



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

## **Автореферат**

на дисертационен труд

на тема:

**„НАРУШЕНИЯ В ЧЕТЕНЕТО ПРИ УЧЕНИЦИ С ЛЕКА  
УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ“**

за присъждане на образователна и научна степен  
„Доктор“ в професионално направление 1.2. Педагогика –  
Специална педагогика

Докторант:  
**Томаи-Мария Андреопулу**

Научен ръководител:  
**проф. дпсн Нели Василева**

София, 2024 г.

## **СЪДЪРЖАНИЕ**

<b>РЕЗЮМЕ</b> .....	1
<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	2
<b>ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА</b> .....	4
<b>1.1. ТЕОРЕТИЧНИ И ДИАГНОСТИЧНИ ПРОБЛЕМИ НА СЪСТОЯНИЕТО „УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ”</b> .....	4
1.1.1. Етиология на умствената изостаналост.....	5
1.1.2. Класификация на умствената изостаналост.....	5
1.1.3. Диагностични аспекти на умствената изостаналост.....	7
1.1.4. Диагностика и оценка на умствената изостаналост.....	7
<b>1.2. ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ</b> .....	10
<b>1.2.1. РАЗВИТИЕ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ ДЕЦАТА</b> .....	16
<b>ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	22
<b>2.1. Цели на изследването</b> .....	22
<b>2.2. Хипотези на изследването</b> .....	23
<b>2.3. Изследователски въпроси</b> .....	23
<b>2.4. Методологична рамка</b> .....	24
<b>2.5. Участници в изследването</b> .....	24
<b>2.6. Инструмент за събиране на данни</b> .....	25
<b>2.7. ПРОЦЕДУРА ЗА АДМИНИСТРИРАНЕ НА ТЕСТА</b> .....	29
<b>ТРЕТА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	29
<b>3.1. Дескриптивна статистика</b> .....	29
<b>3.2. Нормалност на променливите</b> .....	31
<b>3.3. Сравнение на отделни променливи между ученици с типично развитие и ученици с лека степен на умствена изостаналост</b> .....	32
3.3.1. Четене – декодиране.....	32
3.3.2. Плавност при четене.....	36
3.3.3. Морфо-синтактично ниво при четенето.....	38
3.3.4. Четене с разбиране.....	40

3.3.5. Сравнителен анализ на данни.....	43
<b>3.4. Корелации между променливи.....</b>	<b>44</b>
<b>3.5. Сравнения между втори и трети клас.....</b>	<b>46</b>
<b>ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ДИСКУСИЯ.....</b>	<b>47</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>55</b>
<b>ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....</b>	<b>57</b>
<b>Приноси с теоретичен характер.....</b>	<b>57</b>
<b>Приноси с практически характер.....</b>	<b>58</b>

## РЕЗЮМЕ

Целта на този дисертационен труд е да се сравнят ученици с лека умствена изостаналост (лека степен на интелектуална недостатъчност) и ученици с типично развитие, които посещават втори и трети клас на основното училище, по отношение на уменията за четене и по-специално по отношение на декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране. За постигането на тази цел е приложен инструмент за оценка „Тест за четене – Тест А“ (“Reading Test-Test A”), който помогна да се сравнят резултатите, получени от ученици с типично развитие, спрямо ученици с лека умствена изостаналост.

Това конкретно изследване се основава на три изследователски хипотези. По-конкретно, първата изследователска хипотеза е, че забавеното интелектуално и езиково развитие при ученици с лека степен на умствена изостаналост, води до вторични нарушения в уменията за четене, свързани със затруднения в декодирането, плавността, морфологията и синтаксиса и разбирането на смисъла на прочетен текст. Втората зададена изследователска хипотеза е, че запазените интелектуални и езикови функции при учениците с типично развитие, предполагат добри умения за четене и високи резултати по показателите декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране при четене. Третата изследователска хипотеза, която е поставена, е, че по отношение декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране на четенето, учениците с лека умствена изостаналост ще покажат значително по-ниски резултати от типично развиващите се ученици на същата възраст.

Изследователските въпроси, на които това изследване се опитва да отговори, са относно резултатите от сравняването на типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на декодирането на прочетен текст, резултатите от сравняването на типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на плавността при четене, резултатите от сравнението на типично развиващи се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на морфологията-синтаксиса на прочетени изречения и резултатите от сравнението на типично развиващи се

ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на разбирането на прочетен текст.

Това проучване се основава на количествения дизайн на изследването, тъй като целта на изследването е да се намерят връзките между променливите и да се интерпретират резултатите от изследваната популация. В изследването са участвали общо 80 ученици, посещаващи втори и трети клас на основно училище. От този общ брой ученици, 40 ученици са учили във втори клас на основното училище, а останалите 40 ученици са учили в трети клас на основното училище. От общо 40 ученици във втори клас на основното училище 20 са с типично развитие, а останалите 20 са с лека умствена изостаналост. Основният резултат от това изследване е, че учениците с лека умствена изостаналост имат различни нарушения в ученето и има разлика между типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост. Според получените резултати, учителите трябва да мотивират учениците с лека умствена изостаналост, за да постигнат по-добри резултати.

**КЛЮЧОВИ-ДУМИ:** умствена изостаналост, нарушение на интелектуалното развитие, нарушения на четенето, специално образование, тест за четене, интервенция.

## **ВЪВЕДЕНИЕ**

Умствената изостаналост (нарушение на интелектуалното развитие) е патологичен феномен, чието разпознаване има дълга история и за описанието му са формулирани важни определения, в които съществуват особености, които се различават, но и си приличат. Според Американската асоциация за интелектуални увреждания и затруднения в развитието (2009 г.), умствената изостаналост настъпва по време на периода на развитие на индивида, т.е. преди 18-годишна възраст (някои определят края на периода на развитие на 21-годишна възраст) и се характеризира чрез дефицити в интелекта и адаптивното поведение. По-предишните определения на тази Асоциация, въпреки че се отнасят до периода на развитие, не определят възрастта на индивида (Stasinis, 2013).

Класификацията на нарушенията на интелектуалното развитие се основава на индивидуалната степен на адаптивност и IQ. Тези фактори трябва да бъдат свързани с клиничната оценка и стандартизираните тестове за измерване на интелигентността на оценяваните ученици. Лицата с IQ между 85 и 115 се считат, че имат средно ниво на интелект, лицата с IQ над 115 имат над средното ниво на интелект или така наречения „ярък интелект“, а лицата с IQ под 85 се класифицират в следните нива на умствен потенциал: гранично интелектуално функциониране (IQ: 85 - 70) или интелигентността е на долните граници под средното. Граничното интелектуално функциониране все още не се счита за умствена изостаналост и хората на това ниво на интелигентност могат да посещават редовни масови училища, с промени и модификации в учебната програма и методите на преподаване от учителя. Освен това те могат да бъдат подпомогнати, като имат паралелна подкрепа или посещават отдел за интеграция. Лицата с IQ между 50 и 69 имат лека умствена изостаналост. Учениците с това интелектуално ниво принадлежат към групата на обучаемите индивиди и се характеризират с добри комуникативни и социални умения до 5-6 годишна възраст. В училищна възраст те могат да посещават специални училища или интеграционни класни стаи. Много е важно те да се научат да се грижат за себе си и да бъдат възможно най-функционални през целия си живот. Те обикновено се нуждаят от наблюдение, ръководство или помощ през останалата част от живота си и често се справят доста добре в социалната си интеграция и отношения. Лицата с IQ между 35 и 49 имат умерена умствена изостаналост, лицата с IQ между 20 и 34 имат тежка умствена изостаналост и лицата с IQ под 20 страдат от дълбока умствена изостаналост (Stasinios, 2013).

Хората с умствена изостаналост представят значителни ограничения в интелектуалната си функция, както и в адаптивното си поведение по отношение на изразяването на техните перцептивни, практически и социални способности (Stasinios, 2013). Следователно, според Paraskevopoulos (1980), няма внезапни промени в техните умения и адаптация, за разлика от психичните нарушения, при които типичното развитие на индивида е внезапно прекъснато от патологични симптоми. Всъщност хората с умствена изостаналост се характеризират с липса на усвояване на нови знания, но са приятелски настроени към околните, опитвайки се да спечелят тяхното внимание и

сътрудничество. Всякакви отклонения в поведението им произтичат от чувство на безпокойство, отхвърляне и презрение от останалите хора.

Обучението на ученици с умствена изостаналост и съответно на всички ученици със специални образователни потребности е вечен проблем, с който се занимават специалистите. В доклада “Уорнок“ (Warnock Report), изготвен от Британската образователна комисия през 1978г. и председателстван от изтъкнатия учен баронеса Mary Warnock, е проучен въпросът за хората със специални образователни потребности. Този доклад допринася за промяната на начина, по който се подхожда към хората със специални образователни потребности и повлиява на развитието в тази област не само в Обединеното кралство и Европа, но и по света.

Докладът “Уорнок”, Декларацията от Саламанка (Declaration of Salamanca) на ЮНЕСКО през 1994г. и декларациите на Организацията на обединените нации за правата на децата, са най-важните текстове на 20-ти век за детето и човека и са приети и включени в законодателството на повечето цивилизовани държави по света. Тези три исторически движения за социално включване и образование на хората с нарушения се основават на философията на понятието „включване“. Концепцията за интеграция включва равнопоставеното съвместно обучение на деца и младежи със и без специални образователни потребности и се основава на важни предположения на науките педагогика и психология и е неотменимо право на всички хора, живеещи и действащи в модерни и демократични социални структури.

## **ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА**

### **1.1. ТЕОРЕТИЧНИ И ДИАГНОСТИЧНИ ПРОБЛЕМИ НА СЪСТОЯНИЕТО „УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ“**

Според DSM-5-TR интелектуалното нарушение на развитието се проявява по време на периода на развитие на лицето и включва дефицити в интелектуалните и адаптивните функции, в социалните, практическите и концептуалните сектори на ежедневиия живот. По-конкретно, тези нарушения трябва да бъдат посрещнати в интелектуалните процедури.

По-специално, умствената изостаналост се класифицира в четири нива на тежест, а именно - лека, умерена, тежка и дълбока, която се основава на IQ на

детето и степента на социална адаптация. Някои от характеристиките на хората с лека умствена изостаналост са, че те се нуждаят от повече време, за да научат пълната устна реч и умения за самостоятелно обслужване. Те също имат сериозни проблеми с четенето, писането и смятането, с формирането на умения в социален контекст и изпитват трудности при поемане на отговорност в брака и родителството. Те се нуждаят от специализирани програми за обучение и тяхното IQ варира между 50 и 69 (Baroff, 1999).

### **1.1.1. ЕТИОЛОГИЯ НА УМСТВЕНАТА ИЗОСТАНАЛОСТ**

Етиологията на умствената изостаналост може да се дължи на биологични фактори. Тези генетични причини за умствена изостаналост са свързани по различен начин с проблеми, които възникват преди създаването на зиготата и съществуват предварително в яйцеклетката или сперматозоида, а може и в двете, или възникват малко след това срещу първите клетъчни деления. Тези биологични фактори могат да причинят някои аномалии в хромозома на гамета (хромозомни аномалии) или в един ген (моногенни заболявания) (Loukoroulou, 2010). Също така съществува голям риск от умствена изостаналост, поради възможни утежняващи състояния или лекарски грешки през перинаталния период от живота на детето. Някои от генетичните причини, свързани с умствена изостаналост, са синдром на Даун, синдром на Клайнфелтер, синдром на чупливата X - хромозома, синдром на Прадер-Уили, синдром на Търнър, метаболитни нарушения и фактори на околната среда.

Освен това метаболитните нарушения могат да причинят тежки дефицити в умственото функциониране. Метаболитните заболявания са наследствени и моногенни, т. е. причиняват се от мутации на един ген. Трите най-известни метаболитни нарушения, свързани с умствена изостаналост, са фенилкетонурия, галактоземия и болест на Тай - Сакс. Освен това факторите на околната среда не са свързани с генетични причини, а се появяват след зачеването на ембриона и оказват негативно влияние върху умственото развитие на детето. В зависимост от момента, в който се появяват, тези причини се разделят на три категории, а именно пренатални, перинатални и постнатални (Paraskevooulos, 1980).

### **1.1.2. КЛАСИФИКАЦИЯ НА УМСТВЕНАТА ИЗОСТАНАЛОСТ**



Според библиографското възражение, умствената изостаналост е класифицирана от S. Kirk, Световната здравна организация (СЗО), Американската психологическа асоциация и Американската асоциация за умствена изостаналост.

Класификацията на Kirk (1972) на децата с умствени увреждания, се основава на тяхната способност да учат и да се образуват, за да учат в подходящия тип училище за тях. И така, тази класификация включва четири категории: бавно обучаеми, умствено изостанали обучаеми, умствено изостанали обучаеми, поддаващи се на обучение и напълно зависими или дълбоко умствено изостанали.

Световната здравна организация (СЗО) класифицира интелектуалните нарушения чрез диапазона от кодове на ICD-11 за нарушение на интелектуалното развитие. Степените на нарушение на интелектуалното развитие условно се претеглят чрез стандартизирани тестове за интелигентност. Тези тестове могат да се комбинират със скали за измерване и оценка на социалното приспособяване в структурирана среда. По-конкретно, тези степени са следните: леко нарушение на интелектуалното развитие, умерено нарушение на интелектуалното развитие, тежко нарушение на интелектуалното развитие, дълбоко нарушение на интелектуалното развитие, временно нарушение на интелектуалното развитие и неуточно нарушение на интелектуалното развитие (World Health Organization, 2023г.).

Американската психологическа асоциация (American Psychological Association) класифицира нарушението на интелектуалното развитие чрез DSM-5-TR (2022). Основните области, в които лицата с разстройство на интелектуалното развитие имат дефицити, са концептуалната, социалната и практическата област. Класификационните категории на хората с разстройство на интелектуалното развитие са леко нарушение на интелектуалното развитие, умерено нарушение на интелектуалното развитие, тежко нарушение на интелектуалното развитие и дълбоко нарушение на интелектуалното развитие.

Според 10-то ръководство на Американска асоциация по умствена недостатъчност (2002 г.), умствената недостатъчност е увреждане, което се появява при хора преди 18-годишна възраст. Това нарушение се характеризира със значителни ограничения в умствените умения и адаптивното поведение, изразено в концептуални, социални и практически адаптивни умения.

Диагнозата се поставя с помощта на стандартизирани тестове за интелигентност и адаптивно поведение.

### **1.1.3. ДИАГНОСТИЧНИ АСПЕКТИ НА УМСТВЕНАТА ИЗОСТАНАЛОСТ**

Според Stasinov (2013) има три основни елемента, които трябва да се вземат предвид при диагностицирането на умствена изостаналост и са свързани с възрастта, ограничението на когнитивната функционалност и ограничението в развитието на адаптивните умения при децата.

По-конкретно възрастовият критерий е пряко свързан с периода на развитие на индивида. Умствената изостаналост се проявява преди индивидите да достигнат зряла възраст, т.е. преди 18-годишна възраст. Тази възраст бележи завършването на техния курс на развитие, което предполага завършване на тяхното психосоциално и психическо развитие.

Критерият за ограничаване на когнитивната функционалност е свързан с ограничаването на когнитивните способности на учениците, т.е. училищното представяне. Тяхното представяне се измерва чрез стандартизирана IQ скала и в случай на деца с умствена изостаналост, тяхното представяне има стандартно отклонение от две или повече точки, в сравнение със средната стойност на техните връстници (APA, 2022 г.).

