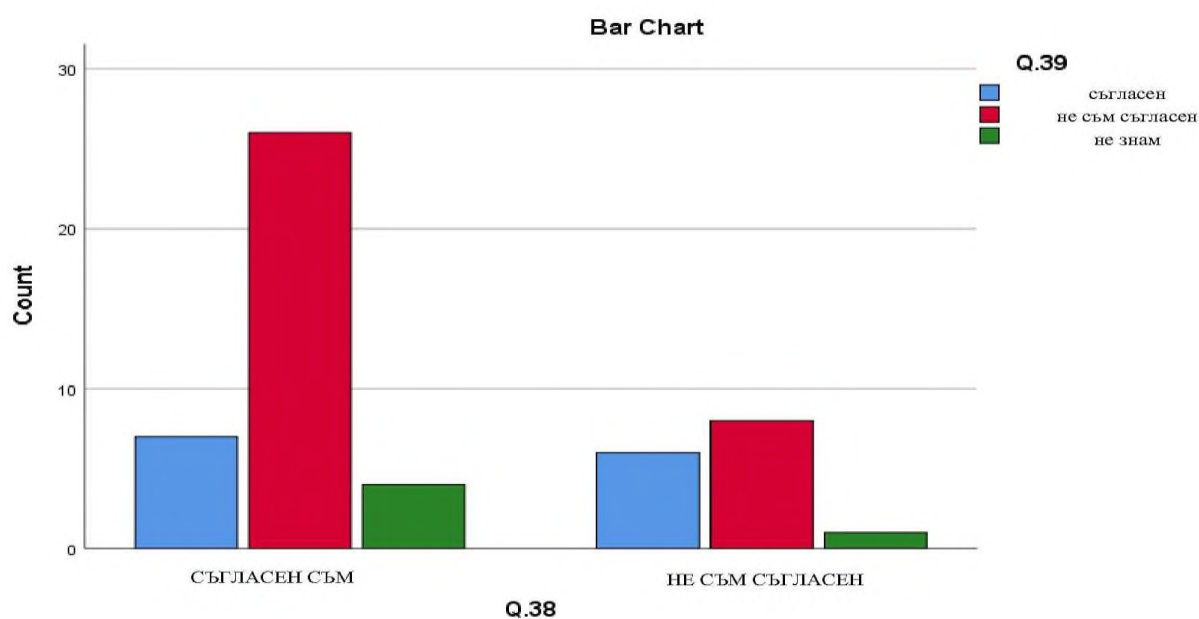
**Фигура 3.41**

Показателно е, че при въпрос 3, който принадлежи към раздела с демографски въпроси са получени конкретни резултати от статистиката във връзка с академичната квалификация и научната основа на респондентите. В променлива 39 беше проучено дали учителите от извадката смятат, че са квалифицирани да прилагат диференцирано обучение в класната стая. Следователно изследователският интерес е фокусиран върху отговорите, дадени от филолозите на този въпрос в зависимост от тяхното обучение.

Забелязва се, че онези учители от извадката, които имат основна университетска степен, която съставлява мнозинството (59,6% от популацията), в процентот 74,2%, считат, че не са в състояние да прилагат диференцирано обучение, за да отговорят на специалните потребности на своите ученици. Учителите, които имат магистърска степен, също смятат, че не са готови за такова преподаване в процент от 55%, но процентът е по-нисък в сравнение с предишната група. За процента, който притежава докторска степен, отговорът е само положителен. На 100% тесмятат, че могат да се справят с горната потребност. В заключение, комбинацията от променливи показва, че колкото по-високо е академичното ниво на респондентите, толкова по-малка е несигурността и чувството за неадекватност на преподавателите по отношение на прилагането на образователни техники.

Следователно академичните квалификации осигуряват материали за развитие и помагат на учителите да се справят с по-взискателни ситуации и се обръщат към групи деца с повишени трудности в ученето.

Горната статистическа картина не е случайна и ни води до извода, че учителите, които нямат образование в специалната педагогика, в по-голямата си част, считат, че са недостатъчни за прилагане на диференцирано обучение. От друга страна, възниква интересният резултат, че тези, които са били обучени в специалното образование са разделени. Около половината от тях смятат, че могат да се справят с горепосочените нужди, докато другата половина смятат, че диференцираното преподаване е нещо, на което те не могат да отговорят, въпреки специализираното си обучение. Това, разбира се, възпитава и идеята за допълнителни нужди от обучение на учителите, независимо от тяхното обучение в специалното образование.



Фигура 3.44

Q. 38* Q.39 Кръстосана таблица		Q.39			Общо (% от общото)
		Съгласен	Не съм съгласен	Не знам	
Q. 38	Съгласен (% от общото)	13,5	50	7,7	71,2
	Не съм съгласен (% от общото)	11,5	15,4	1,9	28,8
ОБЩО (% от общото)		25	65,4	9,6	100

Таблица 3.49

Горните таблици кръстосват променливите 38 и 39. Както се вижда от съответната таблица, 50% от популацията на изследването се съгласява, че няма време да провежда диференцирано обучение в класната стая, за да помогне на деца с дислексия (въпрос 38) и също така вярват, че не разполагат с подходящи материали за диференцирано преподаване (въпрос 39). Статистическият анализ показва, че по-голямата част от филолозите, които признават за проблем, че липсата на време за прилагане на такова преподаване, в същото време признават като бариера личната си некомпетентност. И накрая, може да се заключи, че липсата на време, но и липсата на подходящо обучение са основните пречки пред диференцираното обучение в класната стая.

