

Наръчник

за добра образователна подкрепа
на младежи с

дислексия

Учебно помагало за учители



Erasmus+



Съдържание

СПИСЪК С АВТОРИТЕ:	8
ВЪВЕДЕНИЕ	9
1. ДЕФИНИЦИЯ	12
1.1. Въведение	12
1.2. Дефиниции за дислексията.....	17
1.2.1. Специфични характеристики на четенето при младежите	22
1.3. Теории за произхода на Дислексията.....	24
1.3.1. Теория за фонологичния дефицит	25
1.3.2. Хипотеза за специфичните процедурни затруднения при учене	28
1.3.3. Теория за визуалния магноцелуларен дефицит	31
1.3.4. Заключение	31
1.4. Симптоми на дислексията.....	33
1.5. Законодателство по отношение на дислексията	35
Референции	41
2. ИНДИВИДУАЛЕН ОБУЧИТЕЛЕН ПЛАН.....	44
2.1. Допустимост	48
2.2. Участници в процеса на създаване на ИОП.....	48
2.3. Компоненти на ИОП	50
2.4. Цели	52

2.4.1. Примерни цели и задачи	53
Референции	58
3. ПОДПОМАГАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ МЛАДЕЖИ С ДИСЛЕКСИЯ	61
3.1. Фокусиране на проблема	62
3.2. Изучаване строежа на думите	64
3.3. Гладкост на четене	65
3.4. Речник	67
3.4.1. Инструкции по отношение на генеративната лексика	69
3.4.2. Инструкции по отношение на академичната лексика	71
Референции	74
4. ДИСЛЕКСИЯ И ПРЕДПОЧИТАНИЯ ПРИ УЧЕНЕ	75
4.1. Въведение	75
4.2. Предпочитания при учене	76
4.3. Заключение	85
Референции	86
5. ОПТИМИЗИРАНЕ ПРЕПОДАВАНЕТО НА УЧЕБНИТЕ ПРЕДМЕТИ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ	87
5.1. Най-общите „облекчения“ за средношколците	88
5.2. Инструкции, насочени към подобряване на четенето и разбирането при младежи с дислексия	93

5.2.1.	Водене на записки	98
5.2.2.	Алтернативни начини за записване на информация (мисловни карти, резюмета, таблици, диаграми).....	100
5.2.3.	Мисловни карти	101
5.2.4.	Налични средства/ софтуер	104
5.2.5.	Използвайте таблици и графики, за да помогнете на учениците да разбират по-добре преподавания материал...	105
5.2.6.	Подготовка на есета и писмени работи.....	107
5.3.	Заключение	108
Референции		108
6.	ДИСЛЕКСИЯ И ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ	110
6.1.	Проявления на дислексията при изучаването на чужд език	112
6.2.	Мултисензорен подход.....	116
6.3.	Преподаване на фонетика и правопис	120
6.4.	Преподаване на лексика	123
6.5.	Преподаване на граматика	126
6.6.	Преподаване на четене	128
6.7.	Преподаване на слушане	132
6.8.	Преподаване на говорене	134
6.9.	Преподаване на писане.....	137
Референции		142

7.	ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ ЗА ПОДПОМАГАНЕ НА УЧАЩИТЕ С ДИСЛЕКСИЯ	143
7.1.	Какво представляват асистиращите технологии?	144
7.2.	Асистиращи технологии – ползи за учащите с дислексия	145
7.3.	Специфичен софтуер, подходящ за младежи с дислексия	151
7.3.1.	7.3.1. Асистиращ софтуер	152
7.3.2.	7.3.2 Обучителен софтуер	160
7.4.	Аудио книги	164
7.5.	Електронни книги.....	167
7.6.	Daisy книги	169
7.7.	Допълнителни онлайн програми и материали.....	170
7.8.	Какво е достъпно в страните партньори.....	176
7.8.1.	Латвия	176
7.8.2.	България	176
7.8.3.	Република Чехия	179
7.8.4.	Турция	180
	Онлайн ресурси.....	182
	Референции	184
8.	ПРИМЕРИ ЗА ДОБРА ПРАКТИКА.....	188
8.1.	Знак за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия” (България)	188

8.2. „Разбрах“ - Програма за учениците с дислексия в гимназиите (Република Чехия).....	191
8.3. Педагогическа интервенция за ученици със затруднения в четенето в средните училища на Швеция (предложена от Латвия)	195
8.4. Пример на добра практика от Турция.....	198



Този проект е финансиран с подкрепата на Европейската комисия.

Тази публикация отразява само личните виждания на нейния автор и от Комисията не може да бъде търсена отговорност за използването на съдържащата се в нея информация.

СПИСЪК С АВТОРИТЕ:

ГЛАВА 1	Ленка Крейчова /Република Чехия/ Зузана Боднарова /Република Чехия/
ГЛАВА 2	Бинур Кючукйелдъз /Турция/ Омер Фарук Метин /Турция/
ГЛАВА 3	Ева Бирзниеце /Латвия/ Томас Шмит /Латвия/
ГЛАВА 4	Ленка Крейчова /Република Чехия/ Зузана Боднарова /Република Чехия/
ГЛАВА 5	Ева Бирзниеце /Латвия/ Томас Шмит /Латвия/
ГЛАВА 6	Ева Бирзниеце /Латвия/ Томас Шмит /Латвия/
ГЛАВА 7	Даниела Бонева /България/ Елена Михова /България/
ГЛАВА 8	Ленка Крейчова /Република Чехия/ Даниела Бонева /България/ Ева Бирзниеце /Латвия/ Бинур Кючукйелдъз /Турция/

ВЪВЕДЕНИЕ

Уважаеми учители,

Вие сте на път да отворите книга, написана от организации в четири различни европейски държави (Латвия, България, Чехия и Турция), като част от проект за младежи с дислексия. Дислексията засяга 5-10 процента от световното население и със сигурност се е случвало да преподавате на ученици с подобни затруднения.

Нашият опит показва, че учителите в общообразователното училище, макар да знаят какво е дислексия не се чувстват достатъчно компетентни да оказват адекватна подкрепа на учениците с дислексия. Важно е да се отбележи, че независимо от факта, че авторите на книгата са от различни държави, ситуацията по отношение на дислексията в тях е повече или по-малко подобна. В три от държавите (България, Чехия и Турция) в последните години бяха направени някои законодателни и/или практически промени в образователните системи, които се надяваме да увеличат възможностите за реално включващо обучение на учениците с дислексия. В Латвия все още не съществува подходящо законодателство по темата и както показва предварителният анализ на потребностите¹ реалната подкрепа, оказвана на младежите с дислексия в средното училище е силно ограничена. Латвийската организация, партньор в настоящия проект - Pro Futuro работи за създаване на предпоставки за законодателни промени в подкрепа на учениците с дислексия.

¹ Бонева ред. (2015)

Партньорите в проекта вярват, че и в четирите държави съществува необходимост от разширяването на информираността за дислексията в средните училища и от специално обучение на учителите, за да могат те да оказват по-ефективна подкрепа на нуждаещите се ученици (впрочем, тази необходимост се споделя масово и от учителите, взели участие в предварителното проучване).

Настоящият Наръчник започва с теоретично представяне на дислексията - причини, симптоми и различни теории, обясняващи състоянието. Следващите части са с по-практическа насоченост: създаването на индивидуален образователен план (ИОП), подпомагане на четенето при младежи с дислексия; стилове и предпочитания при учене; оптимизиране преподаването на различните учебни предмети; специфики на чуждоезиковото обучение, ролята на асистиралите технологии. Последната част от Наръчника предлага няколко примера на добра практика от страните партньори. Информацията в книгата е базирана на изследвания, доказали се като ефективни техники, както и на широк спектър от професионална литература. Материалът, който ви предлагаме, е резултат от нашия продължителен опит от работата с учениците с дислексия, техните родители и учители. Опитали сме се да покрием основните теми, които най-често се дискутират по време на провежданите консултации, организирани от нас семинари, дискусии, обучения.

Текстът на отделните глави е написан от автори от различни държави и е частично адаптиран в процеса на превеждане. Партньорите решиха, че е полезно да запазим част от информацията в първоначалния ѝ вид, защото различният поглед към проблемите може да роди нови идеи и да обогати професионалния ни опит. Различни са

законодателствата в четирите страни, по различен начин се формират индивидуалните образователни планове, различни са асистиралите технологии, които са налични на езиците на партньорите, но проявленията на дислексията и трудностите, които тя поражда за учениците, са в голямата си част едни и същи в различните култури, държави и езици и независимо в коя страна живеят и учат учениците с дислексия в еднаква степен се нуждаят и заслужават подкрепа.

1. ДЕФИНИЦИЯ

Ленка Крейчова, Зузана Бóднарова
Република Чехия

1.1. Въведение

Можете ли да си спомните кога за последно цял ден на сте прочели дори ред? Отговорът вероятно е „не“. Ние четем всеки ден – SMS-и, имейли, реклами, вестници, списания, книги, документи, списъци за пазаруване, табели и т.н. Ние живеем в така нареченото информационно общество и четенето и писането се превърнаха в неделима част от нашето ежедневие. Светът се промени много през последните сто години. В днешния свят вероятно няма работа, в която хората да не трябва да прочетат и напишат поне ред. След като веднъж се научим да четем и пишем, започваме да го правим автоматично, без да се замисляме.

Има обаче хора (около 5-10% от населението на Земята), за които четенето е мъчителен и бавен процес. Нека да не забравяме, че четенето не е естествено присъща на човека дейност. Такова е говоренето. Но четенето, писането, правописа - са резултат на един вид договореност, споразумение между хората. Когато бебетата слушат речта на хората около тях, те се научават да говорят. Но дори едно дете дълго и много внимателно да наблюдава как другите пишат или продължително и с интерес слуша как другите четат, това не е достатъчно то да се научи да пише и да чете. Необходими са няколко години обучение, за да бъдат усвоени тези умения, кои-

то в действителност са много сложни и изискват участието на няколко когнитивни функции и процеси.

Понякога, процесът не върви гладко и децата се сблъскват с големи трудности при овладяване на четенето и писането, независимо от наличието на таланти и умения в други области. Причината за това често е едно състояние, наречено дислексия. Разбира се, хората с дислексия могат да се научат да четат и пишат като всички останали, но е необходимо прилагането на различен подход, за да преодолеят трудностите. Дислексиците се нуждаят от подкрепата на своите родители и учители, за да се справят в училище – не само в началните класове, а през всичките години на обучението си. Неосигуряването на такава подкрепа е равностойно на дискриминация. Техните способности и потенциал остават неразкрити и неизползвани, което често довежда до ниска мотивация за учене. Това са причините за създаването на този Наръчник - да се подпомогнат учителите, които имат в класовете си младежи със затруднения от дислексичния спектър. Младежите се нуждаят от специален подход. Необходимо е учителите да знаят как да взаимодействат с тези ученици, да познават проблемите им и да са в състояние да им оказват адекватна подкрепа. Работата с тези младежи ще развие у учителите нови професионални умения; ще им покаже, че независимо от трудностите, тези деца имат и силни страни, които могат и трябва да бъдат използвани за повишаване ефективността на тяхното учене. Хората с дислексия мислят по различен начин, обработват информацията по различен начин, следователно учат по различен начин - това е което ги прави различни, но в никакъв случай по-лоши от другите.

Нека започнем с пример:

Фред е с установена дислексия още в началните класове. Родителите му решили да го преместят от малкото селско училище в града с надеждата, че учителите там ще са по-добре запознати с дислексията и ще знаят как да помогнат на детето. За съжаление това не било вярно. В първите си години, като ученик, Фред бил усърден и прилежен, и се стараел да зарадва и родителите си, и учителите. Момчето правело всичко по силите си. Например, когато учителите започвали да пишат нещо на дъската през междучасието (за да се подготвят за следващия час), той сядал и започвал да преписва написаното. Не почивал по време на междучасията, защото знаел, че пише бавно и няма да успее да препише всичко от дъската в час. Преписването от дъската и четенето са били винаги трудни за него. От друга стана, Фред притежавал отлично логическо мислене, широки познания в много области, умеел да се изразява и бил много общителен.

С порастването и преминаването в следващото ниво на училище, неговото поведение се променило. Той все още изпитвал трудности с четенето, писането и преписването от дъската. Едно от най-големите предизвикателства за него било воденето на записки, по време на часовете – той не успявал да пише достатъчно бързо, в резултат на това записките били непълни, допускал много грешки, в резултат на което информацията била неправилно записана; в допълнение почеркът му бил нечетлив.

Той знаел, че учителите би трябвало да му помагат и да го подкрепят. Много от учителите не го правели, и заради това, Фред започнал да пречи в часовете, изграел ролята на клоуна на класа, правел шеги, коментирал работата на учителите и домашните. Това поведение довело до големи неприятности и много конфликти. Някои от учителите отказвали изобщо да му помагат, учителката му по чужд език дори го изместила на последния чин, където той изобщо престанал да се включва в занятията. Тя искала просто да се отърве от него. Оценките на Фред били лоши по повечето предмети.

От друга страна е важно да се отбележи, че в часовете, в които учителите проявявали разбиране и го подкрепяли, Фред работел наистина добре. Те му давали планове на уроците, така че той да може само да слуша, а не да трябва да се опитва да води записки. Понякога качвали на училищния сайт материалите по урока, така че той да има възможността да учи оттам; давали му допълнително време при писмено изпитване, или го изпитвали устно. Въпросните учители оценявали високо неговите знания, учителката по география често го посочвала да сподели допълнителна информация, защото той притежавал по-обширни познания по предмета от съучениците си.

Родителите на Фред били често викани в училището заради поведението на сина си. Било им трудно да повярват, че момчето създава проблеми в училище, защото из-

вън училище поведението му било много добро. Естествено, конфликтите с учителите давали отражение върху оценките на Фред. След завършване на прогимназия, учениците трябвало да изберат в какво специализирано училище да продължат образованието си – в средно общообразователно, в техническо училище или в център за професионално обучение. Фред избрал техническо училище с профил радио- и телевизионна техника. Той без съмнение имал потенциала да завърши избраното училище и дори да продължи в университет, ако има такова желание. Много от учителите обаче останали изненадани от решението на Фред; това, което те препоръчвали на него и на родителите му било да продължи в център за професионално обучение. Родителите на младежа се почувствали много облекчени, след консултация с психолог, който подкрепил избора на сина им. Независимо от всички трудности, родителите знаели, че синът им е интелигентен и има възможности, но мнението и отношението на учителите ги притеснявало.

Психологът дал на Фред списък с препоръки към учителите в новото му училище. Сред тях били: да го изпитват устно вместо писмено, когато е възможно; да му позволят да използва компютър при водене на записки по време на час; да му предоставят предварително разпечатани материали по уроците, така че да не е нужно той да пише много в часовете; в часовете по чужд език фокусът да е върху вербалните му умения и да не се отчитат специфичните грешки при оценяване на писмените му ра-

боти. Ръководството на училището обсъдило отправените препоръки и решило да се съобрази с тях. Получавайки тази подкрепа, Фред ще можел да използва своите силни страни (особено вербалните си умения и широките си общи познания) и ще съумее да разкрие потенциала си. Предстояли му четири години на сериозна работа, но той очаквал с нетърпение новото начало.

1.2. Дефиниции за дислексията

Съществуват няколко дефиниции за дислексия, но може би най-често използваната в последните години е тази, предложена от Международната асоциация по дислексия (IDA) през 2002 г. Тя гласи:

„Дислексията се характеризира със затруднения в правилното и безпрепятствено разпознаване на думи, и лош правопис и умения за декодиране. Тези затруднения обикновено са резултат от дефицит във фонологичния компонент на езика, който често е неочакван, отчитайки другите когнитивни способности и предоставянето на ефективно обучение в клас. Вторичните последствия може да включват проблеми с разбирането при четене, ограничен обем на четенето, което може да повлияе обогатяването на речника и основните познания.“²

² International Dyslexia Association (2002)

Друга авторитетна организация, която предлага дефиниция на дислексията, е Британската асоциация по дислексия (BDA). Определението, дадено от нея, гласи:

“Специфичните обучителни затруднения засягат начина на възприемане и обработване на информацията. Тези затруднения имат по-скоро неврологичен отколкото психологически характер, обикновено имат наследствен характер и не зависят от интелигентността. Могат значително да повлияят на ученето и на овладяването на грамотността.

Специфичните обучителни затруднения са обобщаващ термин, включващ набор от често съпътстващи се едно друго затруднения, като:

** дислексия*

** диспраксия*

** дискалкулия*

** хиперактивност със/без дефицит на вниманието*

...

Най-общо, един ученик може да бъде диагностициран със „Специфични обучителни затруднения“ в случай, че постиженията му в ученето не отговарят на възрастта и класа му, или при наличие на съществено разминаване между академичните постижения и нивото на интелигентност.

...

Тъй като различните специфични обучителни затруднения често се срещат в комбинация с други такива, е важно да се разбере, че всеки случай е строго индивидуален. Ефектът от наличието на специфични обучителни затруднения се проявява по различен начин при отделните ученици и затрудненията могат да бъдат както леки, така и много сериозни. В някои случаи е трудно да бъдат диагностицирани, да се определи влиянието им върху уменията за учене и да се предложи ефективно решение (подкрепа).

Когато дислексията и другите съпътстващи състояния не са установени навреме и не е предоставена подходяща подкрепа, това може да доведе до емоционални и поведенчески проблеми и ниска самооценка. Като резултат често се стига до негативно отношение към всичко, свързано с ученето и училището. Вместо да се фокусира върху поведенческите проблеми, училището следва да съдейства за установяване на причините и за осигуряване на адекватна подкрепа за преодоляване на обучителните затруднения.

...

Дислексията е скрито затруднение, което засяга около 10% от населението на Земята, 4% от които в тежка форма. Това е най-често срещаното специфично обучително затруднение. Дислексията често е наследствена. Ученик с дислексия може да разменя букви/срички в думите при четене и писане; да заменя подобно изглеждащи букви при четене, може да изписва някои букви огле-

дално и т.н. Дислексията обаче не засяга само четенето и писането, макар често тези затруднения да са най-видими. Дислексията засяга начина на обработка на информацията, нейното съхраняване и възстановяване; може да е свързана с проблеми с паметта, с последователности, с организация на дейностите и времето. Някои дислексици имат трудности с пространствена ориентация и/или ориентацията по карта.³

С други думи дислексията:

- ✓ Е вродена
- ✓ Може да е наследствена
- ✓ Е състояние за цял живот (т.е. не изчезва с края на детството).

Дислексията засяга четенето, писането и правописа и по този начин – всички дейности, свързани с тези базови умения (в това число учебни дисциплини като математика, физика, химия, история, чужд език и др.)

Дислексията не зависи от социално-икономическия статус на семейството или от качеството на преподаване в училище (тези характеристики не могат да причинят дислексията, но могат да задълбочат проблема или да способстват за неговото преодоляване).

Трябва да е ясно, че в повечето случаи хората с дислексия имат нормално ниво на интелигентност. Понякога дори коефициентът им на интелигентност е над средния. Има случаи и на изключително

³ British Dyslexia Association (n.d.)^a

талантливи в една или друга област дислексии (повечето от нас са срещали в интернет списъци на гениални дислексии).

Може би сте чували, че за дислексия можем да говорим, когато някои четат лошо, независимо от интелигентността си. Това се нарича **критерий за несъответствието**. Този критерий често е бил използван при диагностициране на дислексията. В следствие подходът е отречен от специалистите като неточен.⁴ Според Сийгъл⁵ е най-малкото нелогично да се изчислява разликата между коефициента на интелигентност и уменията за четене. Това би означавало, че интелигентните деца четат добре, а децата с по-нисък интелект – четат лошо, което на практика не отговаря на истината. Напротив – резултатите от тестове за интелигентност може да бъдат повлияни от езикови затруднения, които понякога съпътстват дислексията. Най-често използваните тестове се фокусират върху активния речник, езиковите умения и паметта. Може да се види как вербалните затруднения, установени с IQ теста всъщност са резултат от дислексия. Велутино и колегите му⁶ представят друга гледна точка. Те смятат, че IQ тестовете са твърде статични – те измерват само показателите на тествания в сравнение с определени норми, но не могат да разкрият нито потенциала му, нито неговите потребности. Учителите, родителите и учениците се нуждаят от тестове, които да доведат до конкретни препоръки, а тестовете за интелигентност не могат да изпълнят тази роля. Авторите подчертават, че тестването трябва да се основава на критерии, така че учителите, родителите и

⁴ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 29)

⁵ Siegel (1989: 469-471)

⁶ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 29 - 30)

учениците да могат да разберат индивидуалния профил на тества-ния по отношение на неговите четивни умения и да бъдат предпри-ети ефективни мерки за неговото подпомагане.

В заключение следва да обобщим, че профилите на учащите с дис-лексия са много различни. Тяхното четене, писане и правопис може да не са на съответното за възрастта и класа им ниво, но ние трябва да сме наясно както с техните слабости, така и със силните им стра-ни, за да им предложим подкрепа, която да отговаря на индивиду-алните им потребности и да им даде възможност в максимална степен да разкрият потенциала си.

1.2.1. Специфични характеристики на четенето при младежите

Когато говорим за младежи, си даваме сметка, че дислексията мо-же да засегне уменията им за четене и писане в различна степен. Следва да се отчитат всички особености и проблемите да не се подценяват, но и да не се изкарват по-големи отколкото в действи-телност са.

Ситуация 1

Учениците четат много бавно и допускат много грешки. Четенето им в никакъв случай не може да бъде определено като гладко. Това са сериозни симптоми на дислексия. Изненадващото при такава лоша техника на четене е, че учениците може все пак да разбират съдър-жанието. Те често имат нужда от повече време, за да прочетат текс-та. В никакъв случай не бива да карате тези ученици да четат на глас пред съучениците си.

Ситуация 2

Учениците четат със сравнително добра скорост, доста гладко и рядко допускат грешки. В подобни случаи се запитайте доколко разбират съдържанието на текста. Много от тях прекалено да се съсредоточават върху техниката на четене и в стремежа си да четат колкото е възможно по-добре, да не успяват да вникнат в съдържанието. Безполезно е такива ученици да бъдат карани да четат на глас в клас. Те имат нужда от достатъчно време и спокойна обстановка, за да могат да се съсредоточат върху съдържанието на текста, а не върху техниката на четене.

Ситуация 3

Учениците четат с добра скорост, гладко и разбират текста добре. В такива случаи проявленията на дислексията могат да бъдат компенсирани що се отнася до родния език на учениците. Следва да се обърне специално внимание на това как се справят те с четенето и писането на изучавания чужд език. Особено когато родният език на ученика е фонетичен (добро съответствие буква – звук), какъвто е българският, усвояването на техниката на четене и правописа на език със сложна ортография, какъвто е английският например, може да се окаже сериозно предизвикателство.⁷ Някои ученици с дислексия може и да се справят на достатъчно добро ниво на родния си език, но затрудненията, причинени от дислексията да се проявят в много по-сериозна степен при изучаването на чужд език.

⁷ Brunswick (2010: 140); Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 18)

1.3. Теории за произхода на Дислексията

Защо някои ученици имат дислексия, а други - не? Откъде идва дислексията? Коя е причината за проблемите? Трудно е да се отговори на тези въпроси и до момента учените не са стигнали до единно мнение, което би могло да обясни защо някои хора имат дислексия. Нещата се усложняват от факта, че дислексията не може да бъде „видяна“. Хората, за които четенето никога не е било проблем, не могат да си представят, че за някого усвояването на това е много сложна задача. Склонни са да обвиняват дислексиците в мързел и неполагане на достатъчно усилия. Всъщност е точно обратното. Овлабяването на четенето, писането и правописа са трудоемки процеси и учениците с дислексия често полагат изключително големи усилия, за да достигнат определени стандарти. Процесите са изтощителни и ако усилията на дислексиците не бъдат подобаващо оценени, те се отказват. Губят мотивация започват да избягват дейностите, изискващи четене и/или писане. Всеки учител е имал подобни ученици.

В наши дни има три основни теории за произхода на дислексията. На пръв поглед изглеждат противоречиви, но при по-задълбочено проучване се оказват взаимно допълващи се. Всички те касаят няколко системи, отговарящи за възприятията и паметта, свързани с разнообразни неврологични вериги и с когнитивните способности.⁸ Малко по-късно ще разгледаме тези теории, което ще ни помогне по-добре да разберем симптомите на дислексията.

⁸ Démonet, Taylor and Chaix (2004: 1451)

Отправните точки и на трите теории са:

- ✓ „Четенето е основно езиково умение.“⁹
- ✓ „Доброто четене предполага адекватно разбиране на езика и безпроблемно разпознаване на думата. Четивните умения зависят от придобиването на разнообразни знания и умения, които от своя страна, зависят от нормалното развитие на свързаните с четенето езикови и неезикови когнитивни способности.“¹⁰
- ✓ „Кратък обзор на умениято за четене показва, че „Ч = Д x Р“, където Ч е четене, Д е декодиране, и Р е разбиране – в процеса на овладяване на четенето, връзките между декодирането и разбирането се променят.“¹¹
- ✓ „Овладяването на четенето е сложен процес, който може да бъде възпрепятстван от няколко фактора, започвайки от прости сензорни до сложни когнитивни процеси.“¹²

1.3.1. Теория за фонологичния дефицит

Фонемите са най-малките части на думата, които могат да се открият, когато мислим за звуците в думата. Когато детето се учи да използва думите в най-ранната си възраст, то първо научава целите думи, след това се научава да разделя думата на срички и най-накрая – да открива фонемите. В английския език учените и учителите говорят и за така наречените „начало“ и „рима“. Това означа-

⁹ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 9)

¹⁰ Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 3)

¹¹ Cain (2010: 214, 216)

¹² Beneventi, Tømmesem, Ersladn and Hugdahl (2010: 192)

ва, че детето може да каже коя е първата фонема на думата (начало) и след това да произнесе остатъка от думата (рима). След като овладеят това ниво, децата могат да мислят за всички фонемни в дадена дума. Това учените наричат „фонологични възприятия“.

Когато четем и пишем трябва да можем да определяме фонемите. Това води до правилно разпознаване на думите в текста, както и до способността правилно да ги изписваме. Когато видим една дума, ние трябва да можем да определим всяка фонема в нея и да си представим как би звучала тя. Тогава ще можем да прочетем думата. След няколкогодишен четивен опит, ние си формираме речник и тогава можем да четем холистично. Когато обаче срещнем дума, която не присъства в нашия речник, ние използваме отново стратегията за фонологичните възприятия.

Изследванията показват, че при хората с дислексия се наблюдава фонологичен дефицит. В резултат на това способността им да различават и да боравят с фонемите е намалена и това се отразява негативно на уменията им за четене и писане.¹³ Тези умения са свързани с определени неврологични вериги. Могат да бъдат наблюдавани от гледна точка на слухова или фонологична обработка. Това означава, че дислексиците допускат грешки, когато трябва да разграничат подобно звучащи думи, изпитват затруднения при разделяне на думите на фонемни и/или при свързване на фонемите в дума. Отстрани изглежда сякаш „не чуват“ фонемите, но всъщност основният проблем е във фонологичната обработка. Дислексиците

¹³ Démonet, Taylor and Chaix (2004: 1456); Snowling (2000: 137); Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon (2004: 15)

чуват без проблем, но по-висшите когнитивни функции, свързани със слуховата обработката на информацията, са засегнати.

Улф и Бауър предлагат теорията за т.нар. двоен дефицит. Според този подход, не само фонологичната обработка е засегната, но и скоростта, с която тя се осъществява.¹⁴ Хората с такъв проблем се затрудняват да свържат бързо символа (буквата, думата или друга част на речта) със съответното ѝ звуково изражение. Това обикновено се установява с тест за бързо назоваване на серия от познати предмети или символи). Хората, които нямат дислексия имат значително по-висок резултат по отношение на скоростта и прецизността в сравнение с дислексиците.