Критерият за ограничение в развитието на адаптивните умения на децата е свързан с представянето на децата по отношение на техните перцептивни, социални и практически умения, което се оценява чрез скала за измерване на тези умения. При деца с умствена изостаналост, представянето им се отклонява с две или повече стандартни точки в сравнение с техните типично развиващи се съученици. Адаптивното поведение на хората е свързано с възрастта и ситуациите, в които те са призовани да се адаптират и да се справят всеки път. Така на всеки възрастов етап се променят адаптивните умения, които човекът трябва да придобие. Наличието на умствена изостаналост при човека предполага наличието и на двете гореспоменати ограничения.

### **1.1.4. ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА НА УМСТВЕНАТА ИЗОСТАНАЛОСТ**

Много е важно за учениците с умствена изостаналост да бъдат обучавани от учители с необходимите познания, за да могат да идентифицират недостатъците

и слабостите, с които се сблъскват, и да използват подходящите средства за оценка на когнитивното ниво и социалните умения на всеки ученик, за да се приложи подходящата програма за образователна интервенция, така че да има цялостна подкрепа за тях.

Panteliadou (2008) заявява, че учителят трябва да събере информация от родителите на детето чрез въпросник или интервю, която е свързана със семейната среда, в която детето расте и начина, по който те взаимодействат с другите членове на семейството, училищната история на детето, историята на тяхното развитие и придобитите им умения за четене. След това следва процесът на документиране на наличието на образователни потребности, което се извършва чрез наблюдение и оценка на детето по отношение на критериите за изпълнение (Agalotis, 2008). По време на наблюдението учителят следи, систематично или несистематично, напредъка на детето в обучението в класната стая и събира информация за методите, които го правят способен да учи по подобър начин. Централните оси, върху които трябва да се основава наблюдението на когнитивните способности на ученика, са организация, внимание, устно изразяване и разбиране, декодиране и разбиране на писменото слово, писане и мислене (Panteliadou, 2008).

Също така, от съществено значение е да се направи диференцирана диагноза за умствена изостаналост, от специалисти и учени, от определени разстройства, като нарушения на ученето, первазивни разстройства на развитието, деменция и гранично интелектуално функциониране (Manos, 1997). Освен това трябва да се подчертае, че умствената изостаналост може да съществува съвместно с други разстройства, като синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност, афективни разстройства, разстройства на развитието, стереотипно разстройство на движението и психични разстройства (Kakouros&Maniadaki, 2002).

Друг необходим процес е оценката на умствената изостаналост. То включва администриране на стандартизирани тестове за интелигентност и поведение, което се извършва от интердисциплинарен екип, който работи заедно, за да извлече изчерпателен и валиден резултат. Тази глобална и цялостна оценка предполага записване и интерпретиране на резултатите от горните тестове и комуникация на членовете на интердисциплинарния екип и получаване на информация от хората в близкото обкръжение на лицето с умствена

изостаналост. Също така е много полезно да се наблюдава взаимодействието на индивида в средата, в която живее и действа, каквато е тази в училище (Bisconer & Ahsan, 2017). Този процес на оценка включва снемане на индивидуална история, сътрудничество на мултидисциплинарния екип, провеждане на тест за интелигентност и тест за специални способности и използване на скали за оценка на адаптивното поведение.

Историята на изследваното лице включва цялата писмена информация, събрана от самите изпитващи, от хора, близки до тях, или от други професионалисти. Анамнезата съдържа цялата обща информация за лицето като име на изследваното лице, дата на раждане, адрес, телефон, имена на родителите и тяхната професия, наличие на братя и сестри, както и дали има оценка, поставена от специалист. Също така, важна е информацията за факторите на натоварване - като увреждане на слуха, фармацевтични или неврологични фактори, дентални затруднения, съзряване и двигателно развитие (Shiplely & McAfee, 2013).

Интердисциплинарният екип, който наблюдава оценката и диагностиката на умствената изостаналост, се състои от учени с различни специалности, като например психолог, който оценява развитието на детето на умствено и емоционално ниво и администрира психометричните тестове, и детски психиатър, който оценява и организира историята на изпитвания. Екипът включва още социален работник, който събира информация и оценява семейната среда на ученика, специален педагог, който оценява нивото на обучение на ученика и създава образователната програма според диагнозата и логопед, който оценява затрудненията в говора, речта и артикулацията, на ниво възприятие и производство (Stathis, 1994).

Оценката на интелигентността при деца и ученици може да се извърши с различни видове измервателни скали. Тези скали се характеризират с прецизност и предвидимост. Посочва се, че те се използват на индивидуално ниво, така че да е възможно да се структурира подходяща индивидуална образователна програма, базирана на нуждите на всяко дете (Patsoura & Stoidou, 2021). Освен това има вероятност учениците с интелектуални затруднения да изостават в определени области, докато са функционални в други, така че тестовете за специални способности се използват за оценка на вродените и придобитите умения на децата. Също така, придобитите умения, които са

свързани с качеството на ежедневиия живот на индивида, са много основни, за да се измери степента на самодостатъчност и удовлетворение, което индивидите имат по отношение на себе си. Поради тази причина са създадени различни стандартизирани скали със съответната степен на валидност и надеждност, които могат да се използват за голям брой цели и оси. Освен това могат да се използват и други инструменти за оценка, като например интервюто с родителите на детето и директното наблюдение на детето от оценяващите.

## **1.2. ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ**

Деца с лека умствена изостаналост имат особености и затруднения на всички нива и параметри на езика по отношение на техните типично развиващи се връстници. По-конкретно, те показват трудности на семантично ниво, синтактично ниво, фонологично ниво и прагматично ниво на езика.

### **Семантично ниво**

Семантиката се занимава с разбирането на значението на думите и изреченията. На около една година децата произнасят първите си думи, а след това усвояването на нови думи става с бързи темпове. До възраст от около 30 месеца те могат да произведат повече от 500 думи и да разберат дори повече (Fenson et al., 1994), тъй като процесът на разбиране изисква само разпознаване на значението на речта, а производственият процес изисква припомняне или извличане от паметта на детето, думата и нейното значение (Kuczaj, 1986). Децата със синдром на Даун развиват речников запас със скорост, сравнима с нивото на тяхната умствена възраст или може да се забави поради техния артикулационен дефицит (Vamprí & Mylonaki, 2017). Децата със синдром на Даун основно развиват думи за употреба, за да обозначават обекти на основно ниво, като „кола“ и „куче“, а не на по-конкретно второстепенно ниво, като „Ауди“ и „Булдог“, или на по-общо всеобхватно понятие, като, например „превозно средство“ и „животно“. Предметите също се класифицират на основно ниво, тъй като децата обикновено поставят всички коли в една група, всички кучета в друга група и т.н. (Mervis & Rosch, 1981). По-големите деца със

синдрома на Даун имат по-добро разбиране на думите на основно ниво в сравнение със средно или висше ниво (Tager-Flushberg, 1985).

Ролята на функционалните принципи е важна за разбирането как малките деца бързо придобиват голям речников запас. Тези принципи ограничават набора от възможности, които децата трябва да имат предвид, когато чуят нова дума, която се развива, докато детето натрупва опит. Друг принцип, който играе много важна роля, е принципът на разширяване, чрез който детето може да използва думата „кола“ за обозначаване на много обекти, като автобуси, влакове, камиони и т.н. Децата със синдром на Даун разширяват значението на думи по същия начин, както правят типично развиващите се деца (Mervis, 1988). Друг принцип е ограничението за целия предмет (Markman & Wachtel, 1988), което гласи, че думите се отнасят до цели предмети, а не до части или техните характеристики. Освен това новият принцип на категорията име-безименност играе много важна роля в способностите за бързо усвояване на думите от децата, като например способността да се картографират представите на младите хора за думите. По-конкретно, детето може по-лесно да асоциира нова дума с нов елемент в група, която обикновено е позната с нов елемент и нова дума (Golinkoff et al., 1995). Според Mervis и Bertrand (1997), децата със синдром на Даун научават думи за целия предмет, а не за характеристики или части от предмети и овладяват новия принцип на категорията име – безиме почти по същото време, когато придобиват способността за класификация. Също така децата с умствена изостаналост изпитват трудности при разбирането на речта, тъй като използват думите в буквалния им смисъл, тъй като им е трудно да разберат метафоричното значение на думите. Освен това, когато се опитват да създадат изречение, те използват много малко вторични елементи на време, място, придобиване и т.н., които позволяват развитието на основната идея на изречението (Owens, 2016).

### **Синтактично ниво**

Някои от особеностите и трудностите на децата с умствена изостаналост във всички нива и параметри на езика, по отношение на техните типично развиващи се връстници, са свързани със синтаксиса на речта. По-конкретно, те имат същия стандарт на езиково развитие, но с по-бавни темпове. Дължината и сложността на изреченията нарастват с възрастта. Те използват по-кратки и по-

малко сложни изречения, прости съобщителни или отрицателни изречения, а второстепенните изречения отсъстват. Няма достатъчно развитие на езиковите правила и те използват ранни синтактични структури. И накрая, има невъзможност за отмяна на цели изречения, поради трудност при представянето на изреченията или кодирането на доминиращата важна информация, предадена от изречението. По отношение на морфологията, те показват бавен темп на завладяване на формите (Owens, 2016).

### **Фонологично ниво**

Що се отнася до фонологията, в процеса на усвояване на значението на думите, децата се учат как да артикулират тези думи, следвайки фонологичните правила на езика. По-голямата част от фонологичното развитие е завършено до момента, в който децата постъпят в училище, въпреки че те продължават да правят грешки в артикулацията си, намалявайки или опростявайки езика си. Децата с умствена изостаналост обикновено показват дефицити в артикулацията си (Rosenberg & Abbeduto, 1993). Те имат трудности при разбирането и прилагането на правилата, които управляват използването на избраните езикови тонове. Има увеличена употреба на опростяване на фонологичната система, докато техните фонологични грешки са много повече от тези в типичната популация. И накрая, те имат непоследователност в грешките, докато най-честата им грешка е пропускането на съгласни.

### **Прагматично ниво**

Що се отнася до прагматиката, ограниченията, с които се сблъскват хората с умствена изостаналост в способността им да отговарят задоволително на ежедневните изисквания на техния живот чрез техните езикови и междуличностни отношения с други хора, са мотивирали провеждането на изследвания върху тяхното прагматично развитие (Abbeduto, 1991). По време на провеждането на тези изследвания обаче не е отдадено необходимото значение на откриването на етиологията, тъй като в много случаи на лица с умствена изостаналост, етиологията остава неизвестна (McLaren & Bryson, 1987) и има силно убеждение, че поради общите когнитивни ограничения, представени от индивиди от тази категория, прагматиката ще бъде засегната независимо от етиологията.

Според Mervis and Bertrand (1997) има значително несъответствие в езиковите, когнитивните, социалните и емоционалните дефицити, свързани с умствена изостаналост при различни генетични синдроми. Индивидите с умствена изостаналост, развиват подходящи умишлени комуникационни поведения чрез движения, жестове и зрителен контакт, за да привлекат вниманието и да изразят своите желания. Освен това те развиват речта си, като отговарят, задават въпроси, коментират, имитират и „играят“ спонтанно с речта си. Те демонстрират способност да възприемат комуникативното намерение на своя събеседник, но са по-малко способни да разберат емоциите, които не са изразени вербално и по този начин отговорът им не е правилен. Умеят да избират правилната тема според дадената ситуация, но им е трудно да задават въпроси, когато ситуацията не е ясна. Те се нуждаят от допълнителна вербална помощ, за да разберат ситуацията и по време на разговора, те имат вторична реч, поради слабостта на контрола на тяхната среда (Zafeiriou, 2015).

### **Фактори, влияещи върху езиковото развитие при хора с умствена изостаналост**

Проблемите в ученето на лица с лека умствена изостаналост като когнитивни дефицити включват лоша памет, бавна скорост на учене, проблеми с вниманието, затруднено обобщаване на ученето и липса на мотивация. Учениците с лека умствена изостаналост изпитват трудности при извличането или запазването на информация и се нуждаят от повече време, отколкото техните типично развити съученици, за да извличат информация автоматично, като в същото време имат затруднения при боравене с по-големи количества когнитивна информация. В същото време скоростта им на усвояване на нови знания и умения е по-ниска от скоростта на типично развиващите се деца. За тях е много важно не просто да придобият някаква информация в процеса на обучение, но и да придобият знания и умения, които могат да използват в ежедневието си (Ministry of Education and Religious Affairs, 2004 г.). Факторите, които влошават поведението при четене на дете с умствена изостаналост, са ниската му интелигентност, която е пряко свързана със способността му за четене, уменията му за възприятие и памет, ориентацията в пространството и времето, зрително-моторната координация и концентрацията на внимание (Panopoulos, 2019). Те показват неспособност да фокусират интереса си и не



могат да контролират реакцията си на стимули. Четенето е познавателен предмет, който се нуждае от развитие на способността за концентрация, за нейното усвояване. Много емоционални, социални и културни фактори са отговорни за трудностите при четенето, с които могат да се сблъскат учениците с умствена изостаналост. Много от тези ученици, които имат ниско самочувствие, защото не могат да приемат и управляват своя провал, не ценят себе си и не се изправят пред проблема си и растат в семейна среда, която дава лоши стимули, са довели до не овладяване на механизма за четене. В заключение, умствено изостаналите деца, които растат в семейства с негативни условия, се пренебрегват и езиковото им развитие се забавя (Christakis, 2011).

Според Bellugi et al. (1988) когнитивните дефицити на деца с умствена изостаналост не са причина за всичките им езикови затруднения. По-специално, много деца със синдром на Даун са наравно с техните типично развиващи се връстници в различни езикови области, въпреки че са по-малко ефективни по отношение на тяхната интелектуална функционална възраст. Тези данни водят до заключението, че когнитивното ниво на детето не е единственият предиктор за усвояването на езика, тъй като речникът на хората с умствена изостаналост надхвърля умствената им възраст в тийнейджърските години, тъй като има голямо разнообразие в техния образователен опит.

Когнитивното нарушение е в основата на умствената изостаналост и затова тези деца се различават от типично развиващите им връстници. По отношение на перцептивните и главно визуалните функции, учениците с умствена изостаналост обикновено не успяват да възприемат визуални последователности или да класифицират и идентифицират подобни или различни представяния, като форми, букви, срички и думи (Christakis, 2011). Подобна картина се наблюдава и при акустичните им функции, тъй като показват неспособност да различават аудио-визуално думи или срички.

Необходимо е за умствено изостаналите ученици да се доближат до изучаването на четенето и да придобият значението на пространството и времето. Ако не успеят да придобият тези умения, поведението им при четене може да бъде засегнато. Те често губят позицията си на страницата, прескачат редове или четат грешни букви в много от думите, срещат трудности при произнасянето на определени думи и не успяват да подредят събитията в правилния хронологичен ред. Освен това им е трудно да се ориентират отляво

надясно поради неспособността си да координират визуално, тъй като зрително-моторната координация е основно изискване както за четене, така и за писане (Christakis, 2000).

Glavini (2008) също съобщава, че учениците с лека умствена изостаналост имат проблеми с вниманието, което води до много от важните проблеми с ученето, които имат, поради неспособността им да се концентрират върху стимула, на който са помолени да обърнат внимание. Освен това, изследвания върху хора с умствена изостаналост показват, че техните възможности за краткосрочна памет са правопропорционални на интелигентността и може да са основната причина за умствена изостаналост при хора с интелектуални нарушения, за разлика от тяхната дългосрочна памет, където както изглежда не се сблъскват със сериозни проблеми. В допълнение, децата с умствена изостаналост имат общи езикови недостатъци и специални проблеми при разбирането и използването на езика, които възпрепятстват тяхното развитие в когнитивни, социални и поведенчески области.

