



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ**
UNIVERSITY OF PATRAS

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ανίχνευση και διερεύνηση αναγνωστικών
δυσκολιών σε μαθητές στην Α' & Β' Δημοτικού»**

**“Detection and investigation of reading difficulties in
pupils in A ' & B' primary school”**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ : ΒΕΛΛΙΟΥ ΜΑΡΙΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ (Α.Μ 1724)

ΔΑΦΝΗ ΣΟΦΙΑ ΜΑΡΙΑ (Α.Μ 1796)

ΠΑΠΟΥΤΣΗ ΕΛΕΝΗ (Α.Μ 1749)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΔΡ. ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

Πάτρα 2021

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΜΕΡΟΣ Ι : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	16
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	16
1.1 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ.....	16
1.2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	18
1.3. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	19
1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	24
ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	24
2.1. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	25
2.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	26
2.3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ	27
2.3.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	28
2.3.2 ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	28
2.3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	30
2.4 ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ.....	31
2.4.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	31
2.4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ	31
2.5. ΜΝΗΜΗ	32
2.6. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	40
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	40
3.2. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	42
3.3. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	42
3.4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	44
3.5. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	45
3.6. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	47

ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΑΛΒΑΝΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	47
4.1. ΡΟΜΑ.....	48
4.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	49
4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	50
4.4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	50
4.5. ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	51
4.6. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ.....	52
4.6.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΡΟΜΑ	53
4.6.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΡΟΜΑ.....	54
4.6.3. ΕΝΤΑΞΗ ΡΟΜΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	55
4.7 ΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	58
4.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	59
4.9. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο.....	62
5.1. ΠΑΤΡΑ.....	62
5.2. ΜΠΟΖΑΙΤΙΚΑ.....	63
5.3 ΖΑΡΟΥΧΛΕΙΚΑ	64
ΜΕΡΟΣ ΙΙ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο.....	67
6.1.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
6.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	67
6.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	67
6.4.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	68
6.5. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
6.6.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	74
6.7 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	118
6.8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	137
6.9 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	145
6.10 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	145
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	152

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1 : Συνολικό ποσοστό όλου του δείγματος των μαθητών.....	75
Πίνακας 2: Συνολικό ποσοστό της Α τάξης Δημοτικού.....	76
Πίνακας 3: Συνολικό ποσοστό της Β΄ τάξης Δημοτικού.....	77
Πίνακας 4: Συνολικό ποσοστό του δείγματος των μαθητών στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.....	78
Πίνακας 5 : Ποσοστό του δείγματος της Α τάξης του Δημοτικού στη περιοχή των Ζαρουχλείκων.....	79
Πίνακας 6: Ποσοστό του δείγματος της Β τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.	80
Πίνακας 6α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.....	81
Πίνακας 6β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.....	84
Πίνακας 6γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.....	86
Πίνακας 6δ: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.....	89
Πίνακας 7 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.....	91
Πίνακας 7α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.....	93
Πίνακας 7β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.....	95
Πίνακας 7γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.....	97
Πίνακας 8 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα.....	99

Πίνακας 9 : Ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα της Α τάξης Δημοτικού.....	100
Πίνακας 10: Ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα της Β τάξης Δημοτικού.....	101
Πίνακας 10α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.....	102
Πίνακας 10β: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.....	105
Πίνακας 10γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.....	107
Πίνακας 10δ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.....	109
Πίνακας 11 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.....	111
Πίνακας 11α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.....	113
Πίνακας 11β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.....	116
Πίνακας 11γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.	117
Πίνακας Α: συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των αγοριών και στα δυο σχολεία.....	140
Πίνακας Β: συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των κοριτσιών και στα δυο σχολεία.....	141

ΓΡΑΦΗΜΑ I: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.	82
ΓΡΑΦΗΜΑ II : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.....	85
ΓΡΑΦΗΜΑ III : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια	86
ΓΡΑΦΗΜΑ IV: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.....	89
ΓΡΑΦΗΜΑ V : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.....	92
ΓΡΑΦΗΜΑ VI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.....	94
ΓΡΑΦΗΜΑ VII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.....	97
ΓΡΑΦΗΜΑ VIII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.....	98
ΓΡΑΦΗΜΑ IX : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.....	103
ΓΡΑΦΗΜΑ X : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.....	106
ΓΡΑΦΗΜΑ XI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.....	108
ΓΡΑΦΗΜΑ XII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.....	110
ΓΡΑΦΗΜΑ XIII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.....	112
ΓΡΑΦΗΜΑ XIV : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.....	114

ΓΡΑΦΗΜΑ XV : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.....	116
ΓΡΑΦΗΜΑ XVI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.....	118

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια μας Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία για την στήριξη και την καθοδήγηση της καθ' όλη την διάρκεια της πτυχιακής μας εργασίας. Επίσης ευχαριστίες σε όλους τους διευθυντές και δασκάλους των σχολείων της Πάτρας για την έγκριση πρόσβασης μας στα σχολεία τους αλλά και την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία τους μαζί μας.

Επιπρόσθετα βαθιές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη θα θέλαμε να εκφράσουμε στους μαθητές των σχολείων για την σημαντική βοήθεια τους, καθώς και την ιδιαίτερη συμμετοχή, συνεργασία, υπομονή, κατανόηση και την ευχάριστη διάθεση που υπέδειξαν καθ' όλη την διάρκεια του ερευνητικού πλαισίου στην πτυχιακή μας εργασία . Τέλος οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μας που μας στηρίζει και μας βοηθά όλα αυτά τα χρόνια.

ΜΕΡΟΣ Ι : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ερευνά μαθητές τυπικής ανάπτυξης σχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα μαθητές Α' και Β' τάξεις του δημοτικού με σκοπό, να διερευνηθεί κατά πόσο τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

- Πώς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια επηρεάζουν στην εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών;
- Σε ποια χρονολογική ηλικία δηλαδή, σε ποια σχολική τάξη εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;
- Ποιο φύλο (αγόρια / κορίτσια) εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό αναγνωστικές δυσκολίες;
- Κατά πόσο η δίγλωσσία αποτελεί παράγοντα εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών;

Αναλυτικότερα τον Ιανουάριο του 2021, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο του Κ.Δ. Πόρποδα (2007) «Ανίχνευση και διερεύνηση αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού», σε 80 μαθητές από τους οποίους οι 69 είναι Ελληνόφωνοι μονόγλωσσοι μαθητές, 6 δίγλωσσοι Ρομά μαθητές και 11 δίγλωσσοι μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα συλλέχθηκε δείγμα από 2 Δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας στις περιοχές των Μποζαιτικών και Ζαρουχλεικών και αποτελούνταν συνολικά από 80 παιδιά από τα οποία τα 40 φοιτούν στη Α' δημοτικού και τα υπόλοιπα 40' φοιτούν στη Β δημοτικού. Ο μικρός αριθμός του συνόλου των μαθητών (80) οφείλεται στην υγειονομική κατάσταση που επικράτησε το διάστημα της έρευνας; στην Ελλάδα (εμφάνιση Covid 19) καθώς καθιστάθηκε αδύνατο να επισκεφτούμε περισσότερα σχολεία.

Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των παιδιών με βάση τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια κάθε περιοχής καθώς επίσης υπήρχαν διαφορές και στην χρονολογική ηλικία και στο φύλο των μαθητών, αυτά έγιναν ευδιάκριτα από τις κλίμακες του σταθμισμένου τεστ που αφορούσαν την αναγνωστική κωδικοποίηση ,την αναγνωστική κατανόηση και την φωνολογική επίγνωση. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν μέσα από ασκήσεις ανάγνωσης συλλαβών και ψευδολέξεων, ανάγνωσης προτάσεων και επιλογή εικόνας, ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων ,διάκριση

φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και απαλοιφή φωνημάτων. Σε πολλούς δίγλωσσους μαθητές Τσιγγάνικης καταγωγής η επίδοση τους στις παραπάνω δοκιμασίες ήταν εξαιρετικά χαμηλές και σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα με τους τυπικούς βαθμούς οι επιδόσεις τους βρίσκονται στις κλίμακες χαμηλής και μέσης επίδοσης γεγονός που δεν εμφανίζεται στους μονόγλωσσους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : αξιολόγηση, ανίχνευση, αναγνωστικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, διγλωσσία

ABSTRACT

This dissertation investigates students of typical school age development and specifically students of A 'and B' grade of primary school in order to investigate whether socio-economic criteria can affect the occurrence of learning difficulties.

- Whether socio-economic criteria can affect the occurrence of learning difficulties.
- At what age - school class do students have a greater percentage of learning difficulties?
- Which gender (boys / girls) are students most likely to have learning disabilities?
- Is bilingualism a factor in the occurrence of learning difficulties?

In more detail, at January 2021, we administered the weighted test "Detection and Investigation of Reading Difficulties" by K. Porpodas to 80 students, of which 69 are Greek-speaking monolingual students, 6 bilingual Roma students and 11 bilingual students of Albanian origin.

In order to carry out the research, a sample was collected from 2 Primary schools of the prefecture of Achaia and consisted of a total of 80 children, of which 40 are in the first grade and the remaining 40 are in the second grade. The small number of all students (80) is due to the health situation that prevailed during the research in Greece (appearance Covid 19) as it becomes impossible to visit more schools.

The results of the study showed that there were statistically significant differences between the performance of children based on the socio-economic criteria of each region as well as there were differences in both chronological age and gender of students. This was evident from the scales of the weighted test on reading coding, reading comprehension and phonological awareness, which were examined in the child through syllable and word reading exercises, sentence reading, sentence selection and selection , splitting pseudonyms into phonemes and deleting phonemes. In many bilingual students of Gypsy origin, their performance in the above tests was extremely low and according to the diagnostic chart for the standard grades, their performance is in the low and medium performance scales, a fact that does not appear in monolingual bilinguals. From the results, it became clear that the students who study in the area of Bozaitika had higher performance in the activities of the tool

that was given to them. In addition, B' primary students and girls had higher scores compared to boys.

KEY WORDS : Assessment, detection , reading skills, learning difficulties , bilingualism

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τον κλάδο της εκπαίδευσης. Αφορά μια σειρά δυσκολιών στην προσπάθεια των μαθητών να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις της μάθησης. Οι ορισμοί περιλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτηριστικά τα οποία κατά το πέρασμα του χρόνου έχουν αλλάξει. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που αφορά διαταραχές που γίνονται εμφανείς μέσω των δυσκολιών κατά την κατάκτηση και χρήση του λόγου. Ειδικότερα, οι δυσκολίες αυτές αφορούν τον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο αλλά και τα μαθηματικά (Τζιβινίκου Σ.2015).

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αφορά τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που θα εμφανίσουν οι μαθητές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης και ιδιαίτερα δίγλωσσων μαθητών με πρώτη γλώσσα την Αλβανική ή την ΡΟΜ. Η πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη.

Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, παρουσιάζονται οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και η αξιολόγηση, (οι μορφές, τα είδη της και τα χαρακτηριστικά της), η ανάγνωση, (οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της), η δυσλεξία (αιτιολογικοί παράγοντες, τύποι, μορφές, τα χαρακτηριστικά που πιθανόν να εμφανιστούν σε παιδιά), η δυσαναγνωσία (αιτιολογικοί παράγοντες, τύποι, μορφές, χαρακτηριστικά που πιθανόν να εμφανίσουν τα παιδιά) και η μνήμη, καθώς είναι δεξιότητα που απαιτείται για την αναγνωστική ευχέρεια. Έπειτα, ακολουθεί η διγλωσσία. Δίνονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί ανά καιρούς, τα είδη και οι μορφές της. Συνεχίζοντας υπάρχουν πληροφορίες για τους ρομά, (η γλώσσα τους, ο πληθυσμός, και κυρίως η εκπαίδευση) αλλά και για την αλβανική γλώσσα (πληθυσμός, γλώσσα και ο ρόλος του σχολείου). Αυτό συμβαίνει επειδή, κατά την ερευνητική διαδικασία υπήρξαν αρκετοί μαθητές με πρώτη γλώσσα την αλβανική στην περιοχή των Μποζαϊτικών και την ρομά στην περιοχή των Ζαρουχλέικων. Επομένως, κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθούν αναλυτικότερα. Το θεωρητικό κομμάτι κλείνει με τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις περιοχές που επιλέχθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Σύντομη ιστορική αναδρομή της Πάτρας, του προαστίου των Μποζαϊτικών, αλλά και της εργατικής περιοχής των Ζαρουχλέικων. Οι συγκεκριμένες δυο περιοχές επιλέχθηκαν βάση κοινωνικοοικονομικών κριτηρίων καθώς ιστορικά η περιοχή των Ζαρουχλέικων απαρτιζόταν από εργάτες εργοστασίων κατά κύριο λόγο. Ενώ τα Μποζαϊτικά ήταν περιοχή με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021 αλλά και τα αποτελέσματά της. Αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, ο οποίος είναι να

εξεταστεί το ποσοστό των μαθητών που τυχόν εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή υπάρχει μελλοντικά πιθανότητα να εμφανίσουν στα σχολικά τους χρόνια. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τίθενται προς διερεύνηση ήταν:

1)Πώς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια επιδρούν στην εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών;

2)Σε ποια χρονολογική ηλικία – σχολική τάξη εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;

3)Ποιο φύλο (αγόρια / κορίτσια) εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές μαθησιακές δυσκολίες;

4)Αποτελεί η διγλωσσία παράγοντα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών;.

Ακολουθεί η μεθοδολογία, δηλαδή, ο τρόπος που διεξάχθηκε η έρευνα. Αναφέρονται οι συμμετέχοντες ,οι οποίοι είναι μαθητές που φοιτούν στην Α' και Β' δημοτικού, το εργαλείο και το υλικό της έρευνας , το οποίο αφορά την αξιολόγηση αναγνωστικών δυσκολιών του Κ.Δ. Πόρποδα.

Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η συζήτηση που προκύπτουν από την διαδικασία της ερευνητικής αξιολόγησης, οπου απαντώνται και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν προκύψει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση της βιβλιογραφίας για τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς. Έπειτα, παρουσιάζεται η αξιολόγηση, τα είδη, οι μορφές και τα χαρακτηριστικά της.

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σημαντικό πρόβλημα για την εκπαίδευση και απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς καθώς μεγάλος αριθμός μαθητών αποτυγχάνουν καθημερινά στις σχολικές απαιτήσεις και στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν να έχουν.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι προτιμητέος καθώς δεν έχει αρνητική σημασία και διευκολύνει την επικοινωνία των ειδικών μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς. Ωστόσο, πολλές φορές η χρήση του όρου με μεγάλη ευκολία και ελαστικότητα οδηγεί στην αλλοίωση του περιεχομένου και της σημασίας του με αποτέλεσμα οι δυσκολίες στη μάθηση να συγχέονται με την νοητική αναπηρία ή με την τεμπελιά.

1.1 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι ερευνητικές και θεωρητικές αναζητήσεις απέφεραν σημαντικό αριθμό ορισμών, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους είτε ελάχιστα είτε σε αρκετά στοιχεία. Αυτό οδήγησε σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών την αιτιολογία τους αλλά και στα κριτήρια αξιολόγησης και αντιμετώπισης τους.

Και αυτό γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν όρο «ομπρέλα» που περικλείει μία ευρύτατη ποικιλία δυσκολιών στην μάθηση. «Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό με διάφορες και ποικίλες αιτίες» (Μιχελογιάννης&Τζενάκη, 2000).

«Επιπλέον, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην θεωρία της απόκλισης ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό του παιδιού με κάποια μαθησιακή δυσκολία και στην επίδοσή του, όπως αυτή ορίζεται από τις επιδόσεις άλλων παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας σε ψυχομετρικά διαγνωστικά κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο, το νοητικό δυναμικό (δηλαδή η νοημοσύνη που περιλαμβάνει την μνήμη, την μάθηση και την κριτική σκέψη) αποτέλεσε κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών»(Παντελιάδου, 2007· Δόικου- Αυλίδου, 2002).

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς, που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Ο Kirk το 1972 καταλήγει ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες»

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως:

- αντιληπτική ανεπάρκεια,
- εγκεφαλική βλάβη,
- ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία,
- Δυσλεξία,
- και αναπτυξιακή αφασία.

Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες». (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες «είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, προβλήματα κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.» **Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2015) και τον Ορισμό του National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, Letter to NJCLD member organization, 1988)**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται σύμφωνα με την Παντελιάδου (2015) ανάλογα με το βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Έτσι έχουμε τις εξής κατηγορίες:

α. εκείνα τα παιδιά που έχουν νοημοσύνη κατώτερο του μέσου όρου και για αυτό οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν

β. τα παιδιά που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση, τη γλώσσα την οποία μιλούν, αλλά και τον πολιτισμό τους, είναι πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες.

1.2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση εμφανίζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και με τις δύο μορφές της, την επίσημη (τυπική) και την ανεπίσημη (άτυπη). «Με την αξιολόγηση,

επιδιώκεται δηλαδή να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του» (Κωνσταντίνου,2007)

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτης, (2004). «Αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της αξίας είτε ενός προσώπου είτε έργου με συγκεκριμένα κριτήρια» Η αξιολόγηση δίνει συγκεκριμένη αξία σε κάποιο υποκείμενο, αντικείμενο ή έννοια.

Πιο συγκεκριμένα ο όρος «αξία» αναφέρεται:

α) στην απόδοση μιας θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή αντικείμενο π.χ. κατάλληλο – ακατάλληλο, καλό – μέτριο – κακό κ.λπ.

β) στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα όμοια σε συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αντικείμενα π.χ. καλύτερος – χειρότερος κ.λπ.

γ) στο βαθμό επιτυχίας τους αρχικού στόχου π.χ. επιτυχία – αποτυχία , μερικώς – ελάχιστα – πλήρως .

Όταν γίνεται αναφορά για σχολική αξιολόγηση, αυτή έχει οριστεί και ως «η συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας από τους μαθητές». Οι σκοποί τους οποίους καλύπτει η αξιολόγηση είναι πολλοί και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική τους διάσταση». (Ταρατόρη,2013).

«Με τους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανακαλύψει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών του, τις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν καθώς επίσης συμβάλλει στην αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών των μαθητών του».(Ταρατόρη, 2013).

Συμπερασματικά, αν και υπάρχει διαφωνία ως προς τον ορισμό της αξιολόγησης , «η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τον άνθρωπο και οφείλει να αποτελεί καθαρά ανθρώπινη αποστολή ανθρώπινο και μόνο έργο, που καμιά μηχανή δεν μπορεί να αποκαταστήσει.» (Ρέλλος,2003).

1.3. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ο Κωνσταντίνου (2004) επισημαίνει ότι «Στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενο της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα».

Έτσι, οι μαθητές στην καθημερινότητά τους αξιολογούνται από τους καθηγητές είτε τυπικά είτε άτυπα.

