

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА  
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF  
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

**ФОТИНИ ЕВАНГЕЛОС БИЛИУРДЗИ**

## **АВТОРЕФЕРАТ**

# **ДИНАМИКА НА КОГНИТИВНИТЕ ПРОФИЛИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНО НАРУШЕНИЕ НА УЧЕНОТО**

**ДИСЕРТАЦИЯ ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН  
„ДОКТОР“ ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ  
1.2. ПЕДАГОГИКА (СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА)**

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:**

**ПРОФ. Д-Р ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА**

**СОФИЯ, 2019**

## СЪДЪРЖАНИЕ

Списък на таблиците .....	4
Списък на графиките.....	4
Списък на съкращенията.....	4

<b>ВЪВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5</b>
-----------------------	----------

### Глава 1

#### **МОДЕЛИ НА РАЗВИТИЕ ПРИ СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО**

1.1 Исторически преглед на дефинициите.....	11
1.2 Съвременна концепция за Специфичните нарушения на ученето.....	13

### Глава 2

#### **КОГНИТИВНИ И УЧИЛИЩНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО**

2.1 Дефицити в когнитивните умения.....	17
2.1.1 Перцепция.....	17
2.1.2 Фонологична обработка.....	18
2.1.3 Автоматизация.....	18
2.1.4 Памет.....	19
2.1.5. Метакогниция.....	21
2.2 Характеристики на учениците със специфични нарушения на ученето в училищната сфера..	21

### Глава 3

#### **ПСИХОСОЦИАЛНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНО НАРУШЕНИЕ НА УЧЕНЕТО**

3.1 Специфични нарушения на ученето и психосоциални трудности.....	22
3.2 Симптоматика на емоционални и поведенчески нарушения.....	24
3.2.1 Интернализирани нарушения.....	24
3.2.2. Екстернализирани поведенчески нарушения.....	28
3.2.3. Аз-образ.....	30
3.3 Социални характеристики на ученици със специфично нарушение на ученето.....	33

### Глава 4

#### **МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

4.1 Научна област на емпиричното изследване и научна теза.....	35
4.2 Цел, хипотези и задачи.....	37
4.3 Извадка.....	40
4.4 Инструментариум на изследването.....	40
4.4.1 Профил на перцепцията за деца (SPPC).....	40

4.4.2 Въпросник за силни страни и трудности (SDQ).....	42
4.4.3 Въпросник за метакогнитивно осъзнаване (MAI).....	43
4.5 Дизайн на изследването.....	43

## Глава 5

### РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

5.1 Демографски характеристики на извадката.....	44
5.2 Статистически анализ на данните.....	46
5.2.1 Сравнителен анализ на Аз-образа в експерименталната и контролната групи.....	46
5.2.2 Корелации между subsystemите на Аз-образа.....	50
5.2.3 Влияние на просоциалното поведение и Аз-перцепцията на училищните постижения върху Метакогнитивното осъзнаване.....	55
5.3 Обобщение и дискусия.....	56
5.3.1 Обобщение и дискусия за влиянието на специфичното нарушение на ученето върху Аз- образа на юношите.....	56
5.3.2 Обобщение и дискусия за влиянието на половия фактор върху Аз-образа на юношите..	64
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>67</b>
<b>НАУЧНИ ПРИНОСИ.....</b>	<b>73</b>
<b>ПУБЛИКАЦИИ.....</b>	<b>74</b>

## **Списък на таблиците**

**Таблица 1** Сравнение на Аз-перцепцията в експерименталната и контролната група (SPPC)

**Таблица 2** Сравнение на Аз-перцепцията на поведенческата симптоматика в експерименталната и контролната групи (SDQ)

**Таблица 3** Сравнение на Метакогнитивното осъзнаване в експерименталната и контролната групи (MAI)

**Таблица 4** Корелация на Аз-перцепцията с Поведенческата симптоматика и Метакогницията в експерименталната група

**Таблица 5** Корелация между Поведенческата симптоматика и Метакогницията в експерименталната и контролната групи

**Таблица 6** Корелация на Аз-перцепцията с Поведенческите симптоми и Метакогницията в контролната група

## **Списък на графиките**

**Графика 1** Разпределение на учениците от експерименталната и контролна група по пол и училищен клас

## **Списък на съкращенията**

ADHD - Нарушение с дефицит на внимание/хиперактивност

DSM (ДСН) - Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders / Диагностично статистическо ръководство за психичните нарушения

IDEA - Образователна наредба за лица с увреждания

ICD/МКБ – Международна класификация на болестите

NJCLD - Национален комитет за нарушения на ученето

MAI - Въпросник за Метакогнитивно осъзнаване

CHU (SLD) - Специфично нарушение на ученето

SDQ - Въпросник за силни страни и трудности

SPPC - Профил на Аз-перцепцията на деца

## ВЪВЕДЕНИЕ

Дисертационното изследване е насочено към влиянието на специфичното разстройство на ученето върху когнитивните профили в юношеска възраст. Изследователите наблюдават влиянието на редица фактори върху ученето на деца с нормален интелект, които имат неочаквано ниски постижения в училище. Така, Kirk (1963) въвежда термина "увреждания на ученето" като най-типична черта за тази група деца. По-късно, е открита много висока честота в появата на случаи с комплексни нарушения в четенето, писменото изразяване и математическите умения. Този факт е отразен в МКБ-10 (1992), която включва като обща категория на психичните нарушения "Специфично нарушение в училищните умения". Днес най-новите издания на международните медицински класификатори на психичните разстройства приемат термина "специфично разстройство на ученето" (DSM-V, 2013 и ICD-11, 2018) за нарушенията в четенето, писмено изразяване, математически умения или тяхната комбинация. Така, клиничните характеристики на ученето, като когнитивния процес, са дефинирани спрямо биологичната симптоматика, но водят до ниско равнище на училищни постижения във всички култури, прилагачи традиционни педагогически методи.

Основният изследователски въпрос на дисертационното изследване е как специфичното нарушение на ученето влияе върху общата когнитивна обработка на информацията за себе си и цялостна Аз-концепция в периода на юношеството. Като резултат от повишената когнитивна активност в самопознание, нашите изграждат устойчивите системи на Аз-перцепцията и Метакогнитивното осъзнаване, но също и обобщено емоционално отношение към себе си, като стойностна или по-малко стойностна личност

(Самоуважение). Самопознанието в юношеството отразява информацията за индивидуалните качества на умствената дейност и училищните умения (психо-педагогически характеристики), информация за качествата на междуличностната комуникация и социалните умения, за вътрешните емоционални преживявания, социалните нагласи (психосоциални качества) и за физическите качества.

Изследването приема общата хипотеза, че съдържанието на Аз-образа на учениците със СНУ е в силна зависимост от техния общ интелектуален потенциал, от атипичните характеристики на когнитивните процеси, но също и от обратната връзка за реалните успехи/неуспехи в учебния процес.

Теоретичната значимост на дисертационното изследване произтича от факта, че съдържателните и структурни аспекти на Аз-образа при СНУ, както и тяхното влияние върху уменията за саморегулация в юношеска възраст, все още не са достатъчно изяснени и изследователите докладват противоречиви резултати. По-голямата част от тях приемат, че учениците със специфични нарушения на ученето имат негативен академичен образ за себе си. Те твърдят, че тези ученици имат по-негативна представа за уменията в четенето, правописа и математиката (Chapman & Voersma, 1979a; Bear et al., 1993; Hagborg, 1996; Montague, 1997). Други учени обаче приемат, че учениците със специфични нарушения на ученето изграждат позитивен академичен Аз-образ, когато учителите подкрепят техните усилия за справяне с проблемите (Leondari, 1993; Marsh, 1989; Bear & Minke, 1996; Meltzer et al., 1998).

Разминаване в позициите на изследователите се забелязва и във връзка с общата Аз-концепция на учениците със СНУ. Според някои от тях, тя е негативна (Rogers & Saklofske, 1985; Kistner & Osborne, 1987). Други твърдят, че е позитивна и това се обяснява с позитивните самооценки в

неакадемичните области, като спорт, външен вид и поведение (Casey, 1992; Kloomok & Cosden, 1994; Pickar & Tori, 1986; Forgan & Vaughn, 2000).

Във връзка със самоуважението повечето изследвания обобщават, че учениците със СНУ обикновено са с ниско самочувствие, поради неуспехите в академичните области. Те често преживяват емоционално тези неуспехи и особено през юношеството развиват чувство за несигурност, поражение и малоценност, изглеждат пасивни, безпомощни и силно зависими от другите (Rosenberg, 1977; Gilroy, 1995; Gjessing & Karlsen, 1989; Hiebert et al., 1982; Nieves, 1991; Wong, 1996; Bassett, 2000; Wong, 1996).

Много изследователи посочват повишен риск на ученици със СНУ за *емоционални разстройства* (Markovitis & Tzouriadou, 1991; Panteliadou, 2004; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Tsovili 2003; Maag & Reid, 2006), *дефицит на вниманието / хиперактивност* (Willcut & Pennington, 2000; Carroll et al.) и *нарушение на поведението* (Svetaz et al., 2000; Doikou, 2002; Motti-Stephanidi et al., 2004; McNamara & Willoughby, 2010). В този контекст би могло да се приеме, че информация за взаимодействията между представата за собственото психично здраве с другите подсистеми на Аз-образа в литературата има ограничена.

Научено-приложна обосновааност на настоящото изследване е свързана преди всичко със съвременните образователни политики за приобщаващо образование, насочено към признаване и справяне с груповите и индивидуалните различия в ученическия клас.

Дисертацията е разработена в 5 основни глави. Първите три представят научната дискусия в следните аспекти:

Първата глава, "Моделите на развитие на учениците със специфични нарушения в обучението" проследява динамиката на научните концепции за специфично разстройство на ученето и неговите взаимодействия с други

области на развитие в детството. В тази глава е извършен исторически преглед на промените в дефинициите за нарушение на ученето. Направен е опит за разграничение между общи и специфични нарушения на ученето. Включена е също препратка към дислексията, която е едно от най-често срещаните специфични нарушения на ученето. Главата завършва с дискусия върху етиологията, диагнозата и честотата на поява на СНУ.

Втората глава "Когнитивни и училищни характеристика на учениците със специфични нарушения на ученето" систематизира и обсъжда дефицити в когнитивните умения, по-специално във перцепцията, фонологичната обработка, автоматизацията, паметта и метапознанието. Освен това, дискутирано са постиженията на учениците със СНУ в учебната дейност, по-специално по четене, писане, математика и други предмети.

Глава трета „Социални характеристики на учениците със специфично нарушение на ученето” се отнася до изясняване на връзката между специфичното нарушение на ученето и психо-социалните затруднения. Анализирани са проучвания върху симптоматиката на емоционални и поведенчески разстройства, Аз-образа, социални взаимоотношения и социално поведение на учениците със СНУ;

Следващите глави представят емпиричното изследване:

Глава четвърта, "Методология", представя целта на изследването, изследователските хипотези, участниците, представяне на изследователския инструментариум, планирането и последвалия процес на реализация.

Петата глава, "Резултати и дискусия", включва представяне на резултатите за демографските характеристики на извадката, влиянието на специфичното нарушение на ученето и пол върху подсистемите на Аз-образа и техните взаимодействия, обобщения и дискусия на тези резултати.



Основната цел на емпиричното изследване е да се проучат промените в когнитивните профили на учениците със специфично нарушение на ученето във връзка с изграждането на техния Аз-образ (Аз-перцепция, Самоуважение и Метакогнитивно осъзнаване), като нов когнитивен и регулативен механизъм на личността и социалната адаптация в юношеството.

Във връзка с изследователската теза, постигането на основната цел и проверка на работните хипотези са формулирани следните задачи:

- Да се изследва равнището на ключовите подсистеми в Аз-образа на юношите със СНУ (Аз-перцепция, Самоуважение и Метакогнитивна осъзнатост), в сравнение с връстници с типично развитие;
- Да се проучи и сравни наличието на поведенчески симптоми на психични нарушения в Аз-перцепцията на учениците със СНУ и техните връстници без СНУ;
- Да се проучат и сравнят вътрешните взаимодействия и зависимости между подсистемите в Аз-образа на ученици със СНУ и техните връстници без СНУ;
- Да се проучат реалните училищни постижения на учениците със СНУ и да бъдат сравнени с тяхното субективно отражение в Аз-перцепцията;
- Да се проучат различията в Аз-образа на юношите със СНУ и техните връстници, основани на пола.

За събиране на емпирични данни е подбрана извадка от 60 ученика на възраст от 13 до 15 г. Извадката е разделена на експериментална група от 30 ученика със СНУ и контролна група - 30 ученика без СНУ. Двете групи са балансирани по пол (19 момчета и 11 момичета). Ученици са от гимназиите в Protis, Paleokomis, Draviskou, Neas Zichnis, Xanthi, Drama и Kavala.

За целите на изследването е конструиран общ самооценъчен въпросник за учениците, които се състои от две части. Първата част включва въпроси

относно демографски данни (пол, възраст, училищен клас, образователен и професионален статус на родителите и др.). Втората част се състои от комбинация от три стандартизирани за гръцките ученици въпросника:

- ✓ Профил на Аз-перцепцията на деца (SPPC);
- ✓ Въпросник за способности и трудности (SDQ);
- ✓ Въпросник за Метакогнитивно осъзнаване (MAI).

Емпиричните данни са обработени и анализирани по посока влиянието на независимите променливи "специфично нарушение на ученето" и "пол" върху подсистемите на Аз-образа (Аз-перцепция, Метакогнитивно осъзнаване и Самоуважение) и тяхното взаимодействие.

Резултатите от настоящото изследване показват, че когнитивните профили на учениците със СНУ отговарят на типични за юношеството промени. Появата на нови когнитивни способности разширява когнитивната активност на подрастващите със СНУ към познание на собствените психосоциалните им качества. Аз-перцепцията на училищния (академичния) капацитет в юношеството продължава да бъде с по-ниско равнище от тази на връстниците. Откриват се доказателства за поява на атипична когнитивна подсистема в Аз-образа на учениците със СНУ, която включва оценката на поведенческата симптоматика на психични нарушения.

Може да се обобщи, че взаимодействието на биологичните, психологическите и социално-педагогическите фактори в развитието на юношите със СНУ е атипично, а това оказва влияние върху техните когнитивни профили и Аз-образ. Изследването на когнитивните и регулативни функции на Аз-образа на учениците със СНУ разкрива перспективи за тяхното подобряване чрез прилагане на образователни стратегии, насочени към нови социални, педагогически и психотерапевтични дейности за посрещане специалните им потребности.