Както Fason et al. (2002) отбелязва, различните концепции са свързани с умствената възраст. Думите, изразяващи концепциите за време, причинно-следствена връзка, позиция, размер и ред, се свързват с умствената възраст в по-голяма степен, отколкото думите, отнасящи се до отделни предмети и събития (Johnston & Slobin, 1979).

Важен фактор, който възпрепятства способността за учене при ученици с умствена изостаналост, е, че те имат ограничена краткосрочна памет в сравнение с общата популация. Краткосрочната памет се счита за отговорна за много умствени функции, тъй като допринася за съхранението на информация и в процеса на последователна обработка на задачи. Това означава, че те се сблъскват с трудности при обработката на нова информация, но също и при припомнянето на предишни релевантни знания и свързването им с информацията, която се изучава.

Те са ограничени до класифициране на подобни знания и концепции или групиране, когато е включен предишен опит (Dellasoudas, 2005). Те се представят слабо в дейности като запомняне на карти, които показват срички или повтаряне на думи и изречения, или намиране на думи на страница с текст, които са чули от учителя (Handen & Gilchrist 2006). Те също така се сблъскват с дефицити в слуховата си памет, т.е. в способността да слушат, обработват,

възприемат и разграничават звукови стимули, което прави много трудно обработването на слухова информация и придобиването на основни познания по граматика и синтаксис. За разлика от слуховата памет, както визуалната памет, така и тяхната дългосрочна памет, която ни позволява да си припомним хора, събития и процеси от тяхното минало, е задоволителна (Roditaki, 2005).

### **1.2.1 РАЗВИТИЕ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ ДЕЦАТА**

Основните умения за четене, които човек трябва да притежава, за да може да чете успешно, са разбиране, декодиране, плавност, познаване на речника и фонологично съзнание.

Четенето с разбиране е процесът на разбиране на текст от читателя, както и тяхната способност да създават или извличат значението на текста и се възприема индиректно, тъй като читателят съобщава какво е разбрал, какво го е затруднило, какво му е харесало или какво ги е разстроило. Счита се, че разбирането до голяма степен е отговорно за успеха или провала на учениците в училище и в крайна сметка е критерий, по който човек се счита за грамотен или функционално неграмотен в зряла възраст (Snow, 2002).

Умението за автоматично декодиране се постига при учениците чрез тяхната практика на фонологично съзнание, състав на сричка и разбиране на структурата на думата. Непрекъснатото и повтарящо се активизиране на морфемите на думите увеличава скоростта на достъп до дългосрочната памет и по този начин извикването става почти автоматично, без много умствени усилия. Ключовата практика, която трябва да се приложи, за да се подобри декодирането чрез фонологично и ортографско съзнание за автоматизирано четене на думи, е повторението и непрекъснатото излагане на учениците на печатни материали (Levy et al, 1993).

Плавноста е умение, което се отнася главно до произношението, точността, автоматичното разпознаване на думи и интонацията. Читателите, които разбират даден текст, могат да четат удобно, точно и с правилната интонация на глас или наум. Тъй като те могат да разпознават думите автоматично, те се фокусират върху разбирането и използват умения на високо ниво, за разлика от хората, които четат по-лошо, които, тъй като имат затруднения с бързото разпознаване на думите, съсредоточават цялото си

усилие върху четенето на думите, много пъти прескачайки или повтаряйки думите, четене по срички, монотонно и без интонация (Salvaras, 2000).

Развитието на лексиката предполага взаимодействието на фонологията, правоговора и семантиката. Всъщност връзката между речника и разбирането при четене се основава на броя на думите, които човек знае, и на дълбочината на речника, тоест колко добре човек познава семантиката на дадена дума. По-конкретно, малкият брой трудни думи в текста и броят думи, които читателят знае, са положителни фактори за развитието на разбирането при четене (Ouellette, 2006).

Процесът на визуално възприемане може да бъде разделен на три основни категории умения: визуално-пространствени умения, умения за визуален анализ и зрително-моторни умения. Визуално-пространствените умения са отговорни за разбирането на концепциите за посока и организация на визуалното пространство. Визуално-пространствените затруднения водят до липса на координация и баланс, затруднено разграничаване на дясно-ляво, обръщане на буквите при писане, неподкрепено използване на недоминиращата ръка при писане и завъртане на тялото при писане. Визуалната дискриминация се използва за разпознаване, класифициране, организиране и извикване на визуална информация. Учениците с намалена зрителна острота често изпитват трудности при научаването на азбуката и разпознаването на думи и прости форми, дори когато се срещат многократно, склонни са да объркват думи с едно и също начало и край и изпитват трудности при разбирането на размери и количества. Визуално-моторните умения са отговорни за сътрудничеството на очите и ръцете при изпълнение на дадена задача. При визуално-моторната координация очите изпитват затруднения при придвижването от една цел към друга (отляво надясно, нагоре надолу и обратно), което води до грешно изображение в мозъка и ученикът изпитва затруднения при дешифрирането на буквите по време на процеса на писане и четене.

Според Dodd и Gillon (2001) фонологичното съзнание е познанието на децата за звуковата структура на езика и способността им да манипулират звукови единици, а според Read (1971) учениците имат мълчаливо знание за вътрешната структура на думите, което може да бъде разкрито чрез придобиване уменията за четене и писане. Panteliadou (2001) се отнася до фонологичното съзнание като мета-лингвистично умение, което е свързано с

познаването на отделните части на думите (срички и фонеме), докато в съгласие с Porpodas (2002), специфичното умение е способността на човека да прехвърляне от очевидните към неочевидните характеристики на езика и боравене с основните структурни елементи на думата, като фонеме.

Фонологичното осъзнаване изисква много умения, като слухова дискриминация, анализ, композиция, последователност, приемане и слухова памет. Различни уроци, които могат да се дават на деца с умствена изостаналост, за да развият тяхното фонологично съзнание, са свързани със сегментирането на срички, като разделяне на думите на срички. Така децата разбират фонологичната структура на говоримия език и осъзнават, че фонемите, в които анализират речта, могат да бъдат записани, така че да съответстват на азбучния текст (Karyotis, 1997). Също така дейностите могат да бъдат свързани със сглобяването на срички, което е обратното на сегментирането на изговорената дума. По-конкретно, на ученика се дават устно фонемите на дума една по една с определен ритъм и след това се изисква от него да произнесе думата, съдържаща фонемите, които току-що е чул. По този начин ученикът ще организира фонемично последователността от езикови срички и ще произведе думата (Koutou et al., 2018).

Трудностите при четене при учениците се дължат на трудностите им да развият говорим език, както в символната, така и в семиотичната функция, тъй като много пъти учениците не успяват да осъзнаят, че изговорената дума може да бъде уловена в писмен вид, в метаезиковото съзнание, т.е. в анализа и разделянето на устната и писмената дума, но и в слабостта на мобилността на сценария и пространствено-времевата ориентация (Vamvoukas, 2007). Такива слабости често се свързват със зрителното и слухово възприятие на учениците, които не са в състояние визуално и слухово да различават звуци и думи и с тяхната зрителна и слухова памет, тъй като представят бавно и недостатъчно декодиране на елементи в краткосрочната памет (Christakis, 2000).

Fijalkow (1998), от своя страна, заявява, че затрудненията при четене, свързани с възприятието и паметта, се влияят от степента на задържане на вниманието на ученика, тъй като ограничението в селективното внимание води до това, че децата изпитват трудности при анализирането на характеристиките на букви или думи. Porpodas (2002) добавя, че трудностите при четене при ученици с дислексия в общообразователните училища са свързани с учебната

програма, прилагана от учителя. Трябва да се обърне голямо внимание на начина, по който речникът, синтактичната структура, заглавието и тематичното съдържание на текста, картината или дизайнът в текста и начинът на разработване на съдържанието на текста, ще бъдат представени на ученика.

Дислексията е специфично нарушение в ученето, което засяга областите на четене и писане и се проявява най-вече в първите училищни класове, когато ученикът прави първите опити да овладее уменията за четене и писане. Като специфично нарушение, не е следствие от умствена изостаналост, сензомоторни или емоционално-поведенчески разстройства, поради което се наблюдава при ученици с типично развитие.

Дислексията е разстройство, което следва индивида през целия му живот и води до това ученикът да прави поредица от грешки по време на процеса на четене и правопис. Тези грешки могат да бъдат подобрили до голяма степен с подходящи образователни подходи и със специално разработен образователен материал. Писането при учениците с дислексия се характеризира главно с пропуски на букви, анаграми или характерни грешки, които изкривяват образа на дадена дума. Също така учениците често срещат трудности при разделянето на съгласни или обобщаването на цяло изречение, докато като цяло се характеризират с непълна езикова подготовка. В допълнение, те често имат затруднения с аритметиката и решаването на прости математически операции, като събиране и изваждане, тъй като имат затруднения с разбирането на основни математически понятия. И накрая, те често се сблъскват с ограничения в изучаването на учебната програма и времето (Bourgioti, 2020).

Чрез много изследвания е установено, че фонологичният дефицит играе важна роля за появата и развитието на дислексията, тъй като дефицитът на фонологично съзнание е пряко свързан с когнитивните затруднения при четене и писане. Учениците с дислексия се сблъскват с трудности при съзнателното използване на фонемите, но също и при фонологичната обработка и фонологичното осъзнаване. Фонологичната обработка се отнася до управлението на фонологична информация, свързана с фонемите на всеки език по време на обработка на писмена и устна реч. Фонологичното съзнание е свързано с уменията на учениците да разпознават и използват отделни фонемни думи. В заключение, учениците, които се сблъскват с дефицити в четенето, представляват затруднения в своите фонологични представяния, поради което

се нуждаят от системно обучение и практика, за да подобрят разпознаването на думи (Tampraki et al., 2016).

Характеристиките на учениците с умствена изостаналост по отношение на четенето са широки. Учениците срещат трудности в езиковото изразяване, имат лоша краткосрочна памет, ниско ниво на метакогнитивни умения и ограничено използват логиката и организацията. Някои ученици, поради техните затруднения в придвижването, намират за трудно да пишат на ръка или да държат здраво учебника за четене (Rizopoulos & Wolpert, 2004).

Много хора с интелектуални увреждания имат ниско ниво на способност за четене и много от учебните материали, но също така и много учители имат ограничена информация относно академичните характеристики, процедурите за оценяване и преподаването на езиковия курс за ученици с интелектуални нарушения. През последните години училищните системи започват да включват ученици с умерена до тежка умствена изостаналост в оценяването (Dielas, 2012) и също така ги включват в повече академични инструкции, в резултат на което учениците постигат по-високи и по-сложни нива от очакваното от експертите. Това убедително доказателство убеждава професионалистите в сферата на образованието в необходимостта от изследване на нови, ясни методи за преподаване на четене при ученици с интелектуални затруднения (Moore-Lamminen & Olsen, 2005).

Дидактическият подход към четенето при ученици с умствена изостаналост е разделен на две категории. Едната категория е традиционният или директен подход на обучение, който преподава четенето като отделни подгрупи от умения като фонемни и визуално разпознаване на думи (Rizopoulos & Wolpert, 2004).

Традиционният подход се основава на поведенчески модел, наблягащ на практикуването и практическото приложение на набор от езикови умения. Вторият подход е прогресивен, холистичен подход, който учи на разбиране и критично мислене заедно с фонологично разпознаване, декодиране, речник и нуждата от забавление (Katims, 2000). Rizopoulos и Wolpert (2004) стигат до заключението, че както традиционните, така и прогресивните подходи могат да бъдат подходящи за определени ученици.

Според Snowling (2000), хората с умствена изостаналост изпитват затруднения да развият пълни и ясни фонологични представяния и в резултат на

това се сблъскват с много трудности при процедури, които изискват използването на фонологични и ортографски кодове. Един от тези процеси е изучаването и използването на основните графично-фонемични съответствия на азбуката (Vellutino et al., 1996). Много ученици с умствена изостаналост не са в състояние да използват тези съответствия за декодиране на думи, което води до изключително бавно четене и податливост на грешки (Rack et al., 1992). Тези ученици не са в състояние да четат нови или трудни текстове правилно и бързо и да развиват визуалния си речник, така че те могат да четат думи, които са срещали и обработвали многократно, без да включват процеса на декодиране, който обикновено се следва при четенето на нови думи. Това кара хората със забавено интелектуално развитие да четат бавно и със затруднение само трудните думи, нискочестотните думи и често срещаните.

Трудностите при научаването и автоматизирането на уменията за азбука и декодиране, водят до отказ на много деца с интелектуални нарушения да четат думи, които или не са срещали преди, или им се струват много трудни, и допускат грешки при вербална замяна, като например четенето на думата „телевизия“ като „телефон“ или грешки при семантична замяна като четенето на думата „тъмен“ като „черен“ (Wimmer & Goswami, 1994). Учениците с типично развитие не представляват такива затруднения при четене (Frith, 1985).

Учениците с умствена изостаналост поради разликата, която представят спрямо своите връстници в когнитивните умения, се сблъскват с много трудности при четенето по време на прехода си към по-високи образователни нива. Stasinos (2013) заявява, че учениците с умствена изостаналост по време на прехода си към по-високи образователни нива разкриват повече дефицити, тъй като те са въввлечени в умения за учене, които изискват по-високи интелектуални умения и по-високи концептуални подходи, които не са в състояние да следват. Трудностите при четене, с които се сблъскват тези ученици по време на прехода им към по-високите образователни нива, са пречка в процеса на тяхното обучение главно по предмета език, но също така и по други учебни предмети като математика, история и география.

Учениците с умствена изостаналост трябва да получат специализирано обучение по време на образованието си в началното училище по отношение на структурата на писмения и говорим език, като формулиране и създаване на прости и сложни изречения и обогатяване на техния речник. Също така, те



трябва да практикуват дейности, които помагат за овладяване на уменията на етапа преди четене и писане, като възприятие, внимание към зрителни и слухови стимули, връзката на изговорената дума с писмената дума и ориентация в пространството и времето. Ако учениците в началното училище не овладеят механизмите на четене и писане, по време на прехода си към по-високи образователни нива, те ще покажат дефицити във важни области на езиковото развитие, като разбиране на писменото слово, четене и разбиране на знаци и кодове, писмена комуникация и изобилие от текстови жанрове, разбиране на фактически елементи и фигури на речта, слабост в граматиката, структурата на изреченията, разграничаване на глаголни времена, речник, правопис и състав на думите (Panopoulos, 2019).

## **ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Целта на този дисертационен труд е да се направи сравнение между учениците с лека умствена изостаналост и учениците с типично развитие, които посещават втори и трети клас на основното училище, по отношение на уменията за четене и по-специално по отношение на декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране. За постигането на тази цел е приложен „Тест за четене – Тест А“ (“Reading test- Test A”), който помогна да се сравнят резултатите, отбелязани от типично развиващите се ученици по отношение на учениците с умствена изостаналост.

### **2.1. ЦЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Изследователските цели на това изследване са следните:

1) Сравнение на типично развиващи се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на декодирането на прочетен текст.

2) Сравнението на типично развиващите се ученици и ученици с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на плавността при четене на учениците.

3) Сравнение на типично развиващи се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на началното училище, по отношение на морфологията-синтаксиса на прочетените изречения.

4) Сравнение на типично развиващи се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на разбирането на прочетен текст.

