



КОНСТАНТИНА КУТРА

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИЯ

**ДИФЕРЕНЦИАЛНА ДИАГНОСТИКА НА
ДИСЛЕКСИЧНАТА СИМПТОМАТИКА НА УЧЕНИЦИТЕ
В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ**

**ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН "ДОКТОР"
В ПРОФЕСИОНАЛНИ ОБЛАСТ 1.2. ПЕДАГОГИКА
(СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА)**

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

ПРОФ. Д-Р ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА

СОФИЯ, 2021

Теория за произход

Дислексичното разстройство е обучително затруднение, основано на езика и влияе на ученето на деца в разнообразни сфери като разбиране и устно и писмено изразяване. Дислексията засяга повече деца в училище, от което и да е друго обучително увреждане. Тя е комплекс от симптоми, които водят до затруднения с определени езикови умения, най-вече четене, но също правопис, писане и произношение на думи. Степента на затруднение у дете с дислексия при четене, правопис и/или говорене варира от дете на дете поради наследени различия в развитието на мозъка и вида на обучение, получено от човека. Дислексията може да бъде възпрепятстващ фактор за присъствието на едно дете в училище и може да доведе до неуспех в училище. Проблемът, с който дете с дислексия се сблъсква при придобиването на умения за писане и четене е важен, защото ще му попречи да има добро представяне и ще го разочарова, създавайки значителни обучителни затруднения. В контекста на едно училище, отправено към всички ученици без дискриминация, независимо от проблемите, които те представят, трябва да се помага на дете с дислексия да има същия път на обучение като другите деца и да не бъде изолирано както педагогически, така и социално.

Ранна диагноза и интервенция при ученици, показващи предупредителни признаци на дислексия, е изключително важно за по-добри резултати в бъдеще. Интервенцията в предучилищното образование и в началото на училищния живот е важно да се фокусира върху предшествениците на развитието на четенето. Критерии за езикови умения, фонологична осведоменост и памет оценяват по-добре риска от дислексия при малки деца, отколкото критерии за четене, декодиране и правопис. Така критерии за езикови умения, фонологична осведоменост и памет са обикновено включени в детската градина и първи клас, тъй като могат да идентифицират деца, които имат нужда от целенасочена интервенция, за да развият тези критични умения така, че по-късно да могат да отговарят на по-високи изисквания. Учителите трябва систематично и регулярно да наблюдават своите ученици и ако открият специфични затруднения, следва да работят с професионалист, за да достигнат до ранна диагноза. Учителите се считат за най-доброто средство при идентифицирането на признаци и симптоми на дислексия у своите ученици, ако разбира се имат необходимото знание за дислексията, тъй като прекарват няколко часа на ден с тях.

Обучение, което взема предвид множествената интелигентност се смята от съществено значение за ученици с дислексия. За да се постигне метакогниция, теорията

за множествената интелигентност може да бъде използвана не само в отделни учебни занятия, но и през цялата учебна програма. В частност възпитателят може да използва образи и музика, за да даде възможност на учениците да развият визуални умения и да показва тези думи, усилвайки техните лингвистични способности. В същото време това е възможно да се приложи и в обратен ред, под което се има предвид учениците да сложат подходящата дума в текста, който четат. Всепризнато е, че един от най-важните елементи при ефективното учене е самочувствието. В неподходящата социална и обучителна среда самочувствието може да бъде негативно повлияно, използвайки неадекватни образователни и учебни материали. Затова е важно приобщаването да бъде желателно за всички ученици, включително и за тези с дислексия, да бъде гъвкаво и да разпознава индивидуалните нужди на всички деца. Когато децата не изпитват неуспехи в училище, тогава тяхното самочувствие е подсилено и те полагат дори по-големи усилия. Освен това включването на предоставяне на възможности за децата със специални образователни потребности да бъдат обучавани в началното училище е основният принцип на оценяване на нуждите на всяко дете така, че да са гъвкави да посрещнат своите затруднения и индивидуални нужди. Целта на приобщаването е да образова всички деца с различни потребности в общите училища. Обосновката зад тази философия е, че разделянето на ученици със специални образователни потребности от техните типично развиващи се съученици не ги подготвя за зрелите години, когато от тях се очаква да се присъединят към обществото. В допълнение приобщаването цели да развие толерантност и разбиране към другите и да стимулира социална сплотеност.

МЕТОДОЛОГИЯ

Както беше споменато четенето е важен фактор за академичния успех на човека. Въпреки това удачното овладяване на четенето не е толкова прост процес, тъй като той изисква едновременно активизиране на комплекс от когнитивни функции като разпознаване на думи, разбиране и метаразбиране. По-точно читателят трябва да може да разпознава букви и фонемни и да декодира думи. Следователно, за да се говори за успешно четене, трябва да се разбере как той или тя декодира. Главната цел на всяко четене е значението, а то се постига чрез процес на комбинативни стратегии, развити от читателя.

Въпреки това, когато една от основните функции на четене се провали, детето се сблъсква с обучителни трудности. Днес много деца изпитват затруднения при четене и затова се счита необходимо да се прилагат подходящите методи за подобряване на способността за четене.

Тази дисертация засяга полето на специализираното образование. Тя се фокусира върху условията на образование за деца със специални обучителни затруднения и по-конкретно със дислексия. Теоретичният преглед показва, че проблемите при придобиването на умения за четене от ученици със дислексия се определят от много фактори, докато социо-педагогическият фактор има значителен потенциал да ги разреши.

Въз основа на изследваната литература ние можем уверено да подкрепим възгледа, че традиционната методология за придобиване на умения за четене не е ефективна за прогреса на деца с дислексия в началното училище. Главният въпрос на проучване в дисертацията е до колко и как прилагането на алтернативни (иновативни) методологически подходи в образователната практика биха могли да повлияят позитивно на основни характеристики на способностите за четене на ученици с дислексия в началното училище.

Цел, хипотези и задачи

Главната цел на дисертацията е да се изследват ефектите на специализирана образователна програма за четене върху уменията на учениците с дислексия, сравнени с тези, които се наблюдават при деца без дислексия.

Хипотези:

Хипотеза 1: Предполага се, че структурата на уменията за четене при ученици с дислексия значително се различава от тази при техните съученици, но може да бъде подобрена под влиянието на специално организирано обучение по четене с разбиране.

Хипотеза 2: Предполага се, че интегрирането на дислексични ученици в специална програма за четене с акцент върху разбирането значително подобрява способността на четене и следователно редуцира техните различия със съученици им.

Хипотеза 3: Предполага се, че включването на ученици с дислексия в специална образователна програма за четене значително подобрява техните умения за разбиране на текста и следователно значително редуцира техните различията сравнено със съученици им.

За да проучим тези научни хипотези, емпиричното изследване цели да изпълни следните специфични задачи:

1. Да развие иновативна образователна програма за четене, която прилага модерни методологически стратегии върху способностите за четене на ученици в начално училище.
2. Да се изследва динамиката на умения за гладкост при четенето на ученици с и без дислексия под влиянието на специално организирано иновативно обучение.
3. Да се изследва динамиката на умения за четене с разбиране на ученици с и без дислексия под влиянието на специално организирано иновативно обучение.
4. Да се сравни способността за четене на ученици с дислексия в началното училище след тяхното специализирано обучение с тази на техните съученици.
5. Да се проучи въздействието на прогреса на способностите за четене на ученици с дислексия върху техните постижения в училище.

Методологични стратегии на емпирично изследване

Изследване в хода на действието (Action Research)

Това изследване в хода на действието, като всички други видове научни изследвания, изисква внимателно планиране от учения. Според Атанасиу (Athanassiou, 2000) това практически означава:

а. Ясно идентифициране на темата на изследвания проблем. Изследователката определя проблемът въз основа на оценяванията на нейните ученици спрямо KEDDY.

б. Ясна формулировка на целите на изследването. Както беше споменато по-горе главната цел на тази дисертация е да се проучат ефектите на специализирана образователна програма за четене върху уменията на деца с дислексия, сравнени с тези, които се наблюдават при деца без дислексия.

с. Проучване на релевантна литература. Теоретичната част на тази дисертация предлага пълен теоретичен анализ и документация на представеното изследване в хода на действието.

д. Съвместно участие със съгласието на участниците в изследването. Както учениците, така и техните родители бяха информирани за изследването в хода на действието, неговата цел и очакваните резултати и с радост приеха да участват в него.

е. Подготовка на специфичен план на действие. В този план изследователката отчете: фазите на изследването и какво тя желае да проучи във всяка от тях, средствата на комуникация, средствата, които тя използва за отчитане, класифициране, анализ, съставяне и оценяване на наблюдаваното както от самата нея, така и от други членове, с които си е сътрудничила и т.н.

Пробата на проучването се състои от 100 деца, които посещават основно училище в класове D, E и F. Пробата беше разделена на две групи. Първата група, контролната група, се състои от 50 деца, които не са диагностицирани с дислексия. Втората група се състои от 50 деца диагностицирани с дислексия. Разделението на децата в групи беше въз основа на диагнозите на КЕΔΔΥ.

Децата са от начални училища в района на Атика. По етични причини имената на определените училища няма да бъдат споменавани.

Два основни инструмента бяха развити за оценяване уменията за четене. Първият инструмент „гладко четене“ цели да оцени готовността на всеки ученик преди началото на обучението. Той е развит в съгласие с програмата за бързо четене „Word Reading Ease“ на Мария-Марта Флорату (Maria-Martha Floratou, 1992). Общо пет текста със средна трудност бяха използвани. Текстовете бяха подбрани от детска литература и интернет. Текстовете имаха около 200-250 думи и след прочитането им учениците бяха помолени първо да отговорят на въпроси, свързани с разбирането. За да се оцени процесът на интервенция и за да се види дали учениците са се усъвършенствали, първите десет сесии бяха изпълнени след първите десет сесии.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

Способност за четене на ученици с дислексия след първия етап на обучение.

Способността за гладко четене на децата беше оценена, давайки им раздели със списъци от 7 думи. Учениците се оценяват с 1 точка за всеки правилен отговор и с 0 точки за всеки грешен. Следователно броят единици показва общия брой точки на правилните отговори, които са дали учениците. Графика 1 ще представи общия резултат на правилните отговори на учениците за способността да четат едносрични или двусрични думи от списък А. Виждаме, че 70% от учениците с диагностицирана дислексия са отговорили правилно на всички въпроси от списък А с максимален общ резултат от 18 правилни отговора, 24% са дали 17 правилни отговора, докато останалите 6% имат 16 правилни отговора.

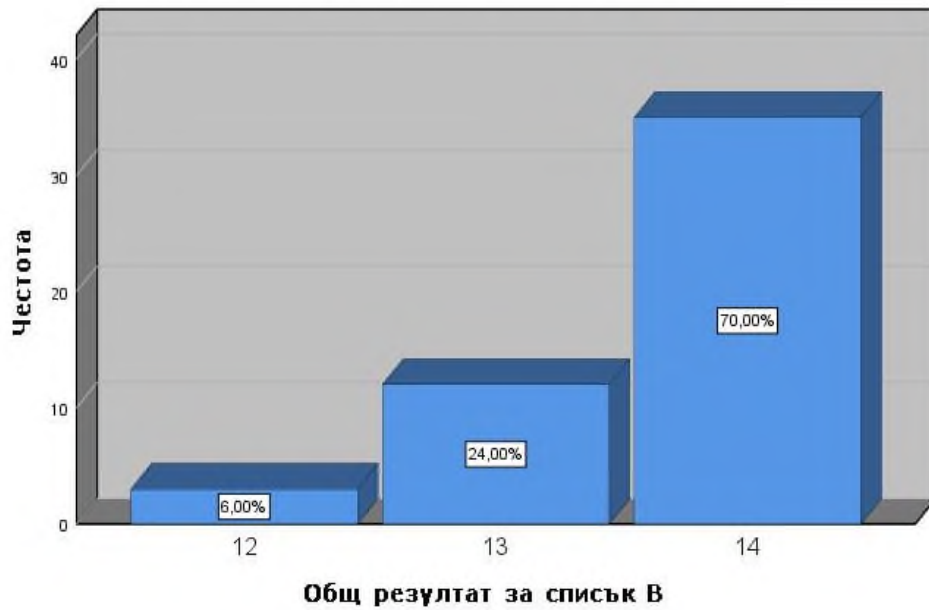
Графика 1: Способността за четене на едносрични или прости двусрични думи



Следващата графика 2 показва представянето на ученици с дислексия по отношение на четене на двуезични думи, които започват с гласна буква или завършват със съгласна. По подобен начин наблюдаваме, че болшинството 70% деца е дало 14 правилни отговора с максимум 14 отговора, 24 са дали 13 правилни отговора и оставащите 6% са дали 12 правилни отговора.

Графика 2: Четене на двуезични думи – списък В

Оценяване: първо оценяване, диагноза: ученици с дислексия



Следващата графика 3 представя точките на учениците с дислексия за третия списък с думи. Списък С съдържа прости трисрични думи. 34% от децата са получили общо 17 точки, докато по-големият брой точки е 18, а 26% са получили 16. Установи се, че 24% са дали общо 15 правилни отговора, 10% са прочели всички думи правилно и само 6% са дали общо 13 правилни отговора.