Улф и Бауър дори твърдят, че затрудненията при бързо назоваване са по-очевидни при фонетичните езици (сред които е българският), но в същото време при тях е по-лесно да бъде преодолян фонологичният дефицит.¹⁵

В клас учениците, които се затрудняват с бързото наименование, често не са в състояние бързо да отговорят и на въпрос, особено когато този отговор се състои от една дума и/или понятие. Те често казват, че знаят отговора, но не успяват да си го спомнят в нужния момент. В подобни случаи може да е от полза, ако на ученика се даде възможност да отговори по-обстойно, а не да се изисква лаконичен отговор. Така той би могъл да обясни какво означава въпросното понятие, или за какво се използва, как изглежда и т.н. В крайна сметка ученикът обикновено се сеща и за думата и той мо-

¹⁴ Wolf and Bowers (1999: 415-416)

¹⁵ Wolf and Bowers (1999: 420)

же да назове правилният отговор. Единственото, което често е необходимо на подобни ученици, е малко повече време, защото извличането на съхранената в паметта им информация се случва по-бавно. Нерядко за такива хора казваме, че имат „неуслужлива памет“.

1.3.2. Хипотеза за специфичните процедурни затруднения при учене

Когнитивната неврология наскоро измести вниманието си от подхода, базиран на симптоми към по-задълбочено проучване на неврологичните системи. С други думи при обследване на различните функции, процеси и/или техните дефицити е по-добре да се фокусираме върху сложните мозъчни системи (неврологичните вериги), които работят заедно, отколкото върху самото затруднение.¹⁶ Нашият мозък обработва информацията по по-сложен начин и дори дислексията, като специфично затруднение в ученето, рядко се проявява като един-единствен дефицит. Всяка когнитивна дейност съчетава активизирането на няколко неврологични вериги и може да бъде по-добре описана от гледна точка на спецификите на индивидуалния профил. Такъв профил ще дава представа за силни страни и за слабостите на тествания, а няма да се съсредоточава единствено върху един определен дефицит.¹⁷ Никълсън и Фосет (преди това познати със т.нар. си церебрална теория) представят един нов подход, който те наричат **Хипотеза за специфичните процедурни затруднения при учене (SPLD hypothesis)**.

¹⁶ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 196)

¹⁷ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 196)

Има три основни неврологични системи, които участват при обработката на информацията:

1. Сетивна система
2. Декларативна система
3. Процесуална система¹⁸.

Декларативната и процесуалната системи, наричани още декларативно и процесуално учене, формират декларативната и процесуалната памет.¹⁹ Декларативната система се използва и за обработка и съхранение на фактологическа информация и е достатъчно добре формулирана. Трябва да сме наясно с усвояването на информация, която учим целенасочено. Процесуалната система се използва, за да се придобият умения и тя е по-скоро имплицитна /косвена, по подразбиране/. В крайна сметка умениято се автоматизира.

Според SPLD хипотезата при хората с дислексия са засегнати свързаните с речта процесуални системи.²⁰ Поради тази причина четенето и писането не се автоматизират. Често учениците с дислексия получават от учителите си коментари като: „Ако полагаш повече усилия, ще успееш.“ При това те наистина полагат много повече усилия от съучениците си, за да постигнат същите резултати. Да работиш толкова усилено през цялото време е много изтощително. Те трябва да се съсредоточават върху дейности, които за другите са автоматизирани и очевидни. Освен че трябва да мислят за поставе-

¹⁸ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 194)

¹⁹ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 196)

²⁰ Nicolson, Fawcett, Brookes and Needle (2010: 208)

ната задача, учениците с дислексия трябва с особено внимание да се отнасят към четенето и писането, докато за съучениците им четенето и писането са автоматизирани умения и те могат да насочат цялото си внимание върху изпълнение на поставената задача. В крайна сметка, учениците с дислексия се отказват да внимават за четенето и писането (в смисъл на почерк и правопис), тъй като тези дейности са твърде изтощителни за тях и отнемат много от енергията им. Те биха могли да постигнат добри резултати по история, география, в областта на спорта или изкуствата, но предметите, свързани с четене и писане за тях са проблемни, защото те четат бавно, допускат много грешки, не винаги разбират смисъла от първи прочит, трудно излагат мислите си в писмен вид, а правописът им често е под всякаква критика.

Важен аспект на този двоен модел на учене, който включва декларативната и процесуалната системи е, че декларативната система може да поеме функциите на процесуалната, когато дефицитът се наблюдава при нея (и обратното). Работата отнема повече време, тъй като се изисква целенасочено усилие, но грешките и трудности, причинени от недобре функциониращата процесуалната система могат да бъдат компенсирани²¹.

Поради тази причина се счита, че SPLD хипотезата, която се фокусира върху един определен процес на учене, е по-полезен за допълнителна превенция и интервенция при наличие на дислексия.

²¹ Ullman (2004: 243)

1.3.3. Теория за визуалния магноцелуларен дефицит

Според третата най-често цитирана теория дислексията засяга магноцелуларната система, която е отговорна за подреждане на времето на визуално регистрираните събития в процеса на четене и за следенето на движещи се цели.²² Тази теория подчертава сетивната нестабилност при хората с дислексия, която оказва влияние на уменията за правилно писане (ортография). Щайн твърди, че само една трета от хората с дислексия имат чисто фонологични дефицити, друга една трета изпитва визуални/ортографични затруднения и при последната третина са налице еднакво сериозни проблеми и в двете области.²³

1.3.4. Заключение

На пръв поглед може да изглежда, че различните теории са объркващи и твърде сложни. След по-задълбочено проучване обаче се вижда, че те са съвместими и взаимосвързани. Те дават обяснение на сродни концепции и ни помагат да разберем основните проблеми при писане и четене на нашите ученици. Както казахме по-горе, четенето и писането са много сложни дейности, които изискват голям набор от когнитивни умения и способности. И двете дейности не са естествено присъщи на хората, а са резултат на обществен консенсус. С други думи - необходими са време и усилия, за да бъ-

²² Stein (2001: 12, 26)

²³ Stein (2001: 12, 23-24)

дат овладени. Процесът на обработване на информация при четене и/или писане може да бъде нарушен в няколко ключови момента.

Изследванията по темата на колектив учени, воден от Райд, показват интересни резултати. Учените обследват възрастни с дислексия, с цел да се опишат техните когнитивни профили. Цялата група е разделена на няколко подгрупи, според наблюдаваните различни когнитивни проблеми: фонологичен дефицит, визуален магноцелуларен дефицит, церебрален дефицит, или комбинация от всичките три. Изследователите стигат до извода, че нито една от съществуващите три основни теории сама по себе си не може да обясни всички случаи на дислексия.²⁴

Независимо от това, всички възрастни с дислексия от наблюдаваната група показват по-ниски резултати на тестовете за грамотност в сравнение с хората от контролната група (без дислексия), с изключение на теста за четене с разбиране.²⁵ Това доказва, че дислексията е състояние за цял живот и неговият първичен симптом се крие в декодирането на печатното слово. Голям брой хора с дислексия не срещат затруднения с разбирането на текста, ако разполагат с достатъчно време и подходящи условия, за да го прочетат.

²⁴ Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek and Hansen (2006: 18)

²⁵ Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek and Hansen (2006: 17)

1.4. Симптоми на дислексията

Както вече бе отбелязано, дислексията се проявява най-очевидно в затрудненията при четене и писане. Когато детето с дислексия по-раства (в юношеска възраст) фонологичният дефицит все още е водещ, но се наблюдават и други когнитивни процеси, които могат да бъдат засегнати. При учащите с дислексия на този етап се наблюдават когнитивни пропуски, свързани с вниманието, уменията за организация и планиране, с работната памет.²⁶

Британската асоциация по дислексия предлага доста обстоен преглед на **симптомите на дислексията** в различните възрасти. Нека да разгледаме посочените симптоми в училищна възраст:

Начална училищна възраст:

Особени затруднения с усвояване на четенето и писането;

Разменя букви и цифри;

Среща трудности да научи азбуката, таблицата за умножение, формули и др.;

Пропуска думи или разменя местата на буквите в думите;

Продължава да бърка подобно изглеждащи букви (п-т;и-ш) или подобно изглеждащи думи (то-от);

²⁶ Beneventi, Tømme-sem, Ersladn and Hugdahl (2010: 201); Smith-Spark, Fawcett, Nicolson and Fisk (2004: 181)

Ползва пръсти или нагледни средства при извършване на прости аритметични пресмятания;

Нисък праг на внимание;

Ниско ниво на разбиране на прочетеното;

Нуждае се от повече време за справяне с писмени задачи;

Проблеми със скоростта на възприемане на речта.

Несвързани с речта индикатори:

Трудности при завързване връзките на обувките, при обличане и събличане;

Трудности при определяне на посоките (ляво-дясно), дните от седмицата, месеците и т.н.,

Трудностите са неочаквани, защото извън това детето създава впечатление на будно и интелигентно;

Ниско самочувствие и самооценка.

Възраст 12+:

Към вече упоменатите симптоми в начална училищна възраст се добавят още:

Четенето все още е свързано с много грешки;

Лош правопис;

Необходимост инструкциите да му бъдат повтаряни;

Затруднения при изговаряне на дълги и по-рядко използвани думи;

Бърка места, дати, имена;

Трудности при планиране и писане на есе;

Понякога се затруднява да разбере по-сложни езикови конструкции или поредица от инструкции, ако са представени бързо;

Несвързани с речта индикатори:

Ниско самочувствие и самооценка.

Области, в които се справя много добре (може дори да проявява талант) и други – в които среща сериозни затруднения.²⁷

1.5. Законодателство по отношение на дислексията

Проектът MoDyslexia се реализира от сродни организации в четири страни. В повечето страни дислексията се приема като едно от специфичните образователни потребности. Различните страни имат различни законови документи, които покриват проблема. Отправна точка, естествено, е правото на всяко дете на образование.

²⁷ British Dyslexia Association (n.d.)^b

Когато един ученик има трудности, свързани с ученето, ние следва да направим възможно най-доброто, за да му помогнем да усвои нужните знания и умения. Законодателството в страните партньори по проекта по отношение на дислексията е различно. Познаването, дори и най-общо, на разпоредбите в другите страни ни дава база за сравнение доколкото нашето законодателство е в крак с времето, какво още можем да се стремим да постигнем, така че интересите на хората с дислексия от всички възрасти да са максимално добре защитени.

Нека направим бърз преглед на ситуацията в четирите страни партньори:

В Латвия терминът „дислексия“ се споменава в законодателството изключително рядко и то в доста мъгляви формулировки. Дислексията е упомената в правилника на образователно-медицинските комисии, които издават удостоверение, че даден ученик е със специални потребности. Учениците с дислексия обикновено получават код или за „нарушение на речевите умения“ или за „нарушения в уменията за учене“. Не съществува лицензирана програма за подпомагане на учащите, на които са присъдени упоменатите кодове, в средните училища, което означава, че младежите с дислексия практически са оставени без подкрепа.

Официално диагностицираните учащи с дислексия в по-долните образователни степени са настанявани или в някое от трите специални логопедични училища, или в някой от специализираните класове за деца с речеви нарушения (в Латвия съществуват 20 такива класа в общо 800 училища). Учениците с дислексия учат по същите

образователни програми като връстниците си с 19 други диагнози (сред които всички речеви нарушения). В резултат на това, те не получават индивидуална, специфична и интензивна подкрепа за справяне със затрудненията в четенето. Тези ученици рядко получават възможност да се възползват от някои облекчения, като единственото, което се прилага в повечето училища е правото на допълнително време на изпити и тестове. Асистиращи технологии практически не се използват, освен в отделни случаи, когато родителите закупят на ученика компютър. Липсата на адекватни образователни услуги се задълбочава, когато учениците достигнат до гимназия.

Законът за образованието в Латвия е открито дискриминационен, тъй като не задължава училищата да предоставят специални образователни услуги на всички ученици със специални потребности. Училището може да избере да предоставя такива услуги, но тогава то трябва да получи лиценз за прилагане на някоя от специалните програми (съществуват 8 такива програми), за да получи допълнително финансиране от държавния бюджет. Получаването на подобен лиценз е доста тромав процес, който в края на краищата не води до изготвянето и прилагането на индивидуален образователен план за всеки един ученик със специфични обучителни потребности. Макар Министерството на образованието да твърди, че всеки ученик със СОП в Латвия получава 82% допълнително финансиране от държавата, на практика само учащите в специални училища получават тази допълнителна издръжка. За учениците с дислексия, повечето от които учат в общообразователни училища това не се отнася.

В България не съществува единна държавна политика по отношение на дислексията, нито задължителни законови актове, които да я включват пряко. Макар да съществуват отделни документи, практиката е все още нова и поради липса на мониторинг, прилагането на тези документи е оставено в ръцете на личната инициатива на училищните ръководства, университетските администрации и работодателите.

Основният нормативен документ, който има отношение към дислексията е Наредба №1 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и хронични заболявания, но до неотдавна терминът „дислексия“ не можеше да бъде открит дори в него.

През септември 2015 Народното събрание ратифицира промените в Наредба №1 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и хронични заболявания. Сред специфичните образователни потребности за първи път са изброени дислексия, дисграфия и дискалкулия.

Към настоящия момент подкрепата за деца, младежи и възрастни с дислексия в България, както и за учителите, работещи с учащи с дислексия, се ограничава до неправителствени организации, частни специалисти и академични групи в някои университети.

Все пак в началните класове децата могат да разчитат на адекватна подкрепа от страна на ресурсни учители и специалисти, в горен курс такава подкрепа почти липсва, с изключение на изолирани случаи. Фактът, че липсва система за ранно тестване и

установяване на затруднения от дислексичния спектър голяма част от учениците достигат до гимназиалните класове без да е ясно на какво се дължат трудностите им в ученето и без да са били подпомагани на по-ранните етапи на обучението си. Използването на асистирани технологии е силно ограничено и сведено до ползване на програми за проверка на правописа или дигитални диктофони, но най-вече в домашни условия. Допълнително затруднение създава фактът, че много от най-масово използваните на Запад асистирани технологии нямат вариант на български език.

В Република Чехия съществува дългогодишна традиция в предоставянето на професионална подкрепа на хората с дислексия, особено на децата. Детето с дислексия се смята за дете със специални образователни потребности (СОП). След като детето тръгне на училище неговите специални потребности следва да бъдат третирани в съответствие със закона за образованието (№561/2004, член 16), който е основният документ, регламентиращ правата на учениците с дислексия от всички образователни степени. В допълнение към Закона за образованието съществуват и разпоредби, публикувани от Министерство на образованието, касаещи обучението и консултирането на учениците със СОП.

В съответствие с настоящото законодателство учениците със средна и тежка дислексия са обучавани на принципа на включващото образование. Това означава, че за всеки от тях се разработва индивидуален образователен план. Този план включва подходящи методи на преподаване, използване на алтернативни средства, подходящи методи на изпитване, облекчения, компенсаторни средства (включително асистирани технологии), и терапия. Учениците и техните

родители участват в разработването на индивидуалния образователен план. Този план посочва както правата, така и задълженията на ученика с дислексия, неговите родители и учители. В допълнение училището получава финансова подкрепа за обучението на интегрираните ученици, което му позволява (на училището) да закупува необходимите средства за обучение, да заплаща допълнителните часове и терапията. Тези допълнителни образователни услуги обаче се предоставят предимно в началните класове. Малко са средните училища, които също предлагат такава подкрепа.

Министерството на образованието планира промени в Закона за образованието и в частност – в член 16, засягащ учениците със СОП. След влизането в сила на тези промени се очаква да се постигне по-голяма достъпност и по-висока степен на приложимост на допълнителните образователни услуги и облекченията за учениците със специфични потребности.

В Турция, след приемането на Акт 573 през 1997 г. започва приемането на ученици със специални образователни потребности в масовите училища. Като резултат от този закон, включващото образование става задължително. В съответствие с насоките за Специалното образование (2000 г.) в училищата, които възприемат включващото образование, във всеки клас следва да бъдат включени еднакъв брой деца със СОП. Нещо повече, само две деца с еднакъв тип затруднения могат да са в един и същи клас. Независимо че учениците със СОП се обучават по индивидуален образователен план, съществува сериозен недостиг на обучен педагогически персонал и на ресурси за осигуряване на адекватна подкрепа за тези ученици в клас. Учениците, които най-често

биват включени в общообразователните училища са тези с лека умствена изостаналост или с дислексия (специфични обучителни трудности).

Независимо че Министерството на образованието официално признава дислексията от 1997 г., установяването на регулаторни правила и прилагането на индивидуалните обучителни планове започва в страната едва през последните години. Учителите получават повече подкрепа от държавните консултативни и рехабилитационни центрове (RAM), но тя все още е недостатъчна, за да може да се организира диференцирано преподаване в клас. От 2009 г., със стартирането на т.нар. Програма за подкрепа на учениците със СОП, системата за подкрепа на децата и младежите с дислексия и на техните учители определено се подобри и успява в по-голяма степен да отговори на потребностите им.

Референции

Beneventi, H., Tømmesem, F. E., Ersladn, L. and Hugdahl, K. (2010) 'Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence', *Scandinavian Journal of Psychology*, no. 51, pp. 192-202.

British Dyslexia Association (n.d.)b *Indicators of dyslexia*, [Online], Available: <http://www.bdadyslexia.org.uk/parent/indication-of-dyslexia> [28 July 2015].

British Dyslexia Association (n.d.)a *What are specific learning difficulties*, [Online], Available: <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties> [14 July 2015].

Brunswick, N. (2010) 'Unimpaired reading development and dyslexia across different languages', in Brunswick, N., McDougal, S. and de Mor-nay Davies, P. (ed.) *Reading and dyslexia in different orthographies*, Hove: Psychology Press.

Cain, K. (2010) *Reading development and difficulties*, Chichester: BPS Blackwell.

Démonet, J.-F., Taylor, M. J. and Chaix, Y. (2004) 'Developmental dyslexia', *The Lancet*, vol. 363, May, pp. 1451-1460.

International Dyslexia Association (2002) *Definition of dyslexia*, [Online], Available: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/> [14 July 2015].

Nicolson, R. I. and Fawcett, A. J. (2011) 'Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebel-lum', *Cortex*, vol. 47, pp. 117-127.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Brookes, R. L. and Needle, J. (2010) 'Proce-dural Learning and Dyslexia', *Dyslexia*, vol. 16, pp. 194-212.

Reid, A. A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E. and Hansen, P. (2006) 'Cognitive Profiles of Adult Developmental Dyslexics: Theoretical Impli-cations.', *Dyslexia*, vol. 13, pp. 1-24.

Siegel, L. S. (1989) 'IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabili-ties', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22, no. 8, pp. 469-486.

Smith-Spark, J. H., Fawcett, A. J., Nicolson, R. I. and Fisk, J. E. (2004) 'Dyslexic students have more everyday cognitive lapses', *Memory*, vol. 12, no. 2, pp. 174-182.

Stein, J. (2001) 'The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia', *Dyslexia*, no. 7, pp. 12-36.

Ullman, M. T. (2004) 'Contributions of memory circuits go language: the declarative/procedural model', *Cognition*, vol. 92, pp. 231-270.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004) 'Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, no. 1, pp 2-40.

Wolf, M. and Bowers, P. G. (1999) 'The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias', *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, no. 3, pp. 415-438.

2. ИНДИВИДУАЛЕН ОБУЧИТЕЛЕН ПЛАН

Бинур Кючукелдъз, Омер Фарук Метин
Турция

НА ВНИМАНИЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ:

Настоящият Наръчник е насочен на първо място към учителите, но ние знаем, че много родители също ще проявят интерес към съдържанието и затова считаме, че има някои специфични особености в процеса на създаване на Индивидуалния обучителен план (ИОП), с които родителите трябва да са наясно.

Ако учителите на вашето дете, или училището, предложат детето ви да премине на ИОП, не бива да го приемате като тежка присъда. Това просто означава, че училището е готово да предостави на детето ви специфична и строго индивидуална помощ.

При това положение следва да очаквате и да настоявате да участвате активно в този процес. Вие най-добре познавате детето си. Бъдете готови да работите в сътрудничество с училището и с различни експерти, за да бъде изготвен план, който в максимална степен да помогне на детето ви.

Може и следва да очаквате вие и детето да получите ясно обяснение защо училището смята за необходимо детето да бъде обучавано по ИОП и какво може да очаквате в хода на този процес. Ако се чувствате уплашени или притеснени от предстоящите промени, опитайте да се свържете с други родители, които вече са преми-

нали през този процес заедно с децата си, за да ви помогнат да получите отговор на вълнуващите ви въпроси.

Накрая – обяснете на детето какво предстои и защо е взето подобно решение.

И преди всичко – вярвайте в детето си!

Както вече споменахме, важно е учителите да осигурят учебни материали, базирани на силните страни на ученика, предишните му знания, неговите умения и интереси. Индивидуалният образователен план (ИОП) е начин, да се уверим, че това ще се случи. Има няколко ключови момента, осигуряващи успеха на ИОП:

- ✓ ИОП създава координация между учителите – специалистите, терапевтиращи проблема - родителите и училищната администрация.
- ✓ ИОП едновременно се стреми учениците да покриват определени академични стандарти и гарантира, че техните таланти и силни страни ще бъдат максимално използвани.
- ✓ В последните 2-3 години от училищното образование ИОП следва да включва овладяване от учениците на уменията сами да отстояват правата си.²⁸
- ✓ Учениците следва да участват в редовни срещи, на които се разглеждат техните ИОП, за да имат възможност да усвоя-

²⁸European Agency for Development in Special Needs Education (2006)

ват и упражняват социални и комуникативни умения, които ще им бъдат необходими в бъдеще.

- ✓ Участието в клубове и извънкласни дейности също следва да заема важно място в процеса на планиране, за да се даде възможност на учениците да открият, да развиват и използват своите таланти.
- ✓ Индивидуалните образователни планове трябва да бъдат написани по начин, който в максимална степен да способства за активна комуникация между училищната администрация, учителите, родителите и учениците.²⁹
- ✓ Индивидуалните образователни планове са абсолютно необходими когато става въпрос за учениците със специални образователни потребности. Естествено е да съществуват различия в различните страни, но значението на изготвянето и изпълнението на ИОП е всепризната. „Индивидуалният образователен план е средството, чрез което оказваме специална подкрепа на децата със специални потребности“.³⁰ Той излиза извън рамките на традиционната учебна програма, формулира специфичните подходи в работата с учещите и ги обвързва с конкретни стратегии за всеки отделен ученик в зависимост от неговите потребности.
- ✓ „Индивидуалният образователен план (ИОП) е писмен документ, изготвен за точно определен ученик, определящ

²⁹Lucido (2013)

³⁰Nugent (2005:3)

учебните цели, които ученикът трябва да постигне в рамките на даден период от време, а също подходите и методите на преподаване, необходими за постигането на тези цели ресурси и подкрепа“.³¹

- ✓ Законът в различните страни може да е различен, но в повечето случаи основните стандарти и изисквания по отношение на съдържанието на ИОП, неговата роля и сътрудничеството между всички заинтересовани страни при разработването и прилагането му, са сходни. Всяко дете или младеж, който получава специални образователни услуги от предучилищна възраст до дипломирането си във средното училище има право на ИОП. В редица страни това е законово регламентирано.^{32,33} Училищата са отговорни за разработването на индивидуалните образователни планове за учениците със специални образователни потребности, както и за прилагането на съответните процедури. По време на целия процес на разработване на ИОП екипът работи заедно със семейството. Този подход на сътрудничество има пряко отражение върху крайния документ и поставя основата на взаимодействието между родителите и училището за реализирането на плана. Основните причини, поради които на ученика се предлага ИОП, са за да осигури неговото пълноценно включване в учебните дейности в клас, формиране и развиване на уменията му за независимо учене, участие в

³¹ National Council for Special Education (2006)

³² European Agency for Development in Special Needs Education (2003)

³³ National Council for Special Education (2006)

поставянето на конкретните учебни цели и засилване неговата роля и ролята на родителите му в целия процес.³⁴

2.1. Допустимост

Ако сте в страна, където е налице законодателство, регламентиращо ИОП, тогава препоръката, тестването и диагностицирането на проблема са част от процеса на изготвяне на плана. Упоменатите процедури ще определят дали съответния ученик отговаря на критериите за работа по ИОП. Най-общо тази оценка се осъществява от екип специалисти и отнема известно време. Разбира се, не е необходимо да изчаквате някой от вашите ученици, у когото наблюдавате наличие на трудности с ученето (каквато е например дислексията) да премине през цялата дълга процедура и да получи официален документ, установяващ затрудненията, за да предоставите подходяща подкрепа. Решението ви да се намесите следва да дойде още щом забележите, че въпросният ученик среща повече трудности с четенето от връстниците си³⁵.

2.2. Участници в процеса на създаване на ИОП

- ✓ ИОП Координатор (човекът, отговорен за целия процес)
- ✓ Представител на училището

³⁴European Agency for Development in Special Needs Education(2009)

³⁵Rose (2009)

- ✓ Родителите на ученика
- ✓ Ученикът
- ✓ Учител (най-често класният ръководител)
- ✓ Ресурсен учител
- ✓ Педагогически съветник/училищен психолог
- ✓ Други специалисти, които познават ученика и имат впечатления от неговите възможности и затруднения.

Всеки един от участниците допринася с важна информация, по време на изготвяне на ИОП. Те работят заедно, като равнопоставени членове на екипа, за да създадат оптималния индивидуален образователен план за конкретния ученик. Родителите могат да предоставят информация за начина на самоподготовка на ученика и подкрепата, която те му оказват при ученето на уроците и писането на домашните, както и за особеностите на развитието на детето от най-ранната му възраст. Учителят от своя страна познава най-добре ученика по отношение на работата му в клас, трудностите, с които се сблъсква и помощта, от която се нуждае. Взаимодействието между всички участници в процеса не само разглежда проблема от различни гледни точки, но и създава усещането за споделена отговорност за осигуряване на адекватна подкрепа на ученика с дислексия или други обучителни затруднения.³⁶

³⁶ERIC Digest (2001)

2.3. Компоненти на ИОП

Обикновено екипът, разработващ ИОП започва с разглеждането на резултатите от тестването на ученика, за да реши, от каква конкретна помощ се нуждае той. В хода на обсъждането се взема под внимание как се справя ученикът с учебния материал, какви трудности среща, какви са заключенията на специалистите, които са провеждали тестването; отчита се мнението на учителите, преподаващи различни учебни предмети и имащи наблюдения върху работата на ученика; както и мнението на родителите. Информацията и изводите от формалните и неформални тествания се преразглеждат, за да бъдат обхванати всички подробности за академичните и социалните умения на ученика в училищната среда. Тази информация помага на екипа да опише „моментното ниво на справяне в училище“ и това е основа за разработване на ИОП и начертаването на конкретни мерки за работа с ученика през учебната година. Всяка реализирана стъпка е отправна точка за следващите умения, които следва да бъдат формирани съобразно възрастта и класа на ученика.

В ИОП следва да бъдат конкретизирани следните въпроси:

- ✓ *Характера и нивото на способностите, уменията и талантите, притежавани от ученика;*
- ✓ *Характера и степента на специалните образователни потребности на ученика и как те влияят на неговото образователно развитие;*

- ✓ *Академичните резултати на ученика към момента на изготвяне на ИОП;*
- ✓ *Специалните образователни потребности на ученика;*
- ✓ *Ресурсното подпомагане и другите образователни услуги, които да бъдат предоставени на ученика, за да му дадат възможност да извлича полза от образованието и да участва пълноценно в училищния живот.*
- ✓ *Когато е необходимо, ресурсното подпомагане и другите образователни услуги да се предоставят на детето от най-ранна възраст, което да облекчи прехода от предучилищно към училищно образование;*
- ✓ *Когато е необходимо, ресурсното подпомагане и другите образователни услуги да бъдат насочени към улесняване на ученика в прехода му от една към следваща образователна степен;*
- ✓ *Формулираните цели, които ученикът следва да постигне да са за конкретен период, не надвишаващ 12 месеца.*

Essential Elements Table EPSEN Act, 2004³⁷

³⁷Education for Persons with special Educational needs Act 2004 (2006)

2.4. Цели

Следващата стъпка е да се формулират конкретни, измерими, приемливи за всички страни краткосрочни цели, обвързани със съответните срокове.³⁸

Конкретните цели и задачи трябва да са свързани с целевите области на академичното развитие и социални умения. Понякога термините „цел“ и „задача“ са взаимнозаменяеми, но в ИОП между тях има разлика. Годишните цели следва да дават възможност на ученика за постигане напредък в общата учебна програма. Задачите са крайгълните камъни на този напредък и стъпките, необходими за постигане на целите.³⁹ И задачите, и целите трябва да включват ясни описания на знанията и уменията, които ученикът ще придобие и начина, по който ще се измерва неговият напредък. Това измерване понякога се осъществява чрез използване на обективни тестове, в други случаи се основава на наблюденията на резултатите от предприетите действия. Целите трябва да са реалистични, съобразени с възможностите на ученика, но в същото време да осигуряват и определена свобода. Необходимо е те да са обвързани с конкретни срокове, за да се създадат условия екипът, отговарящ за ИОП, да наблюдава напредъка на ученика на редовни интервали.