## **2.2. ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Изследователските хипотези, на които се основава това конкретно проучване, са следните:

- 1) Забавеното интелектуално и езиково развитие при ученици с лека степен на умствена изостаналост води до вторични нарушения в уменията за четене, свързани с явни затруднения в декодирането, плавността, морфологията и синтаксиса и разбирането на смисъла на прочетен текст.
- 2) Запазените интелектуални и езикови функции при учениците с типично развитие предполагат добри умения за четене и високи резултати по показателите декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране на прочетеното.
- 3) При измерване уменията за декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране при четене, учениците с лека умствена изостаналост ще покажат значително по-ниски резултати от типично развиващите се ученици на същата възраст.

## **2.3. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ**

Изследователските въпроси, на които това изследване се опитва да отговори, са както следва:

- 1) Какви са резултатите от сравнението на типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на декодирането на прочетен текст?
- 2) Какви са резултатите от сравнението на типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на плавността на четенето при учениците?
- 3) Какви са резултатите от сравнението на типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на морфологията-синтаксис на прочетените изречения?
- 4) Какви са резултатите от сравнението на типично развиващите се ученици и учениците с лека степен на умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище по отношение на разбирането на прочетен текст?

## **2.4. МЕТОДОЛОГИЧНА РАМКА**

Конкретното проучване, което е проведено, се основава на количествения дизайн на изследването, тъй като целта на изследването е да се намерят връзките между променливите и да се интерпретират резултатите от изследваната популация. Зададените изследователски въпроси довеждат до основната извадкова единица, която е ученици с типично развитие и ученици с лека умствена изостаналост, посещаващи основно училище, докато след това е определена изследователската популация, която се състои от ученици с типично развитие и ученици с лека умствена изостаналост, които посещават втори и трети клас на основното общообразователно училище. Чрез изследваната популация е определена изследваната извадка, която е избрана чрез селективна извадка, т.е. избраните ученици са незабавно на разположение за участие в изследването, поради лесното събиране на данните в разумен период от време (Papanastasiou & Papanastasiou, 2014). Извадката от изследването се състои от ученици с типично развитие и ученици с лека умствена изостаналост, учещи във втори и трети клас на гръцки начални училища в различни префектури (Атика, Беотия, Солун, Янина, Циклади, Лариса, Пиерия и Ретимно).

## **2.5. УЧАСТНИЦИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО**

В изследването са участвали общо 80 ученици, посещаващи втори и трети клас на основното училище. От този общ брой ученици 40 ученици са учили във втори клас на основното училище, а останалите 40 ученици са учили в трети клас на основното училище. От общо 40 ученици във втори клас на основното училище 20 са с типично развитие, а останалите 20 са с лека умствена изостаналост. Диагнозата на учениците с лека умствена изостаналост не е свързана с данни за вида на интелектуалното им разстройство и не са диагностицирани със синдром на Даун или друг вид обучителни затруднения. Средната хронологична възраст на всички типично развиващи се ученици, посещаващи втори клас на основното училище, е 7-8 години. Средната хронологична възраст на всички ученици с лека умствена изостаналост, обучаващи се във втори клас на основното училище, е 7-8 години, с изключение на четирима ученици, които са на 9 години. Средната хронологична възраст на всички типично развиващи се ученици, посещаващи трети клас основно училище, е 8-9 години, а средната хронологична възраст на всички ученици с

лека умствена изостаналост, посещаващи трети клас основно училище, е 8-9 години, с изключение на петима ученици, които са на 10 години.

От 20 типично развиващи се ученици, 14 са момчета и 6 - момичета. От 20 ученици с лека умствена изостаналост, 9 са момчата и 11 - момичетата. От общо 40 ученици в трети клас на основното училище - 20 са с типично развитие, а останалите 20 са с лека умствена изостаналост. От 20 ученици с типично развитие, 10 са момчета и 10 - момичета. От 20 ученици с лека умствена изостаналост, 11 са момчета и 9 - момичета.

## **2.6. ИНСТРУМЕНТ ЗА СЪБИРАНЕ НА ДАННИ**

Стандартизиран тест за оценка е използван като средство за събиране на данни за провеждането на това проучване, което е обективно средство за събиране на данни с цел измерване на сравними променливи, засягащи обектите на изследването, при контролирани условия, като процедурите за администриране, оценяването и тълкуването на резултатите са еднакви за всички индивиди в извадката. Методът на провеждане на теста е лично посещение на всяко училище, посещавано от участниците. Този специфичен метод е избран като най-подходящ, тъй като позволява на изследвателя да разреши всички въпроси, които учениците имат по отношение на тестовите дейности (Papanastasiou & Papanastasiou, 2014). Целта на използването на този инструмент е да се оценят нарушенията на четенето на учениците с лека степен на умствена изостаналост, в сравнение с техните типично развиващи се ученици на същата възраст в общообразователните училища и подпомагане на специалните образователни потребности на тези деца чрез персонализирани методи на преподаване, базирани на техните недостатъци и способности и насърчаване на интуитивния начин на преподаване.

Преди администрирането на теста за оценка, на родителите на участниците е раздадена уводна бележка, която включва подробности за изследвателя, целта на теста за оценка, важността на участието на техните деца в изследването по отношение на научната валидност и надеждност и предоставя необходими гаранции за запазване анонимността на участниците. Впоследствие е разпространено отговорна декларация, в която родителите на учениците подписват съгласие за участието на децата им в изследователския процес,

уверявайки ги за възможността за прекратяване на процеса, ако учениците желаят това.

Впоследствие на ученика е даден инструментът „Тест за четене – Тест А“, който е стандартизиран за гръцката ученическа популация и оценява уменията за четене на учениците, посещаващи основно училище до трети клас на училището (Panteliadou & Antoniou, 2007). Той съдържа и оценява четири основни раздела (декодиране на думи, плавно четене, използване на правилата на морфологията и синтаксиса, разбиране на текст) чрез специфични дейности.

Тестът се състои от 9 упражнения, на които учениците могат да отговорят устно. За всяка област се получава оценката на ученика и накрая се изчислява индексът „Тест А“ на всеки ученик, който показва позицията на ученика в цялостното му четене (Panteliadou & Antoniou, 2007). Диапазонът на резултатите за целия тест варира от 0 до 440 точки за всеки верен отговор.

По-подробно, в началото на теста има въпроси относно демографската информация на учениците (майчин език, клас, населено място), без да се попълват името и училището на учениците, поради съображения за осигуряване на тяхната анонимност. Що се отнася до структурните оси на теста, декодирането се оценява по скали 1, 2, 3 и диапазонът на оценката за тази ос е от 0 до 116 точки за всеки верен отговор. Плавността се оценява по скала 4 и диапазонът на резултата за тази ос е от 0 до 279 точки за всяка прочетена дума. Морфологията и синтаксисът се оценяват по скали 5, 6, 7. Диапазонът на резултата за тази ос е от 0 до 20 точки за всеки правилен отговор. Разбирането се оценява по скали 8 и 9, като диапазонът на резултата за тази ос е от 0 до 25 точки за всеки верен отговор. „Тестът за четене - Тест А“ е лесен за използване и средното време за приложение е 40 минути

**В скала 1** умението за четене на безсмислени думи се оценява с помощта на фонологична стратегия. Ученикът трябва да прочете двадесет и четири безсмислени думи, които се представят на ученика в три колони от по осем думи всяка. От тези думи две са двусрични, осем са трисрични, осем са четирирични и шест са петрични. Ученикът чете думите колона по колона и оценяващият дава по една точка за всеки верен отговор.

**Скала 2** оценява умението за четене на съществуващи гръцки думи, използвайки орфографска или фонологична стратегия. Ученикът чете петдесет и три думи, които се представят на ученика в шест колони от по осем думи всяка

и в една колона от пет думи. От тези думи шест са двусрични, девет думи са трисрични, осем думи са четирисрични, дванадесет думи са петсрични, тринадесет думи са шестсрични, три думи са седемсрични и една дума е осемсрична. Оценителят поставя по една оценка за всеки верен отговор, а за всеки грешен отговор поставя нула.

Скалата **3** оценява уменията за разграничаване на смислени думи от безсмислени думи. Ученикът чете тридесет и девет смесени съществуващи и безсмислени думи, които са представени в четири групи от по три думи, три групи от четири думи и три групи от пет думи. От тези двадесет и две са съществуващи думи, от които десет са двусрични и дванадесет са трисрични. Останалите седемнадесет думи са несъществуващи, от които четири са двусрични и тринадесет са трисрични. Ученикът чете думите във всеки ред и след това казва кои са истинските, съществуващи думи. За всяка съществуваща дума, отчетена като истинска, и за всяка безсмислена дума, която не е отчетена като истинска, те получават една точка, а за всяка безсмислена дума, отчетена като истинска, и за всяка истинска дума, която не е отчетена като истинска, те получават нула.

Скала **4** оценява уменията за гладко четене. Ученикът чете описателен текст от три абзаца, който се състои от двадесет и три реда и двеста седемдесет и девет думи. Този текст описва последствията от развитието на технологиите върху атмосферното замърсяване на планетата. Оценяващият измерва времето на четенето на ученика за една минута, маркира скоба на мястото, където четенето е спряло и кръгче думите, които са били прочетени неправилно, пропуснати или прочетени от него. За всяка правилно прочетена дума, оценяващият я отбелязва с една точка.

Скалата **5** оценява уменията за образуване на глаголи в различни лица, спрежения и времена. На ученика се представят осем изречения, които имат празна глаголна позиция, която е дадена в скоби в първо лице, единствено число, сегашно време. Ученикът чете цялото изречение наум или на глас. След това го препрочита, като устно попълва правилната дума или думи в празното поле, поставя го в правилното лице, спрежение и време, така че да съответства на смисъла на изречението. Отговорът се оценява като един, независимо от броя на използваните думи. За всеки верен отговор оценителят дава една точка, а за всеки неверен отговор дава нула.

Скалата **6** оценява умението за създаване на сложни думи и боравене с морфологичните елементи на езика, а именно числото и склонението на съществителните, време, наклонение, лице и число на глаголите. На ученика се дават девет изречения с празно място на някой съставен глагол, съществително или прилагателно, което е дадено в скоби в оригиналната форма на двете съставни думи. Ученикът трябва да съедини двете сложни части и да състави сложната дума, като я постави съответно в правилното време, лице, падеж или спрежение, така че да съответства на останалия смисъл на изречението. Оценителят дава една точка за всеки верен отговор и нула за всеки грешен отговор.

Скалата **7** оценява умението за писане на изречения. Ученикът чете поредица от думи и съставя изречение с тях. На ученика се дават пет набора от думи. Всеки ред има изречение, в което думите му са представени в разбъркан ред и ученикът трябва да постави думите в правилния ред, за да образува изречение в правилен синтактичен ред. Ученикът трябва да разпознае, че изречението започва с думата, която има главна буква. Оценителят дава по една точка за всеки верен отговор и нула за всеки неверен отговор.

Скалата **8** оценява умението за разпознаване на семантично еквивалентни изречения. Ученикът чете петте изречения във всяко упражнение и споменава двете изречения, които имат същото значение. Пет групи изречения се представят на ученика и всяка група се състои от пет изречения. Ученикът може да спомене целите изречения или само числата, които ги представляват. Оценителят дава една точка за всеки верен отговор и нула за всеки грешен отговор.

Скалата **9** оценява умението за разбиране на текст. Ученикът чете текста на глас или наум, в зависимост от това какво го улеснява. След това оценяващият чете на глас въпросите и възможните отговори с номера, който отговаря на всеки отговор, а ученикът посочва верния отговор, като изрича цялото изречение или числото, което го представлява. По време на въпросите ученикът може да се върне към текста. По-конкретно, на ученика се представят три различни текста със седем въпроса за разбиране във всеки един. Всеки въпрос има четири възможни отговора, от които само един е верен. Първият текст е повествователен, състои се от дванадесет реда и има заглавие „Изследването“, вторият текст е описателен, състои се от девет реда и има

заглавие „Образованието на Александър Македонски“, а третият текст е описателен, състои се от единадесет реда и има заглавието „Цивилизацията на майките“.

## **2.7. ПРОЦЕДУРА ЗА АДМИНИСТРИРАНЕ НА ТЕСТА**

Получените данни са извлечени в електронна таблица, която е използвана за обработка и анализ на резултатите. Данните са анализирани с помощта на статистически софтуерен пакет IBM SPSS Statistic, версия 20. За анализ на демографските данни е приложен дескриптивен статистически анализ, резултатите от който са представени чрез фигури. Целта на описателната статистика е събирането, организирането и обобщеното представяне на данни в лесен за разбиране формат (Chalikias et al., 2015).

## **ТРЕТА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО**

### **3.1. ДЕСКРИПТИВНА СТАТИСТИКА**

Таблица 1 представя дескриптивната статистика на цялата извадка за изследваните променливи. Като се има предвид възможният диапазон на декодиране, средната стойност е умерено оценена ( $M=55,18$ ,  $SD=34,91$ ), като най-честите грешки са пропускането на букви и срички ( $M=19,54$ ,  $SD=16,74$ ), последвано от замяна на букви и срички ( $M=15,19$ ,  $SD=9,07$ ), добавяне на излишни букви и срички ( $M=13,43$ ,  $SD=11,17$ ) и разбъркване на букви ( $M=12,68$ ,  $SD=10,7$ ).

Сред думите, които са успели да прочетат, грешките са свързани с повторение на дума (постоянство) - четене на една и съща дума ( $M=4,39$ ,  $SD=4,07$ ) и пропуски на думи ( $M=4,24$ ,  $SD=4,21$ ).

По отношение на възможния обхват на морфологията и синтаксиса, средната стойност е в ниския диапазон ( $M=7,50$ ,  $SD=5,62$ ). Най-честите и поизразени са грешките на ниво морфология - образуване на глаголи ( $M=5,09$ ,  $SD=2,42$ ) и генериране на сложни думи ( $M=4,88$ ,  $SD=2,39$ ), следвани от грешките на ниво синтаксис - изграждане на изречението ( $M=2,54$ ,  $SD=1,35$ ).

Регистрирана е ниска средна стойност на верните отговори ( $7,59$ ,  $SD=5,55$ ) и на семантично ниво – разбиране на изречението.



**Таблица 1. Дескриптивна статистика на променливите за цялата извадка (контролна и експериментална групи)**

<b>Променлива</b>	<b>М</b>	<b>SD</b>	<b>Мин</b>	<b>Макс</b>	<b>Възможен диапазон</b>
<i>Декодиране</i>	55,18	34,91	5,00	114,00	[0,116]
Замяна на букви и срички	15,19	9,07	0,00	37,00	
Изпускане на букви и срички	19,54	16,74	0,00	72,00	
Добавяне на излишни букви и срички	13,43	11,17	0,00	55,00	
Обръщане на букви	12,68	10,77	0,00	48,00	
<i>Плавност</i>	30,78	22,08	2,00	79,00	[0,279]
Повторения на едни и същи думи	4,39	4,07	0,00	21,00	
Изпускане на думи	4,24	4,21	0,00	19,00 часа	
<i>Морфология-синтаксис</i>	7,50	5,62	0	19	[0,20]
Глаголно образуване	5,09	2,42	0	8	
Производство на сложни думи	4,88	2,39	0	8	
Производство на изречения	2,54	1,35	0	7	
<i>Разбиране</i>	7,59	5,55	0,00	22,00	[0,25]
Грешно разбиране	17,41	5,55	3,00	25,00	

Таблица 2 представя резултатите за представянето на учениците. Изглежда, че ефективността на декодиране е 47,56%, плавност 11,03%, морфология-синтаксис е 37,50% и разбиране е 30,35%.

