



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ
ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“

Благовеста Петкова Троева-Чалъкова

**ЗАТРУДНЕНИЯ В ЧЕТЕНЕТО И ПИСАНЕТО НА ИЗУЧАВАЩИ
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ВЪЗРАСТНИ С ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертационен труд за придобиване
на образователната и научна степен „доктор“**

Професионално направление 1.3. Педагогика на обучението по...
Научна специалност Методика на обучението
по съвременни езици

Научен ръководител: доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

София, 2024

Общи характеристики на дисертационния труд

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита на заседание на департамент „Чужди езици и култури“, Нов български университет, на 23.04.2024 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 10.07.2014 г.

Научен ръководител: доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

Рецензенти: проф. д-р Екатерина Софрониева

доц. д-р Силвия Великова

Състав на научното жури:

Проф. д-р Екатерина Софрониева, СУ „Св. Климент Охридски“

Доц. д-р Силвия Великова, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“

Доц. д-р Зарина Маркова, ЮЗУ „Неофит Рилски“

Доц. д-р Екатерина Тодорова, НБУ

Доц. д-р Елена Тарашева, НБУ

Общият обем на дисертационния труд е 356 страници, в това число теоретично-аналитичната част – 285 страници, приложения – 39 страници, списък с използвания терминологичен речник – 2 страници и списък с използваната литература – 17 страници. Текстът съдържа 19 таблици и 12 фигури (таблиците в Автореферата следват номерацията в дисертационния труд).

Публикациите на кандидата по темата са 7 на брой.

Цитиранията на публикациите по темата от други автори са 22 на брой.

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

Увод

1. Актуалност на изследването
2. Цел и типология на проучването
3. Изследователски метод
 - 3.1. Философска рамка
 - 3.2. Предмет и обект на изследването
 - 3.3. Изследователски въпроси и хипотези
4. Структура на дисертационния труд

Първа глава: Теоретични основи на четенето и писането

1. Теоретични основи на четенето
2. Теоретични основи на писането
3. Овладяване на английския правопис в чуждоезиковото обучение

Втора глава: Същност и прояви на дислексията

1. Същност на дислексията
2. Етиология на дислексията
3. Проявления на дислексията
4. Особенности на дислексията при възрастни
5. Дислексия и изучаване на английски език като чужд

Трета глава: Методическа рамка на практическото изследване

1. Участници в изследването
2. Инструменти за събиране на данни
3. Методи на анализ

Четвърта глава: Емпирични данни от извършеното проучване и дискусия

1. Количествени данни от проведената анкета сред лицата с дислексия и контролните групи
 - 1.1. Ликертова скала за трудност на езиковите знания и умения
 - 1.2. Сравнение на възприеманата лекота при четене и писане на български и на английски език
2. Данни от допуснатите в диктовката грешки на лицата с дислексия и контролните групи
 - 2.1. Описание, класификация и анализ на грешките
 - 2.1.1. Казусно изследване на правописа при лица с дислексия
 - 2.1.2. Класификация на правописните грешки, допуснати от лицата с дислексия в диктовката
3. Количествени и качествени данни от устен тест (тест за четене на глас)

- 3.1. Анализ на данни от тест за четене на едносрични думи за 1 минута
- 3.2. Анализ на данни от задачи за четене на 80 думи за точност
- 3.3. Анализ на данни от задача за четене на псевдодуми
4. Количествени и качествени данни от писмен тест
 - 4.1. Разпознаване на графема и сходно изглеждащи думи
 - 4.2. Избор на правилен правопис при омофони
 - 4.3. Попълване на липсваща дума
 - 4.4. Четене с разбиране
 - 4.5. Анализ на данни от писмен разказ по картини
5. Качествени данни от проведените полуструктурирани интервюта
 - 5.1. Анализ на данни, свързани с личната съдба на участниците
 - 5.2. Анализ на данните за затруднения при четене и писане на английски език
 - 5.2.1. Анализ на данните за затруднения при четене
 - 5.2.2. Анализ на данните за затруднения при писане
 - 5.2.3. Предпочитание за използване на хартиени или електронни носители при писане и четене на английски език
 - 5.3. Оценка на факторите на средата
 - 5.4. Влияние на дислексията върху усещането за себестойност и желанието за образователно развитие
 - 5.5. Субективни възприятия за ролята на дислексията

Пета глава: Стратегии и препоръки за преподаване на английски език на възрастни с дислексия

Заклучение

1. Отговори на изследователските въпроси
2. Приносни моменти в дисертационния труд
3. Ограничения на дисертационния труд

УВОД

1. Актуалност на изследването

Дислексията предизвиква голям интерес сред изследователите от областта на образованието, психологията и неврологията, като задълбочени изследвания се правят от около 40 години в много западноевропейски държави, а в България сериозни трудове по тази проблематика са издадени от Матанова (2001), Якимова (2015a, 2015b), Тодорова (2016) и др. Международната асоциация по дислексия (International Dyslexia Association, 2018) определя дислексията като специфично нарушение на способността за учене (НССУ) с невробиологичен произход. „Дислексия на развитието“ е терминът, който се използва, за да се различи нарушението от „придобитата дислексия“ (придобита загуба или патологично снижаване на способността за четене или разбиране на писмената реч) (Тодорова, 2016). В рамките на дисертационния труд терминът се използва в своя съкратен вид – дислексия.

Основният критерий за определяне на нарушението е несъответствието между потенциалните възможности и реалните постижения на ученика. Дислексията се свързва с редица особености или дефицити, сред които са трудности във фонологичната обработка и графемно-фонемното съотнасяне, нарушения на вербално-слуховата и зрителната перцепция, нарушения в обработването на последователни символи, особености на краткосрочната и дългосрочната памет (Тодорова, 2016). По-бавно се постига автоматизиране на процесите, свързани с придобиването на умения за четене и писане. Проблеми създават скоростта на обработване на информацията, боравенето с концепцията за време и организацията (BDA, 2018). Изключващи критерии са дефицити на интелектуалното функциониране, сензорни увреждания, неврологични, психиатрични и емоционални проблеми, неблагоприятно влияние на социално-икономическа или културна среда (Тодорова, 2016).

Затрудненията на учащите с дислексия се наблюдават не само при усвояването на четене и писане на родния език, но и при изучаването на чужди езици. Според *Хипотезата за дефицит на езиковото кодиране (Language Coding Deficit Hypothesis)* езиковите умения на родния език определят речевото поведение и на чуждия (Sparks & Ganschow, 1991). Когнитивните умения като фонологично осъзнаване, бързо назоваване и памет са съотносими в процеса на четене при различните езици (Geva & Farnia, 2012). Редица емпирични данни показват, че ученици с дислексия, чието обследване е извършено на майчиния език, проявяват

симптоми на дислексия и при чуждия, макар и не в същата степен и по същия начин (Helland & Kaasa, 2004; Nijakowska, 2010).

Честотата, с която се среща нарушението (за България – 6.81% според Христова и Тодорова, 2015), предполага, че всеки преподавател по чужд език неминуемо ще се сблъска с необходимостта да познава особеностите на дислексията, да разбира нуждите на обучаваните с това състояние и да притежава знания как най-добре да ги подкрепи. Научното познание вече разполага с редица доказано ефективни методи и препоръки за работа с учащи с дислексия в процеса на тяхното ограмотяване (Reid, 2003; Massey, 2008; Singleton, 2009). По отношение на английския език преобладаващата част от тях са съставени въз основа на изследвания върху усвояването на езика като майчин. Проучванията, свързани с проблемите при усвояването на английски език като чужд сред лицата с дислексия (ЛД), са ограничени на брой и са фокусирани върху началния етап на образование. Има недостиг на емпирични данни, които да формират набор от насоки за преподаването на английски като чужд език на възрастните с дислексия. Известно е, че дори достигнали етапа на висшето образование, учащите с дислексия продължават да изпитват трудности, които влияят на академичните им постижения (Hatcher et al., 2002; Callens et al., 2012).

2. Цел и типология на проучването

Настоящото изследване цели да установи какви специфични проблеми при четенето и писането срещат възрастни с дислексия, изучаващи или употребяващи английски език като чужд.

Съобразно принципите, изложени от Робърт Стейк в неговата книга “Multiple Case Study Analysis” (Stake, 2006), проучването може да се класифицира като *изследване върху множество случаи*. В настоящото проучване основният феномен (*quintain*), с който Стейк обозначава явлението, което обединява всички случаи в изследването, е дислексията сред изучаващи английски език като чужд. Различната образователна и социална среда на участниците съответства на акцента на Стейк върху включването на разнообразие от представители при избора на случаи или казуси. Именно това разнообразие предоставя ценна информация за сложността и обстоятелствените фактори, които влияят на въздействието на дислексията при изучаването на чужд език.

Изследването съдържа елементи на „педагого-психологическа диагностика“ (Бижков, 1999, стр. 60), тъй като целта е както да се събере информация, която да доведе до оптимизиране на учебния процес, така и да се

установят индивидуалните различия между обучаваните, които макар и да са свързани като носители на едно и също състояние, проявяват негови характеристики в различна степен и по различен начин.

3. Изследователски метод

3.1. Философска рамка

Концепцията за настоящото изследване се изгражда въз основа на *Теорията за биоекологичните системи* на Юри Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1979). От интерес за нас са микросистемата, мезосистемата и хроносистемата. Прилагайки теорията на Бронфенбренер, приемаме холистичен подход, като взимаме предвид не само индивидуалните способности и предизвикателства, породени от дислексията, но и сложната мрежа от екологични (отнасящи се до обкръжението), социални и времеви фактори, които влияят на отражението ѝ върху индивидуалния образователен опит.

3.2. Предмет и обект на изследването

Предмет на изследването са затрудненията при четене и писане на английски език, които изпитват изучаващите и употребяващите езика възрастни с дислексия в България.

Обект на изследването са емпиричните данни от тестовете и анкетите, създадени специално за настоящото изследване, както и от разказите от първо лице (по време на интервютата) на българи с установена от специалист дислексия над 16-годишна възраст, които изучават или са изучавали английски език и са завършили успешно минимално ниво B1.1. по Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) (МОН, 2016).

3.3. Изследователски въпроси и хипотези

Чрез настоящото проучване си поставяме за цел да отговорим на следните четири въпроса:

А. Какви затруднения при четене на английски език срещат българи над 16-годишна възраст с дислексия, изучаващи или употребяващи езика като чужд?

Б. Какви затруднения при писане на английски език срещат българи над 16-годишна възраст с дислексия, изучаващи или употребяващи езика като чужд?

В. Кои фактори обуславят проявлението на затрудненията при четене и писане на английски език при българи с дислексия?

Г. Въз основа на получените данни от изследването какви стратегии биха били подходящи за подпомагане на обучението по и практиката при четене и писане на английски език при възрастни с дислексия?

Съществуващата научна литература за обучението на ЛД и по-конкретно чуждоезиковото обучение при възрастни ЛД създава очаквания за наблюдението на някои явления, които оформяме като хипотези:

- При четене и писане на английски език дислексията се проявява в различна степен при отделните ЛД, като при някои сериозно възпрепятства двете дейности, а при други има умерен или незначителен ефект.
- ЛД четат по-бавно индивидуални думи за ограничен период от време в сравнение с лицата от контролните групи.
- ЛД допускат повече грешки отколкото субектите от контролните групи при четене на двойки кратки думи, в които една и съща графема или комбинация от графемите отговаря на различни фонемите, както и когато една и съща фонема е представена от различни графемите.
- ЛД вокализират непроизносими („неми“) съгласни по-често отколкото лицата в контролните групи.
- ЛД правят повече грешки при прочитане на думи, съдържащи струпвания на съгласни, отколкото лицата в контролните групи.
- ЛД четат двусрични, трисрични и четирирични думи с повече грешки от лицата в контролните групи.
- При ЛД се наблюдава ефект на дължината, при който по-дългите думи са четени с по-ниска точност.
- Думи със сложен морфологичен състав, сродни на думи, вече прочетени в рамките на теста, се четат с по-висока точност отколкото други сходни по дължина думи.
- ЛД имат повече затруднения отколкото субектите от контролните групи при прочитането на т. нар. псевдодуми.
- ЛД използват успешно контекста на изречението, за да възпроизведат липсваща дума.
- Повечето ЛД нямат значителни проблеми при разбирането на неспециализиран текст за четене наум на английски език.
- ЛД изпитват сериозни затруднения с правописа на английски език.
- ЛД допускат повече пунктуационни грешки при писане, отколкото участниците в контролните групи.

- При създаване на писмен текст ЛД изпитват затруднения при планирането, структурирането и организацията, а текстовете им се характеризират с по-слаба кохезия и кохерентност.
- ЛД нямат сериозни проблеми при запаметяването и точната употреба на лексикални и граматически структури на английски език в писмената реч.
- Писменото речево поведение на ЛД е силно зависимо от редица субективни и обективни фактори като умора, стрес и липса на достатъчно време за извършване на поставените задачи.

Споменатите хипотези отразяват редица аспекти, които биха могли да бъдат засегнати в писменото речево поведение на обучавани с дислексия. Конкретизирани по този начин, те са тясно свързани с областите, които изследваме чрез избрания инструментариум, и предлагат структуриран начин за проследяване и анализ на резултатите.

4. Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд се състои от увод, изложение (пет глави), заключение и раздел с единадесет приложения. В *Увода* е изложена актуалността на избраната тема в контекста на приобщаващото образование, както и спецификите на включването на учащи с дислексия в българската общообразователна система. Също така са представени предметът и обектът на изследването, изследователските въпроси и хипотези, както и задачите, философската рамка и планът на проучването. В *Първа глава* се излагат концептуално основните теоретични модели и идеи за развитието на уменията за четене и писане, като се поставя акцент върху особеностите, с които тези процеси протичат при ЛД. Във *Втора глава* се предлага анализ на достъпната научна литература относно същността и проявленията на дислексията, както и нейното влияние върху изучаването на чужди езици, в частност на английския език, от ЛД. *Трета глава* описва съдържателно и оценъчно избраните изследователски стратегии и описва подробно приложените процедури и инструментариум на проучването. В *Четвърта глава* се коментират конкретните резултати от отделните елементи на изследването, съчетани с обстоен анализ и дискусия върху изведените данни. В *Пета глава* се предлагат идеи и препоръки за преподаване на уменията за четене и писане на английски език в целевата възрастова група.

В *Заключението* се обобщава анализът на научната литература по темите за развиване на уменията за четене и писане и дислексията, резултатите от проучването се обобщават, като се проследяват отговорите на поставените

изследователски въпроси и се поставя оценка на изложените хипотези. Посочват се научно-приложните приноси и ограниченията на дисертационния труд, както и насоки за бъдещи изследвания. Следват речник на някои от използваните термини и единадесет приложения. Включен е списък с публикуваните научни статии на кандидата за докторска степен по темата, както и списък с цитирания на тези статии от други автори. Дисертационният труд завършва с представяне на използваните източници на информация.

ПЪРВА ГЛАВА

Теоретични основи на четенето и писането

В *Първа глава* на дисертацията се представят подробно и съпоставително теоретични модели и подходи към четенето и писането, като се разглеждат психолингвистични, социокултурни и образователни перспективи на грамотността.