# ГЛАВА 1

## МОДЕЛИ НА РАЗВИТИЕ ПРИ СПЕЦИФИЧНО НАРУШЕНИЕ НА УЧЕНОТО

### 1.1 Исторически преглед на дефинициите за специфично нарушение на ученето

Научните изследвания върху индивидуалните различия в способността за учене и училищните постижения на учениците датират отдавна. Принципът за търсене на пряката зависимост между нарушенията в ученето и когнитивната функция е поставен в началото на 19 век. Според Joseph Gall съществуват случаи на пациенти с частична загуба на умствена функция като следствие от мозъчно увреждане, която се отнася до определена способност, като речта. През следващия век са проведени много клинични проучвания на речеви и езикови нарушения. Първото системно клинично проучване на специфичните нарушения на четенето при деца обаче е проведено през 1917 г. от James Hinshelwood. Това проучване обхваща случаи на деца с т големи затруднения при овладяване на способността за четене. Тези деца притежавали когнитивни умения на средно или високо умствено равнище. Изследването обобщава, че трудността в овладяването на способност за четене се дължи на увреждане в определена област на мозъка. Това увреждане засяга паметта за думи и букви. Следващите изследвания на подобни случаи установяват, че влияния на среда също биха могли да обяснят проблемите с четенето (Wong, 1998).

Според клиничните проучвания на американския педиатър-невролог Orton през 1937 г., нарушенията на четенето при децата се дължат на забавяне или неуспех в изграждането на езиковата функция в лявото мозъчно полукълбо. Това е причина за объркване на визуалните образи на стимулите

в двете различни мозъчни полукълба. Проучванията на Orton са приети за предвестник на съвременните изследвания във връзка със специалните училища, предоставянето на услуги за деца с нарушения на четенето и прилагането на специални образователни техники за подпомагане на четивната компетентност. Освен това, те са помогнали за е идентифицирането на децата с нарушения в четенето, за разработване на терапевтични педагогически програми и са очертали нуждата от мултидисциплинарно оценяване чрез създаване на специфични критерии.

Същинското установяване и организиране на научна област за нарушенията в ученето започва през 1940 г. в Мичиган, САЩ, с клиничните изследвания на Heinz Werner and Alfred Strauss. В тези проучвания са идентифицирани общи недостатъци в процесите на учене. Съобщава се за подгрупа деца, които се сблъскват с особени проблеми при обработката на определена информация, поради лека мозъчна травма. Изследванията са оказали влияние върху областта на нарушенията на ученето по три основни оси (Wong, 1998):

- ✓ Индивидуалните различия в ученето трябва да бъдат разбирани чрез поглед към различните начини, по които децата се справят с учебните дейности;
- ✓ Образователните процеси трябва да бъдат адаптирани за работа с дефицитите и способностите на всяко дете;
- ✓ На децата с дефицити в ученето би могло да се помогне да учат, ако техните когнитивни функции имат потенциал или ако методите на преподаване са подобрени и не засягат слабите области.

Освен това проучванията на Werner and Strauss установяват, че децата с нарушения в ученето нямат ползи от учебната програма и се нуждаят от специални учебни програми, за да преодолеят своите дефицити (Wong, 1998).

През 40-те и 50-те години на миналия век все още няма официална и автономна научна област за разстройства на ученето. Изследователите наблюдават редица проблеми, които се отнасят до ученето на деца с нормален интелект. Използваните характеристики на тези проблеми обикновено са леки мозъчни увреждания, перцептивна недостатъчност, афазия или неврологична недостатъчност (Wong, 1998).

Същинското възникване на научната област на нарушенията в ученето в началото на 60-те години. Появява се нужда от да бъде дефинирана и изследвана област, която е обхваща деца, които изглеждат способни да учат, но показват неочаквано забавяне в ученето и неочаквано слабш училищни постижения. През 1963 г. Samuel Kirk въвежда термина "нарушение на ученето" като най-типична черта на децата и на техния проблем (Wong, 1998; Smith 2004; McGill – Franzen; Allington, 2011; Smith, 2004, L. O' Shea, D. O' Shea, Algozzine, 1998; Tzouriadou, 2011; Imellou, 2003; Porpodas, 2003). Според Kirk децата с нарушения в ученетоне се отличават обща умствена недостатъчност, а просто те не са в състояние за адаптират към дома или да се учат чрез традиционните методи, използвани в училище. Това е опит да се промени съдържанието на дефинициите в областта на нарушенията в ученето, като от невропсихологичния модел (увреждане на мозъка) си преминава към когнитивната същност на нарушенията в ученето чрез педагогически интерпретации.

## **1.2 Съвременна концепция за специфично нарушение на ученето**

В края на 80-те години в САЩ Националният комитет за нарушения в ученето (NJCLD) редактира дефиницията за нарушения на ученето чрез нейното разширяване. Нарушенията на ученето се приемат за общ термин, който обхваща хетерогенна група нарушения, проявяващи се като големи

трудности в усвояването и използването на перцепция, реч, четене, писане, разсъждение или математически умения. Тези нарушения се появяват в индивида, вероятно поради дисфункция на централната нервна система и могат да се го съпътстват през целия му живот. Въпреки че тези нарушения могат да съществуват заедно с проблеми в самоконтрола на поведението, социалното възприятие и социалното взаимодействие, последните сами по себе си не се отнасят до нарушенията в ученето. Нарушенията в ученето могат да се появят и във връзка с други неблагоприятни ситуации (сензорни дефицити, умствено изоставане, тежки емоционални смущения) или външни влияния (като културни различия, неадекватно или неподходящо обучение), тук не произтичат от тези ситуации или влияния (Tzouriadou, 2011; O'Shea, D. O'Shea, Algozzine 1998; Markovitis, Tzouriadou, 1991; Maridaki – Kassotaki, 2009).

Според изследвания, проведени в Университета на Айова в САЩ през 1989 г., децата с нарушения в ученето показват разминаване между наличните стойности когнитивни способности и училищните постижения. Това е свързано с нарушения в процеса на учене, които биха могли да бъдат придружени от дисфункция в централната нервна система, но без индикации за интелектуална изостаналост, културна или образователна депривация, тежки емоционални смущения или сензорни дефицити.

През 1990 г. Националният смесен комитет по нарушения в ученето (NJCLD) подчертава, че нарушенията в ученето са неврологични и засягат способността на мозъка да приема, обработва, разбира и отговаря на информация. Способността за учене се използва за описание на необяснимата трудност на дете с нормален интелект в придобиването на основни когнитивни умения. Тези умения са важни за детето, за училищния и професионален успех, но и за справяне с живота като цяло. Нарушенията

на ученето не са единствено разстройство. Те се отнасят за група нарушения - в слуховото възприятие, четенето, говоренето, писането и математиката. Другите елементи на нарушенията в ученето са: а) разминаването между действителното равнище на постиженията и очакваното, б) трудностите, които могат да възникнат по различни начини при различните индивиди, и в) поведенческите и социално-емоционални затруднения (McGill, Franzen, Richard, Allington, 2011).

От прегледа на официалните дефиниции са изведени следните важни характеристики:

- хетерогенността, която характеризира понятието;
- Разминаване между индекса на интелигентност и училищната успеваемост;
- Дискусия за неврологичната и генетичната база на нарушенията в ученето;
- изключване на сензорни, икономически и културни трудности (Polychroni, Chatzichristou, Mpimpou, 2006; Franzen, Allington, 2011).

В ревизираната дефиниция от IDEA (Закон за обучението на хората с увреждания) от 2004 г., доминираща в международен план, гласи, че терминът "специфични нарушения в ученето" означава нарушение на един или повече базови психологически процеси (четене, писане, правопис), включени в разбирането или използване на езика, писмено или говоримо, което показва непълна способност за слухово възприятие, мислене, реч, писмена реч или математически изчисления. Терминът не включва проблеми, които произтичат от сензорни увреждания, умствената изостаналост, икономическата и културно депривация или емоционални смущения.

Международната класификация на болестите - МКБ-10 (1994) използва термина "специфични нарушения в развитието на училищните умения",

които включват диагнозите "специфично нарушение на четенето", "специфично нарушение на писането/спелуването", "специфично нарушение на аритметичните умения" и "комбиниран тип".

Подобно виждане се открива и в класификацията на Американските психиатри - DSM-IV-TR (2000). В нейната последна версия - DSM-V (2013) се прилага нова концепция. Акцентът е върху възрастовите промени и повишената вероятност типът на нарушението ученето в хода на развитието да бъде комбиниран с друг тип нарушения на ученето. DSM-V въвежда общата категория - "Специфично нарушение на ученето" (CHU/SLD), което се определя като *невроразвитийно нарушение*, тъй като се появява в период на изграждане на информационно преработващите и регулативните невро-функционални субсистеми. Нарушението засяга способността за учене или използване на специфичните училищни умения (четене, писане, аритметика) за други учебни активности. Нарушението на ученето се определя като "специфично", поради факта че не се откриват други проблеми в развитието.

DSM-V (2013) променя диагностичните критерии и индикатори на предишната версия. Нов момент в критериите А и В са изискваните доказателства за симптоматиката, нейната устойчивост и факти, количествено потвърждаващи ниските учебни постижения. За разлика от DSM-IV, психометрични данни самостоятелно не са достатъчни за поставяне на диагноза „Специфично нарушение на ученето“ в DSM-5. Изисква се много по-тясно и продължително сътрудничество между клиницисти, педагози, родители и детето.

Промените в новата ревизия на МКБ-11 (2018) са в съответствие с терминологията, дефиницията, диагностичните критерии и показателите за специфично нарушение на ученето.



## ГЛАВА 2

### КОГНИТИВНИ И УЧЕБНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНОТО

#### 2.1 Дефицити в когнитивните умения

Според повечето изследователи учениците със СНУ са хетерогенна група по отношение на когнитивната сфера (D 'Angiulli - Siegel, 2003, Ellis 1993, Polychroni et al., 2006). Обикновено те имат дефицити в когнитивните функции – Перцепция, Фонологично осъзнаване, Автоматизация, Памет и Метакогниция.

##### 2.1.1 Перцепция

Перцепцията е изключително важна функция, която включва "селекция, синтез, организация, интерпретация и накрая, разпознаване на информацията". Важен елемент в перцепцията и разпознаването на буквите при четене е систематичното наблюдение на буквите, перцепцията на тяхната форма, ориентацията, позиция и последователност в думата. Логично е, трудностите в четенето да бъдат отнесени към трудностите в перцептуалното разпознаване на буквите. Учениците с нарушения на четенето грешно интерпретират буквите, тяхната ориентация и редът, в който те се появяват в думата. Подобни трудности се появяват и във визуалното разграничаване на формите (Porpodas 2002, Tzouriadou 1995).

Учениците със СНУ имат трудности и в слуховата перцепция, които възпрепятстват диференциацията на вокалите, на близки по звучене говорни звукове, последователността на фонемите в думата. Освен това, тъй като обучението в училище в по-голямата си част протича чрез устна реч, децата със СНУ и дефицит на слуховата перцепция са в по-неблагоприятни условия, в сравнение с техните връстници (Thomson, 1995; Polychroni et al, 2006).

### **2.1.2 Фонологична обработка**

Учениците със СНУ често нямат проблеми с използването на устния език. В частност, трудности са идентифицирани както в произношението, така и в разбирането на реч, но трудностите са свързани с особена слабост във фонологичното осъзнаване и най-вече с осъзнаване на вокалната структура на устната реч (Snowling 2000; Porpodas 2002).

Способността за вокализиране на речта е необходимо умение за четенето. Фонологичното осъзнаване се приема за необходимо условие при овладяване на умения за декодиране на писмената реч. Според научните изследвания, фонологичното осъзнаване на учениците със СНУ е ограничено и те изостават сериозно в фонологичната обработка. Като цяло, те се затрудняват в овладяването на фонологичната структура на езика. Освен това, учениците със специфично нарушение на ученето имат особени трудности в графема/фонема съответствието (Gresham-Velutino, 2010; Ellis 1992; Porpodas, 2002;

Към всичко това, следва да се добавят проблемите на учениците със специфично нарушение на ученето във фонемния анализ на думите или дори на сричковия анализ, синтезирането на фонемите, разпознаването на ритъм и откриването на фонемни или срички в началото, средата или края на думата. Освен това, те имат трудности в използването на фонологични правила, поради дефицити в краткосрочната памет. Тези ученици допускат и много грешки в повторението на високочестотни думи и псевдодуми, както и в четенето на псевдодуми. Трудностите в четенето на псевдодуми са индикатор за проблеми с прилагането на фонологична стратегия (Snowling et al., 1986; Stanovich, 1991; Porpodas, 2002).

### **2.1.3 Автоматизация**

Учениците със специфично нарушение на ученето могат да изпитват

трудности в процеса на автоматизация. Този термин означава "създаването на автоматизиран процес, характеризирани от скорост, точност, липса на усилия или на много внимание". Обикновено, хората със специфично нарушение на ученето срещат трудности в автоматизацията на четивния процес, което усложнява изграждането на умения за четене, базирани върху автоматизираното декодиране на писмените символи (Høien, 1999; Nicolson-Fawcett, 1990; Gersons, Wolfensberger, Ruijssenaars, 1997; Høien, 1999).

Недостатъците на автоматизация водят до изразходване на повече време от ученика за разпознаване на буквите и числата по време на четене. Това се отразява в недостиг на време за по-сложни когнитивни процеси, като разбиране и решаване на проблеми (Faggella-Luby-Deshler, 2008; Routh-Fox, 1984).

#### **2.1.4 Памет**

Паметта е "запазването на опит или учене". Според изследователите, учениците със специфични нарушения на ученето обикновено имат затруднения в сензорната обработка на информацията, кратковременната и работната памет. Слабости са идентифицирани в първия стадий на сензорната обработка на информация, дефицити на паметта при извличане качествата на получената информация и в трансфера за обработка. (Cooney-Swanson, 1987; Fletcher et al., 1984; Scruggs et al., 1987; Swanson et al, 1998; Gardner, 1994; Thomson 1990; Stasinos, 1999).

Важен фактор, свързан с краткосрочната памет, е използването на фонологичен код, който помага за обработката на постъпваща в нея информация (Snowling et al.; 1986, Swanson et al., 1998). Учениците със специфични нарушения на ученето имат слабост в запазването на фонологичната информация. Така, по-вероятно е тези ученици да имат затруднения в анализа на речта, който включва сегментация на фонемите.