Графика 3: Четене на прости трисрични думи – списък С



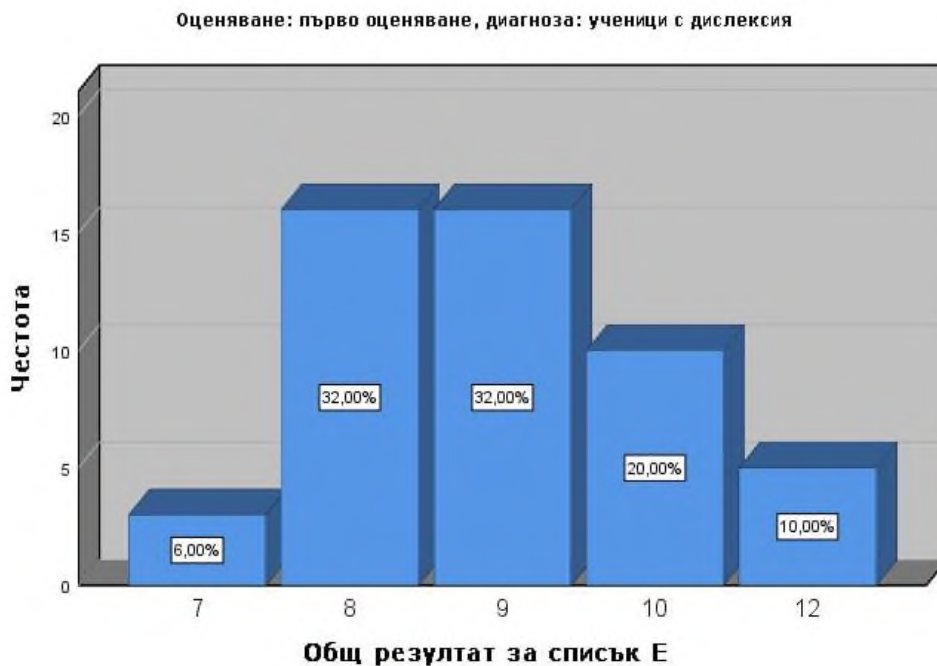
Продължаваме с графика 4 с представяне на резултатите на учениците за четене на трисрични думи, започващи с гласна или завършващи със съгласна. Отново се насочваме към учениците с диагностицирана дислексия. Резултатите показват, че болшинството от 32% ученици са отбелязали 12 от 15 правилни думи, докато 26% са дали общо 13. Продължавайки нататък 16% от учениците имат общо 11 точки и 10% имат общо 14 и 15 точки. Накрая останалите 6% са прочели правилно 10 от 15 думи.

Графика 4: Четене на трисрични думи, започващи с гласна или завършващи със съгласна– **списък D**



В следващата графика 5 отново се насочваме към представянето на ученици с дислексия по отношение на гладко четене на мултиезични думи от списък E. Разбираме, че 32% са отбелязали 8 или 9 правилни отговора от 13 думи. 20% правилно са прочели 10 думи, 10% са отбелязали 12 правилни отговора, докато само 6% са дали общо 7 правилни отговора.

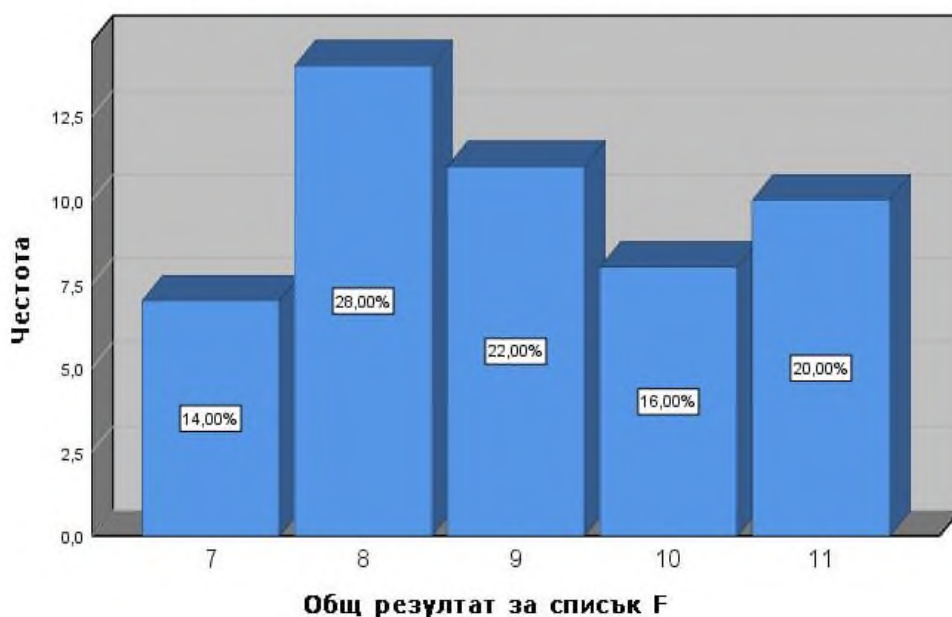
Графика 5: Четене на мултиезични думи – списък Е



Следващата графика 6 се отнася до общия брой точки на деца с дислексия за правилни отговори на четене на думи от списък F. Списък F съдържа думи с две съгласни. 28% правилно прочитат 8 от общо 13 думи, 22% имат 9 точки и 20% имат 11 точки. Все още 16% правилно прочитат 10 думи, докато останалите 14% успяват да дадат едва 7 правилни отговора.

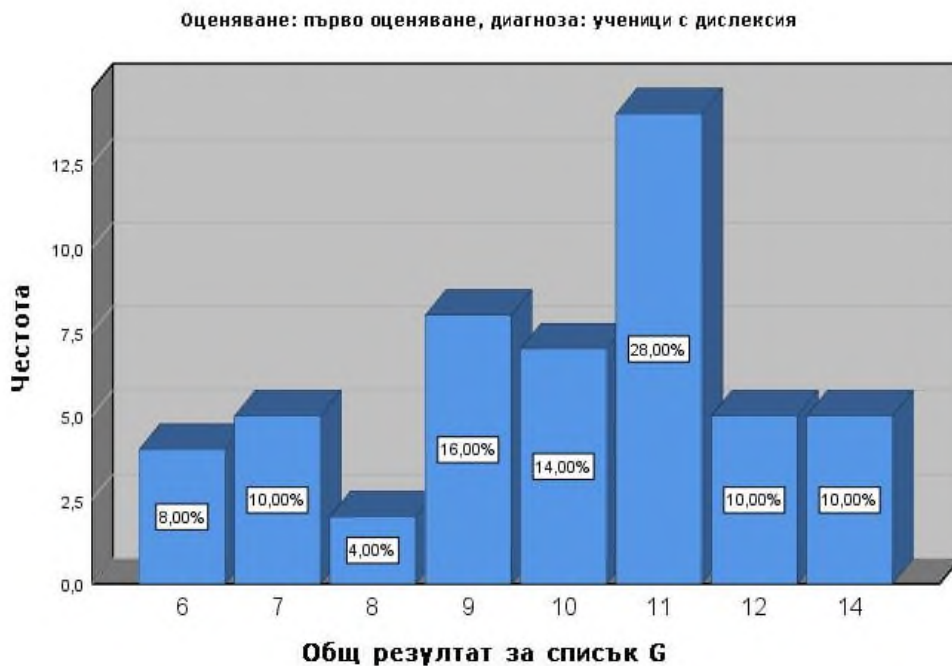
Графика 6: Четене на думи с две съгласни – списък F

Оценяване: първо оценяване, диагноза: ученици с дислексия



Завършваме с изреждането на резултатите за списък, свързан отново с представянето при четене от последния списък. Списък G съдържа думи с двуцифрени (*digit означава цифра*) гласни и комбинации. Графика 7 показва, че 28% от учениците са отбелязали общо 11 точки при оптимален брой от 16 точки, 16% са дали 9 правилни отговора и 14% са отбелязали 10 правилни отговора от цялото. В допълнение общият брой точки от 7, 12 и 14 правилни отговора е равномерно покрит от 10% от учениците с дислексия. Накрая 8% от децата са дали 6 правилни отговора, докато останалите 4% имат общо 8 правилни отговора.

Графика 7: Четене на думи с двуцифрени гласни и комбинации – **Списък G**

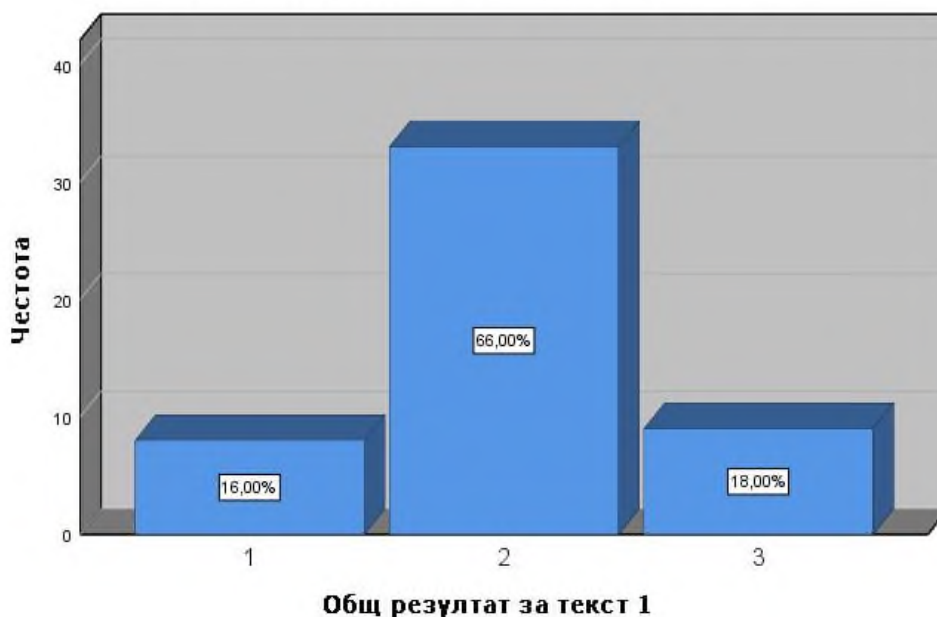


Разбиране на текст от ученици с дислексия (след първия етап на обучение)

Следвайки графика 8 ще анализираме резултатите по отношение на разбирането на първия текст. Първият текст се занимава с въпроси, за които учениците трябва да решат дали са неверни или верни. Първото оценяване показва, че 66% от децата са отговорили правилно на 2 от 4 въпроса, 18% на 3 от 4 въпроса и останалите 16% са дали само 1 правилен отговор.

Графика 8: Разбиране на текст с въпроси от типа „вярно-невярно“ – **текст 1**

Оценяване: първо оценяване, диагноза: ученици с дислексия



Следващият текст е свързан с въпроси с множество избори. В графика 9 откриваме, че болшинството, достигащо 58% от пробата, има общ резултат от 3 от 7 правилни отговора, 26% имат 4 от 7, 10% покриват ученици, които са дали 5 правилни отговора и само 6% от учениците имат обща оценка от 2 правилни отговора.

Графика 9: Разбиране на текст с въпроси с множество избори – текст 2



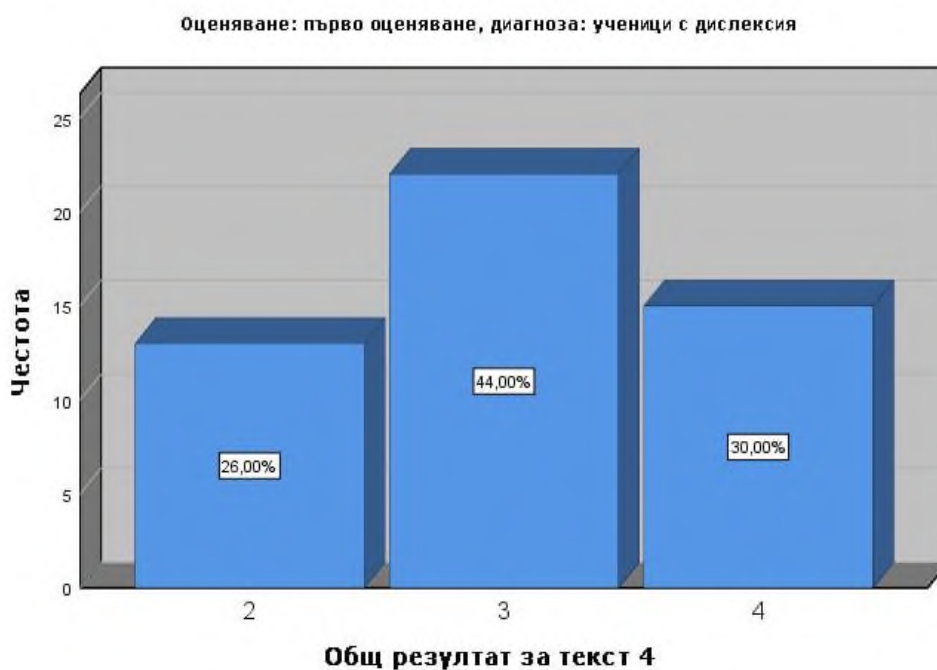
По подобен начин следващото изображение е за представянето на деца с дислексия при разбирането на текст 3. Третият текст също се състои от въпроси с множество избори. Графика 10 показва, че 56% от учениците са отбелязали 4 от 7 правилни отговора, докато 44% са отбелязали едва 3 точки.

Графика 10: Разбиране на текст с въпроси с множество избори – текст 3



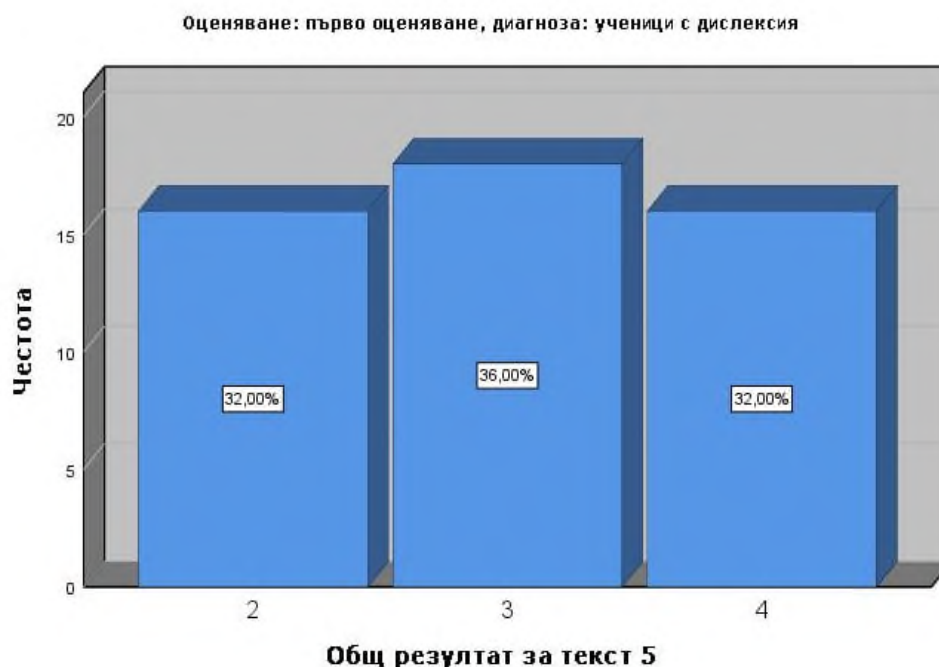
В следващата графика 11 можем да видим резултати на ученици с дислексия по отношение на четвъртия текст. Въпросите са отново с множество избори. 44% от учениците с дислексия отбелязват 3 от 7, 30% отбелязват общо 4, докато останалите 26% са дали 2 правилни отговора.