1. Теоретични основи на четенето

Разгледани са различните нива на възприемане на писмения текст и ролята на контекста. Представен е Моделът, базиран на интерактивната активация (*Interactive Activation Model*), според който преработката на текста се извършва едновременно на три нива – признак, буква и дума, а между тях има взаимодействие – стимулиращо или инхибиращо, като посоката на въздействие може да е низходяща или възходяща (McClelland & Rumelhart, 1981 цит. по Carroll, 1999).

Специално внимание е отделено на модела „Основни принципи на четенето“ (*the Simple View of Reading*), разработен от Гоф и Тънмер (Gough & Tunmer, 1986) и Хувър и Гоф (Hoover & Gough, 1990), чиито принципи са избрани за водещи при изготвянето на програми за интервенции при ученици със затруднено усвояване на четенето на английски език като майчин (Rose, 2009). Моделът предполага комбинирано влияние на декодирането, от една страна, и на езиковото разбиране, от друга, върху четенето. С „декодиране“ се обозначава „способността да се разпознават думи, представени отделно от контекста, като способността да се прилагат фонетичните правила е решаващ фактор, допринасящ за развитието“ на тази способност (Rose, 2006, стр. 76). „Езиковото разбиране“ се определя като „процес, чрез който се интерпретира дадена лексикална (т.е. словесна) информация, изречения и дискурс“ (Gough & Tunmer, 1980 цит. по Rose, 2006, стр. 76). Тази интерпретация е основана на лексикалното знание, семантика и синтактични процеси (Stuart et al. 2008), както и на прагматиката, тъй като уменията

за разбиране на езика помагат „да се правят изводи, които надхвърлят писмената форма на думите“ (Snowling, 2006, стр. 2).

Представени са концепциите за преработка на текста „отдолу нагоре“ и „отгоре надолу“. Ролята на обработката „отдолу нагоре“ е да позволява анализа на нова, непозната информация, която не се вписва в съставяните от читателя хипотези (Samuels & Kamil, 1998, стр. 77). Обработката „отгоре надолу“ помага да се избере една от няколко възможни интерпретации или да се разрешават неясноти (пак там). Популярно е схващането, че двата модела не се изключват, а взаимно се допълват (Carrell, 1998; Angosto et al., 2013).

Теоретични постановки като тристепенния модел за развитие на четенето на Frith (1985) и идеята за наличието на четири фази на развитие на четенето на Ери (Ehri, 1995) също са подробно анализирани и съпоставени. Механизмът на четене е представен и чрез постулатите на Хипотезата за самообучението (Jorm & Share, 1983), Конекционисткия паметов модел за четене на многосричкови думи (Ans et al. 1998), „Триъгълния“ модел за четене на думи (Plaut et al., 1996) и др.

Специален акцент получава *Двупътният модел на четене (The Dual-Route Model of Reading)* (Coltheart et al., 1993). Този модел предполага съществуването на два подхода (пътя), на английски – “routes” (маршрута), използвани в процеса на четене от опитните читатели – лексикален път (директен) и нелексикален път (индиректен). Лексикалният път предполага глобално разпознаване на думите, като тези, които са вече познати, се локализируют в менталния речник (Coltheart, 2006). Нелексикалният път използва процедура за преобразуване на графемите във фонемите. Това се случва, когато отсъства образ на думата в менталния речник, например при четене на нови, непознати думи или псевдодуми (често използвани в психолингвистичните проучвания и експерименти). Този модел се използва от редица изследователи за анализ на типовете грешки, които учащи с дислексия допускат при четене, като нарушенията в един от тези пътища или в двата едновременно дават основания някои от тях да говорят за „фонологичен“, „повърхностен“ или „комбиниран“ тип дислексия (Coltheart, 2006).

Посочени са многопластовите аспекти на процеса на четене отвъд декодирането. Анализирани са редица схващания за ролята на контекста при извличане на смисъл на ниво изречение и свързан текст. Макаро и Ерлер (Macaro & Erler, 2008) отбелязват, че липсата на адекватни лексикални знания на изучаващите чужд език не им позволява да използват този ресурс пълноценно. Що се отнася до ЛД, Брук (Bruck, 1998) открива, че те разчитат в по-голяма степен на него, като обяснява това с интерактивно-компенсаторния механизъм, предложен от Кийт Станович (Stanovich, 1980). Станович предполага, че читателите черпят информация от

различните нива на текста едновременно, а дефицитите от едно ниво биват компенсирани със знания от друго (пак там).

2. Теоретични основи на писането

Писането за разлика от усвояването на устна реч, дори и на майчиния език, е умение, което се учи. При него се изисква внимателно отношение към формалните аспекти – приемлива граматика, разнообразна лексика, правилен правопис и пунктуация, четлив почерк (Ur, 1996). Писането може да бъде разглеждано в своите микро- и макроаспекти – на ниво думи и изречения и респективно на ниво съдържание и организация (пак там).

Правописът е един от най-дискутираните аспекти на писмените умения, когато става въпрос за дислексия. ЛД обикновено се сблъскват със затрудненото му овладяване, както на майчиния си, така и на чуждите езици, като проблемите им често пъти ги съпътстват цял живот. В настоящото изследване не се отклоняваме от традицията и фокусът на нашето внимание наред с четенето, попада върху правописа като най-проблематичен елемент от процеса на писане при ЛД.

Изграждането на уменията за писане е силно зависимо от развитието на четивни умения. Установена е зависимост на писмените умения от честотата и редовността, с която се срещат определени писмени единици в ежедневието (Pollo et al., 2007). При студенти е отчетена взаимовръзка на правописа с опита в четенето и точността при четене, но липса на такава със способностите за разбиране на текст (Burt & Fury, 2000).

Представяме три подхода към изучаването на правописа на майчин език – фонологичен, конструктивистки и статистическо учене (*statistical learning*) (Pollo et al., 2007). Фонологичните подходи изследват нарастващата способност на децата да свързват звуците в думите със съответстващите им букви в писмената реч, чрез процеса „кодиране“ (*encoding*) (Pollo et al., 2007). След конструктивистките подходи се откроява работата на Емилия Ферейро, която установява, че концепции за писмения език се формират още преди да бъде осъзнаван азбучният принцип (Ferreiro, 1990 цит. по Pollo et al., 2007). Според разбиранията на третия подход, статистическото учене, уменията по правопис се развиват посредством един и същи механизъм във времето (пак там).

Доминиращото схващане за усвояването на писането, според Бърт (Burt, 2006), се базира на *Двупътния модел на четенето* (*Dual-route model of reading*) (Coltheart et al., 1993). При писането обаче посоката е обратна – от фонологията към ортографията (Perfetti, 1997). Тъй като фонологичният път може лесно да доведе до

неправилен правопис, за по-надежден се смята лексикалният подход (пак там). Перфети (Perfetti, 1997) отбелязва, че съвременното виждане за модела предполага по-скоро успоредно функциониране на двата пътя, които се конкурират или пресичат.

3. Овладяване на английския правопис в чуждоезиковото обучение

Като най-силни предиктори за овладяване на правописа се открояват фонологичните умения и морфологичното знание (Burt, 2006). Степента на влияние на първите може да варира в зависимост от дълбочината на ортографията на изследвания език (степеня, до която писмената система отразява повърхностната фонологична структура на езика).

Изучаването на правописа в часовете по чужд език често бива пренебрегвано (Стефанова, 2015). По отношение на английския език една от вероятните причини е загубената убеденост във възможността на пръв поглед нерегулярният английски правопис да бъде експлицитно преподаван (Simonsen & Gunter, 2001). В дисертационния труд са анализирани факторите, които обуславят неговия сложен характер, и е преразгледана тезата за преобладаващата му нерегулярност (Thornbury, 2002). Представени са четири метода за преподаване на английски правопис (Йорданова и Кънева, 2014) – холистичен, фонетичен, морфемен и традиционен, чиито подбор зависи както от възрастта на обучаваните и нивото им на владеене на езика, така и от конкретните затруднения и стил на учене на всеки от тях.

ВТОРА ГЛАВА

Същност и прояви на дислексията

1. Същност на дислексията

В своя причинен модел на дислексията (Causal Model of Dyslexia) Фрит (Frith, 1995, стр. 7) разглежда състоянието като психологично разстройство на развитието с „биологичен произход, водещ до когнитивен дефицит и имащо като резултат определен модел на поведенчески признаци“, като факторите на заобикалящата среда засягат всички тези нива.

Макар неподходящите методи на преподаване да се третираат като изключващ фактор в дефинирането на дислексията (International Dyslexia Association, 2018; World Health Organisation, 2018), като елемент от фактора *среда* те присъстват и влияят на степента на проявление и развитие на дислексията. Налице са и в

определението за дислексия на Британската асоциация по дислексия (BDA, 2018) наред с възможните биологични и когнитивни фактори:

Дислексията е специфична трудност при ученето, която засяга главно развитието на грамотност и езиковите умения. Вероятно е да е налице при раждането и да бъде дългосрочна във влиянието си. Характеризира се с трудности с фонологичната преработка, бързото назоваване, работната памет, скоростта на обработка и автоматичното развитие на умения, които не отговарят на другите когнитивни способности на индивида.

Клони към устойчивост при конвенционалните методи на преподаване, но нейният ефект може да бъде смекчен чрез подходяща специфична интервенция, включително и чрез прилагането на информационни технологии и подкрепящи консултации.

Изричното упоменаване на влиянието на средата подчертава изключителното значение на учителя като инициатор и медиатор на преподавателски подход, насочен към преодоляване и компенсирание на породените от дислексията затруднения.

2. Етиология на дислексията

В дисертационния труд изследваме най-често предлаганите етиологични хипотези за дислексията. Представена е детайлно хипотезата за фонологичния дефицит, нейните основни постулати (Snowling & Hulme, 2011), както и аргументите на противниците на нейните тези (Castles et al., 2006; Тодорова, 2016). Тодорова (2016) подкрепя идеята, че специфичният фонологичен дефицит е свързан с изграждането на металингвистичното знание за езика, след като овладяването на фонологичната система на родния език вече е факт, поради което се проявява най-вече в писмената, а не в устната реч.

Популярна е и така наречената *Хипотеза за двойния дефицит (Double-Deficit Hypothesis)* (Wolf & Bowers, 1999). Лица, притежаващи комбинация от дефицити във фонологичното знание и бързото назоваване, срещат по-големи затруднения от тези, които имат дефицит само в една от двете области поради ограничение на компенсаторните пътища (пак там).

Изследвайки хетерогенните прояви на дислексията Касълс и екип (Castles et al., 2010, 426) заключават, че „смесените и понякога противоречиви данни, асоциирани с повечето предложени дефицити, разкриват нещо важно – няма една единствена

причина за дислексията на развитието и вероятно множество причини си взаимодействат по сложни начини, като увреждат усвояването на четенето“. Установяването на определени неврологични причини за дислексията е сложно не само поради комбинираното въздействие на редица от тях, но и тъй като, както посочва Роуз (Rose, 2009), мозъкът е пластичен и се променя в следствие изпълнението на определен вид задачи и прилагането на интервенции.

3. Проявления на дислексията

Проявленията на дислексията в началния образователен етап се изразяват в затруднено усвояване на азбучния принцип и графемно-фонемните съответствия. Четенето може да се характеризира с изпускане, замяна, добавяне или разместване на отделни букви или части от думи, по-бавно темпо, липса на плавност, загубване в текста. Понякога се наблюдават не само затруднения с разпознаването на думите, четенето на глас и правописа (които персистират и в по-късните години, когато четенето вече е усвоено), но и с уменията за разбиране, изразени в неспособността да се запомни прочетеното или да се изведат заключения въз основа на текста, както и да се отговори на въпроси относно съдържанието му.

Освен с предизвикателството на правописа създаването на писмен текст затруднява обучаемите с дислексия и по отношение на неговото планиране, организация и структуриране, както и изразяването на времеви, пространствени и причинно-следствени връзки. Учениците с дислексия често се чувстват неспособни да изпълнят самостоятелно поставените писмени задачи. Имат нужда от подкрепа при разчитането и разбирането на писмени инструкции, структуриране на времето и съблюдаване на зададените срокове за изпълнение. Поради трудното справяне в академична среда учениците с дислексия често развиват ниска самооценка, тревожност и проявяват раздразнителност в училище. Понякога това води до отсъствие от учебните занятия и недобра социална адаптивност.

4. Особености на дислексията при възрастни

Редица изследвания установяват, че дефицитите във фонологичното осъзнаване се проявяват и в по-зряла възраст (Bruck, 1989; Gough & Wren, 1998; Nergard-Nilssen & Hulme, 2014; Bekebrede et al., 2010; Ramus et al., 2003). Нергард-Нилсен и Хюлм (Nergard-Nilssen & Hulme, 2014) откриват, че най-съществените маркери за дислексия при възрастните са на първо място проблеми с правописа, на второ – гладко четене, и на трето – декодиране на псевдодуми. Авторите правят

заклучение, че трите фактора – фонологичното осъзнаване, бързото автоматично назоваване и работната памет са силни предиктори за проблеми с четенето и писането дори и при възрастни, които четат на език с предимно прозрачна ортография.

При възрастните ЛД Брук (Bruck, 1998) отчита значително занижени резултати при стандартизирани тестове за разпознаване на думи, както по отношение на точността, така и при бързината на разчитане на думите. В някои случаи се установява и нарушено умение за разбиране, дължащо се на изчерпване на паметовите ресурси. Въз основа на редица свои изследвания върху влиянието на дислексията Брук (Bruck, 1998, стр. 179) заключава, че „профилите за четене и когнитивно развитие на хората с дислексия остават постоянни от детството до зрелостта“.

Върху когнитивните особености на студенти с дислексия се фокусира изследването на Хачър и екип (Hatcher et al., 2002). Авторите установяват, че при възрастните дислексията може да бъде установена с точност до 95% само с четири теста – за правопис, четене на псевдодуми, за цифров обхват и скорост на писане. Те доказват, че във висшето образование студентите с дислексия продължават да изпитват затруднения, които могат да повлияят на академичния им успех.

До подобни констатации стигат и Калънс и екип (Callens et al., 2012), които изследват когнитивния профил на холандски студенти с дислексия. Групата с дислексия показва затруднения в четенето, правописа, фонологичната обработка и работната памет, но не показват значителни разлики в общата интелигентност, речниковия запас или аритметичните умения в сравнение с контролната група. Констатациите показват, че ЛД, които постъпват във висше учебно заведение, може да са разработили някои компенсаторни стратегии за своите когнитивни слабости, но все още са изправени пред предизвикателства в определени области.

5. Дислексия и изучаване на английски език като чужд

Разгледани са редица изследвания върху влиянието на ортографичната дълбочина при овладяването на писмените умения, както на майчин, така и на чужд език, при лица със и без дислексия. Ландерл и екип (Landerl et al., 2013) правят сравнение на деца с дислексия и контролна група деца, говорещи на английски, френски, немски, холандски, финландски и унгарски. Тяхното заключение относно влиянието на типа ортография е, че фонологичното осъзнаване играе роля и при езици с прозрачна ортография, но дълбоката

ортография може да забави овладяването на писането и да влоши някои симптоми на дислексията.

Интригуващо е изследването на Милър-Гюрон и Лундберг (Miller-Guron & Lundberg, 2000), които установяват предпочитание за четене на английски език сред двадесет шведски младежи с дислексия. Едно от предложените обяснения е, че дълбоката и непостоянна ортография на английския език предразполага към използването на стратегии за четене, разчитащи на разпознаване на цели думи, особено при по-възрастните. Бекос (Bekos, 1997) също твърди, че децата с дислексия използват холистичен път на четене и извършват визуален анализ при четене на английски език. Също така е възможно сложната фонемно-графемна система на английския език да води и до повишено осланяне на сублексикални единици като морфемни и запаметяване на често срещащи се графемни струпвания (Goswami, 1999 цит. по Leij и Morfidi, 2006).