Заклучението е, че трудностите в използване на фонологични кодове причиняват проблеми с краткосрочната памет (Snowling et al., 1986).

Учениците със специфично нарушение на ученето имат трудност в работната памет, за която е призната изключително важна роля в четенето на думи, изречения и текст. Работната памет има четири функции: а) краткосрочно съхранение на информация чрез визуална или акустична система; б) кодиране на входящата информация за запазване и извличане от дългосрочна памет; в) улеснява изтеглянето на информация, съхранявана в дългосрочната памет и г) автоматизиране на уменията (Porpodas, 2002; Wong, 1996).

Учениците със специфично нарушение на ученето срещат трудност в разбиране смисъла на изречение или на параграф, което отнема повече време за тяхното прочитане. Това води до превишаване на времето, за което информацията може да бъде задържана в работната памет. Следователно, семантичното съдържание на изречението или абзаца не е разбрано. Поради това, когато завършат четенето на изречението или параграфа, те осъзнават, че не са разбрали съдържанието и препрочитат изречението или абзаца от самото начало (Porpodas, 2002; Chasty, 1990).

Когато става дума за дълговременната памет, трудностите не са толкова значими като тези на кратковременната памет. Учениците имат проблеми в съхраняването на новата информация. Това са в частност трудности в организацията на информацията, в опита да извлекат информация от дълговременната памет, да използват ефективно организирани стратегии за повторение. (Brainerd-Reyna, 1991; Worden 1986; Thomson-Watkins, 1990; Bauer 1977; Swanson et al., 1998; Pantelidou, 2004)

### **2.1.5 Метакогниция**

Учениците със специфични нарушения на ученето се отличават обикновено с метакогнитивни трудности. Терминът „метакогниция“ е използван за обозначаване на "познанието на индивида за собствения когнитивен процес, неговите ефекти или нещо, свързано с него". Когнитивните стратегии се определят като организирани „начини за обработване на информация, прилагани на когнитивно равнище“, но могат да бъдат използвани на метакогнитивно равнище. Метакогнитивните стратегии се отнасят до начините за наблюдение и контрол над знанията. Те включват ориентация, планиране, проследяване, регулиране, точност на резултатите, оценка и повтарящи се стратегии. (Kostaridou – Efklidi, 2005).

За учениците е сложно да разбират изискванията на познавателната дейност, което води до погрешни избори. В същото време те не разбират ползата от когнитивните стратегии за решение на проблемите, както и важната роля, която играят в изпълнението. Обикновено те не прилагат метакогнитивни стратегии, защото не осъзнават нуждата от тях (Meltzer et al., 2004a; Panteliadou, 2000; Short - Ryan, 1984; Reid, 2001; Panteliadou, 2004; Wong 1996).

### **2.2 Характеристики на учениците със специфично нарушение на ученето в училищната сфера**

Учениците със специфични нарушения на ученето много често срещат проблеми по много от учебните предмети, поради трудностите в ключовите училищни умения (Larkin & Ellis 1998). В средна училищна възраст, когато изискванията се увеличават, трудностите в ученето по всички учебни дисциплини е много вероятно да нараснат по интензивност, тъй като децата със СНУ трудно разбират писмения текст по всички учебни предмети (Oikonomou – Pantazopoulou, 2000).

Като цяло, напредъкът на учениците със специфични нарушения на ученето обикновено е по-бавен, в сравнение с този на техните връстници. Това е така, защото отнема повече време и повече усилия за изпълнение на училищните задачи. Проучванията показват, че тийнейджъри със специфични нарушения на ученето имат по-ниска училищна успеваемост във всички академични области, в сравнение с връстници без СНУ (Gregory et al., 1986; Thomson, 1995; Higgins et al., 2002; Klassen, 2010; Kavale, 1988; McNamara, 2005).

Въпреки това, учениците със специфични нарушения на ученето могат да имат близки постижения до своите връстници в редица училищни дейности при условие, че полагат по-големи усилия (Nicolson – Fawcett, 1990).

## **ГЛАВА 3**

### **ПСИХОСОЦИАЛНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНОТО**

#### **3.1. Специфични нарушения на ученето и психосоциални трудности**

Много от учениците със специфично нарушение на ученето изпитват емоционални проблеми и социални трудности. Рискът от поява на психосоциални трудности през юношеството е по-голям, тъй като несполуките ги правят по-неуверени и неумели, в сравнение с техните връстници. Освен това, поради големият опит с неуспехите, учениците често поддържат вярване, че са неспособни да се справят с училищните задължения (Sharma 2004; Oikonomou & Pantazopoulou, 2000; Svetaz et al., 2000).

До днес научните обобщения за отношението между специфичното нарушение на ученето и психосоциалните трудности са все още малко (Meadan & Halle 2004, San Miguel et al., 1996). Според една от хипотезите, академичните и психосоциалните трудности на учениците със СНУ се отнасят към неврологичните увреждания. Аргументира се наличие на причинната връзка между специфичните когнитивни функции и специфичните учебни и психосоциални трудности. Счита се, че академичните и социалните трудности произтичат от един и същи дефицит, като проблеми с вниманието и информационна обработка (Bruck, 1986; Mishna, 2003; Singer, 2005, Fuerst & Rourke, 1993; Rourke & Del Dotto, 1994).

В друг аспект се твърди че специфичните нарушения на ученето водят до психосоциални трудности, тъй като провокират фрустрация и чувство на отхвърляне, което на свой ред влияе върху самоуважението и самоувереността на ученика. Учениците с натрупан опит в училищните неуспехи не срещат разбиране в семейството, от учителите и връстниците. По тази причина, те изпитват чувство за пренебрегнатост и продължават да грешат в училище и да имат поведенчески проблеми (Vigilante, 1985; Bruck, 1986; Forness & Kavale, 1996; Rourke & Del Dotto, 1994; Wong, 1996; Greenham, 1999; Sharma, 2004).

Според трета гледна точка, академичните трудности са вторични и произтичат от емоционални и социални проблеми. Някои изследователи приемат, че емоционалните проблеми правят ученето по-трудно. Дефиницията за специфично нарушение на учене, предложена от Национален комитет по трудности в ученето през 1981, посочва вероятността за коморбидност на нарушенията на ученето с емоционални нарушения и проблеми в социалните интеракции (Rourke & Del Dotto, 1994).

Психосоциалните трудности могат да повлияят върху академичните

постижения, поради ограничените интеракции на учениците със СНУ със значимите други. Децата и юношите със СНУ не успяват да овладеят и прилагат социални умения, поради ограничените възможности да учат социални умения в социалната среда (Gresham, 1988; San Miguel et al, 1996, Forness&Kavale, 1996; Kavale&Forness, 1996).

### **3.2. Симптоматика на емоционални проблеми и поведенчески нарушения**

Специфичните нарушения на ученето са свързани с емоционални и поведенчески проблеми и нарушения. Терминът "поведенчески проблеми" се използва за обозначаване на различни емоционални и психосоциални проблеми. Тези проблеми отразяват както връзката на индивида със себе си, така и неговото взаимодействие с другите хора, поради което се пределят като интернализирани и екстранализирани. Интернализираните проблеми включват стрес, депресия, фобия и социално потискане. Те причиняват особени трудности на самия човек и често не са очевидни и забелязвани от другите. Екстранализираните проблеми се отнасят към поведенчески нарушения, които са по-постоянни и по-трудни за преодоляване. Включват антисоциално поведение, неуважение, агресия, хиперактивност, импулсивност и слаба концентрация на вниманието (Hinshaw, 1992; Prior, 1996).

#### **3.2.1 Интернализирани проблеми**

Според библиографски и изследователски данни, децата и тийнейджърите със специфични нарушения на ученето са предразположени към емоционални разстройства. Момичетата изпитват повече интернализирани (вътрешни) проблеми, които могат обаче да останат незабелязани от околните (Doikou, 2002; Svetaz et al., 2000).



## ***Стрес и тревожност***

Основните източници на стрес при децата и тийнейджърите са събитията и постиженията, свързани с училището, както и връзките им със семейството и връстниците. Освен това, важни източници на стрес в юношеството са промените, настъпващи на биологично-телесно равнище, както и емоционалните и психически промени. Тийнейджърите трябва също да се справят с промените в техния вътрешен свят, както и с промените в отношенията с родителите, възрастните и себе си (Kourkoutas, 2001; Tanira, 2003; Karadimas 2004; Papadopoulos, 1996; Vigilante & Dane, 1991). Промени настъпват и в училищната среда, тъй като учениците в средна училищна възраст общуват с по-голям брой учители. Средното училище е по-голямо и многочислено, което прави по-голяма вероятността за поведенчески трудности в училище. Освен това, средното училище променя социалния климат, поради повишените изисквания и състезанието между учениците. Всички тези промени влияят върху настроение на учениците, намаляват интереса и променят техните нагласи към училището. Това би могло да повлияя върху училищните постижения (Papadopoulos, 1996; Congdon, 1995; Anastasiou & Polychronopoulou, 2009; Geisthardt & Munsch, 1996; Larkin & Ellis 1998; Panteliadou, 2004).

Може да се обобщи, че юношеството е период на емоционални рискове за всички деца, но повечето юноши имат способността да се справят с тревожността, тъй като притежават нужните когнитивни умения за справяне с проблемите. Обратно, при юношите със специфични нарушения на ученето, трудностите в когнитивната обработка и естеството на училищните проблеми засилват безпокойството, несигурността за бъдещето и увеличават актуалните проблеми, пред които са изправени (Markovitis & Tzouriadou, 1991; Panteliadou, 2004).

Някои изследователи твърдят, че учениците със специфични нарушения на ученето често изпитват повече стрес, който понякога е под формата на психосоматични разстройства. Стресът е по-изразен при момчетата, тъй като те получават повече негативни критики от родители, учители и връстници (Vigilante & Dane, 1991; Edwards, 1994; Hales, 2001; Rourke & Del Dotto, 1994).

Проучванията обобщават, че учениците със специфични нарушения на ученето са по-стресирани от процеса на учене, училището и изпитите. Това се обяснява с чувството на неудовлетвореност и унижение, поради натрупания опит с училищните неуспехи. Установява се също, че тези ученици изпитват по-голямо безпокойство при изпитване по Четене и Математиката, както и по-висока степен на страх от провал, отколкото техните връстници (Murray, 1978; Bryan, 1983; Casey, 1992; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Tsovilis, 2003).

Училищната среда често се възприема като заплашваща, особено в ситуации когато учениците със специфични нарушения на ученето са сравнявани със съучениците си. Те понякога смятат, че разочароват родителите си, което ги кара да отслабят вниманието си и уменията да организират и обработват информацията, която получават по време на изпита (Peleg, 2009).

Проучванията показват, че училищната среда е особено стресогенна и защото детето е под натиска на учители и родители за бъде постигнато добро равнище на грамотност. Допълнителен стрес причинява фактът, че детето трябва да полага по-големи усилия, в сравнение със съучениците си, за да достигне средно равнище. Като фактор се посочва липсата на знания от страна на учителите за естеството на трудностите на децата със специфични Нарушения на ученето. Стресът се проявява още в предучилищна възраст,

тъй като проблемите с обработката на информацията често се появяват преди постъпване в училище (Thomson, 1995; Fawcett, 1995).

В емпиричните изследвания като стрес-фактори са изведени трудности в четенето и писането, липса на време за завършване на работата, липса на помощ от учителите, лошо представяне при големи усилия. Писмените изпити са друг източник на стрес за учениците със СНУ, поради трудностите в писмения език. Накрая, дефицитите в социалните умения биха могли допълнително да повишат стреса на тези деца (Thomson, 1995; Chinn & amp; Crossmann, 1995).

### *Депресия*

Натрупването на негативен училищен опит от деца със СНУ може да бъде сериозна причина за поява на депресивна симптоматика. В тийнейджърска възраст депресивното поведение се различава от типичните депресивни реакции на възрастните. Според литературните данни, юношите с депресия често се отличават с отчаяние и загуба на интерес. Освен това, те често показват в голяма степен социална изолираност и физически оплаквания, както и интензивни промени в поведението, като пасивно поведение или хиперактивност. Те демонстрират също яд, неконтролирани изблици, агресивно или вандалско поведение (Doikou 2002; Klefтарas, 2004).

Изследванията показват, че симптомите на депресия при ученици със СНУ биха могли да бъдат провокирани от негативната обратна връзка или от представата, че са различни от своите връстници. (Stanley et al., 1997).

Друг фактор за поява на депресивна симптоматика е включването в специален клас. Според научните изследвания в тези класове учениците със СНУ имат повече депресивни симптоми (Hall & Haws, 1989).

Съществуването на депресивни симптоми при учениците със СНУ е потвърдено от проведените мета-анализи на емпирични изследвания за

периода от 1977 до 2003 г. Изследователите обобщават, че учениците със СНУ имат значително повече симптоми на депресия в сравнение с връстниците без нарушения. Установява се, че момичетата показват повече депресивни симптоми от момчетата. Въпреки това, е установено, че наличната депресивна симптоматика не е достатъчна, за да бъде поставена диагноза „депресия” в по-голямата част от случаите (Maag & Reid, 2006).

От друга страна, поява на депресия не се потвърждава в някои изследвания. Причината за това разминаване в резултатите на изследванията е, че родителите без депресивна симптоматика са били с по-висок социално-образователен статус и в по-голяма степен са осъзнавали трудностите, които изпитват децата. Те вероятно са подкрепяли децата си и депресивни симптоми не са провокирани (Sideridis, 2007; Casey, 1992).

Депресивна симптоматика, въпреки това, когато се появи, може би корелира с Аз-концепцията на учениците със специфично нарушение на ученето. Резултатите от релевантни изследвания са показали, че ученици с симптоми на депресия имат по-негативна самооценка за социалното си приемане. От друга страна, учениците без симптоми на депресия имат позитивна самооценка за социалната си способност (Heath & Wiener, 1996).

### **3.2.2 Екстернализирани проблеми**

В литературата се посочва, че специфичните нарушения на ученето често са свързани с екстернализирани проблеми, които са по-сериозни от интернализираните проблеми, тъй като по-трудно се преодоляват.

#### *Дефицит на внимание / хиперактивност (ADHD)*

Появата на ADHD често се среща при значителен брой деца със специфични нарушения в обучението. Според някои проучвания, 30-40% от тях също имат ADHD. Също така, според резултатите от националните проучвания, около 2/5 от учениците с ADHD са със специфично нарушение

на ученето, а 1/2 от учениците със специфично нарушение на ученето имат ADHD (Prior, 1996; Smith & Adams, 2006; Conte, 1998).