### 3.3. Раздел III

В третия раздел учителите са помолени да отговорят на въпроси относно ролята и сътрудничеството на родителите на учениците с дислексия. Посочваше, че в променлива 46, респондентите трябва да отговорят дали и до каква степен училището, властите и структурите могат да си сътрудничат и да включват родителите на деца с дислексия в областта на специалното образование. 96,2% считат, че участието на родителите в процеса на интеграция на ученика с дислексия е важно и необходимо. Минимален процент от 1,9 предоставят отговор „не е съгласен“, а също и незначителен процент от 1,9 дават отговор „не знам“.

Така че филолозите от извадката единодушно считат тяхната роля за необходима и искат включването им.

Q.43 * Q46. Кръстосана таблица		Q.46			Общо (% от общото)
		Съгласен	Не съм съгласен	Не знам	
Q. 43	Съгласен (% от общото)	71,2	0	1,9	73,1
	Не съм съгласен (% от общото)	19,2	0	0	19,2
	Не знам (% от общото)	5,8	1,9	0	7,7

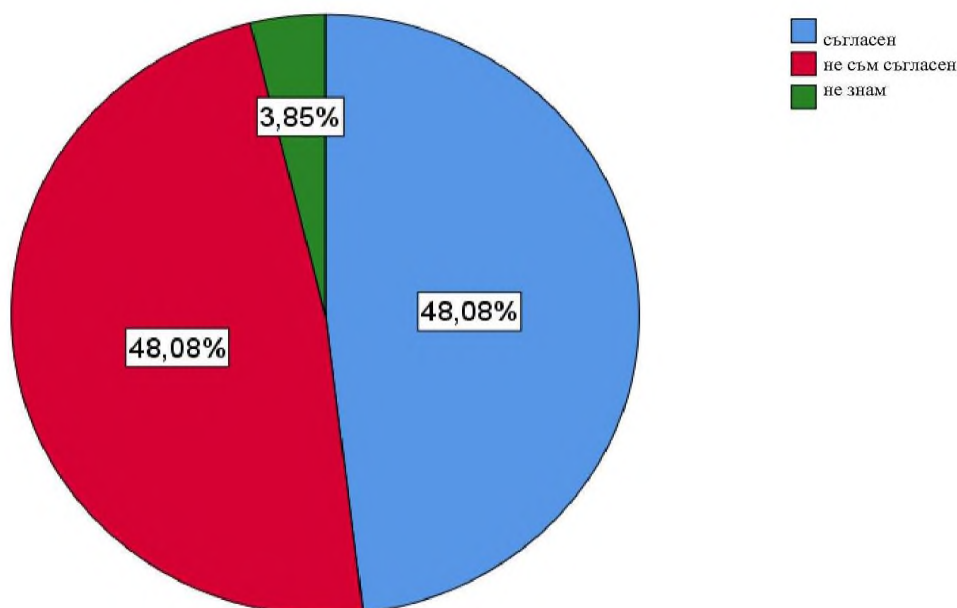


<b>ОБЩО (% от общото)</b>	96,2	1,9	1,9	100
---------------------------	------	-----	-----	-----

**Таблица 3.58**

При процент от 73,1%, филолозите смятат, че липсата на съгласие от страна на родителите е най-големият проблем за безпроблемната интеграция. В променлива 46, 96,2% считат, че участието на родителите в процеса на включване на ученика с дислексия е важно и необходимо. Пресичането на двете променливи показва това в процент от 71,2%, докато от една страна те смятат, че родителите са пречка за включването на учениците с дислексия, когато отказват ситуацията на интеграция на учениците с дислексия, от друга страна те са съгласни, че родителите трябва да участват активно в процеса. Изводът, който възниква без усилие, е, че ролята на родителите се счита за критична от учителите. Когато родителите имат отрицателен характер обаче, те стават пречка. От друга страна, когато има добро сътрудничество, родителите са много важни лица в усилията на учителите да подкрепят приобщаването на децата.

**Раздел IV** изследва мнението и отношението на филолозите по отношение на обучението в непрекъснато нарастващите изисквания и ролята на специалното образование в общото образование.



Q.52: Предоставеното обучение е адекватно, но не систематично.

**Фигура 3.63**

Променлива 52 се връща към въпроса за обучението. Според статистическата обработка, филолозите в процент от 48,1% преценяват, че въпреки, че предлаганото обучение е подходящо, то не е достатъчно. Точно същият процент от извадката не е съгласен с горната позиция, докато минимален процент от 3,85% от филолозите нямат мнение. В тази променлива има дихотомия сред респондентите в изследването.