**Таблица 2. Дескриптивна статистика на представянето за цялата извадка (контролна и експериментална групи)**

Променлива	М	SD	минимум	Максимум
Декодиране	47,56	30,09	4,31	98,28
Плавност	11,03	7,91	0,72	28,32
Морфология-синтаксис	37,50	28,08	0,00	95,00
Разбиране	30,35	22,22	0,00	88,00

### 3.2. НОРМАЛНОСТ НА ПРОМЕНЛИВИТЕ

Таблица 3 представя резултатите от теста за нормалност за променливите на мащаба на изследването, използвайки теста на Shapiro Wilk. Всички променливи не са нормално разпределени с изключение на „Замяна на букви и срички” ( $p=0,149$ ). Фигури 5-8 представят хистограмите на променливите. По този начин, за да се сравнят показателите между 2 малки независими извадки ( $n < 30$ ), непараметричният тест на Mann Whitney <sup>1</sup>(сравнение на медианите) ще бъде използван за всички променливи, с изключение на „Заместване на букви и срички“, където независимите извадки t-тест (сравнение на средните стойности) ще бъдат използвани. В допълнение, за да се изследват корелациите между променливите на мащаба, ще се използва непараметричният коефициент на Spearman.

**Таблица 3. Тест за нормалност с помощта на теста на Shapiro Wilk за цялата извадка (контролна и експериментална групи)**

Променлива	W (80)	p-стойност
<i>Декодиране</i>	0,912	< 0,00 1
Замяна на букви и срички	0,977	<b>0,149</b>
Изпускане на букви и срички	0,866	<0,00 1
Добавяне на излишни букви и срички	0,914	<0,001
Обръщане на букви	0,910	<0,001

<sup>1</sup> Тестът на Ман Уитни е използван за променливи, които следват нетипично разпределение, в противен случай е използван t-тест

<i>Плавност</i>	0,925	<0,001
Повторения на едни и същи думи	0,874	<0,001
Изпускане на думи	0,867	<0,001
<i>Морфология -синтаксис</i>	0,938	0,001
Глаголно образуване	0,912	<0,001
Производство на сложни думи	0,927	<0,001
Производство на изречения	0,912	<0,001
<i>Разбиране</i>	0,944	0,002
Грешно разбиране	0,944	0,002

### 3.3. СРАВНЕНИЕ НА ОТДЕЛНИ ПРОМЕНЛИВИ МЕЖДУ УЧЕНИЦИ С ТИПИЧНО РАЗВИТИЕ И УЧЕНИЦИ С ЛЕКА СТЕПЕН НА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

#### 3.3.1. ЧЕТЕНЕ – ДЕКОДИРАНЕ

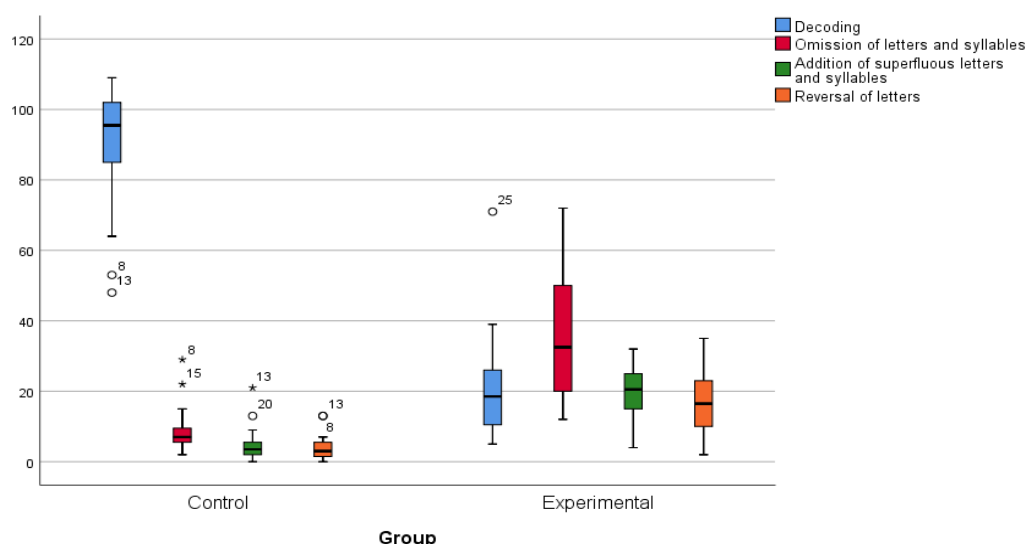
##### Втори клас

Съгласно таблица 4 са представени статистически значими резултати във всички променливи за декодиране между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас.

*Таблица 4. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас при декодиране на променливи*

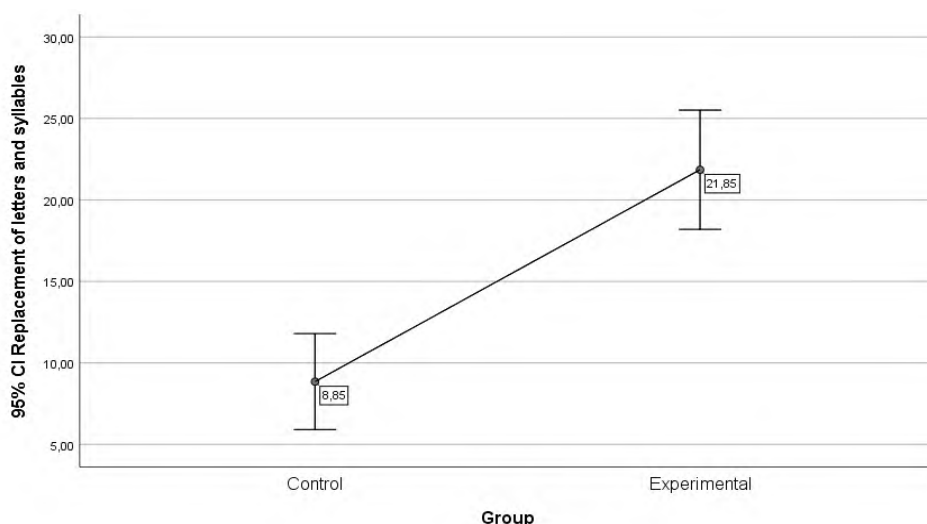
Променлива	Контролна група	Експериментална група	U/t *	p-стойност
<i>Декодиране</i>	95,5	18,5	U=3	<0,001
Замяна на букви и срички	8,85	21,85	t (38) = -5,794	<0,001
Изпускане на букви и срички	7,0	32,50	U=20,5	<0,001
Добавяне на излишни букви и срички	3,5	20,5	U=22	<0,001
Обръщане на букви	3,0	16,5	U=27	<0,001

По-специално, за втори клас, средната стойност на декодиране на ученици с типично развитие - контролна група (95,5) е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (18,5). В допълнение, средната стойност на пропускане на букви и срички при ученици с типично развитие (7,0) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (32,5). Освен това средната стойност на добавяне на излишни букви и срички при ученици с типично развитие (3,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (20,5). Последно, средната стойност на обръщане/размяна на буквите на ученици с типично развитие (3,0) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (16,5), като се има предвид втори клас (Фигура 1).



**Фигура 1. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас при декодиране на променливи**

Според Фигура 2, средната стойност на заместване на букви и срички на ученици с типично развитие - контролна група (8,85) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на лека степен на умствена изостаналост-експериментална група (21,85), като се има предвид втори клас.



**Фигура 2. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас при замяна на букви и срички**

### Трети клас

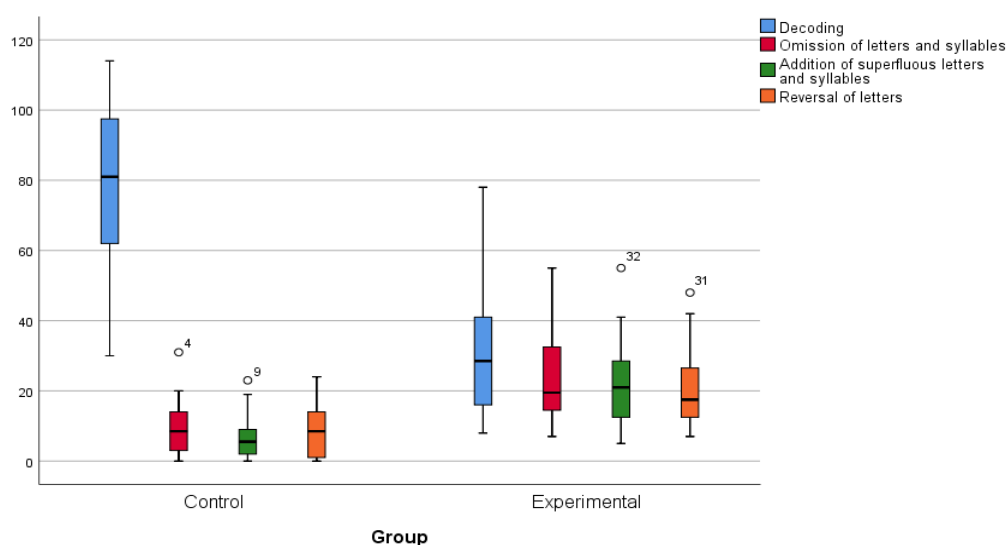
Съгласно таблица 5 са представени статистически значими резултати във всички декодиращи променливи между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас.

**Таблица 5. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас при декодиране на променливи**

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U/t *	p-стойност
<i>Декодиране</i>	81	28,5	U=23,5	<b>&lt;0,001</b>
Замяна на букви и срички	12,05	18,0	t (38) = -2,302	<b>0,027</b>
Изпускане на букви и срички	8,5	19,5	U=58	<b>&lt;0,001</b>
Добавяне на излишни букви и срички	5,5	21,0	U=44	<b>&lt;0,001</b>
Обръщане на букви	8,5	17,5	U=70	<b>&lt;0,001</b>

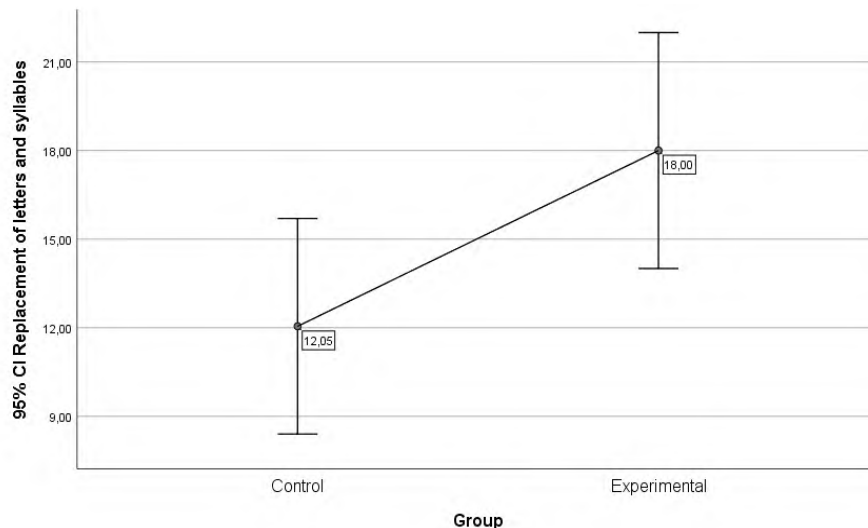
По-специално, за трети клас, средната стойност на декодиране на ученици с типично развитие-контролна група (81,0 ) е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена

изостаналост - експериментална група (28,5 ). Също така средната стойност на пропускане на букви и срички при ученици с типично развитие (8,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (19,5). В допълнение, средната стойност на добавяне на излишни букви и срички при ученици с типично развитие (5,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (21,0). Последно, средната стойност на обръщане на буквите на ученици с типично развитие (8,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (17,5), като се има предвид трети клас (Фигура 3) .



**Фигура 3. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас при декодиране на променливи**

Фигура 4 показва, че средната стойност на заместване на букви и срички на ученици с типично развитие (12,05) е статистически значимо по-ниска ( $p = 0,027$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (18,0), по отношение на трети клас.



**Фигура 4. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас при замяна на букви и срички**

### 3.3.2. ПЛАВНОСТ ПРИ ЧЕТЕНЕ

#### Втори клас

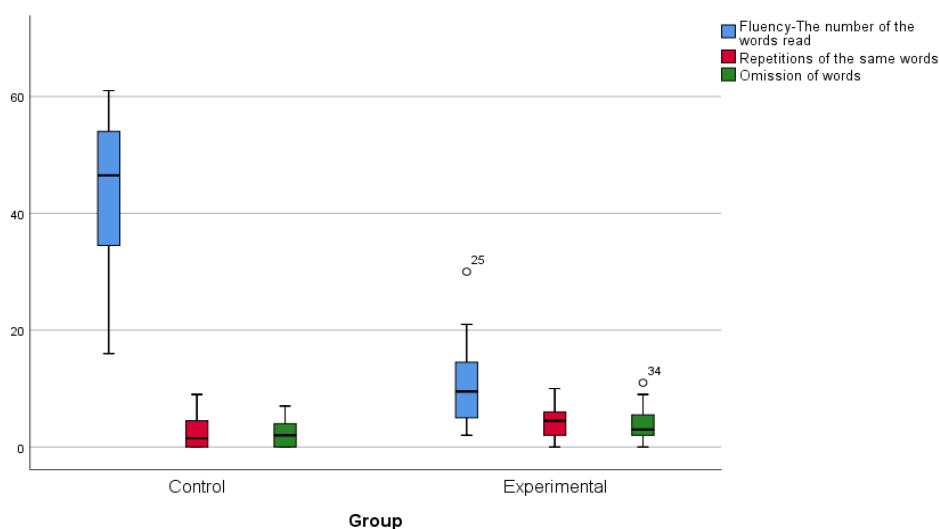
Съгласно таблица 6 са представени статистически значими резултати при плавност и повторения на една и съща дума между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас.

**Таблица 6. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас в променливите за плавност**

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	p-стойност
<b>Плавност</b>	46,5	9,5	5,5	<b>&lt;0,001</b>
Повторения на едни и същи думи	1,5	4,5	128	<b>0,049</b>
Изпускане на думи	2	3	142,5	0,114

По-специално, за втори клас, средната стойност на плавност на ученици с типично развитие-контролна група (46,5) е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост-експериментална група (9,5). Освен това средната стойност на повторението на едни и същи думи на ученици с типично развитие (1,5) е

статистически значимо по-ниска ( $p=0,049$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (4,5), като се има предвид втори клас (Фигура 5).



**Фигура 5. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас в променливите за плавност**

### Трети клас

Съгласно таблица 7 са представени статистически значими резултати при плавност и повторения на една и съща дума между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас.