Представяме и изследвания върху затрудненията на обучаемите с дислексия при изучаване на английски език като чужд. При испански ученици с дислексия, изучаващи английски език, Серано и Дефиор (Serrano & Defior, 2008) откриват дефицити във всяка една от задачите за четене на псевдодуми, псевдоомофони, избор между омофони и задачи за фонологично осъзнаване. Най-големи разлики с контролната група се установяват във времето за изпълнение.

Хеланд и Кааса (Helland & Kaasa, 2004) откриват, че норвежки ученици с дислексия, изучаващи английски език, се справят по-трудно отколкото контролната група с всички задачи върху разбиране на текст, морфология, синтаксис, семантика, правопис, превод и умение за четене. Ангелели и екип (Angelleli et al., 2004) също описват неточност и забавяне при четене на думи в списъци и в изречения, но умението за разбиране при четене не е значително засегнато.

Втора глава завършва с подобрени препоръки за преподаване на английски език при учащи с дислексия, базирани основно на проучвания върху усвояването на четене и писане на езика като майчин.

ТРЕТА ГЛАВА

Методическа рамка на практическото изследване

1. Участници в изследването

Използваната процедура за избор на участниците е така наречената извадка по удобство (*convenience sample*), определена от факторите за достъпност (Вгуман, 2008). Факторите за достъпност имат особена тежест при набирането на

доброволци за изследвания, в които се разглеждат специални образователни потребности (СОП).

Критериите за участие в изследването са три: 1. Потвърдена дислексия от специалист; 2. Ниво на английски език минимум B1.1. по Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР); 3. Минимална възраст 17 години.

Средната възраст на ЛД е с 27 години, което е със 7 години по-висока в сравнение с тази на субектите в контролните групи (20 год). Двата пола са представени балансирано – 8 жени и 7 мъже. Възрастовият диапазон е от 17 до 46 години. Съществува разнообразие в нивата на владееене на английски език (1 на ниво B1.2, 9 на ниво B2, 4 на ниво C1 и един на ниво C2). Формирани са три контролни групи, съответно на нива B1 (10 души, в т.ч. 6 жени и 4 мъже, 19-22 г., Mean 20.1), B2 (32 души, в т.ч. 19 жени и 13 мъже, 18-25 г., Mean 19.63) и C1 (10 души, в т.ч. 5 жени и 5 мъже, 19-27 г., Mean 19.8).

Тъй като директното статистическо сравнение може да бъде ограничено от разликите в размерите на извадките и характеристиките на участниците, в настоящото изследване качественият анализ придобива по-голяма тежест от количествения. Количествени сравнения се извършват там, където съпоставката би откритола специфичните въздействия на дислексията сред случаите като група и където сравнение между контролните групи от различни нива не показва зависимост на задачата от нивото на владееене на езика.

2. Инструменти за събиране на данни

За целите на проучването са създадени устен (тест за четене на глас) и писмен тест за четене и писане на английски език, анкета и протокол за полуструктуриран тип интервю.

- Устният тест (тест за четене на глас) се състои от три задачи:
 - А) Тест за скорост на четене на често срещани едносрични думи на английски език в рамките на 1 минута;
 - Б) Четене на 80 думи на глас за точност;
 - В) Четене на 20 псевдодуми на глас.
- Писменият тест се състои от два основни компонента, вторият от които с подзадачи:
 - А) Диктовка;
 - Б) Комплект от задачи за самостоятелно четене и писане:
 - Задача А: избор между оптически сходни графем;
 - Задача В: избор между оптически или звуково сходни думи /омофони/;

Задача С: избор на правилен правопис измежду двойки омофони в изречения;

Задача D: попълване на липсваща дума в изречение;

Задача E: четене с разбиране (*reading comprehension*);

Задача F: създаване на разказ по картини.

- Анкетата съдържа въпроси относно демографски данни за участниците и два въпроса, свързани с целите на изследването.
- Интервюто е фокусирано и полуструктурирано и се провежда само с ЛД, но не и с участниците в контролните групи.

3. Методи на анализ

Изследването се фокусира върху писменото речево поведение на възрастни с дислексия, изучаващи или ползващи английски език. Прилага се **смесен подход, използващ количествени и качествени методи за анализ**.

Някои от получените данни, като например броят думи, прочетени в рамките на 1 минута, изискват сравнение на числови стойности, което предполага количествен метод на анализ. Макар че изследването е върху множество случаи (*Multiple Case Study*), количествените методи са допустими, когато се търсят тенденции и съпоставяне с резултатите от контролна група (Stake, 2006). Прилагаме статистически методи, като използваме безплатен онлайн софтуер за статистически изследвания – www.socscistatistics.com/tests.

Качественият метод е основен за настоящото изследване и е подходящ, тъй като е „проучвателен, флуиден и гъвкав“ (Mason, 2002, стр. 24). Той е удачен за малки изследвания, тъй като не цели непременно генерализация (Robson, 2004). Освен това позволява доближаване до същността на изследваните лица и явления, като позволява те да се опишат по-детайлно (Бижков и Краевски, 2002).

Данните от интервюта с ЛД са интерпретирани посредством тематичен анализ и анализ на съдържанието. Следвана е процедурата от шест стъпки, въведена от Кресуел (Creswell, 2012). При анализа на грешките при ЛД и КГ се отчитат както влиянието на майчиния език и системността на грешките (Corder, 1967; Selinker, 1972), така и намесата на други развитийни фактори, вкоренени в особеностите на егзекутивните и когнитивните функции на обучаваните с дислексия.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

Емпирични данни от извършеното проучване и дискусия

1. Количествени данни от проведената анкета сред лицата с дислексия и контролните групи

1.1. Ликертова скала за трудност на езиковите знания и умения

Всички участници с дислексия, както и членовете на контролните групи, са анкетирани за степента на трудност, която изпитват в пет области от изучаването на английски език като чужд: правопис, създаване на писмен текст, говорене, разбиране на текст при четене, четене на глас. Въпросът е с формулировката: „Как би описал/а ... на английски език?“. Отговорите са разположени по Ликертова скала и са ранжирани: 1 – много лесно, 2 – лесно, 3 – колкото лесно, толкова и трудно, 4 – трудно, 5 – много трудно. Извършен е дескриптивен статистически анализ на данните за средна аритметична стойност (Mean) и обхват на отговорите в рамката на групата на лицата с дислексия (ЛД) (Таблица 6).

ЛД НИВО НА ВЛАДЕЕНЕ	Средна стойност и обхват при правопис	Средна стойност и обхват при създаване на писмен текст	Средна стойност и обхват при четене на глас	Средна стойност и обхват при разбиране	Средна стойност и обхват при говорене
V1.2. (n=1)	Mean 4 (4)	Mean 3 (3)	Mean 3 (3)	Mean 2 (2)	Mean 3 (3)
V2 (n=9)	Mean 4.44 (3-5)	Mean 4.1 (3-5)	Mean 3 (2- 5)	Mean - 2.67 (1-4)	Mean 2.22 (1- 3)
C1 (n=4)	Mean 4 (3- 5)	Mean 2.75 (1-4)	Mean 4 (3- 5)	Mean - 2.25 (1-3)	Mean 1.75 (1-3)
C2 (n=1)	Mean 4 (4)	Mean 3 (3)	Mean 4 (4)	Mean 3 (3)	Mean 2 (2)

Таблица 6: Средна стойност на степен на трудност и обхват на отговорите при ЛД, разпределени по нива на владеење на английския език

Независимо от своето ниво на владеење на английския език, повечето ЛД определят правописа като „труден“ или „много труден“, което не се среща при КГ. При четенето на глас трудността дори се счита за по-висока при по-високите нива. Липсата на систематична обвързаност на преценката за трудност с нивото на владеење на езика ни дава основание да обединим случаите на дислексия в обща група и да ги сравним с трите контролни групи на нива V1, V2 и C1 чрез Н тест на

Кръскал-Уолис по отделно за всяко умение. В допълнение поради големия брой сравнявани двойки, прилагаме корекция на Бонферони ($\alpha = 0.05 / 6 = 0.0083$) и провеждаме анализ на групите по двойки с помощта на U теста на Ман-Уитни с коригирано ниво на значимост $p < 0.0083$.

По отношение на възприемането на трудността на **английския правопис и четенето на глас се установява значима разлика** между група ЛД и всички останали КГ. Що се отнася до **възприемането на трудността при създаването на писмен текст група ЛД дава резултати, сравними с тези на КГ В1**, но статистически се различава от КГ В2 и С1. ЛД възприемат четенето с разбиране и трудността на говоренето на английски език подобно на нормолексиците в контролни групи В1, В2 и С1.

1.2. Сравнение на възприеманата лекота при четене и писане на български и на английски език

В анкетата участниците са помолени да направят сравнение между лекотата, с която четат и пишат на български и на английски език. Таблицы 8 и 10 представят разпределението на отговорите относно предпочитанията при четене и писане във всяка група, като следват номерацията в дисертационния труд.

Четене	По-лесно на	По-лесно на	Еднакво лесно на	Еднакво трудно на двата езика
Група В1	6	0	4	0
Група В2	15	2	14	0
Група С1	5	5	0	0
Група ЛД	9	4	1	1

Таблица 8: Сравнение на лекотата при четене на български и английски език

Писане	По-лесно на български	По-лесно на английски	Еднакво лесно	Еднакво трудно
Група В1	8	0	2	0
Група В2	18	4	9	0
Група С1	5	5	0	0
Група ЛД	9	3	0	3

Таблица 10: Сравнение на лекотата при писане на български и английски език

Проведеният анализ чрез Хи-квадрат тест и Фишер тест с корекция на Бонферони показва, че възприемането на единия език като по-лесен при четене и писане не зависи от принадлежността към групата. **За участниците в настоящото изследване дислексията не е фактор, водещ до по-различно посочване на единия или другия език като по-труден.**

2. Данни от допуснатите в диктовката грешки на лицата с дислексия и контролните групи

2.1. Описание, класификация и анализ на грешките

Според представените данни от анкетите най-голямото предизвикателство за ЛД е правописът на английски език. При анализа на проведената диктовка от 100 думи се формят три групи участници с дислексия – със **сравнително добър правопис (1-8 грешки)**, **умерено слаб правопис (12-15 грешки)** и **много слаб правопис (над 39 грешки)**. Четирима ЛД предават трудно четими диктовки с над 50% грешно изписани думи – D1, D5, D7 и D12, а при D13 количеството им доближава този процент (49 грешки). Четирима от тях са завършили успешно ниво B2, а един го изучава в момента на изследването. Въпреки голямото количество

the prfekt holidei destine taini ailend pasifek ohan. lit et dimfol laim, клиар watar,
and tal tris, you tinc you ar in peredais. Bet nometa lear you liv, itlib ylait along
ierni. lit talzens of mar olahans olarald, you can olnle rihim ba bolm
an Englesma aravd der ahandpe and fefri lit his 3 waiz. олmolst ol pipa ardear

грешки и тяхното сериозно естество, е съществено да подчертаем, че някои участници имат много добър правопис. Подобни постижения в научната литература често се свързват с наличието на силни металингвистични знания (Lesaux et al., 2008).

2.1.1. Казусно изследване на правописа при лица с дислексия

В дисертационния труд обръщаме специално внимание на диктовките на трима ЛД, които демонстрират изключително голямо затруднение с правописа. Анализираме грешките и предлагаме идеи за преподавателски подход, чиято

специфичност за всеки от трите случаи подчертава нуждата от индивидуален анализ. В Автореферата поместваме един от тези примери:

Участник D5 говоримо владее английски на ниво напреднал по преценка на неговите преподаватели. Явление, което не се наблюдава при другите възрастни с дислексия, е смесеното използване на латинска азбука и кирилица, напр. „p“ на кирилица в *gpeit gen chaldpen* вм. “great-grandchildren”. Подобен случай има само при D1 еднократно и при никой друг от участниците. На отделни места се забелязва частична самокорекция, напр. *ailand* е поправено на *ailand* (вм. “island”), а *strip* е поправено на *strip* (“street”). Наблюдава се огледално писане на “b” и “d” (напр. *anb* вм. “and”, *sanb* вместо “sand”, *bazen* вм. “dozen”), което е характерно за началото на процеса по ограмотяване на английски език като роден, както и при децата, започващи да изучават езика като чужд при майчин език с нелатинска азбука. Почти всички изречения започват с малка буква. Написаното е трудно четимо и практически неразбираемо, ако читателят не разполага с оригиналния текст. Освен сериозните грешки в почти всяка дума, с изключение на някои функционални думи, налице са и множество пропуски на думи, което допринася за трудността при разбирането му.

В този случай навярно става дума за комплексни дефицити, засягащи функционирането на образната памет, дългосрочната и работната памет. Видимо този участник в изследването има и зрително нарушение – той присвива очи и приближава листовите при четене, но отрича да притежава такава. За да има стабилно и пълноценно развитие на дефицитните области, е задължително да бъде започната навременна специализирана подкрепа, която да бъде системно прилагана и надграждана през целия период на училищно обучение.

Ако преподаваме английски език на възрастен с дислексия с толкова сериозни грешки при писане, общите насоки биха били за прилагане на мултисензорно, системно обучение за развиване на фонологична осъзнатост стъпка по стъпка, което да включва практически занимания за самото изписване и характеристиките на писмените символи в двата езика, усвояване на графемно-фонемните съответствия в английския език, трениране на уменията за глобално четене, чести преговори и упражнения чрез различни сензорни канали. Уместно е да предприеме фонетичен, а после и морфологичен подход в обучението за правописа (вж. Йорданова и Кънева, 2014). Ако обаче до 19-тата година на обучавания, както е в случая, такива похвати не са били прилагани или са били прилагани без резултат, а изследваното лице има изключително силни умения в областта на разбирането при четене и слушане, говорене и критичен анализ и разсъждения по дискутираните теми, логично е преподавателят да използва

именно тези солидни знания и умения като опора, върху която да надгражда по-нататък знанията на обучавания.

2.1.2. Класификация на правописните грешки, допуснати от лицата с дислексия в диктовката

След като сме описали детайлно грешките при всички участници с дислексия в дисертационния труд, класифицираме отделните грешки по типове. В скоби посочваме кодовото име на ЛД, допуснало съответната грешка. За основа на класификацията на грешките използваме предложената от Кук (Cook, 1997), като модифицираме и добавяме редица категории и подкатегории.