³⁸National Council for Special Education (2006)

³⁹Heitin (n. d.)

2.4.1. Примерни цели и задачи

Цел: Ученикът Х.Х. ще подобри нивото си на разбиране при четене, като е нужно то да достигне критериите, посочени по-долу:

- ✓ В 4 от 5 случая ученикът ще може да посочи основната идея в текста;
- ✓ В 4 от 5 случая ученикът ще може да свърже информацията в правилна последователност;
- ✓ Ученикът ще може да посочи кое се случва в началото, кое в средата и кое в края на база на прочетения текст;
- ✓ Когато преразказва текста ученикът ще може да свърже основните факти в правилна последователност;

Цел: Ученикът К.К. ще подобри уменията си за писане до нивото, съответстващо на 9 клас по отношение на идеи и съдържание, което ще се измерва по следните критерии:

- ✓ Излагане на основната идея с някои подкрепящи детайли по темата;
- ✓ От изложението да личи разбиране по темата и да е използван поне един източник;
- ✓ Ясно изложение с фокус върху основните идеи и подкрепящи детайли по темата;

- ✓ В изложението са използвани подходящи факти и детайли по темата;
- ✓ Минимум в 70% от изложението ще са дадени правилни отговори на въпросите „Кой?“, „Какво?“, „Къде?“, „Защо?“, „Как?“ и „Кога?“.

Примери за подходящи думи, които да използвате при формулиране на целите

- ✓ *Да назовава (устно и писмено)*
- ✓ *Да пише*
- ✓ *Да съпоставя*
- ✓ *Да разграничава (чрез подбиране, отбелязване, групиране)*
- ✓ *Да възпроизвежда*
- ✓ *Да идентифицира*
- ✓ *Да открива*
- ✓ *Да изброява*
- ✓ *Да класифицира/ Да подрежда*
- ✓ *Да сравнява*
- ✓ *Да описва*

- ✓ *Да съставя (описание, рисунка, конструкция)*
- ✓ *Да демонстрира (представя със/ без словесно обяснение)*

Подходящата терминология за описване на целите е предложена от Националния съвет за специално обучение⁴⁰ (2006)

В ИОП трябва да бъдат ясно формулирани:

- ✓ Специфичните образователни услуги, които следва да бъдат предоставени;
- ✓ Модификациите в програмата, които следва да бъдат направени;
- ✓ Описание на предоставяните по време на официални изпити облекчения;
- ✓ Конкретните образователни услуги, които ще бъдат предложени на ученика;
- ✓ Дата за начало на предоставяне на подкрепата и очакваната продължителност на процеса.

С други думи, ИОП на вашия ученик следва ясно да посочва колко често, колко дълго и при какви условия училището ще предоставя посочените услуги и облекчения, а също кога предоставянето на услугите и/или облекченията ще започнат. ИОП трябва да осигури

⁴⁰National Council for Special Education (2006)

на всеки ученик със специфични обучителни затруднения условия и подкрепа за успешно справяне със задължителния учебен материал, фокусирайки се върху изучаваните учебни предмети, независимо дали се касае за общообразователно или професионално обучение.⁴¹

Трябва да има силна връзка между ИОП и заниманията в клас. Целите и задачите в ИОП трябва да обхващат всички области, в които ученикът не може в максимална степен да извлече полза от редовните учебни занятия. След като ИОП е разработен, съгласуван и подписан от всички членове на екипа, започва изпълнението на заложените в плана задачи. По време на учебната година може да се наложат малки корекции в целите и задачите, но големи промени (като например: промени на предоставяните образователни услуги) изискват нови срещи и обсъждания, за което всички заинтересовани трябва да бъдат уведомени писмено.

Комуникацията между родителите и специалистите е много важна. Родителите могат да споделят ценна информация за възможни проблеми с индивидуалната програма. Когато ученикът има затруднения в училище, родителите може да са в състояние да посочат възможните причини и да предложат решение.

В най-добрият случай в училище има специален координатор за ИОП-екипа или представителят на училището в екипа трябва да координира и наблюдава подкрепата, предоставяна на ученика. Много хора може да са отговорни за предоставянето на различните

⁴¹Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, (2000)

образователни услуги и е важно, че ученикът е в състояние да получи тези услуги в сроковете, споменати в неговия ИОП. Цялостната подкрепа, като се започне от ресурсното подпомагане и се стигне до допустимите облекчения, описани в ИОП, трябва да бъдат предоставяни редовно, в необходимия обем и с нужното качество. Екипът или член на екипа трябва да контролира стриктно това да се случва.

За да се следи напредъка на ученика по отношение на заложените в ИОП годишни цели, периодично се подготвят отчети за напредъка и те се довеждат до знанието на всички заинтересовани страни. Ако такъв отчет не бъде предоставен, следва заинтересованите да го изискат от отговорника на ИОП екипа. Успехите на ученика, родителските притеснения, резултатите от първоначалната и последващите оценки на ученика, резултатите на тестове и изпити трябва да бъдат описани и анализирани в тези доклади.⁴²

Младежите не трябва да бъдат оставяни сами да се справят с трудностите в ученето, свързани с дислексия. Те трябва да чувстват подкрепата и разбирането, което родителите и другите възрастни в училище могат да им оказват. Срещите в етапа на подготовката и реализирането на ИОП са най-подходящите моменти за споделяне на вижданията и притесненията на всички участници в процеса, защото това е начинът да се постигне взаимно разбиране и позитивно отношение към ученика и оценяване на неговите усилия.

⁴²Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education, (2000)

Референции

British Dyslexia Association Workplace information, (n. d.) [Online], Available:<http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/workplace-information> [14 January 2016].

Education for Persons with special Educational needs Act 2004 an Interpretation for Teachers, (2006) [Online], Available: https://www.into.ie/ROI/InfoforTeachers/SpecialEducation/Archive/EPSENAct04_IntforTeachers.pdf [14 January 2016].

ERIC Digest (2001) *Creating useful individualized education programs (IEPs) by Smith, Stephen W.*, [Online], Available: <http://www.ericdigest.org/2001-4/useful.html> [11 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2006) *Individual Transition Plans supporting the move from school to employment*, [Online], Available: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_en.pdf [13 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*, [Online], Available:https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf [7 January 2016].

European Agency for Development in Special Needs Education (2009) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommen-*

dations for Policy Makers, [Online], Available: <http://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf> [13 January 2016].

Fink, R. P. (1995) *Successful Dyslexics: A Constructivist Study of Passionate Interest Reading*, [Online], Available: <https://canvas.harvard.edu/courses/8447/files/1478848/download?wrap=1> [14 January 2016].

Heitin, R. (n. d.) *Writing IEP goals*, [Online], Available: <http://www.wrightslaw.com/info/goals.lesson.heitin.htm> [12 January 2016].

Lucido, R. J. (2013) *Writing IEPs for the Audience of Teachers, Parents, and Students: The Case for the Communicative Individualized Education Program*, [Online], Available: https://www.academia.edu/2947314/Writing_IEPs_for_the_Audience_of_Teachers_Parents_and_Students_The_Case_for_the_Communicative_Individualized_Education_Program [7 January 2016].

National Council for Special Education (2006) *Guidelines on the individual plan process*, [Online], Available: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final_report.pdf [7 January 2016].

Nugent, M. (2005) *A rough guide to individual educational planning (NEPS)*, [Online], Available: https://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/phase-2-case-study-site-denmark/denmark-csv-files/A_rough_guide_to_IEPS-1.doc [7 January 2016].

Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education (2000) *Archived information: A Guide to the Individualized Education Program* [Online], Available: <http://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/iepguide.pdf> [7 January 2016].

Rose, J. (2009) *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*, [Online], Available: http://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf [08 November 2015].

Virginia Department of Education (2011) *Standards - based IEP: Sample Measurable Goals: English/Reading k – 12 2003/2010: Standards of Learning*, [Online], Available: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/iep_instruct_svcs/stds-based_iep/smg_english_reading.pdf [18 January 2016].

Virginia Department of Education (2011) *Standards - based IEP: Sample Measurable Goals Mathematics k – 12 2009: Standards of Learning*, [Online], Available: http://www.doe.virginia.gov/special_ed/iep_instruct_svcs/stds-based_iep/smg_mathematics.pdf [18 January 2016].

3. ПОДПОМАГАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ МЛАДЕЖИ С ДИСЛЕКСИЯ

Ева Бирзниеце, Томас Шмит

Латвия

Асоциация Дислексия – България се разграничава от мнението на авторите на тази глава по отношение на мерките, които учителите следва да предприемат, за да подпомогнат подобряване на техниката на четене при учащи с дислексия. Материалът е изцяло базиран на американски източници, които визират спецификите на английския език и не отговарят на характеристиките на българския език.

Според изследването на PISA от 2012 г.⁴³ 39,4% от 15-годишните ученици в България спадат в групата на „функционално неграмотните“, което означава, че дори техниката им на четене да отговаря на нормите за възрастта, те не са в състояние да извлекат важната информация от писмен текст, да я възпроизведат ясно и разбираемо и да приложат тази информация при решаване на различни задачи/проблеми. В тази статистика не са включени учениците, които са диагностицирани с каквито и да е специфични образователни потребности, тъй като те не участват в тестовете на PISA. Както по-

⁴³ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-result,s-overview.pdf>

казва проучването, проведено от партньорите в проекта “Mobility of Educational Services for Adolescents with Dyslexia” броят на средношколците, официално диагностицирани с проблеми в четенето (дислексия) е много малък – за България той е едва 0,35%⁴⁴. В същото време според участвалите в проучването учители близо 4,5% от учениците, на които те преподават срещат сериозни затруднения в четенето⁴⁵.

3.1. Фокусиране на проблема

Предложенията и препоръките в този раздел са базирани на сборника „Ефективни инструкции за младежи с проблеми с четенето: Практическо ръководство“, подготвено от експерти от няколко американски университета и други институции, занимаващи се с проблемите на грамотността.

В редица страни съществува практика помощта за учениците, срещщи трудности в четенето, да продължава и след преминаването им в по-горните класове, тъй като е всеобщо разбирането за важността на четенето за усвояване на учебното съдържание по всички преподавани в училище предмети. В САЩ и Великобритания такава помощ се осигурява на всички нуждаещи се младежи. Независимо от много високото ниво на компенсиране на недобрата четивна техника чрез използване на асистиращи технологии, допълнителни занимания за подобряване техниката на четене и нивото на разбиране се предлагат на учениците в Дания, Швеция и Норвегия.

⁴⁴ Бонева ред. (2015: 21-22)

⁴⁵ Ibid, 20.

Основен акцент в тези занимания се поставя върху директните инструкции за четене, които са специфични за учениците, чиито показатели при четене са значително под приетите норми за съответния клас. Американските автори в техния сборник с практически насоки за подпомагане на четенето дефинират като младежи всички ученици след 4 клас. Според нашето разбиране младежи са учениците след 14-годишна възраст, т.е. тези, които се намират в етапа на средното образование. Това, което е важно, е, че не съществува съществена разлика в методиката на коригиране на проблемите с четенето на четвъртокласниците и на учениците в 12 клас.

Коригирането на проблемите с четенето при младежи включва: четене на думи, подобряване на гладкостта на четене, обогатяване на речника и повишаване нивото на разбиране.

При младежите не поставяме толкова силен акцент върху фонологичните възприятия и фонетиката. Приемаме, че тези аспекти на четенето са били усвоени в началните класове. Терапията на затрудненията с четенето при младежи включва:

- ✓ Изучаване на думите;
- ✓ Гладкост на четене;
- ✓ Речников запас;
- ✓ Разбиране и
- ✓ Мотивация.

Мотивацията е нов аспект при този процес, защото за младежите е много важно това, което четат да поддържа интереса им и в същото

време да обогатява техните общи знания и знанията им в специфични области.

Мотивацията е неотделима част от процеса на коригиране на затрудненията в четенето във всичките му аспекти и поради тази причина няма да я дискутираме отделно в настоящия материал. Проблемите с разбирането при четене са разгледани в Глава 5.

3.2. Изучаване строежа на думите

Много младежи при четене се затрудняват с декодирането на думите и трябва да им се даде шанс да подобрят уменията си. Гладкото и правилно четене на думите повишава и нивото на разбиране, така че то е от изключителна важност за четящия, за да може той да вникне в същността на текста.

Учениците трябва да бъдат научени да разделят думите на съставните им части (представка, корен, наставка, окончание). Тези, които имат трудности с четенето на отделни думи ще имат нужда от директни инструкции при морфологичния разбор. Нивото и съдържанието на преподаване на морфологията следва да бъде съобразено с нуждите на конкретния ученик, а не с неговата хронологична възраст.

По-задълбоченото изучаване на строежа на думите учи учениците да разбиват многосричните думи на срички и да свързват сричките в думи, да правят морфологичен и семантичен анализ на думата.

Учителите следва:

- ✓ Да помогнат на учениците да разберат думите и след това да разделят думите на съставните им части;
- ✓ Да помогнат на учениците да се научат да различават и да четат многосричните думи и да използват знанието си за свързване на сричките, за да прочитат тези думи;
- ✓ Да помогнат на учениците да се научат да идентифицират думите с неправилна конструкция;
- ✓ Да научат учениците на значението на най-често срещаните представки, наставки, окончания и корени. Те трябва да разпознават сродните думи (напр. уча, училище, учител, учебник, научен и т.н.)
- ✓ Да научат учениците как морфологичният анализ може да помогне при четенето на непознати думи⁴⁶.

3.3. Гладкост на четене

Много младежи не умеят да четат гладко, дори ако изчитат правилно отделните думи. Независимо че само по себе си гладкото четене не е гаранция за добро ниво на разбиране, последното в значителна степен зависи от правилното и гладко прочитане на текста. Програмите, подпомагащи младежите за подобряване на уменията им за четене на практика не обръщат внимание на гладкостта на четене, независимо от важността на този компонент.

⁴⁶ Boardman, Roberts, Vaughn, Wexler, Murray and Kosanovich (2008:7)

Гладкост на четене може да се постигне по два основни начина: чрез многократно контролирано четене на глас на даден текст, като учителят (или друг възрастен с добра техника на четене) постоянно коментира четенето; и/или чрез продължително четене на глас на различни текстове.

Независимо кой от двата метода бъде избран, процесът трябва да бъде постоянно наблюдаван и да се следи напредъка по отношение на гладкостта и правилността на четене на текстовете. Ученикът би могъл сам да отчита напредъка си като изготви времева графика, показваща как се справя. Упражняването на четене с цел постигане на гладкост следва да бъде контролирано от учител, друг възрастен, или дори от съученик, който би могъл да предложи образец на гладко четене и да даде съответните инструкции. Важно е ученикът да бъде ангажиран в наблюдаването и отчитането на собствения си напредък.⁴⁷

Учениците трябва да четат текстове, които представляват интерес за тях и които съответстват на нивото на техните четивни умения. Могат да се упражняват в гладко четене като последователно (един след друг) четат абзаците в даден текст (от книга или учебник), или като четат откъси от различни произведения с приблизително еднакво ниво на трудност. Не карайте учениците да препрочитат един и същ откъс многократно. С подобряване на уменията на учениците, избирайте текстове с по-голяма сложност.⁴⁸

Пример:

⁴⁷ Ibid, с. 11.

⁴⁸ Ibid, с. 12.

Опитът в работа с деца и младежи с дислексия показва, че най-подходящо е:

- ✓ *Да се започва с много лесни текстове (много под реалното ниво на ученика) – това му дава усещане за успех и го мотивира да желае да опита нещо по-трудно;*
- ✓ *Да се преминава постепенно (но бавно) към по-трудни текстове, като се обръща специално внимание на правилното изчитане на думите и на пунктуацията. Ако някой от предложените текстове се окаже прекалено труден за ученика (ако рязко се увеличи броят на неправилно прочетените думи), по-добре е да се върнете към по-лесен текст, с цел да запазите мотивацията;*
- ✓ *Постоянно регистрирайте и посочвайте на ученика неговия напредък (постоянно увеличаващото се ниво на сложност при намаляващ брой неправилно прочетени думи, нарастваща скорост и др.)*
- ✓ *Използвайте диктофон, за да правите записи на четенето от време на време, така че ученикът да може да „чуе“ напредъка си.*

3.4. Речник

Авторите на „Ефективни инструкции за младежи с проблеми с четенето: Практическо ръководство“ казват:

„Познаването на значението на думите е пряко свързано с разбирането при четене и с академичния успех като цяло. Когато учениците разбират значението на думите, които срещат в текста и когато разполагат със стратегии за подразбиране на смисъла на непознатите думи, вероятността да разберат съдържанието на това, което четат е много по-голяма. Лексикалното знание обаче е много повече от разбиране значението на думите, когато четем. Лексикалното знание включва осъзнаване на богатството на езика и разнообразието на използваните езикови форми. Учениците, притежаващи т.нар. „лексикално осъзнаване“ проявяват интерес към думите, за тях е удоволствие когато някой си служи майсторски с думите и когато самите те използват думите добре. Те разбират важността на това да научават нови думи и да усвояват стратегии, свързани с ученето на думи.“⁴⁹

За да подпомогнат своите ученици в това направление учителите трябва да създадат у тях интерес към словото, към усвояването на нови думи и да съдействат за формирането на лексикално осъзнаване. Лексикалното осъзнаване означава учениците да разбират етимологията, структурата, основното и допълнителните значения на думата, различните дефиниции на понятието, обозначено със съответната дума. Учениците трябва да се научат да достигат до смисъла на новите или непознати думи като използват познанията си за подобни думи или групи думи, изхождайки от контекста.

⁴⁹ Ibid, с. 13.

По отношение на лексиката, инструкциите следва да включват следните три области:

- ✓ Нова лексика, където обяснявате значението на всяка нова дума;
- ✓ Генеративна лексика – включва инструкции за овладяване на умения за изучаване на думите (тяхната структура, етимология и т.н.). Това ще помогне на учениците в бъдеще да могат да учат новите думи самостоятелно;
- ✓ Академична лексика – наборът от думи/понятия специфични за дадена конкретна област (биология, история, физика и т.н.).

Използвайки тези стратегии като ефективни средства, за да помогнете на всички свои ученици в овладяването на учебния материал, вие неизбежно ще стигнете до извода, че тяхното усвояване и прилагане е от особено значение за учениците със специфични трудности в ученето.⁵⁰

3.4.1. Инструкции по отношение на генеративната лексика

Инструкциите по отношение на генеративната лексика се основават на връзките между думите и групите думи. Учителят може да помогне на учениците си да развият умения, нужни им, за да идентифицират значението на нови, непознати думи на база познанията си за други думи или части от думи. Може да се използват конкретни случаи на думи или части от думи като пример за това как

⁵⁰ Ibid, с. 15.

морфемната структура или контекста могат да служат като ориентир за идентифициране значението на подобни/сродни думи или групи от думи.

- ✓ Достатъчно често карайте учениците да четат познати и непознати текстове от различни области и на различни нива (разбира се трябва да използвате текстове, съответстващи на четивните умения на конкретния ученик, което означава той да е в състояние самостоятелно да прочете 9 от всеки 10 думи). Ще установите, че колкото повече четат учениците, толкова по-активно прилагат стратегиите за разбиране смисъла на непознатите думи.
- ✓ Не е достатъчно да се прочитат думите. Учителят трябва да създава възможности за учениците си да използват новите думи активно в рамките на упражнения в малки или по-големи групи, които да обясняват и доразвиват прочетеното.
- ✓ Учителят също следва да използва активно новите думи, за да могат учениците да виждат връзката между устната реч и четенето. Когато е необходимо тези връзки трябва да бъдат обяснени експлицитно.
- ✓ На учениците трябва да се помогне да формират т.нар. „лексикално осъзнаване“ – чрез упражнения, при които те да обсъждат как даден автор използва думите, да играят различни игри с думи, под формата на игра да използват и овладяват категории като идиоми, палиндромы, оксиморони.

- ✓ Чрез ключови думи с фонетични или визуални връзки към дадена търсена дума, учителят използва познати думи, за да подсказва на учениците смисъла на някоя нова дума. Например, чрез асоциация с ключовата дума „страх“ може да се предположи смисъла на новата дума „страховит“ на базата на примера „Страх ме е от страховития звяр.“
- ✓ Учителят трябва да покаже на учениците как да разделят думите на съставните им части и да използват корена на думата, представките, наставките, окончанията и контекста, за да идентифицират смисъла на непознатите думи.⁵¹

3.4.2. Инструкции по отношение на академичната лексика

Когато се дават инструкции по отношение на академичната лексика, целта е на ученика да бъде обяснено значението на думите в контекста на преподавания учебен предмет. За да помогнете на учениците да овладеят академичната лексика е необходимо да използвате вече познатите практики за даване на инструкции по отношение на новата и на генеративната лексика. В продължение на векове философите са дискутирали различията (ако такива съществуват) в разбирането на значението на думите и в разбирането за естеството на понятията, които тези думи представят. Може да приемете, че докато традиционното разбиране на думите не е същото като разбирането на дадена научна/учебна дисциплина, поз-

⁵¹ Ibid, с. 18.

наването на основите на езика върви ръка за ръка с разбирането на специфичната за дадена област лексика. Какво следва да направите?

- ✓ Използвайте свързани с конкретната тема текстове, за да представите важната лексика. Тя може да включва по-трудни думи, но тъй като те са свързани с важни или трудни идеи, ще бъдат необходими на учениците. Във всекидневието думата „митоза“ може да не се употребява от повечето хора, но в процеса на изучаване на структурата на клетката и клетъчната репродукция, знанието на тази дума е абсолютно необходимо. Значението ѝ, разбира се е многоплатово и учениците няма да разполагат със задълбоченото разбиране за това понятие, каквото има един биолог, но познаването му ще им помогне по-добре да разберат учебния предмет, който изучават.
- ✓ Може да помогнете на учениците си да придобият по-задълбочено разбиране като ги карате да четат и да използват думата в различен контекст. Един шестокласник може би ще трябва да знае, че „митозата е процес в хода на деленето на клетката, при който ядрото се дели. Самото митотично делене протича в четири фази – профаза, метафаза, анафаза и телофаза. В резултат от митозата от една майчина клетка се получават две дъщерни с еднакъв брой хромозоми, равен на броя на хромозомите в майчината клетка.“ (Уикипедия)
- ✓ Ученикът може още да знае, че кариокинезата е понятие, използвано за описание на същия процес. Подробностите,

които вашите ученици следва да усвоят зависят от учебната програма, от интереса на учениците по темата или от целите на конкретното учебно занятие.

- ✓ Може да разработите и приложите оценъчна процедура, чрез която да проверите доколко учениците са усвоили нужните понятия, но в този случай е редно директно да кажете на учениците кои понятия трябва да научат. Възможно е първо да проверите доколко учениците познават понятията и едва след това да преподавате съответния учебен материал, като използвате стандартни техники за проследяване напредъка по отношение усвояването на терминологията. Важно е да проверявате и доколко добре учениците всъщност разбират понятията (например: Може ли ученикът да дефинира понятието? Може ли да го включи в изречение? Може ли да предложи синоним или антоним? и т.н.).
- ✓ Давайте експлицитно обяснение на характерните думи, които учениците трябва да знаят, за да разберат смисъла на определен текст. Преди четенето на текста може да дадете определение на понятието, да посочите примери на правилно и неправилно използване на понятието; да изготвите заедно с учениците семантична карта с подобни/производни/сродни думи или списък с различните употреби на думата. Предоставяйки експлицитно знание за най-важните думи вие спомагате за обогатяване на речника на учениците, а оттам – за повишаване нивото на разбиране.
- ✓ Инструкциите, насочени към развиване на речника, могат да бъдат подпомогнати чрез използване на технологиите.

Използването на различни обучителни игри може да ангажира в по-голяма степен вашите ученици. Онлайн речниците, допълнителните материали, които могат да бъдат намерени в интернет също спомагат за разширяване на знанията на учениците, давайки им повече информация бързо и в различен контекст.⁵²

Референции

Boardman, A. G., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C. S., & Kosanovich, M. (2008). Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction

PISA – годишен отчет от проучването през 2012 г. – Онлайн: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-result,s-overview.pdf>

Бонева ред. (2015) :Международен анализ на потребностите - мобилност на образователни услуги за младежи с дислексия“ - MoDyslexia (2014-1-LV01-KA200-000500). Русе. Асоциация Дислексия - България.

⁵² Ibid, с.19.

4. ДИСЛЕКСИЯ И ПРЕДПОЧИТАНИЯ ПРИ УЧЕНЕ

Ленка Крейчова, Зузана Боднарова
Република Чехия

4.1. Въведение

Дислексията е различен начин на учене. Няма причина да смятаме, че учениците с дислексия не са в състояние да учат. Когато работим с тях, обаче, трябва да мислим по какъв начин да им представим учебния материал, така че той да отговаря на спецификите на техния начин на учене, което ще направи ученето им по-ефективно. Всъщност, няма нищо специално, което учителите е нужно да правят за учениците с дислексия. Ако работите с клас от 20-30 ученици, вие би следвало да предположите, че всеки един от тях си има своите индивидуални нужди и предпочитания по отношение на ученето. Следващите глави на Наръчника се фокусират върху конкретни подходи при преподаване, които са подходящи за учениците с дислексия. Има някои техники, които, ако учителят включи в своята практика, дават възможност методите на преподаване да се адаптират към различните потребности на всички ученици в класа. С други думи, съобразяването на стила на преподаване със спецификите на учене на учащите с дислексия ще подпомогне не само тях, но ще е от полза за всички ученици. Всеки учител би могъл успешно да работи с ученици с дислексия в клас, дори и ако не разполага със задълбочени познания относно дислексията. Съобразяването с

индивидуалните специфики на учене на всеки ученик в класа е сред основните професионални умения на учителя.

4.2. Предпочитания при учене

Всеки човек има свой специфичен предпочитан начин на учене. Понякога този начин може да е различен дори по отношение изучаването на различни учебни дисциплини. Когато става дума за ученици с дислексия, дори е още по-важно да мислим за техните предпочитани начини на учене, защото считаните за традиционни не са достатъчно ефективни за тях. Инструкции, като „прочети текста няколко пъти, за да запомниш съдържанието“ или „ако си водиш добри записки, това ще ти помогне да учиш по-лесно“ не водят до желан резултат; в допълнение тези начини намаляват тяхната мотивация. Тъй като четенето и писането представляват трудност, е нормално учениците с дислексия да се стремят да избягват тези начини за получаване на информация.

Нека разгледаме различните аспекти на предпочитанията при учене. Можем да го направим от няколко гледни точки. Съчетаването им води до обособяване на индивидуални профили. Когато преподаваме, ние трябва да отчитаме предпочитанията по отношение начина на учене на учениците, но също така можем да обсъдим проблема с тях и да им помогнем да си изяснят кой от начините за учене е най-ефективен за всеки от тях (както в училище, така и външи).

Рейд⁵³ предлага списък с различни аспекти на учебния процес, които оказват въздействие върху ученето и резултата от него. Сред тях са:

- ✓ Учебната среда;
- ✓ Настроението, т.е. емоционалните характеристики, съпътстващи ученето и училищния живот, но също и моментното състояние на ума в конкретната учебна ситуация;
- ✓ Самоувереността, която може да варира по отношение на различните учебни предмети и обучителни ситуации; зависещи също от променливостта на изискванията, училищни задължения и/или подхода на учителя към учениците;
- ✓ Мотивацията за учене;
- ✓ Стилът на преподаване на учителя, т.е. типичните характеристики на преподаване на даден учител и начинът, по който той комуникира с учениците;
- ✓ Стилът на учене на ученика (виж по-долу)
- ✓ Характеристиките на конкретната учебна задача, включително инструкциите, поставените изисквания, сложността и т.н.;
- ✓ Материали, които се използват за изпълнение на определена задача;
- ✓ Допълнителни фактори, като в коя част на деня се извършва конкретната дейност; присъстват ли други хора, които подкрепят ученика; мястото, позата (дали седи на чина, на дива-

⁵³ Reid (2006: 7)

на вкъщи, или в превозно средство)⁵⁴, дали е тихо или шумно и др.