В Гърция, в сферата на образованието, все още няма достатъчно доверие в други частни институции, освен в официалните държавни органи. Въпреки че преобладаващото мнозинство не са посещавали съответно обучение, оптимистичното е, че приблизително 23% от извадката са информирани и са присъствали на обучение от родителски инициативи, относно специалното образование, което показва намерението на респондентите от изследването „да проучат нова перспектива и възможности за обучение“.

#### **ЧЕТВЪРТА ГЛАВА: Заключение и перспективи**

В този дисертационен труд бяха тествани и разработени *„Методически подходи и нагласи на учителите филолози към учениците с дислексия в средното училище“*. Учителите в изследването, в общи линии се съгласяват, че през последните години присъствието на деца с дислексия в класната стая е интензивно и се увеличава, потвърждавайки избора на изследователя да се справи с този въпрос. Филолозите посочват, че явлението обикновено е по-силно изразено при момчетата, но не с голяма разлика.

Във връзка с практически проблеми в класната стая, учителите се фокусират върху проблема с ограничено време. Децата с дислексия имат проблеми в писането и четенето, което от своя страна създава проблеми с разбирането на уроците по литература. Ясно е, че детето с дислексия, за да е в крак с останалите деца, филологът ще трябва да прекъсне урока, за да се върне и да даде допълнителни обяснения. Съществува консенсус, че трудностите се откриват в чисто езикови предмети, като древногръцки, докато в предмети като литература, където текстовете се четат на глас, придобита оценка и активиране на емоционалната интелигентност, учениците с дислексия реагират много по-добре. Забележително е, че горната картина се потвърждава изцяло от диагностичните характеристики на нарушения на ученето.

Повечето филолози вярват, че учениците с дислексия се нуждаят от специално отношение в класната стая. Те приемат зададеност да не оценяват правописните грешки и полагат големи усилия да ги насърчават. Те често избират да не задават въпроси, с изключение на тези, които изискват кратък и лесен отговор, за да не смущават учениците или да ги излагат на евентуални закачки от съучениците си. Показвайки особена информираност за социализацията на учениците, като я смятат за основен фактор за подрастващите, учителите се опитват да интегрират учениците с дислексия в учебния процес възможно най-добре.

Що се отнася до учениците с дислексия, почти всички учители от изследователската извадка са съгласни, че учениците с дислексия като цяло имат ниска ефективност. Освен това устният изпит се определя като най-голямата трудност. Тъй като няма отделно време за устен изпит на учениците в края на класа, изпитът се извършва набързо, в условия на натиск и стрес, както за учители, така и за ученици, което очевидно се отразява негативно на тяхното представяне. Във връзка с адекватността на устния изпит, въпреки че учениците с дислексия, словесно се чувстват свободни да изразят своето мнение, филолозите от извадката твърдо вярват, че процедурата се нуждае от подобрене и обективност. Нещо повече, учениците с дислексия обикновено са трудни да следят учебния процес и в резултат на това те често изразяват тревожност, ниско самочувствие и затвореност в себе си. В допълнение към горния психологически профил, който влияе

негативно на представянето им, беше изразен положителния имидж на учениците с дислексия, които успяват да гледат, пишат и участват без особени проблеми. Изглежда обаче, че това са случаите, диагностицирани с леки симптоми или имат много благоприятна семейна среда. На този етап за първи път се разкрива въпросът за родителската роля и подкрепа. Вдопълнение, филолозите от извадката смятат, че сътрудничеството с родителите е от съществено значение за получаване на информация за поведението на ученика у дома и като цяло за използване на родителския принос (Floratos, 1998).

Факт е, че образователната система счита изпитите за неразделна част от образованието. Изпитът има цел, която не е нищо друго освен подтикването в обучението. Ученикът трябва да бъде подготвен за бъдещето и живота. Самото тестване не е лошо, когато се прилага правилно и с подходящите методи. Това трябва да се прави не като средство за принуда и страх, а по-скоро като начин за самооценка на ученика. В крайна сметка оценката и оценяването, са само педагогически инструменти сред останалите. Склонността на децата към стрес обаче е нещо много често срещано и наследено в човешката природа. Страхът от всичко ново предизвиква тази тревожност и детето развива фобии (Freud, 1996; Weck, 1986; Holt, 1978).

В централната изследователска ос на обучението, учителите изразяват своята загриженост. Те считат обучението, което получават по отношение на специалното образование, за недостатъчно и несистематично. Те смятат, че са безпомощни и невъоръжени по отношение на проблем, който касае ежедневния училищен живот на учебния процес и обучението, без подкрепата на реални насоки. Също така се подчертава, че при тежки случаи на дислексия, горното лечение не е достатъчно, тъй като няма време за диференцирано обучение. Споменава се и възможната необходимост от паралелна подкрепа.

Във въпроса за образователните институции беше направена препратка към официалните държавни органи, вторичната служба на Министерството и KESY (Образователни и консултативни центрове за подкрепа). Имаше и интересен доклад за обучение от родителски асоциации. Голяма част от филолозите изглежда ги оценяват, тъй като вярват, че родителите наистина се интересуват и вярват, че посещаването на обучения и семинари от родителски асоциации с деца със специфични затруднения или заболявания, може да бъде от полза и да научи много.