Друго проучване установява, че появата на хиперактивност-импулсивност е по-вероятна за момчетата, а симптомите на дефицит на внимание са по-характерни за момичетата (Willcut & Pennington, 2000; Carroll et al., 2005). Освен това, според оценките на учителите, момчетата със СНУ имат повече екстернализирани проблеми, в сравнение с момичетата със специфични обучителни нарушения (Heiervang et al., 2001).

### *Поведенчески разстройства*

Поведенческите нарушения се отнасят до „повтарящи се и упорити начини на поведение на детето, нарушаване правата на другите или нарушаване на основни социални правила, в зависимост от възрастта на детето”. Тези нарушения се срещат от 6-16% от момчетата и от 2-9% при момичета (Motti-Stephanidi et al., 2004; Doikou, 2007a).

Специфичните нарушения на ученето често се появяват заедно с поведенчески разстройства. Изследванията показват, че около 1/3 до 1/5 от децата с поведенчески нарушения имат СНУ, а от друга страна, 1/3 от децата със специфично нарушение на четенето са с поведенчески разстройства. Според някои изследователи трудностите на учениците със СНУ, срещани в учебната област могат да доведат до поведенчески разстройства (Motti-Stephanidi et al., 2004; Doikou, 2002; Wong 1996).

Поведенческите нарушения обикновено са по-чести от тези на ADHD в юношеска възраст, докато ADHD се появява с по-висока честота от поведенческите нарушения в периода на детството. Като цяло, антисоциалното поведение става по-явно в по-големите възрастови групи и се интерпретира като резултат от неуспеха в училище, който провокира проблеми с поведението (Hinshaw 1992; Greenham, 1999).

Специфичните нарушения на ученето са свързани с опозиционно провокативно поведение, което намира израз в неподчинение, негативизъм и противопоставяне. Посочва се, че това нарушение настъпва преди осемгодишна възраст и рядко след началото на юношеството. Опозиционното провокативно разстройство е по-малко тежко от кондуктивното, въпреки че в много случаи е негово начало (Doikou, 2002; Motti-Stephanidi et al., 2004).

Тийнейджъри със СНУ осъзнават своите трудности и се срамуват от тях, поради което вероятността да станат агресивни се повишава. Като резултат, те често имат проблеми със своите връстници. Тези проблеми, произтичат от ограничения в самоконтрола, които често се проявяват като агресивно поведение (Kistner & Gatlin, 1989; Edwards 1994; McNamara & Willoughby 2010; Mercer 1987).

Проведените изследвания установяват, че учениците със СНУ са по-склонни към *насилие или са жертви на насилие*, в сравнение с учениците без СНУ. Освен това, както момчетата, така и момичетата с по-висока честотност се включват в сблъсъци и боеве в училище. Изследователите твърдят, че подрастващите със СНУ са по-склонни да бъдат принуждавани да използват насилие, когато са жертви на насилие или са били свидетели на насилие (Svetaz et al., 2000).

### **3.2.3 Аз-концепция**

Концепцията за себе си (Аз-концепция) се определя като "начина, по който човек разбира себе си". Терминът "Аз-концепция" се използва, за да се отрази "мнението на човека за себе си и за начина, по който го виждат другите". Аз-перцепцията, Аз-образа и самоуважението или глобалната самооценка са ключови елементи на Аз-концепцията (Thomson & Hartley, 1980; Dick, 2002; Makri-Mpotsari, 2001).

Аз-перцепцията е когнитивният аспект на Аз-концепцията и включва самопознанието на индивида в различни подобласти, като образование, атлетични способности, външен вид, поведение, връзките с връстниците и социалното приемане. Самоуважението е емоционалната страна на Аз-концепцията и се отнася до общата представа за своята ценност като личност (Makri-Mpotsari, 2001). Обикновено, Аз-концепцията е негативна в периода между ранното и средното юношество и се подобрява в началото на зрелостта (Flour 1989; Pumfrey & Reason, 1991; Wong 1996; Marsh 1989).

Учениците със СНУ не са хомогенна група по отношение на академичната Аз-концепция. По-голямата част от изследователите смятат, че те изпитват негативни чувства към себе си във връзка с уменията за четене, правопис и математически умения (Chapman & Voersma 1979a; Bear et al., 1993; Hagborg 1996; Montague, 1997).

Това може да бъде резултат от негативния опит в училище. В проучванията се установява, че академичният Аз-образ на момчетата със СНУ е по-негативен, отколкото този на момичетата със СНУ (Hiebert et al., 1982; Marsh 1989; Chapman 1988 a; Stone & May, 2002). Друг фактор във формирането на академичния Аз-образ на учениците със СНУ е училището и обратната връзка, която се дава за слабите постижения. Някои резултати показват, че учениците могат да имат положителна академична Аз-концепция, ако са награждавани и стимулирани от учителите (Leondari, 1993; Marsh 1989; Bear & Minke 1996; Meltzer et al., 1998). Влияние върху академичната Аз-концепция оказват също възрастта и социалните сравнения. Обикновено Аз-концепцията става по-негативна с възрастта, поради увеличаващата се трудност на уроците. Изследванията показват, че академичната Аз-концепция е негативна при учениците от по-горните класове. Въпреки това, учениците със СНУ могат да имат позитивен

академичен Аз-образ, когато се сравняват със своите съученици в специалния клас (Marsh, 1989; Black, 1974; Renick & Harter, 1989; Festinger, 1954; Renick & Harter, 1989).

Взгледите на изследователите се поляризират в проучванията на обобщената представа за себе си. Според някои от тях, общата самооценка на тези ученици е негативна, особено за ученици, посещаващи специален клас за няколко часа на ден (Rogers & Saklofske 1985; Kistner & Osborne, 1987). Други твърдят, че учениците със СНУ имат позитивна глобална Аз-концепция и това може да произтича от добро самочувствие в неакадемичните области, като спорт, външен вид и поведение. Разминаването между академичната и глобалната Аз-концепция се обяснява със социалната подкрепа, която учениците със СНУ приемат от значимите за тях други, като родители, учители, съученици и приятели. (Casey 1992; Kloomok & Cosden 1994; Pickar & Tori 1986; Forgan & Vaughn, 2000).

В обобщение, проучванията показват, че учениците със СНУ често изграждат негативна академична Аз-концепция, но те могат да формират позитивна глобална Аз-концепция. Участието в специални образователни програми и класове за приобщаване, подкрепата от значимите други и ангажирането в неакадемични области са фактори, които стимулират формирането на позитивна обща Аз-концепция.

Относно самоуважението, по-голяма част от проучванията обобщават, че учениците със СНУ обикновено са с ниско самочувствие, поради недостатъците в академичните области. В честото преживяване на неуспехи, те развиват чувствата за несигурност, за поражение и за малоценност, които става особено интензивна по време на юношеството. Учениците изглеждат пасивни, безпомощни, със силно усещане за зависимост от другите



(Rosenberg 1977, Gilroy 1995, Gjessing & Karlsen 1989; Hiebert et al., 1982; Nieves 1991; Wong 1996; Bassett 2000; Wong 1996).

### **3.3 Социални характеристики на учениците със специфични нарушения на ученето**

Интересът на изследователите към социалните характеристики на учениците със СНУ започва преди много години. Много важно е да бъдат разпознати трудностите на тези ученици в социалната сфера, поради влиянието, което биха могли да окажат върху училищното поведение и социалните взаимоотношения (Bender & Wall 1994; Gresham 1988; Kavale & Forness 1996).

Социалните умения и социалното поведение, знанията за съответно поведение, зависимо от учебните програми, за способността за интерпретация на социалните стимули и социалната позиция на учениците със СНУ в групата на връстници играят съществена роля в социалното развитие на тези ученици (Pantelidou, 2004).

Анализът на някои изследвания, насочени към психосоциалната адаптация на учениците със СНУ, показват, че трудностите в социалното поведение и недостатъчното им приемане от връстниците засяга 1/3 от всички ученици. Тези ученици вероятно имат слабости в социалните отношения и социалната адаптация (Greenham, 1999).

Междоличностните и социалните отношения изискват коректна интерпретация на социалните условия. Децата със СНУ имат трудности в перцептуалните умения или в социалната метакогниция. Това провокира трудности в разбирането на причинно-следствените отношения, които съществуват в социалните ситуации. Според релевантните проучвания, учениците със СНУ, в сравнение с техните връстници, са по-склонни да

интерпретира приятелските инициативи на своите връстници като зловни. Те правят повече грешки в разбирането на социалните ситуации. Социалният статус на ученика вероятно също е важен фактор за интерпретация на социалните ситуации (Bruck 1986; Bryan & Bryan 1978; Pearl & Cosden 1982; Meadan & Halle, 2004).

Посочените трудности се дължат, в частност, на проблемите с интерпретацията на социалните ситуации, поради когнитивните дефицити. Учениците са по-малко прецизни в декодирането на вербалното и още повече невербалното поведение на другите, базирано върху начина по който те изразяват себе си (Bauminger et al., 2005; Maheady & Sainato, 1986; Pearl & Cosden, 1982; Bruck 1986; Mercer 1987; Nieves 1991; Semrud-Clikeman & Hynd 1991; Thomson 1995; Wenz-Gross & amp; Siperstein 1997; Wiig & Harris 1974).

Способността на децата със СНУ да декодират чувствата на другите на база невербалното им поведение е по-слаба от тази на децата без СНУ. Тези слабости могат да бъдат обяснени с липса на внимание, с визуални и слухови дефицити. Те могат да бъдат провокирани също и от дефицити в съхраняването и декодирането на получаваната информация, или в асоциациите с предишни знания (Most & Greenbank 2000; Nabuzoka & Smith 1993).

Взаимоотношенията между дете и връстници е много важно за неговото когнитивно, емоционално и социално развитие. Чрез участието в група детето научава за ценността на приятелските отношения и посреща своите социални и емоционални потребности (Kourkoutas, 2001; Galanaki 2003; Coleman 1979; Gauze et al., 1996). През юношеството има промени в отношенията на младежите с техните родители, които произтичат от потребността на юношата да бъде освободен от своите родители и да стане независим. Включването на юношата в групата на връстници спомага за

редуциране на тревожността, провокирана от отделянето от родителите както и от изграждането на социални отношения, които допринасят за формиране на идентичност и личност (Kourkoutas 2001, Laursen & Collins 1994, Tsanira 2003, Coleman 1974, Gallagher & Harris 1958).

В този контекст, изследванията потвърждават, че отделянето от родителите е особено сложен процес за юношите със СНУ, тъй като дефицитите в социалните умения и перцептуалните трудности възпрепятстват развитието на взаимоотношения с връстниците (Vigilante & Dane, 1991).

## **ГЛАВА 4**

### **МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

#### **4.1. Научна област на емпиричното изследване и научна теза**

Проведеното емпирично изследване е насочено към значителните промени в когнитивните профили в юношеството, които водят до качествени промени в саморегулирането на когнитивните дейности и социалното поведение както в типично, така и в атипично развитие. Изследването се вписва в интердисциплинарната област на психологията и специалната педагогика, като акцентира върху вътрешните детерминанти в развитието на учениците със специфично нарушение на ученето и перспективата да бъдат социално контролирани. Те биха могли да бъдат индикатор за влиянието на актуалните социално-педагогически фактори, но също да насочат вниманието на специалистите към нови стратегии в образователната и клиничната практика за подобряване на училищната и социалната адаптация, както и на условията за самореализация на детската личност на детето. Задълбочените научни познания за Аз-образа на учениците със СНУ разкриват перспектива

за преодоляване на увеличените рискове за психичното здраве, широко обсъждани в съвременната литература.

Прегледът на проведените изследвания показва, че в юношеската възраст когнитивните профили на учениците със СНУ се променят и разширяват в посока на общите психологически закони. В резултат на това се появява цялостна картина за себе си (Аз-образ), която се превръща във вътрешен регулатор на поведението и социалната адаптация. Освен осъзнаването на постиженията в образователните дейности, към когнитивните и регулаторни аспекти на Аз-образа се изгражда устойчива система от знания за качества, свързани с вътрешния опит, междуличностната комуникация и социалното поведение в референтната група.

Литературните данни позволяват да приемем, че процесите на метакогнитивното съзнание при учениците със СНУ също са активирани в юношеска възраст. Въпреки общото очакване за динамиката в когнитивните профили на учениците със СНУ, остава недостатъчно изяснен проблемът за това, как специфичното разстройство на ученето и неговите негативни последици в усвояването на базовите училищни умения влияят върху обработката на информацията за себе си в юношеството.

Проведеният теоретичен анализ показва, че по-голямата част от изследванията с ученици със СНУ са фокусирани върху Аз-перцепцията на училищните постижения. Направени са изводи за доминанта на негативни характеристики, които обикновено водят до ниско равнище на самоуважение.

Други изследователи посочват, че Аз-перцепцията на психосоциалните качества, за разлика от училищните компетенции, като е цяло позитивна. Въпреки това, има емпирични доказателства за увеличаване на негативните емоционални преживявания, затрудненията в междуличностната

комуникация и за влошаване на социалното поведение, често с поява в юношеството на повишени рискове за психичното здраве.

Въпросът за това, как когнитивните процеси в юношеството отразяват тези негативни тенденции в опита и социалното поведение на учениците със СНУ в Аз-перцептивната система и дали се появяват адекватни саморегулаторни компетентности за справяне, остана открит. Цялостният Аз-образ е нова характеристика в когнитивния профил на юношите, но тя също е нова характеристика на регулаторните механизми на личността и социална адаптация.

В този контекст особен интерес представляват междуполовите различия в цялостния Аз-образ, тъй като има много доказателства за по-добри общи училищни постижения при момичетата, в сравнение с момчетата, включително при ученици със СНУ.

От тази позиция, като основен изследователски въпрос на емпирично изследване е този за особеностите в когнитивните аспекти на Аз-образа при юношите със специфично нарушение на ученето (Аз-перцепция и знание за собствените когниции) и тяхното влияние върху уменията за саморегулация в училищните дейности и социалното поведение (самоуважение и метакогнитивна саморегулация).

#### **4.2. Цел, хипотези и задачи**

Основната цел на емпиричното изследване е да се проучат промените в когнитивните профили на учениците със СНУ във връзка с изграждането на техния Аз-образ (Аз-перцепция, Самоуважение и Метакогнитивно осъзнаване) в юношеска възраст, като нов когнитивен и регулаторен механизъм на личностна и социална адаптация.