- ✓ Годуин и Томсън⁵⁵ разсъждават върху присъствието на други хора. Някои учащи предпочитат да работят сами, докато други харесват повече груповата работа. На някои им допада ученето на публични места (като например в библиотеката или в някое кафене), други се нуждаят да седнат вкъщи на тишина и спокойствие. В някои случаи присъствието на други хора играе роля на ресурсно подпомагане. Някои ученици се нуждаят от директна подкрепа и окуражаване (кое-то означава, че те имат нужда от допълнително самостоятелно обучение вкъщи, като част от подготовката на уроците и домашните), за други са достатъчни точните и ясни инструкции на учителите в клас. Има също ученици, които учат най-добре сами, гледайки документален филм по темата или четейки книга.
- ✓ Всички тези елементи трябва да бъдат взети под внимание, когато мислим за успеха и/или провала на даден ученик. Когато един ученик има нужда от индивидуален подход, отговарящ на специфичните му затруднения, индивидуалните му предпочитания за учене трябва да бъдат отчетени. Понякога учениците се нуждаят от един вид анализиране на специфичните им предпочитания за учене. Полезно е те да се обсъждат с тях, да им се препоръча специалист, който да ги

⁵⁴ Goodwin and Thomson (2010: 26)

⁵⁵ Goodwin and Thomson (2010: 26)

консултира и да им помогне да открият оптималните условия за постигане на максимална ефективност на ученето.

- ✓ Съществува широк спектър от категоризации на стиловете на учене, или с други думи - на предпочитаните стратегии за учене.⁵⁶ Една от често цитираните се отнася до сензорните аспекти на ученето⁵⁷ - предпочитаната модалност, чрез която ученето е по-лесно и значително по-бързо. Според тази класификация в зависимост от перцептивния канал стиловете на учене се разделят на визуален, слухов и кинестатичен. Те често се използват в комбинация, но има учащи, които в повечето случаи използват един от тези стилове, като най-подходящ за тях.
- ✓ *Някои ученици с дислексия предпочитат слуховия стил, който служи като компенсация за техните трудности с писането. Необходимостта да водят записки докато слушат учителя затруднява тяхната концентрация. Те учат най-добре, когато само слушат преподавателя или когато се включват в дискусии, водят диалог и т.н. – без да пишат. Друга група ученици предпочитат визуалното поднасяне на информацията - те харесват снимки, графики, таблици, документални филми и др. Тези преференции могат да бъдат много ясно изразени, защото често играят ролята на компенсаторни стратегии, които учениците целенасочено развиват.*

⁵⁶ Mortimore (2008: 6)

⁵⁷ Goodwin and Thomson (2010: 27); Hargreaves (ed.) (2007: 13)

- ✓ Харгрийвс⁵⁸ предлага сложен списък от дейности, които могат да стимулират определен стил на учене.



Фиг. 1 – Визуален стил на учене – възможни дейности, подпомагащи ученето

⁵⁸ Hargreaves (ed.) (2007: 13-18)



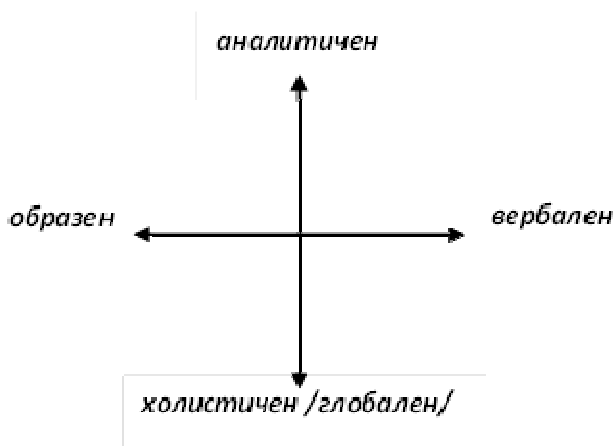
Фиг. 2 – Слухов стил на учене – възможни дейности, подпомагащи ученето



Фиг. 3 – Кинестатичен стил на учене – възможни дейности, подпомагащи ученето

Отделно от концепцията за стиловете на учене съществува и концепция за когнитивните стилове, които се определят като по-общи. Когнитивните стилове се отнасят до начина, по който обработваме

информацията.⁵⁹ Без значение дали учим, пишем домашни или решаваме някакъв проблем (като например събирането на багаж за пътуване, планиране на семейна вечеря, пребоядисване на апартамента и т.н.), ние предпочитаме определен начин на обмисляне на проблема. В най-общия случай начинът на обработване на информацията може да бъде отчетен по две оси, както е показано на фигурата.



Фиг. 4 – Оси на отчитане на обработването на информацията

Аналитичният стил изиска последователност, подреждане на информацията, работа стъпка по стъпка. Холистичният стил (наричан още глобален) от друга страна е по зависим от контекста. Тези, които предпочитат този начин на обработване на информацията се нуждаят от истории/разказ, изложби/илюстрации, документални

⁵⁹ Goodwin and Thomson (2010: 28-29); Mortimore (2008: 128)

филми и т.н. Колкото повече информация получават от различни източници, толкова по-добре запомнят детайлите, както и логически връзки между отделните компоненти.

Образният стил работи със снимки, графики, таблици, графични символи и др. Хората, които предпочитат този стил са склонни да мислят повече в образи, отколкото с думи. Противоположният на този стил наричаме „вербален“, защото е свързан с вербално представяне на информацията – устно и/или писмено.

Тъй като осите се кръстосват стиловете могат да се комбинират по четири начина. Нещо повече, когнитивните стилове могат да се комбинират по различни начини със стиловете на учене. По този начин учениците показват широк спектър от предпочитания, т.е. ученик с вербално-холистичен когнитивен стил в комбинация със слухов стил на учене най-вероятно ще предпочита да учи чрез слушане на истории/разкази, участие в дискусии, обсъждания и т.н. Информация, представена вербално и в широк контекст вероятно ще помогне на такъв ученик при учене.

Не бива да забравяме, че има и други фактори, които играят роля в процеса на учене. Силовете не покриват всеки аспекти на процеса. Много ученици нямат ясно изразен предпочитан стил на учене, или техните предпочитания са различни в зависимост от темата и/или

изучавания предмет. Райд⁶⁰ подчертава, че използването на предпочитания стил на учене зависи от:

1. Конкретната задача, защото различните ученици използват различни умения и способности, за да се справят с проблема;
2. Изискванията по отношение на формата на отговора/решението на поставената задача;
3. Помощта, която учениците получават при изпълнението на поставената задача.

4.3. Заключение

Когато работите с ученици, мислете за начина, по който всеки от тях предпочита да учи; обсъждайте с тях различните техники и стратегии, които биха им помогнали да учат по-ефективно; насърчавайте ги сами да наблюдават и да оценяват напредъка си.

Предпочитанията на учениците по отношение начина на учене трябва да се определят по време на различни етапи от учебния процес и в различни учебни ситуации: когато давате инструкции за извършване на определена задача или при преподаване на различни учебни предмети. Тези предпочитания се отразяват и върху под-

⁶⁰ Reid (2006: 120)

готовката на уроците и домашните вкъщи. С оглед на различните предпочитания (стилове на учене) би следвало материалите за тестове или изпити да бъдат подготвяни в различни формати. Това би дало възможност на всички ученици да покажат максимално добре наученото.

Референции

Goodwin, V. and Thomson, B. (2010) *Making Dyslexia Work for You: A self-help guide*, Abingdon: David Fulton Publishers.

Hargreaves, S. (ed.) (2007) *Study Skills for Dyslexic Students*, London: Sage Publications.

Mortimore, T. (2008) *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook*, Chichester: John Wiley and Sons.

Reid, G. (2006) *Learning styles and inclusion*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

5. ОПТИМИЗИРАНЕ ПРЕПОДАВАНЕТО НА УЧЕБНИТЕ ПРЕДМЕТИ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Ева Бирзниеце, Томас Шмит
Латвия

Учителите по различните учебни предмети прекарват най-много време с учениците, но не винаги разбират нуждите на тези с дислексия. За учащите с обучителни затруднения това може да има негативни последици. Според проучване, цитирано в отчета на Американската Асоциация на Колежите за обучение на учители и Националния център за обучителни затруднения: „Подготвяне на учителите да могат да съдействат за подобряване резултатите на учениците със затруднения“⁶¹ вероятността учениците със затруднения да достигат до университет е много малка независимо от потенциала им. Те в много по-малка степен срещат разбиране и подкрепа от учителите си, в сравнение със съучениците си, които нямат проблеми с ученето. Ние сме убедени, че младежите с дислексия в много отношения не отстъпват на връстниците си като потенциал и искаме те да имат равни шансове за успех. Надяваме се за учителите предлаганият в този Наръчник материал да е не само интересен, но преди всичко полезен и да се превърне в отп-равна точка за разбирането на това, как те могат да помогнат на учениците си с дислексия да успеят.

⁶¹ Blanton, Pugach and Florian (2011:11)

Тази глава от Наръчника е предназначена за учителите. Разбира се, това не означава, че родителите и учениците няма да открият нищо полезно в нея.

Започваме с подробен списък на най-често прилаганите и на практика най-полезните „облекчения“, които могат да бъдат предложени на младежите с дислексия в училище. Те описват и набор от средства и техники, които могат да бъдат използвани.

5.1. Най-общите „облекчения“ за средношколците

Облекченията (все по-често се използва и терминът „акомодации“), прилагани в клас са всъщност техники и технологии, чиято цел е да помогнат на учениците да учат по-ефективно. Като четете списъка по-долу вие вероятно ще забележите, че много от упоменатите облекчения биха били от полза и за учащите без затруднения.

Акомодациите са най-полезни когато компенсират някои от затрудненията, породени от дислексията (на първо място с четенето). Те са свързани с промяна на начина, по който се представя информацията, без да променят самата информация.

Сред най-често срещаните и доказали се като полезни акомодации⁶² са:

⁶²

<http://www.readinghorizons.com/blog/post/2013/04/12/8-dyslexia-accommodations-for-students.aspx> (Accessed 13 November 2015)

1. Допълнително време - учениците с дислексия обикновено се нуждаят от повече време в сравнение със съучениците си, за да се справят с поставените задачи.
2. Индивидуални занимания и/или допълнително внимание към написаното от ученика (проверка, че всичко, което е записал в клас, е правилно).
3. Възможност за използване на помощни материали (таблици, формули, граматически правила и т.н.) при работа в клас.
4. Асистент по време на изпити и тестове, който да записва отговорите, давани от ученика.
5. Предварително предоставяне на текстовете, които ще се разглеждат в клас, за да може ученикът да се запознае с тях на спокойствие вкъщи.
6. Да не се изисква от ученик с дислексия да води записки в час – за него е трудно едновременно да слуша учителя и да се старае да пише. По-ефективно би било да им се позволи да записват това, което говори учителя на диктофон или да им се предоставят предварително подготвени от учителя записки с празни места, които ученикът трябва да попълни по време на урока.
7. Да не се изисква от ученика с дислексия да подготви писмена работа (тема, есе, преразказ) в час. Ако писането е абсолютно наложително да му се даде възможност да ползва компютър с текстообработваща програма и програма за проверка на правописа; в останалите случаи - да бъде изпитван устно.

8. Използване на аудио материали, когато това е възможно – има множество свободно достъпни аудио книги. Когато препоръчвате допълнителна литература, старайте се тя да е налична в електронен формат, за да могат учениците с дислексия да използват програми, преобразуващи текст в устна реч.
9. Използване на компютри в клас – това ще помогне на учениците с дислексия да се справят с редица от задачите в клас и следва да бъде насърчавано.
10. Инструкциите да бъдат давани една по една – по този начин учениците с дислексия (много от които имат проблем с последователностите) няма да се чувстват объркани от множеството инструкции, които трябва да следват.
11. Чести преговори и обобщения – вие давате по експлицитен начин представа на учениците кое е важно и върху кое следва да се фокусират.
12. Винаги предупреждавайте учениците кога ще трябва да преминат от една задача към друга – давайки на учениците с дислексия достатъчно време да превключат от една задача към друга, вие им давате възможност да приключат с едната задача преди да преминат към другата, а не да се „лутат“ кое да правят по-напред. Това им дава възможност и по-добре да разберат и запомнят основните моменти.
13. Работа на кратки „порции“ – дори и в среден курс учениците имат неустойчиво внимание. Работейки на по-кратки „порции“ вие позволявате на учениците да останат съсредоточени върху работата и да разберат това, което е наистина важно.

14. Предоставяйте визуални опори (графики, таблици, мисловни карти, илюстрации и др.) по време на урока. Това позволява на учениците с дислексия да виждат взаимовръзките, които може да са неясни за тях при четене. При наличие на визуални материали четенето има подпомагаща роля.
15. Забавете темпото на даване на инструкции – Има учебна програма и план, които трябва да изпълнявате, но учениците само ще спечелят, ако успеете да понамалите темпото. Това важи най-вече за учениците с дислексия.
16. Директно посочване на зависимостите – учениците с дислексия, макар и достатъчно интелигентни, често имат проблем с разбиране на прочетеното. В клас това може да се проявява чрез неспособността им да виждат връзките и зависимостите в преподавания материал (които са очевидни за другите). Най-добрата помощ е директно посочване на тези зависимости и насочване на учениците къде в текста могат да ги намерят.

Задача за размисъл:

Ричард е на 15, в девети клас. Тих и почти незабележим. Никога няма да го видите да си води записки, да вдига ръка, за да отговори на зададен въпрос или дори да работи по поставените задачи в клас.

Прави ви впечатление, че се справя добре на тестове, където трябва да се избере верният сред няколко възможни отговора (това не важи за всички учащи с дислексия), когато му бъде дадено достатъчно време. Но рядко успява да напише нещо смислено в отговор на т.нар. отворени въпроси.

Какво може да направите, за да помогнете на Ричард да се подготви добре за теста и да успее да покаже какво знае?

Провеждайте тестовете към края на урока, така че да позволите на младежа да използва за работа и междучасието. През часа преговорете въпросите, върху които ще бъде теста и припомнете на учениците правилните отговори. Предоставете на Ричард своите записки или подробен план, за да може да следи логическия ход на урока, който представяте.

5.2. Инструкции, насочени към подобряване на четенето и разбирането при младежи с дислексия

Помнете, че вашите ученици с дислексия имат проблем да четат бързо и ефективно. Ако са получили добра помощ в началните класове е възможно техниката им на четене да е добра, но тя едва ли е толкова добра колкото на съучениците им. Може да забележите проблемите с четенето в много ситуации, но най-важното е да разберете, че тези ученици не само четат по-бавно, но и нивото на разбиране на прочетеното е по-ниско.

Някои от вашите ученици (без значение дали са официално диагностицирани с дислексия или не) може да не могат да прочетат зададения текст. Възможно е те да влагат толкова много усилия в декодиране на написаното, че да нямат когнитивния капацитет да се справят с текста на по-високо ниво (разбиране).

Какви могат да са затрудненията?

- ✓ Не виждат последователностите, които не са експлицитно представени;
- ✓ Не разбират имплицитните връзки между идеите;
- ✓ Не забелязват или не разпознават новите думи;
- ✓ Не могат да си обяснят смисъла на новите думи;
- ✓ Не виждат (разбират) структурата на текста или учебника, които четат.

Как да им помогнем?

Когато давате на учениците нещо за четене, обяснявайте защо го правите. Кажете им защо е нужно да прочетат дадения материал и на какво следва да обърнат внимание.

Ако използвате учебник:

- ✓ Обяснете учебника – как е структуриран?
- ✓ Има ли преговорни уроци – на кое място в учебника са?
- ✓ Обозначени ли са по някакъв начин новите понятия и непознати думи (получерен шрифт, под черта и др.). Обяснете. Ако липсват в учебника подгответе и предоставете на учениците списък с тези понятия/думи.
- ✓ Обяснете структурата на всеки раздел и на уроците. Обърнете внимание на преговорните уроци, на таблиците, графикиите и илюстрациите, на въпросите в края на урока.
- ✓ Ако в учебника липсват въпроси в края на уроците, помогнете на учениците като им предоставите такива или им помогнете сами да подготвят обобщение на урока.

Ако не използвате учебник:

- ✓ Обяснете всеки текст, който препоръчвате учениците да прочетат – защо това е нужно? Какво следва учениците да очакват от текста.
- ✓ Помогнете на учениците да направят резюме на текста и да подготвят въпроси по текста.
- ✓ Помогнете на учениците да изготвят списък с новите (непознати) думи и понятия от текста.

Накрая, важно е да разясните на учениците мета-уменията, които те развиват когато се учат да работят с текста по този начин. Напомнете им, че повечето академични текстове имат подобна структура и им помогнете да разберат как един академичен и един художествен текст се различават по структурата си дори когато разглеждат една и съща тема.

Помогнете на учениците да усвоят модела Проучване – Въпроси – Четене – Преразказване – Преговор

Повечето хора някак естествено научават какво включва един текст и разбират как са структурирани различните видове текстове и как могат да бъдат използвани. За учащите с дислексия това не е така, затова те трябва да бъдат специално научени на това и да усвоят поне един начин за работа с текст.

Един от доказалите се като ефективни подходи при работа с текст е известен с абревиатурата SQ3R⁶³ (Survey - Question – Read – Recite – Review, което преведено на български звучи като Проучване – Въпроси – Четене – Преразказване – Преговор). Би било добре ако в началото на учебната година разясните на учениците си този модел и ги научите да го използват.

Моделът се състои от пет елемента:

1. **Проучване (S – Survey)** – помогнете на учениците си да разберат, че това е добра стратегия – да прегледат текст-

⁶³ www.bbc.co.uk/keyskills/toolkit/comms_l2/includes/1_1_1.doc (Accessed 12 November 2015)

та преди да започнат същинското четене. Трябва да гледат за заглавия, подзаглавия, фрази в получер шрифт, графики, илюстрации и т.н. Тези елементи са важни, защото понякога съдържат информация, която не е изрично упомената в текста или подкрепя фактите, приведени в текста. Заглавията, подзаглавията помагат на читателя да разбере структурата на текста.

2. **Въпрос (Q – Question)** – насърчавайте учениците да задават въпроси по текста. Може да го направите директно, като искате от тях да представят въпроси, на които те считат, че текстът ще отговори, или като организирате кратка дискусия за това какво те очакват от текста.
3. **Четене (R – Read)** – след това учениците прочитат текста.
4. **Преразказване (R – Recite)** – след като са прочели текста учениците преразказват това, което са научили. Те се връщат към въпросите, които са записали преди прочитането на текста и обсъждат какво в текста е отговорило на очакванията им и какво ги е изненадало. Друг начин за запомняне на прочетеното е учениците да отговорят на въпроси по текста, да напишат резюме на прочетеното, или да изготвят мисловна карта на текста.
5. **Преговор (R – Review)** – накрая учениците трябва да преговорят текста няколко пъти в продължение на следващите дни.

Добре е периодично да припомняте на учениците SQ3R-подхода. Питайте учениците за структурата на някой конкретен текст, който е трябвало да прочетат. Искайте от тях да подготвят въпроси по текст-

та, които да зададат на съучениците си. Те трябва да възприемат това не като задача за домашно, а като нещо, което добрите читатели правят, за да извлекат повече полза от всеки текст.

В този раздел ние предложихме няколко начина за работа с текст. Тези техники се базират на мета уменията, които учениците трябва да упражняват непрекъснато, за да ги овладеят добре. Мета уменията са тези умения, които се използват в процеса на учене и не са свързани със спецификата на отделните учебни предмети.⁶⁴ Зависи изцяло от вас, като учители, да помогнете на учениците си да ги усвоят и след това да им напомняте да ги използват.

Пример:

Началото на учебната година за г-жа Джоунс. Тя е учител по химия и наистина имаше желание да помогне на учениците си да използват текстовете, за да научат химията колкото се може по-добре.

Какво направи тя?

- 1. По време на първия учебен час направи обстоен преглед на учебника, който ще използва.*
- 2. Представи на учениците структурата на учебника, обясни съдържанието, което е в края на учебника.*
- 3. После разгледа няколко раздела, за да покаже на учениците как всеки урок започва с кратко въведение, подзагла-*

⁶⁴ <http://www.socialsciencedictionary.com/metaskills> retrieved January 3, 2016.

вия, обозначаващи разглежданите в урока подтеми, а в края – обобщение и въпроси по урока и задачи.

- 4. След това г-жа Джоунс запозна учениците с SQ3R- метода (който ние представихме по-горе) и говори за видовете въпроси, които един ученик, изучаващ химия би могъл да зададе по текста.*
- 5. На няколко пъти през учебната година учителката се връщаше към тези идеи и питаше учениците дали използват SQ3R- метода и в какви случаи.*

За да окуражи учениците си да използват тази техника, тя даваше допълнителни кредити (бонуси) на учениците, които представяха подготвени от тях въпроси по изучаваните уроци.

5.2.1. Водене на записки

Дори когато вашите ученици с дислексия нямат диспраксия, за тях е трудно да водят записки в час, когато това е необходимо.

Как можете да им помогнете?

- ✓ В началото на учебната година им обяснете, че може би в хода на занятията ще трябва да водят записки и им покажете някаква система, която биха могли да използват.
- ✓ Избягвайте ситуации, при които е нужно воденето на записки. Когато е възможно не използвайте лекционна форма на преподаване.

- ✓ Разгледайте с учениците подробно поне един метод на водене на записки⁶⁵. Тези методи дават структурата и помагат на ученика да постигне по-добър резултат.
- ✓ Предупреждавайте учениците предварително кога се планира урок, при който ще е нужно да водят записки. Съобщете им основните теми на урока и ги насърчавайте предварително да прочетат нещо по темата.
- ✓ Когато се налага използването на лекционна форма, убедете се, че преподавания материал има ясна структура и е на достъпен за учениците език. Винаги обяснявайте структурата в началото на урока.
- ✓ Позволете на учениците да използват различни устройства, за да запишат това, което говорите (диктофони, смартфони, таблети) – това ще им позволи да се съсредоточат изцяло върху съдържанието на урока.
- ✓ Позволете на учениците да използват компютър за водене на записки.
- ✓ Предоставете на учениците план на лекцията/урока в началото на часа; или резюме с пропуснати места, които те трябва да попълнят в хода на урока. Това откроява най-важните моменти в преподавания урок и дава неговата структура.
- ✓ Оставете няколко минути в края на часа за въпроси и отговори, за постигане на пълна яснота на преподавания материал.
- ✓ Предоставете на учениците мисловни карти или други нагледни материали, показващи връзките между идеите.

⁶⁵ <http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/notetaking.html> (Accessed 11 November 2015)

- ✓ След урока задайте на учениците въпроси по току-що преподадения материал. Така ще разберете доколко урокът е ясен и ще им помогнете да разберат какво още трябва да преговорят.

Прегледахме няколко начина, по които учащите със затруднения в четенето могат да бъдат подпомогнати да пишат и водят по-добри записки. Много важно е да се отбележи, че това трябва да бъде представено експлицитно. Много често учениците, които имат проблеми с четенето са в неизгодна позиция, тъй като влагат твърде много енергия да не изостават от темпото на класа и никога не усвояват мета уменията, от които имат нужда, за да са по-ефективни.

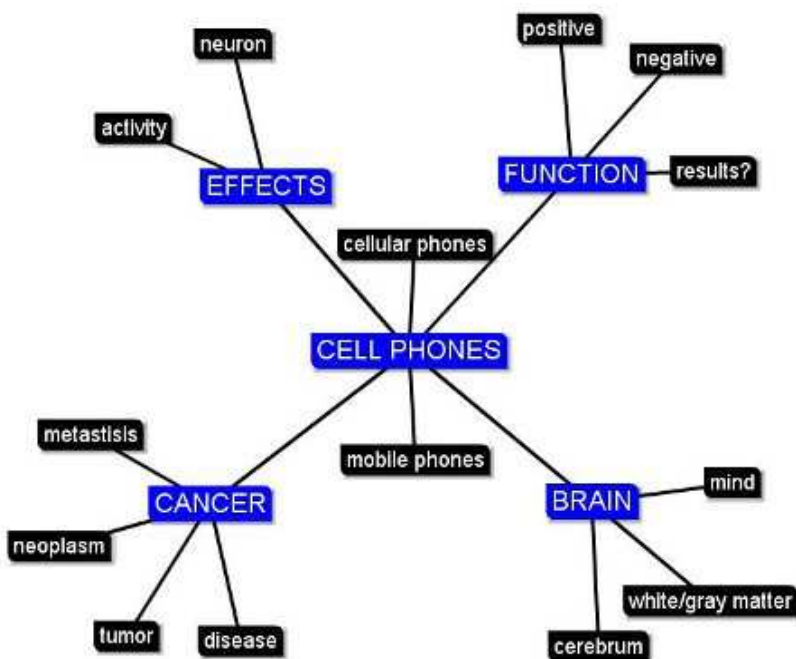
5.2.2. Алтернативни начини за записване на информация (мисловни карти, резюмета, таблици, диаграми)

Воденето на записки е само един начин за записване на информация, даващ възможност за преглед/преговор. Има редица други методи, които могат да бъдат използвани и които може да се окажат по-ефективни за учащите с дислексия. Тези средства могат да бъдат използвани не само когато е нужно да се водят записки в час, но и за структуриране на прочетен текст, за подготовка на синтезирано резюме на информация, събрана от различни източници, или за общ преговор.

5.2.3. Мисловни карти

Мисловните карти са средство, показващо връзките между отделните идеи. Те могат да бъдат използвани при преподаването (изучаването) на различни учебни предмети. Съществуват редица проучвания в подкрепа на използването на мисловни карти и други нагледни методи за подобряване на разбирането на писмена информация⁶⁶.

Пример⁶⁷:



—
66

ba

Ev

67

<http://desales.libguides.com/c.php?g=25155&p=152790> (Accessed Nov. 13, 2015)

Тази мисловна карта е изготвена, за да се обясни връзката между мобилните телефони и възможните негативни ефекти от тяхното използване. Картата започва с една ключова идея (телефоните) и след това ученикът добавя основните разклонения, показващи идеите, свързани с основната. Към всяко основно разклонение може след това да се добавят нови разклонения – идеи и понятия, асоциирани с него. Като цяло това е визуално представяне как ключовата мисъл води до други мисли и показва връзката между допълнителните мисли.

Как мисловните карти могат да бъдат използвани по различните учебни предмети:

- ✓ Естествени науки – учениците създават мисловни карти, показващи връзките между идеите в отделните учебни теми (уроци), както и между учебните теми. Могат да използват метода и за подготовка на презентации, есета, лабораторни упражнения и отчети.
- ✓ Литература – визуалната структура може да бъде използвана от учениците, за да покажат връзките между литературните концепции, героите; за проследяване на действието в литературното произведение.
- ✓ Математика - визуалната структура може да бъде използвана от учениците, за да демонстрират как е построено дадено доказателство (например на тригонометрична задача). Те

могат да им помогнат да видят специфичните математически зависимости при решаването на задачи.

- ✓ Бизнес и икономика – един много популярен начин за визуално представяне в бизнеса е т.нар. Business Model Canvas⁶⁸. Този метод може да помогне на учениците в часовете по бизнес и икономика да водят „визуални“ записки на своите мисли и идеи по отношение структурата на своя нов бизнес.

Методите за визуална организация са много важни в подпомагането на учениците при създаване на добре структурирана писмена работа⁶⁹. Писането е процес, а не еднократна задача. Нагледната структура помага на учениците да се справят със следните задачи:

- ✓ Подбор на идеите;
- ✓ Виждане и създаване на цялостната структура на писмената работа;
- ✓ Установяване на последователността в излаганите идеи;
- ✓ Гарантиране, че най-важните моменти няма да бъдат пропуснати.

Като учител вие можете да помогнете на учениците като изисквате от тях да създават мисловни карти или други нагледни структури в хода да процеса на творческо писане. Не е достатъчно само да им покажете как става това – нужно е да им помогнете да усвоят процеса стъпка по стъпка.