Статистическият анализ разкрива, че няма официални насоки или специфична рамка, която да определя как ще се облекчат учениците с дислексия, и по-конкретно условията за педагогическа пригодност по отношение на изпитите в клас и устните изпити на децата. Филолозите се чувстват сами на образователната арена само въз основа на личния си опит и образователния инстинкт. Интересно е, че някои от тях смятат опита си в тази област за достатъчен и оценяват обучението, полезно само за неопитните им колеги. В същото време другите силно чувстват необходимостта от значително обучение, фокусирано върху ежедневните практически въпроси.

Освен това почти всички са съгласни, че съществуващото обучение, идващо от съответните органи, е чисто теоретично, с научна насоченост, която се рециклира без практическа стойност. Лесно е да се заключи, че учителите обезценяват предоставяното обучение, те не се възползват от него и са поели тежестта на ежедневните проблеми сами.

Забележително е единодушното мнение, че има нужда от обучение с опит с примерни учения.

Анализът на резултатите разкрива, че ролята на родителите в контекста на обучението не трябва да се пренебрегва. Често отношенията учител-родител са конкурентни без педагогическа основа и размисъл. Учителите се оплакват, че родителите се намесват в тяхната педагогическа работа, като имат неразумни изисквания (Floratu, 1998). Въпреки това, учителите от извадката, по-голямата част, вярват, че родителите трябва да бъдат включени в процеса на обучение, тъй като те са необходима връзка за ефективна и ползотворна образователна намеса на учениците с дислексия в средното образование. Родителите, чрез подходящи усилия за обучение, могат да допринесат, като предоставят своя собствена перспектива, а също така е необходимо да бъдат включени на всички нива, за да осигурят всеобхватната подкрепа, от която учениците се нуждаят.

Във въпроса за желаното обучение има ясно идентифициране на възгледите на учителите. Техните отговори разкриват необходимостта от организирано и целенасочено обучение. Беше изразена интензивна загриженост относно работата на съответните структури и официални държавни органи. Изглежда, че чувството за всемогъщество е култивирано в учителите по практически въпроси, докато отговорните органи трябва да предлагат конкретни решения и насоки. За част от филолозите факторът за обучение дори не се разглежда като възможна опора в образователния процес. Също така се подчертава, че при тежки случаи на дислексия горното лечение не е достатъчно, тъй като няма време за диференцирано обучение. Споменава се и възможната нужда от паралелна подкрепа.

Респондентите от извадката са съгласни, че ранната намеса е от решаващо значение. Също така е необходимо да се полагат грижи и да се създадат подходящи условия за преминаване на дислексиците към следващото ниво на образование, което означава от начално към средно училище. Училищното звено трябва непрекъснато да поддържа връзка с KESY (Образователни и консултативни центрове за подкрепа) и всички отговорни органи, след оценката на ученика, да предлагат подходящото училищно звено, начина на обучение, необходимата психо-педагогическа и дидактическа подкрепа, както и съществената техническа помощ, помагала и образователни материали, които ще улеснят образованието и комуникацията в клас. Преходът на ученик от основно към средно образование, трябва да се обсъжда в рамките на съвместна консултативна група от учители и на двете образователни нива на образование, за да се улесни този преход и да се направи необходимото за интегриране в средното образование.

Както се вижда от изследването, трябва да се предложи индивидуален подход от специализиран учител по допълнителна и паралелна подкрепа в контекста на посещаемостта на редовната учебна програма. Разбира се, решението не трябва да се пренебрегва, но този модел изисква не само промяна в структурите, но и допълнителна програма за обучение на всички учители. Настоящото проучване стартира по повод научния дефицит по отношение на подходящото обучение на учители, които обучават деца с дислексия в класната стая. Той се стреми да повдигне въпроса и да опише контекста на нуждите на учителите на образователните стени.

На този етап си струва да се спомене, че учителите не са единственият източник на педагогическо влияние. Училището е място, създадено не само за учители и ученици, но и за родители и други членове на обществото. Лечението на деца с дислексия в

държавното училище е отговорност не само на един класен ръководител, но и на целия персонал. Прилагането на различни поддържащи методи и практики и особено насърчаването на гладкото интегриране на децата с дислексия в класната стая, са интервенции, които трябва да се проведат в съвременното училище в Гърция. Учителите, които са пример за всички деца, е важно да стъпят на здрави основи и правилното обучение може да им осигури подходящите консумативи, които в комбинация с личния им опит дават плод.

Добре организираното общо училище трябва да прилага специални програми за интеграция, да прилага принципа на индивидуалността, според който образователната програма трябва да разпознава, уважава и адаптира към специфичните характеристики и специалните нужди на ученика (Dimitropoulos, 2000). За да се избере най-подходящата форма на интеграция и обучение на многоетапно образователно планиране за постигане на успешен резултат, обикновеното училище трябва да вземе предвид детето, училището, училищния персонал и службите за подкрепа (Christakis, 2004).