Общата научна хипотеза е, че с появата на нови когнитивни подсистеми в юношеството, като "самооценка на психосоциалните качества" и "метакогнитивна осъзнатост", Аз-образът на учениците със СНУ се превръща в сложен вътрешен регулатор на поведението. Структурните и съдържателни характеристики на когнитивния образ за себе си вероятно са атипични при СНУ и това усложнява проблемите в училищните дейности, увеличава трудностите в междуличностната комуникация и рисковете за психичното здраве. Това научно предположение е база за формулираните работни хипотези на емпиричното проучване:

**Хипотеза 1.** Предполага се, че Аз-перцепцията на юношите със СНУ, подобно на техните връстници, разширява своя фокус и обхваща както училищните компетенции, така и психосоциалните характеристики на личността. Очакваме обаче, че равнището на Аз-перцепцията при юношите с СНУ е по-ниско от това на връстниците не само в училищните постижения, но и за психосоциалните характеристики. Предполагаме също, че това ниско равнище на Аз-перцепцията в основните области е отразено в понижено самоуважение.

**Хипотеза 2.** Предполага се поява на особена когнитивна подсистема в Аз-перцепцията на психосоциалните качества на юношите със СНУ, която отразява поведенчески симптоми на някои типични за детството психични нарушения - емоционални смущения, дефицит на внимание / хиперактивност, кондуктивни нарушения, затруднения в междуличностната комуникация с връстниците и дефицити в просоциалното поведение.

**Хипотеза 3.** Очаква се в Аз-образа на юношите със СНУ да бъдат включени възрастово-специфични процеси на метакогнитивното осъзнаване, но неговите подсистеми (знание за собствените когниции и знание за

регулацията на когнициите) да се активират на по-ниско равнище, в сравнение с връстниците;

**Хипотеза 4.** Предполага се, че в Аз-образа на юношите със СНУ се изграждат устойчиви корелационни връзки между неговите подсистеми, които определят вътрешните му закономерности и регулаторни функции в поведението. В този контекст могат да се очакват корелационни взаимовръзки, аналогични на тези в Аз-образа на връстниците без СНУ, но също и нетипични корелации, свързани с очертаните трудности в социалната адаптация и увеличените рискове за психичното здраве.

**Хипотеза 5.** Очаква се учениците със СНУ да имат обективно по-нисък среден успех в училище и по-ниски оценки по основни предмети, в сравнение със съучениците без СНУ

**Хипотеза 6.** Предполага се наличие на междуполови различия в Аз-образа на юношите СНУ, близки до тези на техните връстници.

Във връзка с изследователската теза, основната цел и проверка на работните хипотези са формулирани следните изследователски **задачи**:

- Да се изследва равнището на ключовите подсистеми в Аз-образа на юношите със СНУ (Аз-перцепция, Самоуважение и Метакогнитивна осъзнатост), в сравнение с връстници с типично развитие;
- Да се проучи и сравни наличието на поведенчески симптоми на психични нарушения в Аз-перцепцията на учениците със СНУ и техните връстници без СНУ;
- Да се проучат и сравнят вътрешните взаимодействия и зависимости между подсистемите в Аз-образа на ученици със СНУ и техните връстници без СНУ;

- Да се проучат реалните училищни постижения на учениците със СНУ и да бъдат сравнени с тяхното субективно отражение в Аз-перцепцията;
- Да се проучат различията в Аз-образа на юношите със СНУ и техните връстници, основани на пола.

### **4.3 Извадка**

За събирането на емпирични факти и тяхната интерпретация приложен сравнителен методологичен подход. В тази връзка е подбрана извадка от 60 юноши на възраст от 13 до 15 години. Извадката е разделена на експериментална и контролна групи. Експерименталната група включва ученици със СНУ, а контролната група - ученици с типично развитие, без СНУ или други психични нарушения. Двете групи са балансирани по брой на учениците (30 ученици), по пол (19 момчета и 11 момичета). Учениците посещават гимназиите в Protis, Paleokomis, Draviskou, Neas Zichnis, Серес, Ксанти и Кавала.

### **4.4 Изследователски инструментариум**

В проучването са приложени количествени методи за събиране на данни. Те са реализирани чрез структурирани и стандартизирани за гръцката популация психологически въпросници:

- Профил на Аз-перцепцията за деца (SPPC);
- Въпросник за силни страни и трудностите (SDQ);
- Въпросник за Метакогнитивно осъзнаване (MAI).

#### **4.4.1 Профил на Аз-перцепцията за деца (SPPC)**

Оценката на Аз-перцепцията и Самоуважението е осъществено чрез използване на въпросника «ПАТЕМ III» („Как възприемам себе си?“) на Makri-Botsari, който е гръцка версия на въпросника „Профил на Аз-



перцепцията за деца” от Susan Harter (1985) и е стандартизиран за гръцката популация. SPPC е подходящ за използване за ученици на възраст от 13 до 15 години. Въпросникът е избран, защото обхваща психолого-педагогически и психосоциални променливи.

SPPC съдържа следните 10 скали, от които 9 се отнасят до основни области на Аз-перцепцията и 1 оценява Самоуважението:

- ✓ Общочилищни умения;
- ✓ Взаимоотношения с връстниците;
- ✓ Взаимоотношения с родителите\*;
- ✓ Математически умения\*;
- ✓ Атлетични умения;
- ✓ Външен вид;
- ✓ Умения за учене на език\*;
- ✓ Кондуктивно поведение;
- ✓ Близки приятелства;
- ✓ **Самоуважение**

*Забележка: Скалите, добавени към гръцката версия на оригиналния въпросник са отбелязани с (\*)*

Въпросникът съдържа общо 55 въпроса. Първите девет домейна включват по 5 айтема, а последният „Самоуважение“ се състои от 10 айтема. Отговорите се извършват чрез 4-ри степенна скала (1, 2, 3, 4), като по-високите стойности отразяват по-високо равнище на Аз-перцепцията.

Въпросникът е подготвен в електронна форма - формат Word. От статистиката за надеждност се установява, че стойността на коефициента на Cronbach е с много висока стойност на значимост (0.834).

#### 4.4.2 Въпросник за силни страни и трудности (SDQ)

Въпросникът за силни страни и трудностите (SDQ) на Goodman (1999), е кратък самооценъчен въпросник, който оценява поведението на юнаше на възраст от 11 до 17 години. Той се използва за откриване на потенциали и слабостите в поведението на учениците. Предлага се в различни публикации във връзка с нуждата от скрининг на психичното здраве или психични нарушения в детска възраст. Тестът включва 25 твърдения за позитивни или негативни характеристики на поведението (поведенчески симптоми на психични нарушения), които са разпределени към пет фактора (домейни):

- ✓ емоционални проблеми;
- ✓ поведенчески проблеми;
- ✓ хиперактивност;
- ✓ проблеми в връзките с връстниците;
- ✓ Про-социално поведение (тенденция да се предлага помощ на другите).

Отговорите на учениците се оценяват чрез три-точкова скала с предварително определени алтернативни оценки от типа на Likert (никога, понякога, винаги). Резултатите са изведени след факторизация, според инструкциите на автора ([www.sdqinfo.org/](http://www.sdqinfo.org/)).

Тъй като въпросникът включва области, които се отнасят до поведенческите симптоми на психични разстройства в юношеството, високите резултати по първите четири скали могат да се интерпретират като индикатор за дефицит на компетентност или риск за психичното здраве. Обратно, ниските стойности по тези четири домейна на Аз-перцепцията отразяват силните страни и са индикатор за добрия потенциал на социалната адаптация. По отношение на 5-тата скала „Просоциалното поведение”,

високите стойности са показателни за добър потенциал (тенденция да се предлага помощ на другите), а ниските оценки за дефицит на социални умения.

Степента на надеждност на въпросника според коефициента на Cronbach, Alpha е 0.783.

#### **4.4.3 Въпросник за Метакогнитивно осъзнаване (MAI)**

Въпросникът за Метакогнитивно осъзнаване се използва за измерване на метакогнитивната информираност по време на учебния процес. Това е самооценъчен инструмент, който е специално предназначен за деца и се базира върху Въпросника за обратна връзка, мета-знания на Schraw и Dennison (1994). Тестът включва 14 въпроса от затворен тип с 3-степенна скала, варираща от „никога“ до „винаги“. 12-те въпроса са от оригиналната версия на въпросника. Другите два въпроса са добавени по-късно, след неговата стандартизация за гръцки ученици. Инструментът съдържа 2 фактора / домейна:

- ✓ Знания за когницията - 6 въпроса, с №№ 1, 2, 3, 4, 5 и 12;
  - ✓ Регулация на когницията - 6 въпроса, от № 6 до № 11, и №№13, 14.
- Надеждността на скалата е много висока - Cronbach, Alpha е 0.906.

#### **4.5 Дизайн на емпиричното изследване**

За целите на изследването и проверката на хипотези са дефинирани независими и зависими променливи.

##### *Независими променливи*

- Специфично нарушение на ученето (СНУ) - разделя извадката на две подгрупи: Експериментална група (със СНУ) и контролна група (без СНУ);
- Пол - разделя извадката на две подгрупи: момчета - момичета.

##### *Зависими променливи*

- Аз-образ - Самооценка, Самоуважение и Метакогнитивна осъзнатост. Всяка от тези системи е приета като отделна зависима променлива и е операционализирана чрез параметри, емпирично получени от авторите на психологическия инструментариум;
- Обща Аз-перцепция - система с девет домейна и техните компоненти, оценени чрез SPPC;
- Аз-перцепция на способности / трудности - подсистема, която се състои от пет области на психичното здраве/ нарушение в детска възраст, оценени чрез SDQ;
  - Самоуважение – с параметрите, описани в SPPC;
  - Метакогнитивно осъзнаване – с два фактора по МАІ:
    - Знание за когницията;
    - Регулация на когницията.

Статистическата обработка на данните се осъществява чрез дисперсионен анализ ANOVA, корелационен анализ и регресионен анализ. Различията се приемат за статистически значими, при измерено равнище на значимост от много високо 0,001 ( $p < 0,001$ ), високо 0,01 ( $p < 0,01$ ) и умерено 0,05 ( $p < 0,05$ ).

## ГЛАВА 5

### РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

#### 5.1. Демографски характеристики на извадката

Анализът на демографските характеристики на ученици, включени в извадката, дава позволява да се види, че разпределенията по пол, възраст, регион, училищен клас, професионален и образователен статус на двамата родители, са контролирани.

В проучването участват 60 ученици на възраст от 13 до 15 години, разпределени в две групи: експериментална група (30 ученици със специфично нарушение на ученето) и контролна група (30 ученика без СНУ).

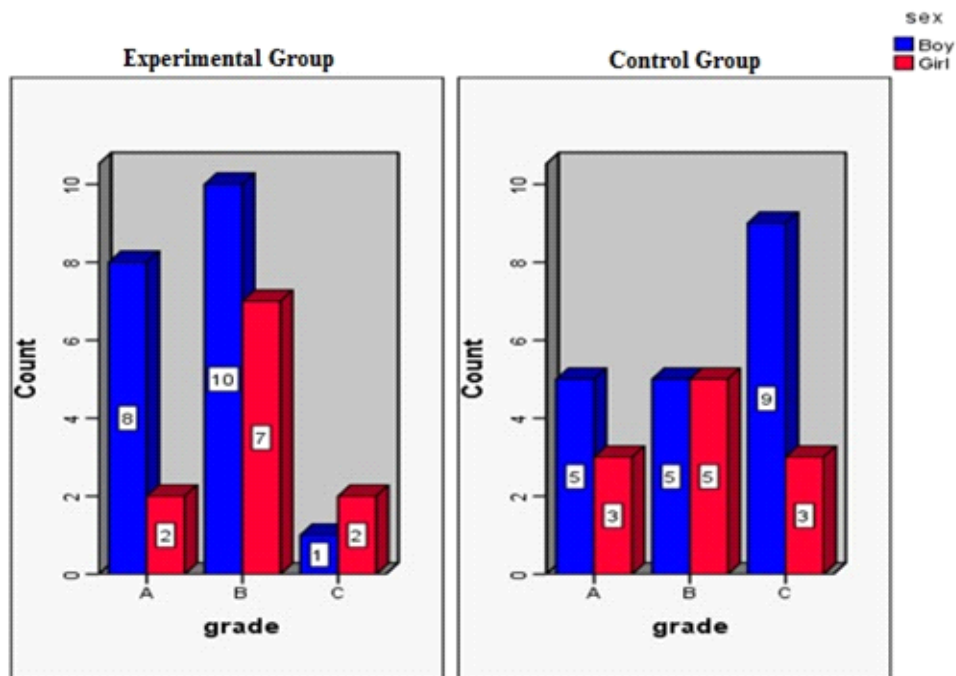
От 60-те ученици 38 са момчета (63,30%) и 22 момичета (36,70%). Първа година в гимназията са 18 деца (13 момчета и 5 момичета), от които 10 са със СНУ (8 момчета и 2 момичета) и 8 са учениците без СНУ (5 момчета и 3 момичета).

От втора година в гимназията са включени 27 деца (15 момчета и 12 момичета), от които 17 са със СНУ (10 момчета и 7 момичета) и 10 без СНУ (5 момчета и 5 момичета).

От 3-те курс на гимназията са включени 15 ученика (10 момчета и 5 момичета), от които 3-ма са със СНУ (1 момче и 2 момичета) и 12 ученика са без СНУ (9 момчета и 3 момичета).

Разпределението на бащите на 60-те ученика по образователно равнище показва, че 5-ма са завършили първите три степени на гимназията, 19 са завършили гимназия и 36 са завършили висше образование. По професията 9 бащи са фермери, 18 са свободни работници, 19 са държавни служители, 6 учители и 8 са частни служители.

Разпределението на майките на учениците по образователно равнище е следното: 8 са завършили първите три степени на прогимназията, 23 са завършили средно образование и 29 са завършили висше образование. По професията майките на 3-ма ученика са фермерки, 16 са домакини, 7 са на свободна практика, 18 са държавни служители, 8 са учителки и 8 са частни служители.



Графика 1: Разпределение на експерименталната и контролната група по пол и училищен клас

## 5.2 Статистически анализ на данните

### 5.2.1 Сравнителен анализ на Аз-образа в експерименталната и контролната групи

Тази глава представя резултатите, получени от статистическия анализ за влиянието на независимите фактори „Специфично разстройство на ученето” и „Пол” върху зависимите променливи в Аз-образа.