1. Вмъкване на букви

1.1. Вмъкване на една буква:

thiny (D4), *tinny* (D11), *holliday* (D1, D8), *whith* (D10, D13), *milles* (D11, D14), *arround* (D8), *thetre* (D13), *houndred* (D4, D15), *agol* (D12), *almoast* (D10), *allmost* (D12), *half* (D12), *bay* вм. “by” (D1), *behauty* вм. “beauty” (D1), *amazzing* (D1);

1.2. Вмъкване на повече от една буква:

raciffic (D8), *doezent* (D15), *greate grande children* (D1) (заедно с разделено писане);

2. Изпускане на буква

2.1. Изпускане на една буква:

perfet (D13), *iland* (D11, D15), *wite* вм. “white” (D11), *cler* (D12), *clea* (D1), *tal* вм. “tall” (D5), *tres* (D12), *thik* (D11), *ar* (2x D5), *mater* (D11), *liv* (D5, D7), *ther* вм. “their” (D12), *were* вм. “where” (D11), *wher* (D12), *qute* (D13), *journy* (D14), *journey* (D6, D9, D13), *journey* (D15), *ocen* (D13), *beuty* (D13), *arived* (D11, D13), *arive* (D1), с липсващ маркер за мин. вр., *ther* (D9, 2x D12), *peple* (D11), *pice* вм. “piece” (D1, D13), *buldings* (D11); *wih* вм. “with” (2xD1), *wit* вм. “with” (D1), *haf* вм. “half” (D5), *ear* вм. “years” (D1), заедно с изпуснат маркер за мн.ч.;

2.2. Изпускане на две съседни или несъседни букви

matr вместо “matter” (D12), *tre* вм. “three” (D11, D12);

3. Замяна на букви

3.1. Замяна на една буква с друга:

by вм. “be” (D1), *ba* вм. “by” (D5), *tini* (D12), *Pasific* (D4, D6, D14, D15), *pacyfic* (D13), *pasific* (D1, D11), *Pesific* (D12), *Ocian* (D15), *ocian* (D15), *dosen* (D4, D8, D11), *peece* (D6), *beauteful* (D8), *beauty* (D9), *watar* (D5), *send* вм. “sand” (D12), *anb* (D5, D12), *toll* (D1, D11, D12), *thint* (D13), *mills* вм. “miles” (D1), *bet* вм. “but” (D5), *paradice* (D11, D13, D14, D15), *poradise* (D1), *paridise* (D9), *cuite* (D11), *thousands* (D8), *oll* (D1), *reace* (D11), *bi*

(D12), *hungred* (D9), *waves* вм. “wives” (D13), *they* (D11), *tha* (D13), *narrow* (D13), *haaf* (D11), *halt* вм. “half” (D13), *sanb* вм. “sand” (D5), *holaday* (D11);

3.2. Замяна на една буква с две:

noll вм. “now” (D1), *bollt* вм. “boat” (D12);

3.3. Замяна на повече от една съседни или несъседни букви

purvekt вм. “perfect” (D1), *holidei* (D5), *timi* вм. “tiny” (D1), *aland* вм. “island” (D1), *pasifek* (D5), *olhan* вм. “Ocean” (D1), *ohan* вм. “ocean” (D5), *tris* вм. “trees” (D1, D5, D7), *peradice* (D6), *thosen* вм. “dozen” (D9), *whel* вм. “will” (D12), *ierni* вм. “journey” (D5), *thousents* (D13), *arallnd* (D1), *bold* вм. “boat” (D1), *englelh mon* (D1), *engless man* (D12), *handret and fivti* (D1), *honded* (D13), *hundret fity* (D11), *dastinacion* (D1), *destenesoun* (D11), *destenesin* (D12), *oralnd* вм. “around” (D12), *amesing* (D12, D13), *pice* вм. “peace” (D1, D4), *pease* вм. “piece” (D8), “pase” вм. *piece* (D11), *pase* вм. “peace” (D11), *peise* вм. “peace” (D13), *pise* вм. “peace” (D12), *sind* вм. “think” (D1), *clite* вм. “quite” (D1), *lom* вм. “long” (D1), *moiym* вм. “main” (D1), *ceud* вм. “sand” (D1), *pipa* вм. “people” (D5), *bazen* вм. “dozen” (D5), *ta* вм. “the” (D5), *biqti* вм. “beauty” (D5);

4. Размяна на местата на букви със запазване на графемния състав на думата (на английски език – transposition)

whit вм. “with” (2x D12), *wiht* вм. “with” (2x D10, 2x D13), *peice* (D14);

5. Комплексни грешки с вмъкване, изпускане, замяна и разместване

5.1. Вмъкване на една буква и изпускане на друга:

sain вм. “sand” (D1), *whatr* (D12), *tinck* (D12), *allmos* (D11), *billdings* (D12);

5.2. Изпускане на една буква плюс разместване:

wiet вм. “white” (D12), *ournd* (D11);

5.3. Изпускане на повече от една буква плюс замяна на буква:

desetion (D13), *gurne* (D12), *tousens* (D11), *aravd* вм. “arrived” (D5), *pis* вм. “piece” (D5);

5.4. Изпускане на повече от една буква, плюс замяна, плюс вмъкване:

engshment (D13), *butifall* (D11);

5.5. Повече от една вмъкната дума и повече от една изпуснатата:

buitty (D11);

5.6. Сериозно съкращаване на думата

butti вм. “beautiful” (D12), *buti* вм. “beauty” (D12), *destine* вм. “destination” (D5);

5.7. Замяна на една буква плюс изпускане

prrfet (D12), *holleda* (D12), *ilend* (D12), *woit* вм. “white” (D1), *peradis* (D12), *tousants* (D15), *ocam* (D11), *osan* (D11), *lit* вм. “with” (D5), *tinc* вм. “think” (D5), *thir* (D13), *strey* вм. “street” (D12), *pies* вм. “piece” (D9), *honded* (D13), *beutyful* (D13), *rece* (D12), *narou* (D11), *lit* вм. “with” (2xD5), *ol* вм. “all” (D5), *trei* (D14);

5.8. Замяна на съседни букви плюс изпускане на буква:

wight вм. “white” (D13), *wiet* вм. “white” (D12), *ylait* вм. “quite” (D5), *talzens* вм. “thousands” (D5), *der* вм. “there” (D5);

5.9. Замяна на поредица от букви или буква, плюс замяна на несъседна буква, плюс изпуснатата буква

tawsens вм. “thousands” (D12), *nerol* вм. “narrow” (D12), *fallzant* вм. “thousands” (D1), *ailend* вм. “island” (D7), *Englesma* (D5), *waiz* вм. “wives” (D5), *dilbings* вм. “buildings” (D5), *pis* вм. “peace” (D5);

5.10. Замяна на поредица от букви, плюс замяна на буква, плюс разместване
pipew вм. “people” (D12);

5.11. Замяна на буква/букви, изпускане и вмъкване

beautyfull (D9), *owsen* вм. “ocean” (D12), *dilldings* вм. “buildings” (D1), *peredais* (D5)

5.12. Замяна на буква/букви, плюс вмъкване на буква/букви

wother вм. “water” (D1), *olnle* вм. “only” (D5), *houndreth* (D8), като тук считаме “th” за алтернатива на “d”, т.е. за една замяна, *adoll* вм. “ago” (D1), *olle* вм. “all” (D1), *pipple* (D1), *dosens* (D2), като алтернативна интерпретация е добавяне на маркер за множествено число, *dosent* (D13), *beautyfull* (D9), *amaisic* (D11), *olle most* вм. “almost” (D1) заедно с разделяне на думата, *strite* вм. “street” (D1), *Dasant* вм. “dozen” (D1), както и главна буква, *olnwi* вм. “only” (D5), *olahans* вм. “ocean” (D5);

5.13. Замяна, изпускане, разместване

goreny (D11), *beautyflu* (D1);

5.14. Замяна и разместване

wiavs вм. “wives” (D12), *dht* вм. “the” (D1), *thear* вм. “there” (D1), *whet* вм. “with” (D12);

5.15. Замяна, вмъкване, разместване

metre вм. “matter” (D1);

6. Други грешки, като например употреба на майчин език, алтернатива на това, което Кук (Cook, 1997) нарича „местен акцент“.

Изписване тип транскрибиране, навярно повлияно от прозрачността във фонемно-графемната конверсия на българския език: *cuait* (D12), *araivt* (D12), *greit* в *greit grend culdren* (D12), *lear* вм. “where” (D5), което е навярно уподобяване при произношението на /l/ и /w/, което понякога се наблюдава у някои българи.

7. Замяна на думата със съществуваща, сходна по звучене или вид дума или омофон.

wear вм. “where” (D1), *leave* вместо “live” (D4, D6, D13), *threes* (D8) вм. “trees”, *tree* вм. “three” (D8), *we* вместо “will” (D13), *rich* вместо “reach” (D6), *there* вместо “their” (D3, D6, D13), *dear* вм. “there” (D1), *dear* вм. “their” (D1, D5), *grade* вместо “great” като част от *grade-grand children* (D6), *grand* вместо “great” като част от “great-

grandchildren” (D13), *pease* вм. “piece” (D4, D15), *peas* (D6), *piss* вм. “piece” (D12), *have* вм. *half* (D1).

8. Замяна на цялата дума с друга, без близък фонемнен състав

Съществуват замени без близък фонемнен състав, като например *sind* вм. “think”, но тъй като не е реална дума в английския език, е третирана като замяна на повече от една буква.

9. Сливане и разделяне на думи

Тук помещаваме “a long” като *along* (D5, D8), “alone” (D10), “alonge” (сливане плюс вмъкване на “нямо е”) (D11), *riched* вместо “reach it” (D13), *riht* вм. “reach it” (D1), *all most* (D4), *an aroll* вм. “a narrow” (D6), заедно с уподобяване на “l” и “w”, *anarol* (D1) и *an anerol* (D5) вм. “narrow”, *olarald* вм. “all around” (D5).

10. Грешки, свързани с изписване на слято, полуслято и разделено писане в сложни думи

English man (D15), *english man* (D6, D8, D11), *engless man* (D12), *englleh mon* (D1), *great grandchildren* (D2, D11, D8), *great grand children* (D4), *grade-grand children* (D6, D15), *great-grandchildrens* (D9), *grand-grand children* (D13), *greit grend culdren* (D12), *greate grande children* (D), *hundred and fifty* (D14), както и разделно или полуслято писане с други грешки, включени в по-горните категории, напр. *handret and fivti* (D1), *hundet-fity* (D11).

11. Грешки, свързани с неправилна употреба на главна и малки букви в думи

englishman (D2, D14), *english man* (D6, D8, D11), включено и горе при слято писане, *engless man* (D12), включено и по-горе при замяна на буква. *Pacific* е изписано 6 пъти с малка буква, в комбинация с други грешки, включени в по-горните категории, *Ocean* е изписано 15 пъти с малка буква, в комбинация с други грешки.

12. Граматични грешки, включително добавени и изпуснати окончания и променени маркери за множествено число

it’s вм. “its” (D4, D14, D15), *arive* (включено в категория *Изпускане на една буква*, тук с липсващо окончание за минало време “d”) (D11), *thousand* ((D2, D9, D10 без “s” за мн. ч), *wifes* (D6, D8, D9, D11), *liveing* (D12), *sands* вм. “sand” (D4), липсващо окончание “s” в *year* (D6, D13) и *ear* вм. “years” (D1), *wive* вм. “wives” (D1), *Liven* вм. “living” (D1), *great grand childrens* (D9) в комбинация с разделно писане.

13. Използване на кирилица в комбинация с други грешки

prfekt (D5), *taini* вм. “tiny” (D5), *ailend* (D5), *lait* вм. “white” (D5), *клиар* (D5), *пoмeтa* вм. “no matter” (D5), *гърни* (D1), *итlib* вм. “it will be” (D5), *rihit* вм. “reach it” (D5), *boht* вм. “boat” (D5), *ahandpe and fefti* вм. “a hundred-and-fifty” (D5), *олmolst* вм. “almost” (D5), *greit gen chaldpen* вм. “great-grandchildren” (D5), *tamein стрит* (D5), *ameizing* (D5).

Най-многобройни сред петнадесетте ЛД се оказват правописните грешки от типа: *Замяна на една буква с друга* (49 случая сред 11 ЛД) и *Замяна на повече от една съседни или несъседни букви* (44 случая сред 9 ЛД), а на трето място са грешките с *Изпускане на една буква* (40 случая сред 10 ЛД).

В дисертационния труд представяме подробно описание и класификация и на грешките в КГ. Основните и категорично видими разлики между ЛД и КГ са две: а) значително по-големият брой допуснати грешки от ЛД, и б) по-сложният характер на грешките.

Установяваме по-висока честота на замяна, изпускане и вмъкване на букви в изследваните случаи на ЛД. В англоезичната научна литература е широко отразено мнението, че подобни грешки при изписване на думата може да се обяснят с проблеми във фонологичната обработка (Ramus et al., 2003). Алтернативно обяснение може да се търси в теорията за нарушени визуално-пространствени умения при дислексията (Vidyasagar & Pammer, 2010), отразяващи се като трудности във вниманието и визуалната обработка на информацията.

Дори често срещани думи, за които се очаква да бъдат разпознавани чрез прочитане на думата като едно цяло (*whole-word reading*), които обикновено се усвояват още в началните фази на изучаване на английски език като чужд, може да останат неусвоени – или систематични грешки – като характеристика на междинния език на ЛД. За това, че например думата “with” не е придобила устойчив образ в менталния лексикон на някои ЛД, говори различното ѝ изписване при трикратното ѝ споменаване в текста.

Групата на ЛД демонстрира по-висока честота на комплексните грешки, които съчетават различни типове правописни проблеми, например “*whatr*” вместо “*water*” (вмъкване плюс изпускане на буква). Повечето подкатегории отсъстват в КГ, докато при ЛД са представени от поне няколко случая. Макар и в тези по-особени подкатегории да присъстват малко грешки при ЛД, липсата им при КГ и общият им брой отново налагат извода, че **изписването на думи, дори и често срещани спрямо нивото на владене на езика, може да не стигне до фаза автоматизация при някои възрастни с дислексия.**

При съпоставка на резултатите от диктовката на ЛД с тези на КГ забелязваме и някои области, в които ЛД се представят по-добре или наравно с нормолексиците. Например установяваме, че **възрастните ЛД в настоящото изследване са способни да запаметяват правила, отнасящи се до граматично обусловени норми на английския правопис.**

Интересни са разликите и в грешките, свързани с междусловесни сливания, цитирани като типични за учащи с дислексия при писане на български (Якимова,

2015a). В група ЛД няма нито един случай на *an arrow street* вместо правилното “a narrow street“, докато в КГ се срещат 8 случая. Но особеностите на дислексията се появяват в други неуспешни опити за анализ на състава на словосъчетанията като *an aroll street*, както и случаи на сливане с уподобяване на [l] и [w] при *anarol* и *an aperol*“. Тези данни говорят, че **някои ЛД по-често рекомбинират фонологичната информация в неправилни и несъществуващи думи, докато нормолексиците по-скоро ги заменят с реално съществуващи други думи.**

По-сериозният характер, тежестта и честотата на грешките при ЛД подчертават специфичните предизвикателства, пред които те са изправени, и важноста те са бързо анализирани и индивидуално адресирани при всеки обучаван.

3. Количествени и качествени данни от устен тест (тест за четене на глас)

3.1. Анализ на данни от тест за четене на едносрични думи за 1 минута

Броят прочетени думи в рамките на 1 минута не зависи от принадлежността на студентите от КГ към нива В1, В2 и С1. Средните стойности в КГ са съответно: В1: Mean=117, В2: Mean= 121 и С1: Mean=118, докато при ЛД Mean=85 и само 5 ЛД прочитат над 100 думи за минута. Допълнителният статистически анализ чрез Н теста на Кръскал-Уолис и post-hoc U тест на Ман-Уитни на двойките, в които участва група ЛД, посочва, че е налице забавяне на четенето на отделни думи при ЛД в сравнение с всички контролни групи.