68

http://www.businessmodelgeneration.com/downloads/business_model_canvas_poster.pdf (Accessed Nov. 13, 2015)

69

<http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-mind-maps-develop-writing> (Accessed Nov. 13, 2015)

5.2.4. Налични средства/ софтуер

Все повече и повече средства за създаване на визуална организация са общодостъпни. Когато преценявате кои от тях да използвате, трябва да имате предвид следното:

- ✓ Наличност – дали всички ученици имат достъп? В интернет могат да бъдат намерени множество добри и в същото време безплатни програми.
- ✓ Дали съответната програма е разбираема за вас и дали желаете да се научите да работите с нея? Не е достатъчно да препоръчате някоя програма на учениците, трябва да имате готовност да им помогнете да се научат да я използват и след това да се убедите, че я използват.
- ✓ Способности – трябва да вземете под внимание какво целите да постигнете и да търсите средство/ програма, която ще ви позволи да го направите. Например, някои програми могат да преобразуват плана на урока (написан в точки и подточки) във визуално изображение (мисловна карта) и обратно.

Някои често използвани и популярни програми може да намерите на посочения линк <http://www.digitaltrends.com/computing/best-mind-mapping-tools/> (Проверен на 13.11.2015).⁷⁰:

5.2.5. Използвайте таблици и графики, за да помогнете на учениците да разбират по-добре преподавания материал

В някои учебни дисциплини използването на таблици и графики е много полезно, за да се представи информацията по ясен и достъпен начин. За учениците с дислексия този подход ще бъде особено подходящ.

Табличното представяне на информацията помага на учениците да видят ясно връзките между различните елементи. Може да подпомогнете разбирането като обясните структурата на таблицата. Разяснете, че всеки ред и колона в таблицата трябва да са наименовани. Тези наименования дават информация за съдържанието на съответния ред/ колона. Задавайте специфични въпроси по отношение на съдържащата се в таблицата информация. Може да задавате както експлицитни въпроси (чиито отговори се съдържат в таблицата), така и имплицитни въпроси (за изводите, които могат да се направят на база на информацията от таблицата).

Въпросите могат да включват⁷¹:

⁷⁰ <http://www.digitaltrends.com/computing/best-mind-mapping-tools/> (Accessed Nov. 13, 2015)

- ✓ *“Данните от таблицата отразяват ли правилно използваната информация?*
- ✓ *Какво таблицата или графиката не ни казва за проведеното проучване?*
- ✓ *Какво ни казва информацията в таблицата/графиката? (Има ли някакви зависимости в съдържащата се информация?)*
- ✓ *Какво показаната информация не ни казва, и това може да доведе до неправилна интерпретация?*
- ✓ *Порождат ли някакви асоциации наблюдаваните зависимости; предполагат ли някакви варианти или промени?*
- ✓ *Можем ли да използваме зависимостите в предлаганата информация, за да направим генерални изводи и предположения? (Това предполага разбиране на факта, че съдържащата се информация е ограничена.)*
- ✓ *Съществуват ли алтернативни интерпретации на зависимостите, наблюдавани в предоставената информация? Възможно ли е тези зависимости да са резултат от други фактори? Установени ли са ясно границите на предлаганата информация?”*

Предоставяйки информация по различни начини вие помагате на всички ученици да разполагат с множество точки за достъп до знанието, което искате да им предадете. Давате им и различни възможности да видят връзките между идеите и да се научат да подлагат на съмнение всяка получавана информация.

⁷¹ <http://arbs.nzcer.org.nz/tables-and-graphs#7a> and citing Gott, R. and Duggan, S. (2003). Understanding and Using Scientific Evidence: How to Critically Evaluate Data. London: SAGE Publications (2003). (Accessed Nov. 14, 2015)

5.2.6. Подготовка на есета и писмени работи

Вашите ученици с дислексия и дисграфия очевидно ще изпитват сериозни затруднения при подготовката на всякакъв вид писмени работи. Съществуват редица неща, които може да направите, за да им помогнете да се справят по-добре:

- ✓ Поставяйте им писмени задачи само когато това е абсолютно необходимо. Помислете дали не е възможно алтернативно изпълнение на задачата – устно представяне, или презентация.
- ✓ Давайте ясни инструкции за това как би следвало да изглежда крайният резултат – брой думи или страници – това би помогнало на ученика с дислексия да разбере изискванията.
- ✓ Поставяйте междинни срокове и осигурявайте периодичен контрол – така учениците ще получават информация до каква степен се справят по отношение на:
 - Темата
 - Структурата
 - Подхода при събиране на информация
 - Първоначалната чернова
 - Преработена чернова
 - Финален продукт.
- ✓ Оценяването трябва да е основано на ясни критерии, които да отговарят на изискванията на учебната програма и да са предварително разяснени на учениците.

Като цяло, по отношение на учащите с дислексия би следвало техните писмени работи да се оценяват само по съдържание (типичните за дислексиците правописни грешки не бива да влияят на оценката). Писмените задачи трябва да помагат на учениците да развиват реални, свързани със съответния учебен предмет умения. Когато е възможно, следва да им се позволява да използват електронни устройства (компютър, таблет и т.н.)

5.3. Заключение

Работата с учениците с дислексия може и да е предизвикателство, но се надяваме да можете от сега нататък да гледате на тях като на възможност за усъвършенстване на вашите педагогически умения. За да отговорите на техните потребности е нужно да приложите някои подходи, от които и отличниците ще спечелят.

Референции

Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities, Prepared for AACTE and NCLD by Linda P. Blanton, Marleen C. Pugach, and Lani Florian, April 2011, p.11.
Available: [http://www.nclд.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclд_recommendation.pdf](http://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclد_recommendation.pdf) (Accessed 13 November, 2015).

<http://www.readinghorizons.com/blog/post/2013/04/12/8-dyslexia-accommodations-for-students.aspx> (Accessed 13 November 2015)

www.bbc.co.uk/keyskills/toolkit/comms_l2/includes/1_1_1.doc
(Accessed 12 November 2015)

<http://www.socialsciencedictionary.com/metaskills> retrieved January 3, 2016.

<http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/notetaking.html> (Accessed 11 November 2015)

Summary of research from Tony Buzan; Available at
<http://b701d59276e9340c5b4d-ba88e5c92710a8d62fc2e3a3b5f53bbb.r7.cf2.rackcdn.com/docs/Mind%20Mapping%20Evidence%20Report.pdf> (Accessed Nov. 13, 2015)

<http://desales.libguides.com/c.php?g=25155&p=152790> (Accessed Nov. 13, 2015)

http://www.businessmodelgeneration.com/downloads/business_model_canvas_poster.pdf (Accessed Nov. 13, 2015)

<http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-mind-maps-develop-writing> (Accessed Nov. 13, 2015)

<http://arbs.nzcer.org.nz/tables-and-graphs#7a> and citing Gott, R. and Duggan, S. (2003). Understanding and Using Scientific Evidence: How to Critically Evaluate Data. London: SAGE Publications (2003). (Accessed Nov. 14, 2015)

6. ДИСЛЕКСИЯ И ЧУЖДоеЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Ева Бирзниеце, Томас Шмит

Латвия

Ние осъзнаваме колко важно в днешно време е владееенето на чужд език. В тази глава ние споделяме с вас специфичната информация, която е добре учителите по чужди езици да знаят, а учителите по другите предмети да се запознаят с някои от методите, които могат да помогнат на учениците с дислексия в усвояването на чужд език. Това е от значение, защото вие може да забележите, че даден ученик, който няма проблеми по преподавания от вас учебен предмет, среща сериозни трудности при изучаването на чужд език. Важно е целият педагогически състав да разбира специфичните затруднения, които изпитва ученик с дислексия при ученето на език – майчин или чужд.

Тази глава от Наръчника е основно базирана на книгата „Преподаване на езици на ученици със специфични обучителни затруднения“ от Ан Маргарет Смит и Джудит Кормос, и на онлайн курса на университета Ланкастър „Дислексия и преподаване на чужд език“, който от своя страна разширява обхвата на упоменатата книга. Този подход – да се използва ограничен брой източници при разработването на настоящата глава е избран, за да се покаже по-ясно връзката между проблема и предложените решения.

Книгата „Преподаване на езици на ученици със специфични обучителни затруднения“ използва термина „втори език“ или E2. В много

случаи той може да бъде заместен с термина „чужд език“, тъй като не всички ученици, изучаващи нов език в училище, са били в досег с него преди това, извън класната стая. Повечето ученици днес изучават в училище английски, което му дава статут на Lingua Franca (универсален език), но навсякъде учениците могат да изберат да учат друг език (немски, френски, италиански и т.н.). Това, което в тази глава подразбираме под термина „чужд език“, е език, на който вашите ученици не общуват въщи или извън училище.

Повечето определения за дислексия включват идеята за наличието на проблем с бързото и правилно разпознаване на думата. Това означава, че съществуващите затруднения може да доведат до проблеми с правописа и със слуховата обработката на информацията. С други думи, дислексията се асоциира с различни езикови затруднения. Лесно е да се разбере защо ученик с дислексия може да изпитва затруднения с един или няколко аспекта от изучаването на какъвто и да е чужд език/езици.

Както вече споменахме, основният акцент в настоящия Наръчник е да се превърне подпомагането на учениците с дислексия в „инициатива на целия педагогически колектив, а не в изолирани опити на отделни учители“⁷².

⁷² Reid G (2003:262)

6.1. Проявления на дислексията при изучаването на чужд език

Учениците с дислексия обработват устната информация по различен начин от останалите.

Те може да имат проблеми с работната памет и при тях обикновено е налице това, което наричаме затруднени фонологични възприятия. Това се проявява в затруднения при звуковото разграничаване (например кратки – дълги гласни), както и при съотнасянето буква - звук. Налице са затруднения с писането (в това число правописа) и четенето – както на родния, така и на изучавания чужд език.

В допълнение, при учениците с дислексия обемът на работната памет е по-малък, което ще рече, че по-малък е обемът информация, която може да бъде съхранена в нея. Това засяга процеса на обработка на речта. Например, когато човек се опитва да запомни нов телефонен номер, той трябва да съхрани всички цифри в краткосрочната си памет за известно време. Хората с дислексия са в състояние да запомнят по-малко цифри в сравнения с хората, които нямат проблем с паметта. Този факт има сериозен ефект върху ученето на нов език тъй като информацията, която учениците с дислексия могат да запомнят наведнъж е с ограничен обем, независимо дали това са инструкции за начина на изпълнение на дадена задача, или нови думи. Ние разчитаме на работната си памет не само в процеса на възприемане и обработване на речта, но и при изпълнението на други когнитивни задачи.

Когато правим изчисления на ум, ние трябва да задържим всички междинни резултати от изчисленията в работната си памет, за да можем в крайна сметка да стигнем до правилния резултат. Същото е, когато трябва да възприемем и обработим едновременно няколко различни „парчета“ информация. Това е причината, поради която учениците с дислексия може да изпитват затруднения да възприемат и разберат едновременно значението на думите, граматичните правила и структурата на изречението.

Екипът на университета Ланкастър, разработил курса „Дислексия и преподаване на чужд език“ подчертава че: „Дислексията не трябва да се разглежда като увреждане, което затруднява ежедневието на дислексиците, а като различен начин на придобиване на нови знания и умения. Учениците с дислексия могат да учат успешно. Те се нуждаят от време да се приспособят към процеса на преподаване и към средата и от помощ в овладяването на ефективни стратегии за учене“⁷³.

Проблемите на учениците при усвояване на новия език може да варират от незначителни до много сериозни. Затова е важно учителят да опитва да прилага различни техники и подходи, отговарящи на специфичните потребности на учениците.

Ето някои от симптомите, които може да забележите у учениците с дислексия:

- ✓ Разменя местата на буквите в думата;
- ✓ Неправилно декодира думите;

⁷³ Lancaster University online course

- ✓ Бавен темп на четене;
- ✓ Трудно запомня произношението на новите думи;
- ✓ Трудно запомня значението на новите думи;
- ✓ Трудности с разбирането на текста;
- ✓ Трудно запомня правописа на новите думи.

Трудностите, които срещат учениците с дислексия при изучаването на чужд език може да не са толкова очевидни при майчиния (в случаите когато при него съществува устойчива връзка буква - звук). Особена трудност за изучаващите английски език представлява правописът (това се наблюдава и при други езици), тъй като една и съща фонема (звук) може да бъде представен със значителен брой графеми (буква или комбинация от букви).

Езиците се различават по своите ортографични системи въз основа съотнасянето буква – звук. Ако ученик с дислексия е своевременно диагностициран и е получил адекватна помощ, той може да е преодолял голяма част от затрудненията с четенето, писането и правописа на родния си език. Това обаче не означава, че няма да се сблъска с подобни трудности на изучавания чужд език.

Друг аспект от изучаването на чужд език, където дислексията се проявява, е усвояването на новата лексика. Учениците с дислексия може да се нуждаят да видят новите думи и да ги упражняват много повече пъти, за да ги запомнят, в сравнение със съучениците си, които нямат дислексия. Нужни са им много повече повторения, възможност за използване на думите в различен контекст и време. Съвременните технологии, мултисензорните подходи, игровите методи и т.н. могат да помогнат за постигането на по-добри резултати в това отношение.

Може да забележите, че някои от вашите ученици с дислексия са много добри по отношение на говоренето на чуждия език, докато други се затрудняват в това. Макар четенето и писането на изучавания чужд език почти винаги да представляват трудност за дислексите, със слушането (разбирането при слушане) и говоренето някои от тях се справят дори по-добре от не-дислексите. Това е забелязано и изтъкнато от изследователи преди много години – през 1991 година Р.Л. Спаркс и Л.Ганшау формулират т.нар. Хипотеза за различията на лингвистичното кодиране, която гласи: „Учениците, които четат лошо имат проблеми с фонологията/ортографията (звучите и съотнасянето звук - символ) и синтаксиса (граматическата структура), но не и със семантиката (значението) на компонентите на езика“⁷⁴. Може да наблюдавате това при учениците, които се затрудняват да планират какво искат да кажат, да намерят точните думи, да ги произнесат правилно и да приложат съответните граматическите правила.

Независимо от усилията си, учащите с дислексия не напредват толкова бързо с езика, колкото своите съученици. Бъдете сигурни, че те са наясно със затрудненията си и забелязват, че изостават от останалите. Екипът на курса „Дислексия и преподаване на чужд език“ призовава преподавателите по чужд език да се стремят да разпознаят признаците и да проявяват разбиране към учениците с дислексия: „Поставете се на тяхно място и си представете как бихте се чувствали вие и какво бихте направили в тази ситуация. Първоначално бихте изпитали объркване и гняв. Много бързо бихте загубили самоувереността си. Естествената ви реакция би била да се от-

⁷⁴ Ganschaw, L., Sparks, R.L and Javorsky, J. (1998:249)

кажете и да се замислите за друга дейност, където вашите затруднения не биха били толкова очевидни. За съжаление много често объркването и демотивацията вземат връх. Загубвайки мотивация, учениците с дислексия се отказват от опитите да научат чужд език в училище. Това ги лишава от възможността да придобият едно изключително важно в днешно време умение – говоренето на още един език“.

Ролята на учителите е да мотивират и да помогнат на учениците с дислексия да постигнат по-голяма ефективност в изучаването на чужд език.

6.2. Мултисензорен подход

Мултисензорният подход е сред методите, които „водят до увеличаване на успеваемостта в изучаването на чужд език от учениците със специфични обучителни затруднения“⁷⁵. Много е важно обучението на тази група ученици да следва общоприетите добри практики в преподаването.

Структурираният мултисензорен подход (СМП) може да бъде използван еднакво успешно при преподаването и на втори, и на чужд език. Той е един от най-широко използваните методи в етапа на начално ограмотяване на децата на английски (като първи език), както и в обучението по чужд език на учениците със специфични обучителни трудности.

⁷⁵ Kormos, J. and Smith, A. M. (2012:126)

При структурираният мултисензорен подход се преподават елементите на чуждия език – фонетичната система и правописа, лексиката и граматиката - чрез активиране на слуховия, зрителния, тактилният и кинестатичният перцептивни канали. Това означава, че учейки нова дума ученикът повтаря думата няколко пъти след учителя (слухов канал), рисува значението на думата, за да подсили запаметяването (зрителен канал) и я изиграва (кинестатичен канал). Използването на няколко сензорни канала напътства записването в паметта на новата информация, и прави ученето ефективно и приятно. Този подход е подходящ не само за учениците с дислексия, но и за всички останали. Много учащи със специфични обучителни затруднения имат проблеми с фонологичната обработка и поради тази причина „срещат трудности с декодирането на поднесената устно информация“⁷⁶. Ако на учениците се даде възможност да използват повече перцептивни канали при ученето, последствията от затруднената им фонологична обработка ще бъдат сведени до минимум.

Структурираният мултисензорен подход взема под внимание и затрудненията на учащите с дислексия при прехвърлянето на вербалната информация към дългосрочната памет. Авторите на книгата „Преподаване на езици от ученици със специфични обучителни затруднения“ твърдят: „Изучването на чужд език изисква запаметяването на различен тип вербална информация: последователности от звуци, комбинации от букви, думи, фрази и по-дълги лингвистични конструкции, което може да е сериозно предизвикателство за учащите с обучителни затруднения, чиято краткосрочна фоноло-

⁷⁶ Kormos and Smith, 127.

гична памет може да не е в състояние да съхранява същия обем информация като на техните връстници⁷⁷. Но учениците с дислексия могат да усвоят всички елементи на езика, ако „те са им поднесени на малки части и са продължително упражнявани в различни езикови ситуации“. „Напредъкът с малки стъпки и с повече упражнения са ключовите компоненти на СМП. СМП акцентира върху важността от упражняване на различните аспекти на втория (чуждия) език докато те бъдат автоматизирани, при това учебният процес не е скучен и отегчителен поради използването на разнообразни мултисензорни подходи и учебни задачи.“

Друг важен аспект на СМП е, че той предлага на учениците с обучителни затруднения възможност да открият нови стратегии за учене, да организират ученето си и да контролират чувствата си в процеса на учене. Много е важно учителите да дават примери за различни стратегии на учене, които могат да са в помощ на учениците с дислексия. След като ученикът с дислексия открие стратегията, която е най-удачна за него, учителят следва да следи за нейното системно прилагане и да подкрепя ученика, когато това е необходимо.

СМП е в основата на доброто преподаване на чужд език. Съществуват няколко открояващи се характеристики, които трябва да се имат предвид. Първата е, че граматическите правила трябва да бъдат преподавани директно. Това се различава от т.нар. комуникативен метод на преподаване на езика, при който на учащите се дават разнообразни модели и възможности за комуникация и се очаква те сами да извлекат граматичните правила. Учениците със специфични

⁷⁷ Ibid, 127.

обучителни затруднения не са в състояние да направят това нито на чуждия, нито на родния си език, затова на тях правилата във всички лингвистични аспекти на езика (фонетика, правопис, морфология, синтаксис) трябва да бъдат преподавани директно.

Второто различие между СМП и комуникативната методика на преподаване на чужд език е в използването на упражненията. Така наречените рутинни упражнения (drills) са упражнения, изискващи просто заместване, целящи практикуване на граматическите правила. В тях един и същ въпрос се повтаря многократно докато ученикът се научи да дава граматически правилен отговор. Авторите на книгата „Преподаване на езици от ученици със специфични обучителни затруднения“ заключват, че: „Този тип упражнения, които отпаднаха от употреба в съвременните занятия, заради ниската им комуникативна стойност, предоставят на учащите рамката на изречението, която те могат да запомнят и след това да използват с минимални изменения, и следователно помага на изучаващите езика да овладеят неговата синтактична и морфологична системи.“⁷⁸

Основните принципи на структурния мултисензорен подход са (според дефиницията на Шнайдер и Евърс⁷⁹, 2009):

- ✓ Мултисензорност;
- ✓ Прецизна структура;
- ✓ Кумулативност;
- ✓ Често преговаряне;
- ✓ Директно обяснение на лингвистичните структури;

⁷⁸ Kormos and Smith, 129.

⁷⁹ Shneider, Evers (2009)

- ✓ Достатъчно практика, рутинни упражнения;
- ✓ Преподаване на стратегии за учене.

В заключение, преподаването на чужд език на ученици с дислексия не изисква радикално различен подход и методика от тази, използвана в общообразователното училище. **Трите най-важни различия са: експлицитно обясняване на езиковите структури, бавно и на малки части преподаване на материала, често преговаряне.**

6.3. Преподаване на фонетика и правопис

Учениците с дислексия трябва да бъдат учени директно как да произнасят звуците и как звуците се съотнасят към буквите в изучавания чужд език. Полезно е да им бъде демонстрирано използването на говорния апарат за възпроизвеждането на специфичните звуци. На учениците трябва да се дава възможност да експериментират със звуците на новия за тях език.

Важно в също така те да бъдат научени как звуците се съотнасят с буквите (в английския този аспект на езика се нарича „phonics“ – метод на преподаване на четене и писане на английски чрез развиване на уменията на изучаващите езика да чуват, определят и да боравят с фонемите с цел усвояване на съотнасянето звук – буква и на правописа на буквосъчетанията (графеми), представлящи различни фонемите.⁸⁰ Wikipedia). Много от съвременните учебници по английски предоставят много ясни правила, свързани с фонемите и

⁸⁰ <https://en.wikipedia.org/wiki/Phonics>

графемите на езика от самото начало на преподаването на английския като чужд език. Този метод е особено важен когато родният език на ученика е от групата на т.нар. фонетични езици (всеки звук, или повечето звуци са представени от една буква или от устойчиви буквосъчетания – какъвто е българският, б.ред.), а изучаваният чужд език е със сложна ортография (напр. английският).

Азбучните ортографични (правописни) системи се делят на категории в зависимост от еднозначността на съотношението буква – звук. В езиците със сложна ортография (в западната литература е възприето понятието „дълбока ортография“ – „deep orthography“ – б.ред.) се срещат много непредсказуеми и неустойчиви връзки звук – буква, има и сложни такива връзки, какъвто е например случаят с многобуквените графемите и честите изключения. При езиците с проста ортография връзките звук – буква са директни и устойчиви: буква или група букви винаги се произнасят по един и същ начин. При сложните ортографии един и същ звук може да бъде представен в различните думи от различни букви или групи букви⁸¹.

Английският език е със сложна ортография (40-те фонемите се представят от 1120 графемите или комбинации от графемите – б.ред.) и тъй като това е най-масово преподавания чужд език в Европа, учителите следва да си дават сметка колко трудно е за учениците с дислексия изучаването на английски, особено когато майчиният им език е с далеч по-устойчиво съотношение буква - звук.

⁸¹ Comenius multilateral project “DysTEFL”

Макар съотнасянето буква – звук да се преподава в часовете по езика на съответната страна, правописът е един аспект в чуждоезиковото обучение, на който не се отделя нужното внимание. Голяма част от английския правопис всъщност се подчинява на строги правила, но има и множество думи, които трябва да бъдат учени наизуст. В подкрепа на наизустяването е много полезно използването на т.нар. мнемонични техники. Това са забавни изречения или кратки римувани стихчета, в които всяка дума започва с буквите, формиращи думата, чийто правопис трябва да бъде запомнен (примерите са дадени от американските автори и не винаги са най-подходящите за българските ученици – б.ред.). Например: за да запомни как се пише думата „geography” (география) според авторите ученикът може да си помогне като запомни изречението „**George Eggert's Old Grandfather Rode A Pony Home Yesterday**”. Полезно за учениците със специфични обучителни затруднения е да правят упражнения, подобряващи фонологичните им възприятия по отношение на изучавания чужд език, като например разделяне на думите на срички, определяне на звуците в думите и др.

С цел да се избегне смесването на подобни звуци и подобно изглеждащи букви, следва те да бъдат преподавани в отделни занятия: например буквите „p” и „b” и комбинациите „oa” и „oo” не бива да бъдат преподавани едновременно.

В интернет могат да бъдат намерени множество игри, свързани с правописа, както и различни упражнения, насочени към овладяване на съотношението звук – буква. Използването им дава възможност на учениците да упражняват произношението и правописа както в клас, така и вкъщи.

http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/

<http://www.bbc.co.uk/skillswise/topic-group/spelling>

6.4. Преподаване на лексика

Онлайн курсът „Дислексия и преподаване на чужд език“ предлага следния подход за преподаване на лексиката: ученето на нов лексикален материал включва доста сложен процес на комбиниране на информация за звуците, произношението, значението, правописа, както и прагматична информация, отнасяща се до това как новите думи могат да бъдат използвани в зависимост от контекста. Най-добре е да се ограничи броят на преподаваните в един учебен час нови думи до шест, максимум осем – и да се насочи вниманието към усвояване на правилното произношение и на значението на новите думи, преди да се премине към правописа или други аспекти на думите. Новите думи следва винаги, когато е възможно, да бъдат представяни в контекст, който е познат на учениците. Добра идея е в един и същ урок да не се включват нови думи, които са сходни в който и да в аспект. Например, за учениците може да е трудно да разграничат „who“ и „how“, или „when“ и „where“, тъй като са фонологично близки. За съжаление, в много случаи учебната програма не позволява това правило да бъде спазвано. Така или иначе за учащите с дислексия би било много по-ефективно, ако вниманието е насочено към една от думите и да се преминава към друга нова дума със сходно звучене или значение едва когато предишната е трайно усвоена. При представянето на новите думи е от

полза, ако на учениците се предостави и някаква кинестатична опора (мимика или жест), или визуална опора, за подпомагане на запомнянето. Това помага за по-лесното извличане на информацията от паметта по-късно.

Може да използвате като визуални опори картинки или илюстрации, направени от самите ученици. Това ще улесни запомнянето на новите думи.

След като представите новите думи трябва да ги преговаряте и да ги използвате активно поне в рамките на следващите 3-4 учебни часа, и след това да бъдат периодично преповтаряни в следващите най-малко две седмици. Кормос и Смит в книгата си предлагат „учениците със специфични обучителни затруднения да не бъдат натоварвани с различна информация, касаеща определена дума в даден урок“⁸². Те препоръчват учениците първо да усвоят произношението на новата дума, особено когато в изучавания език произношението не отразява директно на ортографията. Когато думата има повече от едно значение, първо трябва да бъде научено само първото значение, или значението според контекста на урока. Едва след като учениците усвоят основната форма, следва да им се предоставя повече информация за думата – правопис, други значения, морфология и т.н.

Други начини за подпомагане на запомнянето чрез движение или визуални стимули са:

⁸² Kormos and Smith, 133.

- ✓ Показване на изображение на новата дума, или изразяването ѝ чрез мимика;
- ✓ Ученикът проследява думата с движение на ръката, сякаш я изписва в тетрадката, на дъската или във въздуха (това вероятно е по-подходящо за учениците в началните класове);
- ✓ Използване на флаш карти;
- ✓ Използване на мисловни карти;
- ✓ Различни интерактивни игри на портативни устройства.

Много важно е новите думи да не бъдат изучавани изолирано, а в контекст, което ще помогне на учениците да „закачат“ думата към мислено изображение, а това от своя страна ще им помогне да извлекат тези думи от дългосрочната памет, когато е необходимо.

Както отбелязват Кормос и Смит в своята книга, идеално би било ако преговорът на новия материал по чужд език се превърне в ежедневна практика за учащите с дислексия – 10-15 минути упражнения всеки ден.⁸³

Основните принципи на преподаване на лексика на учащи със специфични обучителни затруднения са:

- ✓ Ограничен брой нови думи в рамките на един урок;
- ✓ Експлицитно преподаване;
- ✓ Повече време за упражнения;
- ✓ Мултисензорно представяне;
- ✓ Често преговаряне;

⁸³ Kormos and Smith, 134.

- ✓ Разделно преподаване на подобно звучащи или сходни по значение думи;
- ✓ Преподаване на съотношенията звук – буква.

6.5. Преподаване на граматика

Преподаването на граматика, както и на лексиката, трябва да бъде ескPLICITно. Учениците с дислексия и с други обучителни затруднения може и да успеят да извлекат общите правила от дадените им примери, но все пак е по-добре, когато тези правила са им представени и обяснени директно и ясно, и след това бъдат подкрепени с примери. Добре е, ако граматическите структури са представяни в контекста на техните комуникативни функции. В същото време учителите следва да избягват сложната лингвистична терминология – за учениците с дислексия дори разбирането на понятията „глагол, съществително и прилагателно“ понякога може да е трудно, да не говорим за термините, определящи глаголните времена в английския или в другите чужди езици. В някои случаи сложните лингвистични термини може да отклонят учениците от използването на правилната граматическа форма, която те практически знаят, но са объркани от термините, които не разбират.