От гореизложеното може да се заключи, че подходящото обучение трябва да включва предложения и инструкции за класната стая, в която се помещават, наред с други, деца с дислексия, за да се създаде приятелска атмосфера в нея и да се движи срещу изолирането на децата (Peer&Reid, 2001 Stasinos, 2015). Това може да се постигне чрез търсене на участие на учениците с дислексия във всичките му дейности, ваканции, екскурзии или почивки (Angelidis, 2011). Горните предложения изискват учител с повишена научна и професионална квалификация, за да се превърне успешно в свързващото звено между учебната програма и учениците с дислексия.

Трябва да се прилагат различни програми за информация и осведоменост за училището и учителите, родителите, съучениците и по-широката училищна среда, за да се промени отношението им към хората с нарушения. За да създадат условия за равно участие и условия за тяхното приемане в училищното пространство, учителите трябва да осъзнаят, че груповите и съвместни дейности могат да помогнат на всички ученици да научат и да насърчат социалното взаимодействие, като по този начин се възползват учениците с дислексия и всички ученици също. Значителното обучение и специализация на учителите, трябва да включва перспективата на интеграционния процес и изготвянето на индивидуализирани образователни програми за всеки ученик по въпросите на специалното образование, обучение и професионално обучение на лица с нарушения, които според практическите нужди трябва да определят съдържанието на семинарите. Освен това трябва да се проучи и ценният принос на университетските учители и научни органи в обучението на учители, съчетан с преминаването към образователните открития към съвременните изследвания и пилотното прилагане на интервенционни програми в съвместното образование и обучението на хората с увреждания.

В този контекст обучението на учители по специалните образователни въпроси, трябва да стане първият приоритет на вътрешната образователна политика. Общата учебна програма на средното училище, трябва да се направи привлекателна и гъвкава, чрез приспособяване на темите чрез диференцирано преподаване към нуждата от дислексия и чрез използване на допълнителни контролни инструменти, за да се улеснят учениците, чието когнитивно и езиково ниво не винаги съответства на средното ниво на многостепенните ученици в класа. Целите трябва да бъдат реалистични, въз основа на

имиджа за развитие на всяко дете и възникващите способности, но също така и на зачитане на темпото на личностно развитие. Обучението на учители за реконструкция на учебната програма е необходимо, за да се отговори на нуждите на всички ученици със или без специални образователни потребности. Необходимо е да се намерят алтернативни начини за подпомагане на хората с увреждания, за да се избегне създаването на впечатление, че са маргинализирани.(Christakis, 2004).

Нещо повече, трябва да има възможност за осигуряване на допълнителен персонал за най-доброто обслужване на всички ученици с нарушения в ученето в училищните помещения. Засега не съществува конкретна законова разпоредба за наличието на специален асистент за дислексите в общообразователното училище, факт, който често действа възпиращо за включването на ученици с увреждания и за реализирането на целите за съвместно образование. Предлагайки конкретни решения, то трябва да се предоставя по време на междучасията, дискретно наблюдение на децата и възможности за социализация с подкрепа, когато е необходимо. Важен фактор е броят на учениците във всеки клас. Необходимо е да се намали броят на учениците в клас и да се осигурят помещения и оборудване, които ще позволят разработването на приобщаваща програма за обучение, където и когато е необходимо.

Ясно е, че преподавателите с надеждно обучение трябва да предлагат модерни и актуализирани решения. Филолозите от изследването искат практически, целенасочени решения от държавните агенции, а не само семинари с теоретичен характер. Те се нуждаят от примерно преподаване от учени в областта на специализираното образование. По този начин те също така ще могат да се движат в безопасен и подходящ педагогически контекст, без да се сблъскват с морални дилеми и негативни реакции от колеги, ученици и родители в случай на труден случай на дислексия в класната стая.

Дислексията е учебно увреждане със специфични характеристики, но в същото време с широк спектър от симптоми, което включва леки или много тежки форми. Тези характеристики и особености могат да бъдат възприети от държавните преподаватели, но също така и от други асоциации, които могат да поканят различни специалисти и учени да говорят по темата за специалното образование, обръщайки се към учителите. Децата с дислексия имат право и трябва да имат равни възможности със своите съученици и да не се губят в образователна система, която не е изградена за тях.

Всички участници в настоящото изследване, както и авторът, желаят да започнат цикъл на осведоменост, който да доведе до систематични усилия за обучение, насочени към ежедневните образователни изисквания и използващи съвременни научни инструменти. В крайна сметка, общото търсене е обществено образование, равно за всички (Petridou, 2020).

### **ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД С НАУЧЕН ХАРАКТЕР**

1. Анализира научно същността на дислексията, която е правилната основа за всеки нов научен подход.
2. Поставя въпроса за приобщаващото образование на деца с дислексия чрез нагласите и възгледите на учителите - филолози, покривайки изследователски пропуск в горната област.
3. Чрез нагласите и възгледите на филолозите се описват обективните трудности на учениците с дислексия във връзка с общата училищна програма, предлагайки значителен научен тласък за разработване и подобряване, насочени към приобщаване.