α) τυπική αξιολόγηση

Η τυπική αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, ψυχομετρικών δοκιμασιών και τεστ. Αυτά αποτελούν «σταθερή διαδικασία κατά την οποία ο εξεταστής θέτει στον εξεταζόμενο μία ορισμένη σειρά ερωτήσεων και αξιολογεί τις γραπτές ή προφορικές απαντήσεις του σύμφωνα με ένα δεδομένο πρότυπο» (Αλεξόπουλος, 2004). «Οι ομάδες των ψυχομετρικών τεστ μπορεί να είναι σε μορφή ερωτήσεων προς απάντηση, σε μορφή προβλημάτων προς επίλυση ή σε έργα προς εκτέλεση. Οι δοκιμασίες αξιολόγησης βοηθούν στον καθορισμό επιπέδου της αντιληπτικής και εκφραστικής ικανότητας, του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου, της ανάπτυξης της γραμματικής και του συντακτικού, της κατανόησης του αφηγηματικού λόγου, των πραγματολογικών ικανοτήτων και των μη λεκτικών ικανοτήτων» (Βογινδρούκας&Sherratt 2005).

Η τυπική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί πριν την χορήγηση της και ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει τον τρόπο που θα διεξαχθεί. Τα διαγωνίσματα, τα τεστ, οι εργασίες αλλά και οι παρουσιάσεις αποτελούν μορφές της τυπικής αξιολόγησης.

Στην τυπική διαδικασία εντάσσεται και το εργαλείο αξιολόγησης του Κ.Δ. Πόρποδα «ανίχνευση και διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά Α και Β δημοτικού» που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα πτυχιακή εργασία.

β) άτυπη αξιολόγηση

Άτυπη αξιολόγηση ονομάζεται κάθε δραστηριότητα που γίνεται χωρίς να υπάρχει προσχεδιασμένο πλάνο, δηλαδή οι πληροφορίες συλλέγονται μέσα από συζήτηση. Μερικές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην συλλογή πληροφοριών με την μορφή της άτυπης αξιολόγησης είναι οι εξής :

- Αναγνώριση εικόνων και αντικειμένων
- Κατονομασία εικόνων και αντικειμένων
- Ορισμός λέξεων
- Περιγραφή εικόνων
- Χωροχρονικές έννοιες

- Ακολουθία απλών και σύνθετων εντολών
- Μνημονική ικανότητα

Η συλλογή πληροφοριών στο σχολείο λαμβάνεται από την συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας . Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τις εκφράσεις ,τις στάσεις , την κατανόηση της συζήτησης μεταξύ των μαθητών και μέσα στην τάξη αλλά και σε πιο ελεύθερο περιβάλλον όπου αυτό είναι δυνατόν .

Ένας ακόμα διαχωρισμός της αξιολόγησης αποτελεί :

α) η συνεχής αξιολόγηση

«Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα» (Κωνσταντίνου, 2004).

β) η στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση

Η στιγμιαία αξιολόγηση διαθέτει δοκιμασίες που πραγματοποιούνται μια φορά στο τέλος μιας περιόδου. Η χρονική αυτή στιγμή καθορίζεται από την πολιτεία ή άλλους φορείς και ο εξεταστής είναι άγνωστος στον εξεταζόμενο . Τέτοιες δοκιμασίες είναι και οι πανελλήνιες εξετάσεις , οι εξεταστικές αλλά και διαγωνισμοί προσλήψεων κ.α.

Τα είδη της αξιολόγησης χωρίζονται επίσης σε :

1) Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση

Είναι η αξιολόγηση όπου ο εκπαιδευτικός ελέγχει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τα πιθανά τους προβλήματα για να προσαρμόσει την διδασκαλία του. «Ο τελικός σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης έχει ως στόχο την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών , μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων, ανεξάρτητα από τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών προσαρμόζοντας τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή» (Κωνσταντίνου, 2004).

2) Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση

Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να ελέγξει την πορεία των μαθητών.

«Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δίνει πληροφορίες που μπορεί να οδηγήσουν σε βελτιωτικές κινήσεις , τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας. Εντοπίζονται οι ελλείψεις και οι ατέλειες της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας καθώς αυτές βρίσκονται σε εξέλιξη , με στόχο τη βελτίωση και των διαδικασιών» (Κασσωτάκης, 2003).

3) Τελική ή συνολική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται αφού έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας και πρέπει να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα.

«Η διαδικασία αξιολογείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας , ενός τριμήνου , εξαμήνου, ή διδακτικού έτους και δεν έχει στόχο να κατευθύνει τη μάθηση αφού έπεται αυτής. Το είδος αυτό της αξιολόγησης, δίνει τη δυνατότητα να συγκρίνονται οι μαθητές ως προς την προηγούμενη επίδοσή τους αλλά και ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για την αποδοτικότητα του διδακτικού του έργου» (Τριλιανός, 2003).

Το είδος της αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό μέρος ήταν η Αρχική ή διαγνωστική.

1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση αποτελείται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτά είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η πρακτικότητα και η προσαρμοστικότητα.

Εγκυρότητα

«Η εγκυρότητα αναφέρεται στο περιεχόμενο ενός τεστ σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα»(Hughes, 2003).

Αξιοπιστία

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να είναι συνεπή και σταθερά σε επαναλήψεις της διαδικασίας από κάποιον άλλον εξεταστή σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Υπάρχουν όμως και παράγοντες οι οποίοι μπορούν να δώσουν μη αξιόπιστα αποτελέσματα αυτές οι περιπτώσεις υπάρχουν όταν τα ερωτήματα είναι διαφορετικά, όταν οι διαδικασίες χορήγησης ενός τεστ είναι διαφορετική αλλά και όταν οι συμμετέχοντες είναι κουρασμένοι.

Πρακτικότητα

Στόχος στην πρακτικότητα αποτελεί η άμεση απόκτηση των πληροφοριών για τους καλύτερους τρόπους που υπάρχουν ώστε να στηρίζουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Προσαρμοστικότητα

Η προσαρμοστικότητα αφορά τις αλλαγές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, έτσι ώστε όλα τα άτομα να μπορούν να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της αξιολόγησης.

Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο στα σχολικά στάδια ανάπτυξης του, επομένως κρίνεται αναγκαία η έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την ανίχνευση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να υπάρχουν είτε να εμφανίσουν στα μετέπειτα σχολικά τους χρόνια. Γι' αυτό τον λόγο χορηγήθηκε και το σταθμισμένο τεστ «ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών» του Κ.Δ. Πόρποδα σε μαθητές δημοτικών σχολείων.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην ανάγνωση, στη δυσλεξία, στη δυσαναγνωσία, στην μνήμη και στις στρατηγικές παρέμβασης που αφορούν την ανάγνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό αφορά τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής για την κατάκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης, καθώς και τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση της. Στην συνέχεια, αναφέρονται δυο από τις συνηθέστερες διαταραχές ανάγνωσης, η δυσλεξία και η δυσαναγνωσία. Γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατίθενται οι αιτιολογικοί παράγοντες, οι τύποι, οι μορφές αλλά και τα χαρακτηριστικά τους. Καθώς και η μνήμη μια και είναι μια δεξιότητα που απαιτείται για την αναγνωστική ικανότητα. Τέλος, προτείνονται διάφορες στρατηγικές παρέμβασης για την καλύτερη αποκωδικοποίησή της ανάγνωσης.

«Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης».(πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση αποτελείται από διεργασίες όπως :

- Αποκωδικοποίηση
- Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές
- Αντίληψη των λέξεων
- Απομνημόνευση
- Σύνδεση λέξεων με την σημασία τους

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας του μειωμένου λεξιλογίου, την δυσκολία του συντακτικού και την ανοργάνωτη σκέψη έχουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν.

2.1. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, (2002), την Παντελιάδου, (2000), τον Πρωτόπαππα (2008) και τον Σκαλούμπακα (2008) Οι αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για να καταφέρει ένα άτομο να κατανοήσει αυτό που διαβάζει. Οι αναγνωστικές δεξιότητες είναι:

α) φωνημική επίγνωση

Φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να ακούει τους ήχους (φωνήματα) από τους οποίους αποτελείται μια λέξη αλλά και να μπορεί να τους χειριστεί. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες μονάδες ήχου που συνθέτουν την κάθε γλώσσα. (Παντελιάδου, 2000).

β) φωνολογική επίγνωση

Ως φωνολογική επίγνωση αναφέρεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητα να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις. Επίσης «πρόκειται για μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται συγκεκριμένα στην σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα»(Παντελιάδου, 2000).

γ) αναγνωστική ευχέρεια

«Η αναγνωστική δυσκολία αξιολογείται καλύτερα έχοντας ως βάση την ταχύτητα και όχι τόσο την ακρίβεια» (Πρωτόπαππας&Σκαλούμπακας, 2008). «Το συχνό πρόβλημα που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές, ενώ έχουν επαρκή επίδοση στον τομέα της αποκωδικοποίησης, είναι ότι δυσκολεύονται στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων και παραμένουν αργοί αναγνώστες». (Πρωτόπαππας, 2008).

δ) αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει, αλλά και να κατανοεί αυτό που διαβάζει. (Πόρποδας, 2002).

ε) λεξιλόγιο

Λεξιλόγιο είναι η γνώση της σημασίας των λέξεων. Ύστερα από έρευνες αποδείχτηκε ότι παιδιά με πλούσιο λεξιλόγιο πριν την σχολική ηλικία έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και στην κατανόηση ενός κειμένου. (Παντελιάδου, 2000).

2.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) η αξιολόγηση της ανάγνωσης βασίζεται σε :

- Άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης : αφορά Λίστα λέξεων που αφορούν το κείμενο και ερωτήσεις κατανόησης.
- Ανάλυση λαθών : οι μαθητές ενδέχεται να κάνουν λάθη που ο εξεταστής / εκπαιδευτικός θα καταγράψει και θα αναλύσει.
- Αναδιήγηση : ερωτήσεις πάνω στο κείμενο ανάγνωσης και αναδιήγηση του κειμένου από τον εξεταζόμενο / μαθητή.
- Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης : χρησιμοποιείται ως μέθοδος κατανόησης.
- Πολλαπλές καταγραφές : στοχεύουν στις μορφές ανάγνωσης που ανταποκρίνεται καλύτερα ο εξεταζόμενος.

Οι πολλαπλές καταγραφές είναι ο συνδυασμός άτυπων καταγραφών αυτές είναι:

α) ανάλυση λαθών προφορικής ανάγνωσης

β) ανάλυση της ευφράδειας

γ) ανάλυση της κατανόησης

δ) ανάλυση της επίδοσης στα άτυπα υλικά της ανάγνωσης (Παντελιάδου,2011).

Ενώ σύμφωνα με το DSMIV τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δυσκολίας είναι :

« Η επίδοση της ανάγνωσης, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν».

2.3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ορισμός της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία διερευνείται εδώ και πολλά χρόνια. Με την πάροδο των χρόνων, έχουν διατυπωθεί πάρα πολλοί ορισμοί, από τους οποίους κανένας έως τώρα δεν επικράτησε ως κοινά αποδεκτός.

Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον Γερμανό καθηγητή Berlin του Πανεπιστημίου της Στουτγάρδης, που επέλεξε τον όρο «δυσλεξία» για τον χαρακτηρισμό της αναγνωστικής δυσκολίας. (Στασινός, 2001, Τάνος, 2004).

- Ο πρώτος ορισμός προτάθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας και έγινε αποδεκτός την δεκαετία του 1990, σύμφωνα με τον οποίο :

« η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά τη συνήθη διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές αδυναμίες, οι οποίες συχνά, έχουν οργανική προέλευση».

- Το 1994, ένας δεύτερος ορισμός έρχεται από την Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας. Σύμφωνα με τον οποίο :

« η δυσλεξία είναι μια εγγενής γλωσσική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και εκδηλώνεται συνήθως με την αδυναμία του να τις επεξεργάζεται φωνολογικά». (Τάνος, 2004, Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

- Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society το 1994 ο οποίος αναφέρει ότι :

« η δυσλεξία είναι μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά

άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση».
(Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Η ύπαρξη πολλών ορισμών, φανερώνει την σύγχυση που επικρατεί γύρω από τον ορισμό και κατά συνέπεια και γύρω από την αιτιολογία.

2.3.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η αιτιολογία της δυσλεξίας, δεν είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για κληρονομικούς παράγοντες. Μελέτες έχουν δείξει ότι πρόκειται για κάποια δυσλειτουργία στις περιοχές του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την δυσλεξία, η αιτιολογία οφείλεται σε:

- > Νευρολογικές υπολειτουργίες
- > Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία
- > Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία
- > Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

2.3.2 ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η Δυσλεξία, ως μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία και την επίκτητη δυσλεξία. Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία, εμφανίζεται σε άτομα με αναγνωστικές αδυναμίες ακόμα και όταν υπάρχει φυσιολογική νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και επαρκή εκπαίδευση. Χωρίζεται σε 2 κατηγορίες, την οπτική και την ακουστική. Σε αντίθεση με την επίκτητη δυσλεξία, η οποία εμφανίζεται σε άτομα που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα και στα οποία έχει προκληθεί κάποιο εγκεφαλικό τραύμα κατά την διάρκεια της ζωής τους. (Πόρποδας, 1997)

Οπτική δυσλεξία

Η οπτική δυσλεξία είναι πλέον μια διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία μάθησης, εξαιτίας της οπτικής λειτουργίας. Ωστόσο, η όραση δεν είναι η

κύρια αιτία της οπτικής δυσλεξίας. Χαρακτηρίζεται από αδυναμία του ατόμου να διακρίνει σύνθετα σχήματα, να αντιληφθεί και να καταγράψει οπτικές ακολουθίες.

Στην ανάγνωση, μπορεί να συγχέει τις λέξεις ή τα γράμματα που έχουν οπτικές ομοιότητες. Αντιθέτως, στην ορθογραφία, χαρακτηρίζονται από φωνητικά λάθη. Έχει παρατηρηθεί πως κάποια παιδιά μπορούν να γράψουν σωστά μερικές ανώμαλες λέξεις, ενώ κάποιες εύκολες να τις γράψουν λάθος.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να ξεχνιούνται και τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζει το παιδί, λόγω ότι βιώνει μια απογοήτευση. Η απογοήτευση, εστιάζεται στην διαρκή σύγχυση που βρίσκονται. Οι γονείς και οι δάσκαλοι, θα πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά και να τα ενθαρρύνουν. (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2001)

Ακουστική δυσλεξία

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή, όσον αφορά την αντιμετώπιση της. Κύριο χαρακτηριστικό της δεν είναι η δυσκολία στην ακοή, καθώς δεν έχουν κάποια δυσλειτουργία και το οποίο μπορεί να επιβεβαιωθεί με τεστ ακοομετρίας.

Χαρακτηριστικό της ακουστικής δυσλεξίας, είναι η δυσκολία να διακρίνει με ευχέρεια τις διαφορές ανάμεσα σε ήχους που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα. Αυτό έχει ως συνέπεια τις χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία και την ανάγνωση, καθώς στις λέξεις, που γράφουν μπορεί να λείπουν συλλαβές ενδιάμεσα, λόγω ότι μπορεί να μην διακρίνουν όλα τα μέρη του συνόλου της λέξης.

Η Border το 1973 πρότεινε 3 τύπους:

- 1) τη δυσφωνητική δυσλεξία (dysfoneticdyslexia)
- 2) τη δυσειδητική δυσλεξία (dysdeticdyslexia) και το
- 3) μεικτό τύπο δυσλεξίας .

Στην δυσφωνητική δυσλεξία, τα παιδιά δυσκολεύονται να χωρίσουν μια λέξη σε ήχους ή να διακρίνουν τις διάφορες φθογγικές αποχρώσεις. Στη δυσειδητική δυσλεξία, τα παιδιά πιθανόν να μην αντιλαμβάνονται τις λέξεις ως σύνολα, η ανάγνωση τους είναι αργή και μπορεί να δυσκολεύονται σε λέξεις που τους είναι άγνωστες. Τέλος, ο μεικτός τύπος, είναι η μείξη της δυσφωνητικής και δυσειδητικής δυσλεξίας μαζί. Η Boder, θεωρεί πως συγχέουν τα γράμματα που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα μεταξύ τους. (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2001, Hultquist, 2006)

2.3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να εμφανίσουν μια σειρά από συμπτώματα στην ανάγνωση, στη μορφή της γραφής και ορθογραφίας και στην συμπεριφορά. Ποιο συγκεκριμένα:

Στην Ανάγνωση:

- αργός ρυθμός ανάγνωσης
- καθρεφτική ανάγνωση (πχ ε - 3, άλλο - όλα)
- δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα (πχ μόνος - νόμος)
- δυσκολία στην ανάγνωση και στην προφορά ασυνήθιστων και πολυσύλλαβων λέξεων
- αντικατάσταση λέξης με παρόμοιας σημασίας (πχ βράδυ - νύχτα)
- δυσκολία στη διατήρηση της συνέχειας του κειμένου που διαβάζεται
- ελλιπής κατανόηση του κειμένου που διαβάζει
- λάθος προφορά φωνηέντων και συμφώνων

Στην Γραφή και Ορθογραφία:

- ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή
- καθρεφτική γραφή (ρ - 9)
- αντικατάσταση, παράλειψη και αντιμετάθεση γραμμάτων
- υπερβολικά ορθογραφικά λάθη
- απροθυμία για γράψιμο, κακογραφία, μουντζούρες στο γραπτό
- δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους

Στην συμπεριφορά:

- δυσκολία στη διάκριση αριστερό - δεξί
- δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών διαδοχής, της σειράς και της διεύθυνσης
- δυσκολία στην βραχύχρονη και στην μακρόχρονη μνήμη

- σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου
- αδυναμία συγκέντρωσης και κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- ακαταστασία στα τετράδια και τη τσάντα (Τάνος, 2004, Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

2.4 ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Ορισμός της Δυσαναγνωσίας

Η Δυσαναγνωσία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης και έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή δυσκολία. Σύμφωνα με το DSM- IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

2.4.1 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η Δυσαναγνωσία δεν έχει σχέση με νοητική καθυστέρηση, οπτική, ακουστική, κινητική ανεπάρκεια ή κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή. Η αιτιολογία της δεν είναι σαφής, αλλά οι έρευνες καταλήγουν σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή ατελή αντιληπτική ικανότητα του εγκεφάλου στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων. Ως επιβαρυντικοί παράγοντες, εμφανίζονται η κληρονομικότητα και το ακατάλληλο οικογενειακό ή και σχολικό περιβάλλον. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

2.4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Σύμφωνα με την Τρίγκα - Μερτικά, (2010) τα παιδιά με δυσαναγνωσία μπορεί να εμφανίσουν κάποια ή και όλα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα.
- Μειωμένη κατανόηση κειμένου.
- Χάνουν τη σειρά του κειμένου.
- Ανάγνωση χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό.
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους.
- Παρατονισμός των λέξεων Α Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία.
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων : όπως αχ - χα , νωπό πονώ.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων.