Винаги представяйте новите конструкции в познат контекст, така че учениците да успеят да разберат как да използват новата конструкция, без да бъдат затруднени от непозната лексика. Освен това, всеки нов материал, който преподавате трябва да бъде обвързан с това, което учениците вече знаят. В един урок следва да бъде включвана само една нова граматическа конструкция или правило. Например: едва когато са усвоили образуването на положителните

изречения в Сегашно просто време (Present Simple), те ще са готови да преминат към образуване на отрицателни изречения в същото глаголно време. Но образуването на въпросителни изречения ще трябва да бъде отложено за някой следващ урок, когато предишните две категории са напълно усвоени от учениците. Правилата, свързани с новите конструкции трябва да бъдат ясно формулирани, заедно с представяне на всички възможни изключения.

Възможно е, учениците да успеят да извлекат правилото от примерите, които са им дадени и от контекста, но винаги съществува риск учащите с дислексия да направят съвсем различни асоциативни връзки, които да доведат до неправилно разбиране, запомняне и прилагане на съответното правило. Както с всеки друг аспект на изучаването на нов език, учениците с дислексия се нуждаят от повече упражнения, за да овладеят новите конструкции и правила. В най-добрия случай трябва да им предложите упражнения, които да активират всички перцептивни канали. Например, може да използвате различни цветове за обозначаване на различните части на речта – това ще помогне на учениците да видят и разберат как се формират изреченията.

След като учениците са имали възможност да се упражняват в използване на новите граматически конструкции устно, е време да въведете упражнения, при които тези конструкции да бъдат обвързани с текст. Като първа стъпка може да предложите рамка – например, да поискате от ученика да допълни пропуснатите думи в изреченията, или да подреди отделни думи в изречение. Трябва да внимавате да не увеличавате прекалено бързо сложността на упражненията, като например да изисквате самостоятелно създаване

на текст. В противен случай вниманието на ученика може да бъде отклонено от граматиката, за да се справи с по-сериозното за него предизвикателство, каквото е правописът. Едва когато граматическата конструкция е напълно овладяна може да се изисква от ученика да съставя самостоятелно изречения, или много кратък текст. Но дори и тогава темата трябва да е много добре позната, да сте сигурни, че ученикът разполага с достатъчно лексикални познания по темата, и да му осигурите достатъчно време за обмисляне и работа.

В заключение можем да кажем, че има няколко основни предизвикателства пред учащите с дислексия, когато трябва да усвояват лексиката и граматиката на чуждия език, дължащи се преди всичко на дефицитите във фонологичната обработка, паметта и работата с последователности. За всяко предизвикателство обаче може да бъде намерено решение или стратегия, която да помогне на учениците да напредват.

Най-важното, което учителят трябва да помни, е, че учениците с дислексия притежават сложна смесица от силни страни и слабости. Задачата на преподавателя е да предоставя инструкции, които да компенсират слабостите и да залагат на силните страни.

6.6. Преподаване на четене

В процеса на четене има две фази: „(1) декодиране, което включва разпознаването на връзката буква – звук и на думите, както и възприемане на морфологичните и синтактични структури, и (2) тази фаза е по-сложна – при която четящият разбира и оценява предава-

ната чрез текста информация⁸⁴. Проблемите с четенето на учениците с дислексия и с други специфични обучителни затруднения са в повечето случаи причинени от трудности в декодирането, а като резултат от това тези ученици може да показват и по-ниско ниво на разбиране на текста, който четат.

В резултат на посочените по-горе причини четенето на чужд език може да е за учениците с дислексия много сериозно предизвикателство. Ето защо за тях четенето на текстове (над ниво изречение) следва да започне след достатъчно дълъг период на устна работа с новия език. Това ще им помогне да добият повече увереност, т.е. фазата на устно изучаване на езика се явява основа преди да бъде въведено четенето. По този начин учениците ще започнат да четат на чуждия език след като са усвоили множество думи и граматически конструкции устно.

В началото следва да се започне с четене на отделни думи, а не директно да се преминава към четене на текстове. Четенето на думи на чуждия език също трябва да се упражнява постоянно, дори и след като учениците са започнали да четат по-дълги текстове. Продължителното упражняване на четене/бързо разпознаване на думи, подобрява уменията за декодиране, които са от изключителна важност за успешно четене.

Когато избираме текстове за четене за учениците с дислексия, трябва да се има предвид следното:

⁸⁴ Kormos and Smith, 135.

- ✓ Текстовете за учениците с дислексия да се съкращават или да се разделят на няколко по-кратки части;
- ✓ Да се използват илюстрации; речници за непознатите думи; кратки насочващи въпроси по съдържанието;
- ✓ Да им се дават по-леки задачи, свързани с четене, като например откриване на ключова информация в текста вместо откриване на детайли и взаимни връзки;
- ✓ Да се избират интересни, мотивиращи и подходящи текстове;
- ✓ Нивото на трудност на текста следва да отговаря на нивото на четивната техника на ученика, в противен случай той ще изгуби интерес;
- ✓ Текстовете не бива да съдържат много непознати думи и граматически конструкции;
- ✓ Оформлението и представянето на текста трябва да е съобразено със специфичните потребности на учениците с дислексия;
- ✓ Когато е възможно, е добре да се използват текстове в дигитални формати, защото това позволява на учениците да променят фона и шрифта според собствените си предпочитания, а от друга страна – дигиталните текстове често са комбинирани с видео и аудио материали.

Дейностите, предхождащи четенето са полезни за всеки читател и особено за онези, които имат затруднения с четенето. Тези дейности могат да осигурят на учениците полезен четивен опит чрез:

- ✓ Активиране на техните предишни знания по темата чрез обсъждането ѝ с учителя или в малки групи;

- ✓ Придават смисъл на четенето на съответния текст, изисквайки от учениците да открият някаква конкретна информация;
- ✓ Обяснява ключови думи и понятия, което помага на учениците да разберат съдържанието на текста.

Тук важи правилото, че не бива броят на новите думи да надхвърля 6 – 8. Както новите думи, така и новите граматически конструкции трябва да бъдат обяснени преди да започне четенето.

Не бива да искате от учениците с дислексия да четат на глас и да разберат смисъла на това, което четат, в същото време⁸⁵. При подобно изискване и двата процеса ще бъдат абсолютно неефективни и унижителни за учащите със затруднения. Четенето за учениците с дислексия трябва да е кратко като времетраене и фокусирано – всяко четене трябва да е последвано от обсъждане на прочетеното.

Може първо учителят да прочете текста на глас, за да даде възможност на ученика да разбере общия смисъл на текста, а след това и той сам да го прочете със задачата да открие по-детайлна информация. Нивото на разбиране на текста може да бъде проверено с няколко въпроса, изискващи кратък отговор. Въпросите, при които ученикът трябва да избира сред няколко предлагани отговора може да е объркващо за учениците с дислексия, както и задачите за попълване на празните места в текст, защото изисква допълнително четене.

⁸⁵ Kormos and Smith, 136.

В заключение, задачите, свързани с четене на чужд език, трябва да бъдат внимателно подбрани, добре структурирани и да бъдат усложнявани бавно и постепенно.

6.7. Преподаване на слушане

Преподаването на слушане на учениците с дислексия в подобно на преподаването на четене, но разбира се, има и някои различия. Като цяло учениците с дислексия намират слушането за по-трудно и изнервящо дори от четенето. Задачите, свързани със слушане могат да бъдат модифицирани и адаптирани според потребностите на учащите.

Учениците със специфични обучителни затруднения често имат проблеми със разграничаването на звуците, който може да е още по-сериозен със звуците в чуждия език, защото най-вероятно в него има звуци, които не съществуват в родния им език. В резултат на това за ученика ще е трудно да прави разлика между подобно звучащите думи, когато слуша даден текст. За учениците с дислексия може да е трудно да се концентрират продължително върху потока на речта, да възприеме подаваната информация и да я задържи в работната памет. Това означава, че подаваната устна информация трябва да я разделена на малки части. Ако това е съпроводено и с визуални опори (кратки откъси от филми, клипове и др.) може да бъде стимулиран интереса на учениците, да се задържи по-дълго вниманието им и да се подпомогне разбирането на слушания текст. Както и при четенето, предлаганият за слушане текст не бива да е прекалено труден, както по отношение на лексиката, така и що се отнася до граматическите конструкции.

Когато учащите с дислексия слушат даден текст, не бива да изискват от тях в същото време да следят текста (напечатан) или да си водят записки, тъй като това е много обременително за тях. Те трябва да могат да насочат вниманието си изцяло и единствено към слушането. Препоръчва се, когато слушат текста за пръв път учениците да се опитат да разберат основното съдържание, без да е нужно да изпълняват никакви други задачи. След като са разбрали идеята и темата на текста, могат да се фокусират върху детайлите при повторното слушане. Може да им се предложи да попълнят липсващи детайли в таблица, флаш карти или давайки кратки отговори на зададени от учителя въпроси. Слушането на текста може да бъде прекъсвано от време на време, за да се даде възможност на учениците с дислексия да запишат отговорите си. Ако учениците имат много големи затруднения с четенето и писането на изучавания чужд език, задачите, в които участват четене и писане може да бъдат заменени с въпроси, изискващи устни отговори по слушания текст.

При заключителното слушане, от учащите с дислексия се изисква да се съсредоточат върху тези части от текста, които са ги затруднили при предишните прослушвания. Учителят трябва да обясни думите, фразите или граматическите конструкции, които са се оказали неясни.

Когато искаме да проверим до каква степен учениците са разбрали слушания текст, особено за тези със затруднения ще е от полза, ако първо се работи по двойки или в малка група, преди да се задават въпроси към целия клас.

Слушането на текстове е много полезно за учащите със специфични обучителни затруднения, защото им дава възможност да влязат в пряк досег с чуждия език – неговата лексика, граматическите структури и дори със знанията, съдържащи се в текста, защото е възможно достъпът на тези ученици до писмените текстове да е ограничен заради недобрите им четивни умения.

Комунитативните упражнения, последващи слушането също развиват уменията на учениците да говорят и пишат на съответния език. Добре е, учениците със специфични обучителни затруднения да бъдат целенасочено обучавани да използват различни стратегии на слушане, като например: опит за предвиждане на основното съдържание на текста по заглавието; или предвиждане какво ще се случи по-нататък в текста след като е изслушана част от него; фокусиране върху основната идея и върху детайлите, и въз основа на тях да правят предположения.

Предлагаме на вашето внимание няколко страници в интернет с материали за слушане и четене на английски:

<http://www.readwritethink.org/>

www.gutenberg.org

6.8. Преподаване на говорене

Говоренето е онзи аспект от чуждоезиковото обучение, в което учениците с дислексия имат значително по-малко трудности, откол-

кото с четенето, писането и слушането, и в което могат да постигнат много добри резултати. Много важно тук е да не се забравя особеността, спомената от Геншоу и Спаркс, че много учащи с дислексия може да имат сериозни затруднения с правописа и граматиката на изучавания чужд език, като при това са силни в семантиката – разбиране и говорене. Учителите не бива да пренебрегват факта, че понякога разликата в нивото на тези умения е значителна и следва да продължават да развиват и да оценяват подобаващо силните страни, като при това оказват помощ по отношение на слабостите.

За да се формират уменията и да расте увереността на учениците с дислексия по отношение на говоримия език, е важно от самото начало на чуждоезиковото обучение да се отделя специално внимание на устното упражняване на езика. Учениците следва целенасочено да бъдат насърчавани да образуват макар и кратки изречения, за да отговарят на поставените въпроси.

Съществуват множество интерактивни упражнения в интернет, които могат да помогнат за подобряване на произношението и интонацията на отделни думи, на фрази или цели изречения (например: <https://www.englishcentral.com>). Тези упражнения са с различна степен на трудност и могат да бъдат подбрани съобразно нивото на учениците. Това е прилагане на практика на Структурния мултисензорен подход, за който говорихме по-рано – напредване от простите езикови конструкции към по-сложните.

Поради затрудненията с декодирането на чуждия език и дългосрочната памет, учениците с дислексия се нуждаят от разнообразни

упражнения и постоянна възможност от практикуване на езика в различни ситуации.

Тъй като за учащите със специфични обучителни затруднения е трудно да се справят едновременно и със съдържанието и с лингвистичната форма, е важно да се преговаря постоянно лексиката и граматическите конструкции, които са им нужни за комуникацията. Това означава, че лексиката и синтактичните структури, които ще използват трябва да бъдат експлицитно представени на вниманието на учениците всеки път, когато са им нужни. Например, ключовите думи и фрази могат да бъдат написани на дъската, или да бъдат предоставени на разпечатани листи, така че учениците да разполагат с тях и да се фокусират върху съдържанието на това, което искат да кажат.

Учениците със специфични обучителни затруднения се нуждаят и от повече време за планиране и преговаряне преди да говорят публично (пред класа).

За да не се допускат стресови ситуации, се препоръчва учениците с дислексия в началото да говорят в рамките на малка група, а не пред целия клас или пред по-голяма аудитория. Винаги учителят следва да дава позитивен коментар, който да мотивира учениците да участват активно в задачите.

Съвременните технологии могат да се използват ефективно за допълнителна опора (например Power Point). Възможно е, по време на упражняване на устната реч в малки групи учениците да се снимат един друг на клипчета с помощта на мобилните си телефони –

по този начин не само ще се упражняват да говорят на чуждия език, но и ще учат по един по-забавен начин.

6.9. Преподаване на писане

За много ученици дислексията се проявява в затрудненията при съставяне на свързан текст на изучавания чужд език, дори когато проблемите с четенето на родния език са в значителна степен преодоляни в резултат на ефективна терапия, а затрудненията с правописа са компенсирани с помощта на компютърни програми за проверка на правописа. Творческото писане обаче все още може да е сериозно предизвикателство за учениците със специфични обучителни затруднения. Както пишат Кормос и Смит в редица учебни ситуации тези ученици често биват изключвани от дейностите, свързани с творческо писане, включени в учебната програма⁸⁶. Подобно изключване е възможно, ако извън училище учениците могат да използват чуждия език само устно. И все пак съществуват редица ситуации, при които от учениците със специфични обучителни затруднения се очаква да демонстрират високо ниво на компетенции по отношение на творческото писане. В България например в изходните нива, в изпита по чужд език в края на 8 клас и на матурата, един от задължителните компоненти е писането на есе по зададена тема. Обучението в писане трябва да вземе под внимание както затрудненията, които учениците имат с правописа, така и когнитивните трудности, водещи до проблеми с организацията при композиране на текст.

⁸⁶ Kormos and Smith, 141.

За да бъдат подпомогнати учащите с дислексия и с други специфични обучителни трудности, е необходимо да се вземе под внимание следното:

- ✓ Писането трябва да бъде въвеждано постепенно – започвайки от писане на кратки изречения;
- ✓ При наличие на сериозни трудности с писането (има се предвид техническата страна на писането – дисграфия) и с правописа, тези ученици ще се нуждаят от много помощ и упражнения;
- ✓ Писмените задачи трябва да са интересни и мотивиращи, и да създават у ученика усещането за успешно свършена работа;
- ✓ Използването на технологиите може да замести или да допълни традиционното писане с лист и химикал;
- ✓ Учениците трябва да бъдат учени как да планират съчинението и от тях да се изисква първо да правят план на това, което ще пишат преди да започнат същинското писане – за целта може да се използват мозъчни атаки, мисловни карти и др.;
- ✓ Добре е на учениците да се предостави модел (примерен текст) или рамка на съчинението;
- ✓ Ученикът може да използва различни цветове или символни кодове за различните части на всеки параграф (например: тезата – в червено; подкрепящите доводи – в зелено) или на цялото съчинение (например: въведението – означен

но с правоъгълник, изложението – с кръг, заключението – с триъгълник)⁸⁷.

Важно е преди започването на каквато и да е писмена задача да бъде преговорена лексиката и граматиката, която ще е нужна на учениците да пишат по зададената тема. От полза би било да се обърне специално внимание на граматичните конструкции, върху които ще трябва да се фокусират учениците: например, употребата на главни букви или на условни изречения. Това напомняне непосредствено преди изпълнение на писмената задача води до по-добри резултати. Насочването на вниманието към определени правила трябва да е много ограничено, за да не причинява допълнителен стрес на учениците с дислексия.

Използването на технологиите чрез писане – чатове, писане на блогове или споделяне на документи – също може да бъде ефективен начин за подобряване на уменията за писмено изразяване и четене на учениците със специфични обучителни затруднения. Тези онлайн писмени дейности дават възможност на учениците от една страна - да редактират написаните от тях текстове, използвайки текстообработващи програми или програми за проверка на правописа, а от друга - да достигнат до по-широка аудитория.

Писмената задача трябва да бъде кратка, или – ако е необходимо създаването на по-дълъг текст, тогава това трябва да бъде разделено на няколко стъпки. Учениците с дислексия имат нужда от помощта както на своя учител, така и от правото да ползват асистира-

⁸⁷ Ibid, 142.

щи технологии – лаптоп, електронни речници, програми за проверка на правописа и др.

Независимо че човек сам да може да коригира написаното, за учениците с дислексия може да се окаже непосилна задача да следват структурата на създавания текст и в същото време да внимават за правописа и спазването на граматичните правила. Освен това те не биха спечелили, ако учителят просто поправя допуснатите от тях грешки без необходимите разяснения и коментари, и без да посочва как е правилно да бъде изписана сгрешената дума или граматически неправилната конструкция. Не е нужно учителят да коригира абсолютно всички грешки в писмената работа – големият брой червени поправки действат обезкуражаващо на ученика и го демотивират. Вместо това би било много по-ефективно при проверката на писмената работа учителят да се фокусира върху определен аспект на есето, например структурата, без да коментира граматическите грешки. Освен това учителят може да направи няколко копия на писмената работа и на всяко от тези копия да напише коментар по различен аспект на написаното.

Добри идеи за подобряване на уменията за писане могат да бъдат намерени на посочения линк:

<http://special.ed.about.com/od/readingliteracy/a/Writing-and-Dyslexia-Hub.htm>

В заключение следва да отбележим:

- ✓ Учениците с дислексия печелят от експлицитните обяснения на всеки аспект от изучаването на чужд език, включително

граматика, произношение, правопис, както и разбирането на писмения и говоримия език;

- ✓ Постоянните и разнообразни упражнения, както и периодичните преговори помагат на учениците с дислексия да усвоят елементите на новия език и да ги съхранят в дългосрочната памет;
- ✓ Рутинните упражнения; работата по модел, помагат граматическите конструкции на чуждия език да бъдат автоматизирани и са от голямо значение за развиване на уменията за говорене и писане;
- ✓ Напредването в материала с малки стъпки осигурява на учениците с дислексия достатъчно време за упражнения и им дава чувство за успех. Внимателното структуриране и разпределение във времето на задачите, изискващи възприемане (четене и слушане) и възпроизвеждане (говорене и писане) са от голямо значение;
- ✓ Подготвителните дейности също помагат да учащите с дислексия и други специфични обучителни затруднения да се справят със слушането и четенето и със трудностите, които може да срещнат при писмените задачи;
- ✓ Работата по модел и упражненията за прилагане на различни стратегии за учене помагат на учениците да открият техники, които могат ефективно да прилагат, за да преодолеят затрудненията, свързани с изучаването на чужд език.⁸⁸

⁸⁸ Kormos and Smith, 143.

Референции

Comenius multilateral project “DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language (Online) Available:

<http://www.dystefl.eu/index.php?id=65&L=-1%5C%27> (Accessed 09.11.2015)

Ganschaw, L., Sparks, R.L and Javorsky, J. (1998) Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. Journal of Learning Disabilities. VOLUME 31, NUMBER 3, MAY/JUNE 1998. (Online) Available:

<https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/ganschowetal.pdf>,

Kormos, J. and Smith, A. M. (2012) Teaching Languages to Students with Specific Learning Difficulties, Bristol: Multilingual Matters, 126.

Lancaster University online course. Dyslexia and Foreign Language Teaching. (Online) Available:

<https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia> (Accessed 08.11.2015.)

Reid G (2003) Dyslexia. A Parctitioner’s Hanbook. 3rd edition. West Sussex: Wiley, 262.

Schneider E. and Evers T. Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. ForeignLanguage Annals. Volume 42, Issue 1, p.55-76, Spring 2009

<https://en.wikipedia.org/wiki/Phonics>

7. ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ ЗА ПОДПОМАГАНЕ НА УЧАЩИТЕ С ДИСЛЕКСИЯ

Даниела Бонева, Елена Михова
България

Информационните и комуникационни технологии във всичките си форми и разновидности са част от нашето ежедневие. Използването на технологиите промени бизнеса, банковото дело, медицината, спорта, забавленията и, разбира се, образованието. Промени нашия личен и социален живот. Никоя от тези промени обаче не може да се сравни с огромната позитивна промяна, която технологиите направиха в живота на хората с различни видове увреждания.

Прилагането на технологиите промени възможностите за образование на хората с увреждания, промени в положителна посока тяхното отношение към образованието. Компютърните технологии разполагат с потенциала да повлияят върху широк спектър затруднения, включително и върху когнитивните.

Проф. Олга Петкова,

Central Connecticut State University, САЩ

7.1. Какво представляват асистиращите технологии?

Най-общо асистиращи технологии наричаме всяко устройство, оборудване или система, които помагат на хората с увреждания да се справят със своите затруднения, така че да могат да комуникират, да учат и да се справят с предизвикателствата в живота по-добре.

Според Акта на САЩ за асистиращите технологии от 2004 г. асистиращите технологии (наричани още адаптивни технологии) се отнасят до всеки „продукт, устройство или оборудване, независимо дали е закупено, модифицирано или настроено за използване с цел поддържане, повишаване или подобряване на функционалните възможности на хората с увреждания.“⁸⁹ Този документ промотира по-голяма независимост чрез осигуряване на възможност на тази група хора да изпълняват задачи, с които в противен случай не биха могли или биха имали сериозни трудности да се справят, чрез подобряване или промяна на методите на използване на технологиите, необходими за изпълнение на тези задачи.

Определението, дадено от Британската асоциация за асистиращи технологии (БАТА) гласи: „Асистираща технология е всеки продукт или услуга, които поддържат или подобряват способността на хората с увреждания да комуникират, да учат и да водят независим и пълноценен живот.“⁹⁰

⁸⁹ Assistive Technology Act (2004)

⁹⁰ British Assistive Technology Association

Асистиращите технологии не се използват за директно обогатяване на знанията или овладяване на умения.

Технологиите, които са разработени, за да предоставят знания и да формират/развиват умения, наричаме обучителни. Обикновено, след постигане на желаната цел тези продукти вече не са ни нужни и могат да бъдат деинсталирани.

Асистиращите технологии от своя страна подпомагат обучителния процес и могат да бъдат използвани в различен учебен контекст. Те рядко стават ненужни за ползвателя и – ако той ги намира за полезни, не би ги деинсталирал (освен ако не ги замени с по-нова версия).

Казано накратко, асистираща е всяка технология, която подкрепя ползвателя при справяне с определени дейности. Как обаче терминът ще бъде използван, зависи от контекста. Хората с двигателни затруднения например имат различно виждане за асистиращите технологии от тези, които срещат затруднения, породени от дислексия.

7.2. Асистиращи технологии – ползи за учащите с дислексия

Асистиращите технологии притежават огромен потенциал що се отнася до подпомагане на учащите с дислексия в условията на включващото образование. Сред ползите са – повишаване на академичните постижения в областта на четенето, писането и право-

писа, на математиката; подобряване на организационните умения и т.н. В допълнение, учащите с дислексия често постигат по-добри резултати, когато имат възможност да използват своите умения (силни страни), за да компенсират слабостите си.

Асистиращите технологии комбинират най-доброто от двете практики. Според Луис⁹¹ асистиращите технологии изпълняват две основни предназначения: да подсилват силните страни на човек, като при това частично или напълно компенсират неговите затруднения, предлагайки алтернативен начин за реализиране на задачата. По този начин използването на технологиите позволява на учащите да преодоляват напълно или частично затрудненията, с които се сблъскват (например при четене).

Съществуващите операционни системи и софтуерни продукти могат да помогнат на учениците с трудности в ученето да четат, да пишат, да организират своите идеи и мисли, да извличат информация от писмен текст – задачи, които допреди години биха представлявали сериозен проблем за тях. И Windows, и Mac операционни системи разполагат с вградени програми, които подпомагат ползвателите, които имат затруднения в ученето.

Когато на учениците се предостави възможност да компенсират трудностите с четенето и писането, те могат да постигнат много по-добри академични резултати.

Проучване, проведено през 1991 г. показва, че когато използването на компютри в обучението се комбинира с ефективни методи за

⁹¹ Lewis (1998:16-26)

обобщение и преговаряне на учебния материал, то може да бъде от съществена полза за учениците, имащи проблеми с писмената реч.⁹²

Технологиите могат да помогнат на учащите с дислексия по много различни начини. Те могат да подпомогнат изпълнението на задачи като:

- ✓ **Усвояване на учебния материал** – технологиите дават възможност учебният материал да бъде представян по различни начини (визуално, слухово, и т.н.)
- ✓ **Подобряване на уменията за писане и организиране на мислите и идеите** – Технологиите дават възможност на учащите да разработват мисловни карти по различни теми за проекти, презентации, съчинения, използвайки терминология и лексика, съответстващи на дадения клас, които в противен случай те не биха използвали заради проблемния си правопис.
- ✓ **Работа за постигане на съответстващи на класа четивни умения** – Съществуват различни софтуерни програми, които могат да бъдат използвани, така че или компютърът да чете на глас текста от екрана, или да го преработи на по-достъпно ниво за учащите със затруднения в четенето.
- ✓ **Подобряване на уменията за водене на записки** – Воденето на записки е едно от сериозните предизвикателства за уче-

⁹² MacArthur, Graham and Schwartz (1991:230-236)

ниците с дислексия, особено в горен курс, когато обемът на учебния материал значително нараства. Много от учащите с дислексия не съумяват да водят разбираеми и годни за използване впоследствие записки и поради проблемния си правопис и недобрата координация око-ръка (нечетлив почерк).

- ✓ **Овластяване на понятията**, които в противен случай са трудно разбираеми за тази група ученици. Те могат да използват технологиите и чрез 3D симулации да добият представа за абстрактни понятия, като например ускорение, или земно притегляне.

Ролята на технологиите за хората с дислексия от гледна точка на образованието е всеобщо призната. Когато на ученика се осигури достъп до ефективна технология, когато той е обучен да я използва пълноценно и когато това е съчетано с правилен подход при преподаването, резултатите не закъсняват. Използването на асистирани технологии осигурява на учащите с дислексия равни възможности в учебния процес с останалите ученици.

По време на проучването, проведено като част от проекта MoDyslexia, всички анкетирани (учители, родители и младежи със затруднения с четенето) признаха важната роля на асистирани технологии в подкрепата на средношколците с дислексия и специфични обучителни потребности. В същото време те споделят, че в училище технологиите не се използват в достатъчна степен.

Какви са причините за това?

- ✓ Учителите не притежават нужните знания за потенциала на модерните технологии и по какъв начин те могат да бъдат използвани като подкрепящо средство при работа с учаци с дислексия и други специфични обучителни затруднения.

„Знам, че технологиите могат да помогнат на моите ученици, особено на тези със специфични обучителни трудности, но не разполагам с достатъчно знания как да ги използвам. Определено смятам, че учителите се нуждаем от допълнително обучение.“ (Е.К., учител по математика в гимназия)

- ✓ Независимо, че интервюираните учители признават, че в класовете им има доста ученици, които срещат трудности с четенето и/или писането, броят на младежите с официално установена дислексия в страните партньори е много малък (в известен смисъл изключение прави Република Чехия). Учителите се въздържат да позволяват на учениците със затруднения в четенето и/или писането, които не са официално диагностицирани да използват асистиращи технологии в клас, тъй като се притесняват от реакцията на останалите ученици и техните родители.

„Всеки път, когато се опитвам да окажа допълнителна подкрепа на тези от моите ученици, за които четенето представлява трудност (като например да им позволя да представят домашната си работа набрана на компютър) следва негативна реакция от останалите ученици и техните родители, защото те се чувстват оцетени.“ (Т.Н., учител по литература в професионална гимназия)

- ✓ Когато даден ученик не е официално диагностициран със специфични обучителни потребности, той и неговите родители не могат да изискват официално да му се позволи използването на асистиращи технологии в училище. В същото време много родители отказват децата им да бъдат тествани и диагностицирани.