### **ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД С ПРИЛОЖЕН ХАРАКТЕР**

1. Представя набор от стратегии за оценка и подходи за преподаване.
2. Подчертава и описва значението на ролята на родителите за успешното включване на деца с дислексия.
3. Представя родителското сътрудничество като необходимо за цялостен подход за включване.
4. Анализира процеса на диагностициране на дислексията, чрез гръцкия държавен механизъм с предложения за по-нататъшно подобрене.
5. Подчертава значението на ранната диагностика за ефективното включване на ученици с дислексия в общо училище.
6. Фокусира се върху обективните, практически проблеми и имиджа на учениците с дислексия в общообразователната класна стая.
7. Предлага конкретни предложения и решения като инструменти за общообразователни учители по език (филолози) с ученици с дислексия в класната стая на средното училище.
8. Показва стойността на интервенционните програми в съвместното образование и преподаване на хора с нарушения.
9. Анализира потребностите от обучение на учителите не само теоретично, но и въз основа на образователната практика.
10. Дава пълна картина на обучението на учителя в Гърция, за да отговори на предизвикателството за бъдещото ефективно обучение.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ<sup>1</sup>

1. Aggelidis, Π.(2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
2. Ambert, A. (1990). Πρακτικές εφαρμογές ερευνητικών δεδομένων για τις διαταραχές λόγου και ανάγνωσης. In: Πρακτικά σεμινάρια μαθησιακών δυσκολιών. Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Μακεδονίας-Θράκης. Έκδοση του συλλόγου αποφοίτων αμερικανικού κολλεγίου «Ανατόλια».
3. Athanasakis, A. (2009). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεκτικούς μαθητές. Doctoral thesis. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
4. Baseki, V. (2014). Written production by dyslexic and non dyslexic students in Greek (native language) and in English as a foreign language. Διδακτορική διατριβή: Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
5. Behlivanidis, X. (1997). Νευροφυσιολογική διερεύνηση των μαθησιακών διαταραχών. Στο: Άτομα με ειδικές ανάγκες. Kaila, M., Polemistis, N., Fillipou, G.. A'(Eds). Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Benton, A.L. (1984). Dyslexia and spatial thinking. *Annals of Dyslexia*, 34:69-85.
7. Bombay, A. (2012). Διερεύνηση των ψυχολογικών δυσκολιών μητέρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
8. Casey, T., Ettlinger, G. (2020). The occasional “independence” of dyslexia and dysgraphia from dysphasia. *National Hospital and Psychological Department of the Institute of Neurology, Queen Square, London. J. Neurol. Neurosurg. Psychiat.*, 1960, 23, 228. Retrieved from: [www.jnnp.bmj.com](http://www.jnnp.bmj.com).
9. Chennat, S. (2014). Classroom strategies for developing English language skills in children with dyslexia at elementary level: An analytical study. Central Institute of Education, University of Delhi, Delhi, India. © Impact Journals. Retrieved from: [www.impactjournals.us](http://www.impactjournals.us). ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΟΒΑΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗ
10. Cohen, L., & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
11. Cohen, L., & Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
12. Commission on Excellence in Special Education. (2002). A new era: revitalizing special education for children and their families. Retrieved from <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.
13. CReSTeD . (2018). Focus on Specific Learning Difficulties. CReSTeD Old Post House Castle St Whittington Shropshire. Retrieved from: [www.crested.org.uk](http://www.crested.org.uk)
14. Davis, R. (1997). The positive aspects of having dyslexia. In: *The gift of Dyslexia. Happy Dyslexic. Understanding dyslexia and how a dyslexic can reach his potential*. Retrieved from: <https://www.happydyslexic.com>.

---

<sup>1</sup>All the listed bibliographic sources are based on the Latin alphabet and were made the following adaptations from the Greek: Α-Α, Β-Β, Γ-Γ, Δ-Δ, Ε-Ε, Φ-Φ, Γ, Η-Η, Ι-Ι, Κ-Κ, Λ-Λ, Μ-Μ, Ν-Ν, Ο-Ο, Π-Π, Q, Ρ-Ρ, Σ-Σ, Τ-Τ, U, V, W, Υ-Υ, Ζ-Ζ, Ψ-Ψ, Ω-Ω.