Графика 11: Разбиране на текст с въпроси с множество избори – текст 4



Завършвайки първото оценяване на разбирането на текстове от деца с дислексия, имаме резултатите от последния текст в графика 12. В текст 5 от децата се изисква да отговорят на 9 развиващи въпроса със стратегии, научени от техните 10 първи сесии. Правим заключението, че 36% от тях са отговорили правилно на 3 от 9 въпроса, докато всяка група ученици, които са дали 2 или 4 правилни отговора, достига 32% от пробата.

Графика 12: Разбиране на текст, използвайки научени стратегии – Текст 5



Динамика на гладкост на четене при ученици с дислексия (второ оценяване)

В следващата глава ще анализираме резултатите на учениците с дислексия по отношение на тяхното второ оценяване. Също така следва да отбележим, че максималният резултат на всеки списък или текст е същият като в първото оценяване. В графика 13 можем да видим, че 90% от учениците са достигнали най-високия резултат при четеното на думи от списък А, което е 18, останалите 10% имат обща оценка от 17 правилни отговора.

Графика 13: Прогрес при четеното на едносричните или простите двусрични думи –
списък А



В следващата графика 14 са показани резултатите, засягащи списък В. Болшинството от 66% ученици са отговорили правилно на всички 14 въпроса. При това 28% са успели да отбележат 13 точки, докато останалите 6% имат резултат от 11 правилни отговора.

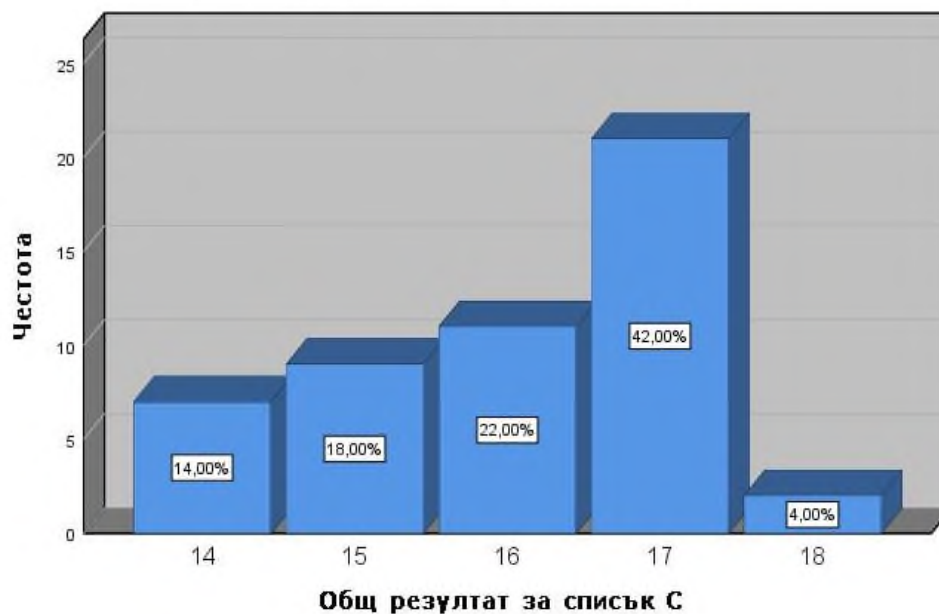
Графика 14: Прогрес при четеното на двузични думи – **списък В**



Продължаваме с презентацията, засягайки списък С. В графика 15 е очевидно, че 42% от децата четат правилно 17 от 18 думи. Нещо повече, 22% са имали общо 16 точки и 18% са достигнали резултат от 15 правилни отговора. Общият резултат 14 кореспондира с 14% от учениците, докато 4% от учениците са достигнали най-високия възможен резултат от 18 правилни отговора.

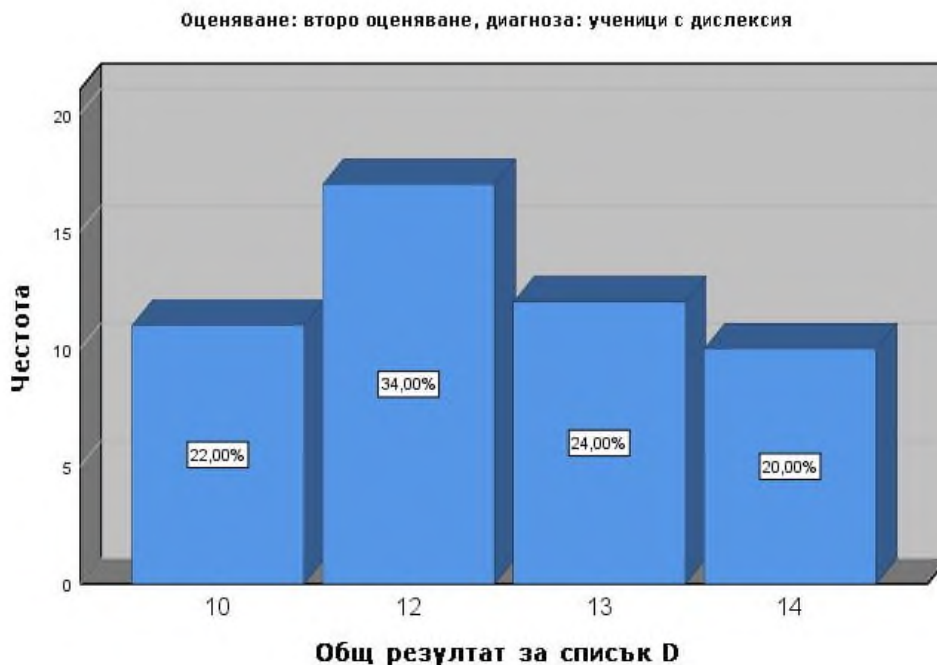
Графика 15: Прогрес при четенето на трисрични думи – **списък С**

Оценяване: второ оценяване, диагноза: ученици с дислексия



По-долу в графика 16 наблюдаваме, че 34% от участниците са отбелязали 12 от 14 правилни отговора, засягащи списък D, докато 24% са достигнали резултат от 13 точки. 22% четат правилно 10 думи от списъка, докато останалите 20% са достигнали най-високия резултат от 14 правилни отговора.

Графика 16: Прогрес при четенето на трисрични думи, започващи с гласна или завършващи със съгласна – **списък D**



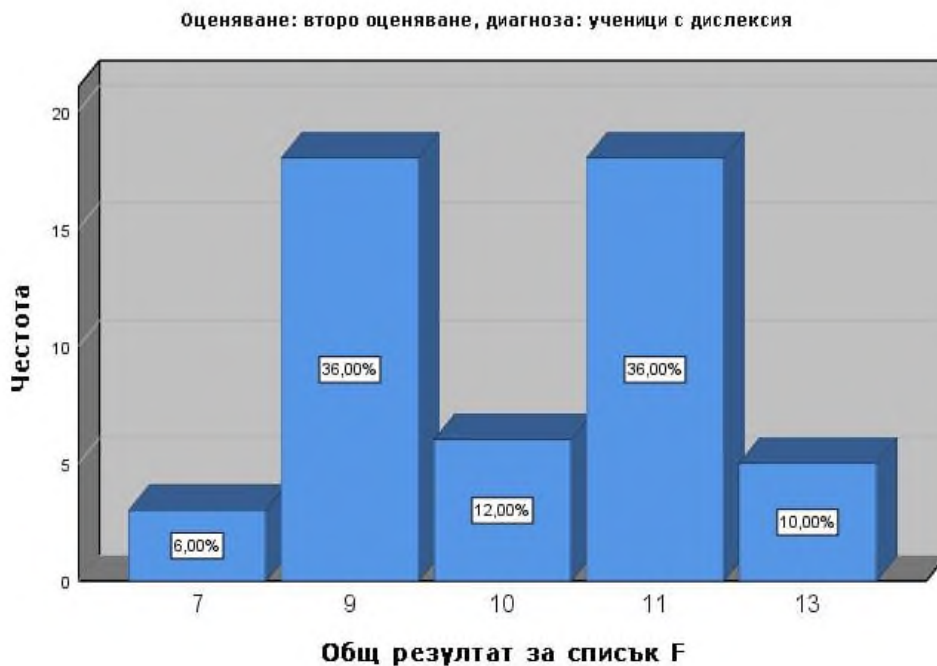
Графика 17 описва представянето на учениците, засягащо списък E. 48% от тях четат правилно 9 от 13 отговора. Към тях общият резултат от 11 и 10 правилни отговора е покрит съответно от 30% и 16% от учениците, докато останалите 6% са достигнали резултат от 8 правилни отговора.

Графика 17: Прогрес при четене на мултиезични думи – списък Е



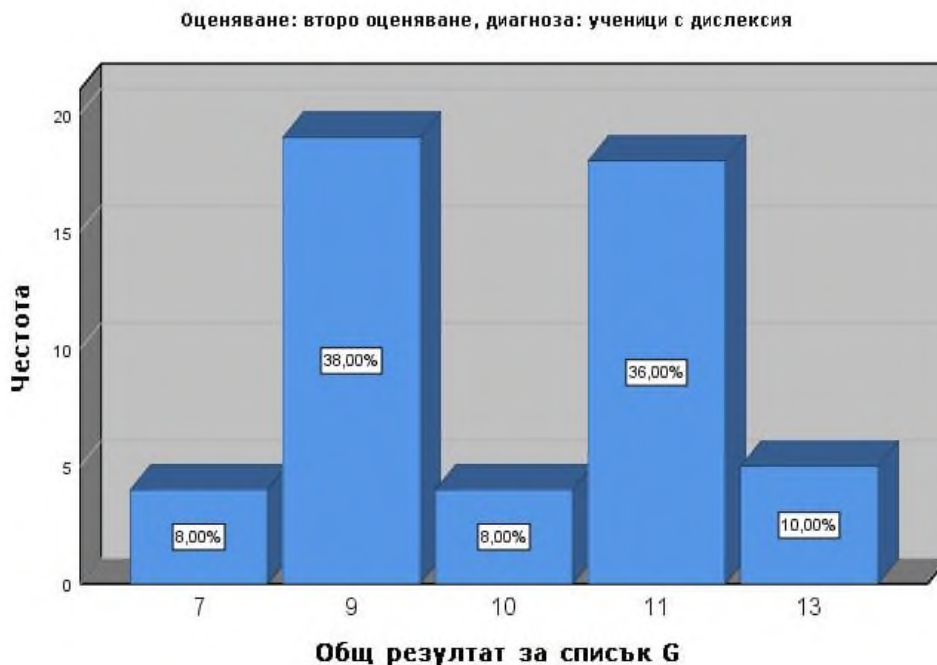
По подобен начин резултатите за списък F са показани в графика 18. Забелязваме, че 36% от децата достигат резултат 9 от 13 правилни отговора, докато същия процент кореспондира с ученици, които са достигнали общ резултат от 11 точки. При това беше открито, че общият резултат от 10, 13 и 7 правилни отговора беше успешно постигнат съответно от 12%, 10% и 6% от учениците.

Графика 18: Прогрес при четене на думи с две съгласни – **Списък F**



Завършваме частта на представянията при четене на учениците, презентирайки резултатите, засягащи последния списък G. В графика 19 забелязваме, че 38% от учениците имат резултат от 9 правилни отговора, докато най-добрият резултат е 13, 36% са достигнали общо резултат от 11 точки и 10% са дали 13 правилни отговора. Накрая всеки от учениците със 7 или 10 правилни отговора заемат по 8% от пробата.

Графика 19: Прогрес при четенето на думи с двуцифрени гласни и комбинации – списък G



Прогрес при разбиране на текст след втория етап на обучение на ученици с дислексия

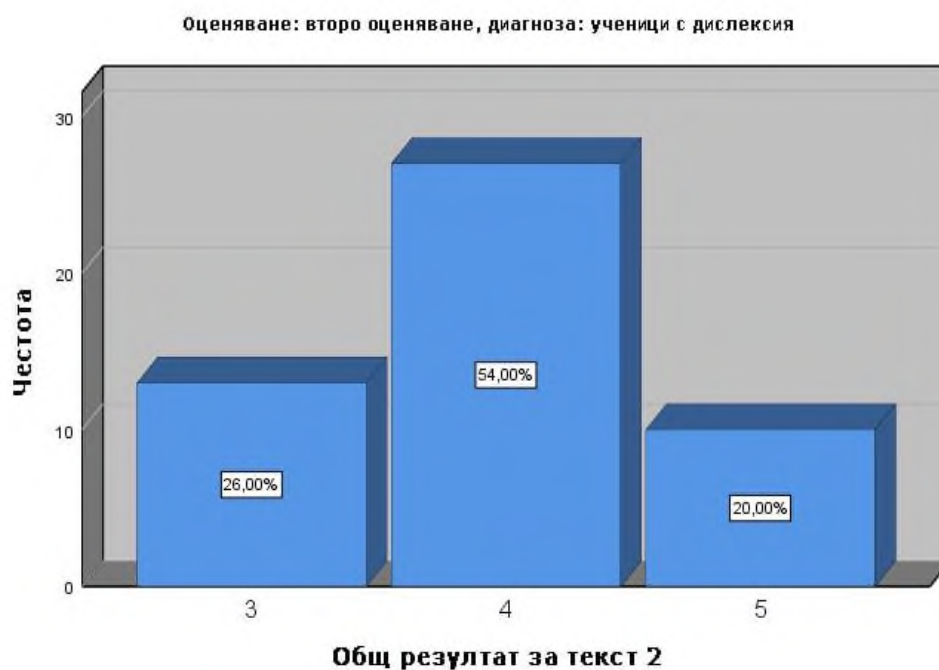
Следващата графика 20 показва представянето на учениците при разбирането на текст. Както и в първото оценяване децата отново трябва да изберат между вярно и невярно, за да отговорят на въпросите в текст 1. Резултати показаха, че болшинството от учениците с дислексия, което е 86%, са дали 2 от 4 правилни отговора, докато останалите 14% са достигнали общ резултат от 3 правилни отговора.