Изследването ни потвърждава, че **възрастните с дислексия се нуждаят от повече време за четене на едносрични думи на английски език** в сравнение с изучаващи английски нормолексици. Увеличеното време за обработка на едносрични и често срещани думи е в съответствие с *Хипотезата за двойния дефицит (the Double-Deficit Hypothesis)* при дислексията (Wolf & Bowers, 1999). Резултатите кореспондират и със заключенията на Нергард-Нилсен и Хюлм (Nergard-Nilssen & Hulme, 2014), които идентифицират дефицитите при бързото назоваване като един от ключовите различителни фактори при дислексията. Ценова (2021) също определя способността за бързо автоматизирано назоваване като един от най-често проучваните предиктори за дислексия. Скоростта е отличителен фактор и в метаанализа на Лесо и екип, които обобщават, че при сравнение с нормолексици ЛД са способни да достигнат подобни нива по отношение на точността, но не и на скоростта на прочитане на индивидуални думи (Lesaux et al., 2008).

3.2. Анализ на данни от задача за четене на 80 думи за точност

Във втората задача за четене за точност думите са разделени на осем колони, като всяка от тях представя определен вид ортографична особеност. Докато при диктовката се открояват шестима участника със сериозни дефицити в способността за кодиране на писмена реч, тук само двама от тях проявяват силно компроментирани способности за четене на индивидуални думи. Повечето участници с дислексия не изпитват затруднения при извършването на графемно-фонемни конверсии при гласните, където най-често се проявява неправилността в английския език (Goswami, 1999). ЛД не се затрудняват и при прочитането на различни фонемни съответствия на една и съща буква или буквосъчетание. Въпреки това в интервютата трима от тях споделят, че именно подобни буквосъчетания (wh-, ce-, th-, -ght, -gh, ph-) предизвикват объркване. Фактът, че в теста не са допускани грешки, но подобни ситуации са описани като проблематични, означава, че **възрастните ЛД са изградили умения да наблюдават и анализират своите затруднения**. Тези метакогнитивни способности им помагат да пристъпват с внимание към конкретни области и да разрешават по-успешно очакваните затруднения, особено когато не са притиснати от времеви ограничения.

Изследването показва, че **възрастни ЛД не срещат повече затруднения от КГ при четене на английски думи, съдържащи струпвания от съгласни (clusters)**, независимо от позицията им в думата. Този резултат е изненадващ, особено когато индивидуалният анализ на данните за всеки участник показва, че дори тези с най-слаби резултати в другите задачи, са се справили отлично с четенето на думи в тази колона. Обясняваме си този резултат с крайния брой възможни комбинации на участващите съгласни и тяхната фиксирана позиция. Предполагаме, че те формират уникален и лесно разпознаваем визуален модел, който се идентифицира чрез лексикалния път на четене, като така думата се обработва като „едно цяло“.

Не намираме доказателства за ефекта на дължината на думите, т.е. за намаляване на точността на четене при увеличаване на броя на сричките. Изследвайки фактора дължина, Зиглър и екип (Ziegler et al., 2003, стр. 187) откриват, че при английскоговорещи и немскоговорещи той е до 11 пъти по-висок при ЛД отколкото при нормолексиците. Възможно е такъв ефект да се проявява при по-дълги и сложни текстове с не дотам позната лексика, но той да е минимален и трудно забележим в изследвания върху индивидуални думи.

Анализът не подкрепя твърдението, че наличието на разпознаваеми суфикси в думата улеснява прочитането ѝ. При “specialty” се наблюдава интересен феномен.

Както и при КГ, голяма част от ЛД (5 души) я прочитат като дублетната форма “speciality”, но в групата на ЛД двама души прочитат думата като *spectacular*. Възприемаме това като добра илюстрация на особеностите на дислексичното четене. Някои участници се опират на догадки след идентификация на части от думата (най-често началото).

ЛД се справят трудно с четенето на думи, съдържащи непроизносими (неми) съгласни, подобно на КГ В1. Думите с неми съгласни изискват експлицитно познаване на правописа на конкретната дума. Можем да предположим, че причината за грешка е неправилен подход към четенето, като думите се прекодират вместо да се активира автоматичното им разпознаване (т.е. използва се нелексикален вместо лексикален път). Обяснението на Питлик (Pytlyk, 2017) за подобни грешки гласи, че ортографичната репрезентация има по-голяма тежест от фонологичната и обучаваните често се затрудняват да отделят едната от другата.

3.3. Анализ на данни от задача за четене на псевдодуми

Очертава се сложна картина на уменията за четене на псевдодуми сред различните групи участници. Проведен е Н тест на Кръскал-Уолис, последван от U тест на Ман-Уитни. **ЛД демонстрират близост в уменията си с членовете на КГ В1**, независимо, че сред изследваните случаи на дислексия преобладават владеещите езика на нива В2 и С1.

В този сегмент от нашето изследване забелязваме, че при някои ЛД (D1, D11 и D12) произношенията значително се отклоняват от фонологичния състав на псевдодумата. При други (D4 и D6) също се наблюдават голям брой грешки, но част от псевдодумите са подменени от съществуващи думи. Тази подмяна показва опит за прилагане на лексикален подход към четенето. Последният механизъм е подходящ при среща с познати думи или такива, които съдържат някаква нехарактерна особеност. В този случай можем да говорим за неправилен избор на стратегия за четене.

4. Количествени и качествени данни от писмен тест

4.1. Разпознаване на графемите и сходно изглеждащи думи

Предположението ни, че способността за разпознаване на графемите и думи сред подобно изглеждащи единици от същия тип извън контекст функционира добре при възрастните с дислексия бе потвърдено.

4.2. Избор на правилен правопис при омофони

Това също е задача, която не представлява особено затруднение за КГ и е изпълнена без грешка от 8 ЛД и с минимални грешки от останалите 7. Не е открита и статистически значима разлика между отделните групи при провеждането на Н теста на Кръскал-Уолис.

4.3. Попълване на липсваща дума

В тази задача се тества способността на ЛД да възстановят липсваща дума въз основа на смисъла на останалата част от изречението. При 20 максимални точки данните са: за КГ В1 – Mean=15.7, SD=5.23; за КГ В2 – Mean=17.9, SD=1.8; за КГ С1 – Mean=18.9, SD=1.1; за ЛД – Mean=14.13, SD=6.67. Прави впечатление ниското стандартно отклонение (SD) при КГ с по-високо владение на езика (В2 и С1) и по-високото стандартно отклонение при КГ В1 и при ЛД, което е показател за по-голямо разнообразие при представянето на участниците в тях.

При 5 от 15-те ЛД има по-малко или равно на 50% неправилни отговори. Анализът на резултатите на тези пет участници разкрива, че те са сред осемте ЛД с най-бавна скорост на четене на думи – под 90 думи за 1 мин. Забавената обработка на визуална информация може индиректно да затрудни бързото и ефективно разбиране на изречения с липсващи думи. Брук (Bruck, 1998) подчертава, че подкрепата на контекста не винаги гарантира по-добро разбиране. Ако думата не е често срещана и е пълнозначна, а не функционална, също намалява потенциалът тя да бъде прогнозирана въз основа на контекста (Alford, 1980 цит. по Gough, 1998).

Друго обяснение за затруднения при извличане на информация от контекст откриваме в данните, получени чрез комбинирания изчислителния модел ST-DRC (Pritchard et al., 2018). ЛД със слаби умения за декодиране биха извлекли полза от контекста, но не така пълноценно като тези със средни умения, и то само при условие, че контекстът е достатъчно ясен, конкретен и недвусмислен.

4.4. Четене с разбиране

При задачата за четене с разбиране при КГ се наблюдава покачване на средния брой на верните отговори с един (при максимални десет) на всяко ниво: КГ В1 (Mean=7.3, Median =7), КГ В2 (Mean=8.31, Median=8), и КГ С1 (Mean=9.1, Median=9). Отговорите на ЛД (Mean=8.27, Median=9) се доближават до тези на КГ В2 и С1. Тези резултати показват, че **повечето ЛД в настоящото изследване нямат повече**

проблеми с разбирането на текст отколкото останалите изучаващи английски език.

Нарушени способности за разбиране на прочетеното се посочват като възможни при СНСУ от Матанова (2001). Според Брук (Bruck, 1998), проблемите с разбирането при ЛД се дължат на претоварване на паметовата система. Маси (Massey, 2008) посочва като причина за затруднения при разбирането при ЛД забавената обработка на писмената информация. Известни затруднения при разбирането на текст при ЛД са установени от Хеланд и Кааса (Helland & Kaasa, 2004), но в същото време такива не са установени в изследването на Нергард-Нилсен (Nergard-Nilssen & Hulme, 2014), както и от Педерсен и екип (Pedersen et al., 2016). Нашето изследване се нарежда сред тези, които не откриват съществени затруднения по отношение на този аспект в изследването на дислексията.

4.5. Анализ на данни от писмен разказ по картини

При писането на разказ по картина ЛД демонстрират различни способности, отговарящи на представянето им в останалите части на теста.

След провеждане на статистически анализ посредством Н тест на Кръскал-Уолис и U тест на Ман-Уитни се установява, че броят правописни грешки на ЛД е сравним с тези, допуснати в по-ниското ниво, КГ В1. Участниците с най-ниски резултати са тези, които са допуснали значителен брой правописни грешки и на диктовката, а именно D1, D5, D7, D11, D12.

Изпълнението на писмената задача „Разказ по картини“ потвърждава очакването граматичните и лексикални знания на повечето ЛД да бъдат на сравнително добро равнище, като се доближават до средните стойности на група В2. Отличават се D1 и D7 с по-слабо владение на граматичните норми на английския език, както и лексикалната точност и разнообразие. Тези двама участници са преминали успешно изпитите си на ниво В2. Въпреки това, тяхното писмено представяне в проучването показва грешки, които не могат да се припишат изцяло на дислексията, а вероятно на цялостно по-слаби езикови умения.

В научната литература относно уменията за писане на текст както на роден, така и на чужд език, се откроява информация за затруднения на ЛД да планират, организират и структурират своята работа. Настоящото изследване също

потвърждава този факт, като и в двете области се регистрират занижени стойности спрямо съответните средни нива в контролните групи.

Най-нисък е резултатът на група ЛД и при оформлението на изреченията. Макар и характерни за по-ранна възрастова група, изпускане на главни букви и неправилна пунктуация, засягаща най-вече местоположението и/или наличието на точки в края на изреченията, се срещат ограничено и сред възрастните лица с по-сериозна степен на дислексия.

В категорията „общо въздействие“ резултатът на ЛД е между средните стойности на групи В1 и В2, с нулеви стойности при пет от участниците, четири от които предават практически нечетими работи (D1, D5, D7, D12). Средната стойност на останалите десет ЛД е 1.44, което би ги позиционирало между контролни групи В2 и С1. Голяма част от възрастните с дислексия успяват да напишат история, която в различните си компоненти достига качество и емоционално въздействие, сравними с разказите, съставени от нормолексици. Една малка част ЛД проявяват сериозни дефицити, основно в областта на правописа, което компрометираща възможностите им да съставят разбираем текст, въпреки способностите им да се изразяват добре в устна форма.

5. Качествени данни от проведените полуструктурирани интервюта

5.1. Анализ на данни, свързани с личната съдба на участниците

Само двама участници са с установена от специалист дислексия в началния етап на образование (D5 и D11). При други двама ранната диагностика насочва към логопедична помощ, която не се осъществява. При трима от ЛД обследването е осъществено в гимназиалната степен (D4, D6, D7, и D9), седем ЛД са потърсили консултация със специалист във ВУЗ (D1, D2, D3, D8, D12, D13, D14). Двама се обръщат към специалист едва след завършването си на ВУЗ (D10 и D15). Видна е липсата на системна логопедична помощ при повечето участници, като при някои тя никога не е предоставяна.

Не се забелязва определена тенденция, свързваща настоящата възраст на ЛД с проявените затруднения в четенето и писането на английски език. Симптоматиката е разнообразна, като половината съобщават за персистиращи през годините затруднения, а другата половина установява облекчение на симптомите с нарастване на възрастта и натрупания опит.

5.2. Анализ на данните за затруднения при четене и писане на английски език

5.2.1. Анализ на данните за затруднения при четене

А. Четене на думи на глас

Всички ЛД споделят затруднения при четене на думи на глас, като се различават два основни типа.

Първият отразява невъзможност или силно затруднение за прочитане на отделните думи. В този случай ЛД прибегват до прекодиране (напр. „почвам да гледам буква по буква, да сричам“ (D4)), до идентифициране на началото и края на думата: „в началото и в края на думата, мога да ги свържа с нещо, което съм чувал“ (D5). Значение за някои има дължината на думата: „колкото е по-дълга, толкова е по-трудно, чета по няколко пъти“ (D13).

При втория тип затруднения думата се прочита погрешно поради някои свои особености, например буквосъчетания като “wh” или “ght”. ЛД казват, че пропускат или разместват букви в рамките на думата или заменят самата дума. Понякога теоретичното правило за графемно-фонемно конвертиране се познава, но не може да се приложи: „Като видя „rh“ и знам, че е „ф“. Но като произнасяне може би, връзката мозък-четене-произнасяне, някъде е препъни камъкът, че не мога да го произнеса“ (D2).

Б. Четене на изречения и по-дълъг текст

Ефективното четене на един писмен текст е свързано както с бързото и гладко негово прочитане, така и с разбирането му.

При четенето на дълъг текст най-значимият фактор е дали текстът се чете наум или пред аудитория. Повечето ЛД споделят, че при четене наум не изпитват сериозни затруднения. Но скоростта на четене се оказва проблем при 11 от тях. Участниците споделят, че имат нужда от „категорично повече“ време (D8), „всеки път“ (D7), са „на кантара“ (D4), „става лутане и някак си хаотично в главата“ (D3). Споменава се многократно връщане в рамките на текста за осмисляне на цялостната информация, обуславящо и по-голяма нужда от време (D1, D3, D5, D13, D15). Обемът на текста също е фактор.

Честото връщане назад в текста за осмисляне и обработка на информацията е позната характеристика при наличие на дислексия – установени са по-продължителни фиксации, повишен брой регресии и по-къси скокове на прогресивните сакади (Carroll, 1999; Benfatto et al., 2016). Забавянето подчертава необходимостта от адаптиране на учебния процес и предоставяне на допълнително време на ЛД при задачи, свързани с четене.

Непознатите думи не представляват съществена пречка за усвояването на информацията при голяма част от респондентите (D9, D6, D4, D7, D10). Но при някои от най-високо функциониращите ЛД, те се възприемат като пречка за разбирането на целия текст, особено когато вниманието им е ангажирано с академични или професионално свързани текстове. Трудностите при четене, предизвикани от непознатите думи, водят до често препрочитане, загуба на нишката на мисълта и по-бавно темпо на четене.

В съгласие с разгледаната научна литература и резултатите от проведения тест повечето възрастни с дислексия като цяло не съобщават за проблеми с разбирането на писмен текст. Визуалната и слухова опора, форматирането на текста, индивидуалните предпочитания към някои шрифтове, воденето на бележки и маркирането на ключова информация са някои от начините за улесняване на разбирането на текстове на английски език.