„Опитвам се да помагам на сина си, който среща трудности при четене, особено на дълги текстове, като го насърчавам да използва скенери и екранни четци. За съжаление той може да използва асистиращи технологии само въщи, това не му е официално позволено в училище.“ (П.Ц., родител на 18-годишен ученик)

- ✓ Независимо, че технологиите се развиват много бързо и непрекъснато се появяват нови софтуерни продукти, все още не всички те са достъпни на някои езици.

„Аз използвам програма, преобразуваща реч в писмен текст (Speech-to-text) когато подготвям уроците си по английски, но за съжаление няма такава програма на моя роден език. (Й.Л., ученик, 16 г.)

7.3. Специфичен софтуер, подходящ за младежи с дислексия

Според Левин и Шерфенберг (1990), технологията е подарък, който нашето поколение може да даде на децата и възрастните с различни увреждания и затруднения.⁹³

Използването на технологиите подпомага приобщаването и активното включване на учащите със специфични обучителни потребности в масовото училище (Bryant & Bryant, 1998)⁹⁴. Това увеличава броя на случаите на успешно изпълнени учебни задачи и повишава мотивацията на учениците (Bahr, Nelson, and VanMeter, 1996)⁹⁵. В наши дни, когато в много страни усилията са насочени към прилагане на т.нар. включващо образование, е очевидно, че ефективното прилагане на асистиращите технологии играе изключително важна роля в този процес, давайки на учащите с обучителни затруднения усещането за принадлежност към групата, шанс да участват в дейностите, да имат равни възможности с всички останали ученици. Но използването на асистиращите технологии е само началото на дългия път към независимостта (Fleisch, 1989)⁹⁶. Чрез комбинирането на няколко „инструмента“ и стратегии младежите с дислексия могат да увеличат активното си участие в училище, у дома, на работното място и в общността (Wise, 1997)⁹⁷.

⁹³ Levin and Scherfenberg (1990)

⁹⁴ Bryant and Bryant (1998:41-54)

⁹⁵ Bahr, Nelson and VanMeter (1996:355-370)

⁹⁶ Fleisch (1989:1-11)

⁹⁷ Wise (1997)

7.3.1. Асистиращ софтуер

Асистиращ софтуер наричаме компютърните програми, разработени за специализиран хардуер, използван от хората за преодоляване на техните затруднения. Примерите включват програми за увеличаване на екранното изображение (вкл. Шрифта), екранни четци, програми, разпознаващи човешка реч, програми, преобразуващи писмен текст в реч, брайлови принтери и др.

Три от считаните за най-полезни за учащите с дислексия типа асистиращ софтуер са описани в този раздел.

Програми, преобразуващи писмения текст в реч (Text-to-speech)

Печатните материали, използвани в клас – учебници, работни листи, тестове – могат да направят учебния процес по-труден за учениците, които имат трудности с четенето. Използването на дигитални текстове с възможност за преобразуване на писмения текст в реч (text-to-speech) значително би облекчило процеса. (Някои уебсайтове вече разполагат с вградена подобна възможност.)

Учените⁹⁸ са установили, че комбинацията, при която едновременно и виждаме, и чуваме текста:

- ✓ Подобрява разпознаването на думите;

⁹⁸ Parr (2013:2-4)

- ✓ Повишава способността за концентрация и запомняне на информацията;
- ✓ Позволява на учащите да се съсредоточат върху съдържанието на текста, а не върху декодирането на думите;
- ✓ Води до увеличаване периода на активно внимание;
- ✓ Помага на учащите да откриват и коригират грешките си, допуснати при писане.

Програмите за преобразуване на писмен текст в реч (Text-to-speech - TTS) представлява асистираща технология, която може да бъде използвана за подпомагане на хората, които срещат трудности при четене. Според Закона за хората с увреждания на САЩ⁹⁹ на децата и младежите с установени затруднения с ученето и вниманието следва да се осигури достъп до същите учебни материали като останалите ученици. Използването на асистиращ софтуер, който да преобразува писмения текст в аудио файл е начинът, осигуряващ подобна възможност за учащите със затруднения в четенето и дислексия.

Text-to-speech програмите позволяват на ползвателите да виждат текста и да го слушат в същото време. Едновременно с появяването на текста на екрана, той бива изговарян от екранния четец. Някои програми използват компютъризирани гласове, други – записани реални човешки гласове.

⁹⁹ The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

Има различни типове Text-to-speech програми:

- ✓ **Екранни четци:** iPad-ите и iPhone-ите, както и много смартфони имат вградени Text-to-speech програми. Софтуерът чете текстовите файлове и дори имената на програмите или папките, които потребителят отваря и вижда на екрана. Тази програма е полезна и за хора със зрителни увреждания.
- ✓ **Текст селекция:** Това е Text-to-speech програма, която позволява на ползвателя да подбере кои части от текста желае устройството да прочете на глас. Може да се използва и маркираща текста функция, така че програмата да оцветява всяка произнасяна дума. Това позволява на ползвателя по-лесно да следи текста докато го слуша.
- ✓ **Текстови четци:** Тази програма конвертира писмения текст в реч. Тя може да чете някои формати текстове и уеб страници на глас. Текстовите четци могат и да подчертават думите, които се изчитат, така че ползвателят лесно да следи текста. Комбинацията от едновременно виждане и чуване на текста активира зрителните и слуховите възприятия.
- ✓ **РОЕТ:** Програмата, разработена от Benetech DIAGRAM Center, създава описания на изображения за DAISY (Digital Accessible Information System) книгите. След като веднъж някой ползвател създаде и качи в системата описание на дадено изображение, то остава достъпно за следващите ползватели, които свалят въпросната DAISY книга.

Text-to-speech програмите могат да бъдат използвани с различни видове технологии – от компютри до мобилни устройства. Често се използват в комбинация със скенер за оптично разпознаване (OCR, вж. с.157).

Някои устройства, като iPad например, имат вградени програми за четене на дигитални книги. Ползвателят може да избере дали да използва функцията „четене на глас“. Други възможности, които биха могли да са полезни са:

- ✓ Промяна на размера на шрифта и на фона;
- ✓ Настройване на яростта на екрана и контраста на изображението;
- ✓ Избор на гласа, който чете (мъжки, женски, синтезиран) – това обаче не е възможно на всички езици;
- ✓ Избор на темпа на четене.

Leap Frog книгите могат да са добра алтернатива, ако не разполагате с iPad or iPhone.

Пример:

Д. е на 16 години, в 9 клас на Професионална гимназия по туризъм. Някои от учителите му споделят, че Д. има сериозни затруднения с четенето и писането, но в същото време притежава задълбочени познания в някои области (особено по география), далеч извън изучавания учебен материал. Това се вижда ясно при

устни изпитвания. Резултатите, които показва на тестове обаче са доста слаби и не отговарят на очакванията.

Разговорите с родителите разкриват, че в началните класове Д. трудно е научил буквите, трудно се е научил да чете, диктовките са представлявали сериозен проблем. Майката на Д. все още му помага с уроците и домашните, като му чете на глас по-дългите текстове, коригира правописа на домашните и т.н.

Момчето обича да гледа документални и научно-популярни филми, харесва каналите *Discovery* и *National Geographic*, откъдето идват и обширните му познания. Би искал да продължи образованието си в колеж или университет, но в същото време има ниско самочувствие и негативният опит от училище го карат да се страхува, че няма да успее.

След като събира всичката тази информация, педагогическият съветник предлага на Д. да бъде позволено да ползва програма за преобразуване на писмен текст в реч (*Text-to-Speech*) при подготовката на уроците вкъщи и по време на тестовете в училище. Това става повратна точка за младежа и позитивните резултати скоро са забелязани от всички учители, от родителите и съучениците на момчето.

Програми, преобразуващи устна реч в писмен текст (*Speech-to-text*)

Определението, дадено в *Techopedia* (www.techopedia.com) гласи: *Speech-to-text* програмите представляват софтуер, който ефективно

преобразува аудио съдържание в писмен текст с текстообработваща програма или друго дисплей устройство.¹⁰⁰

С други думи, ако Text-to-speech програмите позволяват на ползвателя да слуша това, което други хора са написали, Speech-to-text програмите предлагат възможност да се използва собствения глас, за да се пише директно на компютъра. Ясно е, че по този начин се избягва писането на ръка, набирането с помощта на клавиатура, необходимостта да се внимава за правописа и проблемите със скоростта на писане. През последните години достъпността на тези програми бързо нараства с навлизането на смартфоните и таблетите.

Без съмнение Speech-to-text програмите са изключително полезно помощно средство за всеки учещ с дислексия. Има обаче някои особености, които трябва да се имат предвид когато препоръчваме на някого да ползва подобна програма.

- ✓ С цел да се постигне по-добро транскрибиране на речта ползвателят трябва да „обучи“ програмата да разпознава неговия глас. Това „обучение“ изисква ползвателят да прочете серия от текстове от екрана. Това обаче може да се окаже проблем за човек, който има затруднения с четенето.
- ✓ Предлагат се няколко алтернативи за коригиране на грешките, но за целта е необходимо ползвателят да може да чете, да разбира смисъла и да избере правилния вариант сред предлаганите. В някои случаи проблемът може да бъде раз-

¹⁰⁰ Techopedia (Online)

решен, ако ползвателят избере опцията предлаганите варианти да бъдат прочетени на глас от компютъра.

- ✓ Ползвателят следва да помни, че е нужно непрекъснато да запаметява работата си докато използва Speech-to-text програмата, за да е сигурен, че няма погрешка да загуби написаното.
- ✓ Когато Speech-to-text програмата се използва на iPhone, ползвателят трябва да знае, че ще може да види целия текст едва когато приключи да говори, а не в хода на записа.
- ✓ Качеството на отразяване на гласовите команди от Speech-to-Text програмата на iPhone и Android е добро, но що се отнася до качеството на отразяване на диктуван текст е по-добро при ползване на компютър.

Приложения като Dragon Dictation или Google's VoiceNote позволяват преобразуването на реч в писмен текст. Това помага на хората с дислексия, които срещат трудности в писането да пишат съчинения или есета.

Скенер/OCR (Оптично разпознаване на символите)

OCR е технология, която сканира печатни документи (директно от компютъра или разпечатани) и ги конвертира в дигитален текст. Това играе важна роля при трансформиране на принтирани материали в дигитални текстови файлове. Тези дигитални файлове могат да са много полезни за деца и възрастни, които имат затрудне-

ния с четенето. Причината е, че дигиталните текстове могат, с помощта на различни софтуерни продукти да подпомогнат четенето по различни начини.

Дигиталният текст е един от форматите, които правят печатната информация достъпна за повече хора. Това е особено полезно за хората със затруднения с четенето, каквато е дислексията. Дигиталният формат дава на читателите възможност да виждат думите на екрана и да ги чуват, прочетени на глас от Text-to-Speech програмата. Това може да се използва и за малки деца за развиване на умения за самостоятелно четене.

OCR технологията е представена за първи път през 90-те години на миналия век. Днес тя може да се открие вградена в софтуера на много програми и устройства (компютри, таблети, телефони и др.). Някои от тези устройства могат автоматично да конвертират сканирани или фотографирани документи в дигитален текст. Има дори портативни OCR устройства, наречени четящи писалки (reading pens), които могат да сканират и да четат на глас печатен текст.

OCR технологията прави възможно нанасянето на промени и корекции в дигиталния текст. Това, което може да се направи с дигиталния текст зависи от използвания софтуерен продукт. Най-често срещаните опции включват:

- ✓ Маркиране на думи, фрази, изречение или параграфи;
- ✓ Изчитане на текста на глас с помощта на Text-to-Speech програма;

- ✓ Промяна размера на шрифта и/или цвета на фона;
- ✓ Поставяне на дигитални „отметки“, които позволяват на ползвателя да се „придвижва“ из текста (като например от Съдържанието да отиде директно на Глава 6).

7.3.2. Обучителен софтуер

Обучителният софтуер включва компютърни програми, разработени за работа със специализиран хардуер, използван от хората за овладяване на определени умения. В този раздел са представени два типа обучителен софтуер.

Обучителен софтуер за овладяване на компютърен набор

Едно от основните предизвикателства за хората с дислексия е писането (заради трудностите с правописа и структурирането на текста), а следователно и воденето на записки. Тук асистиращите технологии могат да помогнат съществено. Съществуват множество безплатни и платени софтуерни продукти, които помагат при воденето на записки (например Evernote, Springpad, MS One Note и т.н.). Но за да може да ги използва пълноценно, човек трябва да притежава добри умения за набиране на клавиатура.

Онлайн обучителните програми за овладяване на компютърен набор са чудесен начин да се научите да набирате добре – вярно и с добра скорост.

Най-доброто при тези програми е, че те са 100% уеб базирани, което означава, че не е нужно да закупвате или да инсталирате какъвто и да е софтуер. Преминването на онлайн курс за компютърен набор може да помогне на ползвателя да се научи да набира бързо и вярно, а това означава, че той ще може да се справя с изискващите писане (печатане) задачи по-бързо и по-ефективно. Освен това, чрез повишаване скоростта на набиране и намаляване броя на допусканияте грешки, ползвателят ще може да ползва по-ефективно и много от най-популярните софтуерни приложения, каквито са Microsoft Word, Excel, PowerPoint и др. С подобряване на уменията за набиране човек допуска и по-малко грешки, което намалява времето, необходимо за коригиране на документите, и в същото време това се отразява положително и на уменията му за четене, спазване на правописа и пунктуацията и т.н.

Никога не е късно да овладеете компютърния набор. Има множество онлайн курсове, достъпни на почти всички езици. Това, което ползвателят трябва да направи, е кратко проучване на предлаганите курсове и да намери онзи, който в най-голяма степен го устройва. Повечето от тези курсове са изцяло онлайн и е нужен единствено интернет достъп. Следвайки указанията в уроците и отделяйки по малко време всеки ден за упражнения, потребителят ще овладее едно от най-ценните в наши дни умения за ежедневна употреба – компютърния набор.

Програми за изготвяне на мисловни карти

Понятието „мисловна карта“ става популярно благодарение на поредицата предавания на BBC, излъчени през 1974 г., с участието на британския психолог Тони Базън, под общото название „Използвай главата си“¹⁰¹. Базън представя своето виждане за графично представяне на информация в синтезиран вид, използвайки радиална или дървовидна структура.

Разбира се, използването на „визуални“ карти за представяне на информация има вековна история и е било използвано от инженери, психолози, учени при изследвания или за разрешаване на проблеми.

Използването на мисловни карти се е доказало като много полезно при подпомагане на учащи с дислексия (на практика то е полезно за всички учащи) в процеса на извличане на информация от текст, организирането на тази информация, запомнянето ѝ и ефективното ѝ прилагане. Мисловните карти могат да научат ученика с дислексия как да представи добрите си идеи в структурирана графика (карта), което след това ще му помогне по-лесно да ги превърне в съчинение, преразказ, есе... (нещо, което е особено трудно за хората с дислексия).

Защо мисловните карти са полезни за учащите с дислексия?

- ✓ Защото мисловните карти използват изображения, цветове, форми и символи за представяне на информацията във ви-

¹⁰¹ Buzan, Tony 1974. Use your head. London: BBC Books.

зуален, добре структуриран вид, който е по-лесен за разбиране и възприемане. Ако сравните един обикновен текст със съответстващата му мисловна карта (която съдържа същата информация), ясно е кой от двата варианта е по-достъпен за хората с дислексия.

- ✓ Учениците, и особено средношколците и студентите, трябва да подготвят значителен обем писмени работи (есета, съчинения, реферати, курсови работи, проекти). За учащите с дислексия това понякога изглежда като невъзможна задача. Когато обаче направите мисловна карта, може да „видите“ идеите си, можете да ги „премествате“ на листа и да ги пре-нареждате, организирайки ги по различни начини, търсейки структурата, която най-добре ще представи вашите идеи и мисли.
- ✓ Мисловните карти могат да помогнат и с това, че разделят значителната по обем информация на малки лесно „видими“ и лесни за четене (с ограничен брой думи) части.

В интернет могат да бъдат намерени множество безплатни приложения (разбира се, има и платени такива) програми за изготвяне на мисловни карти¹⁰², които при това са достъпни на много езици.

¹⁰² Списък с платени и безплатни онлайн програми за изготвяне на мисловни карти може да намерите в края на тази глава.

7.4. Аудио книги

Аудио книгите са вид електронни книги. На практика това е художествен или научен текст, който е прочетен на глас от актьор или, в много случаи, особено напоследък – от самия автор. Използването на аудио книги като обучително средство спестява много време и се е доказало като високоефективно, особено по отношение на уещите, които имат затруднения с четенето.

За начало на съществуването на аудио книгите може да се приеме началото на XX век. Около 1920-1930 г. аудио книги е можело да бъдат намерени в множество обществени библиотеки в САЩ и в някои европейски страни. В наши дни аудио книгите са част от ежедневието на много хора навсякъде по света.

Първоначално аудио книгите и аудио учебниците са създавани за нуждите на незрящите и на хората с нарушено зрение, защото не всички те са могли да ползват брайловото писмо. В началото записите са били правени на грамофонни плочи, по-късно – на касети, а днес могат да бъдат намерени на компакт дискове или в mp3-формат.

Аудио книгите са широко достъпни, могат да бъдат слушани на компютър, на мобилен телефон, на mp3-плеър и на редица други мобилни устройства.

Съществуват множество уебсайтове, които предлагат достъп до хиляди аудио книги на много езици, част от които – безплатни¹⁰³.

Пример

Всяка година на учениците в България се дава списък със заглавия на литературни произведения, които те трябва да прочетат през лятната ваканция. Броят на произведенията, тяхната сложност и обемът на текста за четене нараства с всеки следващ клас. Някои от произведенията не са лесни дори за учениците, които нямат проблем с четенето, поради факта, че са написани отдавна и техният стил и език се различават съществено от речника на младото поколение. Какво тогава да говорим за учениците, които имат дислексия. За тях прочитането на книгите от списъка е непосилна задача.

Ели е на 14 години, току що е завършила 8 клас. Тя е умно, много сръчно момиче, но чете доста по-лошо от повечето си съученици. Тя е много старателна и трудолюбива ученичка и резултатите ѝ в училище са добри вследствие на големите усилия, които полага и на подкрепата, която получава от родителите си.

Всяка година Ели се опитва да прочете поне някои от задължителните книги, започва с ентузиазъм, но скоро се отказва.

Същото се случва и през лятото след 8 клас. След като получава списъка от учителката по литература и установява, че в него

¹⁰³ Списък със сайтове, предлагащи платени и безплатни аудио книги може да намерите в края на тази глава.

има повече от двадесет заглавия, Ели се чувства объркана и е абсолютно сигурна, че не е в състояние да прочете всички тези книги. Този път е готова да се откаже преди дори да е започнала.

Докато се рови в Интернет Ели попада на уебсайт, където се предлагат аудио книги. Знаейки проблемите си с четенето, Ели проявява любопитство. Тя опитва някои от безплатно предлаганите книги и установява, че е много по-лесно да слуша книгите, вместо сама да ги чете – с лекота разбира текста и той я заинтригува.

Ели продължава да търси и открива много от книгите в задължителния списък достъпни в аудио формат. Момичето споделя откритието си с родителите си. Познавайки добре дъщеря си, те не са много оптимистично настроени, но в желанието си да направят най-доброто за детето си, те се съгласяват да купят няколко аудио книги и да видят до какво ще доведе това начинание.

Ели избира да започне с най-малката по обем книга. Тя сваля файла на своя смартфон и това ѝ позволява да слуша книгата навсякъде, а не само вкъщи – докато пътува в трамвая за среща с приятели, докато се разхожда в мола или докато тича в парка. В началото това ѝ се струва просто забавно, като всяко ново нещо. Много скоро обаче момичето установява, че книгата я е заинтересувала и тя използва всяка възможност, за да послуша какво се случва по-нататък. След няколко дни първата книга свършва и Ели без да се бави сваля нов файл...

В началото на новата учебна година учителката по литература и съучениците на Ели с учудване установяват, че тя е „прочела“ повече от който и да е друг в класа. Това, което изненадва самата Ели е, че тя вече не изпитва страх да се опитва „наистина“ да чете „истински“ книги...

7.5. Електронни книги

Електронната книга представлява публикация на текст с обема на книга, но в дигитален формат, която може да съдържа и изображения (снимки, илюстрации, графики и др.), и се чете на компютър или друго електронно устройство.¹⁰⁴

Електронната книга представлява файл, който обединява в себе си цялата информация: текст, аудио и/или визуално съдържание, което позволява лесно разпространение и съхранение.

Съществуват различни типове формати, в които съществуват електронните книги. Най-често срещаните са:

EPUB е може би най-разпространеният от всички формати за електронни книги. Той е широко подкрепен във всички платформи и електронни четци. Форматът .epub или OEBPS е отворен стандарт за

¹⁰⁴ Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford University Press. (Online)

електронни книги, създадени от Международния форум за дигитални публикации (International Digital Publishing Forum (IDPF)).¹⁰⁵

Той комбинира три IDPF отворени стандарта:

- ✓ Open Publication Structure (OPS) 2.0¹⁰⁶, който описва начина на маркиране на съдържанието (XHTML или Daisy DTBook);
- ✓ Open Packaging Format (OPF) 2.0¹⁰⁷, който описва структурата на .epub файла в XML;
- ✓ OEBPS Container Format (OCF) 1.0, който обединява файловете (по подобие на ZIP-файловете).¹⁰⁸

Следва да се отбележи, че **EPUB3**¹⁰⁹, последната версия е създадена в отговор на основателните критики, като например недостатъчната стабилност на EPUB при специализирано форматиране, липсата на подкрепа за MathML, връзката му с EPU документите и липсата на анотации.

MOBI или Mobipocket ebook форматът е може би следващият по разпространение. Притежаван от Amazon, Mobipocket е снабден с .prc или .mobi разширения и поддържа индексирането при значителна степен на компресиране. Подобно на EPUB3, MOBI също допуска пренареждане на съдържанието при фиксирана ширина на текстовото поле.

¹⁰⁵ International Digital Publishing Forum (Online)

¹⁰⁶ International Digital Publishing Forum (Online)

¹⁰⁷ International Digital Publishing Forum (Online)

¹⁰⁸ Wikipedia. The Free Encyclopedia (Online)

¹⁰⁹ International Digital Publishing Forum (Online)

7.6. Daisy книги

DAISY (Digital Accessible Information System/Дигитална достъпна информационна система) е новосъздаден световен стандарт за дигитални говорещи книги. Възниква през 1994 г. в Швеция и е разработен да предложи алтернативен четивен опит на хора със зрителни увреждания и затруднения с четенето. DAISY Консорциумът¹¹⁰ е създаден през м.май 1996 г. с цел да оглави преминаването от аналогови към дигитални говорещи книги в световен мащаб.

DAISY осигурява на ползвателите почти същата гъвкавост, която имат читателите на стандартните печатни книги: възможността за навигация между отделните глави на книгата, или частите в една глава, или между страниците. Читателят на DAISY книгата може да реши дали да чете или не бележките под линия или допълнителната информация, за разлика от ползвателите на аудио книги.

Съществуват три типа DAISY книги:

- **Аудио DAISY** (DAISY 2.02¹¹¹), които са най-често срещаният тип. Този формат предоставя минимално текстово съдържание и набор от аудио записи, които читателят слуша докато книгата се „прожектира“ на екрана на съответното устройство.
- **Текстови DAISY** книги, които не разполагат с аудио записи. Тяхното главно преимущество е малкият размер на файловете. Не-

¹¹⁰ DAISY Consortium (Online) Available: http://www.daisy.org/about_us (accessed October 9, 2015)

¹¹¹ DAISY Consortium (Online) Available: http://www.daisy.org/z3986/specifications/daisy_202.html (accessed October 9, 2015)

достатък е, че тези книги изискват наличие на програма за преобразуване на писмен текст в реч, която да е инсталирана на съответното устройство.

- **Текст + Аудио DAISY книги** – При този вид текстът се синхронизира с аудио файловете, така че читателят може да вижда текста на екрана на устройството и в същото време да го слуша, прочетен на глас.

DAISY не е просто средство за конвертиране на текст в mp3 файл, но и позволява на ползвателя да се „движи“ из различните по размер документи, дори и когато става дума за документи като енциклопедии, учебници, които не биха могли да се използват ако са във формат на конвенционални аудио записи.¹¹²

7.7. Допълнителни онлайн програми и материали

Дотук в главата представихме някои от асистиращите и обучителни технологии, които биха могли да се използват за подпомагане на учащите с дислексия – както в клас, така и вкъщи. Съществуват редица други програми и материали, които могат да са много полезни. Някои от тях са представени по-долу.

¹¹² DAISY Digital Talking Book (Online)

Онлайн речници

Онлайн речниците са доста популярни и полезни. Няма съмнение, че речниците по принцип са от голямо значение. Разбира се, можете да използвате и традиционните печатни копия, но едно от големите предимства на онлайн речниците е, че те постоянно се актуализират с новите думи, които навлизат в езика ни, или с нови значения на вече познати думи, както и с примери за тяхната употреба. Всичко това помага на ползвателите да разрешават затрудненията, свързани със значението и правилната употреба на дадена дума.

Dictionaries24¹¹³ например предлага възможност да се използват речници на повече от тридесет езика напълно безплатно.

В допълнение, предпочитайки онлайн речниците може да спестите немалко пари, защото в този случай няма да ви се налага да купувате нов речник всяка година (или при появата на всяко ново издание), за да разполагате с най-съвременната версия.

Още едно преимущество на онлайн речниците е, че те са много удобни за ползване. Няма нужда да прелиствате стотици страници, за да откриете думата, която търсите. Достатъчно е да я въведете в търсачката и след секунди на екрана ще се появи значението (значенията) на думата и примери за нейната употреба. Това прави нещата много лесни.

¹¹³ Dictionary24. Free online dictionary. (Online)

Онлайн енциклопедии

Електронните енциклопедии могат да бъдат използвани в голяма степен аналогично на печатните им издания, но разполагат с предимството, че материалите могат да бъдат лесно и бързо намирани, копирани и разпечатвани, когато е необходимо. В допълнение електронните енциклопедии могат да предложат повече от текст и илюстрации. Повечето дават препратки към видео и аудио материали. Наличието на опции за търсене на нужната информация, с които разполагат всички електронни и онлайн енциклопедии дава възможност на ползвателите (особено на тези, които имат трудности с четенето) да намират нужната дума или понятие без да им се налага да прелистват и четат десетки страници, както се случва ако се ползва печатната версия. Когато работи онлайн ползвателят просто трябва да избере някоя от наличните енциклопедии и да въведе в търсачката нужния термин.

Друго предимство на онлайн енциклопедиите е, че те осигуряват на ползвателя достъп до информация, която постоянно се актуализира и обновява. Често при представяне/обясняване на дадено понятие, събитие или личност онлайн енциклопедиите предоставят препратки към допълнителни материали. При печатните енциклопедии това няма как да се случи – след като веднъж е отпечатана книгата, информацията в нея остава непроменена до следващото издание.

През 1991 г. Мелник пише:

„Защо децата биха поискали да използват електронни енциклопедии вместо традиционните печатни копия? Най-очевидният

отговор е мотивацията и лесното ползване. Веднъж, докато наблюдавах как библиотекарката в едно училище инструктираше ученик как да използва електронна енциклопедия (което отне около 5 минути), аз забелязах как постепенно още няколко деца се приближиха да видят какво става и останаха да наблюдават. Когато библиотекарката приключи, Джон, който до този момент наблюдаваше, седна пред компютъра и започна да търси за бозайниците. В рамките на няколко минути той намери множество статии по темата, които иначе са пръснати в няколко тома на печатната енциклопедия.

Друга характеристика, която прави електронната енциклопедия уникална е така наречената опция „хипертекст“. Например Джон попадна на няколко трудни думи в текста... Когато маркира тези думи, програмата не само прочете думите на глас, но и предостави кратко обяснение на всяка от тях. Дори ако думите не са маркирани, но прекарате курсора върху тях и кликнете с мишката, на екрана излиза съответната статия в енциклопедията за тази дума.”¹¹⁴

Онлайн дневници/календари

Ползите от онлайн календарите за учащите с дислексия, които често имат затруднения с организацията на дейностите и на времето си, са очевидни. На първо място – онлайн календарът може да бъде винаги на разположение, на всяко устройство (компютър, таб-

¹¹⁴ Melnick (1991:433)

лет, iPad или смартфон), стига да има достъп до интернет. Това означава, че е невъзможно той да бъде забравен или изгубен, за разлика от използвания с такава цел бележник. Освен това може да изберете опцията да получавате напомнянка под формата на имейл или SMS.