Графика 20: Разбиране на текст с въпроси от типа „вярно-невярно“ (второ оценяване – текст 1а)



В графика 21 са показани резултатите, засягащи текст 2. Както при първото оценяване въпросите са с множество избори. Очевидно е, че 54% от учениците са достигнали резултат от 4 от 7 правилни избора, 26% са постигнали общ резултат от 3 точки, докато останалите 20% са отговорили правилно на 5 въпроса.

Графика 21: Общ резултат от текст 2



В графика 22 се информираме за резултатите по отношение на третия текст, който също съдържа въпроси с множество избори. 66% от участниците са направили 4 правилни избора, докато най-добрият резултат е 7, 26% са достигнали общ резултат от 3 правилни отговора и 8% представят ученици, които са дали 5 правилни отговора.

Графика 22: Общ резултат за текст 3



В следващата графика 23 забелязваме, че 70% от учениците са достигнали резултата от 4 от 7 правилни избора, засягащи текст 4. Освен това 16% от пробата е заета от ученици, които имат 2 правилни отговора, докато останалите 14% кореспондират с ученици с общ резултат от 3 правилни отговора. На това място трябва да припомним, че четвъртият текст също съдържа въпроси с множествени избори.

Графика 23: Общ резултат за текст 4



Накрая резултатите за текст 5 са представени в графика 24. Учениците отново е трябвало да отговорят на няколко развиващи въпроса. Беше открито, че 56% са успели да постигнат резултат от 4 правилни отговора, докато най-добрият е 9, а останалите 44% са достигнали резултат от общо 3 правилни отговора.

Графика 24: Общ резултат за текст 5

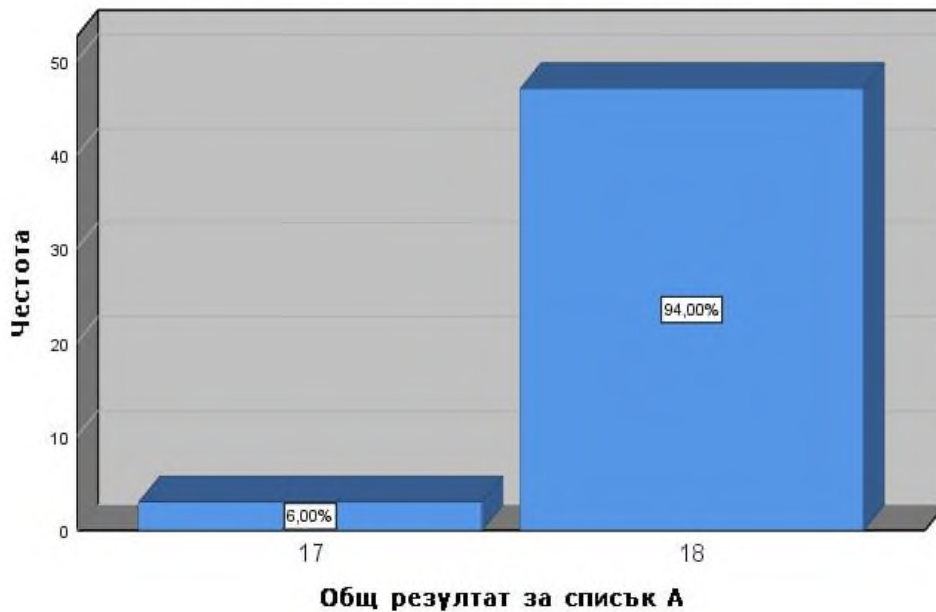


Прогрес на ученици с дислексия при способност за четене (след втория етап на обучение (трето оценяване))

В стремеж към опростяване няма да повтаряме вида въпроси от списъците и текстовете, защото те са същите. По подобен начин ще се съсредоточим само върху деца, които са били диагностицирани с дислексия. Започваме с представянето на резултатите на учениците по списък А, които са показани в графика 25. Можем да видим, че болшинството от 94% са отговорили правилно на всички 18 въпроса, докато 6% от учениците са достигнали резултат от 17 правилни отговора.

Графика 25: Общ резултат за списък А

Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



По отношение на списък В в следващата графика 26 забелязваме, че 70% от участниците прочитат правилно всички 14 думи от представения списък, 24% са направили само една грешка, докато останалите 6% имат две грешки, отбелязвайки резултат от 12 точки.

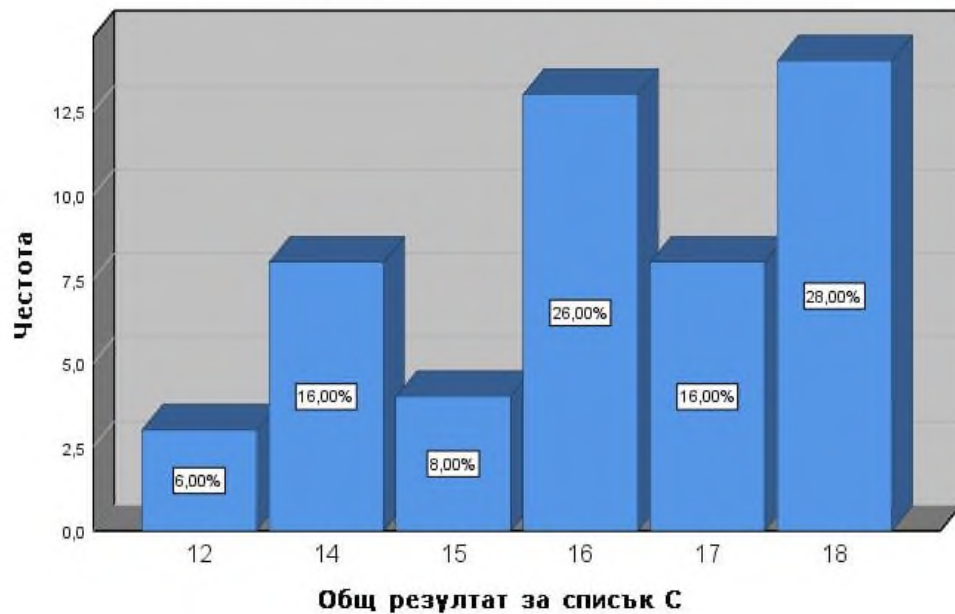
Графика 26: Общ резултат за списък В



В следващата графика 27 се информираме за резултатите за представянето на учениците при четене на списък С. 28% от учениците прочитат правилно всички 18 думи, докато 26% успешно са постигнали резултат от 16 точки. По-нататък 16% са заети то ученици, които имат общ резултат от 17 правилни отговора и същият процент кореспондира с ученици, които са достигнали резултат от 14 от 18 отговора. Накрая 8% имат общ резултат от 15, докато останалите 6% са дали общо 12 правилни отговора.

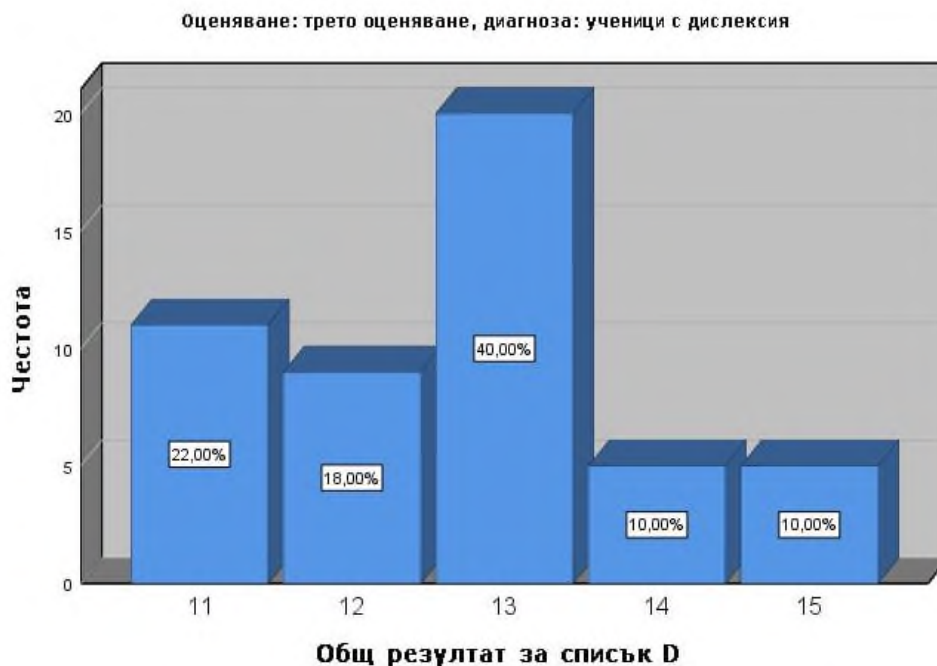
Графика 27: Общ резултат за списък С

Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



В графика 28 е очевидно, че 40% от учениците са успели да постигнат резултат от 13 от 15 правилни отговора, докато 22% прочитат правилно 11 от 15 думи от списъка. При това 18% от учениците са достигнали общ резултат от 12, докато 10% от пробата кореспондират с ученици, които са отговорили правилно на всички въпроси или са направили само една грешка, достигайки 14 точки.

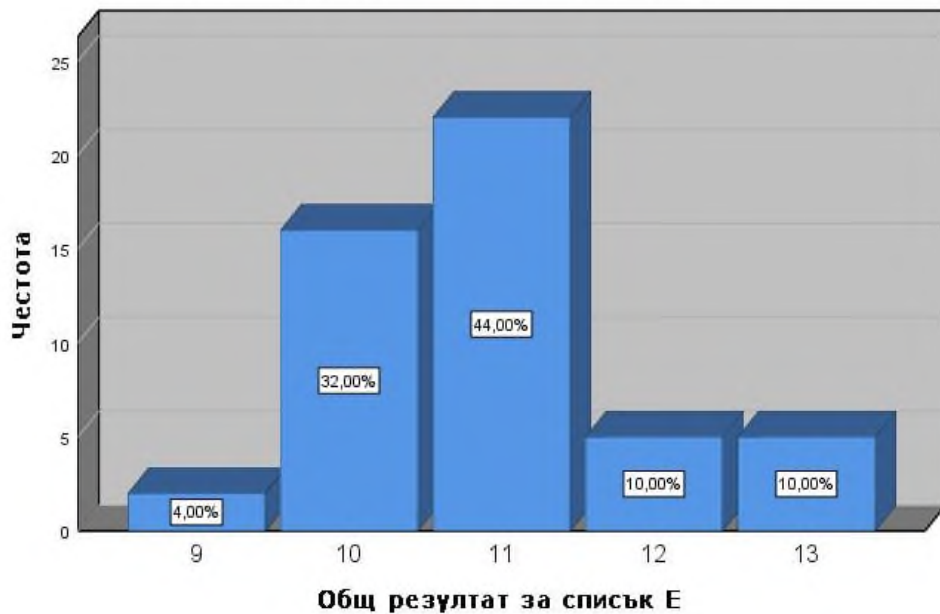
Графика 28: Общ резултата за списък D



Продължаваме с презентация на резултатите за списък Е, които са показани в графика 29. Забелязваме, че 44% от пробата са заети от ученици, които са успели да постигнат резултат от 11 от 13 правилни отговора. Също така 32% от учениците имат общ резултат от 10 правилни отговора, докато тези, които са отбелязали 12 и 13 правилни отговора достигат 10% всеки. Накрая останалите 4% са достигнали резултат от 9 правилни отговора.

Графика 29: Общ резултат за списък Е

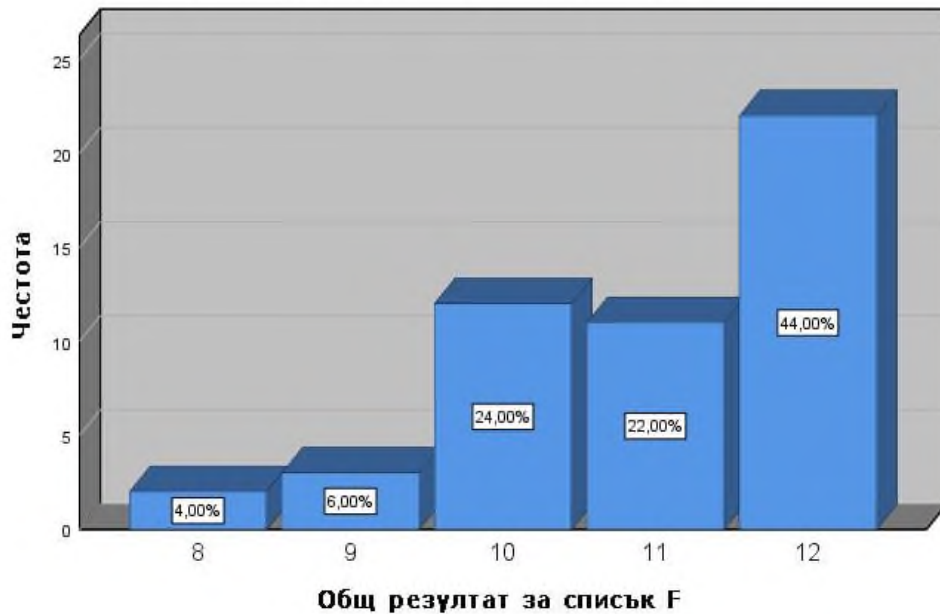
Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



В следващата графика 30 са анализирани резултатите за представянето на учениците при четене, засягащи списък F. Беше открито, че болшинството 44% успешно постигат резултат от 12 правилни отговори, сравнено с отличния резултат от 13, докато 24% са достигнали резултат от общо 10 правилни отговора. Продължавайки нататък 22%, 6% и 4% от участниците са покрити от тези, които имат общ резултат от съответно 11, 9 и 8 правилни отговора.