5.2.2. Анализ на данните за затруднения при писане

А. Правопис

Правописът е най-сериозният проблем при писане, изтъкван от всички участници в проведените интервюта. Един от участниците поставя равенство между трудността на четенето и правописа, но ги разграничава като значимост в социалната сфера: „И правописът, и четенето са много трудни. Но хората са по-жестоки за правописа“ (D15). D5 споделя: „на английски някои букви изглеждат еднакви и също звучат еднакво, трудно е да се разбере коя е в случая и забравям коя е правилната страна“. Трудни са „думи, които се пишат сходно, произнасят сходно“ (D8). При D12 писането граничи с невъзможност и поражда търсене на алтернативни методи за писмена комуникация. При някои ЛД правописните грешки са от фонетичен характер: „пиша както го чуя, както ми харесва, както ми е лесно“ (D7). Споменават се и специфични грешки като „бъркам например “а” и “о”, или слагам някоя буква отпред на другата“ (D9), „слагам двойни букви където не трябва“ (D2), „размествам самите букви“ (D8). ЛД споделят и за затруднения да запаметяват правописа на многократно срещани познати думи. Това потвърждава известните в литературата затруднения с автоматизацията на свързаните с писмената обработка умения при ЛД.

Участниците в изследването споделят за разнообразни методи и предизвикателства при усвояването на английския правопис, като за някои повторението и/или визуалните методи са ефективни, докато други предпочитат асоциативното учене.

Пунктуацията не е характерен проблем за възрастните с дислексия. Повечето успяват да развият умения за самокорекция.

Б. Създаване на писмен текст

Десет от петнадесет ЛД споделят за сериозни затруднения при създаване на писмен текст на английски език. Затрудненията са многофакторни – споменават се проблеми с несигурния правопис, например „знам какво искам да кажа, но не знам как се пише“ (D6), нетипичен словоред (D3, D8), дефицити на работната памет: „пиша до половината изречение и изчезва, нямам вече мисълта, която имах“ (D9), несигурност във владенето на английския език: „Помагал съм си с гугъл“ (D1). Почти половината ЛД споделят, че са получавали коментари за слабости по отношение на кохезията на текстовете си (D1, D8, D11, D12, D13, D15).

Необходимостта от повече време при четене и писане е споделена от всички ЛД в интервютата с тях, като при някои е нужно повече време при едното умение, отколкото при другото. Резултатите са сходни със Серано и Дефиор (Serrano & Defior, 2008), където най-съществената разлика между деца и младежи с дислексия и контролна група е във времето, необходимо за изпълнение на задачите.

В. Граматични и лексикални знания

Мнозина ЛД споделят, че имат отлична, включително „фотографска“ (D8) памет. Но други споделят за подчертана слабост в областта. Успеваемостта им в запаметяването на английски думи се увеличава, когато лексиката е представена в интересен и мултисензорен контекст: „с чуване и виждане на думата“ (D3), или когато са експлицирани логическите връзки (D4 и D15). При D10 запомнянето е „картинно и е във формата на мозайка... информацията трябва да попадне някъде и да има връзка с нещо друго“ (D10).

Граматиката в повечето случаи не представлява проблем за интервюираните ЛД: „Граматиката на английски е проста. Тя лесно се разбира“ (D11), „Граматиката не е трудна“ (D13). Само трима участници споделят за затруднения при научаването на глаголните форми в различните граматични времена. Останалите описват знанията си като добри, един дори заявява, че „разнообразните „трудни“ феномени на езика възприема[м] като любопитни“ (D3), а друг, с отлични математически умения:

„граматиката ми беше много силна, защото има много правила и когато има правила, ми е математически структурирано (D10)“.

5.2.3. Предпочитание за използване на хартиени или електронни носители при писане и четене на английски език

Участниците с дислексия са попитани дали предпочитат хартиен носител или електронно устройство при четене и писане, като в отговорите им не се откроява еднозначна тенденция. Установяваме, че ЛД съобщават за разнообразни предпочитания към формата на четене (електронна или хартиена), които се диктуват от техни лични усещания, нужди и условия на околната среда и не се определят от тяхната възраст. Петима предпочитат да извършват и двете дейности на електронен носител, а двама предпочитат и в двата случая хартиен. Двама не изразяват предпочитания, а други двама заявяват предпочитание само относно дейността писане, като предпочитат тя да е на компютър. Четирима предпочитат да четат на хартия, а да пишат на компютър.

Сред аргументите в полза на електронния носител са това, че държейки книгата в ръка, участниците имат усещане за „владееене на текста“ и могат да го следят с пръст (D3), „по-лесно и удобно е“ (D4), „по-лесно проследявам реда“ (D8), предпочитат „хартиена книга като усещане“ (D14). Ако информацията не изисква внимателен преглед, D10 предпочита да я прегледа на екран, но ако е информация, която изисква анализ, тя разпечатва текстовете и подчертава ключовите моменти в тях. Обратното предпочитание споделя D14 – ако се касае за подготовка за изпит, предпочита да използва компютър, тъй като „е по-лесно да се търси информация, ако трябва да си извадя нещо специфично“.

Тези, които предпочитат да четат от екран, дават аргументи като предимството да се увеличи или промени шрифта, да се промени форматирането, да се намали яркостта на екрана, да се използва E-ink технология при електронен четец за книги.

Откриваме по-силна тенденция за предпочитание на електронния формат при писане – при 11 от 15 души. Измежду двамата ЛД, които предпочитат да пишат на хартия, D6 смята, че писането на ръка е по-бързо и по-лесно, а D14 го харесва повече и не разчита на автоматична проверка на правописа. Изборът да се пише на електронно устройство, най-често компютър, се дължи на възможността за проверка на правописа, който затруднява повечето участници. Второто предимство е, че електронният текст позволява многократна манипулация – вмъкване или премахване на части от него, размествания, редакции (D3). Третото изтъквано предимство е възможността за работа с платени и безплатни програми, създадени

за облекчаване на процеса на писане (D1, D8, D13). Като последен участник в изследването единствено D15 се включва след създаването на ChatGPT – езиков модел, поддържан от изкуствен интелект (AI), като експериментира със задаването на различни критерии за подобряване на четимостта на своите текстове.

5.3. Оценка на факторите на средата

Към липсата на целенасочена и систематизирана подкрепа от страна на специалисти, значителен брой от участниците добавят и негативните нагласи, срещани от учители по различни дисциплини. Повечето ЛД заявяват, че нито един преподавател не им е предложил подкрепа, индивидуализирана спрямо техните нужди: „мързелив е, не се справя... само критика, без допълнителна подкрепа“ (D13), „допускаха, че грешките, които аз правя, са от мързел и нежелание да го науча“ (D8). D15 говори за „тормоз“ и „кошмар“ в училище. Маргиналното положение на друг случай, D1, е изострено поради още едно различие – ромски произход. Резултатната двойна дискриминация е изключително интересен феномен. Липсата на адекватна подкрепа и негативното отношение в образователната среда към ученици с дислексия може да доведе до психологически последици като ниско самочувствие, отчуждение и усещане за неадекватност.

Отношението на родителите също е определящо за психологическата настройка на учащите и изграждането на умения за справяне с предизвикателствата на образователната система.

5.4. Влияние на дислексията върху усещането за себестойност и желанието за образователно развитие

Очаквано е при сериозни затруднения в периода на ограмотяване в училище учениците с дислексия да имат проблеми със своята самооценка. Тя от своя страна е свързана с бъдещата мотивация за надграждане на знанията, в това число и усъвършенстване на знанията по чужд език. Изказванията на някои ЛД относно тяхната самооценка са силно натоварени в емоционално отношение: „винаги имах усещането, че съм изоставаща, глупава“ (D3), „като в състезание“ (D5), „тъпа, защото не се справях“ (D6), „в един момент приех това, че съм по-мързелива или по-глупава“ (D8), „чувствах се малко по-изостанал от другите“ (D9), „малко отстранен от другите“ (D11), „аз се чувствах доста глупава“ (D14).

Анализът показва, че дислексията значително влияе на самооценката и психологическото благополучие на участниците, като води до емоционално

натоварени самоописания и чувство за недостатъчност. От друга страна, позитивната подкрепа има потенциала да подобри самочувствието и да насърчи образователното развитие.

5.5. Субективни възприятия за ролята на дислексията

Разбирането и отношението към дислексията варират сред участниците, като някои от тях приемат нарушението като част от своята идентичност и дори го свързват с положителни атрибути като креативност и нестандартно мислене. Участниците осъзнават важността на ранното идентифициране и адекватната подкрепа за подобряване на самочувствието и постигането на поставените житейски цели. Това подчертава потенциала на лицата с дислексия да преодоляват затрудненията и да развиват своите способности при условие, че срещат разбиране и подкрепа от обществото и образователната система.

ПЕТА ГЛАВА

Стратегии и препоръки за преподаване на английски език на възрастни с дислексия

Констатирахме, че всеки разгледан случай на дислексия се отличава с особености, различаващи го от останалите по отношение на интензивността и характера на наблюдаваните затруднения. Във връзка с хетерогенния характер на дислексията подчертахме значимостта на индивидуализирания подход към всеки обучаем като основополагащ за неговия образователен успех. За разработването на диференциран подход е нужно преподавателят задълбочено да се запознае със спецификите на всеки учащ. Създадени са два типа *профили* на участниците: един въз основа на демонстрираните затруднения при тестовете и друг въз основа на информацията от интервютата, който включва параметрите: езикови характеристики, когнитивни умения, стратегии за учене, личностни характеристики, системи за подкрепа.

Същевременно идентифицирахме черти и прояви на дислексията, които могат да послужат за съставянето на общи напътствия при преподаване на английски език на възрастни ЛД. В съкратен вид поместваме някои от тях, като търсим пресечната точка между работещите методи за чуждоезиково обучение на ученици

с обучителни затруднения, известни в специализираната литература, и спецификите на възрастните ЛД, които открихме в настоящото проучване.

1. Индивидуализирани учебни планове. Различните прояви на дислексия при всеки учащ изискват индивидуален анализ. Възрастовата група позволява да бъде проследена историята на обучението по чужд език до момента, в това число и какви са били ефективните или непродуктивни методи за усвояване на проблемните знания и умения. Подходът към възрастните ЛД трябва да бъде гъвкав и да се адаптира към техните променящи се нужди и образователни, професионални и житейски обстоятелства.

2. Дедуктивен метод на преподаване. Повечето участници в изследването информират за сравнително добра способност за съставяне на логически връзки и запаметяване на правила, в това число граматични или отнасящи се до определени ортографични модели. За тази възрастова група бихме подкрепили общоприетата препоръка за използване на дедуктивен подход при учащи със специфични нарушения на способността за учене.

3. Мултисензорно преподаване. Редица участници споделят за силна визуална и дори „фотографска“ памет, както и за нуждата от интегриране на слуховото и визуалното възприемане на информацията. Съчетаването на различни сензорни канали в обучението увеличава вероятността новопридобитите знания да бъдат ефективно запаметени и усвоени.

4. Постепенно надграждане и чести преговори. Препоръката преминаването към нов материал да става едва след овладяване на предходния изглежда по-лесно осъществима в следучилищното чуждоезиково обучение, където е по-малко предизвикателството да се балансира между изискванията на официално утвърдени учебни програми и нуждата от адаптирано темпо на работа с някои обучавани.

5. Развиване на фонологични знания. Случаите на дислексия, които изследваме в настоящото проучване, включват много малък процент възрастни, които се сблъскват със сериозни трудности в прекодирането и разпознаването на думите като цяло. При тях биха могли да се приложат принципи и дейности, добре утвърдени при работа по ограмотяване на англоезични деца и ученици с дислексия в програмите за интервенция, като например редовно, систематично и мултисензорно обучение по фонетичния метод *Phonics* (виж Troeva 2015, 2016b).

6. Развиване на ортографични знания. Установихме, че макар и малко на брой, отделни ортографични характеристики на английски език се нуждаят от допълнителен фокус и практика. Такива например са съгласни буквосьчетания без аналогия в българския език като „ph“ и „gh“, както и случаи на непроизносими,

„неми“ букви в някои думи, независимо от тяхната висока честота (напр. „island“). Експлицитното преподаване на правописните правила като например обобщените правила на Клаймър (Clymer, 1996) би могло да улесни изучаващите английски език, особено в изследваната възрастова група.

7. Развиване на морфологични знания. Необходими са упражнения за повишаване на морфологичното знание чрез морфемен разбор и анализ. Този подход помага на обучаваните да разберат структурата и значението на думите, което улеснява тяхното запаметяване и разпознаване.

8. Не всеки метод за усвояване на правопис работи при всеки. От данните в настоящото изследване става ясно, че участниците с дислексия използват разнообразни подходи за усвояване на правописа. Успехът често зависи от индивидуалните им предпочитания, като често многократното изписване на думите на ръка се оказва неефективно.

9. Развиване на умения за употреба на контекста при разчитането на непознати думи. Разработването на умения за разчитане на контекста при ЛД е фундаментален аспект от тяхното обучение и подкрепа. Стратегиите в тази насока са насочени към уменията да се идентифицира и разбира информацията, която не е явно изразена в текста, но може да бъде изведена чрез анализ на контекста. За ЛД би било полезно и да се освободят от убеждението, че непременно трябва да прочетат всяка една дума, за да разберат съдържанието на текста (Ur, 1991).

10. Развиване на стратегии за разбиране на текст. Повечето възрастни с дислексия от нашето изследване нямат проблеми с разбирането на неспециализиран текст на английски език. Стратегиите за разбиране на текст, които изброяваме в дисертационния труд, са насочени към подобряване на общото разбиране и анализ на прочетен материал, както и оптимизиране на времето, необходимо за това.

11. Подпомагане на уменията за създаване на текст. Подобряването на фонологичните, ортографичните и морфологичните знания на ЛД може да подобри уменията им за правопис, който е основната бариера за тях при писането на текстове. Нужно е те да бъдат подпомогнати в планирането, организирането, структурирането на своята работа и да бъдат обучени как да правят редакции и да коригират работата си. Първата стъпка към подобряване на уменията за писане е да бъде създадена положителна нагласа към този тип дейности.

12. Предоставяне на повече време. Данните от настоящото изследване потвърждават, че възрастните обучавани с дислексия се нуждаят от повече време при извършване на дейности, свързани с писмената реч – при извършване на

задачи за четене и писане в учебна среда, задания за домашна работа, решаване на тестове, полагане на изпити и др.

13. Предоставяне на печатни материали. Имайки предвид затрудненията на ЛД при воденето на бележки и копирането на информация от дъската или прожекционния екран, наличието на разпечатани ключови моменти от урока и особено на нови думи е от съществено значение.

14. Манипулиране на текста. Участниците в изследването, които боравят с писмени текстове на английски език, споделят начини за манипулиране на текста, така че той да стане по-четим в технически и смислов план. Най-честата намеса е уголемяването на шрифта или увеличаване на образа на екрана. Препоръчват се несерифни шрифтове, но трябва да се търсят индивидуалните предпочитания на всеки обучаван. Освен преформатирането, подобряването на четимостта на текста също е начин за манипулация, която да улесни разбирането на текста и оптимизира времето за неговото четене.

15. Адаптиране на оценяването. Някои преподаватели са склонни да приемат замяна на текущите и финалните писмени задания с устни. Наличието на подобна алтернатива е адекватна приобщаваща практика, но е възможно да има отрицателен ефект върху развитието на писмени умения при обучавания с дислексия. Формиращото оценяване (*formative assessment*) е ефективен метод за подкрепа на ЛД, защото позволява адаптиране на учебните стратегии според техните нужди в реално време и предоставя непрекъсната, конструктивна обратна връзка и стимулира ЛД, като признава техния напредък и усилия.