„След като започнах да използвам Google Calendar¹¹⁵ успявам много по-добре да организирам времето си. Сега мога да нанеса в календара датите на изпитите си, кога трябва да предам курсовите си работи или някакви проекти по различните учебни предмети. Като виждам така подредени всичките си ангажменти за мен е много по-лесно да спазвам сроковете. Избрал съм опцията да получавам SMS с напомняне за всеки срок една седмица предварително. И най-хубавото за онлайн календара на Google е, че не се налага да разшифровам ужасния си почерк.“
(Мартин, 19 г., ученик в 12 клас, с дислексия)

Говорещи текстообработващи програми

Компютрите промениха процеса на писане, като го направиха много по-лесен за разработване и записване на идеите на пишещия, за редактиране на текста, за публикуването му и споделянето му с другите. На различните етапи от процеса на писане могат да бъдат използвани различни програми.

¹¹⁵ https://calendar.google.com/calendar/render?pli=1#main_7

Говорещите текстообработващи програми ¹¹⁶ дават на ученика аудио обратна връзка, за да подпомогнат процеса на писане. Отделни думи, изречения, абзаци, или дори целият написан до момента текст може да бъде четен от компютъра на глас докато ученикът го набира. Ползвателят може да промени настройките в зависимост от индивидуалните си потребности, като избере нужното от падащото меню. Ученикът може да избере най-подходящия за него цвят на фона, цвят на текста, размер на шрифта, може да добавя и графики. Повечето говорещи текстообработващи програми включват и говорещи програми за проверка на правописа, което позволява на ученика да провери правописа на целия документ, или на отделни думи, като ги маркира. Всички тези възможности предлагат на учащия ефективни визуални и аудио стратегии.

Друго много полезно средство, подпомагащо процеса на писане са така наречените програми за предлагане на думи по подразбиране – те помагат на пишещия да направи избор, да открие подходящата дума или фраза. Тези програми предлагат думи на база честотата на тяхното използване, или сред използваните напоследък думи, съобразени с граматическите правила.

Според редица автори (Beukelman et al., 1994)¹¹⁷ пишещият съчинява и редактира текста много по-ефективно, когато използва компютърните подкрепящи писането програми. Компютрите подобряват качеството на писане и скоростта на създаване на текст. Те позволяват да се премести фокуса от механизма на писане към съдържани-

¹¹⁶ List with some examples of commercial and free Talking word processors could be found at the end of the chapter

¹¹⁷ Beukelman, Hunt-Berg and Rankin (1994:169-178)

ето и структурата на създавания текст. И не на последно място, компютрите правят възможно учащите, които имат сериозни проблеми с почерка, да предават прегледно изглеждащи, четими от всички работи.

7.8. Какво е достъпно в страните партньори

7.8.1. Латвия

На латвийски единствените достъпни програми са:

- ✓ Стандартни програми за проверка на правописа
- ✓ Text-to-speech програма, която е много скъпа и се използва само в училищата за деца със зрителни увреждания

7.8.2. България

- ✓ Компютри с вградени програми за проверка на правописа
- ✓ Екранни четци (на български) – свободно достъпни на <http://www.screenreader.net/index.php?pageid=15>
- ✓ Text-to-speech програми:
 - SpeechLab 2.0 (безплатна за хората със зрителни увреждания, в останалите случаи се заплаща) Безплатна трайъл версия може да се свали от <http://www.bacl.org/speechlabbg.html>

- Balabolka (на български) – свободно достъпна на <http://www.cross-plus-a.com/bg/balabolka.htm>
- ✓ OCR сканиращ софтуер:
 - FineReader (използва български) – свободно достъпна на <http://finereader.bg.softonic.com/>
 - OCR CuneiForm 12 (използва български) – свободно достъпна на <http://www.download.bg/?cls=program&id=456656>
- ✓ Обучителна програма за компютърен набор:
 - На български – Безплатна онлайн версия на <http://www.sense-lang.org/typing/tutor/keyboardingBG.php>
 - На английски – Безплатна онлайн версия на <https://www.typingclub.com/typing-qwerty-en.html>
(Тази програма може да се използва и за обучение на български в случаите, когато се използва фонетична клавиатура)
- ✓ Програми за изготвяне на мисловни карти:
 - FreeMind (използва български) – свободно достъпна на <http://sourceforge.net/projects/freemind/>
 - Xmind (използва български) – свободно достъпна на <https://www.xmind.net/>

- ✓ Аудио книги (достъпни онлайн, някои от тях - безплатно)
 - <http://www.avtori.com/>
 - <http://www.audioknigi.bg/>
- ✓ Електронни книги (достъпни онлайн, много от тях - безплатно)
 - <http://chitanka.info/>
 - <http://virtualnabiblioteka.com/>
 - <http://readbg.com/>
 - <http://www.booksbg.org/>
 - http://www.ciela.com/ciela_ebooks/bezplatni-knigi/bezplatni-knigi-na-blgarski-ezik.html?p=5
 - <http://www.slovo.bg/>
- ✓ RoboBraille – веб-базирана на e-mail услуга, която е в състояние автоматично да преобразува документи в различни алтернативни формати (в това число аудио файлове, електронни книги, DAISY книги и др.) с цел осигуряване на по-голяма достъпност за хората със зрителни увреждания и проблеми с четенето. Програмата е безплатна за некомерсиално използване, достъпна на 16 езика, в това число и на български. Може да бъде намерена на www.robobrainle.org

7.8.3. Република Чехия

- ✓ Компютри с вградени програми за проверка на правописа
- ✓ Text-to-speech програми:
 - безплатна – Balabolka (на чешки)
 - платена – Claro Read (чешка версия)
- ✓ Обучителна програма за компютърен набор:
 - www.slunecnice.cz/sw/psani-susta/ – безплатна (трябва да се инсталира на компютъра)
 - Различни платени програми
 - www.nedatluj.cz – онлайн програма
- ✓ Онлайн обучителни програми:
 - www.tablexia.cz – за ученици в прогимназия
 - www.kaminet.cz
 - www.dys2.org
 - www.jazyky-bez-barier.cz – обучителна програма по английски, подходяща за ученици с дислексия
- ✓ Компютърни обучителни програми:
 - “ABC do škol” (трябва да се инсталира на компютъра) – за малки читатели
 - DysCom (трябва да се инсталира на компютъра) – за малки читатели

- “Včelka” (трябва да се инсталира на компютъра) – съвсем нова програма за начинаещи читатели
- ✓ Speech-to-text програми:
 - Newton Dictate (Чешка версия)
- ✓ Онлайн аудио книги са достъпни на няколко сайта:
 - www.zvukoveknihy.cz
 - www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/
 - www.kralovstvimpluvenehoslova.cz
 - Могат да бъдат закупени и в големите книжарници
- ✓ Диктофон (марка Olympus – адаптиран в сътрудничество с Британската асоциация по дислексия – достъпен и в Република Чехия)
- ✓ Електронни книги – могат да бъдат закупени в големите книжарници

7.8.4. Турция

Асистиращите технологии, използвани в Турция за учещи с дислексия включват:

- ✓ Text-to-speech програми:
 - “Teknoses”

- "Google Translate", която позволява преобразуването на текст в реч и обратно, както и превод от един език на друг.
- ✓ "Touch and Write" - обучителна програма за буквите, цифрите и дори отделни думи на турски, при което има възможност за промяна на вида и размера на шрифта и цвета на фона.
- ✓ "Letter Shaker" - особено полезна при чуждоезиковото обучение.
- ✓ "Open dyslexic" шрифт в офис програмите.
- ✓ "Freeplane" – безплатна и лесна за използване програма за изготвяне на мисловни карти.
- ✓ "Google Chrome" – този браузър също може да се използва като асистираща технология, тъй като притежава характеристики, полезни за учащите с дислексия. Сред тези възможности са:
 - Open Dyslexic,
 - Dyslexia Friendly,
 - Dyslexia Reader Chrome.

Всички те са специално разработени за ползватели с дислексия и им помагат да четат по-лесно.

- ✓ "Microsoft Word" - използват се характеристиките на процесора, подпомагащи четенето.
- ✓ "Sticky Notes" - приложение на операционната система Windows.
- ✓ "Wise Reminder" - персонализирана напомняща програма.

Онлайн ресурси

Програми за изготвяне на мисловни карти

MindView - <http://www.matchware.com/en/default.htm>

Mindjet - <https://www.mindjet.com/>

MindGenius - <http://www.mindgenius.com/>

iMindMap - <http://imindmap.com/>

Spark Space - <http://www.spark-space.com/>

Inspiration - <http://www.inspiration.com/>

Claro Ideas – <https://www.clarosoftware.com>

Xmind - <http://www.xmind.net/> (free)

Freemind - <http://sourceforge.net/projects/freemind/> (free)

Онлайн речници

<http://www.thefreedictionary.com/>

<http://dictionary.reference.com/>

<http://www.eurodict.com/>

Най-добрите онлайн енциклопедии

<http://www.refseek.com/directory/encyclopedias.html>

Говорящи текстообработващи програми

<http://www.donjohnston.com>

<http://www.intellitools.com>

<http://www.readingmadeeasy.com>

<http://www.wordtalk.org.uk>

<https://www.enablemart.com/talking-word-processor>

<https://www.texthelp.com/en-gb>

<http://www.premierathome.com/products/TalkingWordProcessor.php>

Онлайн календари

<https://calendar.google.com/calendar/render?pli=1#main> 7

<https://www.zoho.com/calendar/>

<http://whichtime.com/>

<https://www.keepandshare.com/>

<https://doodle.com/online-calendar>

Референции

Assistive Technology Act (2004) 'To amend the Assistive Technology Act of 1998 to support programs of grants to States to address the assistive technology needs of individuals with disabilities, and for other purposes' (Online) Available: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ364/html/PLAW-108publ364.htm> (accessed November 10, 2015)

Bahr, C. M., Nelson, N. W., & VanMeter, A. M. (1996) 'The effects of text-based and graphics-based software tools on planning and organizing of stories', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, pp. 355-370.

Beukelman, D. R., Hunt-Berg, M. and Rankin, J. L. (1994) Ponder the possibilities: Computersupported writing for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 9, pp. 169-178

British Assistive Technology Association (Online) Available: <http://www.bataonline.org/further-assistive-technology-definition> (accessed October 21, 2015)

Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998) 'Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, 41-54

Buzan, T. (1974). '*Use your head*'. London: BBC Books.

DAISY Consortium (Online) Available: <http://www.daisy.org> (accessed October 9, 2015)

DAISY Digital Talking Book (Online) Available: http://www.ask-it.org/documents/best_practices/bp_daisy_digital.doc (accessed October 9, 2015)

Dictionary24. Free online dictionary. (Online) Available: www.dictionaries24.com (accessed November 5, 2015)

Fleisch, J. (1989) 'Assistive Technology: A Parent's Perspective', *Nichy News Digest*, No. 13, pp. 1-11.

Google Calendar (Online) Available: https://calendar.google.com/calendar/render?pli=1#main_7

International Digital Publishing Forum (Online) <http://idpf.org/> (accessed September 16, 2015)

Lewis, L. B. (1998) 'Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises', *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, pp. 16-26

Levin, J., & Scherfenberg, L. (1990). *Breaking barriers: How children and adults with severe disabilities can access the world through simple technology*. Ablenet: Minneapolis, MN.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. S. (1991). A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 230-236.

Melnick, S.A. (1991) 'Electronic Encyclopedias on Compact Disk (Reading Technology', *Reading Teacher*, vol. 44, no. 6, pp. 433.

Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford Dictionaries. April 2010. Oxford University Press. (Online) Available:
http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/e-book (accessed September 2, 2015).

Parr, M. (2013) 'Text-to-speech technology as inclusive reading practice: Changing perspectives, overcoming barriers, Learning Landscapes', *Living in the Digital World: Possibilities and Challenges*, vol. 6, no. 2, pp. 303-322, Available:
<http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/parr.pdf> (accessed December 29, 2015)

Techopedia (Online) Available:

<https://www.techopedia.com/definition/23767/speech-to-text-software> (accessed October 21, 2015)

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (Online) Available:

<http://idea.ed.gov/> (accessed December 28, 2015)

Wise, M. (1997) 'Participating in High School and Beyond: AT Strategies for Learners with Significant Disabilities', Paper presented at Charting the C's, Brainerd, MN.

Wikipedia. The Free Encyclopedia (Online) Available:

https://en.wikipedia.org/wiki/Open_eBook (accessed September 16, 2015).

8. ПРИМЕРИ ЗА ДОБРА ПРАКТИКА

8.1. Знак за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“ (България)



В резултат на проект, финансиран от ЕС (програма „Леонардо да Винчи“ - Трансфер на Иновации), от 2011 г. в Русе (България) има три професионални гимназии, които бяха удостоени със

Знак за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“.

Системата Знак за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“ е създадена от Британската Асоциация по Дислексия /BDA/ и във Великобритания е приложима към образователните институции на всички нива. Засега в България тази система е адаптирана само за професионалните гимназии.

Програмата има за цел да осигури подкрепа и разбиране за учащите с дислексия от страна на училището, за да могат те да подобрят умения, които притежават и да развият нови умения. Ако едно училище е удостоено със Знака за качество, това означава, че целият педагогически и административен състав добре разбира нуждите на учениците с дислексия, а ресурсите, от които те се нуждаят, са достъпни и с нужното качество.

Програмата дава възможност на професионалните гимназии да направят структурата си на управление по-ефективна; учителите да са обучени да разпознават симптомите на дислексия у учениците;

да се използват ефективно наличните ресурсите; да се осигурява продължаващо професионално развитие на педагогическия състав; да се установи стабилно и основано на доверие взаимодействие между учителите, учениците, родителите и външни специалисти.

Училищата, притежаващи Знака за качество са в състояние да идентифицират и да реагират на „непредвидените трудности“, с които могат да се сблъскат учащите с дислексия в масовото училище. Доброто разбиране и адекватната подкрепа са от изключително значение за дислексиците и са предпоставка за постигане на високи академични резултати.

Професионалната подготовка предлага много възможности за младежите с дислексия. Някои от тях може да имат неприятен опит от по-ранните училищни години и да виждат в професионалното обучение възможност да проявят способностите си и силните си страни. Някои от младежите може дори да не са наясно, че трудностите им се дължат на дислексия. Това изправя училището пред серия предизвикателства: учителите трябва да се справят с ниското ниво на базови умения, ниско самочувствие, липса на увереност, неангажираност с учебната дейност и т.н.

Знакът за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“ представлява система от стандарти в 5 области:

- ✓ Ефективност на управленческата структура
- ✓ Умения за разпознаване на дислексия и други специфични обучителни затруднения

- ✓ Ефективност на ресурсите (физическа среда, преподаване и учене).
- ✓ Продължаващо професионално развитие на педагогическия персонал.
- ✓ Взаимодействие с учащите, родителите /настойниците/ и външни специалисти.

Към всеки от Стандартите има набор критерии, които трябва да бъдат покрити, за да се покаже, че училището покрива изискванията за получаване на Знак за качество.

Подготвителната фаза включва обучение на всички учители и административния персонал по темата дислексия: що е дислексия, какви са симптомите в различните възрасти, какви трудности причинява дислексията, свързаните с това емоционални проблеми, различните стилове на учене, начини на общуване с родителите и т.н. Чрез това обучение, учителите разбират необходимостта от подкрепа за учениците с дислексия, ползите от прилагането на различни стилове на преподаване, изключителното значение на екипната работа (учители-ученици-родители-специалисти). Знакът за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“ подкрепя повишаването на педагогическите умения на учителите, тяхното продължаващо професионално обучение и подкрепящото отношение към учениците с дислексия.

За да получат Знака за качество училищата трябва да покажат не само желание да отговорят на нуждите на своите ученици с дислексия, но и да докажат, че вече са предприети стъпки за въвеждането и прилагането на подходи, които уважават различието, обогатявай-

ки позитивното взаимодействие между учители и ученици. Сред тези стъпки за осигуряване на допълнителни образователни услуги за учениците с дислексия (индивидуални консултации, помощ с домашните и курсовите работи, допълнително време на изпити и тестове, алтернативни образователни материали и т.н).

В същото време Знакът за качество „Училище, толерантно към учащите с дислексия“ дава на родителите сигурност, че тяхното дете ще бъде разбрано и подкрепяно адекватно, така че ще може да подобри уменията си, да придобие повече знания и в бъдеще да намери добра професионална реализация. Родителите са насърчавани да разширяват познанията си по проблема, да бъдат активни участници в образованието на детето си и да си сътрудничат с училището.

8.2. „Разбрах“ - Програма за учениците с дислексия в гимназиите (Република Чехия)

Програмата „Разбрах!“ е създадена в периода между 2009 и 2011 в DYS-centrum Прага от Ленка Крейчова и Зузана Поспишилова. Програмата е насочена към младежи с дислексия и се състои от 12 урока.

Преди да създадат програмата авторите провеждат широкомащабно проучване, за да осигурят стабилна теоретична основа. Проучени са най-типичните проблеми на младежите с дислексия и най-подходящите методи за подпомагане на учениците. Основните източници, на които е базирана разработената програма, включват:

- ✓ основни теории за дислексията (т.е. Shaywitz, 2005; Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004);
- ✓ експериментална теория за ученето, базирано на опита (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010; Kozulin, 1998);
- ✓ концептуалната теория за учене (Sloutsky, 2010);
- ✓ имплицитна и експлицитна обработка на информацията и теория за имплицитното и експлицитно учене (Nicolson, Fawcett, 2008);
- ✓ Теория за когнитивните стилове и предпочитанията при учене (Hargreaves, 2007; Mortimore, 2008; Reid, 2005).

Всеки урок от програмата започва със задача, свързана с четенето. Учениците се учат как да използват мета когнитивната стратегия, известна като SQ3R (виж Глава 5, с.86):

- ✓ S – проучване на текста;
- ✓ Q – задаване на въпроси по текста;
- ✓ R – прочитане на текста;
- ✓ R – отговаряне на въпросите, зададени преди четенето;
- ✓ R – преговаряне на това, което току-що е прочетено.

Текстовете са откъси от научни книги (обикновено част от някоя глава и/или цяла глава), като учениците трябва да се научат как да четат и разбират подобни текстове. Тази ситуация симулира четенето на уроците в учебниците и на други учебни материали, използвани в горните класове и в университета. Всяко упражнение за четене е следвано от две задачи, които тренират умението за структу-

риране на текста чрез разделянето му на части, използването на заглавия и подзаглавия, трансформирането на информацията от текста в друга форма (например диаграми, мисловни карти, графики, схеми), търсене на ключови думи и т.н.

Всеки урок включва няколко допълнителни задачи, които са фокусирани върху различни аспекти, които могат да са засегнати от дислексията. Понякога, когато дадено умение не е засегнато, учениците се справят с лекота и отлично със задачите, което определено повишава самочувствието им. В други случаи разбират, че трябва да се упражняват повече. Целта на програмата е да разберат и да успеят във всички аспекти. Има теми, които включват развитието на вербалните умения, стратегии за декодиране, пространствена ориентация, памет, социални умения и др. Но основното ударение винаги е поставено на четенето. Всяка една задача е свързана с дейностите и опита на учениците в ученето. Стремешът е да им се покаже как да използват това, което са научили във всеки един урок от Програмата. Учениците са окуражавани да използват всичките си умения и способности, което често рефлектира върху подобрените им резултати в ученето.

Програмата може да се провежда или индивидуално, или в малки групи. Задължителна част от всеки урок е споделянето на опит и свързването на урока с реалностите от живота. Темпът на работа се определя индивидуално в зависимост от това колко бързо даден ученик е готов да премине към следващата тема и/или урок. Приоритет е нивото на разбиране и научаване, както и/или подобряване на техните умения за учене.

Референции

Feuerstein, R., Feuerstein, Ra. S. and Falik, L. (2010) *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*, New York: Teachers College Press.

Hargreaves, S. (ed.) (2007) *Study Skills for Dyslexic Students*, London: Sage Publications.

Kozulin, A. (1998) *Psychological tools: A Sociocultural Approach to Education*, London: Harvard University Press.

Mortimore, T. (2008) *Dyslexia and Learning Style*, Chichester: John Wiley & Sons.

Nicolson, R. I. and Fawcett, A. J. (2008) *Dyslexia, Learning, and the Brain*, Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology.

Shaywitz, S. (2005) *Overcoming Dyslexia*, Toronto: Random House.

Sloutsky, V. M. (2010) 'From Perceptual Categories to Concepts: What Develops?', *Cognitive Science*, vol. 34, pp. 1244-1286.

Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*,. Oxford, Malden: Blackwell Publishers.

Reid, G. (2005) *Learning Styles and Inclusion*, London: SAGE Publications Company.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004) 'Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past

four decades?', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, no. 1, pp. 2-40.

8.3. Педагогическа интервенция за ученици със затруднения в четенето в средните училища на Швеция (предложена от Латвия)

Швеция е страна с широка информираност относно затрудненията в четенето и с най-добрата подкрепа, предоставяна на учениците при наличие на подобни проблеми. Заедно с Дания и Норвегия, Швеция осигурява постоянен мониторинг на напредъка в четенето на учениците, ефективни методи за идентифициране на дислексията, добра терапия за подобряване на четенето, широко прилагане на различни информационни и комуникационни технологии, за да подпомогне учениците с дислексия във всяко училище, във всички етапи на образованието, включително и висшето.

Едно от предизвикателствата, с които учениците с дислексия се сблъскват, е преминаването от основното в средното училище. На този етап те могат да предпочитат да не информират средното училище, в което кандидатстват, относно своите затруднения с четенето; не е задължително администрацията в средното училище да знае за дислексията/проблемите с четенето на ученика. По този начин всички средни училища (гимназии, професионални училища и т.н.) провеждат собствен скрининг-тестове по четене и математика, за да определят учениците с по-слаби базови академични умения.

Постиженията по четене са разделени в седем нива – като седмото е най-високо, а първото – съответно най-ниското. На учениците, чиито резултат се оценява на първо или второ ниво, се предлагат допълнителни часове по шведски и английски, водени от преподавателите им по съответния предмет. Мнението е, че учениците с дислексия изпитват трудности да автоматизират не само четенето, но и други основни езикови умения, като граматиката и правописа. Допълнителните часове дават на учениците в риск възможността да се упражняват повече, да учат по-дълго време и по-често да преговарят учебния материал по съответния предмет и по този начин да не изостават от съучениците си. Това е особено важно за усвояването на чуждия език (английски), тъй като дефицитът във фонологичните възприятия и фонематичната памет правят процеса труден за учащите с дислексия.

Учениците и родителите биват информирани за тази възможност в началото на учебната година и родителите трябва да подпишат съгласие, че децата им ще посещават допълнителните часове редовно. Родителите и учениците може да решат да откажат предложението, но са информирани за възможните последици. Минималният период за посещаване на допълнителните часове по шведски и английски е един срок. Ако академичните резултати на ученика се подобрят, е възможно да не е необходимо да продължи да посещава допълнителните часове през следващия учебен срок.

В случай, че учителите по шведски или английски забележат слабо представяне в клас на ученик, който на скрининг-теста е показал ниво на четене 3 или 4, те могат да предложат за този ученик допълнителни часове по двата езика. Подобна ситуация може да въз-

никне, защото понякога единствено наблюдението на това как учениците работят в клас може да покаже реалното ниво на уменията им.

В случай, че някой ученик се представи лошо на тест по математика, на него му се предлага един допълнителен час на седмица с учителя по математика.

В допълнение към обичайните и ранните академични интервенции, учениците със специфични обучителни затруднения имат достъп до асистирани технологии – различни софтуерни продукти, аудио и дигитални учебници и т.н. В училищата има обучени учители, които помагат на учениците при използването им.

В някои държави, решението дали ученикът да получи право на някакви облекчения по време на държавните изпити се основава на резултатите от диагностичните тестове или дори се провежда специално тестване. В Швеция тези решения се базират на ежедневната педагогическа интервенция и облекчения. Така че използването на облекчения на дадено образователно ниво ограничава възможността ученикът да се възползва от тях на следващото образователно ниво и по време на зрелостните държавни изпити.

Много ученици със затруднения в четенето са идентифицирани по време на скрининг-тестовите в техните училища; и сравнително малко са тези, които избират да преминат пълно тестване в педагого-психологически центрове. Понякога родителите избират тестване извън училище, защото смятат, че това ще ускори получаването на допълнителни образователни услуги в училище.

8.4. Пример на добра практика от Турция

Проучването представя добра практика за младежи с дислексия в Турция. То обяснява процесите на диагностика и на подкрепа, която младежите получават. Мерт е ученик в гимназия. Той е диагностициран с дислексия във втори клас. След извършване на тестването на момчето е предоставена терапевтична подкрепа, след което продължава да се занимава индивидуално с частен учител. Тестването е повторено във времето няколкократно и всеки път симптомите на дислексия били много ясни.

Програмата за подкрепа се състои предимно от методи за интервенция на когнитивно ниво с цел подобряване на вниманието и възприятията. Програмата включва:

Практики по отношение на вниманието:

- ✓ Идентифициране, групиране;
- ✓ Концентрация;
- ✓ Устойчивост на вниманието;
- ✓ Превключване на вниманието.

Практики по отношение на зрителните възприятия:

- ✓ Зрителна диференциация;
- ✓ Визуална връзка фигура – фон;
- ✓ Визуално определяне на размер, разстояние и разположение.

Практики по отношение на слуховите възприятия:

- ✓ Слухова диференциация;
- ✓ Слухово възприемане на основен и фонов звук;
- ✓ Възприемане на последователност от звуци;
- ✓ Фонологични възприятия.

Практики по отношение на тактилно-кинестатичните възприятия:

- ✓ Тактилна диференциация;
- ✓ Кинестатична диференциация.

Практики по отношение на организационните умения

- ✓ Планиране;
- ✓ Планирано учене;
- ✓ Самостоятелно учене;
- ✓ Ефективно използване на времето.

Практики за развитието на паметта:

- ✓ Визуална и слухова памет;
- ✓ Краткосрочна памет;
- ✓ Дългосрочна памет;
- ✓ Работна памет.

Тези практики са от съществено значение за ученика. Прилагането им доведе до повишаване на неговото самочувствие и самоувереност по отношение на ученето. Повиши се мотивацията му, започна да участва при планиране на учебната си програма.

На този етап учителите му по турски език и математика настояват за ново тестване. То показва, че нивото на Мерт не съответства на класа му и той трябва да допълни пропуските по тези предмети. В началото той няма особено желание да полага нови усилия, но скоро забелязва напредъка си по отношение разбирането на уроците, което подобрява и представянето му в часовете.

Продължавайки подкрепата по отношение на подобряване на вниманието и възприятията, както и на обучението по турски език и математика, терапията се фокусира върху самооценката на ученика.

Развивани са умения да мисли в посока „Как се чувствам?“, „Какво правя?“, т.е да определя чувствата си и да ги споделя. Методите за контрол на гнева се оказват определящи; благодарение на използваните когнитивно-поведенчески методи е отбелязан важен напредък.

През втората година в гимназията заниманията и в двете направления продължават: за подобряване на вниманието и преодоляване на изоставането по отделни учебни предмети. Интересът на момчето към четенето постепенно се повишава (независимо от трудностите, които срещал).

Използвайки различни методите за четене (четене за време; повтаряне четенето на даден текст по изречения; използването на техники за четене, които намаляват грешките) постепенно нежеланието да чете и отпорът спрямо тази дейност намалява.

С подобряване на техниката на четене се повишават и резултатите на ученика на тестовете. С цел по-нататъшно повишаване на успеваемостта, Мерт е усвоява техники за работа с тестове и методи за организация на времето.

През третата година в гимназията броят и честотата на подкрепящите занятия с ученика постепенно намаляват. Това довежда до повишаване на самоконтрола по отношение прилагането на усвоените техники не само в ученето, но и извън училище; отчитане на грешките и слабостите и по-нататъшни усилия, за преодоляване на трудностите.