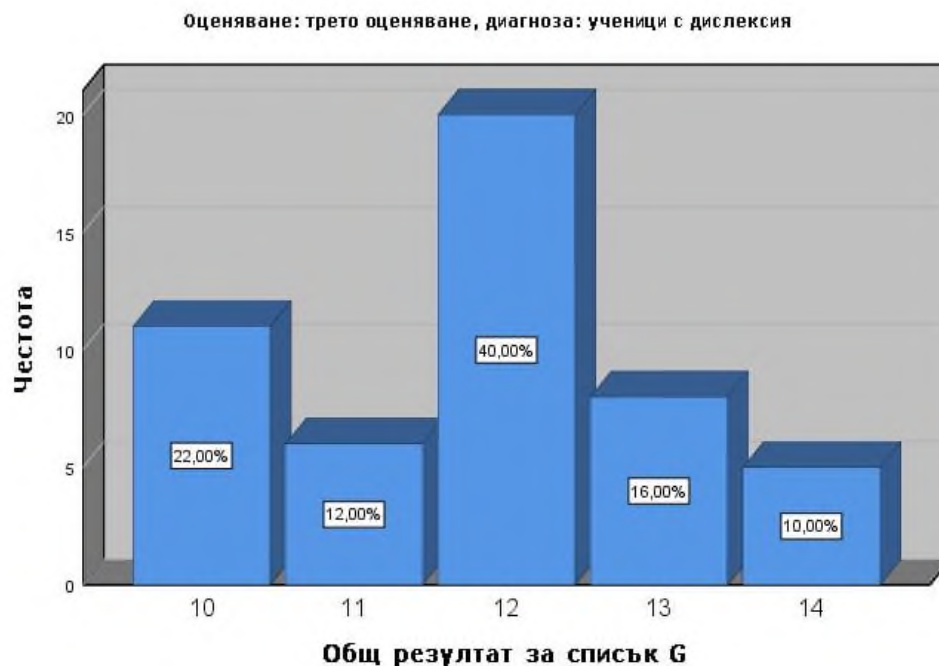
Графика 30: Общ резултат за списък F

Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



Резултатите за представянето на учениците за списък G са показани в графика 31. Можем да видим, че 40% от учениците са успели да постигнат резултат от 12 от 16 правилни отговора. Също така 22% от учениците са достигнали общ резултат от 10 и 16% имат 13 от 16 правилни отговора. Накрая резултатът от 11 отговора кореспондира с 12% от учениците, докато останалите 10% принадлежат на ученици с 14 правилни отговора.

Графика 31: Общ резултат за списък G

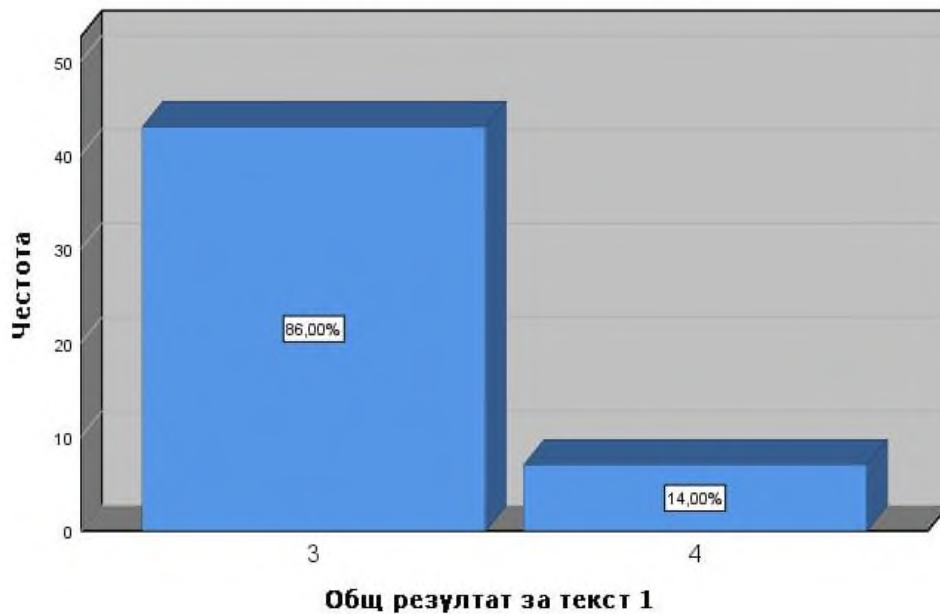


Прогрес на уменията за четене с разбиране след втория етап на обучението.

Сега ще прегледаме резултатите, засягащи текст 1. Резултатите от това изследване могат да се видят в графика 32. Беше открито, че 86% от учениците са имали общ резултат от 3 правилни отговора, докато останалите 14% са достигнали отличния резултат от всички 4 правилни отговора.

Графика 32: Разбиране на текст с въпроси от типа „вярно-невярно“ (трето оценяване) – текст 1

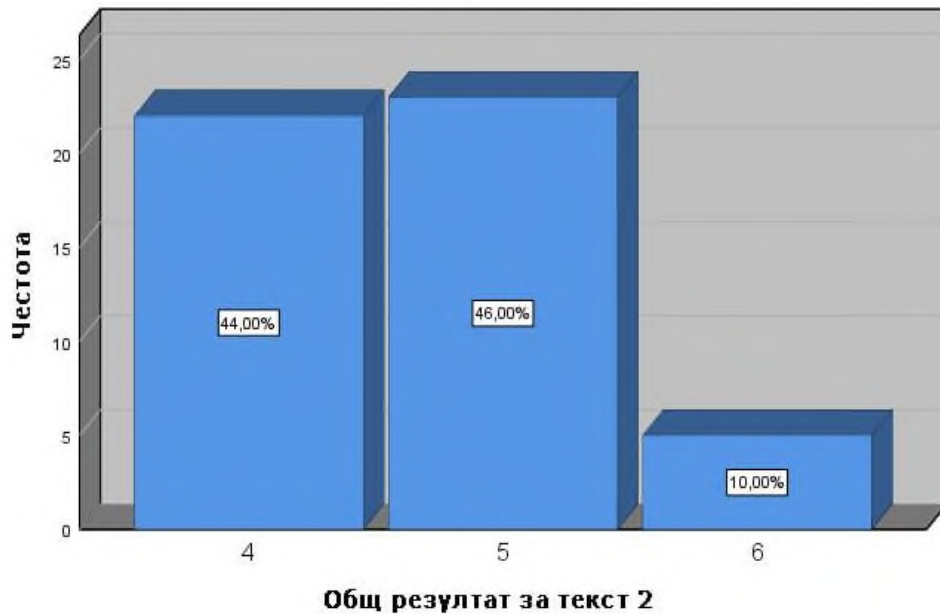
Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



Продължавайки в графика 33 забелязваме, че 46% от учениците са имали общ резултат от 5 от 7 правилни избора, докато 44% са успели да постигнат резултат от 4 правилни избора. Също така 10% от пробата кореспондира с ученици, които са отговорили правилно на 6 от общо 7 въпроса.

Графика 33: Общ резултат за текст 2

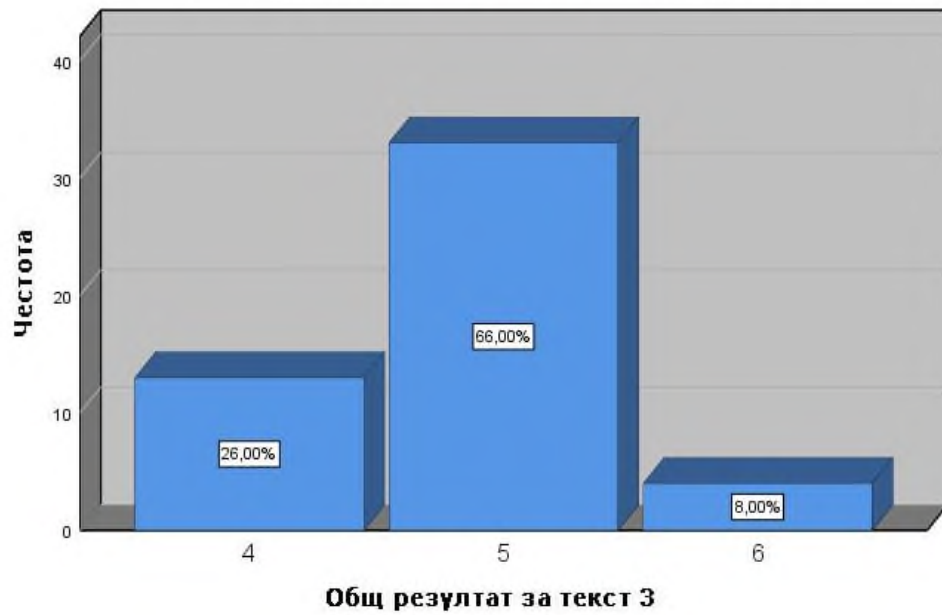
Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



В графика 34 е очевидно, че 66% от децата са успели да постигнат резултат 5 от 7, които кореспондират с отличните правилни отговори. По-нататък 26% от участниците са имали общ резултат от 4 правилни отговори, докато останалите 8% са достигнали резултат от 6 правилни отговора.

Графика 34: Общ резултат за текст 3

Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



По отношение на текст 4 от графика 35 разбираме, че 70% от учениците са достигнали общ резултат от 5 от 7 правилни отговора, докато останалите 30% от пробата са отговорили правилно на 4 от 7 въпроса.

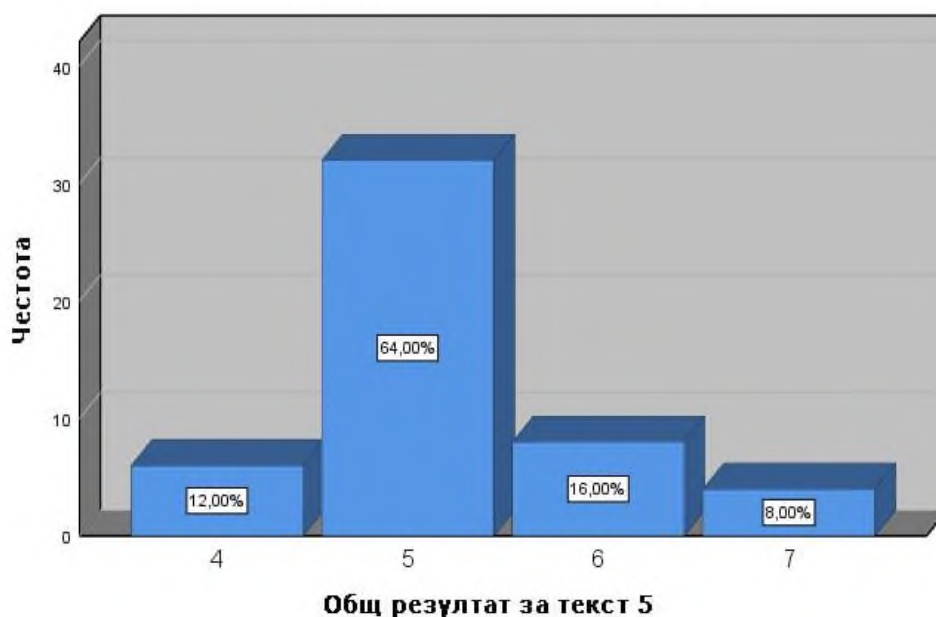
Графика 35: Общ резултат за текст 4



Накрая резултатите от последния текст 5 са показани в графика 36. Наблюдаваме, че 64% от учениците с дислексия успяват да постигнат резултат от 5 от 9 правилни отговора. Също така общият резултат от 6, 4, и 4 правилни отговора беше постигнат съответно от 16%, 12% и 8% от пробата.

Графика 36: Общ резултат за текст 5

Оценяване: трето оценяване, диагноза: ученици с дислексия



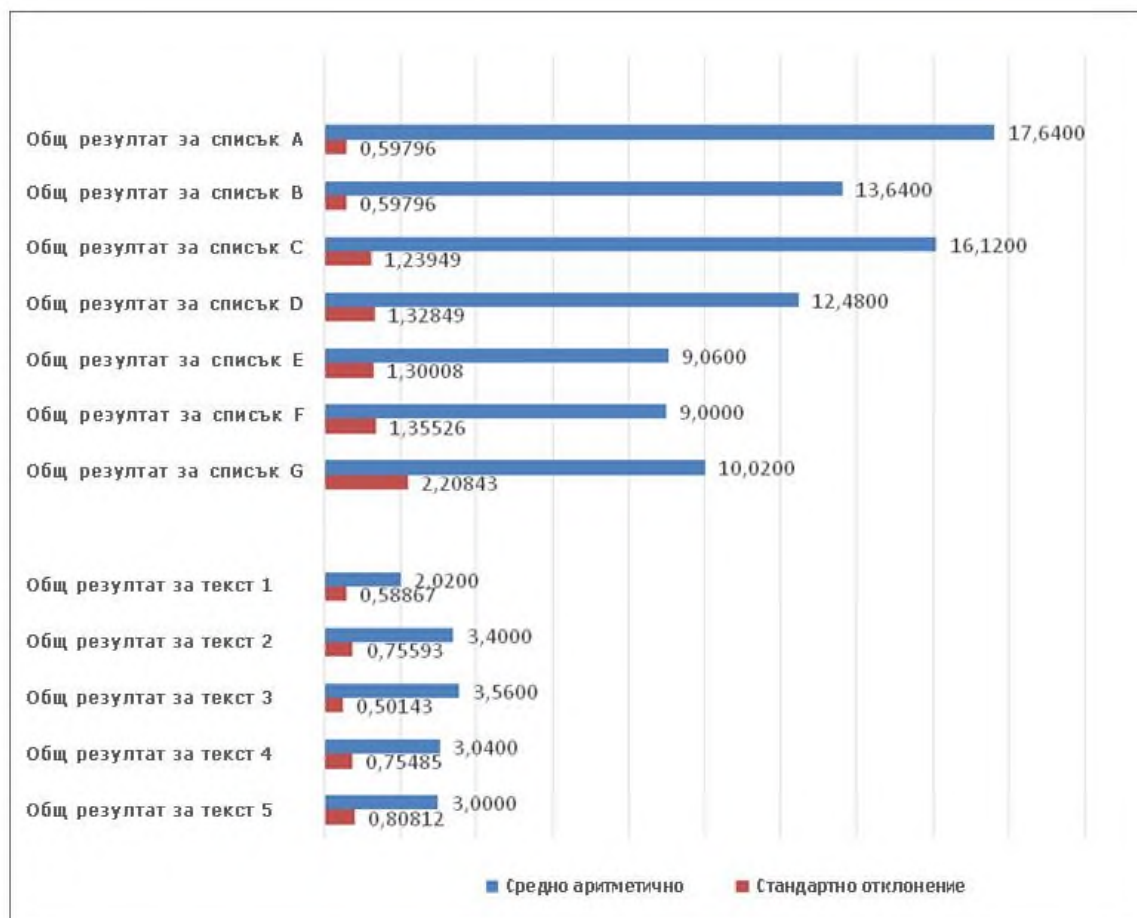
Презентиране на резултатите, използвайки средни стойности и кореспондиращи стандартни отклонения.