16. Фокус върху постижими цели и управление на дислексията. Въпреки че лицата със сериозна степен на дислексия се сблъскват със значителни предизвикателства, с подходящите стратегии, подкрепа и адаптации, те биха могли да се научат как да я управляват по-ефективно. Целта при тях често е подобрене и функционалност, а не пълно отстраняване на проблемите, като фокусът е върху практически решения, които им позволяват да постигат лични и професионални цели.

17. Контрол върху отрицателно въздействащи фактори като стрес и умора. Преумората, стресът от изпитна ситуация, напрежението от недостатъчното време за работа, страхът от провал и публично унижение влияят негативно на представянето на всички обучавани, но при изследваната група те са определящи за крайния резултат. Възможността за кратки почивки, спокойната и дружелюбна учебна среда и увереността, че при нужда ще бъде оказана подкрепа, могат да намалят ефекта на гореспоменатите фактори.

18. Интегриране на съвременните информационни и комуникационни технологии. Технологиите заемат важно място като инструмент за улесняване на обработката на писмена информация при ЛД. Работата на компютър позволява автоматична проверка на правописа, увеличаване и промяна на шрифта, оптимизиране на форматирането, многократни редакции, по-ефективно търсене на специфична информация, както и употребата на приложения, подпомагащи процеса на писане. Технологичната помощ като софтуер, който преобразува текст в реч и реч в текст, може да бъде особено полезна за възрастни, които изпитват сериозни затруднения с правописа и четенето.

Масовото навлизане на изкуствения интелект в публичното пространство може да предложи облекчение на проблемните области, които изпитват ЛД, по отношение на подобряване на четимостта на текста, извличане на ключова информация, планиране, организиране на идеи, структуриране на писмена работа, проверка на правопис, разнообразяване и коригиране на граматични и лексикални структури, обяснение на неясни концепции и допълнително онагледяване и упражняване на ново учебно съдържание.

19. Подкрепяща училищна и семейна среда. Необходими са действия по запознаване на родители, учители и връстници с особеностите и проявленията на дислексията, както и спецификата на ученето при лицата с това състояние. В основата на тази информационна дейност е постановката, че различието е норма, а не изключение. Както посочва Бонева (2018), приобщаването започва не с придобиването на практически знания и умения, а с изграждане на положителни приобщаващи нагласи.

20. Професионална подкрепа и терапия. Всички ЛД в настоящото изследване са посрещнали становището за наличие на дислексия с облекчение, тъй като с него са намерили обяснение за причините за своите академични предизвикателства. Текуща помощ от страна на психолози и логопеди се ползва от двама от възрастните участници. Помощта на специалистите може да се фокусира не само върху уменията за писане и четене, но и върху стратегии за справяне с академични или професионални затруднения, изграждане на положителна самооценка и мотивация, които често са засегнати при възрастните, борещи се дълго време с дислексията.

21. Фокус върху силните страни и интереси. Акцентирането върху индивидуалните силни страни и интереси представлява важен аспект в образователния процес, особено когато става въпрос за обучавани със СОП като дислексията. Подходът, който насърчава интегрирането на личните интереси в

образователния процес, може значително да увеличи мотивацията за учене и да способства за постигането на по-високи образователни резултати.

22. Адаптации на работното място и в академичната сфера. При възрастните в академична или професионална среда е важно да се изследват възможните адаптации, които може да намалят влиянието на дислексията върху тяхната продуктивност. Това може да включва допълнително време за извършване на задания или проекти, възможност да правят аудио записи на лекции или семинари, както и да им бъдат предоставяни писмени материали в алтернативни формати. Институциите и работодателите следва да бъдат насърчавани да създават приобщаваща среда, която да приема и подкрепя лицата с дислексия.

Заклучение

Обобщените и конкретни резултати от проведеното емпирично изследване показват, че правописът, четенето на глас и създаването на писмен текст са най-предизвикателните области при изучаването и употребата на английски език като чужд от лица с дислексия.

1. Отговори на изследователските въпроси

Първият изследователски въпрос, обусловен от целите на изследването, се отнася до идентифициране на затрудненията при четене на английски език. Установихме, че степента, в която се проявяват, както и техният характер, са специфични за отделните случаи на дислексия. При трима ЛД се наблюдават особено тежки затруднения, изразяващи се като забавено и неточно четене на думи на глас, включително на такива с ясно фонемно-графемно съответствие. В голяма част от останалите случаи на дислексия се отбелязва по-бавно темпо на четене, но сравнимо с контролните групи правилно прочитане, с изключение на група думи, съдържащи непроизносими съгласни. В една трета от случаите се наблюдава нарушена способност за предвиждане на дума въз основа на синтактичен контекст. Нерегистрирани в теста, но споменати в наративите на ЛД, са проблеми със специфични буквени комбинации, с дълги, сложни или непознати думи, което често налага многократно прочитане с цел по-добро осмисляне на текста. Съществено предизвикателство за мнозина се оказва четенето на глас пред аудитория. В някои случаи участниците са склонни да избягват изцяло дейности, изискващи четене, като вместо това разчитат на аудио-визуални средства за информация. Проблеми с разбиране при четене не се установяват в данните от положения тест.

Вторият изследователски въпрос засяга затрудненията, които изпитват възрастни ЛД при писане на английски език. В това отношение също способностите на отделните участници в проучването силно се различават. Някои демонстрират сравнимо с контролните групи добро умение за създаване на текст, с последователна структура, правилна граматика, точна и разнообразна лексика, добра кохезия, кохерентност и общо въздействие. В своите наративи много от добре пишещите споделят за затруднения при структурирането и организацията на дълги текстове, най-вече писани с учебни цели, както и нуждата от подробно ръководство при съставянето им.

Петима от участниците демонстрират силно ограничени способности за писане поради слаб правопис. Наблюдава се висока вариабилност на броя и сериозността на грешките сред самите ЛД. Въпреки това правописът е посочен като основен проблем, породен от дислексията, от *всички* ЛД. Правописът на познати, но по-сложни думи и фрази, остава труден за повечето ЛД, което подчертава проблемите с автоматизацията и дългосрочното запамятаване на правописни модели. Грешките в правописа като количество надвишават многократно тези на участниците в КГ. Отличават се със значителна сложност, със специфичност, като често пъти нямат фонологична основа. При детайлната класификация на типовете грешки се установи, че преобладават: замяна на една буква с друга, замяна на повече от една буква и изпускане на буква.

При лицата с най-силно изразена дислексия се наблюдава погрешно и несистематично изписване дори на често срещани думи. Налице са трудности в орфографичната обработка и способността за разпознаване на визуалните модели на писмения език, дори когато два правописни варианта (двойка омофони) са предоставени в синтактичен контекст.

С първите три изследователски въпроса бяха свързани редица *хипотези*, съответстващи на елементите на четене и писане, които фокусирано изследвахме чрез разнообразни методически способности.

- Дисертацията потвърждава основната концептуална теза, че възрастните обучавани с дислексия изпитват различни степени на трудности при четенето и писането на английски език. Откроява се една обща характеристика, а именно персистиращата трудност в овладяването на английския правопис.
- Получени са доказателства, че ЛД четат индивидуални думи по-бавно отколкото членовете на КГ. Тази особеност по всяка вероятност се дължи на по-бавна обработка на фонологичната и орфографичната информация (Fawcett, 2002), дефицит при бързото назоваване (Wolf & Bowers, 2000) и по-бавна автоматизация

на умения, свързани с обработката на писмена информация (Smith-Spark et al., 2003).

- Мнозинството ЛД не проявяват затруднения при четене на често срещани думи, съдържащи диграфи или други графемни, които не допускат директна графемно-фонемна конверсия. Това не омаловажава факта, че грешките при трима участници в съответната задача надвишават значително както грешките в КГ, така и тези в група ЛД. Затрудненията им са системни при четене на думи и псевдодуми, при правопис, при създаване на писмен разказ по картина. Хипотезата би могла да бъде вярна за случаи с много тежки прояви на дислексия, включително и сериозни затруднения при четене на глас.

- Потвърждение намира очакването, че ЛД вокализират непроизносими съгласни по-често отколкото КГ. При четенето на думи, съдържащи непроизносима съгласна, ЛД допускат грешки, сходни по обем с тези на КГ В1 и срещат по-големи затруднения в сравнение с КГ В2.

- Не се потвърждава предположението, че ЛД правят повече грешки при прочитане на думи, съдържащи струпвания на съгласни (*кльстър*). Изненадващ е резултатът, че дори лицата със системни и сериозни грешки в задачите за четене и писане на английски език, постигат резултати, сходни с тези на КГ.

- Според данните от теста за четене хипотезата, че ЛД четат двусрични, трисрични и четирирични думи с повече грешки от КГ не се потвърждава.

- Ефект на дължината на думите не се наблюдава в данните от нашето изследване. Информация за затруднения с прочитането на по-дълги и сложни думи се открива в някои от проведените разговори с участниците.

- Не се наблюдава и тенденция думи със сложен морфологичен състав, сродни на вече прочетени думи от теста, да бъдат прочетени по-точно отколкото други сходни по дължина думи.

- Изследването потвърди допускането, че възрастните ЛД изпитват затруднения при декодирането на т.нар. псевдодуми. Установихме сходни резултати между ЛД и КГ В1, и по-слаби резултати в сравнение с тези на КГ В2 и С1.

- Не е категорично потвърдена или отхвърлена хипотезата, че ЛД използват успешно контекста на изречението, за да възпроизведат затрудняваща ги при четенето дума. Една трета от ЛД не успяват да подберат правилна дума в поне половината от изреченията, но повечето ЛД прилагат извлечената от контекста информация успешно. Възможна зависимост е открита между способността за използването на контекста като опора за предвиждане на липсваща дума и скоростта на назоваване на индивидуални думи.

- Намира потвърждение очакването, че повечето ЛД нямат значителни проблеми при разбирането на неспециализиран текст на английски език за четене наум.

- Потвърждават се сериозните затруднения с правописа на английски език. Овладяването на английския правопис безспорно се очертава като основен проблем за мнозинството от участниците в проучването ЛД.

- Липсват доказателства, че ЛД допускат повече пунктуационни грешки в своята писмена работа от участниците в КГ. Вероятната причина за това е, че пунктуационните правила са по-конкретни и структурирани и могат да бъдат по-лесно автоматизирани и усвоени.

- Предположението, че ЛД изпитват затруднения при планирането, структурирането и организацията на създаваните от тях текстове, които се характеризират с по-слаба кохезия и кохерентност, е подкрепено от данните, но изисква допълнително проучване извън рамките на настоящото изследване.

- Дисертацията потвърждава, че повечето ЛД нямат сериозни проблеми при научаването и употребата на лексикални и граматически структури на английски език. В задачата за писане при тях се регистрира по-слабо разнообразие отколкото при КГ, дължащо се до голяма степен на саморестриктивна употреба на думи със сложен правопис.

Третият изследователски въпрос бе насочен към факторите, които влияят върху развитието на компетенции, свързани с четенето и писането на английски език като чужд. Потвърди се очакваното въздействие на фактори като умора, стрес, липса на време за извършване на поставената задача, като бяха идентифицирани и допълнителни ключови обстоятелства, определящи в по-широк план характера на образователния опит: когнитивни и поведенчески особености, породени от дислексията, личностни черти и вътрешна нагласа, наличие на ранна идентификация, навременна интервенция, специализирана и диференцирана подкрепа във и извън образователните институции, семейна подкрепа.

Четвъртият изследователски въпрос, който поставихме, се отнасяше до подходящите стратегии за подпомагане на обучението и практиката в четенето и писането на английски език при възрастни с дислексия. В Раздел *Приложения* на дисертационния труд представихме примерни профили на участниците в настоящото изследване, които отразяват разнообразието в проявите на дислексия при всеки от тях и подчертават нуждата от индивидуален подход при адресирането им. В *Пета глава* подробно изложихме препоръките си за методи и стратегии на преподаване, изработени на база на събраните данни.

2. Приносни моменти в дисертационния труд

- Дисертационният труд разглежда малко изследвана област в пресечната точка между обучението по английски език като чужд за възрастни и специалните образователни потребности, свързани с дислексията. Тази изследователска ниша не е била обект на подробно научно изследване в българската академична литература до момента.
- Извършено е обстойно проучване, включващо тест за четене на глас и писмен текст, анкета и интервю, като се използват както количествени, така и качествени методологии. Този подход допринася за по-задълбочено разбиране на проблемите и особености на обучаваните възрастни с дислексия.
- Представен е детайлен и прецизен анализ на типовете правописни грешки при ЛД и контролните групи, като използваната класификация на Кук (Cook, 1997) е модифицирана и значително разширена. Данните обогатяват съществуващата база знания по въпроса.
- Изследването установява по-бавно темпо на четене при ЛД, независимо от техните значителни знания по английски език.
- Работата подчертава разнообразието от затруднения и силни страни, срещащи се при различни ЛД, което налага обучението да се извършва след поставянето на индивидуална оценка на нуждите, а не според „диагнозата“ или етикета за съответното нарушение.
- Особено ценно е включването на гледната точка на самите възрастни с дислексия, които споделят своя опит и размисли относно образователните си трудности, като по този начин обогатяват научните знания с личния си опит.
- Работата разглежда и контекстуализира проблемите с четенето и писането на английски език, като се фокусира върху индивидуалните житейски обстоятелства на обучаваните, взаимоотношенията им с преподавателите и влиянието на семейната среда върху тяхното образование.
- Идентифицира се рядко дискутиран проблем – този за двойната дискриминация при лица с определено нарушение (дислексия) и допълнително различие (ромски етнически произход).
- Изследването отчита възможностите за прилагане на високотехнологични средства в подкрепа на обучението и самообучението на ЛД в областта на английския език.
- Практическа стойност има откритието, че не всички възрастни с дислексия предпочитат да използват електронен носител при писане и четене. Забелязва се диференциране на предпочитанията при двата вида дейност, като за писане

компютърът е по-често предпочитаната среда отколкото за четене. Не възрастта е определяща за конкретните предпочитания, а видът и целта на извършваната писмена речева дейност.

- Въз основа на данните, събрани от четирите приложени инструмента, са формулирани препоръки за обучение и самообучение по английски език на възрастни ЛД, които представляват основа за бъдещи проучвания и разработването на ръководство за работа с тази възрастова група.

3. Ограничения на дисертационния труд

- Изследването е фокусирано върху петнадесет случая на ЛД, което ограничава възможностите за генерализиране на резултатите към по-широка популация от възрастни с това нарушение.
- Съществува възможност за коморбидност на дислексията с други нарушения при някои от участниците, което може да повлияе на начина, по който те обработват писмената информация.
- Участниците в изследването са привлечени чрез лични и професионални мрежи на изследователя, което може да е предопределило високия им образователен статус. Изследване с по-широка извадка и разнообразие в езиковите умения (например нива по-ниски от B1) може да доведе до различни наблюдения относно затрудненията в четенето и писането на английски език, но също така поставя въпроси за диференцирането между грешките, дължащи се на ниско ниво на езиково владение, и тези, свързани с дислексията.