#### 5.2.1.1 Аз-перцепция на общия училищен капацитет и междуполови различия

Статистическата обработка и анализ на емпиричните данни за Аз-перцепцията на общия училищен капацитет показва наличие на различия между експериментална и контролна група. Установено е, че за " Аз-перцепцията на общия училищен капацитет":

- Учениците със СНУ показват по-ниско равнище от това на учениците без SLD;

- Момичетата са по-добри от момчетата.

Различията са статистически значими по отношение на средния училищен успех, докато по отношение на пола не се доказва подобна значимост.

### 5.2.1.2 Влияние на факторите "Специфично нарушение на ученето" и "Пол" върху Аз-перцепцията и Самоуважението

Таблица 1

#### СРАВНЕНИЕ НА АЗ-ПЕРЦЕПЦИЯТА В ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА И КОНТРОЛНАТА ГРУПИ (SPPC)

	Експериментална група		Контролна група		Сравняване на средни	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	t	p
Обща училищна способност	2,31	,61	2,91	,68	-3,575	<b>0,001</b>
Способност по математика	2,1	,44	2,56	,63	-3,301	<b>0,002</b>
Външен вид	2,46	,46	2,75	,51	-2,306	<b>0,025</b>
Способност в езиковите предмети	2,57	,67	2,93	,52	-2,319	<b>0,024</b>
Самоуважение	2,63	,45	3,07	,50	-3,574	<b>0,001</b>

Проверката на различията между средните стойности в двете групи с t - критерия за независими извадки показва, че Аз-перцепцията на учениците с СНУ е статистически значимо по-ниска не само за общия училищен капацитет, но и за математическите способности, външния вид, езиковите умения и самоуважението, в сравнение с тази на съученици без СНУ(табл.1).

Не се откриват значими различия между учениците със и без СНУ в техните отношения с връстниците, отношения с родители, атлетична способност, кондуктивно поведение и създаване на близки приятелства.

Липсват съществени различия в Аз-перцепцията на изследваните момчетата и момичетата.

### 5.2.1.3 Сравнителен анализ на Аз-перцепцията за поведенчески симптоми на психично здраве/нарушение в експериментална-контролната група и междуполови различия

**Table 2**

**СРАВНЯВАНЕ НА АЗ-ПЕРЦЕПЦИЯТА НА ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ СИМПТОМИ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА И КОНТРОЛНАТА ГРУПИ (SDQ)**

	Сравняване на средните					
	Експериментална група		Контролна група		Сравняване на средните	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	t	p-value
Емоционални проблеми	1,72	,74	1,37	,43	2,211	<b>,032</b>
Кондуктивни проблеми	1,67	,71	1,35	,24	2,324	<b>,026</b>
Хиперактивност/невнимателност	2,04	,68	1,59	,37	3,214	<b>,002</b>
Проблеми в отношенията с връстниците	2,41	,62	1,87	,27	4,392	<b>,000</b>
Про-социално поведение	2,04	,40	2,80	,37	-7,577	<b>,000</b>

Резултатите показват, че в Аз-перцепцията на учениците със СНУ са отразени статистически значимо повече емоционални проблеми, поведенчески проблеми, проблеми с връстниците от връстници, симптоми на хиперактивност / невнимание и по-ограничена склонност да помагат на други (про-социално поведение), в сравнение с децата без СНУ.

Резултатите показват, че в Аз-перцепцията на емоционалните симптоми, симптомите на кондуктивно нарушение, тези на хиперактивност /



невнимателност, на проблеми във връзките с връстниците и симптоми на нарушения в социалното поведение липсват статистически значими различия между двата пола.

#### **5.2.1.4 Влияние на факторите „Специфично нарушение на ученето“ и „Пол“ върху Метакогнитивното осъзнаване**

Таблица 3 представя средните стойности, стандартните отклонения и сравняването на средните на отговорите на експерименталната и контролната група по въпросника за метакогниция (знания за когницията и , регулация на когницията). Установява се, че различията са статистически значими. Учениците със СНУ изостават познанието за собствените когниции и уменията за саморегулация на когнициите, в сравнение с учениците без СНУ.

**Таблица 3**

#### **СРАВНЯВАНЕ НА МЕТАКОГНИТИВНОТО ОСЪЗНАВАНЕ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА И КОНТРОЛНАТА ГРУПИ (МА)**

	Experimental group		Control group		Comparison of Averages	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	t	p-value
Знание за когницията	2,47	,30	2,77	,33	-3,664	<b>,001</b>
Регулация на когницията	1,91	,41	2,28	,46	-3,243	<b>,002</b>

#### **5.2.1.5 Сравнителен анализ на Аз-перцепцията за училищните постижения в експерименталната и контролната групи**

Сравнението на средните, получени в ЕГ и КГ за постиженията по древногръцки език, нова гръцки, математика, физика и общ успех показва, че учениците със СНУ имат статистически значимо по-ниски оценки както при общия успех, така и в успеха по всички останали учебни предмети.

Проверката на междуполовите различия установява, че статистически значими различия липсват, но момичетата имат относително по-висок успех по всички учебни предмети. Степента на стандартните отклонения показва значителна вариативност на успеха на учениците в двете подгрупи, диференцирани по пол.

### 5.2.2 Корелации между субсистемите на Аз-образа

Анализът на взаимовръзките между структурите на Аз-образа в експерименталната група и тяхното сравнение с тези в контролната група разкрива общи и особени закономерности на неговото функциониране.

**Таблица 4**

#### **КОРЕЛАЦИЯ НА АЗ-ПЕРЦЕПЦИЯТА С ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ СИМПТОМИ И МЕТОКОГНИЦИЯТА В ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА ГРУПА**

	Емоционални симптоми	Кондуктивни проблеми	Хиперактивност/ невнимателност	Проблеми с връстниците	Просоциално поведение	Знания за когницията	Регулация на когницията
Отношения с връстниците	,001	-,254	-,272	-,033	-,114	,334	<b>,385*</b>
Отношения с родителите	,097	-,226	-,160	,160	<b>-,394*</b>	,263	,138
Математически способности	-,201	,243	,102	-,046	<b>,384*</b>	,270	,170
Атлетични способности	,114	-,152	-,156	-,055	-,036	-,161	<b>-,379*</b>
Способности в езиковите предмети	<b>-,387*</b>	,023	,042	-,043	,111	,174	<b>,525**</b>
Кондуктивни проблеми	-,052	<b>-,450*</b>	-,270	-,052	-,102	<b>,425*</b>	<b>,431*</b>

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) \*\*

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) \*

Резултатите показват, че съществуват позитивни и негативни статистически значими корелационни връзки между някои области на Аз-перцепцията на учениците със СНУ и поведенческата симптоматика на психично здраве/нарушения, а също и между Аз-перцепцията и областите на Метакогнитивното осъзнаване.

Така, в експерименталната група се открива обратна корелационна зависимост между емоционалната симптоматика и способността за разбиране на собствените когнитивни процеси (-0,395 \*\*) и когнитивната саморегулация (-0,371 \*\*). От друга страна съществува положителна корелация между просоциално поведение и знанията за собствените когнитивни процеси (0,422 \*\*), както и уменията за когнитивна саморегулация (0,487 \*\*) (табл. 5).

**Таблица 5**

**КОРЕЛАЦИЯ МЕЖДУ ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ СИМПТОМИ И  
МЕТАКОГНИЦИЯТА В ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА И КОНТРОЛНАТА  
ГРУПИ**

	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
	Знания за когнитивността	Регулация на когнитивността	Знания за когнитивността	Регулация на когнитивността
Емоционални проблеми	<b>-,395**</b>	<b>-,371**</b>	<b>-,373*</b>	-,305
Кондуктивни проблеми	,014	,110	,082	,171
Хиперактивност/невнимателност	,060	-,042	,158	,096
Проблеми в отношенията с връстници	-,161	-,050	,195	,238
Просоциално поведение	<b>,487**</b>	<b>,422**</b>	,308	<b>,404*</b>

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) \*\*

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) \*

Този резултат показва, че колкото повече емоционални проблеми имат учениците със СНУ, толкова по-ниска е тяхната способност да разбират собствените процеси на учене и тази за когнитивна саморегулация. От друга страна, колкото по-високо е тяхното равнище на социално и про-социално поведение, толкова по-добра е способност да разбират процесите на учене и способността за тяхната саморегулация.

Таблица 6 представя резултатите от корелационния анализ на взаимовръзките между подсистемите на Аз-образа на контролната група. Откриват се статистически значими корелации между областите на Аз-перцепцията, поведенческите симптоми на психичното здраве / нарушение и областите на метакогнитивното осъзнаване. Между самооценката на общоучилищните способности и емоционалните симптоми се установява обратна корелация, докато корелацията е положителна между способността да разбират процеса на учене и когнитивната саморегулация. Този резултат показва, че ако Аз-перцепцията на собствения общоучилищен потенциал се повишава, симптомите на емоционални нарушения в Аз-перцепцията се редуцират, докато знанията за собствените когниции се увеличават разбирането на учебния процес, а когнитивната саморегулация се подобрява.

В контролната група се открива положителна корелация на *Аз-перцепцията на отношенията с връстниците с просоциалното поведение*, знанието за собствените когниции и когнитивната саморегулация. Този резултат показва, че с подобряването на Аз-перцепцията на взаимоотношенията с връстниците се подобрява перцепцията за про-социално поведение, но също и познаването на собствените когниции и уменията за тяхната регулация.

В контролната група е установена статистически значима положителна корелация на Аз-перцепцията на взаимоотношенията с родителите и

проблеми с връстниците на връстниците (0,424 \*), просоциалното поведение (0,534 \*\*), знания за когнициите (0,612 \*\*) и когнитивната саморегулация (0,692 \*).

Таблица 6

**КОРЕЛАЦИИ НА АЗ-ПЕРЦЕПЦИЯТА С ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ СИМПТОМИ И  
МЕТАКОГНИЦИЯТА В КОНТРОЛНАТА ГРУПА**

	Emotional symptoms	Conduct problems	Hyperactivity/inattention	Peer relationship problems	Prosocial behavior	Knowledge of cognition	Regulation of cognition
Обща училищна способност	<b>-,434*</b>	-,059	-,031	,223	,133	<b>,537**</b>	<b>,474**</b>
Отношения с връстниците	-,060	,014	-,099	,216	,462*	<b>,511**</b>	<b>,546**</b>
Отношения с родителите	-,216	,271	-,181	<b>,424*</b>	<b>,534**</b>	<b>,612**</b>	<b>,692**</b>
Математически способности	,289	-,073	-,165	-,005	-,176	,299	,358
Атлетична способност	,104	-,053	-,062	-,178	-,304	<b>-,381*</b>	-,259
Външен вид	-,239	,128	,224	,194	,293	,322	<b>,491**</b>
Способност в езиковите предмети	<b>-,379*</b>	-,086	-,158	,272	,267	<b>,392*</b>	<b>,539**</b>
Кондуктивно поведение	-,222	,179	-,084	,357	<b>,667**</b>	<b>,619**</b>	<b>,699**</b>
Близки приятелства	-,137	-,034	-,234	,176	<b>,507**</b>	<b>,431*</b>	<b>,428*</b>
Самоуважение	-,256	-,100	-,238	,221	,284	<b>,537**</b>	<b>,629**</b>

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) \*\*

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) \*

Съществува значима обратна корелация между Аз-перцепцията на атлетичните способности и знанието за когнициите (-0,381 \*), докато между Аз-перцепцията на външния вид и когнитивната саморегулация (0,491 \*\*) корелационната зависимост е позитивна.

Учениците от контролната група показват статистически значима обратна корелация между Аз-перцепцията на езиковите умения и тази на емоционалните симптоми (-0,392 \*), но корелацията на Аз-перцепцията на езиковите компетентности със знания за собствените когниции (0,392 \*) и когнитивната саморегулация (0,539 \*\*) е позитивна.

За учениците с типично развитие се установява положителна корелация на Аз-перцепцията кондуктивното поведение с про-социалното поведение (0,667 \*\*), с способността за разбиране на собствените процеси на учене (0,619 \*\*) и с когнитивната саморегулация (0,699 \*\*). От друга страна, е налице значима корелационна връзка между Самооценката на способността за създаване на близки приятелства с тази на просоциалното поведение (0,507 \*\*), способността за разбиране на процеса на учене (0,431 \*), когнитивната саморегулация (0,428 \*).

В контролната група има силна положителна корелация на самоуважението с Метакогнитивното осъзнаване - знание за собствените когниции (0,537 \*\*) и когнитивната саморегулация (0,629 \*\*).

Освен това, от емпиричните данни са изведени обратни корелационни отношения със статистическа значимост между поведенческите симптоми за психичното здраве/нарушение и Метакогнитивното осъзнаване, като тези между Аз-перцепцията на емоционалните симптоми и знанията за когницията (0-, 373 \*). От друга страна, корелация е позитивна между Аз-перцепцията на просоциалното поведение и когнитивната саморегулация (0,404 \*), (табл. 6).

Това означава, че с колкото по-голяма честота и интензивност се оценяват проявите на емоционални нарушения в контролната група, толкова ограничени са техните познания за собствената когниция и колкото по-висока е самооценката на тяхната социалност, толкова по-високо е равнището на тяхната когнитивна саморегулация.

Сравнението на взаимовръзките между подсистемите в Аз-образа на експерименталната и контролната група е основание за обобщение, че при учениците със СНУ те са по ограничени и послабо проявени. Заедно с това се появяват атипични корелации, които са индикатор за негативни тенденции в изграждането на Аз-образа като познавателен и регулативен механизъм на личността и социалната адаптация.

### **5.2.3 Влияние на Просоциалното поведение и Аз-перцепцията за училищни постижения върху Метакогнитивното осъзнаване**

#### **5.2.3.1 Влияние на Просоциалното поведение на учениците върху Метакогнитивното осъзнаване**

Проведеният анализ, на взаимовръзките между про-социалното поведение и метакогнитивното осъзнаване показват, че склонността на учениците да предлагат помощ на другите хора (про-социално поведение) влияе върху Метакогнитивното осъзнаване. Степента на тази зависимост е на много високо статистическо равнище на достоверност както по отношение на знанията за собствените когниции [ $F = 16,722$ ,  $p < 0,000$ ], така и на уменията за саморегулиране на когнитивните процеси [ $F = 26,770$ ,  $p < 0,000$ ]. Това означава, че чрез изграждането на нагласи и умения за оказване на помощ за другите може да се стимулира познанието на собствената умствена дейност и уменията за когнитивна саморегулация.