В графика 37 по-долу са представени средноаритметичните стойности и техните стандартни отклонения за правилните отговори на деца с дислексия по отношение на първото оценяване. Ще се отправим първо към резултатите за списъците. Беше открито, че средноаритметичната стойност на правилните отговори, засягащи списък А, е 17,64, където минималният резултат е 16, а максималният е 18. Продължаваме със списък В, където беше открита средноаритметичната стойност от 13,64 с минимум от 12 правилни отговора и максимум отличните 14. Следващият списък С има средноаритметична стойност от 16,12 с минимален общ резултат 13 и максимален 18, което освен това е и отлична оценка. По-нататък списък D има средноаритметична стойност 12,48, където минималният общ резултат е 10, а максималният принадлежи на тези, които са отговорили на всички въпроси правилно, достигайки 15 точки. Също така е намерена средноаритметичната стойност на правилните отговори, засягащи списък Е, която е 9,06 с минималният и максималният резултат достигащи съответно 7 и 12 точки, където отговорите са общо 13. По отношение на резултата за списък F беше открита

средноаритметичната стойност от 9, минималният общ резултат е 7, максималният е 11, а 13 правилни отговора представлява отличен резултат. Накрая списък G достига средноаритметичната стойност от 10,02 правилни отговора, минималният общ резултат е 13, а максималният резултат, постигнат от ученици с дислексия е 16 от 18 отговора.

Приключваме презентацията на първото оценяване с резултатите, кореспондиращи с разбирането на текстове. Средноаритметичната стойност за общия резултат за текст 1 е 2,02 с минимум и максимум съответно 1 и 3 от 4 отговора. Текст 2 има средноаритметична стойност от 3,4, докато минимумът е 2, а максималният общ резултат е 5 от общо 7 въпроса. Текст 3 има средноаритметична стойност от 3,56, минималните и максималните резултати са съответно 3 и 4 от 7, докато текст 4 има средноаритметична стойност от 3,04 с минимален общ резултат 2 и максимален 4 от 7 отговора. Накрая текст 5 има средноаритметична стойност, която достига 3 и подобно на преди минималният общ резултат е 2, а максималният е 4 от 9 правилни отговора.

Графика 37: Оценяване на общото ниво на гладко четене след първия етап на обучение



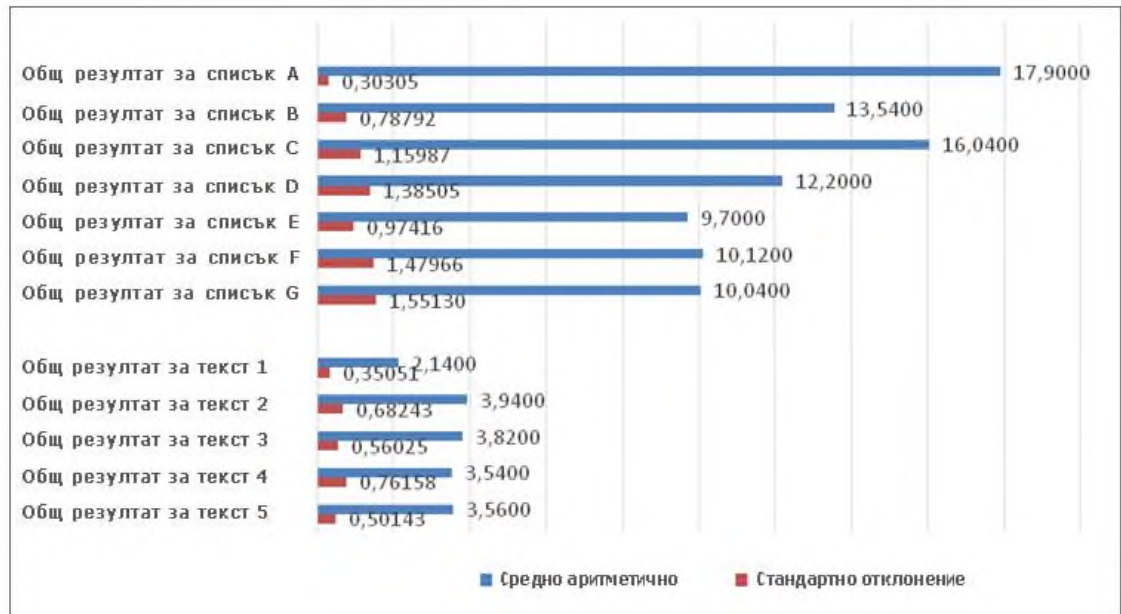
Второ оценяване

Следващата графика 38 представя резултатите от второто оценяване. Средноаритметична стойност на правилните отговори, засягащи списък А е 17,9, докато минималният общ резултат е 17, а максималният достига отличния резултат от 18. По отношение на списък В средноаритметичната стойност на правилните отговори са общо 13,54, където минимумът, максимумът и най-високият общ резултат са съответно 11, 14 и 14. Списък С има средна стойност от 16,04 с минимум от 14 и максимум от отличните 18 от 18 точки. По-нататък средноаритметичната стойност на списък D беше открита да

е 12,2, докато минималният общ резултат е 10, а максималният е 14. Списък Е е със средноаритметична стойност от 9,7, докато минималният резултат е 8 отговора, а максималният резултат е 11 от 13 правилни отговора. Продължаваме със списък F, който има стойност от 10,12, минималният резултат е 7, а максималният е 13. Накрая списък G има средноаритметична стойност от 10,04, минимален резултат от 7 правилни отговора и максимален от 13 от 16 отговора.

Продължавайки с презентацията на резултатите за представянето на учениците при разбирането на текст, забелязваме, че при текст 1 средноаритметичната стойност достига 2,14, минималният резултат е 2, а максималният е 3 от 5 отговора. Текст 2 има средноаритметична стойност от 3,94, минимален общ резултат 3 и максимален резултат 5 от 7 отговора. Текст 3 има средноаритметична стойност от 3,82 и кореспондиращите минимум и максимум са същите като в текст 2, докато текст 4 достига средноаритметична стойност от 3,54, минимален общ резултат от 2 и максимален резултат от 4 от 7. Накрая текст 5 показва средноаритметична стойност от 3,56, докато минималният, максималният и най-високият общ резултат са съответно 3, 4 и 9.

Графика 38: Оценяване на способността за четене след втория етап на обучение



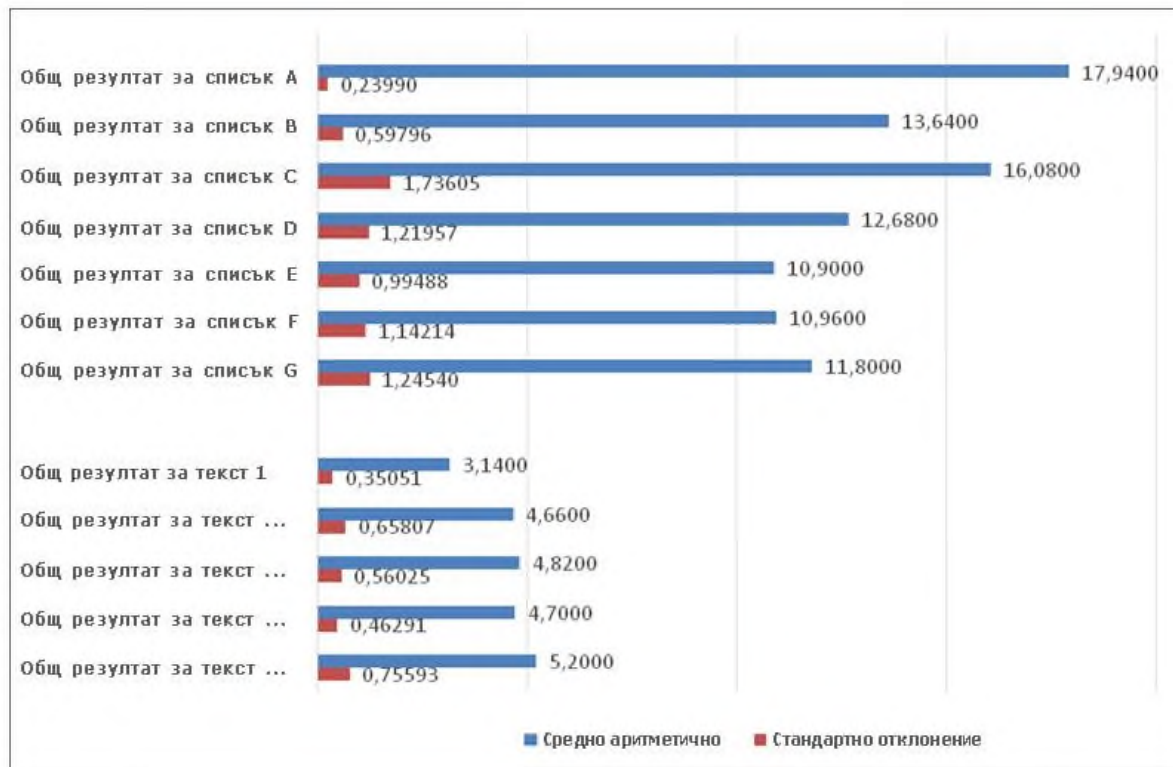
Трето оценяване

Завършвайки настоящото изследване с презентацията на резултатите от последното оценяване, използвахме отново средноаритметични стойности и стандартни отклонения на резултата. В графика 39 можем да забележим, че списък А има средноаритметична стойност от 17,94, минимален общ резултат от 14 и максимален резултат от 18, което се счита за отличен резултат. Следва списък В (*липсва в английския текст, добавено от контекста*), който има средноаритметична стойност от 13,64, а минималният, максималният и най-високият резултат са съответно 12, 14 и 14. Понататък списък С има средноаритметична стойност от 16,08 и кореспондиращи минимални, максимални и отлични резултатни стойности от 12, 18 и 18, докато по

отношение на списък D наблюдаваме, че средноаритметичната стойност е 12,68, минималният общ резултат е 11 и максималния е 15 от 15. Впоследствие средната стойност 10,9 заедно с минималния общ резултат 9, максималния 13 и най-добрия възможен 13 кореспондират със списък Е, докато съответните стойности за списък F са 10,96, 8, 12 и 13. В последния списък G беше намерена средноаритметична стойност 11,8 на правилни отговори, докато минималният, максималният и отличният общ резултат кореспондират към стойностите 10, 14 и 16.

Текст 1 достига средноаритметична стойност от 3,14, минималният общ резултат е 3 и максималният е 4, което може да се счита за отличен резултат. Текст 3 има средноаритметична стойност от 4,66, докато минималният и максималният общ резултат са съответно 4 и 6 от 7. Текст 3 има средноаритметична стойност от 4,82 с еднакви минимални и максимални стойности като при текст 2, докато текст 4 има средноаритметична стойност от 4,7, минимален резултат 4 и максимален резултат 5 от 7. Накрая последният текст изглежда да има средноаритметична стойност от 5,2, минимален общ резултат 4 и максимален резултат 4 от общо 8 отговори.

Графика 39: Оценяване на способността за четене след третия етап на обучение



Инференциална статистика

Сравнителен анализ на постиженията на ученици с дислексия и уменията за четене на ученици без дислексия

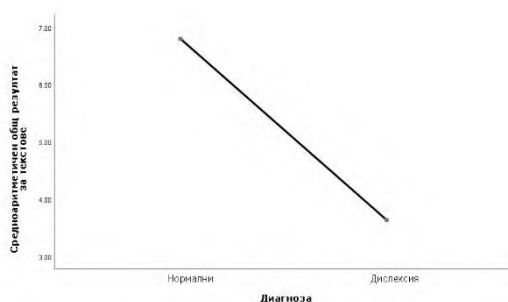
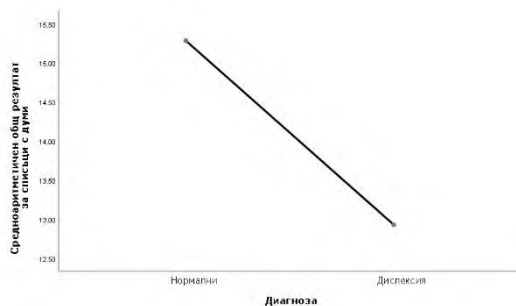
За да отговорим на предишните въпроси, първоначално бяха създадени някои оценки. По-конкретно две оценки бяха създадени за пробите (списъци с думи или текстове). Тези оценки бяха изчислени като сумата от резултатите за списъка със 7 думи (общ резултат за списъци с думи) и резултатите за петте текста (общ резултат за текстовете). Резултатите бяха проучени за нормалност, използвайки тестовете на Колмогоров Смирнов (Kolmogorov Smirnov) и Шапиро-Уилк (Shapiro-Wilk), които

показаха, че те не се вписват в нормалната дистрибуция (p -стойности=0.000). Въз основа на това беше използван тестът на Ман-Уитни (Mann-Whitney), за да се открият статистически значими диференциации на тези два резултата за диагнозата (нормална и дислексия). В допълнение бяха открити статистически значими диференциации в резултатите на деца с дислексия за трите оценявания, използвайки средни проби на 2-way ANOVA на Фрийдман (Friedman's 2-way ANOVA).

Първа хипотеза на изследването

В таблица 36 по-долу са представени p -стойностите от тестовете на Ман-Уитни, които индикират статистически значими различия за двата резултата между двете детски групи (p -стойности=0.000). Тези различия са презентирани по-долу в графика 40 и 41.

Графики 40-41: Диференциация между деца с дислексия и с типично развитие като за общите резултати за списъци с думи и текстове



Втора и трета хипотези на изследването

Отговорът на този въпрос се позовава на следващите две таблици и техните респективни графики. По-конкретно в таблица 37 подобрението на общия резултат за списъка с думи измежду трите оценявания беше отчетен и освен това във всяко

оценяване това подобрение беше статистически значимо (от първа до втора р-стойност=0.001, от втора (спрямо графиките би трябва да е първа) до трета р-стойност=0.000 и от втора то трета р-стойност=0.000).