2.5. ΜΝΗΜΗ

Σύμφωνα με τους Swanson, Cooney&McNamara (2004) «Μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί».

Ένα από τα πιο πρόσφατα προτεινόμενα μοντέλα του μηχανισμού της μνήμης, διακρίνουν αυτή σε τρεις επιμέρους λειτουργίες, σχετικά ανεξάρτητες μεταξύ τους:

- 1)τη βραχύχρονη μνήμη
- 2)τη μακρόχρονη μνήμη
- 3)τη μνήμη εργασίας.

Συνοπτικά, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι πληροφορίες που φτάνουν στα αισθητηριακά όργανα, παραμένουν εκεί για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, κάποιες από αυτές ισχυροποιούνται, με τη συμβολή της λειτουργίας της προσοχής και «προχωρούν» στη βραχύχρονη μνήμη. Στο σημείο αυτό, κάποιο μέρος της πληροφορίας αποθηκεύεται για σύντομο χρονικό διάστημα και γίνεται η πρώτη επεξεργασία του, η οποία περιλαμβάνει τη στρατηγική της εσωτερικής επανάληψης, που ισχυροποιεί την πληροφορία και επιμηκύνει το

δυνατό χρόνο παραμονής της στη βραχύχρονη μνήμη. Η ποσότητα της πληροφορίας που μπορεί να αποθηκευτεί στη βραχύχρονη μνήμη είναι περιορισμένη.

Για να «προχωρήσουν» στη μακρόχρονη μνήμη, οι πληροφορίες που διατηρήθηκαν επεξεργάζονται και ενσωματώνονται στην ήδη υπάρχουσα γνώση είτε συμπληρώνοντάς τη, είτε καταργώντας την, εφόσον θεωρήθηκε λανθασμένη. Για την οργάνωση των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη και τη μεγιστοποίηση της χωρητικότητάς της (η οποία θεωρείται απεριόριστη), γίνεται χρήση οργανωτικών στρατηγικών.

Στο τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, το οποίο θεωρείται και ο πυρήνας του, τη μνήμη εργασίας, οι ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες ανακαλούνται και παραμένουν ενεργές, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζονται και ενσωματώνονται νέες πληροφορίες.

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994). Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό.

Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Swanson, Cooney&McNamara, 2004), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney&McNamara, 2004). Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη (Swanson, 1994). Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της (Wong, 1982). Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτό – ελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της.

Η Swanson (1987) θεωρεί πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και

γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Oakhill&Yuill, 1996).

Σύμφωνα με τους Oakhill&Yuill, (1996), έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης.

Πολλοί επιστήμονες όπως οι O'Shaughnessy&Swanson, (1998) θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια.

Ακουστική μνήμη

Μειωμένη ικανότητα ανάκλησης μιας σειράς ακουστικών ερεθισμάτων.

Σύμφωνα με τους Hulme&Roodenrys, (1995) Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας

Πχ. Ο εξεταστής δίνει προφορικά μια σειρά αριθμών 5,4,5,2,1 και ζητά από τον μαθητή να το επαναλάβει ,η αποτυχία της διαδικασίας φανερώνει πιθανή βλάβη στην ακουστική μνήμη.

Οπτική μνήμη

Σύμφωνα με τους Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) Μειωμένη ικανότητα ανάκλησης μιας σειράς οπτικών ερεθισμάτων. Ειδικότερα τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διαφόρων γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους .

π.χ. ε-ω ή 3, γ-χ, τ-κ, αι-ια, οι-ιο, π-μπ, ρ-δ, θ-δ, ει-ιε κ.λ.π.

Κατά την διαδικασία της ερευνάς η ακουστική μνήμη των μαθητών αξιολογήθηκε με τις δυο τελευταίες δραστηριότητες του Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών του κ. Δ.Πορποδα. Αυτές είναι :

1) Μνήμη ακολουθία αριθμών:

Ο μαθητής κλήθηκε να επαναλάβει την ακολουθία των αριθμών που του έδωσε προφορικά ο εξεταστής πχ. 5-3, 2-7, 1-9, 4-2-8.

2) Επανάληψη ψευδολέξεων:

Ο μαθητής κλήθηκε να επαναλάβει τις ψευδολέξεις που του έδωσε προφορικά ο εξεταστής. Πχ. Βίλο, λιγάφο, χροπαλίζω, αλαγητός.

2.6. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που αφορούν αναγνωστικές δυσκολίες αυτές είναι :

- **Η στρατηγική ανάλυση, συγχώνευση και αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης. (ΑΣΑ).**

Η Williams (1980) ανέπτυξε την προσέγγιση «επανεκκίνησης» για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας από 7 έως 12 ετών. Το πρόγραμμα στηρίζονταν στην ακουστική ανάλυση και σύνθεση των ήχων-φωνημάτων. Περιλάβανε ήχους γραμμάτων και μια ελεγχόμενη ακολουθία ασκήσεων συγχώνευσης που ξεκινούσαν με λέξεις 2 ή και 3 γραμμάτων και στόχευαν στην αποκωδικοποίηση λέξεων με 2 συλλαβές. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της ανέτρεψαν την άποψη ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές αποτυγχάνουν να αναπτυχθούν με φωνημική προσέγγιση στην ανάγνωση των λέξεων (Ο' Connor 2007, στο Τζιβνίκου, Σ. 2015).

- **Ακουστική Διάκριση σε Βάθος - Auditory Discrimination in Depth.**

Οι Lindamood και Lindamood (1975, 1984), ανέπτυξαν τη στρατηγική «ADD», (Ακουστική Διάκριση σε Βάθος - Auditory Discrimination in Depth), ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να εστιάσουν στη θέση του στόματος, καθώς μαθαίνουν ποια είναι η αίσθηση κάθε ήχου, καθώς προφέρεται. Οι μαθητές ξεκινούν αναλύοντας τις λέξεις και αναγνωρίζοντας τον τύπο φωνήματος με εκφράσεις άρθρωσης και εκφώνησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να διακρίνουν τους ήχους των φωνηέντων με τις θέσεις του στόματος και της γλώσσας και να χρησιμοποιούν την άρθρωση ως ένα κιναισθητικό σημάδι για την αποκωδικοποίηση λέξεων. Το πρόγραμμα προϋποθέτει εντατική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε να χρησιμοποιείται εξατομικευμένα ή σε πολύ μικρές ομάδες. Τα μαθήματα σταδιακά ενσωματώνουν την ορθογραφία παράλληλα με την ανάγνωση λέξεων. (Σύμφωνα με την Τζιβνίκου, Σ. 2015)

• **Ανάλυση Μόνο για Κωδικοποίηση - Analysis for Decoding Only.**

Ενώ η προσέγγιση της Williams (1980) ξεκινά με ξεχωριστούς ήχους γραμμάτων, στην προσέγγιση του Glass (1976), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σύντομες υψηλής συχνότητας λέξεις, για να διδάξουν στους μαθητές πώς να αναλύουν μοτίβα γραμμάτων που παρουσιάζονται στις λέξεις. Το πρόγραμμα παρέχει τέσσερις ομάδες καρτών, με κάθε κάρτα να εστιάζει σε ένα μοτίβο και κάθε ομάδα καρτών έχει αυξανόμενη δυσκολία. Κάθε κάρτα σε μια ομάδα καρτών περιλαμβάνει μια λέξη-κλειδί που οι μαθητές πιθανώς ήδη γνωρίζουν (π.χ. πέρα) μαζί με λίστες διαδοχικά πιο δύσκολων λέξεων που περιέχουν το ίδιο ορθογραφικό μοτίβο στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το νέο μοτίβο γραμμάτων (π.χ. βέρα, ημέρα, έφερα, καλημέρα, ανήμερα). (Σύμφωνα με την Τζιβνίκου, Σ 2015)

• **Η Προσέγγιση Ανάγνωση-Με-Αναλογία.**

Ο Gaskins (1997) και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση βασισμένη στα φωνήματα, για αναγνώριση λέξεων από μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Επειδή οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις που ήδη γνωρίζουν για να αποκωδικοποιήσουν αυτά που δεν γνωρίζουν, το πρόγραμμα είναι κατάλληλο μόνο για μαθητές που έχουν ήδη έρθει σε επαφή με την ανάγνωση σε κάποιο μικρό βαθμό. Αξιοποιώντας τα κοινά απaráλλαχτα ορθογραφικά μοτίβα αυτών των λέξεων, οι μαθητές διδάσκονται πώς να αναλύουν

τις λέξεις αναζητώντας τα μοτίβα γραμμάτων τους. Σταδιακά χτίζουν τον πυρήνα των αποκωδικοποιήσιμων λέξεων μέσω μια προσέγγισης ανάγνωσης-με-αναλογία, κατά την οποία μαθαίνουν να αναλύουν άγνωστες λέξεις υπό το πρίσμα οικείων ορθογραφικών μοτίβων.(Σύμφωνα με την Τζιβνίκου, Σ. 2015)

- Άλλη μια στρατηγική παρέμβασης είναι και η **προσέγγιση Fernald**(GraceFénauld, 1943),

Απευθύνεται σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες που έχουν κανονική νοημοσύνη. Βασίζεται κυρίως στις αισθήσεις και δίνει έμφαση στα θετικά συναισθήματα. Κυρίως στόχος του εκπαιδευτή είναι να αποδείξει στον αναγνώστη, ότι μπορεί να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κίνηση, την όραση, την ακοή και την αφή. (Παντελιάδου, 2000).

Η Fernald προτείνει να χρησιμοποιούνται κείμενα, τα οποία δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού αλλά ανάλογο του νοητικού επιπέδου και του ενδιαφερόντων του. (Παντελιάδου, 2000).

Η στρατηγική αυτή δομείται σε τέσσερα στάδια :

Πρώτο στάδιο: Το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα καθώς το περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.(Παντελιάδου, 2000).

Δεύτερο στάδιο: Το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, καθώς πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.(Παντελιάδου, 2000).

Τρίτο στάδιο: το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μία λέξη, να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.(Παντελιάδου, 2000).

Τέταρτο στάδιο: το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητα τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση. (Παντελιάδου, 2000).

- **Μέθοδος Maria Montessori :**

Η Montessori υποστήριξε ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με την γραφή είναι τόσο στενή, ώστε αυτές οι δυο διαδικασίες αποκτούνται ταυτόχρονα, και μόνο όταν εξελιχθούν χωρίζονται σε δυο διαφορετικές. Ορισμένα παιδιά πρώτα εκδηλώνουν την λειτουργία της γραφής ενώ άλλα της ανάγνωσης . Αυτή είναι και η αξία της μεθόδου, δηλαδή η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας κάθε παιδιού.(Παντελιάδου, 2000) .

Η μέθοδος Montessori βασίζεται στις αισθητηριακές εμπειρίες που οδηγούν σταδιακά το παιδί στο αφηρημένο επίπεδο του γραπτού λόγου.

Η μέθοδος αποτελείται από τρία βήματα . (Παντελιάδου, 2000).

Πρώτο βήμα :

το παιδί αντιλαμβάνεται το γράμμα μέσω της αφής προφέροντας παράλληλα τον φθόγγο. Έπειτα, ο εκπαιδευτής του δείχνει τον τρόπο γραφής του φθόγγου μαζί με την προφορά του. Αυτό βοηθά στη σύνδεση οπτικής, ακουστικής και αισθητικής αντίληψης. (Παντελιάδου, 2000)

Δεύτερο βήμα:

Σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτής ελέγχει αν το παιδί έχει κατανοήσει την «παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να δώσει ένα όνομα. Αν το παιδί αποτύχει, πηγαίνει στο πρώτο βήμα. (Παντελιάδου, 2000)

Τρίτο βήμα :

Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα όνομα στο κάθε γράμμα που δείχνει στο παιδί. Η Montessori ξεκινάει δίνοντας ένα φωνήεν και έπειτα ένα σύμφωνα για να σχηματιστεί συλλαβή και έπειτα λέξεις. (Παντελιάδου, 2000)

- **Μέθοδος Orton – Gillingham :**

Η μέθοδος Orton- Gillingham ή αλλιώς πολυαισθητηριακή μέθοδος αποτελεί μια προσέγγιση εκμάθησης της σύνδεσης των φωνημάτων και των γραφημάτων προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Οι δημιουργοί της μεθόδου , από τους οποίους πήρε και την ονομασία της, ήταν ο νευροψυχίατρος και παθολόγος SamuelTorreyOrton (1879-1948) και η παιδαγωγός και ψυχολόγος AnnaGillingham (1878-1963). (Παντελιάδου, 2000).

Η προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως πολυαισθητηριακή, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους ήχους τους μέσα από εναλλακτικά υλικά πέραν του μολυβιού και του χαρτιού. Συχνά η εν λόγω μέθοδος εφαρμόζεται σε διδασκαλία 1 προς 1, αν και είναι αποτελεσματική και σε ολιγομελή τμήματα διδασκαλίας. Η διδακτική μέθοδος είναι πλήρως εξατομικευμένη στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και αυτός είναι ένας από τους λόγους που η μέθοδος έχει υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Τα παιδιά «διερευνούν» τα στοιχεία της γλώσσας, ανακαλύπτοντας τα χαρακτηριστικά τους. Μια συνήθης πρακτική εμπνευσμένη από τη μέθοδο είναι να «γράφουν» με τα δάχτυλά τους τα γράμματα σε ειδική άμμο ή στον αέρα. Μία άλλη πρακτική είναι τα παιδιά να περπατάνε στην αίθουσα με βήματα που σχηματίζουν ένα γράμμα. Σκοπός της μεθόδου είναι τα παιδιά να αντιληφθούν τη χρήση των δομικών στοιχείων της γλώσσας, τον σχηματισμό και τον ήχο -φωνή- τους.

Σύνοψη 2ου κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την φωνημική και φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση και το λεξιλόγιο. Οι συνηθέστερες αναγνωστικές διαταραχές της ανάγνωσης, η δυσλεξία και η δυσαναγνωσία αφορούν οπτικές και ακουστικές δυσκολίες καθιστώντας δυσκολότερη στους μαθητές την αναγνωστική ευχέρεια. Επιπρόσθετα, δυσκολίες στην βραχύχρονη, μακρόχρονη, εργαζόμενη, ακουστική ή/ και οπτική μνήμη, που αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση της ανάγνωσης, επιβαρύνουν την απόδοση των μαθητών. Οι στρατηγικές παρέμβασης που παρατίθενται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών που πιθανώς να εμφανίσουν μαθητές. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί διατυπώνονται οι ορισμοί, η τυπολογία και οι μορφές της διγλωσσίας, καθώς και οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στον γραπτό και προφορικό λόγο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την φωνολογική και την σημασιολογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία παραδοσιακά η διγλωσσία αναφέρεται σε ένα άτομο που μιλάει δυο η περισσότερες γλώσσες ταυτόχρονα εξίσου καλά. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται οι ορισμοί, η τυπολογία και οι μορφές της διγλωσσίας, καθώς και οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στον γραπτό και προφορικό λόγο κατά τα σχολικά τους χρόνια. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την φωνολογική και την σημασιολογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

Η διγλωσσία στην αγγλική γλώσσα, χαρακτηρίζεται από τον τεχνικό όρο *diglossia* τον εισήγαγε ο Ferguson(1959,1964) και είναι ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο για να χαρακτηρίσει μία κατάσταση κατά την οποία σε ορισμένες γλώσσες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μία επίσημη και μία ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας).Τον όρο αυτόν τον δανείστηκε από τα Γαλλικά “*diglossie*” όπου χρησιμοποιούνταν για να εκφράσει αυτήν την έννοια, ενώ στην Αγγλική για την ίδια έννοια χρησιμοποιείται ο όρος *Bilingualism*.

Η διγλωσσία στην ελληνική γλώσσα κατέχει ένα σχετικά ευρύ σημασιολογικό φάσμα και έχει άλλοτε τη σημασία της κατοχής της εναλλακτικής χρησιμοποίησης δυο διαφορετικών γλωσσών και άλλοτε τη σημασία της παράλληλης χρήσης δύο παραλλαγών της ίδιας γλώσσας από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίκη (1990:14) το ότι στην Ελληνική καλύπτει τους αγγλικούς όρους *Bilingualism* και *Diglossia* προκαλεί εννοιολογική σύγχυση και γι’ αυτό προτείνει: (Σταφυλίδου Γ.)

α. *θετική διγλωσσία*: για τη μετάφραση του διεθνούς όρου *Bilingualism* και

β. *εσωτερική διγλωσσία*: για τη μετάφραση του όρου *Diglossia*, ο οποίος διεθνώς σημαίνει τη χρήση μιας υψηλής (καθαρεύουσα) και μιας χαμηλής (δημοτική) παραλλαγής της αυτής γλώσσας.

Σύμφωνα με τους Graf (1987) και Grotjean (1982) η διγλωσσία ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο μπορεί να περιγραφεται και να ορίζεται μέσω των ακόλουθων χαρακτηριστικών:

- Τον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα(*degree*)
- την εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της κάθε γλώσσας (*function*)

- τον ρόλο που παίζουν οι δύο γλώσσες στη συνολική συμπεριφορά του ατόμου(alternation)
- την παρεμβολή της μιας γλώσσας στην άλλη (interference)

Ορισμοί

Για να γίνει καλύτερη η κατανόηση της διγλωσσίας, θα αναφερθούν ορισμοί που έχουν διατυπωθεί γύρω από τον όρο.

Σύμφωνα με τον MacNamara (1968) ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν αυτό μπορεί σε περιορισμένο βαθμό να γράφει, να διαβάζει, και να ομιλεί την δεύτερη γλώσσα.

Ο Bloomfield(1935) διατυπώνει ότι δίγλωσσο είναι ένα άτομο, όταν αυτό κατέχει άριστα και τις δύο γλώσσες ή διαθέτει τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο ή ακόμη διαθέτει την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη πρώτη. Ενώ, η διγλωσσία κατά την Τριάρχη (2000:14) είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή.

Ο Mackey (1968), ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο, παρόμοιο ορισμό είχε δώσει και ο Weinreich (1953). Οι ορισμοί αυτοί φανερώνουν το κοινό χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, ορίζοντάς την ως το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί εναλλακτικά περισσότερες από μια γλώσσες και αποτελεί μια διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και επαναπροσδιορισμό (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στον όρο διγλωσσία αναφέρθηκε και ο Grosjean, ο οποίος θεωρεί ως δίγλωσσο τον ομιλητή που χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες σε συστηματική βάση, ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειας και στις δυο γλώσσες (Grosjean, 1982).

Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της ποικίλουν και ως πολυδιάστατο φαινόμενο ερευνάται από διάφορες επιστήμες, όπως τη Γλωσσολογία, την Ψυχολογία, την κοινωνιολογία και Κοινωνιογλωσσολογία την Διδακτική/ Παιδαγωγική και την Ιατρική. (Σταφυλίδου, 2017)

3.2. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας

Η Τριαρχη (2000) θέτει τα ακόλουθα κριτήρια

I. Κριτήρια εκμάθησης / κατάκτησης δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία όπως είναι η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ή το μέγεθος εκμάθησης /κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

II. Γλωσσολογικά κριτήρια όπως:

α) ο τρόπος σύνδεσης γλωσσικών συμβολών και των σημασιολογικών εννοιών.

β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού στοιχείου.

III. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στην γλωσσική αλλά και στη γνωστική τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου

3.3. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

1)Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας:

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) διαφοροποιεί ανάμεσα στην ταυτόχρονη και στην διαδοχική.

A)**Η ταυτόχρονη διγλωσσία:** είναι όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δυο γλώσσες αμέσως μετά την γέννηση του.

B) Ενώ η **διαδοχική διγλωσσία:** είναι όταν το παιδί έχει φτάσει στα 3 έτη και αλλάζουν περιβάλλον όπως είναι ο παιδικός σταθμός .

Επίσης σύμφωνα πάλι με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται η διαφοροποίηση σε πρόωμη και μεταγενέστερη διγλωσσία.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρατηρήθηκε η ταυτόχρονη μορφή διγλωσσίας σε ορισμένο αριθμό μαθητών του συνολικού δείγματος αφού, γεννήθηκαν στην Ελλάδα και

ήρθαν κατευθείαν σε επαφή και με την ελληνική και με την πρώτη (1^η) τους γλώσσα . Στην παρούσα εργασία η μητρική γλώσσα αναφέρεται ως πρώτη(1^η) γλώσσα.

Πρώιμη διγλωσσία είναι όταν το παιδί μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα στην προεφηβική ηλικία, ενώ **μεταγενέστερη διγλωσσία** θεωρείται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβεία ή αργότερα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε η πρώιμη διγλωσσία καθώς οι μαθητές βρίσκονται πριν την εφηβεία ηλικιακά.

Υπάρχει μια ακόμη προσέγγιση από τον Genesse (1978) ο οποίος χωρίζει την διγλωσσία σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης που είναι φυσική και πολιτισμική- τεχνητή-κατευθυνόμενη ή σχολική διγλωσσία. Όπου η φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην καθημερινή επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές χωρίς να υπάρχει φροντιστηριακό μάθημα. Ενώ ο ορός της σχολικής διγλωσσίας είναι όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται μέσω του μαθήματος.

Ο Graf (1987) αναφέρει την περίπτωση των παιδιών μεταναστών όπου ζουν και μεγαλώνουν στη γλωσσική κοινότητα της δεύτερης γλώσσας που έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητικές και μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα όχι μόνο μέσω της επαφής που έχουν από το περιβάλλον αλλά κυρίως μέσω του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτές οι περιπτώσεις δεν μπορεί να κατανεμηθούν στην φυσική ή στην κατευθυνόμενη διγλωσσία και ο Graf το τοποθετεί σε μια μορφή μικτής διγλωσσίας.

2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια:

Ο Uriel Weinreich προτείνει τρεις τύπους:

α) **Την συντονισμένη διγλωσσία** : το άτομο έχει κατακτήσει τις δυο γλώσσες σε δυο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και για αυτό έχουν αναπτυχθεί δυο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά και σημασιολογικά συστήματα.

β) **Στην συνθετική διγλωσσία** : αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δυο γλώσσες από το άτομο στην ίδια κατάσταση.

γ) **Στην εξαρτώμενη διγλωσσία** : είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης με την βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας συνήθως της πρώτης.

Το δείγμα των μαθητών που αξιολογήθηκαν εμφάνιζαν συντονισμένη διγλωσσία καθώς, μιλούν την πρώτη τους γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον και την ελληνική στο σχολικό.

3.Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχοκοινωνικά κριτήρια:

Ο Lambert(1975) με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου και λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία κάνει την διαφοροποίηση ανάμεσα στην προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.

α. **Στην προσθετική διγλωσσία :** διαπιστώνεται μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο όταν το ίδιο το άτομο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δυο γλωσσών και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται ως πλεονέκτημα.

β. **Η αφαιρετική διγλωσσία:** συναντάται σύμφωνα με τα δεδομένα του Lambert σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η πρώτη γλώσσα παραμελείται γεγονός που έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξης της . Ταυτόχρονα δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

Κατά την διαδικασία της έρευνας οι μαθητές που συμμετείχαν κατατάσσονται στην συντονισμένη διγλωσσία καθώς έχουν κατακτήσει τις δυο γλώσσες σε δυο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και για αυτό έχει αναπτυχθεί δυο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

3.4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Ύστερα από έρευνες σε δίγλωσσους μαθητές καταγράφηκαν μερικά προβλήματα τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Αυτά αφορούν:

- μεγάλες ελλείψεις στο λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών.

- υπήρχαν παιδιά που αδυνατούσαν να εκφράσουν βασικές τους σκέψεις.
- οι προτάσεις ήταν σύντομες, με λάθη, με φτωχό λεξιλόγιο, με λέξεις από αμφοτέρωτα τα γλωσσικά συστήματα .
- η γλωσσική ανάπτυξη της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας δεν ήταν αντίστοιχη της ηλικίας τους.

Επομένως, προτείνεται η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων τα πρώτα 3-4 σχολικά έτη να στηρίζεται κυρίως στη μητρική τους γλώσσα στην οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται και η κατάκτηση το γραπτού λόγου. Η δεύτερη, δηλαδή η γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει το διάστημα αυτό να διδάσκεται μερικές ώρες την βδομάδα. Μόνο μετά την ολοκλήρωση της κατάκτησης της πρώτης θα μπορεί να διδάσκεται περισσότερες ώρες η δεύτερη γλώσσα.(Σταφυλίδου)

3.5. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η φωνολογική ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου. Το δίγλωσσο βρέφος αναγνωρίζει γύρω στις 20-30 μέρες τη φωνή της μητέρας του και γύρω στους δύο μήνες αρχίζει να μιμείται τον τόνο της φωνής της και να προφέρει διάφορους φθόγγους .Στον πέμπτο με έκτο μήνα αρχίζει το στάδιο του βαβίσματος και οι φθόγγοι που παράγει είναι κοινοί και για τις δύο γλώσσες.

Σύμφωνα με την «Αρχή της μεγαλύτερης αντίθεσης» (maximalerKontrast) του Jakobson(1941), η οποία διέπει και εδώ τις πρώτες διαδικασίες της φωνολογικής γλωσσικής κατάκτησης, το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει στην αρχή να αναγνωρίσει και να διαφοροποιήσει μεταξύ

- των ηχηρών και άηχων φωνημάτων
- των φωνηέντων και των συμφώνων
- των στιγμιαίων και των εξακολουθητικών συμφώνων των δύο γλωσσικών συστημάτων που περιβάλλονται.

Ισχύει λοιπόν και εδώ η ακολουθία των 4 αναπτυξιακών βημάτων που έχει περιγράψει ο Kegel(1987)

1ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των χειλικών στοματικών και των χειλικών ρινικών φθόγγων, παράδειγμα: / b/ και /n/, όπως στο μπαμπάς-μαμά

2ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των οδοντικών και χειλικών /στοματικών συμφώνων, παράδειγμα /t/ και /p/.

3ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των ανοιχτών και κλειστών φωνηέντων, παράδειγμα: /a/ και /i/.

4ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των κλειστών «σκληρών ουρανικών» και των κλειστών «μαλακών ουρανικών» παράδειγμα: /ka/ και /kje/, /c/.

3.6. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Η λειτουργία της σκέψης του παιδιού είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα. Η αφαιρετική ικανότητα δεν έχει αναπτυχθεί. Έτσι δεν μπορούν να ξεχωρίζουν το όνομα του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου του αντικειμένου. Το δίγλωσσο παιδί παίρνει συνήθως μία ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον ένα από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων επέρχεται μετά τα δύο χρόνια. Πρόκειται για μία διαδοχική διαδικασία της οποίας τόσο η αρχή όσο και η διάρκεια μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί. Διαπιστώθηκε επίσης ότι υπήρχαν λέξεις που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά από τον ένα γλωσσικό κώδικα.

Το δίγλωσσο παιδί διαθέτει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο, από ότι το μονόγλωσσο. Το λεξιλόγιο όμως του κάθε γλωσσικού συστήματος είναι πιο περιορισμένο από ότι σε ένα μονόγλωσσο συνομήλικου παιδιού. Σύμφωνα με τον Wode (1993:160) αυτό οφείλεται στη χρήση των διπλών λέξεων.

Σύνοψη 3^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ξεκάθαρο ότι η διγλωσσία αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο που αφορά την σημασιολογική, την φωνολογική και γενικότερα την μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται διάκριση του όρου διγλωσσία και αναφέρονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί από επιστήμονες οι οποίοι έχουν εμβαθύνει σε αυτό το θέμα. Οι αναφορές που γίνονται πάνω στο θέμα της τυπολογίας και στις μορφές όπως, η ταυτόχρονη, η διαδοχική, η πρώιμη καθώς και η μεταγενέστερη διγλωσσία γίνονται ώστε να γίνει ξεκάθαρο ότι ο χρόνος κατάκτησης της εκάστοτε γλώσσας επηρεάζει την ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος του κάθε παιδιού.

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσα συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στον γραπτό και προφορικό λόγο με αποτέλεσμα, να επηρεάζεται η επίδοσή τους στο σχολείο.

Το 4^ο κεφάλαιο πραγματεύεται τη ζωή των μαθητών Ρομά καθώς και των μαθητών Αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα, καθώς επίσης και την στάση των ίδιων αλλά και των εκπαιδευτικών απέναντι στην σχολική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Στο παρακάτω κεφάλαιο παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με τους Ρομά οι οποίες αναφέρουν στοιχεία για την ονομασία των ρομα σε διάφορες χώρες ανά την υφήλιο και πως κατέληξαν να έχουν την ονομασία Ρόμα, καθώς επίσης και πως αρχίσαν να πρωτοεμφανίζονται και να εγκαθίστανται σε διάφορες χώρες. Οι Ρόμα από τα πρώτα χρόνια κιάλας βίωσαν διάκριση λόγω της εθνότητας τους και αυτό τους εμφάνισε εμπόδια τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στην εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα. Επίσης, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των Ρόμα και την άποψη των ίδιων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την στάση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι τους. Επισημαίνονται οι προσπάθειες ένταξης και οι τάξεις αποδοχής που δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς της χώρας για καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία των μειονοτικών εθνοτήτων.

Στο συνέχεια του 4ου κεφαλαίου αναφέρονται οι μετανάστες στον Ελλαδικό χώρο και κυρίως οι μετανάστες Αλβανικής καταγωγής. Δίνονται πληροφορίες σχετικά με την γλώσσα τους, πως αποτελείται μορφολογικά, συντακτικά αλλά και οι διαλεκτοί που χρησιμοποιούνται. Καθώς και ο ρόλος του σχολείου απέναντι στα παιδιά των μεταναστών και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν αυτά τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον.

4.1. ΡΟΜΑ

Στο παρακάτω μέρος της παρούσας πτυχιακή παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με την προέλευση των ρομά καθώς και την ονομασία τους.

Οι Ρομά ή Ρρομά και Roms ή Rroms, είναι γνωστοί και ως *Τσιγγάνοι, Ατσιγγανοί, Αθίγγανοί, Κατσιβέλοι, Σίντηδες ή Γύφτοι*, είναι ένας νομαδικός λαός με ινδική καταγωγή. Οι περισσότεροι μιλούν μια διάλεκτο που οι γλωσσολόγοι την ονομάζουν ***Rromani**, ενώ βρέθηκαν πολλά κοινά στοιχεία με τις λεγόμενες Ινδοευρωπαϊκές γλώσσες και ειδικότερα με τις Ινδοευρωπαϊκές διαλέκτους του Πακιστάν και του οροπεδίου του Ιράν. Επίσης στο Πακιστάν μιλούν τόσο το Punjabi όσο και τη Rromani.

- Οι Άγγλοι τους λένε Gypsies από το Egypsies, Αιγύπτιοι.
- Οι Ισπανοί, τους λένε Gitanos που προέρχεται από το Egitanos και το Egi-p-tanos.
- Οι Γάλλοι τους ονομάζουν Gitanes, Tziganes, Tsiganes {όπου αλλάζει το -z- και γίνεται φωνητικά -s-}.
- Στα Γερμανικά το -s- που προφέρεται σαν -z- γέννησε τη λέξη Zigeuner.
- Στην Ινδία λέγονται «Lampari»
- Οι Εβραίοι τους λένε «Nawar»
- Στο Ιράν «Kowli»
- Στην Αρμενία «Gnchou».

Αντίθετα, στις Ευρωπαϊκές γλώσσες η ονομασία τους προέρχεται από την Ελληνική λέξη «*Τσιγγάνοι*» και προέρχεται από τη λέξη Ατσιγγανος, η οποία σχετίζεται ετυμολογικά, με τη λέξη Αθίγγανος. Η λέξη Αθίγγανος προέρχεται από το στερητικό -α- και το ρήμα «θιγγάνω», που σημαίνει θίγω. Αυτοί που δεν τους θίγει κανείς. Αυτή είναι λοιπόν, πέραν από την

ετυμολογία, η σχέση της λέξης Ατσιγγανος με τη λέξη Αθίγγανος, και οφείλεται σε θρησκευτικούς λόγους. Παρόλα αυτά δεν παύει να αποτελεί για το συγκεκριμένο λαό, ένα ξένο όνομα. Ένα βαφτιστικό. Ένα παρατσούκλι. Έτσι αναζήτησαν και προώθησαν μια δική τους ονομασία και προέκυψε η λέξη Rom που στη μητρική τους γλώσσα σημαίνει άνδρας, σύζυγος. (A. Fraser, 1998· J. Okely, 1983· E. Marushiakova – V. Popov, 2001· B. Formoso, 1986· D. Kenrick, 1997· Α.-Π. Λιεζουά, 1999· Κ. Κόμης, 1998· Α. Λυδάκη, 1998· Κ. Kozaitis, 1997)..

*Ρομανι(γλώσσα) γλώσσα των *Ρομ* ή *Ρομά(Γύφτος, Τσιγγάνοι)*. Συγγενεύει με τις διάφορες διαλέκτους της Ινδίας (ιδιαίτερα με την γλώσσα *παντζάμπι* της βόρειας Ινδίας). Πάντως, στις διάφορες χώρες που κατοικούν οι Ρομ έχει διαμορφωθεί ένα πλήθος από διαλέκτους τοπικού χαρακτήρα, επηρεασμένες από τις εκάστοτε τοπικές γλώσσες.

4.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Σήμερα αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι ξεκίνησαν από τις ΒΔ Ινδίες κατά τα τέλη του 8ου ή στις αρχές του 9ου αιώνα ή, ίσως, τον 10ο αιώνα. Έρευνες δείχνουν ότι πιθανόν να ανήκαν σε κατώτερες, ακάθαρτες, κάστες, γνωστές με την επωνυμία *Τζοτ, Τζατ, Νούρι ή Ντομ*. Ύστερα από αποτυχημένες εξεγέρσεις ή λιμό ή πόλεμο αναγκάστηκαν πιθανόν να φύγουν και να κινηθούν δυτικά διασχίζοντας το Πακιστάν, την Περσία και το Ιράκ. Αυτό έγινε γνωστό από τον ιστορικό *Χάμζα* της Περσίας ο οποίος αναφέρει την παρουσία των μουσικών *Τζοτ*, που έφτασαν εκεί τον 10ο αιώνα. Στη συνέχεια, οι *Λομ* και οι *Ντομ*, δύο ομάδες του μεταναστευτικού ρεύματος, αποσχίστηκαν από την περιοχή της Περσίας και μετακινήθηκαν οι *Λομ* προς την Αρμενία, οι *Ντομ* προς τη Συρία και την Αίγυπτο. Η κύρια ομάδα των Ρομ εξακολούθησε την πορεία της προς τη Δύση και το 1050 αναφέρεται η παρουσία Ατσιγγανων στο Βυζάντιο. Κατά τον 14ο και τον 15ο αιώνα οι Τσιγγάνοι συνεχίζουν τις μετακινήσεις τους προς τα δυτικά. Στην Κρήτη εμφανίζονται το 1322, όπως αναφέρουν δύο Φραγκισκανοί μοναχοί, ο Σίμων Σιμεώνος και ο Ούγκο ο Πεφωτισμένος, που παρατήρησαν σκουρόχρωμους Χαμ να ζουν εκεί σε αντίσκηνα ή σπηλιές (Α. Λυδάκη, 1998, σ. 28-26). Την ίδια εποχή εμφανίζονται στο Ναύπλιο και τη Μεθώνη, και εργάζονται σαν σιδεράδες μένοντας σε καλύβες, ενώ στην Κέρκυρα δημιουργείται το Φέουδο των Τσιγγάνων (14ος αιώνας), που ονομαζόταν *Τιμάριον των Ατσιγγανων ή Αθίγγανων* (Ι. Αθανασοπούλου, 2008). Πολλοί από τους Τσιγγάνους συνέχισαν την πορεία τους προς τη Δύση, τη Ρωσία, τη Δανία, τη Σουηδία,

την Αγγλία, τη Φινλανδία κ.α., ενώ μετά την ανακάλυψη της Αμερικής αρκετοί μετανάστευσαν και εκεί.

4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Ο ακριβής αριθμός των Τσιγγάνων δεν είναι γνωστός. Στην Ευρώπη υπολογίζεται ότι ζουν περίπου 7.000.000-8.000.000 (Α. Reyniers, 1995), ενώ στην Ελλάδα περίπου 250.000-300.000. Οι ίδιοι, όταν τους ρωτούν, λένε άλλοτε για 250.000 και άλλοτε για 500.000 ή/και για 1.000.000, Έτσι θέλοντας να τονίσουν ότι αποτελούν μια πολυπληθή ομάδα που δεν μπορεί να αγνοηθεί (Α. Λυδάκη, 1998, σ. 31).

Οι περισσότεροι ζουν στην Ευρώπη, σε χώρες όπως: Ρουμάνια Αλβανία Ισπανία Τσεχία Γαλλία Βουλγαρία Τουρκία Σλοβακία Ουγγαρία Ελλάδα κτλ.