### **5.2.3.2 Влияние на Аз-перцепцията за училищни постижения върху Метакогнитивното осъзнаване**

Прилагането на статистическия метод на простата линейна регресия позволи да се установи, че Аз-перцепцията на училищните постижения също влияе върху метакогнитивното осъзнаване. Това влияние е по-силно по отношение на когнитивната саморегулация [ $F = 14,991$ ,  $p < 0,000$ ] и относително по-слабо, на статистически значимо при знанието за собствените когниции. [ $F = 8,585$ ,  $p < 0,05$ ]. Може да се мисли, че чрез подобряване на Аз-образа за училищните постижения (академичен Аз-образ) се стимулират знанията за умствените процеси и уменията за техния контрол.

## **5.3 Обобщения и дискусия**

### **5.3.1 Обобщения и дискусия за влиянието на „специфичното нарушение на ученето“ върху Аз-образа на юношите**

Във връзка с общата хипотеза на емпиричното изследване, че се появяват на нови когнитивни подсистеми, които превръщат Аз-образа на юношите със СНУ в сложен вътрешен регулатор на социалното поведение и тяхната когнитивна дейност, са проверени още пет частни работни хипотези.

Емпиричните данни потвърждават очакванията в ХИПОТЕЗА N1 за разширяване на когнитивната активност на юношите със СНУ към психосоциалните характеристики на личността. Сравнителният статистически анализ на емпиричните данни, получени за експерименталната (ученици със СНУ) и контролната група (ученици без СНУ), потвърждава наличието на атипични характеристики на Аз-перцепцията и самоуважението на учениците със СНУ. Установява се, че съществува статистически значимо различие между двете групи по отношение на Аз-перцепцията на общоучилищните компетентности, математически



способности, външния вид, езиковите умения и самоуважението. Това показва, че "Аз-перцепцията на общите училищни /(академични) умения на учениците със СНУ в юношеска възраст продължава да бъде със значително по-ниско равнище от това на връстниците. Заедно с това, различията между Аз-перцептивния образ на психосоциалните качества (отношения с родители и връстници, свързващо социално поведение, близки приятелства) на двете групи не достигат статистически значимо ниво. Може да се обобщи, че негативната обща Аз-перцепция на юношите със СНУ продължава да бъде поддържана предимно от негативното възприемане на общоучилищните умения.

Тези констатации са в съответствие с други изследвания, които свързват ниското равнище на Аз-перцепцията със слаби постижения в училище (Cohen, 1994; Thompson, 1997; Willcutt & Pennington, 2000). Негативният образ за себе си е повлиян и от очаквания образ, който другите имат за тях (Sigala, Tsalikis, Rezou, 2003).

Проведения сравнителен статистически анализ потвърждава очакванията в ХИПОТЕЗА N2 за поява на особена когнитивна подсистема в Аз-перцепцията на юношите със СНУ, отразяваща поведенческите симптоми на психичните нарушения в детска възраст.. Резултатите показват, че съществуват статистически значими различия между експерименталната и контролната групи. Различията имат не само количествен, но и качествен характер. Те се отнасят до всички проверявани области на поведение.

Аз-перцепцията в контролната група отразява положителни качества на личността, като емоционална стабилност, компетентност за създаване и управление на полезни взаимоотношения с другите, умения за концентрация на вниманието, за контрол над импулсивното поведение, за създаване на

близки приятелства с връстници и повишени нагласи. За оказване на помощ на другите хора.

Обратно, в Аз-перцептивната система на експерименталната група се откриват негативни тенденции на поведението. Учениците със СНУ осъзнават поведенческите характеристики в своята личност, които отразяват повишен риск за психично здраве - емоционално нарушение, дефицит на внимание / хиперактивност, кондуктивни поведенчески нарушения, трудности в междуличностната комуникация с връстници и дефицити в про-социалното поведение. Има основание за обобщение, че юношите със СНУ изпитват значително повече психосоциални проблеми, отколкото учениците без СНУ..

Някои други изследвания също докладват, че учениците със СНУ имат по-чести емоционални и поведенчески проблеми (Maughan & Carroll, 2006), тъй като специфичното нарушение на ученето има разрушително действие върху поведението (Arnold et al., 2005; Carroll, Maughan, Goodman, and Meltzer) , 2005; Hinshaw, 1992, Willcutt & Pennington, 2000) и емоционалния свят (Beitchman & Young, 1997; Huntington & Bender, 1993). Във връзка с тенденцията за оказване на помощ на другите, резултатите от настоящата изследване са в съответствие с проучване на Naager и Vaughn (1995), което установява, че учениците със СНУ обикновено се определят от своите съученици като хора с понижен социален статус и слабо социално поведение. Това се доказва и от Gjessing & Karlsen (1989), които твърдят, че проблемите в поведението, произтичащи от училищния неуспех, водят до невъзможност за създаване на междуличностни отношения с хора извън семейната среда.

В изследванията на McGee, Silva & Williams (1984) проблемите на вниманието и хиперактивността, както и тяхната коморбидна поява с

агресивно поведение, често се асоциират и с трудности при четенето. Направената библиографска справка установява и други резултати, които посочват коморбидност между някои подтипове СНУ и хиперактивното нарушение (Knivsberg et al, 1999).

Дисертационното изследване показва, че въпреки липсата на статистически значими различия между общата Аз-перцепция на психосоциалните качества, между експерименталната и контролната групи (Хипотеза 1), в Аз-образа на учениците със СНУ се появява нова, специфична и устойчива подсистема, която липсва при техните съученици. Тази система отразява осъзнати негативни емоционални преживявания, конфликти, лоша комуникация, агресивни нагласи, горчивина, хиперактивност, отчуждение и липса на просоциални нагласи.

Сравнителният анализ на емпиричните данни позволява да бъдат направят съответните обобщения във връзка с ХИПОТЕЗА 3, която се отнася до процесите на метакогнитивното съзнание в юношеството. Потвърждава се предположението, че както експерименталната, така и контролната група активират осъзнаването на собствената познавателна дейност. Съществуват обаче статистически значими различия между двете групи. Установява се, че знанията за собствените когниции и когнитивната саморегулация са активирани на по-ниско равнище в Аз-образа на юношите със СНУ.

Резултати от други емпирични изследвания също показват, че учениците с СНУ обикновено не използват своите знания и стратегии към собствената умствена дейност при поява на трудности (Laskey & Hetzel, 2010; Schraw, 1998). Освен това, в специализираната литература са цитирани изследвания, които в сравнение на добри и лоши четци установяват, че компетентните читатели имат по-добри метакогнитивните умения (Cross, Paris, 1988; Paris and Myers, 1981).

Някои от установените корелационни взаимосвързки между подсистемите на Аз-образа на юношите, които са доказателство за истинност на предположенията в ХИПОТЕЗА 4, имат потенциал за обяснение на причините за тези дефицити в метакогнитивните умения при специфично нарушение на ученето.

ХИПОТЕЗА 4 изразява очаквания за общи и нетипични вътрешни корелации в Аз-образа на юношите със СНУ, в сравнение с техните връстници. Проверката е извършена чрез прилагане на корелационен анализ.

Той позволява обобщението, че от установените вътрешни зависимости в Аз-образа на експерименталната група, доминират статистически значимите корелации на метакогнитивното съзнание с домейните на социално поведение и с домейните на психичното здраве. “Кондуктивното поведение” и “Про-социално поведение” са в позитивна корелация както със “Знанието за когниците”, така и с “Когнитивната саморегулация”. От друга страна, „Взаимоотношения с връстници” и „Езикови умения” са в положителна корелация само с подсистемата „Когнитивна саморегулация”.

Емоционалните симптоми са в статистически значима обратна корелация с двете подсистеми на метакогнитивната осъзнаване. Обратна корелационна зависимост се открива също между „Атлетична способност” и „Когнитивна саморегулация”.

На базата на корелационният анализ е открита втора група статистически значими зависимости в Аз-образа на подрастващите със СНУ. В центъра попадат домейните на психичното здраве / психични нарушения. Установява се, че “Езиковите умения” са в значима корелационна връзка със симптомите на “Емоционални смущения”. “Проблемите в социалното поведение” са в значима корелационна зависимост с по-висока честота на

“Кондуктивно поведенческо нарушение”. “Положителни отношения с родители” са в значима корелация с “Дефицити в про-социалното поведение”.

Корелационният анализ на получените емпирични данни за контролната група също разкрива, че в нейния Аз-образ статистически значими зависимости на Метакогнитивното осъзнаване (знания за когницията и когнитивната саморегулация) са доминантни:

- ✓ “Кондуктивното поведение” и “Просоциално поведение” корелират положително както със “Знание за когнициите”, така и с “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Отношенията с връстници” и “Езиковите умения” корелират положително само с подсистемата “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Съдаване на близки приятелства” са в корелация със “Знание за когнициите” и с “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Общоучилищните способности” са във взаимовръзка със “Знание за когнициите ” и с “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Езиковите умения” корелират със “Знание за когницията” и с “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Външният вид” корелира с “Когнитивна саморегулация”;
- ✓ “Самоуважението” е в значима взаимовръзка със “Знание за когнициите” и с “Когнитивна саморегулация”.

На базата на корелационния анализ е направено обобщение за наличие на втора констелация от значими корелационни връзки в Аз-образа на контролната група, която е подобна на тази в Аз-образа на експерименталната група. Тя обхваща положителните ккорелационни връзки между *областите на психичното здраве* и характеристиките на *социалното поведение*:

- ✓ „Отношения с връстниците” и „Просоциално поведение”;

- ✓ „Кондуктивно поведение” и „Просоциално поведение”;
- ✓ „Близки приятелства” и “Про-социално поведение”;
- ✓ “Езикови умения” и “Емоционални симптоми”.

Може да се обобщи, че в юношеска възраст в двете групи се изграждат устойчиви и статистически значими корелационни връзки между *метакогнитивните умения и Аз-перцепцията на психосоциалните качества*, както и между Аз-перцепцията на характеристики на психичното здраве/нарушение и Аз-перцепцията на психосоциалните качества. Метакогнитивното осъзнаване е в позитивна корелация с „Кондуктивното поведение”, „Езиковите умения” и „Отношенията с връстниците” и в двете групи, но асоциативните връзки при ученици със СНУ са по-слабо изразени, независимо че са статистически значими. Друга особеност в структурата на Аз-образа на учениците със СНУ е, че емоционалните аспекти на психичното здраве, както и „просоциалното поведение” са статистически значимо свързани с Метакогнитивното осъзнаване, което не се наблюдава в контролната група. От друга страна, не се откриват статистически значими корелации на Метакогнитивното осъзнаване на юношите със СНУ с Аз-перцепцията на общоучилищните умения и Самоуважението на личността, което е присъщо на Аз-образа в типичното развитие. Като цяло, самооценката в структурата на Аз-образа на контролната група са установени повече и по-стабилни връзки между подсистемите. Интерес представлява находката в Аз-образа на учениците със СНУ, че „Отношения с родителите“ са в обратна корелационна зависимост с „просоциално поведение“, което е показател за недостатъчно стимулиращата роля на семейството в социализацията на тези деца.

Повечето изследователи твърдят, че учениците с добра когнитивна саморегулация са участват по-активно в учебния процес (Boekaerts &orno,

2005; Winne, 1996; Zimmerman, 2000). Тези ученици считат, че положените умствени усилия водят до успех и това ги мотивира да изпълняват всичко, което е свързано с техните училищни задължения (Ames, 1992; Weiner, 1986; Wolters, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Winne (1996) твърди, че огромните умствени усилия са типична черта на ефективно саморегулиращите се ученици и те имат високо равнище на постижения.

Flavell, (1970); Torgesen, (1994) твърдят, че метакогницията обикновено се свързва с емоционални и поведенчески проблеми (Moffitt & Henry, 1989) и проблеми на вниманието и хиперактивността (Barkley, 2004). Проучване на Melnick & Hinshaw (2000) показва, че знанието за когницията, като част от метапознанието, може да бъде обща черта на емоционалните проблеми и оказва влияние върху училищното представяне. Много проучвания извеждат влиянието на про-социалното поведение (тенденцията за предлагане на помощ на други хора) както върху знанието за когницията, така и върху когнитивната саморегулация. Предполага се, че учениците с високо равнище на саморегулация умеят да си поставят цели, да се борят за учене, да проследяват напредъка, а след това да адаптират своите когнитивни функции, мотивация и поведение за постигане на тези цели (Pintrich 2000, 2004; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Garcia и Pintrich (1994) смятат, че учениците с по-добри метакогнитивни умения се адаптират по-добре към нови ситуации, като променят поведението си в зависимост от изискванията на средата.

Проведеният статистически анализ на резултатите от емпиричното проучване привеждат аргументи, които подкрепят работната ХИПОТЕЗА 5 в предположението, че учениците със СНУ, в сравнение тези без СНУ са със статистически значимо по-нисък среден успех в училище, както и по-нисък успех по всички учебни предмети - древногръцки, съвременни гръцки,

математика и природни науки. Този факт подкрепя зятвърждаващия се статут на учениците със СНУ като малцинствена група с слаби училищни постижения.

В специализираната гръцка литература са цитирани данни за тясна връзка между Аз-перцепцията на учениците и техния училищен успех (Chatzihristou & Hopf, 1992; Makri-Botsari, 2001). Международните проучвания също доказват, че учениците със СНУ имат слаб успех по учебните дисциплини, както и голям брой рано напускащи училището (Roderick & Cumbum, 1999; Cropley, 1983). Статистическите данни за гръцките ученици със СНУ в гимназията потвърждават заключението за по-ниски училищни постижения на учениците със СНУ, в сравнение с тези без СНУ. Отбелязва се, че училищното представяне на гръцките ученици със СНУ по природни науки и по математика, подобно на учениците със СНУ от други нации, е по слабо от типичните постижения (Secada, 1995).

### **5.3.2 Обобщения и дискусия за влиянието на фактора „Пол“ върху Аз-образа на юношите**

Сравнението на получените средните стойности за Аз-образа в подгрупите на момчета и момичета с t-критерии за независими извадки, потвърди истиността на ХИПОТЕЗА 6. за съществуване на полово-детерминирани различия. В експерименталната и в контролната група момичетата имат по-високо равнище на Аз-перцепция на общоучилищния капацитет от момчетата. Резултатите показват, че Аз-перцепцията на момчетата за отношения с връстниците, отношения с родителите, уменията по математика, уменията за езиковите предмети, поведението и накрая близките приятелства е статистически значимо по-ниска от тази на



момчетата в двете изследвани групи. Единствено Аз-перцепцията на атлетичните способности при момчетата е по-висока от тази на момичетата.