Таблица 37: Сродни проби на теста на Фрийдман за общия резултат на подобрение за списъците с думи

Проба 1 – Проба 2	Статистически критерий	Стандартна грешка	Стандартизиран статистически критерий	Значимост	Регулирана значимост
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (първо оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (второ оценяване)	-.640	.200	-3.200	.001	.004
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (първо оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (трето оценяване)	-1.790	.200	-8.950	.000	.000
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (второ оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (трето оценяване)	-1.150	.200	-5.750	.000	.000

Всеки ред изпитва нулевата хипотеза, че дистрибуциите на проба 1 и проба 2 са еднакви. Асимптоматични значимости (двустрани тестове) са показани. Нивото на значимост е .05. Стойностите на значимост са регулирани от корекцията на Бонферони за многократни тестове.

Графика 42: Средноаритметични рангове за общия резултат за списъците с думи измежду трите оценявания



Таблица 38: Сродни проби на теста на Фрийдман за общия резултат на подобрение за текстовете

Проба 1 – Проба 2	Статистически критерий	Стандартна грешка	Стандартизиран статистически критерий	Значимост	Регулирана значимост
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (първо оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (второ оценяване)	-0.780	.200	-3.900	.000	.000
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (първо оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (трето оценяване)	-1.890	.200	-9.450	.000	.000
Общ резултат от текстове при деца с дислексия (второ оценяване) - Общ резултат от списъци с думи при деца с дислексия (трето оценяване)	-1.110	.200	-5.550	.000	.000

Всеки ред изпитва нулевата хипотеза, че дистрибуциите на проба 1 и проба 2 са еднакви. Асимптоматични значимости (двустранни тестове) са показани. Нивото на значимост е .05. Стойностите на значимост са регулирани от корекцията на Бонферони за многократни тестове.

Графика 43: Средноаритметични рангове за общия резултат за текстовете измежду трите оценявания



Обобщения и дискусия

През цялото първо оценяване учениците с дислексия изглежда достигаха високи резултати при първите три списъка с думи, въпреки че все още правиха някои грешки. Колкото по-трудни ставаха списъците, толкова по-нисък беше техният средноаритметичен резултат, въпреки че бяха далеч над средното ниво. Сравнявайки тяхното първо оценяване със второто, можем да видим същото взаимоотношение, тъй като колкото по-трудни бяха думите в списъка, толкова по-нисък беше резултатът, макар че резултатите са по-високи от първото оценяване. В последното оценяване дори учениците да имаха по-висок общ резултат от преди, разликите не бяха толкова големи.

Презентацията на резултатите показва, че с ежедневно упражняване учениците с дислексия подобряваха своето визуално разпознаване на думи, тъй като успяваха да видят думата и да я произнесат незабавно без да имат нужда да я изговарят буква по буква и после да я произнесат нацяло. Това изисква специално упражняване на активностите на четене, защото такива думи се натрупват в паметта и ще помогнат на читателя в последващите опити за четене. Според Оукхил и други (Oakhill et al., 2019) бързото декодиране може да бъде допълнително развито чрез упражняване и придобити умения за четене. Съществуват аргументи, че скоростта на четене често се счита за фактор при ефективността на декодиране и разбиране на текст (Gough et al., 2017). Това е също причината, поради която скоростта на поправяне на написани символи на писмено ниво може да бъде използвана като предсказател на еволюцията на способността на четене при човека (Foorman & Siegel, 2017). По същество упражнявайки бързо декодиране, ортографската идентичност на думата е култивирана и това помага да се развият познавателни единици за ортографската идентичност на думата.

Това е процесът, който зрелите читатели следват и така са способни да четат високочестотни думи не само бързо, но почти автоматично без да се връщат обратно към процеса на декодиране на думата. Всъщност за успешното прочитане читателят прилага метод на автоматизирано разпознаване на думата, комбинирайки морфологично и ортографско знание (Kim & Au, 2019). Много проучвания подкрепят това становище, тъй като са показали, че способността за автоматично наименуване на символи е мощен фактор за предвиждане скоростта на четене (Linan - Thompson & Cavazos, 2017).

Също така упражняването на раздели подпомага не само точността и скоростта, но и четенето с разбиране. Резултатите от предишно изследване с млади читатели са показали, че времето за четене влияе на нивото на разбиране така, че когато това време е редуцирано нивото на разбиране на текста се повишава (Stasinos, 1999). Стасинос (Stasinos, 1999) също така споменава по-късно емпирично свидетелство. Картър и други (Carter et al., 2019), които се занимават със скоростта на четене при деца, са потвърдили първоначалните открития, че повишената скорост на четене води до подобряване на нивото на разбиране на текста и до намаляването на устни грешки при четене.

Изследователски данни също сочат, че скоростта на разпознаване на дума е ключът към разбиране на текста, а не обратното. В частност е открито, че децата с дислексия са по-бавни при прочитането на несъществуващи думи в разговорния език

(псевдо диалекти) в сравнение с по-малки деца със същото ниво на четене (Seymour & Porpodas, 1980). Според Пю (Pugh, 2017), когато такива хора незабавно разпознават няколко думи при четене, дали базирано на достъп до цялата дума или опитвайки се да съчетаят символи и звуци в рамките на същата дума, често се опитват последователно да приложат последователно различни стратегии чрез увеличаване употребата на контекста. И предполагайки в основата на изпитани текстове от текста. *(нужда от редакция в английския текст ?)* По време на този процес, който е управляван от несигурност, детето с дислексия е напрегнато, защото знае, че колкото по-дълго отлага своя опит за прочитане, толкова е по-вероятно да изгуби релевантна информация и да не успее да разбере текста (Stasinos, 1999).

Затова уменията за бързо, лесно и прецизно разпознаване на значението на думите ускорява темпото на четене, облекчава разбирането на текста и като цяло допринася значително за прогреса на четене (Vamvoukas, 1992). По същия начин нашата проба откри, че учениците подобриха способността си на четене чрез прочитане на картите и подобриха точността си на четене, както е видно от оценяванията направени за разбирането на текста.

Що се отнася до оценяванията на ученици върху текстовете, в техните първи оценявания те бяха близо до нормалното средноаритметично ниво или дори по-ниско при почти всички текстове. Продължавайки с второто оценяване резултатите бяха или средни или малко над-средните, тъй като учениците отговориха правилно на половината или повече от половината въпроси, показвайки подобрене от първото проучване. При третото оценяване учениците имаха огромно подобрене на всички резултати, тъй като тяхната средноаритметична стойност надвиши средната, но все още не е близка до отлична оценка за повечето текстове. По отношение на четенето с разбиране на учениците беше открито, че то значително се подобри особено по време на третото оценяване. Това вероятно е в следствие на лекотата на четене, т.е. има взаимовръзка между четенето с разбиране и декодирането на думи. Иначе казано, ако детето декодира дума бързо и лесно, тогава то има способността да я разбира и обратното. Нашето отчитане е последователно с откритията на изследователи, които правят заключението, че разбирането и декодирането на думи са две взаимнообвързани когнитивни функции, които определят четенето, докато дисфункцията на един или два фактора възпрепятства плавното им развитие (Gough et al., 2017, Porpodas, 2002).

Декодиране без разбиране се счита за незавършено начинание, тъй като целта на четенето е да се разбере посланието, предадено от написания текст (Porpodas, 2002; Vamvoukas, 1992). Пантелиаду (Panteliadou, 2000) заявява, че има сведения от няколко изследователски документа за това, че децата с обучителни затруднения обикновено се сблъскват с проблеми на декодиране (Chiappe et al., 2002; Castles & Colheart, 1993; Manis, Custodio & Szeszulski, 1993; Rack, Snowling & Olson, 1992; Snowling, Hulme, Smith & Thomas, 1994; Stanovich & Siegel, 1994; Vellutino & Scanlon, 1987). В допълнение е установено, че способността за декодиране на думи е отговорна за значителна част от затрудненията, пред които се изправят децата при четене с разбиране. Важната роля на декодирането за цялостната способност за четене на учениците е довела много учени да изтъкват стойността на обучителни методи, които наблягат на уменията за декодиране (Panteliadou, 2000).

Днес съществува изобилие от изследователски данни, които показват, че децата се учат да четат по-лесно и ефективно, когато използват методи, които се фокусират върху декодирането (Adams & Bruck, 1993; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Menta, 1998; Torgensen, Wagner & Rashotte). , 1997) или върху автоматизираното разпознаване на думи (Beminger et al., 2013). Слабите читатели не знаят и не използват ефективно стратегии за четене, когато четат или се сблъскват с проблеми при разбирането – не само, че не помнят съдържанието и детайлите на текста, но също така интерпретират и предполагат въз основа на информацията, която са получили четейки (Mercer et al., 2000). Тези затруднения са изключително важни до степен, че четенето с разбиране е крайна необходимост във всички учебни предмети и дори до степен, че изискванията на четенето с разбиране растат със съзряването на учениците.

Прилагайки нашата обучителни интервенция, учениците се учат на стратегии за разбиране. За да се справяме успешно със затрудненията, трябва всеки път да бъде избрана комбинация от активности и техники, които като цяло да се отнасят до разбирането на текст (Panteliadou, 2000). Както Пантелиаду (Panteliadou, 2000) твърди това заключение е потвърдено от откритията на изследването на модерна интервенция, които наблягат, че четенето с разбиране на слаби читатели рязко се подобрява след обучителни стратегии. Всъщност това е един от най-разпространените начини на преподаване на четенето с разбиране на ученици с обучителни затруднения, които са в резултат от неефективни и негъвкави стратегии, използвани при четене (Moore, 2017).

Оценяването на нашата интервенция е, че тя помогна на децата да подобрят своите умения на четене и да развият механизми, които да им помагат да четат.

Заклучения

Дислексичното разстройство е обучително затруднение, което е основано на езика и влияе на ученето на децата в разнообразни области като разбиране, устно и писмено изразяване. Дислексията засяга повече деца в класната стая от което и да е друго обучително увреждане. Тя е комплекс от симптоми, които водят до затруднения със специфични езикови умения, най-вече четене, но също така ортография, писане и произношение на думи. Степента на трудност на едно дете с дислексия при четене, правопис и/или говорене варира от дете на дете, поради наследени различия в мозъчното развитие и типът на обучение, получено от човека.

Дислексията може да бъде възпрепятстващ фактор за дете, посещаващо училище и може да доведе до неуспех в учебните занятия. Проблемът, пред който едно дете с дислексия се изправя при усъвършенстване на писане и четене е важен, защото той ще му попречи да има добро представяне и ще го разочарова, създавайки значителни обучителни затруднения. В контекста на едно училище, отправено към всички ученици без дискриминация, независимо от проблемите, които те представят, трябва да се помага на дете с дислексия да има същия път на обучение като другите деца и да не бъде изолирано както педагогически, така и социално. Като цяло обучителните затруднения описват увреждания, които възпрепятстват детето от придобиване на умения като писане, мислене, четене и др. Тези увреждания също са придобити и са в резултат на проблематично функциониране на централната нервна система. Също така тези нарушения са отговорни за придобиването на когнитивни умения от децата в рамките на обучението и образователния процес. Тези затруднения не са свързани с менталното състояние на детето, което може да е в много добро състояние, но в много случаи е индивидуално забавяне, тъй като детето може да показва проблем в едно когнитивно поле, но отлично представяне в друго.

В последните години все повече ученици изпитват трудности при учене. Най-често срещаното обучително затруднение, което се проявява при тези деца е дислексията. Министерството на образователните и религиозните работи е постановило закони, които идентифицират тези затруднения и дават насоки за това, как следва тези деца да бъдат

подходящо оценявани и обучавани. Също така учени от различни дисциплини изучават и проучват обучителни трудности и техните последствия, опитвайки се да идентифицират начини, по които може да бъде помогнато на тези ученици. Логично и последователно, а също и необходимо за развитието на науката до момента, е съществуването на различните мнения, които са се формулирали по отношение на етиологията, действието и третирането на дислексия. Изследователско основани опити допринасят за по-ефективното справяне с нея. Дислексията е обучително затруднение. Проблемът, с който се сблъскват дислексични деца по време на тяхното обучение е трудността при усвояване на писмената дума, а именно писане и четене. Затова е разбираемо, че дете, изправено пред трудности при писане и четене ще изпитва значителни проблеми по време на неговото или нейното училищно образование.

Дислексията е нарушение, отнасящо се до речта. Хората с дислексия имат затруднения при овладяването и обработването на писмени думи, а в някои случаи и на словесните думи. В зависимост от степента на възкрателност човекът с дислексия проявява проблеми при четене, правопис и писане, а в някои случаи и при изразяване. Проблемите при писане и четене произлизат най-вече от слабостта на детско възприятие. Слабостта на възприятието се установява както при информационното, така и при морфологичното обработване. Мозъкът е нормален, често много „умен“, но със силни позиции в области извън лингвистичната сфера. Това „различие“ не се разкрива докато човек има затруднения при четене и писане. Всеки човек с дислексия е уникален. Много е важно да се идентифицират симптомите на дислексия. Колкото по-рано едно дете е оценено, толкова по-скоро то може да получи подходящите инструкции нужни за успех в училище. Диагностицирането и ранната интервенция са необходими, за да минимализират затрудненията, които могат да възникнат в академичния живот на ученици с дислексия. За съжаление учебните програми за преподаватели (особено в началното образование) не ги подготвят да идентифицират дислексия, да не говорим за обучаването на дислексични ученици. Това изследване цели да изтъкне важната роля на учителя при диагностицирането на дислексия чрез наблюдение на детето в класната стая. Наблюденията на преподавателя са полезен инструмент за експерти, които оценяват дислексията у един ученик.

Дислексията е „прикрито затруднение“ и представя серии от комплексни трудности не само в ученето, но и в паметта, обработването, организацията и последователността на информация. Много е важно да се направи оценяването възможно

най-рано, за да е осигурено, че стратегиите на интервенция са приложени незабавно. Ранни диагноза и интервенция при ученици, показващи предупредителни знаци на дислексия, са изключително важни за по-добрия резултат впоследствие. Интервенцията в предучилищното образование и в началото на училищния период е важно бъде фокусирана върху предвестници на развитието на четене. Критерии за езикови умения, фонологична осведоменост и памет оценяват по-добре риска от дислексия при малки деца отколкото критерии за четене, декодиране и правопис. Затова критерии за езикови умения, фонологична осведоменост и памет са обикновено включени в детската градина и първи клас, тъй като идентифицират деца, които имат нужда от целенасочена интервенция за подобряване на тези критични способности така, че да могат да отговарят по-късно на по-високи изисквания.