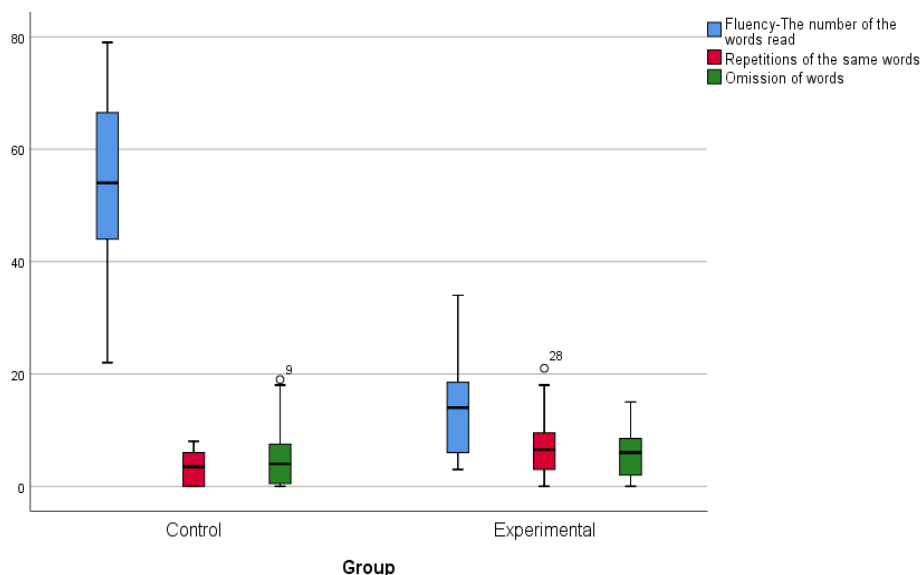
**Таблица 7. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас в променливите за плавност**

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	p-стойност
<i>Плавност</i>	54	14	6,5	<b>&lt;0,001</b>
Повторения на една и съща дума	3,5	6,5	121	<b>0,031</b>
Пропускане на думи (грешно)	4,0	6,0	169	0,398

По-специално, за трети клас средната стойност на плавност на ученици с типично развитие - контролна група (54) е статистически значимо по-висока ( $p<0,001$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (14). В допълнение, средната стойност на повторение на едни и



същи думи на ученици с типично развитие (3,5) е статистически значимо по-ниска ( $p=0,031$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (6,5), като се има предвид трети клас (Фигура 6).



**Фигура 6.** Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас в променливите за плавност

### 3.3.3. МОРФО-СИНТАКТИЧНО НИВО ПРИ ЧЕТЕНЕТО

#### Втори клас

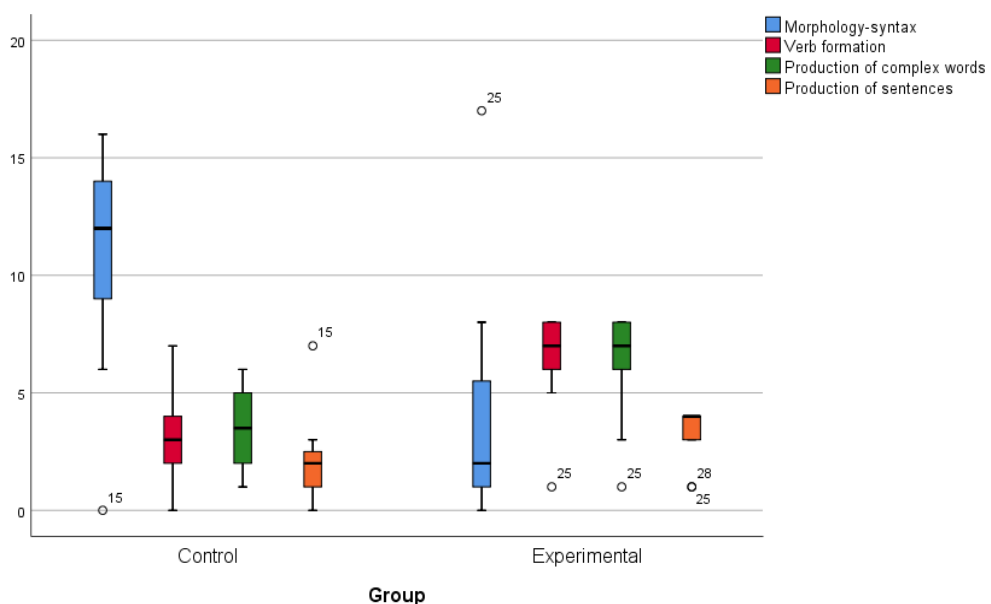
Съгласно таблица 8 са представени статистически значими резултати във всички морфологично-синтактични променливи между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас.

**Таблица 8.** Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас в морфологично-синтактичните променливи

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	p-стойност
Морфология-синтаксис	12	2	44,5	<0,001
Глаголно образуване (грешни отговори)	3	7	34	<0,001

Производство на сложни думи (грешни отговори)	3,5	7	44	<0,001
Производство на изречения (грешни отговори)	2	4	61	<0,001

По-специално, за втори клас, средната стойност на морфологията и синтаксиса на учениците с типично развитие-контролна група (12) е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на учениците с лека степен на умствена изостаналост-експериментална група (2). В допълнение, медианната стойност за грешни отговори при глаголно образуване на ученици с типично развитие (3) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (7). Освен това средната стойност на грешните отговори при производството на сложни думи на ученици с типично развитие (3,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (7). И накрая, средната стойност на грешните отговори при производството на изречения на ученици с типично развитие (2) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (4), по отношение на втори клас (Фигура 7).



**Фигура 7. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост**

*(експериментална група) от втори клас в морфологично-синтаксичните променливи*

### Трети клас

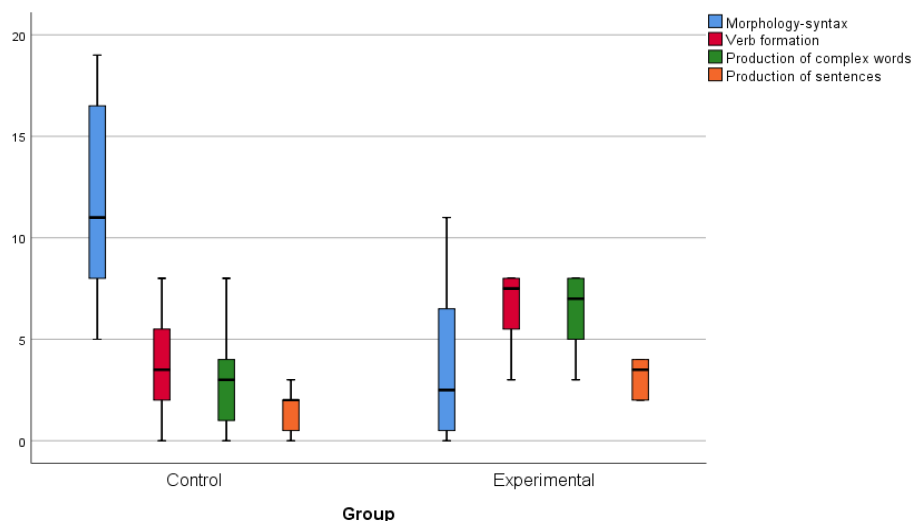
Съгласно таблица 9 са представени статистически значими резултати във всички морфологично-синтаксични променливи между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас.

**Таблица 9. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас в морфологично-синтаксичните променливи**

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	p-стойност
<i>Морфология-синтаксис</i>	11,0	2,5	39,5	<b>&lt;0,001</b>
Глаголно образуване (грешни отговори)	3,5	7,5	64	<b>&lt;0,001</b>
Производство на сложни думи (грешни отговори)	3,0	7,0	52	<b>&lt;0,001</b>
Производство на изречения (грешни отговори)	2	3,5	56	<b>&lt;0,001</b>

По-специално, за трети клас, средната стойност на морфологията и синтаксиса на учениците с типично развитие - контролна група (11,0) е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на учениците с лека степен на умствена изостаналост - експериментална група (2,5). В допълнение, медианната стойност за грешни отговори при глаголно образуване на ученици с типично развитие (3,5) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (7,5). Освен това средната стойност на грешните отговори при производството на сложни думи на ученици с типично развитие (3,0) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от средната стойност на ученици с лека степен на умствена изостаналост (7,0). И накрая, медианата на стойността на грешните отговори при производството на изречения на ученици с типично развитие (2) е статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от средната стойност

на учениците с лека степен на умствена изостаналост (3,5), по отношение на трети клас (Фигура 8).



**Фигура 8.** Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас в морфологично-синтаксичните променливи

### 3.3.4. ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

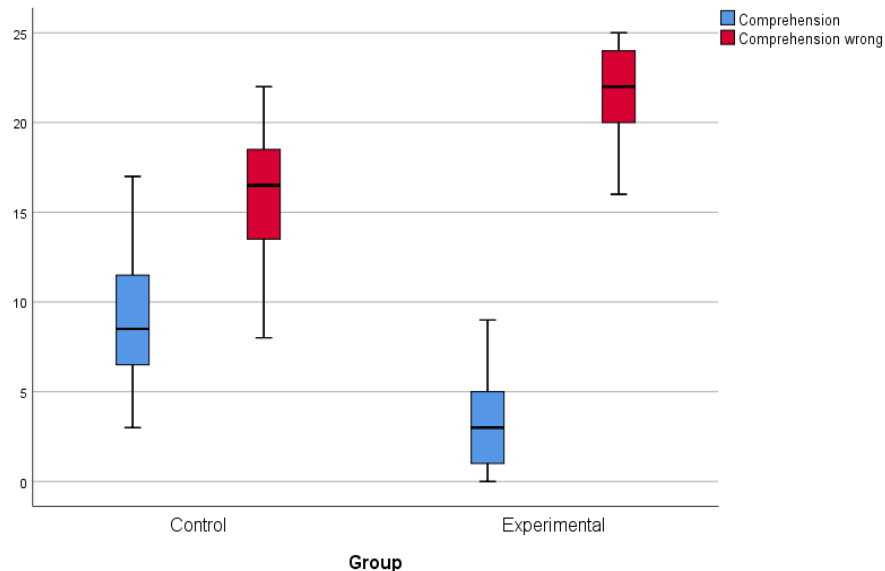
#### Втори клас

Съгласно таблица 10 са представени статистически значими резултати в променливите за разбиране между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас. По-специално, средната правилна стойност на разбиране е 8,5 за ученици с типично развитие-контролна група, е статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (3). По същия начин, средната грешна стойност на разбирането е 16,5 за ученици с типично развитие, статистически значимо по-ниска ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост (22), като се има предвид втори клас (Фигура 9).

**Таблица 10.** Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас в променливите за разбиране

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	p-стойност

<i>Разбиране</i>	8,5	3,0	35,5	<0,001
Грешно разбиране	16,5	22,0	35,5	<0,001



**Фигура 9. Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас в променливите за разбиране**

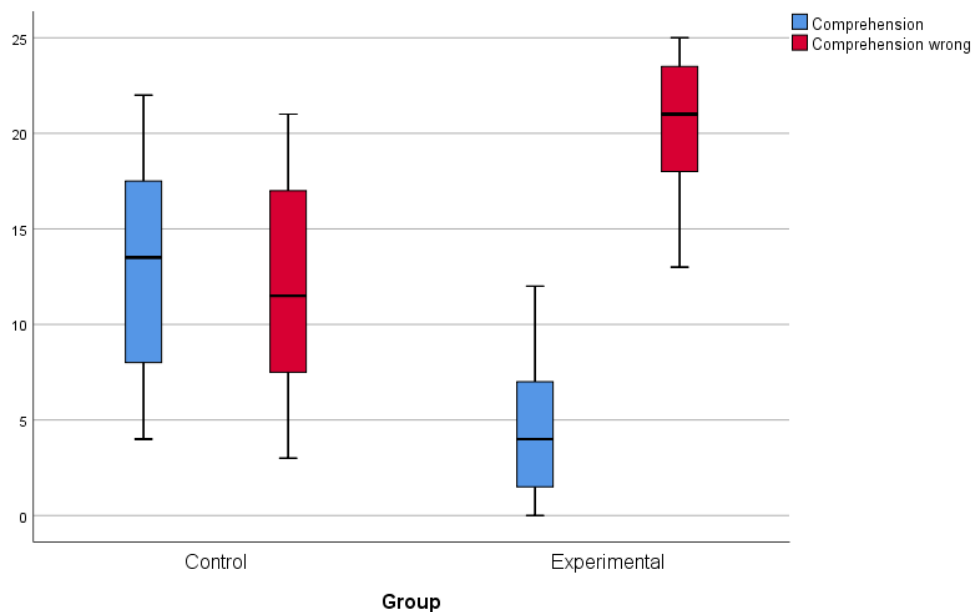
### Трети клас

Съгласно таблица 11 са представени статистически значими резултати в променливите за разбиране между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас. По-специално, средната правилна стойност на разбиране е 13,5 за ученици с типично развитие (контролна група), статистически значимо по-висока ( $p < 0,001$ ) от медианата на ученици с лека степен на умствена изостаналост - експериментална група (4) (Фигура 10).

**Таблица 11. Сравнения между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас в променливите за разбиране**

Променлива	Контролна група	Експериментална група	U	р-стойност
<i>Разбиране</i>	13,5	4,0	41	<0,001

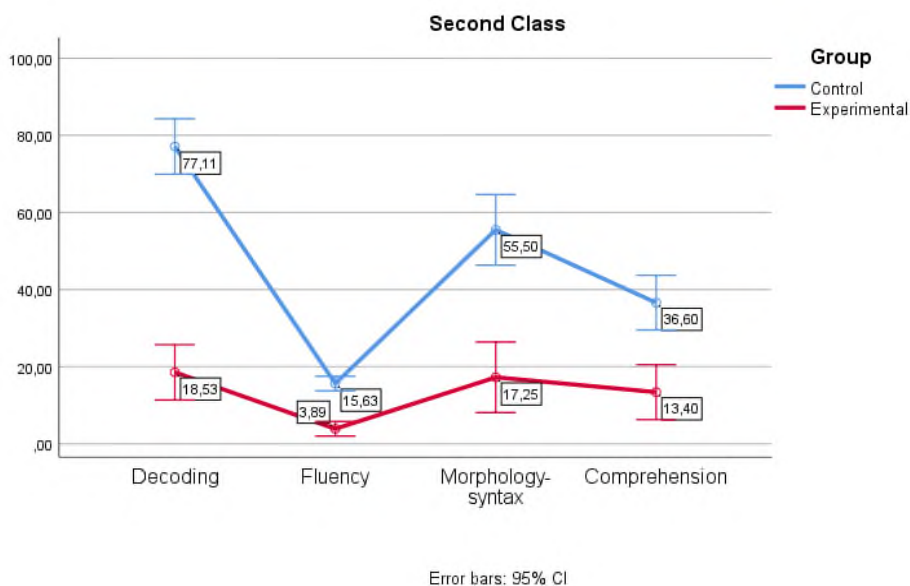
Грешно разбиране	11,5	21,0	41	<0,001
------------------	------	------	----	--------



**Фигура 10.** Средни разлики между ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека умствена изостаналост (експериментална група) в трети клас по отношение на променливите за разбиране

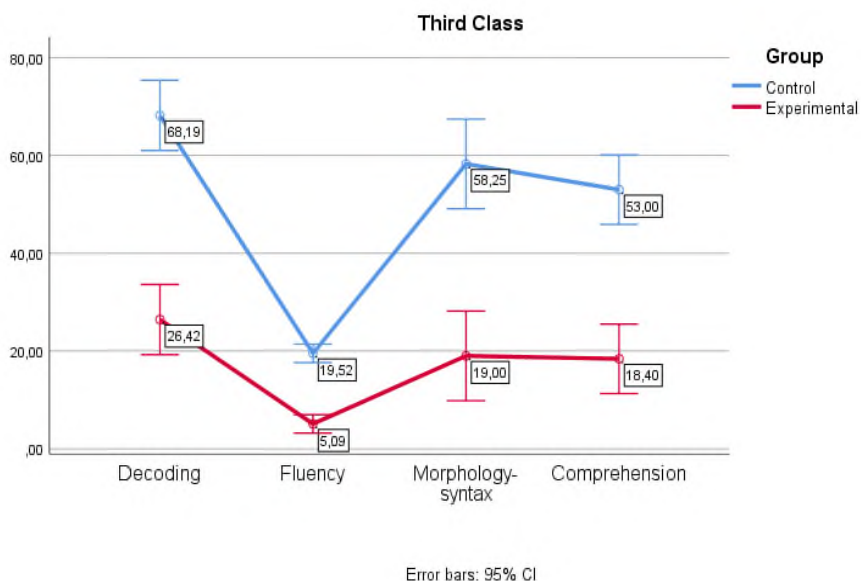
### 3.3.5. СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ДАННИ

Фигура 11 показва, че за учениците от втори клас са наблюдавани по-високи разлики между учениците с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) при декодиране ( $M_{\text{контролна}} = 77,11$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 18,53$ ), следван от морфология-синтаксис ( $M_{\text{контролна}} = 55,60$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 17,25$ ) и ефективност на разбиране ( $M_{\text{контролна}} = 36,60$ ,  $M_{\text{експериментална група}} = 13,40$ ), с най-малка разлика в представянето на плавност ( $M_{\text{контролна}} = 15,63$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 3,89$ ).