Тези резултати са в съответствие с изводи в други научни изследвания, според които момичетата изпреварват момчетата в самооценката на училищните умения, поведението и самоуважението, чувството за по-добри перспективи. Това отговаря на социалните стереотипи и реалността на много западноевропейски общества.

В настоящото проучване статистическият анализ показва, че момичетата имат превъзходство в самооценката на своите „отношения с връстниците си”, което е индикатор на факта, че момчетата обикновено нямат достатъчен положителен опит в комуникацията с връстниците, което е особено важно за тяхната социализация.

Показаното статистически значимо по-високо равнище на Аз-перцепцията на „отношенията с родителите” означава, че родителите имат потенциал да въздействат положително върху образованието и социализацията на децата си, въпреки стремежът на юношите към независимост. Съответната литература показва, че влиянието на семейството е особено важен и мощен фактор (Luthar & Zelazo, 2003).

Резултатите от настоящото проучване показват, че момичетата имат по-високо равнище на Аз-перцепция за „способностите в математиката”, което донякъде противоречи на социалните стереотипи за мъжкия пол. Обикновено се приема, че момчетата са по-добри в точните науки, отколкото момичетата. Всъщност, проведени изследвания показват противоположни резултати за реалното превъзходство на момчетата и вариациите на постиженията за значителни. Някои изследователи считат, че момчетата продължават във времето да поддържат своите компетентности в тази област, а понякога тези умения силно се подобряват (Arnot, Gray, James & Rudduck, 1998).

Дисертационното изследване не установява предимства на девойките в Аз-перцепцията на Атлетичните способности, обратно. Вероятно момчетата са ангажирани със системна физическа активност и са по-ефективни в груповите спортове с връстници. Не се откриват статистически значими различия и между Аз-перцепцията на външния вид между двата пола.

Сравнителният анализ извежда значими статистически различия в Аз-перцепцията на „езиковите умения“ между двата пола, като при момчетата е с по-високо равнище. Тези резултати са в съответствие с някои социални стереотипи за по-честа езикова комуникация на момчетата в семейната и училищната среда (учители, връстници).

Констатираното по-високо равнище на Аз-перцепция на „кондуктивното поведение“ потвърждава наблюдения на голяма част от емпиричните изследвания в началното и в средното гръцко образование. Като цяло, при момчетата се установява по-голяма честота на агресивно поведение, докато момчетата се чувстват емоционално съпричастни със състояние на другия (Fakiolas & Armenakis, 1995). От друга страна, агресията има отношение към процесите на социално учене и по традиция тя е социално приемлива роля за момчетата, до като за момчетата не е (Andreou & Metallidou, 2004).

Относно начинът, по който младежите и девойките създават „Близки приятелства“ не се наблюдават силно очертани различия, въпреки че момчетата отново имат известно превъзходство. За двата пола близкото приятелство в голяма степен зависи от качеството на взаимоотношенията с родителите, от семейната култура, която подкрепя или не учениците.

Резултатите от проведеното емпирично проучване показват също, че момчетата със СНУ имат по-висок успех от момчетата момчетата със СНУ по всички учебни предмети, което е аналогично на състоянието при

типичното развитие. При СНУ обаче междуполовите различия не се проявяват в статистически значима степен, както по отношение на общия успех, така и на този по езиковите дисциплини и другите учебни предмети - древногръцки, съвремен гръцки, математика, природни науки.

Тези констатации за по-слаб успех в училище на момчетата е в съответствие с последните изследвания, които се позовават на така нареченото „слаби постижения на момчетата“ (ОЕСД, 2004). Съобщава се, че много повече момчета, отколкото момичета, са с имат ниско равнище на училищните постижения и повтарят една или повече години в училище. Явлението „Слаби постижения на момчетата“ е твърде сложен и в неговата интерпретация следва да се включи влиянието и взаимодействието между много други социални фактори.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Съвременните изследователи прилагат холистичен и генетичен подход към типичното и атипичното развитие в детско-юношеска възраст, което разширява научното познание за взаимодействието между биологичните, психологичните и социалните фактори във всеки възрастов стадий. В следствие от това, научните представи за същността на психичните нарушения в детството се подобряват, а критериите и показателите за ранна диференциална диагностика в международните медицински класификации (МКБ-11, 2018 и ДСН-5, 2013) се уточняват. Съвременните дефиниции за нарушенията на базовите училищни умения за четене (дислексия), писмена експресия (дисграфия) и математика (дискалкулия) ги отнасят към една обща диагностична категория – „Специфично нарушение на ученето“ (СНУ). Специфичното нарушение на ученето е поставено в по-общата категория на

невроразвитийните нарушения и е разграничено от подобни нарушения в зряла възраст.

Теоретичният анализ позволява обобщението, че заедно с научните представите за атипичното когнитивно функциониране на децата със СНУ в началната училищна възраст, все повече се задълбочават знанията за когнитивното функциониране и последствията му за психосоциалното развитие през следващия стадий – юношеството. Изследователите установяват, че проблемите в когнитивното функциониране на юношите със СНУ са усложнени, а трудностите в училищните дейности повишени. В същото време, много научни факти показват поява на сериозни дефицити в уменията за социална комуникация, социалното поведение и справяне с вътрешните конфликти. Всичко това, поддържа ниско равнище на самоуважението, което влияе върху психичното здраве – поява на повишен риск за емоционални нарушения, нарушение с дефицит на внимание/хиперактивност, опозиционно нарушение, кондуктивно нарушение, нарушения на социалната комуникация. Наблюдават се все по-изразена социалната дезадаптация, която ограничава.

За да бъдат адекватно посрещани специалните образователни потребности на учениците със СНУ в юношеска възраст, особено важна е информацията за промените в техните когнитивни профили и техните последствията им в изграждане на умения за адаптивно социално поведение и защита на психичното здраве.

Проведеното емпирично изследване върху динамиката на когнитивните профили на учениците със СНУ поставя във фокус Аз-образа, който в юношеска възраст се изгражда като завършена система, включваща подсистемите на Аз-перцепцията, Метакогнитивното осъзнаване и Самоуважението. Емпиричните факти позволяват да бъде направени

обобщения във връзка с главния изследователски въпрос на дисертацията за особеностите в когнитивните характеристики на Аз-образа на юношите със СНУ (Аз-перцепция и знания за собствените когниции) и тяхното влияние върху уменията за саморегулация на училищните дейности и социалното поведение (самоуважение и метакогнитивна саморегулация).

Получените резултати са убедително доказват, че учениците със СНУ изграждат качествено нови когнитивни субсистеми в юношеството ("Аз-перцепция на психосоциалните качества ", "Аз-перцепция на психичното здраве " и "Меткогнитивно осъзнаване", със силни корелационни връзки. Тези тови взаимодействия превръщат Аз-образа на учениците със СНУ в сложен вътрешен регулатор на поведението. Някои от структурните и съдържателните характеристики на когнитивния Аз-образ са атипични, в сравнение с връстниците без и имат пряко отношение към нарастващите трудности в училищните дейности, междуличностната комуникация и повишените рискове за нарушения на психичното здраве.

В този контекст изследването извежда емпирични доказателства за съществени различия между когнитивните профили на юношите със СНУ и техните връстници в следните аспекти:

✓ Равнището на Аз-перцепцията на юношите със СНУ е по-ниско от това на връстниците. Към негативните характеристики на Аз-перцепцията на училищните (академичните) постижения се добавят и тези на Аз-перцепцията на психосоциалните качества;

✓ В когнитивния Аз-образ на юношите със СНУ се появява подсистемата на Аз-перцепцията на поведенческите симптоми на широк кръг психични нарушения. Юношите с типично развитие възприемат позитивно своето психично здраве;

✓ Метакогнитивното осъзнава се включва в в Аз-образа на юношите с СНУ, но неговите подсистеми „знание за собствената когниция” and „регулация на собствената когниция“ функционират на по-ниско равнище от това на връстниците;

✓ В Аз-образа на юношите със СНУ се откриват корелационни зависимости между подсистемите на Метакогнитивното осъзнаване и психосоциалните характеристики на личността, но те са по-слаби от тези на връстниците. Вероятно атипичните корелационни връзки произтичат от трудностите в социалната адаптация и повишените рискове за психичното здраве;

✓ Пониженото равнище на Аз-перцепцията в основните ѝ области, в сравнение с връстниците, определя по-ниско равнище на самоуважението;

✓ Подобно на връстниците, като доминантни и статистически значими зависимости в Аз-образа на юношите със СНУ се появяват корелациите на Метакогнитивното осъзнаване с домейните на социалното поведение и с домейните на психичното здраве/нарушения. Въпреки това, между експерименталната и контролната група се наблюдават съществени различия. При учениците със СНУ корелациите на метакогнитивните подсистемите с домейните на социалното поведение са по-ограничени и по-слаби. От друга страна, връзките на метакогнитивните системи с психичното здраве/нарушения са статистически значими, но са в обратна корелация. За разлика от юношите с типично развитие, в Аз-образа при СНУ не се откриват значими корелационни връзки между метакогнитивното осъзнаване и Аз-перцепцията на училищните постижения и самоуважението.

✓ Проучването идентифицира втора група от статистически значими зависимости в Аз-образа на юношите, която се отнася до връзките между психичното здраве и характеристиките на социалното поведение. Корелационните връзки в експерименталната и контролната група, обаче са с различна посока. При учениците със СНУ корелацията между Аз-перцепцията на психичното здраве и Аз-перцепцията на социалното поведение е обратна. Например „Позитивните взаимоотношения с родителите“ са в обратна зависимост с „Про-социалното поведение“, което е индикатор за недостатъчно стимулираща роля на семейството.

✓ Емпиричното изследване обобщава, че Аз-перцепцията на юношите със СНУ отразява по-ниска обща училищна успеваемост, в сравнение с връстниците. Това не се дължи само на по-ниските средни оценки по езиковите предмети, но също и на по-ниските оценки по математика и природни науки. Този факт подкрепя статуса на учениците със СНУ като малцинствена общност със слаби училищни постижения.

✓ Емпиричните факти от проучването показват също, че учениците със СНУ отговарят на съвременните изследвания, подкрепящи феномена „лоши\ постижения на момчетата“. Подобно на връстниците, в Аз-образа на юношите със СНУ са очертани междуполовите различия. Аз-перцепцията на психосоциалните качества, както и тази на училищните постижения при момчетата са по-ниски от тези при момичетата.

Обобщените резултати от настоящото емпирично проучване имат научно-приложно значение в контекста на приобщаващото образование, насочено към посрещане на различията в ученическия клас и индивидуалните образователни потребности на учениците със СНУ. Процесът на разработване на политики и стратегии със съответното внимание към различията между

учениците със и без СНУ и на двата пола не е случаен проблем, а проява на загриженост за по-обща европейска образователна политика (Evridiki, 2009). Ролята на новото училище е решаваща не само за развитието на когнитивните умения, но и за някои компенсаторни механизми, като аз-перцепция, за да може ученикът да действа в съвременната гръцка мултифункционална среда. Учителят, следвайки принципите на образованието, може да помогне на тийнейджърите да изградят и открият своята идентичност, силните страни и интереси. Учениците получават подкрепа, когато тяхната идентичност е разпозната, тъй като ученето е емоционално заредено, а не само когнитивен процес. Настоящото изследване е основание да се мисли, че психосоциалното стимулиране на учениците може да помогне за подобряване на тяхното разбиране за процеса на учене и саморегулацията. Могат да бъдат формулирани препоръки към родителите и учителите за по-голяма сензитивност и информираност по проблемите на нарушенията на ученето. За родителите е по-добре да не влизат в ролята на съдници, а да говорят открито с децата за проблемите и да търсят заедно решения. Тъй като психосоциалните характеристики на учениците също са засегнати, учителите трябва да мотивират учениците и да ги включват в роли, които ги активират в училищната среда. С учениците трябва да бъдат изградени отношения на взаимно доверие и да се прилагат колаборативни методи на обучение.

Накрая, следва да отбележим, че статистически данни в проучването са ограничени числено и локално, което не позволява глобални обобщения за равнищата на Аз-перцепцията и училищните постижения на всички ученици от гимназиалната степен на образование.



## НАУЧНИ ПРИНОСИ

Научните приноси на дисертационния труд могат да се представят в контекста на тяхната теоретичната, методологичната и научно-приложната стойност.

### *Теоретични приноси*

- Систематизирани са съвременни теоретични и емпирични постижения в областта на атипичното развитие при специфично нарушение на ученето (дислексия), неговите биологични, психологични и социални детерминанти, както и перспективи;
- Разширено е научното познание за Аз-образа като нова система в когнитивния профил на учениците със СНУ и нейните регулативни функции в учебните дейности и социалното поведение;
- Проучено е специфичното съдържание, структура и понижено равнище на Аз-перцепцията, Самооценката и Метакогнитивното осъзнаване на юношите със SLD;
- Идентифицирана и описана е особена подсистема в Аз-образа на учениците със СНУ, която отразява симптоматика на емоционални и поведенчески нарушения в детско-юношеска възраст;
- Идентифицирани са атипични корелационни зависимости между Метакогнитивното осъзнаване и Аз-перцепцията на психосоциални качества, както и между Аз-перцепция на психичното здраве и Аз-перцепцията на психосоциалните качества при юношите със СНУ;

- Проявена е тенденцията за полово-базираните различия в Аз-образа на учениците със СНУ, които имат общовалидно звучене в юношеска възраст.

#### *Методологични приноси*

- Конструиран е комплексен психологически инструмент, който е базиран на емпирично проверени стандартизирани въпросници и позволява Аз-образът в юношеска възраст да бъде изследван като цялостна система, включваща когнитивни и регулативни механизми на личността;
- Приложен е миксиран модел за количествена и качествена обработка на емпиричните данни, който съчетава адекватно стратегиите на описателната статистика и статистическия извод;

#### *Научно приложни приноси*

Теоретичното и емпиричното изследване на динамиката на когнитивните профили на Аз-образа при юноши със СНУ позволява да бъдат набелязани научно базирани стратегии за инициране на социални, педагогически и психотерапевтични дейности, насочени към подобряване на познавателната сфера, повишаване на самоуважението и ограничаването на рисковете за психичното здраве.

### **ПУБЛИКАЦИИ**

- Biliourtzi F. Enhancing reading fluency and comprehension for students with specific learning disabilities-dyslexia in secondary education in Greece
- Biliourtzi F. Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Parameters-Characteristics-Diagnostics Symptoms;
- Biliourtzi F. The integration of foreign students in Greek schools. Otherness-Foreign students in Greece.