Публикации на кандидата за докторска степен по темата

- Troeva, B. (2015). Helping learners with dyslexia read in English, *English Studies at NBU*, 1(1), 76-85. <http://esnbu.org/data/files/2015/2015-1-5-troeva-pp63-71.pdf>.
- Troeva, B. (2016a). Teachers' perceptions of the differences in the reading profiles of students with dyslexia and the role of dyslexia assessment for an appropriate choice of teaching strategy. *English Studies at NBU*, 1(2), 27-40. <http://esnbu.org/data/file/2015/2015-2-2-troeva-pp27-40.pdf>.
- Troeva, B. (2016b). The process of reading and the teaching of reading skills to pupils with dyslexia. *Педагогика*, 88 (3), 366-386.
- Troeva, B. (2017). Inclusive education in foreign language teaching: What is the first step to make it work?. В Янкова, Д. (съст.) *Юбилеен годишник на департамент „Англицистика“ 2016*, (с. 29-44). Нов български университет.
- Троева-Чалъкова, Б. (2018а). Влиянието на дислексията върху изучаването на английски език като чужд. *Годишник на Шуменския университет "Епископ Константин Преславски"*, т. XXIIID, 81-89. Университетско издателство на ШУ.
- Троева-Чалъкова, Б. (2018b). Преподаване на чужди езици на ученици с дислексия. В: *Сборник от педагогическа конференция на Технически университет – Варна „Клъстери и иновации в образованието“ 5-7.10. 2018*, стр. 15-19.
- Троева, Б. (2019). Колко голямо е предизвикателството на английската ортография?. В Тарашева, Е. (съст.) *Годишник: Чужди езици и култури*, 2, (стр. 158-169). Нов български университет.

Цитирания на кандидата за докторска степен по темата

- Михалева, Е.И., & Олейник, Э.В. (2021). Использование метода «Phonics» при обучении чтению на английском языке. *Методист*, 2, 53-56. (Troeva, 2015)
- Busri, A.A., & Mohammad, W.M.R.W. (2021). Strategi pengajaran guru Bahasa Melayu dalam menangani masalah bacaan dalam kalangan murid disleksia di sekolah rendah pedalaman Sarawak. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(1), 618-627. (Troeva, 2015)
- Canals-Botines, M., & Medina-Casanovas, N. (2022). Preliminary remarks on writing for inclusion: European cooperative work between primary schools with etwinning and digital stories. *Естетика і етика педагогічної дії*, 25, 192-200. (Troeva, 2017)

- Cantos, K. S., Garcés, R. M., & Giler, R. V. (2022). Attitudes towards inclusive education in teaching English as a foreign language: an academic review. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 145-153. (Troeva, 2017)
- Chernysh, V.V., Navolska, I.H., Rusavska, O.O., Ryabokin, N., & Paustovska, V.M. (2020). *Features of learning foreign languages at school under the conditions of inclusive education*. (Troeva, 2017)
- Choube, G., Dudhmande, G.R., Pushparaj, J., Anand, C. & Suresh, S. (2022). Predicting modalities of dyslexic students using neuro-linguistic programming to enhance learning method. *2022 IEEE International Conference on Data Science and Information System (ICDSIS)* (pp. 1-6). doi: 10.1109/ICDSIS55133.2022.9915905. (Troeva, 2015)
- Janachowska-Budych, M. (2022). Exercising Imagination: Teaching and learning for global citizenship with literature of migration. In *Global Citizenship in Foreign Language Education* (pp. 248-266). Routledge. (Troeva, 2017)
- Mazlinah binti Abd Mutalib. (2022). Student reading skills improvement through dyslexia reading procedures. *Best Practices in Disability-Inclusive Education*, 1(1). <https://publication.seameosen.edu.my/index.php/diebook/article/view/328>. (Troeva, 2015)
- Nevill, T., & Forsey, M. (2023). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review*, 38, 1-18. (Troeva, 2016a)
- Ngong, A. A. (2019). Effectiveness of multisensory learning approach in teaching reading to pupils with dyslexia in ordinary primary schools in Bamenda III Sub Division, Mezam Division, of the North West Region of Cameroon. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(5), 915-924. (Troeva, 2016b)
- Rakhmatulina, A.R., & Malashchenko, M.V. (2021). *Inclusive education and foreign language teaching*. In *Актуальные проблемы моделирования, проектирования и прогнозирования социальных и политических процессов в мультикультуральном пространстве современного общества* (pp. 178-181), Издательство: Общество с ограниченной ответственностью „Фонд науки и образования“. (Troeva, 2017)
- Soğancı, S., & Kulesza, E.M. (2023). Psychosocial effects of dyslexia in terms of students, parents, and school community—research review. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(1), 1-17. (Troeva, 2016a)

- Sutton, J., & Shields, M. (2016). Dyslexia: 10 strategies. *TEACH Journal of Christian Education*, 10(2), 5. (Troeva, 2015)
- Valentyna, C. V., Halyna, N. I., Olha, R. O., Nataliia, R., & Marianna, P. V. (2020). Features of learning foreign languages at school under the conditions of inclusive education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 7. (Troeva, 2017)

Цитирания на кандидата в докторски дисертации

- Alkamali, H. (2020). *Effective provisions of educational services for native Arabic learners with dyslexia at a private school in northern emirates in the UAE: A case-study* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai). (Troeva, 2016a)
- Horvat, L. (2018). *Utjecaj grafičke prilagodbe teksta na čitanje kod učenika s disleksijom* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences). (Troeva, 2016b)
- Hoskins, J. (2019). *Living with the label of dyslexia* (Doctoral Thesis), South Africa University. (Troeva, 2016a, Troeva, 2016b)
- Ndombo, M. (2019). *Inclusion of learners with dyslexia in primary schools of Kinshasa, Democratic Republic of Congo* (Doctoral dissertation). (Troeva, 2015)
- Nevill, T. (2023). *Disability, schools and policies of inclusion: The experience of schooling for dyslexic secondary students and their mothers*. (Doctoral dissertation, University of Western Australia). (Troeva, 2016a)
- Onokpite, L.E. (2022). *African speculative fiction as recollection intervention for grade four dyslexic learners* (Doctoral dissertation, Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand). (Troeva, 2015)
- Sušinskaitė, E. (2017). *Mokinių, turinčių disleksiją, pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo ypatumai* (Doctoral dissertation, Lietuvos edukologijos universitetas). (Troeva, 2016b)
- Williams, D. K. (2018). *Understanding the impact on the wellbeing of students with specific learning difficulties through teaching interventions* (Doctoral dissertation, University of Plymouth). (Troeva, 2015)

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА В АВТОРЕФЕРАТА

Използвана литература на български език

- Бижков, Г. (1999). *Педагогическа диагностика*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. и Краевски, В. (2002). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Бонева, И. (2018). Ролята на учителските нагласи в приобщаването на различните деца. Преглед и анализ на основни социално-психологически теории за нагласите, тяхното естествено и нарочно формиране. *Педагогика*, 90(8), 1032-1051.
- Йорданова, Д. и Кънева, П. (2014). Методи на обучение по правопис на български и английски език в началните класове, *Чуждоезиково обучение*, 41(5), 521-541.
- Матанова, В. (2001). *Дислексия*. Софи-Р.
- Министерство на образованието и науката (МОН) (2006). *Обща европейска езикова рамка: Учене, преподаване, оценяване*. Релакса ООД.
- Стефанова, П. (2015). *Методика на обучението по съвременни езици*. Издателство на Нов български университет.
- Тодорова, Е. (2016). *Дислексия. Специфични нарушения на способността за учене, трето допълнено и преработено издание*. Издателство на Нов български университет.
- Христова, Е. и Тодорова, Е. (2010). *Дислексия и изследвания с апаратура за проследяване на погледа*. Retrieved 15/08/2023 from http://old.nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/departments/cognitive%20science%20and%20psychology/research/Dyslexia_Jeny_Katya_2.pdf
- Ценова, Ц. (2021). Предиктори за дислексия на развитието, В *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, книга Педагогически науки*, том 113. <https://fnoi.uni-sofia.bg/EN/wp-content/uploads/2021/11/2.-%D0%A6%D0%92%D0%95%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9A%D0%90-%D0%A6%D0%95%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf>.
- Якимова, Р. (2015а). *Нарушения на писмената реч: Практическо ръководство за корекция, част 1*, (3-то изд.). ЛЦР издателство.
- Якимова, Р. (2015b). *Нарушения на четенето: Практическо ръководство за корекция, част 2* (3-то изд.). ЛЦР издателство.

Използвана литература на английски език

- American Psychiatric Association (2024). *APA Style*. <https://apastyle.apa.org/>.
- Angelleli, P., Judica, A., Spinelli, D., Zoccolotti, P., & Luzzatti, C. (2004). Characteristics of writing disorders in Italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, *17*(1), 18-31.
- Angosto, A, Sanchez, P., Alvarez, M., Cuevas, I, & Leon, J.A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicologia Educativa*, *19*, 83-88.
- Ans, B., Carbonnel, S., & Valdois, S. (1998). A connectionist multiple-trace memory model for polysyllabic word reading. *Psychological Review*, *105*(4), 678-723.
- Bekebrede, J, van der Leij, A., Plakas, A., Share, D., & Morfidi, E. (2010). Dutch dyslexia in adulthood: Core features and variety. *Scientific Studies of Reading*, *14*(2), 183-210.
- Bekos, I. (1997). *Phonological awareness and the process of learning to read in Greek-English bilingual children*. University of Birmingham [Doctoral thesis].
- Benfatto, M. N., Seimyr, G, Oe., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, & Jacobson, Ch. (2016). Screening for dyslexia using eye tracking during reading. *PLoS One*, *11*(12).
- Berkel, A.J. van (2004). Learning to spell in English as a second language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *42*(3), 239-257.
- British Dyslexia Association (BDA) (2012). *Creating a dyslexia friendly workplace*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace>.
- British Dyslexia Association (BDA) (2018). *Definitions*. Retrieved 15/04/2018 from <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions> .
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruck, M. (1998). Outcomes of adults with childhood histories of dyslexia. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 179–200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burt, J., S. (2006). Spelling in adults: The combined influences of language skills and reading experience. *Journal of Psycholinguistic Research*, *35*(5), 447-470.
- Burt J.S., & Fury, M.B. (2000). Spelling in adults: The role of reading skills and experience. *Reading and Writing*, *13*, 1–30.
- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PloS one*, *7*(6), e38081.

- Carrell, P. (1998). Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. In: Carrell, P.L. Devine, J., & D. Eskey (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-8), Cambridge University Press, 1-8. Първо издание 1988.
- Carroll, D. (1999). *Psychology of Language* (3rd edit.), Brooks/Cole Publishing Company.
- Castles, A., McLean, G. M. T., & McArthur, G. (2010). Dyslexia (neuropsychological) [Abstract]. Wiley Interdisciplinary reviews. *Cognitive science*, 1(3), 426-432.
- Clymer, Th. (1996). The utility of phonic generalizations in the primary grades. *The Reading Teacher*, 50(3), 182-187.
- Coltheart, M., (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Coltheart, M., Curtis, b., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608.
- Cook, V. (1997). L2 users and English spelling. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(6), 474-488.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Creswell, J., (2012). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edit.). Sage.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>.
- Fawcett, A. (2002). Dyslexia and Literacy: Key Issues for Research. In: Reid, G. & J. Wearmouth (eds.). *Dyslexia and Literacy* (pp. 11-28). John Wiley & Sons,.
- Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Erlbaum.
- Frith, U., (1995). Dyslexia: Can we have a shared theoretical framework?. *Educational and Child Psychology*, 2, 6-17.
- Geva, E., & Farnia F. (2012). Assessment of reading difficulties in ESL/ELL learners: Myths, research evidence, and implications for assessment. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-9). Western University.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In *Learning to Read And Write: A Cross-Linguistic Perspective on Learning to Read*, ch. 8, 134-156.

- Gough, P., & Wren, S. (1998). The decomposition of decoding. In *Reading and Spelling: Development and Disorders* (pp. 19-32), Hulme, Ch., & M. Joshi (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatcher, P.J., Snowling, M.J., & Griffiths, Y.M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119-133.
- Helland, T. & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language, *Dyslexia*, 11, 41-60, John Wiley and Sons Ltd.
- Hoover, W.A. and Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- International Dyslexia Association (2018). *Dyslexia Basics*. Retrieved 22/04/2018 from <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694.
- Leij, A. van der, & E. Morfidi (2006). Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English, *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 74-90.
- Lesaux, N. K., Geva, E., Koda, K., Siegel, L.S., & Shanahan, T. (2008). Development of literacy in second-language learners. In August, D., & T. Shanahan (Eds) *Developing reading and writing in second-language learners: lessons from the report of the National Literacy Panel on language minority children and youth*. Routledge.
- Macaro, E., Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90-119.
- Massey J., (2008). *Meeting the needs of students with dyslexia*. Network Continuum.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage.
- Miller-Guron, L., & I. Lundberg (2000) Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple?. *Reading and Writing*, (1-2), 41-61.
- Nergard-Nilssen, T., & Hulme, Ch. (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*. Wiley Online Library.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Pedersen, H.F., Fusaroli, R., Lene, L.L., & Parrila, R. (2016) Reading processes of university students with dyslexia – An examination of the relationship between oral reading and reading comprehension [Abstract].
- Perfetti, A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In Perfetti, C.A., Rieben, L., & Fayol, M.) (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Pollo, T. C., Treiman, R., & B. Kessler (2007). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (175–189). Erlbaum.
- Pritchard, S. C., Coltheart, M., Marinus, E., & Castles, A. (2018). A computational model of the self-teaching hypothesis based on the dual-route cascaded model of reading. *Cognitive Science*, 42(2), 722-770.
- Pytlyk, C. (2017). Are orthographic effects language specific? The influence of second language orthography on second language phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 38, 233-262.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (3rd edit.). John Wiley and Sons.
- Robson, C. (2004). *Real world research* (2nd edit.). Blackwell. First published 1993.
- Rose, J. (2006). Independent Review of the Teaching of Early Reading. Department for Education and Skills.
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties (The Rose report). DCSF Publications.
- Samuels, S.J., & Kamil, M.L. (1998). Models of the reading process. In Carrell, P.L. Devine, J., & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*, 22-36. Cambridge University Press. First published 1988.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(1-4), 209-231.
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 58(1), 81-95.
- Simonsen, F., & Gunter, L. (2001). Best practices in spelling instruction: A research summary. *Journal of Direct Instruction*, 1 (2), 97-105.
- Singleton, C. (2009). *Intervention for dyslexia. A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching*. University of Hull.
- Smith-Spark, J., Fisk, J., Fawcett, A., & Nicolson, R. I. (2003). Investigating the central executive in adult dyslexics: Evidence from phonological and visuospatial working memory performance. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15 (4).
- Snowling, M. (2006). Language skills and learning to read: The dyslexia spectrum. In Snowling, M. & Stackhouse, J. (Eds.), *Dyslexia: Speech and Language* (2nd edit.) (pp. 1-14). Whurr.

- Snowling, M., & Hulme, Ch. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 1-23.
- Sparks, R.L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?. *The Modern Language Journal, 75* (1), 3-16.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*, Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32-65.
- Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the Simple View of Reading. *Literacy, 42*(2), 59-66.
- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*, Pearson Longman.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(2), 57-63.
- Wolf, M., & Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 415–438.
- Wolf, M. & Bowers, P.G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 322-324.
- Ziegler, J.C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. G. Schulte-Koerne (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 169-193.