Οι περιοχές της Ελλάδας στις οποίες είναι μόνιμα εγκατεστημένοι Ρομά και συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό πληθυσμού είναι η Αθήνα (*Αγ. Βαρβάρα, Λιόσια, Ζεφύρι, Ασπρόπυργος*), η Θεσσαλονίκη (*Δενδροπόταμος, Ελευθέριο-Κορδελιό, Εύοσμος, Μενεμένη*), το Αγρίνιο, η Αλεξάνδρεια Ημαθίας, η Αμαλιάδα, η Γαστούνη, το Διδυμότειχο, το Εξαμίλι Κορινθίας, η Θήβα, η Κάτω Αχαΐα, το Μεσολόγγι, η Νέα Αλικαρνασός, η Νέα Ιωνία Μαγνησίας, η Ξάνθη, ο Ορχομενός, οι Σέρρες, οι Σοφάδες, η Φλώρινα και η Νυμφόπετρα. (Λυδάκη, Α. (1997)

4.4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Οι Ρομά είναι ένας λαός χωρίς γραπτή γλώσσα και γραπτή ιστορία. Η γλώσσα των Ρομά είναι η *Ρομανί* ή "*Ρομανές*" είναι προφορική και παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις τσιγγάνικες ομάδες. (Α.Γ. Πασπάτης, 1870/1995· Γ. Έξαρχος, 1996, σ. 33- 37· Δ. Λιθοξόος, 1992, σ. 89-90· Μ. Τερζοπούλου – Γ. Γεωργίου, 1996, σ. 33-40· Α. Λυδάκη, 1998, σ. 28-29· Α.-Π. Λιεζούα, 1999, σ. 49-66· Μ. Courthiade, 1992· D. Samara, 1996· Υ. Matras, 2002). Ο Α. Fraser βρίσκει τουλάχιστον 60 διαφορετικές διαλέκτους στην Ευρώπη (Α. Fraser, 1998, σ. 16). Η γλώσσα των Ρομά ανήκει στον κλάδο των Ινδοάριων γλωσσών της ινδικής υποηπείρου και συγγενεύει με τις διάφορες ανάμεικτες γλωσσικές διαλέκτους της Ινδίας (*νεοϊνδικώνχιντί και παντζάμπι*). Στις διάφορες περιοχές που κατοικούν Ρομ έχουν

διαμορφωθεί πολλές τοπικοί διάλεκτοι, που έχουν επηρεαστεί από τις τοπικές γλώσσες των σημείων εγκατάστασης των Ρομά . Οι διαφορετικές μορφές Ρομανί που βρίσκονται σε όλη την Ευρώπη έχουν επίσης πολλές λέξεις Περσικές, σύγχρονες και Βυζαντινές Ελληνικές λέξεις, καθώς και Σλαβικές και Ρουμανικές. Στην Ελλάδα επίσημα έχουμε 2 διαλέκτους, την *Ρομανί Νότιας και Βόρειας Ελλάδας*.

4.5. ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι Ρομά κατά τη διάρκεια της ιστορικής παρουσίας τους στην Ελλάδα, από τον 14ο αιώνα, είναι ή νομάδες, που εργάζονται σε αγροτικές και οικοδομικές εργασίες ή ασχολούνται με το εμπόριο. Άλλοι δουλεύουν ως ζωέμποροι, πεταλωτές, χαλκιάδες, γανωτήδες, καλαθοπλέκτες, ξυλουργοί ή υπαίθριοι μουσικοί. Αυτές οι συνθήκες ζωής άλλαξαν με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη δημιουργία νέων μορφών οργάνωσης της παραγωγής και το μαρασμό της ζωής στην ύπαιθρο, όπου ασκούσαν κυρίως τις επαγγελματικές δραστηριότητές τους (Α. Λυδάκη, 1998, σ. 15-17). Με το γεγονός αυτό οι Τσιγγάνοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα συνηθισμένα επαγγέλματά τους και να εγκατασταθούν στις πόλεις, και να ασχοληθούν κυρίως με το γυρολογικό εμπόριο. Οι περισσότεροι δεν κατάφεραν να έχουν μια μισθωτή εργασία, και τα αίτια μπορεί να οφείλονται τόσο στον τρόπο με τον οποίο εκείνοι βλέπουν τον κόσμο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι «άλλοι» τους αντιμετωπίζουν. Οι εργοδότες δεν προσλαμβάνουν εύκολα Τσιγγάνους (γύφτους) στη δουλειά τους, διότι επικρατεί ένα αρνητικό στερεότυπο όσον αφορά το «*χαρακτήρα*» και τη *συμπεριφορά* τους. (αναξιόπιστοι, μικροαπατεώνες, τυχονδιώκτες, ανίκανοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μισθωτής εργασίας κτλ.) (J.P. Liegeois, 1986, σ. 27-30· I. Hancock, 1988· A. Peižu-Liiceanu, 1992· M. Βασιλειάδου, 1995· Lucassen – W. Willems, 2003). Ωστόσο, και οι Τσιγγάνοι είναι δύσπιστοι απέναντι στους «άλλους», τους **γκατζέ*, καθώς ξέρουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχει η ευρύτερη κοινωνία. Οι Τσιγγάνοι καλούνται να παραιτηθούν από όλα όσα γνωρίζουν και να «ενταχθούν» στον σύγχρονο κόσμο. Διαφορετικά, οι διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού και η φτώχεια είναι τα «φυσικά» επακόλουθα (T. Burchardt – J. LeGrand – D. Piachaud, 2006). Τα στερεότυπα γύρω από τους ρομά και τα επαγγέλματα τους επηρεάζουν τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια που αναφέρονται στο ερευνητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας.

**Γκατζε ή Gazo ή gadjo ή gajo ή gadzo (πληθ. gaze ή gadje ή gaje ή gadze):* ο μη Τσιγγάνος. Ο όρος είναι διεθνώς αποδεκτός από τους Τσιγγάνους και αφορά όλους τους μη

Τσιγγάνους. Οι Έλληνες Τσιγγάνοι χρησιμοποιούν και τον όρο μπαλαμό (balamo, πληθ. balame) όταν αναφέρονται σε όσους δεν ανήκουν στην ομάδα τους.

4.6. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Εδώ και πολλά χρόνια παρατηρείται μεγάλο ποσοστό απομάκρυνσής των Ρομά από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με εκτιμήσεις αγγίζει το 50% σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Λυδάκη, 2013). Πιο Συγκεκριμένα, από τις έρευνες προκύπτει ότι στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό μπορεί να φτάσει και το 43% (FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Είναι ένα αρκετά , απογοητευτικό και ανησυχητικό ποσοστό, το οποίο δημιουργεί ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αδυναμία του να δεχθεί πληθυσμιακές ομάδες όπως αυτές των Ρομά.

Πιο αναλυτικά, το σχολείο αποτελεί για τους Ρομά ένα θεσμό, ο οποίος είναι ξένος, σε μεγάλο βαθμό. Οι Ρομά, τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους, πιστεύουν πως η συμμετοχή τους στο σχολείο δεν τους προσφέρει κάτι με αποτέλεσμα , η παρακολούθηση των μαθημάτων να είναι περιστασιακή (Χρονάκη, 2013). Οι Ρομά, αποτελούν μια κοινωνική ομάδα η οποία έχει στο κέντρο της την οικογένεια. Συνήθως, δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο διότι αναλαμβάνουν οι ίδιοι να τους μεταδώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούν σημαντικές για την ανάπτυξή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να ξεκινούν τη φοίτησή τους από το Δημοτικό.

Επομένως , πρωταρχική επιθυμία και ανάγκη τους είναι να διδαχθούν από το σχολείο μόνο γνώσεις που αφορούν στον εγγραμματισμό τους όπως ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά κτλ., διότι αυτές είναι οι γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που επιτάσσει η κοινωνία και η αγορά εργασίας (Δαφέρμος, 2013) .Επίσης οι έρευνες που έχουν γίνει , αναδεικνύουν έναν φόβο που αναπτύσσουν οι Ρομά απέναντι στο σχολείο, ο οποίος αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μαθητών απέναντι τους. (Παπαδημητρακόπουλος, 2013, όπως αναφέρεται στο Λυδάκη, 2013). Επιπλέον η δομή και οι ανάγκες της οικογένειας, αναγκάζει πολλές φορές τα παιδιά να σταματήσουν το σχολείο. Έτσι πολλές φορές τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας αναγκάζονται να μείνουν στο σπίτι, για να φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια τους, όσο οι γονείς τους εργάζονται. Ακόμα, η θέληση των Ρομά να πάνε σχολείο τα παιδιά τους μπορεί να επιφέρει προβλήματα και συγκρούσεις εντός της δικής τους κοινωνικής ομάδας, καθώς νιώθει ότι απειλείται από την προσθήκη νέων ηθών και τρόπου ζωής (Λυδάκη, 1998).

Πολλοί από τους νέους Ρομά επιθυμούν να φοιτήσουν στο σχολείο, ώστε να ξεφύγουν από τις δύσκολες συνθήκες της ζωής (Βαξεβανόγλου, 2001) και να αποκτήσουν καλύτερες προοπτικές οικονομικής αποκατάστασης μέσω μιας πιο σταθερής και προσοδοφόρας εργασίας. Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις Ρομά, οι οποίοι κατάφεραν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις και να φτάσουν μέχρι και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στις περιπτώσεις αυτές, όμως, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των Ρομά επέφεραν και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, ενώ παρατηρήθηκε μια τάση απόκρυψης της πραγματικής τους ταυτότητας (Γκόφα, 2016) ή μια προσπάθεια επαναδιαπραγμάτευσης της εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητάς τους ώστε να καταφέρουν να «νικήσουν» τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Γκόφα, 2016).

Επιπρόσθετα αρκετές φορές θεωρούν πως η είσοδος τους στο σχολείο θέτει σε κίνδυνο, την αυτοεικόνα τους, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι ένας κίνδυνος ο οποίος απορρέει περισσότερο από την αδυναμία τους να ενταχθούν στην κουλτούρα του σχολείου και να συμμορφωθούν με τους κανόνες αυτού (Στασινός, 2004). Επομένως, η σκέψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία τους να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Λυδάκη, 1998).

4.6.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΡΟΜΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως ακόμα και σήμερα δεν έχει καταφέρει να ενσωματώσει τους μαθητές Ρομά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να είναι ένα σύστημα το οποίο στηρίζεται στις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης, φαίνεται πως διατηρεί ακόμα έναν μονοδιάστατο χαρακτήρα, ο οποίος δυσκολεύει την ένταξη μειονοτικών κοινωνικών και πληθυσμιακών ομάδων, όπως είναι οι Ρομά, στο χώρο του σχολείου. (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Πιο αναλυτικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των μαθητών διότι η δομή και η σύνθεση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της κυρίαρχης πολιτισμικής και κοινωνικής ομάδας (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 2011). Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, και διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, αποκλείονται από μια ισότιμη εκπαίδευση (Pentini, 2005). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρκετές απαιτήσεις και οι μαθητές όπως είναι οι Ρομά

αναγκάζονται να συνεχίσουν να ζουν στο περιθώριο και να αντιστέκονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με συνέπεια να υφίστανται ένα «θεσμικό στιγματισμό» (Pentini, 2002).

Κριτήριο για τον στιγματισμό αυτό αποτελεί η διγλωσσία των Ρομά και η ελλιπής ικανότητά τους να χειρίζονται την ελληνική γλώσσα, στη γραπτή και προφορική μορφή της. Το γεγονός αυτό φαίνεται πως επιδρά αρνητικά στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή τους πρόοδο και επιτυχία (Cummins, 2005). Αντίθετα, ένα τέτοιο σύστημα ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ αποκλείει έμμεσα τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από μειονοτικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Φραγκουδάκη, 2001).

4.6.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΡΟΜΑ

Η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους Ρομά, δυσκολεύει την εκπαιδευτική και σχολική ένταξη τους, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένες προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να οδηγούνται σε αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές σχηματίζουν μια εικόνα για τους Ρομά η οποία δεν είναι αντικειμενική και έτσι ασκείται μια πίεση στους μαθητές (Μάρκου, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, του σχολείου τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές Ρομά θέτουν εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. (Ασκούνη, 2001).

Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί επιμένουν στην επανάληψη των τάξεων από τους μαθητές Ρομά, λόγω ανεπαρκούς κατάκτηση των γλωσσικών και γνωστικών αντικειμένων. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου από τους μαθητές, διότι η διαφορετικότητα των παιδιών αυτών έρχεται σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα και την φιλοσοφία του σχολείου (Μάρκου, 2018). Αυτό έχει ως συνέπεια κάποιοι εκπαιδευτικοί να διαχωρίζουν τους "κάλους και τους κακούς" μαθητές, γεγονός που ωθεί τα παιδιά που ανήκουν στη δεύτερη ομάδα σε αποκλεισμό για συμμετοχή στην τάξη (Φραγκουδάκη, 2001). Σχετικά με τις παραπάνω έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν περαιτέρω αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των Ρομά.

Ακόμα και σήμερα σύμφωνα με τις έρευνες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει μια επαρκή εκπαίδευση, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Έτσι, είναι σημαντικό να

υπάρξει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις εκείνες που απαιτούνται ώστε να διαμορφώσουν μια σωστή εικόνα σχετικά με την ταυτότητα των αθίγγανων και γενικότερα των δίγλωσσων μαθητών (Georgiadis&Zisimos, 2012).

4.6.3. ΕΝΤΑΞΗ ΡΟΜΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Αυτό που παρατηρείται από τις δυτικές κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες είναι η αλλαγή του προσανατολισμού τους προς την εξασφάλιση του δικαιώματος των «διαφορετικών» ατόμων να θεωρούνται ισότιμα μέλη της κοινωνίας (Νικολάου, 2011). Αυτό σημαίνει πως υπάρχει μια προσπάθεια ανάπτυξης ενός «διαπολιτισμικού διαλόγου», ώστε να επωφεληθεί το σύνολο της κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι Ρομά είναι εκείνοι οι οποίοι , απασχολούν όλο και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς της χώρας μας. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν γίνει ορισμένες προσπάθειες να υπάρξει βελτίωση στις συνθήκες που βιώνει η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα στο ελληνικό σχολείο, μέσω συγκεκριμένων αλλαγών. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με την ύπαρξη μικτών τάξεων, με την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη φροντιστηριακών μαθητών, αλλά και με την προσπάθεια ίδρυσης σχολείων για Ρομά. Με σκοπό να ενισχύσουν την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως δεν πέτυχαν την αποδοχή που περίμεναν (Zachos, 2012), διότι τα μέτρα αυτά ήταν περισσότερο αντισταθμιστικά.

Σήμερα, στα σχολεία εφαρμόζεται η ενισχυτική διδασκαλία, η οποία σκοπό έχει την πιο ομαλή ένταξη των μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο, για να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας, να μειώσουν τα ποσοστά μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και να ολοκληρώσουν τουλάχιστον την υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Έτσι ώστε να καταφέρουν να περάσουν και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Σαλωνίτης, 2004) Επίσης προς την ίδια κατεύθυνση φαίνεται ότι λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, καθώς και τα φροντιστηριακά μαθήματα που πραγματοποιούνται εντός αυτών και στόχο έχουν να δοθούν ευκαιρίες ισότιμης μαθησιακής πορείας στους μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό, περισσότερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν και τα υπόλοιπα μαθήματα (ΥΠΕΠΘ, 2016). Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την ένταξη

των μαθητών Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια προσπάθεια η οποία έχει ξεκινήσει από το 1980, αλλά συστηματοποιήθηκε αρκετά χρόνια μετά.

Πιο Συγκεκριμένα, από το έτος 1997 ξεκίνησε ένα πρόγραμμα για την επιμόρφωση των «τσιγγανόπαιδων», το οποίο χωρίστηκε σε 3 περιόδους.

- Η πρώτη περίοδος (1997- 2001) σκοπό είχε την εγγραφή των μαθητών στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου και κυρίως την εξασφάλιση πως οι μαθητές Ρομά θα ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν εντός της συγκεκριμένης φάσης, αφορούσαν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος με σταθερότητα, και είχε ως βασική προϋπόθεση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Στη δεύτερη φάση(2001- 2004)του συγκεκριμένου προγράμματος η φάση αυτή αποσκοπούσε περισσότερο στην υποστήριξη των μαθητών Ρομά, ώστε να ολοκληρώσουν την μαθησιακή τους πορεία. Παράλληλα, σκοπό είχε να ευαισθητοποιήσει τις τοπικές κοινωνίες σχετικά με την ανάγκη εκπαίδευσης όλων των μαθητών, αλλά και με την ανάγκη να δημιουργηθεί υλικό το οποίο θα προοριζόταν για τους μαθητές Ρομά.
- Στην τρίτη φάση ολοκληρώθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα το έτος 2008, το οποίο είχε σαν στόχο να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την πορεία των Ρομά μαθητών στο σχολείο, παράλληλα με την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση αυτή.

Τέλος σημαντικό είναι να αναφερθούν ακόμα κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση των Ρομά. Ένα από αυτά ξεκίνησε κατά το έτος 2010- 2013 και εξακολουθεί να ισχύει ακόμα και σήμερα. Επίσης έγιναν και προσπάθειες σε συνεργασία με φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και με την αρωγή μη κυβερνητικών οργανισμών (π.χ. ΑΡΣΙΣ) (Τσιτσιπά, 2018). στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και σήμερα δεν είναι σαφές αν τα προγράμματα αυτά έχουν επιφέρει πραγματικό αποτέλεσμα. Και αυτό

επειδή ακόμα και σήμερα, οι Ρομά εξακολουθούν να έχουν προβλήματα, εργασιακά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, προβλήματα διαβίωσης, τα οποία δυσκολεύουν την αποτελεσματικότητα των παραπάνω μέτρων. Εν κατακλείδι Αυτό που έχει καταστεί σαφές, πλέον, είναι πως το πρόβλημα αφορά την ίδια την κοινωνία και τις δομές αυτής, αλλά και στην στάση που αναπτύσσει ακόμα και σήμερα απέναντι στους Ρομά (Μαυρουλή& Πανταζής, 2011).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να διευκολύνει την ένταξη των Ρομα μαθητών στα σχολεία δημιούργησε τις Τάξεις Υποδοχής I και II. Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής βασίζεται σε δυο κύκλους. Οι μαθητές εγγράφονται στις κανονικές τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα τους παρέχεται γλωσσική υποστήριξη στις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις με σκοπό να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις, στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Στις Τάξεις Υποδοχής I εντάσσονται μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής, με σκοπό την πλήρη ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη στην οποία είναι εγγεγραμμένοι. Οι μαθητές παρακολουθούν και κάποια μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως:

Φυσική Αγωγή,

Εικαστικά,

Μουσική Αγωγή,

Ξένη Γλώσσα,

άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.

Κριτήριο για την παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη είναι κατά πόσον οι μαθητές έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα.

Στις Τάξεις Υποδοχής II, εντάσσονται μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να τους δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν τα μαθήματα στις κανονικές τάξεις, αλλά παράλληλα υποστηρίζονται με γλωσσική διδασκαλία εκτός της κανονικής τάξης. Ο Σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο καθορίζουν τις διδακτικές ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές θα υποστηρίζονται

γλωσσικά εκτός των κανονικών τους τάξεων, στις τάξεις υποδοχής, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Σε κάθε περίπτωση, το πρόγραμμα της Τάξης Υποδοχής II, διέπεται από τη λογική του να παρακολουθεί ο μαθητής περισσότερες διδακτικές ώρες στην κανονική του τάξη, ώστε να ενταχθεί πλήρως σε αυτήν το ταχύτερο δυνατόν.