15. Díaz, B., Hintza, F., Kiebelb, S. J. and Von Kriegstein, K. (2011). Dysfunction of the auditory thalamus in developmental dyslexia. W. M. Keck Center for Integrative Neuroscience, San Francisco, CA: Michael Merzenich. Retrieved from: [www.pnas.org](http://www.pnas.org).
16. Dimitropoulos, A. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο: Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Ed). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους (pp. 65-78). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
17. Dimitropoulou, P. (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Δ. Φιλιππάτου & Σ. Παντελιάδου (Eds.) Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές (pp. 121-148). Αθήνα: Πεδίο.
18. Dunn, M. (2010). Response to Intervention and Reading Difficulties: A Conceptual Model That Includes Reading Recovery. Washington State University In: Learning Disabilities: A Contemporary Journal 8(1), 31-50, Retrieved from: <https://www.commlern.com>.
19. Dyslexia Association of Ireland (2016). Dyslexia - specifics, signs and positive characteristics. Retrieved from: <http://www.dyslexia.ie>.
20. Fawcett, A. (2010). Positive Dyslexia Symptoms. Retrieved from: <https://athome.readinghorizons.com>.
21. Fedorenko, E., Scott, T.L., Brunner, P., Cooney, W.G., Pritchett, B., Schalk, G., and Kanwisher, N. (2016). Neural correlate of the construction of sentence meaning. [www.pnas.org/cgi/doi](http://www.pnas.org/cgi/doi).
22. Floratou, M. -M. (1998). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. Αθήνα: Οδυσσέας.
23. Freud, S. (1996). Εισαγωγή στην ψυχανάλυση. Αθήνα: Επίκουρος.
24. Gemenetzi, K. (1990). Τι θα πει μαθησιακές δυσκολίες. Στο: Πρακτικά σεμινάρια μαθησιακών δυσκολιών. Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Μακεδονίας-Θράκης. Έκδοση του συλλόγου αποφοίτων αμερικανικού κολλεγίου «Ανατόλια».
25. Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 3(3-4), 205–217. Retrieved from: <https://doi.org>.
26. Gjessing, H.J. - Karlsen, B. (1989). A longitudinal study of dyslexia. Bergen's multivariate study of children's learning disabilities. New York: Springer Science and Business Media LLC.
27. Gorard, S. & Taylor, C. (2004). Combining methods in educational and social research. Maidenhead: Open University Press.
28. Goudi, P. (2015). Dyslexia in foreigner and Greek students. Doctoral Thesis. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογία.
29. Griffiths, M. (2002). Study Skills and Dyslexia in the Secondary School. A practical approach. Great Britain: David Fulton Publishers.

30. Hammill, D.D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp. 74-84. Retrieved from: <http://www.dyskolies.gr>.
31. Holt, J. (1978). Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση. Μτφ.: Σ. Ξενάκη, Αθήνα: Καστανιώτη.
32. Horitz, B., Rumsey, J.M., Donohue, B.C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. In: *Neurobiology. Laboratory of Neurosciences, National Institute on Aging, Child Psychiatry Branch, National Institute of Mental Health, National Eye Institute, Bethesda Proc. Natl. Acad. Sci. USA Vol. 95*, pp. 8939–8944.
33. Hudson, R.F., High, L. Al Otaiba, S. (2020). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*. Retrieved from: [www.lonline.org](http://www.lonline.org).
34. Kalemis, K., Kostarelou, A., Georgopoulou, M. (2014). Η αυτοαξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας ως παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. In: *International and European trends in Education and their impact on the Greek Educational System. Conference papers, September, Kasimatis, K. Argyriou, M. (Eds.), Vol. A., σελ.71-83.ASPETE-GAPMMET*.
35. Kamala, R., Ramganes. E. (2015). Difficulties in Identifying the Dyslexics in Multilingual Context. *International Journal of Humanities and Social Science Invention. Volume 4 Issue 1*, pp.18-22. Retrieved from: [www.ijhssi.org](http://www.ijhssi.org).
36. Karapetsas, A. B. (1997). Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
37. Koltsidas, P. (2008). Το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: η παράμετρος της Δυσλεξίας. *Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα*.
38. Koufaki, A. (2015). Investigating the development of functional asymmetry by means of transcranial Doppler ultrasound in students with dyslexia (specific reading disability). *Doctoralthesis. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*.
39. Kularathna, T.C.P , Kuruppuarachchi, L.C, Wijekoon, W.M., Kulamini, W.A.M Samarasingh, R.N. & Tharanga, D. (2014). *Yalu: Computer Game Based Solution to Screen Learning Disabilities in Kids Sri Lanka Institute of Information Technology. Malabe, Sri Lanka*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org>.
40. Livaniou, E. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
41. Markou, S. (1998). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία. Κινητική αδεξιότητα. Υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
42. Markovitis, M. - Tzouriadou, M. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
43. Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Snowling, M., Yule, W., Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: Spelling in adolescence and at midlife. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50, 893-901.
44. Minedu. (1985) N. 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΑΘΗΝΑ, 30-9-1985, Τ.Α΄, Αρ,167. Retrieved from : [www.minedu.gr](http://www.minedu.gr).
45. Mykleburst, H., Johnson, D. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional children*, 29, 14-25.