**Фигура 11. Средна стойност на постиженията за ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от втори клас**

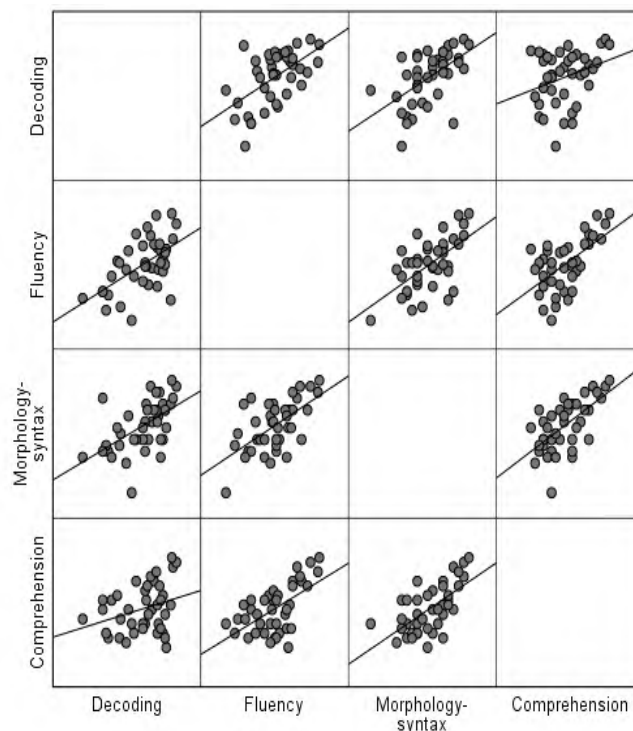
Фигура 12 показва, че за учениците от трети клас са наблюдавани по-големи разлики между ученици с типично развитие (контрола) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална) в декодирането ( $M_{\text{контролна}} = 68,19$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 26,42$ ), следван от морфология-синтаксис ( $M_{\text{контролна}} = 58,25$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 19,00$ ) и ефективност на разбиране ( $M_{\text{контролна}} = 53,00$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 18,40$ ), като най-малка е разликата в представянето на плавност ( $M_{\text{контролна}} = 19,52$ ,  $M_{\text{експериментална}} = 5,09$ ).



**Фигура 12.** Средна стойност на постиженията за ученици с типично развитие (контролна група) и ученици с лека степен на умствена изостаналост (експериментална група) от трети клас

### 3.4. КОРЕЛАЦИИ МЕЖДУ ПРОМЕНЛИВИ

Фигура 13 представя резултатите от корелациите на Spearman между променливите за ученици с типично развитие, където във всички случаи са наблюдавани статистически значими положителни корелации, с изключение на връзката между декодиране и разбиране, която не е значима.



**Фигура 13.** Точкова диаграма между променливите за ученици с типично развитие

Таблица 12 представя резултатите от корелациите на Spearman между променливите за ученици с лека степен на умствена изостаналост, където във всеки случай са наблюдавани статистически значими положителни корелации. Като цяло, всички корелации за ученици с лека умствена изостаналост са по-силни от тези за ученици с типично развитие. Разликата между двете групи е наличието на значими корелации между променливите „декодиране” и „разбиране” при четене при ученици с лека умствена изостаналост.



**Таблица 12. Корелации на Spearman между променливи за ученици с лека степен на умствена изостаналост**

Променлива	Декодиране	плавност	Морфология-синтаксис	разбиране
Декодиране	1			
Плавност	,902**	1		
Морфология-синтаксис	,778**	,756**	1	
Разбиране	,558**	,574**	,512**	1

\*\*p<0,01

### 3.5. СРАВНЕНИЯ МЕЖДУ ВТОРИ И ТРЕТИ КЛАС

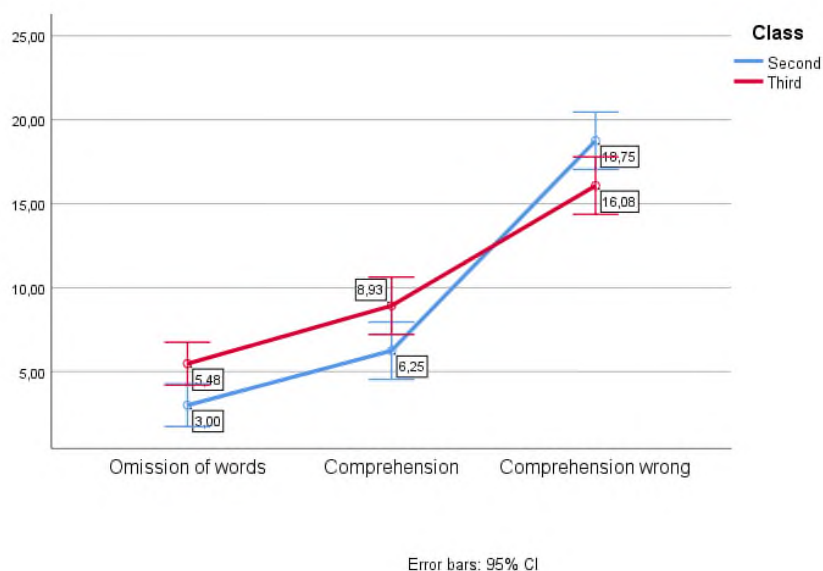
Използван е t-тест за независими проби за тестване на средните разлики по отношение на класа, тъй като 2-те независими проби се състоят от 30 или повече участници. Според таблица 13 има статистически значима разлика между учениците от втори и трети клас в 3 променливи.

**Таблица 13. Сравнения между втори и трети клас**

Променлива	Втори клас (N=40)	Трети клас (N=40)	T	df	p-стойност
<i>Декодиране</i>	55,48	54,88	0,076	75,849	0,939
Замяна на букви и срички	15,35	15,03	0,159	78	0,874
Изпускане на букви и срички	22,43	16,65	1,557	67 700	0,124
Добавяне на излишни букви и срички	12,23	14,63	-0,961	78	0,340
Обръщане на букви	10,53	14,3	-1812	78	0,074
<i>Плавност</i>	27,23	34,33	-1448	78	0,152
Повторения на едни и същи думи	3,53	5,25	-1926	65,161	0,058
Изпускане на думи	3,00	5,48	-2737	60,432	<b>0,008</b>
<i>Морфология -синтаксис</i>	7,28	7,73	-0,356	78	0,723
Глаголно образуване	4,93	5,25	-0,597	78	0,552
Производство на сложни думи	5,10	4,65	0,839	78	0,404
Производство на изречения	2,70	2,38	1,078	78	0,284

<i>Разбиране</i>	6,25	8,93	-2 206	67,452	<b>0,031</b>
Грешно разбиране	18,75	16,08	2,206	67,452	<b>0,031</b>

По-специално, средната стойност за пропускане на думи на ученици от втори клас (3) е статистически значимо по-ниска ( $p=0,008$ ) от средната стойност на ученици от трети клас (5,48). В допълнение, средната стойност за правилните отговори за разбиране на учениците от втори клас (6,25) е статистически значимо по-ниска ( $p=0,031$ ) от средната стойност на учениците от трети клас (8,93). По същия начин, средната стойност за грешни отговори за разбиране на учениците от втори клас (18,75) е статистически значимо по-висока ( $p=0,031$ ) от средната стойност на учениците от трети клас (16,08) (Фигура 14).



**Фигура 14.** Средни разлики между втори и трети клас в пропускането на думи и разбирането

#### ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ДИСКУСИЯ

Целта на този дисертационен труд е да сравнят учениците с лека умствена изостаналост и ученици с типично развитие, които посещават втори и трети клас на основното училище по отношение на уменията за четене и по-специално по отношение на декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране. За постигането на тази цел е приложен „Тест за четене – тест А“, който помогна да се сравнят резултатите, отбелязани от типично развиващи се ученици по отношение на ученици с умствена изостаналост.

От анализа на резултатите от конкретния изследователски процес е видно, че и в двата класа, втори и трети клас, се наблюдават по-добри резултати и в четирите компонента на способността за четене - декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране, сред учениците с типично развитие в сравнение с техните връстници с лека умствена изостаналост. Конкретните резултати съвпадат с резултатите от други подобни изследвания, като това на Cohen et al. (2006). В него авторите оценяват способността за четене на 67 лица с лека умствена изостаналост, използвайки дейности за разбиране на високо и ниско ниво и дейности, свързани с разбиране на изречение (идентифициране и съставяне на думи). Установените дефицити в четенето показват следното: 61% от участниците са имали затруднения в разпознаването на думи, тъй като са успели да прочетат по-малко от 50% от думите правилно; 80% от участниците показват дефицити в синтактичната задача, като по-малко от 30% от тях успяват да разберат изреченията. Освен това повечето участници имат много ниска скорост на четене, което показва, че разпознаването на думи не е автоматичен процес и че сглобяването е основната когнитивна стратегия, използвана от участниците.

По-подробно, настоящия изследователски труд се основава на четири изследователски въпроса, на които се опитва да отговори чрез статистически анализ на събраните данни и успоредно с това да сравни и контрастира с резултатите от други научни изследвания, свързани с нарушенията на четенето при ученици с леки степен на умствена изостаналост.

Според първия изследователски въпрос, който е свързан с резултатите от сравнението на типично развиващи се ученици и ученици с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище по отношение на декодирането на прочетен текст, се оказва, че учениците в експерименталната група показва средно по-ниска производителност на мярката за декодиране на четене в сравнение с типичните си връстници. По-специално, най-големият процент от техните грешки е свързан с липсващи букви и срички, последвани количествено от заместване на букви и срички, добавяне на излишни букви и срички и обръщане на букви. Тези конкретни грешки са наблюдавани при първата и втората задача от теста - четене на 24 несъществуващи (псевдодуми) думи и 53 истински думи от гръцки език.

Резултатите от това специфично изследване по отношение на оста на декодиране, съвпадат с резултатите от изследването на Jenkinson (1992) с два експеримента, учениците с леко умствено изоставане са имали по-ниски резултати при задачата за идентифициране на думи, отколкото типично развиващите се ученици в един експеримент. Въпреки че Blake et al (1969) не откриват разлики между групите деца с умствена изостаналост и без умствена изостаналост в бързото разпознаване на думи, Dunn (1954) прави заключението, че индивидът с интелектуална изостаналост се справя по-зле от типично развиващите се индивиди, на тест за идентифициране на думи, тест за скорост на разпознаване на думи и фрази и тест за разграничаване на думи и псевдодуми с множествен избор. Разликата в резултатите за идентификация на думи може да се дължи на нивото на трудност на думите, използвани в задачите.

Изследването на Cawley and Parmar (1995) довежда до подобри резултати, тъй като учениците с лека умствена изостаналост показват значителни разлики по отношение на учениците с типично развитие в почти всички тестове за четене, които са им възложени. По-специално, възникват грешки при неправилно произношение и грешки в задачата за разпознаване на думи, което е оценено в презентации с часове. В задачата, при която учениците са насочени към фонетично структурирана псевдодума и са помолени да произнесат думата, учениците с лека умствена изостаналост не успяват да отговорят на тази дейност и отбелязват 0 точки. Също така, в задачата, която измерва способността на ученика да анализира срички по време на процеса на словообразуване, имаше значителни разлики между двете извадки от ученици, тъй като учениците с лека умствена изостаналост се сблъскваха с големи трудности по време на нейното изпълнение. Също така не са открити разлики между ученици с умствена изостаналост и без умствена изостаналост при задачата за идентифициране на думи.

Също така, в изследването на Di Blasi et al. (2019) се посочва, че ученик с лека умствена изостаналост от втори до осми клас има по-ниски резултати от ученици с типично развитие при задачи за четене. Като цяло дефицитът на четене е по-голям при ученици с лека умствена изостаналост в сравнение с връстниците им. По-специално, дефицитите са по-големи за скоростта на четене, отколкото за точността и за думите, отколкото за псевдо-думите.

И накрая се съобщава, че има положителна връзка между фонологичното съзнание и уменията за четене, но също и между паметта и общата интелигентност (Byrne, MacDonald, и Buckley, 2002). При хора с нисък интелектуален потенциал, способността да се повтарят фонологични кодове в работната памет е важен процес, който може да допринесе положително за придобиването на четене (Connors et al., 2001).

Според втория изследователски въпрос, който е свързан с резултатите от сравняването на типично развиващи се ученици и ученици с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на плавността на учениците, в това конкретно изследване се оказва, че учениците с лека умствена изостаналост, които посещават втори и трети клас на основното училище, показват средно по-нисък успех по оста на плавност в сравнение с техните типично развиващи се връстници. По-конкретно, представянето на учениците с лека умствена изостаналост е по-ниско от представянето на техните типично развиващи се ученици и техните грешки са свързани с повторения на едни и същи думи и пропускане на думи. Тези конкретни грешки, допуснати от учениците, са свързани с четвъртата задача от „Тест за четене – тест А“, в която учениците са помолени да прочетат описателен текст от три абзаца, който се състои от двадесет и три реда и двеста и седемдесет - девет думи.

Резултатите от изследването по оста на плавност са свързани със съответните изследователски данни от библиографския преглед. По-специално, плавността отдавна се подчертава като основно умение за четене, което може да доведе до подобро разбиране при четене на текст. Състои се от три части: скорост, точност и прозодия. Всички четящи свободно могат да четат текст с подходящо темпо, точно, автоматично и да използват правилния израз в гласа си (Merimme, 2017).

Rasinski (2012) подчертава, че от индивида се изисква да притежава сложни умения, за да може да чете свободно, като декодиране, разбиране и внимание. Степента, в която читателят се ангажира с текста, зависи от неговото внимание. Rasinski (2012) също посочи термина „когнитивна енергия“, за да опише умственото усилие, необходимо за декодиране и разбиране на текст. Учениците с лека умствена изостаналост често губят твърде много енергия за декодиране на текст и това води до малко оставаща енергия по отношение на разбирането. Теорията за автоматична обработка на информация на La Berge и

Samuels (1974) подчертава, че автоматичното четене е много важно и може да се постигне само когато ученикът чете думите като холистични единици, а не като ги декодира буква по буква. Възрастта и опитът са ключови фактори за придобиване на автоматичност в четенето. По-конкретно, типично развиващият се второкласник разпознава думите по отделните им букви, докато по-големият ученик разпознава цялата дума, докато чете.

Според третия изследователски въпрос, който е свързан с резултатите от сравнението на типично развиващи се ученици и ученици с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище по отношение на морфологията-синтаксис на прочетените изречения, се оказва, че учениците с лека умствена изостаналост, които посещават втори и трети клас на основното училище, показват средно по-ниски нива на успеваемост по оста морфология-синтаксис в сравнение с техните типично развиващи се връстници. По-специално, най-големият процент от грешките им се отнасят до грешки при образуването на глаголи, докато грешките при производството на сложни думи и при производството на изречения.