4.7 ΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ

ΕΛΛΑΔΑ

Κατά τις δεκαετίες 1980-1990 η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών, σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Το κύμα μετανάστευσης αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς καθιστώντας την ελληνική κοινωνία πολύμορφη. Οι αλλοδαποί που εισήλθαν τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα ήταν κυρίως οικονομικοί μετανάστες που εγκατέλειψαν τη χώρα τους με σκοπό να εργαστούν και να ζήσουν σε καλύτερες συνθήκες και υγιέστερο περιβάλλον. Ο ακριβής αριθμός όμως των αλλοδαπών στην Ελλάδα είναι άγνωστος, ωστόσο σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που συνέλεξε ο Κατσορίδας (1994), οι πρώτες επικρατέστερες ομάδες μεταναστών ήταν κυρίως Αλβανικής καταγωγής (150.000-300.000), Πολωνικής (80.000-100.000), Αιγυπτιακής (περίπου 55.000) και τέλος Κινεζικής (περίπου 15.000). Πιο συγκεκριμένα, η Αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα σε πρώτο στάδιο αφορά την φτώχεια, την ελλιπή ιατρική περίθαλψη, την ανεργία, την έλλειψη ασφάλειας στην Αλβανία και τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης. Σύμφωνα με την στατιστικά στοιχεία το 2018 ο αριθμός των μεταναστών Αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα έχει ανέλθει στα 280.000-600.000.

Η ΓΛΩΣΣΑ

Η λέξη “Αλβανία” προέρχεται από τη ρίζα alb ή alp που σημαίνει τα “λευκά ή χιονισμένα υψίπεδα” χαρακτηρίζοντας έτσι την εδαφική μορφολογία της χώρας.

Η καταγωγή της Αλβανικής γλώσσας έχει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς θεωρείται ο μοναδικός απόγονος της νεκρής πλέον Θρακο-Ιλλυρικής ομάδας γλωσσών. Η γλώσσα αποτελείται από Λατινικούς χαρακτήρες έχοντας 36 γράμματα, 29 σύμφωνα και 7 φωνήεντα. Η μορφολογία της είναι αρκετά πολύπλοκη, ιδιαίτερα όσον αφορά τα ρήματα. Η σύνταξη της έχει τη μορφή Υποκείμενο – Ρήμα -Αντικείμενο, ενώ τα επίθετα τοποθετούνται στο τέλος της πρότασης. Χρησιμοποιεί πολλές λέξεις της αρχαίας ελληνικής, της λατινικής, τουρκικής και Σλαβικής.

Επίσης, παρουσιάζει μια απίστευτη γλωσσική αναλογία, κυρίως στη κλίση των ρημάτων με τις γειτονικές Σλαβικές γλώσσες καθώς και με την ελληνική. Για παράδειγμα χρησιμοποιεί τη λέξη “dua” με τον ίδιο τρόπο που η ελληνική χρησιμοποιεί τη λέξη “θα” για τον ορισμό του Μέλλοντα.

Γενικά η Αλβανική γραμματική έχει πολλές ομοιότητες με την σύγχρονη Ελληνική καθώς και με τις Ρομανικές γλώσσες, ιδιαίτερα με τη Ρουμανική. Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι υπάρχουν 2 κύριες διάλεκτοι στα Αλβανικά.

- Η Γκέγκλ που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται στη Β. Αλβανία καθώς και στις περιοχές της πρώην Γιουγκοσλαβίας που κατοικούνται από Αλβανόφωνους.
- και η Τόσκ στη Νότια Αλβανία, στην Ελλάδα (Αρβανίτικα), καθώς και στα Αλβανόφωνα χωριά της Σικελίας και Καλαβρίας

4.8. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η παρουσία αλλοδαπών σε μία χώρα οδηγεί σε ετερογένεια όχι μόνο σε κοινωνικό αλλά και σε σχολικό επίπεδο. Οι κοινωνικές αλλαγές που δημιουργήθηκαν τα τελευταία χρόνια έχουν υποχρεώσει και τα εκπαιδευτικά συστήματα να υιοθετήσουν σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μια διαπολιτισμική προσέγγιση, με σκοπό να διαχειριστούν κατάλληλα την ετερογένεια και να προετοιμάσουν τους νέους για τη ζωή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που αποτελούν τη νέα πραγματικότητα. Το ελληνικό σχολείο προσπάθησε να διαχειριστεί την παραπάνω ετερογένεια, η οποία προκαλείται από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και τον διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Ur 1996: 304 στο Cummins 2002). Σε γενικές γραμμές οι αλλαγές που έχουν δεχτεί τα εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό την ένταξη των παιδιών στα σχολεία φαίνεται να κινούνται σε σωστή κατεύθυνση. Ο ρόλος του σχολείου, προκειμένου να επιτύχει την προσαρμογή και γλωσσική ένταξη των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών, όπως αυτών με αλβανική καταγωγή είναι πρώτα απ’ όλα να σέβεται την διαφορετική ταυτότητά τους. Η ταυτότητά είναι ένα χαρακτηριστικό που αποκτάμε από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας και αποτελείται από πληθώρα χαρακτηριστικών που κάνουν τα άτομα διαφορετικά μεταξύ τους. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η θρησκεία, το επάγγελμα, η κοινωνική θέση, οι νοοτροπίες, οι οικογενειακές πεποιθήσεις και η γλώσσα. Στην περίπτωση

της Ελλάδας, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη πρώτη τους γλώσσα στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία και στην ένταξή τους.

4.9. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Εξαιτίας λοιπόν, αυτής της ετερογένειας οι αλλοεθνείς μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο σχολείο. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής είναι πρώτα απ' όλα η προσαρμογή στο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου υποδοχής αφού διαφέρει εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία των υπόλοιπων μαθητών. Η «διαφορετικότητα» του αποτελεί συχνά αφορμή για να σχηματιστεί μια στερεοτυπική αντίληψη εις βάρος του από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή του. (Nelde 1991, στο Δραγώνα 2001: 178). Ειδικότερα, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν συχνά, κυρίως με την έλευσή τους στο σχολείο, την προκατάληψη, τη δυσπιστία, την υποτίμηση ή ακόμη και την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, το σχολείο, δεν δίνει στον αλλοδαπό μαθητή τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί παράλληλα και τη πρώτη του γλώσσα με αποτέλεσμα, ο αλλοδαπός μαθητής να πρέπει να συμμορφωθεί σε γλωσσικό επίπεδο να μάθει γνωστικές, ακαδημαϊκές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στην γλώσσα του σχολείου υποδοχής, δηλαδή στην ελληνική, η οποία συνιστά μία δεύτερη γλώσσα γι' αυτόν, με πολύ διαφορετικό φωνολογικό, γραμματικό και συντακτικό σύστημα από την πρώτη γλώσσα του.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

- Τεχνικά : τα οποία αφορούν την προσαρμογή των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αυτό να λειτουργεί ως ένα. Κάτι που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξή τους και την κοινωνικοποίησή τους στο σχολείο.
- Ιδεολογικά : τα οποία αφορούν τις διαφοροποιήσεις και τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα απαραίτητες για προσαρμογή στη διαμόρφωση της νέας πολυπολιτισμικής κατάστασης (Γκότοβος 2002: 61-2). Είναι φανερό ότι θέμα συζήτησης και αντιπαραθέσεων των παιδαγωγών και των πολιτικών αποτελούν τα

ιδεολογικά ζητήματα. Άλλωστε, στις σύγχρονες κοινωνίες «οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ των λαών δεν είναι πια πολιτικές και οικονομικές. Είναι διαφορές κουλτούρας» (Huntington 1999: 23 στο Γκότοβος 2002). Με την έλευση των μεταναστών στα ομοιογενή κράτη τα σχολεία γίνονται εργαστήρια «πολιτισμικού αλφαριθμητισμού» (Manney 2005: 8-9).

Σύνοψη 4^{ου} κεφαλαίου

Σύμφωνα με το κοινοτικό πλαίσιο οι τομείς που τα κράτη μέλη πρέπει να φροντίσουν στην περίπτωση των Ρομά είναι η εκπαίδευση, η υγεία, η στέγαση και η εργασία. Οι προσπάθειες που έχουν γίνει όλα αυτά τα χρόνια δεν έχουν αποδώσει τα καλύτερα αποτελέσματα σε κανένα τομέα από τους παραπάνω. Οι Ρομα με την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και για την επίτευξη της μόρφωσης και της απασχόλησης σημαντικό ρόλο έχει ένας σταθερός και προστατευόμενος χώρος στέγασης καθώς και η φροντίδα της υγείας. Τέλος οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο τους ώστε να αποφεύγεται μια πιθανή καταπάτηση ελευθεριών και δικαιωμάτων των παιδιών Ρομά.

Κλείνοντας το κεφάλαιο, επισημαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια ο Ελλαδικός χώρος εξαιτίας των μεγάλων κυμάτων μεταναστών έχει μετατραπεί σε πολυμορφικό και πολύγλωσσο. Επομένως, το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να λάβει υπόψη του την πολιτισμική ετερότητα και τους μαθητές με κάθε είδους διαφορετικότητα, φυλετική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, κοινωνική, καθώς αποτελούν τον πληθυσμό της τάξης αλλά και της κοινωνίας γενικότερα ώστε να υπάρξει κοινωνική και σχολική ισορροπία.

Στο 5ο κεφάλαιο ακολουθούν πληροφορίες σχετικά με τις δυο επιλεγμένες για το ερευνητικό κομμάτι της πτυχιακής, περιοχές της Πάτρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσα πτυχιακής εργασίας, συλλέχθηκαν στοιχεία σχετικά με τις περιοχές της Πάτρας όπου διεξήχθη η πιλοτική έρευνα. Συλλέχθηκαν πληροφορίες που αφορούν τον πληθυσμό, την ιστορία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της εκάστοτε περιοχής.

5.1. ΠΑΤΡΑ

Η Πάτρα (αρχαία ελληνικά: Πάτραι) είναι η μεγαλύτερη πόλη της Πελοποννήσου και η τρίτη μεγαλύτερη της Ελλάδας. Σύμφωνα με την επίσημη απογραφή του 2011^ο πληθυσμός της ανέρχεται στους 167.446 κατοίκους ενώ ο πληθυσμός του καλλικρατικού δήμου Πατρέων στους 213.984 κατοίκους. Η Πάτρα είναι πρωτεύουσα του Νομού Αχαΐας, της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, καθώς και έδρα του ομώνυμου δήμου, ενώ έχει οριστεί επίσης έδρα της Αποκεντρωμένης Διοίκησης Πελοποννήσου, Δυτικής Ελλάδας και Ιονίου.

Αποτελεί σημαντικό αστικό κέντρο και διαθέτει ένα από τα μεγαλύτερα λιμάνια της Ελλάδας το οποίο αποτελεί πολύ σημαντικό δίαυλο επικοινωνίας με την Ιταλία και την ευρωπαϊκή δύση, σημαντικό τόσο από συγκοινωνιακή όσο και από εμπορική σκοπιά. Μέσω αυτού συνδέεται η ηπειρωτική Ελλάδα τόσο με νησιά του Ιονίου (πχ Κεφαλλονιά, Ιθάκη, Κέρκυρα και σπανιότερα με τη Ζάκυνθο) όσο και με ιταλικά λιμάνια, όπως το Μπάρι, το Μπρίντζι, η Ανκόνα, η Βενετία και η Τεργέστη.

Ιστορία της Πάτρας

Η πόλη της Πάτρας έχει σπουδαία ιστορία έως και τεσσάρων χιλιάδων ετών. Η Πάτρα κατοικήθηκε ήδη από τα προϊστορικά χρόνια και αποτέλεσε σημαντικό κέντρο της μυκηναϊκής εποχής. Στην αρχαιότητα υπήρξε πρωταγωνιστικό μέλος της Αχαϊκής Συμπολιτείας ενώ τη μεγαλύτερή της άνθηση γνώρισε στα Ρωμαϊκά χρόνια, οπότε και υπήρξε αυτοκρατορική αποικία. Στη Βυζαντινή εποχή παρέμεινε εμπορική πόλη. Γνώρισε αλλεπάλληλες κατακτήσεις από Λατίνους, Ενετούς, Φράγκους, Βυζαντινούς και Τούρκους. Ακόμη πρωτοστάτησε στην Ελληνική επανάσταση του 1821, η πρώτη σπίθα της οποίας στην Ελλάδα, άναψε στην Πάτρα. Στην Ελλάδα του 19ου αιώνα αποτελούσε τη δεύτερη σε πληθυσμό πόλη της χώρας, το αδιαφιλονίκητο κέντρο της Πελοποννήσου, σπουδαίο εξαγωγικό λιμάνι και πεδίο ανάπτυξης της πρώτης ελληνικής αστικής τάξης. Στον 20^ο αιώνα, αναπτύχθηκε ως εμπορικό και βιομηχανικό κέντρο και παρότι σε οικονομικό μέγεθος

υποσκελίστηκε από την Αθήνα, παραμένει τρίτη πόλη της Ελλάδας και σημαντικότερος οικονομικός πόλος της Πελοποννήσου και της Δυτικής Ελλάδας.

5.2. ΜΠΟΖΑΙΤΙΚΑ

Το Προάστιο ή Προάστειο, ευρύτερα γνωστό με την παλιότερη ονομασία Μποζαΐτικα, είναι συνοικία της Πάτρας στη βόρεια είσοδο της πόλης. Συνορεύει με την κωμόπολη του Ρίου - του ομώνυμου πρώην «καποδιστριακού» δήμου- και το Πανεπιστήμιο Πατρών. Το Προάστειο χωρίζεται σε Άνω Προάστιο, Κάτω Προάστιο και Παραλία Προαστίου ενώ στη συνοικία ανήκει και η παράκτια περιοχή Δάφνες. Απέχει περίπου 7 χλμ. από το κέντρο της πόλης της Πάτρας.

Στη συνοικία βρίσκεται το Εθνικό Κλειστό Γυμναστήριο «Δημήτριος Τόφαλος». Το Προάστειο είναι έδρα της Α.Σ. Νίκη Προαστείου με ιδιόκτητες αθλητικές εγκαταστάσεις δίπλα απο το ΚΤΕΟ Πατρών.. Τη συνοικία διασχίζουν η Παλιά και η Νέα Ε.Ο. Αθηνών- Πατρών, ενώ εκεί βρίσκεται η βόρεια είσοδος/έξοδος της Περιμετρική Οδού της Πάτρας.

Ιστορία

Στην ευρύτερη περιοχή έχουν βρεθεί πολλές αρχαιότητες, κυρίως αγροικίες ρωμαϊκών χρόνων. Το Προάστιο μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα αποτελούσε χωριό το οποίο ονομαζόταν Μποζαΐτη ή Μποζαΐτικα, ονομασία που βρίσκεται σε ευρεία χρήση στην καθημερινή πρακτική, ιδιαίτερα στους κατοίκους της πόλης και στην ευρύτερη περιοχή της Πάτρας. Το 1903 αναφέρεται ότι είχε 503 κατοίκους και μονοτάξιο δημοτικό σχολείο αρρένων. Αρχικά αποτέλεσε οικισμό του χωριού Συχαινά ενώ από το 1832 αποτελεί τμήμα του Δήμου Πατρέων. Επίσημα ονομασία άλλαξε από Μποζαΐτικα σε Προάστειον το 1928 με το ΦΕΚ 156/1928.

Οι πρώτοι κάτοικοι του χωριού προέρχονται από τα χωριά της Νωνάκριδας της πρώην Επαρχίας Καλαβρύτων. Ήταν κυρίως εργάτες που έρχονταν το καλοκαίρι και δούλευαν στις σταφίδες και σταδιακά εγκαταστάθηκαν μόνιμα στην περιοχή. Το όνομα προέρχεται από κάποιον ιδιοκτήτη της περιοχής, Οθωμανό ή Έλληνα Αναφέρεται το 1580 οικογένεια Βοζαΐτη ως ιδιοκτήτες έκτασης γύρω από τον λόφο του Προφήτη Ηλία Πριν την επανάσταση στην Πάτρα κατοικούσε ο Μπεζαΐτ Πασάς και ίσως είχε κτήματα στην περιοχή έτσι έμεινε και το τοπωνύμιο.

5.3 ΖΑΡΟΥΧΛΕΙΚΑ

Τα Ζαρουχλείκα ή Ζαρουχλαίικα, επίσημη ονομασία Γλαύκος, είναι από μία τις μεγαλύτερες συνοικίες της Πάτρας, στο νότιο δημοτικό διαμέρισμα.

Ιστορία

Οι πρώτοι κάτοικοι της περιοχής, που ήταν καλλιεργητές από την Ζαρούχλα του δήμου Νωνάκριδος των Καλαβρύτων, ήρθαν στην περιοχή μετά το 1850. Το 1899 αναφέρεται ότι είχε μονοτάξιο δημοτικό σχολείο.

Γρήγορα αναπτύχθηκε οικισμός, που έγινε ανεξάρτητη κοινότητα το 1912 με το ΦΕΚ 256Α - 28/08/1912. Το 1899 και το 1927 αναφέρεται ότι απείχε 4,5 χιλιόμετρα από την Πάτρα και συνδεόταν με την πόλη μέσω αμαξιτής οδού. Το 1928 αλλάζει ονομασία από Ζαρουχλείκα σε Γλαύκο. Το ίδιο και η κοινότητα από τον παρακείμενο ποταμό Γλαύκο. Το 1930 (ΦΕΚ 271Α - 06/08/1930) η κοινότητα καταργείται και προσαρτάται στο Δήμο Πατρέων και το 1961 (ΦΕΚ - 19/03/1961) καταργείται ο οικισμός και από τότε αποτελεί τμήμα της πόλεως των Πατρών. Από το 1922 ανάμεσα στα Ζαρουχλείκα με την Πάτρα είχε δημιουργηθεί προσφυγικός συνοικισμός που προήλθε από την Μικρά Ασία (Μικρασιατική καταστροφή) και ο οικισμός αποτελούσε προάστιο της πόλης. Το 1899 είχε 295 κατοίκους και το 1933 είχε 685. Στην περιοχή λειτουργούσαν πολλά εργοστάσια και ο πληθυσμός της απαρτιζόταν κυρίως από εργάτες. Πλέον τα περισσότερα εργοστάσια στην περιοχή έχουν πάψει να λειτουργούν.

Σήμερα, στην περιοχή διαμένουν πολλοί Ρομά κάτι που είναι εμφανές και στον σχολικό πληθυσμό που αξιολογήθηκε κατά το ερευνητικό μέρος.

Τέλος λόγω της υγειονομικής κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα δεν μπόρεσαν να συλλεχτούν δείγματα από περισσότερους μαθητές Ρομά και Αλβανικής καταγωγής για την παρακάτω έρευνα που διεξήχθη.