В много случаи, когато учители определят дете като дислексично може да предпочетат да не го казват на родителите, защото те смятат, че това е работа на други професионалисти като педиатри, психолози или специализирани учители. Въпреки това ранната диагноза на дислексия ще идентифицира проблема и ще помогне на децата да успеят в училище. Един основен проблем се корени във факта, че преподавателите не са обучавани да откриват дислексия, което води до това много ученици с дислексия (разпозната или неразпозната) да не получават необходимото обучение наравно с компенсаторни стратегии за поправяне на ефектите от разстройството. Неадекватността на подходящо обучение за ученици с дислексия е резултат от неадекватната подготовка на преподаватели или от неподходяща интервенция. Проучванията показват, че повечето учители получават кратка формална подготовка за обучителните затруднения по време на своето висше образование.

Както беше споменато по-горе ранното определяне на дислексия е ключът към справяне с проблема. Все още съществуват ученици или възрастни хора, които са завършили своето образование и чиято дислексия не е била диагностицирана. Предизвикателството започва с учителите в началното училище, които са обременени с идентифицирането и разграничаване на ранни симптоми и стават главната пречка за начална диагноза. Това е проблем, защото те често са (а) затрупани от други отговорности и (б) не са подготвени да посочват симптомите на дислексия.

Затова учителите трябва систематично и редовно да наблюдават своите ученици и ако открият специфични затруднения, следва да работят с професионалист, за да

достигнат ранна диагноза. Преподавателите се считат за най-доброто нещо при идентифициране на знаци и симптоми на дислексия при техните ученици, тъй като прекарват няколко часа на ден с тях и ако разбира се са обезпечени с необходимото знание за дислексия. След отчитането на симптомите те трябва първо да го обсъдят със специален педагог, за да се осигури подходяща диагноза, а след това да се свържат с родителите на ученика, за да ги информират за обучителното нарушение на детето им. Учителят трябва също така да ги посъветва за уместното оценяване на дислексията и диагностични услуги така, че родители и тяхното дете да могат да направят подходящия тест за оценка на дислексията.

Въз основа на казаното по-горе важната роля на преподавателя при помагане на диагностицирането на дислексия завършва. Затова всички ученици в педагогически и образователни училища трябва да имат учебен час по обучителни трудности в учебния план така, че когато завършат да са удачно подготвени за всички обучителни затруднения и за тяхното диагностициране. По-конкретно диагностицирането на дислексия трябва да бъде задължителен елемент при първоначалната подготовка на преподавателите. Често срещан проблем, който възниква в проблематиката на дислексията е, че много учители не са достатъчно опитни в тази сфера, а се интересуват да научат повече за нея. Ако преподавателите са подготвени да идентифицират и помагат с ранното диагностициране, те могат да предложат безценна помощ и така повечето ученици ще успяват да се справят със трудности си.

Целта на навременната диагноза и оценяването на дислексия от учителите е да отчетат обучителните нужди на детето и да се извършат необходимите корекции на подготовката. Наблюдението на учител, който е в крак с актуалното, играе решаваща роля при разпознаването на деца, които могат да бъдат изложени на риск от затруднения в учебното развитие, включвайки и тези в резултат на дислексия. Първоначалните етапи на оценяването на дислексия трябва да са основани на процедури, очертани в Насоки за подкрепа в обучението (Learning Support Guidelines). Диагностичен тест или проверка за дислексия трябва да бъдат предоставени от учителя, ако обучително разстройство се появи след началото на формалното указание за четене. Родителите следва да играят важна роля в оценяването на обучителните трудности при техните деца и в прилагането на подходящи интервенции. Образователните психолози също играят важна роля при подкрепата на учителите чрез развиване на подходящи стратегии на интервенция. Формалното разпознаване на дислексия трябва да се осъществява само след като

ученикът е получил подходяща подкрепа в обучението си поне за една година и неговият отклик към тази интервенция е бил документиран и оценен.

Формалното разпознаване на дислексия трябва да включва мултидисциплинарен екип, включително родителите и преподавателите на ученика, главния учител, образователния психолог и други релевантни професионалисти. Формалното разпознаване на обучителни затруднения в резултат на дислексия трябва да отчита степента на трудност, с която се сблъсква ученикът. На второ място нуждите и развитието на всеки ученик с обучителни затруднения в резултат на дислексия трябва да бъдат прегледани от мултидисциплинарен екип незабавно след приема в училището, както и всяка година, и трябва да се направят и приложат подходящи препоръки. Въпреки че всички учители трябва да се подготвени да преподават на широк кръг от ученици, които срещат в своите класни стаи, съществува нуждата за допълнителна подготовка, за да могат да се отзовават индивидуално на ученици с дислексия. В частност учителите трябва да развият основни умения за идентифициране на деца с рискови фактори на дислексия и за незабавна интервенция. На второто ниво квалифицирани учител или други професионалисти трябва да провеждат пълно диагностично оценяване, за да преценят дали детето има дислексия и да дадат препоръки за обучение и подкрепа. На третото ниво квалифицирани преподаватели или други професионалисти следва да извършват пълно диагностично оценяване, което да реши дали детето има дислексия и да се направят препоръки за обучение и подкрепа.

Ученици с дислексия може да не се нуждаят от педагогически подходи, които са съществено различни от другите ученици, но ще изискват програми за персонализирано обучение, които да включват „по-добър модел и структура, повече време за учене и непрекъснато оценяване. Това внимание към множество специфични индивидуални нужди изисква подготовката на специализирани възпитатели и предоставяне на възможности за тях да работят с отделни ученици. Учители-специалисти изискват дори повече комплексно познаване, разбиране и умения, за да извършат диагностични оценявания на ученици с дислексия. Според Медицинския модел за дислексия (the Medical Model for dyslexia), дислексични деца имат дефицити в мозъка и следователно трябва да бъдат възстановени. Въпреки това хора с дислексия имат нужда от лечение, но лечение за дислексия няма. Това е социалният модел на дислексия, където всяко препятствие, с което дислексични деца се срещат са в резултат на нейното игнориране. Ученици с дислексия нямат ниска интелигентност, те не са мързеливи, те просто се учат

по различен начин. Накрая психодинамичният модел на дислексия твърди, че с подходяща подкрепа и обучение дислексичните ученици са способни да постигнат високо академично представяне.

Непосредствено свързано с високото академично представяне е навременната и действителната диагноза на дислексия така, че обучението с интервенция да започне от първите учебни години на детето. Ранното обучение с интервенция води до това детето да не преживява неуспех в училище, което афектира негативно неговото самочувствие и създава порочен кръг от слабо представяне в училище. Има множество програми, целящи разпознаването на деца с дислексия. Един от подходите е дидактиката, която използва изискванията на учебната програма въз основа на образователните нива. От психопедагогическа гледна точка има тестове, които изучават менталното функциониране чрез умствения процес и функции, въввлечени в дислексията. Следва да се обърне особено внимание на компонентите на психомоториката като например форма, ориентация ляво-дясно.

Накрая е нужно да се спомене, че за ефективна диагноза е необходимо да се въввлече мултидисциплинарен екип, който се състои от общообразователни учители, специалисти, логопеди, психолози и доктори в близко сътрудничество с родителите на детето. Важно е да не се провеждат общи педагогически подходи, въпреки че се счита, че има често срещани елементи на дислексия, а да се разпознават различията на деца с дислексия. Затова е от полза за възпитателите вместо да питат себе си: „какъв е най-добрият подход към деца с дислексия“, да се запитат: „какви са препятствията, които създават трудности на едно дете да учи“. Това означава, че нуждите на всяко дете трябва да бъдат адресирани в контекста на ученето и на заобикалящата среда, а обучителните фактори трябва да бъдат взимани предвид наравно с всички когнитивни аспекти, които могат да повлияят на учебния процес. Важно е да се идентифицира и да се планира интервенцията за дислексичните ученици, взимайки предвид както дислексията, така и училищните и заобикалящите фактори.

Сегашната образователна структура се стреми да съгласува принципите на индивидуалност, отличителност и различие с приобщаване и равни възможности. Целта е да се повишат стандартите на обучение и постижение за всички ученици за всички ученици, да се стандартизира оценяването и да се окуражава академичната конкуренция въз основа на академични постижения. Освен това съществува също и моралното

задължение да се разпознае принципът на приобщаване на всички ученици. Главната дилема за разбиране на приобщаването е да се съгласуват предизвикателствата на различното, да се произведат общи учебни цели и педагогически набор за всички. Затова е важно да се развият инклузивни модели, които да взимат предвид нуждите на всяко дислексично дете. Тези подкрепящи модели може да не са винаги задоволителни за всички ученици през цялото време на обучение, но за много от тях могат да бъдат задоволителни. Реалистично е да се предположи, че не всички деца ще получат полза от обезпечаването на общ курс от занятия без предварителната подготовка на деца и учители. Повечето ученици със специални образователни нужди, изпратени в общообразователни училища получават полза от всички форми на приобщаване (образователна, социална). Въпреки това ученици с по-сложни специални образователни потребности се нуждаят от по-късна подготовка за приобщаване.

Казаното по-горе предлага, че за някои ученици приобщаването в типична среда, въпреки че е желано, може да бъде неподходящо за образователните цели в определен отрязък от време. Това означава, че с подкрепа всички ученици имат възможността да бъдат включени в обикновени училища, но не означава, че това е най-добрата практика във всяка точка от техния напредък в училище. Тази постъпка доказва, че дислексични деца, които не са били готови да бъдат включени в обикновено училище, но са включени, не са сполучили. Въпреки това следвайки период на подкрепа и обучение в специфична дислексична среда, те са се завърнали към обикновената среда и са по-ефективно социално и образователно облагодетелствани. Затова приобщаването трябва да се разглежда като интегриран пакет, пригоден към индивидуалната личност, за да се осигури, че социалните и образователните изгоди са максимални за всички.

Средата на обучение е много важен фактор за планираните интервенции. От голяма важност е всички необходими дисциплини да работят заедно, за да оценяват дислексични ученици, а също и да оформят програми, които ще бъдат включени в обикновените училища. Сложността на проблемите свързани с приобщаването трябва да се адресира и тези, отговорни за приемането на решения следва да взимат предвид дългосрочното естество на приобщаването по отношение на подготовката на възпитатели и осигуряването на подходяща логистична инфраструктура. От казаното по-горе правим заключението, че инклузивното образование произвежда желания резултат по отношение на равенство, но в същото време носи риска от конфликти в опита да се посрещнат нуждите на всички ученици. Диверсификацията и учебният план са отговорът

за посрещане нуждите на дислексични ученици. Въпреки това трябва да се вземе предвид действителният учебен опит на учениците с дислексия, за да бъдат направени ефективно. Диверсификацията може да допринесе за ефективна интеграция на съдържанието на курса, както и на развитието на учебната програма, което ще направи учебните занятията съгласувани и значими.

Ефективно диференцирано обучение означава, че когнитивните изисквания и учебният резултат се запазват еднакви за всички ученици, но начинът, по който всеки учи се различава. Това предполага важността на интердисциплинарно взаимодействие особено на административно ниво между различни организации, както и между онези професионалисти, които ги представляват. Примери за това могат да се видят в различни държавни инициативи в Англия, Уелс, Шотландия и Ирландия. Накрая е нужно да се спомене, че е необходимо постоянство, измервайки образователния „прогрес“, взимайки предвид лесно измерими променливи величини. (*← Това изречение има нужда от редакция в английския текст*) Това не означава, че оценяването не може да допринесе за актуализиране на практиката. Въпреки това може да се спори дали традиционните форми на оценяване могат да редуцират дислексията на учениците, защото обикновено има противоречие, а това може да бъде значителна разлика между разбирането на тема и как това разбиране е уловено писмено. Оценяване, базирано на портфолио е по-ефективно за дислексични ученици. Затова не само начинът на преподаване, но също и начинът на оценяване се нуждаят от разграничаване.

Всепризнато е, че един от най-важните елементи при ефективното учене е самочувствието. В неправилната социална и учебна среда, използвайки неадекватни образователни и обучителни материали, самочувствието може да бъде повлияно негативно. Затова е важно приобщаването да бъде желателно за всички ученици, включително тези с дислексия, за да има гъвкавост и да се разпознават индивидуалните нужди на всички деца. Когато учениците не изпитват неуспех в училище, тогава тяхното самочувствието е подсилено и те дори могат да правят по-големи опити. Освен това включването на предоставяне на възможности за деца със специални образователни потребности да бъдат обучавани в основното училище е основният принцип на оценяване на нуждите на всяко дете така, че те да бъдат гъвкави да посрещнат техните различия и индивидуални нужди. Целта на приобщаването е да образова всички деца с различни потребности в обикновените училища. Обосновката зад тази философия е, че разделяйки учениците със специални образователни потребности от техните обичайно

развиващи се съученици не ги подготвя за зрелите години, когато от тях се очаква да се присъединят към обществото. В допълнение приобщаването цели да развие толерантност и разбиране към другите и да насърчи социално сближаване.

Научни приноси

Този научен труд показва, че има качествени различия между деца с дислексия и тези с типично развитие по отношение на способността за четене, което е в съгласие с възгледа, че децата с дислексия изпитват повече трудности в сравнение с ученици с типично развитие при фонологично и правописно обработване. Също така бяха открити разлики най-вече при декодирането и разбирането между деца с дислексия и типични читатели. Настоящият труд показва, че в пробите като цяло (деца с и без дислексия) има умерено взаимоотношение между лекота на четене и разбиране.

Въз основа на емпирично тествани стандартни инструменти – комплексно средство, устроено да сравнява различия между деца с дислексия и тези с типично развитие по отношение на способността за четене – беше приложен количествен модел на емпирична база данни, който комбинира стратегии на дескриптивна и индуктивна статистика и статистически извод.

Този труд, но също и всяко друго проучване, отнасящо се до анализа на „грешки“ при четене и следователно до отчитането на поведение при четене, може да предложи ценна помощ на хора, свързани с теорията на обучение на четене и много повече на хора, които се занимават с въпроси за практическото обучение на четене. Най-вече е полезно средство за учителя, тъй като предлага един анализ на детското поведението при четене. Този анализ помага да се идентифицира незабавно и навременно което и да е затруднение при четене и в същото време помага да се състави персонализирана програма или програма за възстановяване на детските затруднения.