Тези специфични грешки, допуснати от учениците, са свързани с пета, шеста и осма задача от „Тест по четене – тест А”. По-конкретно, в петата задача учениците трябва да оформят глаголи и допускат грешки, свързани с грешно образуване на глаголи в различни лица, спрежения и времена, в осем изречения. В шестата задача учениците трябва да съставят сложни думи и допускат грешки, свързани с грешно производство на сложни думи и неправилно боравене с морфологичните елементи на езика, а именно числото и склонението на съществителните, време, наклонение, лице и число на глаголите. В осмата задача учениците трябва да прочетат поредица от думи и да съставят изречение с тях. Те получават пет набора от думи и правят грешки, свързани с грешно съставяне на изречения.

Резултатите от проучването са в съответствие с резултатите от изследването на Koizumi et al. (2019 г.). Според техните резултати, децата с интелектуални затруднения имат сериозно забавяне в синтактичното развитие в сравнение с типично развиващите се връстници. Тяхното изследване за синтактичното развитие при ученици с интелектуална изостаналост показва, че учениците с лека умствена изостаналост имат по-ниски резултати от верните отговори на дълги изречения в сравнение с децата без умствена изостаналост,

тъй като разбирането на синтаксиса е способност, свързана с фонологични краткосрочни памет на индивида. Освен това, поради факта, че учениците с лека умствена изостаналост имат дефицити в слуховата краткосрочна памет, те могат да се сблъскат с повече трудности при разбирането на морфологично и синтактично сложни аспекти, отколкото учениците без умствена изостаналост. Ауузавата и Икеда (1993) твърдят, че учениците с умствена изостаналост вероятно да представят сериозни дефицити в експресивните аспекти на езика, тъй като обикновено използват изречения с две клаузи и рядко използват сложни изречения, факт, който показва, че имат забавяне в развитието на възможностите за редакционно производство.

Освен това, според изследването на Рамбайун и Субианто (2023), което е свързано с казус за морфосинтактичните способности при деца с интелектуални затруднения, е довело до това, че учениците с умствена изостаналост могат да съставят прости изречения и сложни изречения, които обикновено следват специфична структура на изречението (субект-предикат-обект) или с два аргумента, прикрепени към предиката. Във връзка със синтаксичните си умения, учениците с лека умствена изостаналост са в състояние да използват много фрази, като например съществителна фраза, глаголна фраза и предложна фраза. Освен това, когато създават изречения, които съдържат глаголи, които функционират като предикати, те обикновено използват основната дума, вместо добавяне на наставка към думата.

Според четвъртия изследователски въпрос, който е свързан с резултатите от сравнението на типично развиващи се ученици и ученици с лека умствена изостаналост във втори и трети клас на основното училище, по отношение на разбирането на прочетен текст, се оказа, че учениците с лека умствена изостаналост, които посещават втори и трети клас на основното училище, показват средно по-нисък успех в оста на разбиране в сравнение с техните типично развиващи се връстници. По-специално, най-големият процент от учениците с леки интелектуални затруднения са дали грешни отговори на въпросите за разбиране на дадените им текстове.

Тези специфични грешки, допуснати от учениците, са свързани с деветата и десетата задача на „Тест по четене – тест А“. По-конкретно, в деветата задача учениците трябва да разпознаят две семантично еквивалентни изречения. Учениците трябва да прочетат петте изречения във всяко

упражнение и да споменат двете изречения, които имат еднакво значение. Пет групи изречения се представят на ученика и всяка група се състои от пет изречения. Грешките, допуснати от учениците, са свързани с грешно разпознаване на семантично еквивалентните изречения, поради грешно разбиране на смисъла на всяко изречение. В десетата задача учениците трябва да прочетат на глас или наум три различни текста. Под всеки текст има седем въпроса с избираем отговор, които са свързани с разбирането на смисъла на текстовете. Грешките, допуснати от учениците, са свързани с грешен избор на отговор, поради неправилно разбиране на смисъла на всеки текст.

Резултатите от проучването са в съответствие с резултатите от изследването на Merrill(1924) върху деца с умствена изостаналост и техните типично развиващи се връстници, относно способността им да разбират при четене. Резултатите на Merrill показват, че учениците с умствена изостаналост са се представили по-слабо в сравнение с учениците без умствена изостаналост при три мерки за разбиране на четене (значение на абзац, значение на изречение и значение на дума). Освен това, Wood et al. (1988) установява, че учениците с умствена изостаналост са изправени пред повече трудности, отколкото техните връстници, които са с типично развитие при тест за четене с разбиране.

Провеждането на настоящото научно изследване и резултатите, получени от събирането и анализа на данните, доведождат до проверка на формулираните изследователски хипотези относно нарушенията на четенето при ученици с лека умствена изостаналост.

Първата изследователска хипотеза на изследването е, че забавеното интелектуално развитие води до преобладаващи трудности в декодирането, плавността, морфологията-синтаксиса и разбирането на значението на прочетен текст, за разлика от типичното интелектуално развитие, което води до придобиване на по-добри умения за четене, което се потвърждава от резултатите от изследването.

Интересно наблюдение е сравнението между всички ученици от двата класа, участвали в изследването, от което се оказа, че средната стойност за пропускане на думи и за правилно разбиране на отговорите на второкласниците е статистически значимо по-ниска от средната стойност на ученици от трети клас и средната стойност за грешни отговори за разбиране на ученици от втори



клас е статистически значимо по-висока от средната стойност на учениците от трети клас.

По-конкретно, за овладяване на фонемиката на графиката за четене е необходимо съответствие между преобразуването на графики във фонemi и в комбинация от фонemi за създаване на думи и лексикалната практика, според която читателят визуално разпознава цяла дума, която принадлежи към набора от думи той вече знае и които са написани по подобен начин и са визуално подобни. Успоредно с това се изискват допълнителни познания за синтактичните правила и за особеностите на различните видове текстове с крайната цел разбиране на писмен текст. Учениците с лека умствена изостаналост, тяхното ниско фонологично съзнание, се сблъскват с трудности при декодирането. Дори ако тези ученици успеят да овладеят уменията за декодиране, те пак ще имат ограничено разбиране и бавна скорост на четене (Cohen et al., 2006).

Втората изследователска хипотеза на проучването е, че чрез прилагане на изследователския инструмент към типично развиващи се ученици се очаква, че мнозинството ще постигнат доста високи нива на успех, тъй като на тази възраст се придобиват уменията за декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране за даденост, според стандартизирания инструмент. Според резултатите от изследването за втори и трети клас, средната стойност на декодиране на ученици с типично развитие е статистически значимо по-висока от медианата на връстници с лека степен на умствена изостаналост. Също така, за втори и трети клас, средната стойност на плавност на учениците с типично развитие е статистически значимо по-висока от медианата на учениците връстници с лека степен на умствена изостаналост. Освен това за втори и трети клас средната морфологично-синтаксична стойност на ученици с типично развитие е статистически значимо по-висока от медианата на връстници с лека степен на умствена изостаналост. И накрая, за втори и трети клас, средната стойност на разбиране на учениците с типично развитие е статистически значимо по-висока от медианата на учениците връстници с лека степен на умствена изостаналост.

Третата изследователска хипотеза на проучването е, че чрез прилагане на изследователския инструмент към ученици с лека умствена изостаналост се очаква, че поради дефицитите, които те представят в когнитивната област и в

работната памет, те ще представляват значителни трудности при попълването на теста и ще постигнат значително по-ниски нива на успех от техните типично развиващи се връстници в уменията за декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране. Според резултатите от изследването се посочва, че при учениците от втори и трети клас се наблюдават по-високи разлики между ученици с типично развитие и връстниците им с лека степен на умствена изостаналост в представянето на декодиране, следвано от представянето на морфология-синтаксис и разбиране, с най-малка разлика - в представянето на плавност. Учениците, с лека умствена изостаналост, и от двата класа, втори и трети клас, показват по-ниски резултати във всички категории способности за четене в сравнение с типично развиващите се ученици.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Широко прието е, че учениците с обучителни затруднения и нарушения в четенето не е задължително да имат умствена изостаналост, въпреки че двете състояния могат да съществуват едновременно. В тази връзка, дефиницията за специфична дислексия изключва първичните нарушения на интелекта, зрението, слуха или двигателното развитие като причина за затруднения в четенето.

Обратно, учениците с умствена изостаналост имат по-нисък умствен потенциал и показват широк спектър от обучителни затруднения като дислексия, дискалкулия, диспраксия и дисграфия. Умствената изостаналост създава дефицити или недостатъчно развитие в умственото функциониране на човека и е състояние, което не може да бъде променено. Специфичните обучителни нарушения не могат да бъдат излекувани, те са нещо постоянно, докато учениците могат да се научат да ги управляват и да намалят отрицателното им въздействие върху живота им (Kandarakis, 2004).

В това конкретно проучване целта е да се изследват и сравнят типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост, свързана с техните умения за четене. По-конкретно, те са изследвани и сравнени според способността им да декодират прочетен текст, тяхната плавност, морфологията-синтаксиса на прочетените изречения и разбирането им на прочетен текст.

1) Основният резултат от това проучване е, че учениците с лека умствена изостаналост имат различни обучителни затруднения и има разлика между типично развиващите се ученици и учениците с лека умствена изостаналост.

2) Учениците с лека умствена изостаналост във втори и трети клас показват значителни забавяния във всички компоненти на четенето: декодиране, гладко четене, морфология-синтаксис и разбиране.

3) Резултатите от проведеното изследване в този дисертационен труд доказват първата хипотеза, че при ученици с лека умствена изостаналост има изразени признаци на нарушение в развитието на уменията за четене.

4) Резултатите от изследването доказват втората хипотеза, че развитието на интелектуалните и езикови функции при типично развиващите се ученици води до добри умения за четене и високи резултати по основните оси на четене: декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране при четене.

5) Мерките за декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране при четене при ученици с лека умствена изостаналост доказват третата изследователска хипотеза, тъй като тази група ученици показва значително по-ниски резултати от типично развиващите се ученици.

6) Резултатите от това изследване допълват заключенията на други изследвания, като например изследването на Cain & Oakhill (2007) относно уменията за декодиране, което е необходимо, но не достатъчно умение, тъй като не винаги гарантира разбиране при четене. По-конкретно, в настоящото изследване е демонстрирана липсата на силна връзка между уменията за декодиране и разбирането на текст при типично развиващите се ученици.

7) По отношение на ученици с лека умствена изостаналост, резултатите от настоящото изследване показват, че има силна връзка между уменията за декодиране и разбирането на текст. По-конкретно, наличието на затруднения при декодирането води до бавно и често неправилно четене на думи, в резултат на което ученикът с умствена изостаналост не е в състояние да обработва в достатъчна степен връзките между думи, фрази и изречения, за да структурира смисъла на текста. Други изследователи, като Kelly и Barac-Cikoja (2007) и Perfetti (1994), са стигнали до подобно заключение.

8) Сравнявайки общия брой ученици, участвали в изследването, в зависимост от класа, който посещават, е показано, че учениците от втори клас допускат по-малко грешки при пропускане на думи в областта на плавност,

отколкото учениците от трети клас. В областта на разбирането на текст учениците от втори клас се представят по-слабо от учениците от трети клас.

9) Сравнявайки общия брой ученици, участвали в изследването, въз основа на техния пол, се оказа, че няма значителни разлики между представянето на момичетата и момчетата. Изключение прави по-доброто представяне на момчетата по оста на декодиране и по-специално по подоста на пропускане на букви и срички, в сравнение с момичетата.

## **ПРИНОСИ ЗА ДИСЕРТАЦИИ**

### **Приноси с теоретичен характер**

Целта на настоящото изследване е да се сравнят способностите за декодиране, плавност, морфология-синтаксис и разбиране на четене между ученици с типично развитие и ученици с лека степен на умствена изостаналост от втори и трети клас и да допринесе с резултатите си за по-задълбочено познание и разбиране на нарушенията на четенето при ученици с лека умствена изостаналост.

1) Учениците с лека умствена изостаналост и от двата класа показват по-ниски резултати във всички оси на уменията за четене, в сравнение с техните типично развиващи се ученици. По-конкретно, най-честата им грешка при декодирането е пропускането на букви и срички. Според оста морфология-синтаксис, техните често срещани грешки са в дейностите по образуване на глаголи и в дейностите по създаване на сложни думи. Нещо повече, те показват ниски резултати при разбиране и по-ниски резултати при плавност, тъй като не успяват да прочетат повечето от думите, въпреки че плавността е ниска и за типично развиващите се ученици.

2) Важен принос на изследването към теоретичната научна рамка е наличието на силни корелации между променливите при ученици с лека степен на умствена изостаналост. Този факт означава, че ако ученик с лека степен на умствена изостаналост има ниско представяне в една от 4-те задачи, е възможно този ученик да има ниско представяне и при други задачи с тази вероятност да бъде по-високо в сравнение с ученик с типично развитие на ниска

производителност в една задача. Освен това, силна връзка между уменията за декодиране и разбиране на текст при ученици с лека умствена изостаналост е резултат от измерванията на това изследване, за разлика от типично развиващите се ученици, при които тази връзка не е открита. Въпреки че и двете групи ученици регистрират грешки в декодирането и разбирането при четене, разликите са както в тяхното количество, така и в корелацията между двете променливи (декодиране и разбиране). В случаите на умствена изостаналост има пряка връзка между декодирането на прочетеното и разбирането на прочетеното, докато това не се наблюдава в случаите на ученици с типично развитие. Това показва влиянието на първичния интелектуален дефицит, който се простира в еднаква степен и върху двете страни на четенето – техническата и семантичната страна. Освен това, момчетата представят повече грешки при пропускане на букви и срички от момчетата, а учениците от трети клас посочват повече грешки при пропускане на думи от учениците във втори клас, но имат по-високи резултати в задачата за разбиране.

### **Приноси с практически характер**

1) Резултатите от това изследване показват, че е наложително, рано да се оценят трудностите при четене на ученици с лека умствена изостаналост чрез теста за оценка на уменията за четене и чрез прилагане на методологията на този конкретен дисертационен труд, за да се изследва нивото на развитие на основните когнитивни фактори на състоянието на четене на всеки ученик. Измерванията, направени върху учениците с лека умствена изостаналост, довеждат до заключението, че тези ученици имат затруднения във всички оси на четене, по-специално в оста на декодиране, плавност, морфология и синтаксис и разбиране. Систематичното оценяване и оценка на учениците с умствена изостаналост ще постигне целите на обучението и ще допринесе за планирането на подходящ вид и ниво на образователна интервенция, която ще бъде проектирана от учените и приложена към ученика като специализирана програма за интервенция.

2) Имайки предвид резултатите от изследването, специалните педагози трябва да съсредоточат усилията си върху водещите трудности при четене, идентифицирани в този дисертационен труд. По-конкретно, е показано, че има силна връзка между уменията за декодиране и разбирането при ученици с

умствена изостаналост. Освен това учениците в по-малките класове с умствена изостаналост срещат трудности при разбирането на смисъла на даден текст в сравнение с учениците в по-големите класове. Освен това третокласниците с умствена изостаналост се сблъскват с повече трудности в областта на плавността и особено в оста „липсващи думи“. Важно е специалните педагози да знаят тези данни, за да ги използват при планирането и прилагането на преподавателски интервенции за ученици с лека умствена изостаналост.