Σύνοψη 5^{ου} κεφαλαίου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν σχετικά με τις δυο περιοχές της Πάτρας , Μποζαίτικα και Ζαρουχλείκα γίνεται φανερό ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους τόσο στον πληθυσμό όσο και ιστορικά αλλά και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Συνολικά, σύμφωνα με το ποσοστό που εμφανίζεται στην παρακάτω έρευνα , στην περιοχή των Ζαρουχλείκων

εμφανίζονται περισσότερα άτομα ρομά ενώ στην περιοχή των Μποζαΐτικων ο δίγλωσσός πληθυσμός είναι Αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, ο συνολικός αριθμός των παραπάνω πληθυσμών (Ρομά, Αλβανικής καταγωγής) δεν έχει καταγραφεί στα δημογραφικά στοιχεία του δήμου. Το δεύτερο μέρος της παρούσας πτυχιακής αφορά την πιλοτική έρευνα που διεξήχθη, τους συμμετέχοντες, την μεθοδολογία, το εργαλείο της έρευνας αλλά και τα αποτελέσματα της αναλυτικά

ΜΕΡΟΣ ΙΙ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί το ποσοστό των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών που τυχόν εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή υπάρχει μελλοντικά πιθανότητα να εμφανίσουν στα σχολικά τους χρόνια. Η ανίχνευση έγινε με βάση τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια (δηλαδή σύγκριση των μαθητών από τις περιοχές : Ζαρουχλείκα – εργατικές κατοικίες και προάστιο – Μποζαίτικα), την χρονολογική ηλικία (σχολική τάξη : Α' και Β' Δημοτικού) αλλά και το φύλο (αγόρι / κορίτσι) των μαθητών.

6.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Πώς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια επιδρούν στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών;
- Σε ποια χρονολογική ηλικία – σχολική τάξη εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές μαθησιακές δυσκολίες;
- Ποιο φύλο (αγόρια / κορίτσια) εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό αναγνωστικές δυσκολίες;
- Αποτελεί η διγλωσσία παράγοντα εμφάνισης των αναγνωστικών δυσκολιών;

6.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021 .Στο διάστημα της οποίας ενημερώθηκαν οι διευθύντριες των Δημοτικών σχολείων καθώς και οι δασκάλες των τάξεων τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για την τήρηση της ανωνυμίας των μαθητών αλλά και για την χρονική διάρκεια που θα απαιτούσε η χορήγηση του ανιχνευτικού εργαλείου.

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο του Κ.Πόρποδα (2007) «Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην

Α' & Β' Δημοτικού». Η χορήγηση του εργαλείου έγινε σε ήσυχο περιβάλλον ατομικά με τους μαθητές αφού προηγήθηκε σύντομη συζήτηση και έπειτα εξήγηση κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά δίνοντας ένα παράδειγμα ώστε να γίνει κατανοητή η κάθε δραστηριότητα από τους μαθητές. Τέλος, δόθηκαν αυτοκόλλητα επιβράβευσης σε κάθε παιδί για την συνεργασία και την προθυμία τους.

6.4.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 80 ,από τα οποία τα 69 είναι μονόγλωσσα και τα 11 δίγλωσσα. Από αυτά τα δίγλωσσα αφορούν μαθητές με μητρική την Αλβανική γλώσσα (5) και τα υπόλοιπα (6) είναι Ρομά. Στην συνέχεια ακολουθεί ο διαχωρισμός σε φύλο και σε σχολική τάξη δηλαδή αγόρι /κορίτσι (40 και 40) και Α' / Β' Δημοτικού(40 και 40) .

Λόγω της υγειονομικής κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα (covid – 19), καθιστάθηκε αδύνατον να παρθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Πατρών με πρώτη γλώσσα την ρομά και την αλβανική.

6.5. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών περιλαμβάνει τέσσερα εγχειρίδια. Το πρώτο εγχειρίδιο είναι η περιγραφή του τεστ, το δεύτερο είναι ο οδηγός του εξεταστή, το τρίτο είναι το φυλλάδιο εξέτασης και το τέταρτο είναι το τεύχος παρουσίασης υλικού.

Σκοπός: Ο σκοπός του εργαλείου είναι να συμβάλλει στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών, ηλικίας νηπιαγωγείου, που προϋποθέτουν τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, γίνεται ανίχνευση και έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών με ελλιπή ανάπτυξη αυτών των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές δυσκολίες στη μετέπειτα φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί σε κάθε μαθητή νηπιαγωγείου και να αξιολογήσει μαθητές που πιθανόν θα δυσκολευτούν ή θα διευκολυνθούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Επιπροσθέτως, είναι οδηγός εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε συγκεκριμένες ηλικίες. Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το είδος και το επίπεδο της

παρέμβασης που πρέπει να γίνει, ώστε να ενδυναμωθούν οι γλωσσικοί παράγοντες και να επέλθει μια έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η χορήγηση του τεστ είναι ατομική και πραγματοποιείται σε ένα ήσυχο κι ευχάριστο χώρο, χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων. Για τη χορήγηση του τεστ, προϋπόθεση αποτελεί η βασική αναγνωστική λειτουργία, δηλαδή το παιδί να ξέρει να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις, όχι απαραίτητα προτάσεις και κείμενο. Το τεστ αποτελείται από εννέα δοκιμασίες-κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν και υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι τέσσερις βασικοί τομείς είναι:

- η αναγνωστική αποκωδικοποίηση,
- η αναγνωστική κατανόηση,
- η φωνολογική επίγνωση
- η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: Χορηγείται σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε μαθητές νηπιαγωγείου. Θεωρείται εύκολη για τους καλούς μαθητές και είναι κλιμακούμενης δυσκολίας για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Ο τομέας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες:

α) Ανάγνωση συλλαβών:

Συμπεριλαμβάνει 24 συλλαβές. Δίνεται στον μαθητή το τεύχος παρουσίασης υλικού και του ζητείται να το διαβάσει προκειμένου να εξοικειωθεί με αυτό. Αργότερα, ο μαθητής διαβάζει στον εξεταστή μία-μία τις συλλαβές Π.χ. σω, γε, κυν, βλω, σκλε.

ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο του με (√) στο πλαίσιο για τη σωστή ή τη λάθος απάντηση (λάθος θεωρείται όταν ο μαθητής αντιμεταθέτει, παραλείπει ή προσθέτει φώνημα ή παρουσιάζει αδυναμία-άρνηση για ανάγνωση).

β) Ανάγνωση ψευδολέξεων:

Συμπεριλαμβάνει 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί, ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής. Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ο ίδιος με αυτόν της ανάγνωσης συλλαβών, δηλαδή ο μαθητής διαβάζει στον εξεταστή μία-μία τις συλλαβές Π.χ. βέο, σφέκης, αρίπετο.

Ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο του με (√) στο πλαίσιο για τη σωστή ή τη λάθος απάντηση (λάθος θεωρείται όταν ο μαθητής αντιμεταθέτει, παραλείπει ή προσθέτει φώνημα ή παρουσιάζει αδυναμία-άρνηση για ανάγνωση).

Αναγνωστική κατανόηση: Αξιολογείται η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου. Ξεφεύγει πλέον από το επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων και προχωρά στην ανάγνωση προτάσεων. Δίνεται σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε μαθητές νηπιαγωγείου. Αποτελείται από δύο κλίμακες αξιολόγησης:

α) Ανάγνωση προτάσεων κι επιλογή εικόνων: Αποτελείται από 16 προτάσεις, των οποίων οι λέξεις και η συντακτική δομή είναι ανάλογη με την ηλικία των μαθητών. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από τρεις εικόνες. Η μία μόνο από αυτές έχει το σωστό νόημα με την αντίστοιχη πρόταση. Η θέση τους είναι τυχαία. Ο μαθητής διαβάζει την πρόταση (χωρίς χρονικό περιορισμό) και καλείται να δείξει την εικόνα με το ίδιο νόημα. Π.χ το παιδί έπεσε από το ποδήλατο , ο σκύλος είναι ξαπλωμένος στην αυλή του σπιτιού και δαγκώνει ένα κόκκαλο.

Ο εξεταστής σημειώνει ανάλογα με την απάντηση του παιδιού (√) στο πλαίσιο Α, Β ή Γ στο φύλλο εξεταστή. Η ποιότητα-ακρίβεια-πληρότητα της εκφώνησης δεν αξιολογούνται. Μπορεί να γίνει εξέταση ακόμη κι αν ο μαθητής δεν εκφωνήσει την πρόταση, αρκεί μόνο να υποδείξει την εικόνα που θεωρεί ότι αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης.

β) Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλειπών προτάσεων: Αποτελείται από 16 προτάσεις σε καθεμία από τις οποίες λείπει μια λέξη. Η σωστή λέξη βρίσκεται από κάτω μαζί με δύο άσχετες σε τυχαία σειρά. Ο μαθητής διαβάζει την πρόταση και επιλέγει μία από τις τρεις λέξεις. Π.χ το χιόνι είναι (πράσινο, κόκκινο, άσπρο).

Κατά τα άλλα ισχύουν τα παραπάνω με την πιο πάνω μέθοδο.

Φωνολογική επίγνωση: Βασική προϋπόθεση είναι ο μαθητής να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία αυτά, καθώς υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθησης της ανάγνωσης. Αποτελείται από τρεις κλίμακες αξιολόγησης:

α) Διάκριση φωνημάτων: δίνεται και σε μαθητές νηπιαγωγείου. Αποτελείται από 24 ζεύγη ψευδολέξεων που το κάθε ζεύγος έχει τον ίδιο αριθμό φωνημάτων (2-7 φωνήματα) και καθώς προχωράει το τεστ υπάρχει μια αύξουσα σειρά δυσκολίας και συλλαβών (1-3). Σε κάθε

ζεύγος οι ψευδολέξεις μπορεί να είναι είτε ίδιες είτε διαφορετικές κατά ένα φώνημα, με τυχαία θέση. Π.χ λα-λο, γας- ρας, ρίπλος-ρίπλος..

Τρόπος διεξαγωγής: Ο εξεταστής διαβάζει με σωστή άρθρωση, φυσικό ρυθμό και τόνο από το φυλλάδιο εξεταστή, ένα ζευγάρι ψευδολέξεων το οποίο μπορεί να επαναλάβει αν το θεωρήσει χρήσιμο. Ο μαθητής αφού εξοικειωθεί με το υλικό απαντά αν οι ψευδολέξεις που άκουσε ήταν ίδιες ή διαφορετικές και ο εξεταστής σημειώνει «Ναι» για τις ίδιες και «Όχι» για τις διαφορετικές. Αν και υπάρχει μικρός βαθμός δυσκολίας, η χαμηλή επίδοση είναι ανάγκη να αξιολογηθεί σωστά.

β) Η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού. Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις που περιλαμβάνουν διάφορα φωνήματα και φθόγγους σε απλούς συνδυασμούς. Ο αριθμός των φωνημάτων κάθε ψευδολέξης είναι από 2 έως 7, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Πχ. Ρα, μο, πρε, λος

Τρόπος διεξαγωγής: Ο εξεταστής διαβάζει κάθε φορά μια ψευδολέξη από το φύλλο εργασίας και ο μαθητής, αφού εξοικειωθεί με το υλικό, εκφωνεί τους φθόγγους, ενώ ταυτόχρονα χτυπάει το μολύβι στο τραπέζι στον κάθε φθόγγο (Π.χ «μεβο», «μ-ε-β-ο»). Ο εξεταστής . σημειώνει (✓) ανάλογα με την απάντηση στο πλαίσιο Σωστό-Λάθος. Για μαθητές του νηπιαγωγείου η χαμηλή επίδοση πρέπει να αξιολογηθεί σε συνδυασμό με τις άλλες δύο κλίμακες φωνολογικής επίγνωσης και ιδιαίτερα της διάκρισης φωνημάτων, ενώ η υψηλή επίδοση αποτελεί ένδειξη, ότι ο μαθητής πιθανότατα δεν θα παρουσιάσει πρόβλημα στη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης.

γ) Απαλοιφή φωνημάτων: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και μαθητές Α', Β' Δημοτικού.

Αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις με αύξουσα σειρά δυσκολίας, η καθεμία από τις οποίες έχει 2 έως 4 φωνήματα. Πχ βα, απαλοιφή πρώτου (β)

Τρόπος διεξαγωγής: Ο εξεταστής εκφωνεί μία-μία τις ψευδολέξεις και ο μαθητής, αφού εξοικειωθεί με το υλικό, καλείται να ακούσει το τμήμα (αρχικό ή τελικό) μιας ψευδολέξης που πρέπει να απαλειφθεί, το οποίο του υποδεικνύει ο εξεταστής. Έπειτα, αφού ακούσει τη συγκεκριμένη ψευδολέξη, που εκφωνείται, πρέπει να πει το υπόλοιπο κομμάτι της λέξης, που μένει μετά την απαλοιφή του φθόγγου (π.χ. «βας» → «ας»). Ο εξεταστής σημειώνει και πάλι (✓) στο πλαίσιο Σωστό-Λάθος. Για τις επιδόσεις των μαθητών Νηπιαγωγείου ισχύουν τα ίδια ακριβώς, όπως στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα.

Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών: Οι δυσκολίες στην βραχύχρονη (εργαζόμενη)μνήμη αποτελούν ενδείξεις για πιθανές δυσκολίες των μαθητών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αποτελείται από δύο κλίμακες:

α) Μνήμη ακόλουθων αριθμών: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Α', Β' Δημοτικού. Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών αριθμητικών ψηφίων. Αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, που αρχίζουν από δύο ψηφία και βαθμιαία φτάνουν μέχρι και τα 7 ψηφία. Για να αποφευχθεί η σύγχυση, τα αριθμητικά ψηφία, που υπάρχουν σε μία σειρά, δεν υπάρχουν ούτε στην προηγούμενη ούτε στην επόμενη. Επίσης, το πρώτο ψηφίο της 1ης-9ης και 10ης-16ης είναι διαφορετικά. Πχ 5-3, 2-7, 1-9, 4-2-8.

Τρόπος διεξαγωγής: Ο εξεταστής παρουσιάζει την κάθε σειρά των αριθμητικών ψηφίων στον μαθητή μόνο μία φορά και ο μαθητής, καλείται να ακούσει προσεκτικά και να επαναλάβει με τη σειρά που εκφωνήθηκαν.

Στη συνέχεια σημειώνει (✓) στη στήλη Σωστό ή Λάθος ανάλογα με την απάντηση του μαθητή.

β) Επανάληψη ψευδολέξεων: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Α', Β' Δημοτικού. Αξιολογεί την ικανότητα της βραχύχρονης μνήμης να συγκρατεί την αναπαράσταση των γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεων). Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις με ισάριθμα καταναμημένες συλλαβές. Πχ. Βίλο, λιγάφο, χροπαλίζω.

Τρόπος διεξαγωγής: Ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια ακριβώς διαδικασία μ' αυτή της μνήμης ακόλουθων αριθμών.

* Πριν από κάθε δοκιμασία ο εξεταστής παρουσιάζει τα παραδείγματα που υπάρχουν στο φυλλάδιο εξέτασης. Σε περίπτωση που ο μαθητής δίνει λανθασμένη απάντηση αφού ο εξεταστής έχει δώσει αρκετά παραδείγματα δείχνοντας ότι δεν έχει κατανοήσει την δραστηριότητα, αλλά και όταν ο μαθητής αρνείται έντονα να ολοκληρώσει την συγκεκριμένη δραστηριότητα, η διαδικασία διακόπτεται. Η επίδοση των μαθητών γίνεται σύμφωνα με τις κλίμακες βαθμολογίας (υψηλή επίδοση 13-19, μεσαία επίδοση 8-12, χαμηλή επίδοση κάτω του 8).

Η αξιολόγηση των μαθητών διακρίνεται σε:

α) τυπική αξιολόγηση

Η τυπική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί πριν την χορήγηση της και ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει τον τρόπο που θα διεξαχθεί. Τα διαγωνίσματα, τα τεστ, οι εργασίες αλλά και οι παρουσιάσεις αποτελούν μορφές της τυπικής αξιολόγησης.

β) άτυπη αξιολόγηση

Άτυπη αξιολόγηση ονομάζεται κάθε δραστηριότητα που γίνεται χωρίς να υπάρχει προσχεδιασμένο πλάνο, δηλαδή οι πληροφορίες συλλέγονται μέσα από συζήτηση. Μερικές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην συλλογή πληροφοριών με την μορφή της άτυπης αξιολόγησης είναι οι εξής :

- Αναγνώριση εικόνων και αντικειμένων
- Κατονομασία εικόνων και αντικειμένων
- Ορισμός λέξεων
- Περιγραφή εικόνων
- Χωροχρονικές έννοιες
- Ακολουθία απλών και σύνθετων εντολών
- Μνημονική ικανότητα

Στην τυπική διαδικασία εντάσσεται και το εργαλείο αξιολόγησης του Κ.Δ. Πόρποδα «ανίχνευση και διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά Α και Β δημοτικού» που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα πτυχιακή εργασία.

Καθώς λοιπόν, οι δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου αφορούν τομείς της ανάγνωσης (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση, φωνολογική επίγνωση και μνήμη), γι' αυτό τον λόγο στο θεωρητικό μέρος κρίθηκε αναγκαίο να αναφερθούν πληροφορίες σχετικά με τα παραπάνω ώστε να γίνει κατανοητή η διαδικασία της ανάγνωσης αλλά και οι μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. κατά την διαδικασία της έρευνας, συμμετείχαν μαθητές ρομά και δίγλωσσοι αλβανικής καταγωγής, επομένως, απαραίτητο είναι να παρατεθούν στο θεωρητικό μέρος πληροφορίες για τη διγλωσσία.

6.6.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

- Στον πίνακα 1 υπάρχουν τα ποσοστά του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων που πήραν μέρος στην έρευνα . Ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι 80 ,από τους οποίους οι 69 είναι μονόγλωσσοι και οι 11 από αυτούς δίγλωσσοι (με ποσοστό 86.25% και 13.75% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι συνολικά 35 (43,75%) ενώ τα κορίτσια 34 (42,50%). Από το συνολικό δείγμα οι δίγλωσσοι μαθητές με μητρική την αλβανική γλώσσα είναι 5, από τους οποίους τα 4 είναι αγόρια (5%) και το 1 κορίτσι Αλβανικής καταγωγής (1,25%) ενώ οι υπόλοιποι 6 μαθητές είναι Ρομά, 4 αγόρια(5%) και 2 κορίτσια(2,5%). Στην συνέχεια υπάρχει το φύλο και η τάξη των μαθητών δηλαδή (αγόρι /κορίτσι) 43 και 37 και Α' / Β' τάξη Δημοτικού 40 και 40 αντίστοιχα.