46. National Institute of Mental Health (NIMH). (1999). Dyslexia Information Page. Retrieved from: <https://www.nimh.nih.gov/>
47. Nicolson, R.I. and Fawcett A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. Department of Psychology, University of Sheffield, UK: .Centre for Child Research, Swansea University, 47, 117–127. Retrieved from: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
48. Papanastasiou, K. (1990). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
49. Paraskevoopoulos, I. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια επιστημονικής έρευνας. Αθήνα.
50. Peonidis, A. (1997). Σχολική αποτυχία, παιδιατρική παρέμβαση. Στο: Άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιμ.: Kaila, M., Polemistis, N., Fillirou, G.. Α' Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
51. Petridou, M. (2020). Η επιμόρφωση των φιλολόγων της γενικής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν τη δυσλεξία στην τάξη. Στο: Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο. 17-18 Ιανουαρίου 2020. Τόμος Α'. (Επιμ.)Argyriou, M., Kasimati, σελ. 177-187. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. Αθήνα: Κέντρο ψηφιακών εκτυπώσεων.
52. Porpodas, K. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
53. Reid, G. (1998). Dyslexia. A practitioner' s Handbook. West Sussex: John Wiley and sons.
54. Reid, G. (2005). Dyslexia and inclusion. Classroom approaches foe Assessment, Teaching and Learning. Great Britain: David Fulton Publishers.
55. Reinhold, M. (2016). Some clinical aspects of human cortical function. Retrieved from: <http://brain.oxfordjournal.org> .
56. Richard, G.and Serrurier, M. (2020). Dyslexia and Dysgraphia prediction: A new machine learning approach. Dystech, Traralgon, Australia. Retrieved from: [gillesr,mathieus@dystech.com.au](mailto:gillesr,mathieus@dystech.com.au).
57. Scott, R. (2004). Dyslexia & counseling. London, Philadelphia: Whurr Ruplishers Ltd.
58. Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. The New England Journal Medicine. (NEJM). 338, 307-312.
59. Skounti, M.- Ayfanti, E. (2010). Δυσλεξία στην πράξη. Εξειδικευμένες ασκήσεις εκμάθησης δίμηφων συμφώνων για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. ΗράκλειοΚρήτης: Δοκιμάκης.
60. Stackhouse, R.J. (1989). Speech, Segmentation and Spelling Skills in Developmental Verbal Dyspraxia. Thesis submitted to the University of London for the degree of Doctor of Philosophy. Psychology Department University College. London: Bibl. London Univ.
61. Stasinos, D. (2003). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.
62. Stasinos, D. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg.
63. Stasinos, D. (2015). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg.

64. St. John-Matthews, J., Pace, K. and Vogan, C. (2016). Supporting radiography learners with dyslexia during clinical placement. *Imaging & Therapy Practice*. Retrieved from: <http://eprints.uwe.ac.uk>.
65. SurveyMonkey (2000). Types of survey questions. Retrieved from: <https://www.surveymonkey.com>.
66. Teddie, C & Tashakkori, A. (2009). *Foundations and mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
67. Thapliyal M., Ahuja, N. J. (2018). A Critical Review on Learning Disabilities with Specific Reference to India: Challenges, Research Advances and Government Policies. *International Journal of Scientific Research in Computer Science Applications and Management Studies*, Volume 7, Issue 4 (July 2018) [www.ijsrcsams.com](http://www.ijsrcsams.com).
68. Tsambarli, A. (2011). *Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες*. Στο: Σ. Τάνταρος. *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
69. Tsovilis, Th. (2001). *The anxiety of children with learning difficulties*. Doctoral Thesis. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
70. Vandermostena, M., Boetsa, B., Luts, H. Poelmansa, H. Golestanic, N, Woutersb, J. and Ghesquière, P. (2010). Adults with dyslexia are impaired in categorizing speech and non speech sounds on the basis of temporal cues. San Francisco, CA, Michael M. Merzenich, University of California. Retrieved from: [www.pnas.org](http://www.pnas.org).
71. Vellutino, F. (1978). Dyslexia. *Scientific American*, Vol.256, 3, 20-28.
72. Vellutino, F. Fletcher, J. Snowling, M. Scanlon, D. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* USA: Child Research and Study Center, Department of Educational Psychology and Statistics. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com>.
73. Weck, H. (1986). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μτρ.: Daskalakis, D. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
74. Wiltshire, P. (2004). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Σαββάλας.

**НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ,  
СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

1. **Petridou, M.** Parental involvement in the process of integrating children with dyslexia. Thoughts and opinions of secondary education teachers in Greece. Article for FINE Journal, IVAN BOGOROV publishing house. April, 2020.
2. **Petridou, M.** The problem of Dyslexia in secondary education in Greece. The process from diagnosis to classroom treatment from the perspective of literary lessons. Article for FINE Journal, IVAN BOGOROV publishing house. April, 2020.
3. **Petridou, M.** The training of teachers of language in general secondary education that face dyslexic students in the class. Higher School of Pedagogical and Technological Education - Association of Music Teachers of Primary Education. Athens, 2020 (Conference).

## **БЛАГОДАРНОСТИ**

Първо и преди всичко, бих искала да изкажа своята благодарност на моя научен ръководител проф. Дора Левтерова, за нейните насоки, подкрепа и търпение. Тя ме вдъхнови по много начини и ми предостави своите ценни знания и насърчение. Имах късмета да я имам за ръководител и нямаше да мога да завърша този дисертационен труд, без нейната неотлъчна подкрепа.

Освен това, искрено благодаря на колегите и семейството ми, че винаги са били до мен, давайки ми обратна връзка и осигурявайки ми най-добрите условия по време на изготвянето на дисертационния ми труд.