		N: ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	69.0	86.25%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	11.0	13.75%
	ΣΥΝΟΛΟ	80.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	35	43,75%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	34	42,50%
	ΔΙΓΛ. ΑΓΟΡΙΑ	8	10,00%
	ΔΙΓΛ. ΚΟΡΙΤΣΙΑ	3	3,75%
	ΣΥΝΟΛΟ	80.0	100.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΝΑΛΥΣΗ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	35
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	34	42,50%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΑΓΟΡΙΑ	4.0	5.00%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1.0	1.25%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΑΓΟΡΙΑ	4.0	5.00%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2.0	2.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	80.0	100.00%

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	43.0	53.75%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	37.0	46.25%
	ΣΥΝΟΛΟ	80.0	100.00%
ΤΑΞΗ	Α΄	40.0	50.00%
	Β΄	40.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	80.0	100.00%

Πίνακας 1 : Συνολικό ποσοστό όλου του δείγματος των μαθητών.

- Στον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται το συνολικό ποσοστό του δείγματος των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ τάξη Δημοτικού και στα δύο σχολεία. Ο παρακάτω πίνακας αποτελείται από τον συνολικό αριθμό των μαθητών που είναι 40, από τους οποίους οι 33 είναι μονόγλωσσοι και οι 7 δίγλωσσοι (με ποσοστό 82,50% και 17,50% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι συνολικά 16 (40%) ενώ τα κορίτσια 17 (42,50%). Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι συνολικά 7 και χωρίζονται σε δίγλωσσους με μητρική την αλβανική γλώσσα 2 μαθητές (αγόρια 5%) ενώ οι υπόλοιποι είναι ρομά, 3 αγόρια και 2 κορίτσια (7,50% και 5%). Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι στην Α΄ τάξη Δημοτικού δεν υπήρξε κανένα κορίτσι με μητρική την αλβανική γλώσσα. Έπειτα υπάρχει το φύλο δηλαδή 21 αγόρια (52,50%) και 19 κορίτσια (47,50%) συνολικά, (δηλαδή μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές). Τέλος, παρουσιάζεται ο πληθυσμός στην τάξη Α΄ / Β΄ τάξη Δημοτικού που είναι 20 και 20 μαθητές αντίστοιχα

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	33.0	82.50%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	7.0	17.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	16	40.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	42.5%
	ΔΙΓΛ. ΑΓΟΡΙΑ	5	12.50%
	ΔΙΓΛ. ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	5.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%

ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	16	40.00%
ΑΝΑΛΥΣΗ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	42.5%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΑΓΟΡΙΑ	2	5.00%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0	0.00%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΑΓΟΡΙΑ	3	7.50%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2.0	5.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	21.0	52.50%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	19.0	47.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΤΑΞΗ	Α΄	20.0	50.00%
	Β΄	20.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%

Πίνακας 2: Συνολικό ποσοστό της Α τάξης Δημοτικού

- Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το συνολικό ποσοστό του δείγματος των μαθητών που φοιτούν στην Β΄ τάξη Δημοτικού και στα δύο σχολεία. Ο παρακάτω πίνακας αποτελείται από τον συνολικό αριθμό του δείγματος δηλαδή 40 μαθητές, από τους οποίους οι 35 είναι μονόγλωσσοι και οι 5 από αυτούς δίγλωσσοι (με ποσοστό 87,50% και 12,50% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι συνολικά 18 (45%) ενώ τα κορίτσια 17 (42,50%). Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι 5 (4 αγόρια , 1 κορίτσι). Από αυτά με μητρική την αλβανική γλώσσα είναι 2 αγόρια (5%) και 1 κορίτσι 2,5%). Οι μαθητές ρομά της Β΄ τάξης είναι 2 αγόρια (5%) και κανένα κορίτσι. Η ανάλυση συνεχίζεται με το φύλο των μαθητών, δηλαδή 22 αγόρια (55%) και 18 κορίτσια (45%). Και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του πληθυσμού των τάξεων Α΄ / Β΄ δημοτικού που είναι 20 και 20 μαθητές αντίστοιχα .

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	35.0	87.50%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	5.0	12.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.00	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	18	45.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	42.5%
	ΔΙΓΛ. ΑΓΟΡΙΑ	4	10,00%
	ΔΙΓΛ. ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	2.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.00	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	18	45.00%
ΑΝΑΛΥΣΗ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	42,50%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΑΓΟΡΙΑ	2.0	5.00%
	ΔΙΓΛ.ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1.0	2.50%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΑΓΟΡΙΑ	2.0	5.00%
	ΔΙΓΛ.ΡΟΜΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0.0	0.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.00	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	22.0	55.00%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	18.0	45.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.00	100.00%
ΤΑΞΗ	Α΄	20.0	50.00%
	Β΄	20.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.00	100.00%

Πίνακας 3: Συνολικό ποσοστό της Β΄ τάξης Δημοτικού

- Στον πίνακα 4 υπάρχουν τα ποσοστά του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων από την περιοχή των Ζαρουχλείκων. Ο συνολικός αριθμός των

μαθητών είναι 40, από τους οποίους οι 34 είναι μονόγλωσσοι και οι 6 δίγλωσσοι (με ποσοστό 85% και 15% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι 18 (45%) μαθητές και 16 κορίτσια (40%) ενώ, οι δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο των Ζαρουχλείκων είναι ρομά. Τα αγόρια είναι 4 (10%) και τα κορίτσια 2 (5%). Στην συνέχεια υπάρχει το φύλο 22 αγόρια (55%) και 18 κορίτσια (45%). Τέλος, το 50% των μαθητών (20) φοίτα στην Α' τάξη και το υπόλοιπο 50% (20) στη Β' τάξη του Δημοτικού.

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	34	85.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	6	15.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	18	45.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	16	40.00%
	ΔΙΓΛ. ΡΟΜΑ ΑΓΟΡΙΑ	4	10.00%
	ΔΙΓΛ. ΡΟΜΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	5.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	22.00	55.00%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	18	45.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΤΑΞΗ	Α'	20.0	50.00%
	Β'	20.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%

Πίνακας 4: Συνολικό ποσοστό του δείγματος των μαθητών στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

- Στον πίνακα 5 υπάρχουν τα ποσοστά του δείγματος της Α' τάξης των συμμετεχόντων στην περιοχή των Ζαρουχλείκων. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι 20, από τους οποίους οι 15 είναι μονόγλωσσοι και οι 5 είναι δίγλωσσοι (με ποσοστό 75% και 25% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι

7 (35%) μαθητές και τα κορίτσια 8 (40%) ενώ, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι ρομά, 3 αγόρια (15%) και 2 κορίτσια (10%) . Στην συνέχεια ακολουθεί το φύλο το οποίο χωρίζεται σε 10 αγόρια (50%) και το 10 κορίτσια (50%)

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	15.0	75.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	5.0	25.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	7.0	35.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8.0	40.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ ΡΟΜΑ	3.0	15.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΡΟΜΑ	2.0	10.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	10.0	50.00%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	10.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%

Πίνακας 5 : Ποσοστό του δείγματος της Α τάξης του Δημοτικού στη περιοχή των Ζαρουχλείκων.

- Στον πίνακα 6 υπάρχουν τα ποσοστά του δείγματος των συμμετεχόντων της Β' τάξης από την περιοχή των Ζαρουχλείκων. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι 20 ,από τους οποίους οι 18 είναι μονόγλωσσοι και οι 2 δίγλωσσοι (με ποσοστό 90% και 10% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι 10 (50%) μαθητές και τα κορίτσια 8 (40%) ενώ, οι δίγλωσσοι αφορούν μαθητές που είναι ρομά, 2 αγόρια (10%) και κανένα κορίτσι (0%) . Στην συνέχεια παρουσιάζεται το φύλο το οποίο χωρίζεται σε 12 αγόρια (60%) και 8 κορίτσια (40%).

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	18.0	90.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	2.0	10.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ-ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	10.0	50.00%

	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8.0	40.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ ΡΟΜΑ	2.0	10.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΡΟΜΑ	0.0	0.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	12.0	60.00%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	8.0	40.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%

Πίνακας 6: Ποσοστό του δείγματος της Β τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

- Στον πίνακα 6α, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

Για την καλύτερη κατανόηση της ανάλυσης των επιδόσεων στο τεστ οι βαθμολογίες αντιστοιχούν σε επίπεδα . Αυτά αντιστοιχούν σε επίπεδα επίδοσης ως :

- «χαμηλή επίδοση» βαθμολογίες κάτω του 8,
- «μεσαία επίδοση» βαθμολογίες από 8 έως και 12 και
- «υψηλή επίδοση» βαθμολογίες από 13 έως 19.

Για να γίνει η σύγκριση των πινάκων μεταξύ τους οι βαθμολογίες των μαθητών ανά δραστηριότητα αντιστοιχούν σε ποσοστά επί τις 100.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 58% στην μεσαία 42% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 14%, στην μεσαία 72% και στην χαμηλή επίδοση 14%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 58% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 42%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0%, στην μεσαία 28% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 72%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 86%, μεσαία 14% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 42% στην μεσαία βαθμολογία και 58% στην χαμηλή βαθμολογία

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 14%, στην μεσαία 58% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 28%.

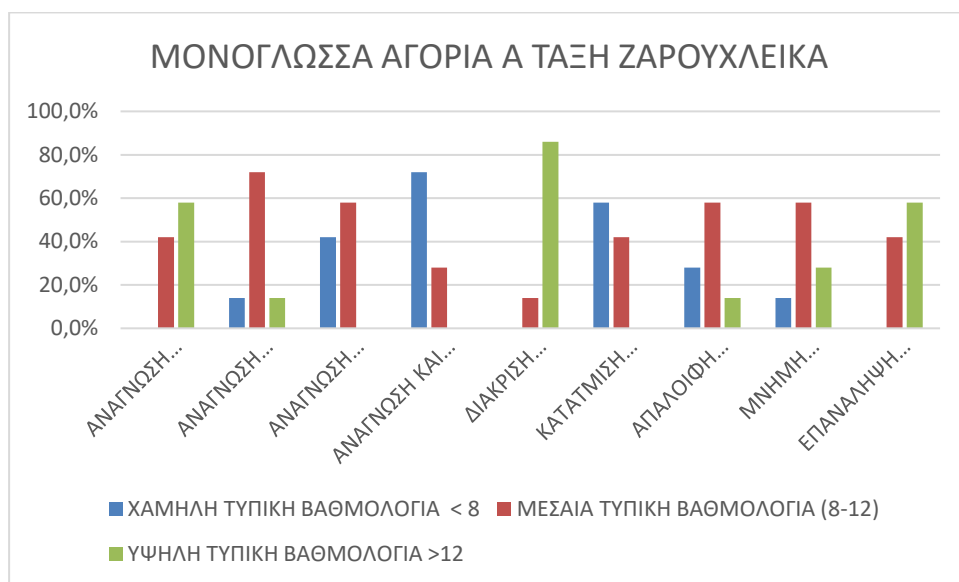
Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 28%, στην μεσαία 58% και στην χαμηλή βαθμολογία 14%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 58% , στην μεσαία 42% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	42,0%	58,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	14,0%	72,0%	14,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	42,0%	58,0%	0,0%

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	72,0%	28,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	14,0%	86,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	58,0%	42,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	28,0%	58,0%	14,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	14,0%	58,0%	28,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	42,0%	58,0%

Πίνακας 6α: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α' τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ I: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α' τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 6β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών, τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 33%, μεσαία 67% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 33% και στην χαμηλή βαθμολογία 67%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 67% , στην μεσαία 33% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	67,0%	33,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	67,0%	33,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	33,0%	67,0%

Πίνακας 6β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 6γ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 75% στην μεσαία 25% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 12,5%, στην μεσαία 87,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 62,5% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 37,5%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 37,5% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 62,5%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 87,5%, μεσαία 12,5% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 75% στην μεσαία βαθμολογία και 25% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 37,5%, στην μεσαία 62,5% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 37,5%, στην μεσαία 62,5% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 87,5% , στην μεσαία 12,5% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	25,0%	75,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	87,5%	12,5%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	37,5%	62,5%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	62,5%	37,5%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	12,5%	87,5%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	25,0%	75,0%	0,0%

ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	62,5%	37,5%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	62,5%	37,5%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	12,5%	87,5%

Πίνακας βγ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙΙ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Α τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα βδ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών, τα δίγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα δίγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα δίγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα δίγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα δίγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 6δ: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρούχλεια Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ IV: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλίκια Α τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 7, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλίκων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλίκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 90% στην μεσαία 10% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 70%, στην μεσαία 30% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 80%, μεσαία 20% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 50% , στην μεσαία 50% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 0%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 70%, μεσαία 30% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 60%, 40% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία

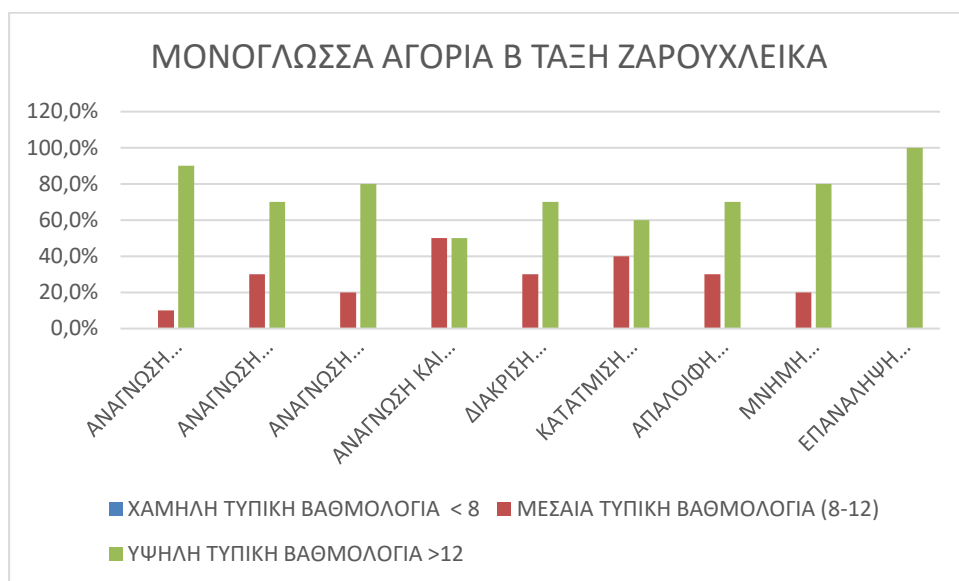
Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 70%, στην μεσαία 30% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 80%, στην μεσαία 20% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	10,0%	90,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	30,0%	70,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	20,0%	80,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	30,0%	70,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	40,0%	60,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	30,0%	70,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	20,0%	80,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 7 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλίκια Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ V : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 7α παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 0% και 100% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 50%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 50%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%

ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%

Πίνακας 7α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ VI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 7β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 75% στην μεσαία 25% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 62,5%, στην μεσαία 37,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 75%, μεσαία 25% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 75% , στην μεσαία 12,5% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 12,5%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 75%, 25% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 75%, στην μεσαία 25% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

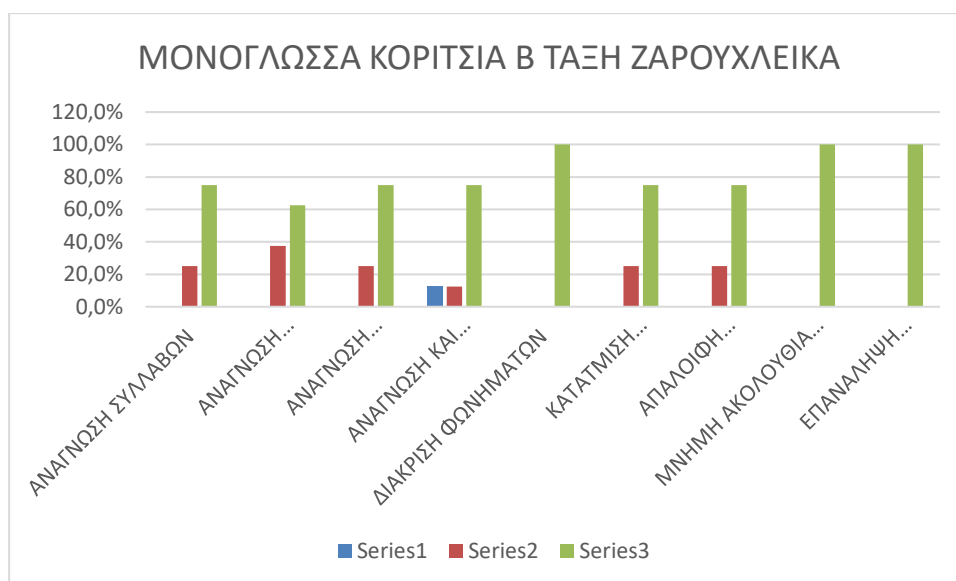
Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
----------------	---------------------------------------	--	--------------------------------------

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	25,0%	75,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	37,5%	62,5%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	25,0%	75,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	12,5%	12,5%	75,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	25,0%	75,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	25,0%	75,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 7β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ VII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλίκια Β τάξης ανά δραστηριότητα για μονόγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 7γ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλικών.

Στην Β' τάξη του δημοτικού της περιοχής των Ζαρουχλικών δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών, επομένως ο παρακάτω πίνακας και το γράφημα παρουσιάζουν 0% αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%

Πίνακας 7γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ VIII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Ζαρουχλείκα Β τάξης ανά δραστηριότητα για δίγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 8 υπάρχουν τα ποσοστά του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων από την περιοχή Μποζαίτικα . Ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι 40 ,από τους οποίους οι 35 είναι μονόγλωσσοι και οι 5 δίγλωσσοι (με ποσοστό 87.50% και 12.50% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι 17 (42,5%) και τα μονόγλωσσα κορίτσια 18 (45,5%). Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ως μητρική την αλβανική γλώσσα, όπου τα 4 είναι αγόρια (10%) και το 1 είναι κορίτσι (2,5%). Στην συνέχεια ακολουθεί το φύλο το οποίο χωρίζεται σε 52.50% αγόρια (21 αγόρια) και το 47.50.% κορίτσια (19 κορίτσια). Τέλος, τα 20 (50%) είναι Α' και τα 20 (50%) Β' τάξη Δημοτικού.

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	35	87.25%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	5	12.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	17	42.50%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	18	45.50%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	4	10.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	1	2.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	21.0	52.50%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	19.0	47.50%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%
ΤΑΞΗ	Α'	20.0	50.00%

	B'	20.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	40.0	100.00%

Πίνακας 8 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα.

- Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται το ποσοστό του δείγματος της Α' τάξης Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων. Ο αριθμός των μαθητών είναι 20, από τους οποίους οι 18 είναι μονόγλωσσοι και οι 2 δίγλωσσοι (με ποσοστό 90% και 10% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι 9 (45%) και τα μονόγλωσσα κορίτσια 9 (45%). Οι δίγλωσσοι μαθητές με Αλβανική καταγωγή είναι 2 αγόρια (10%) και κανένα κορίτσι (0%). Στην συνέχεια παρουσιάζεται το φύλο το οποίο χωρίζεται σε 11 αγόρια (55%) και 9 κορίτσια (45%).

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	18.0	90.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	2.0	10.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	9.0	45.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9.0	45.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	2.0	10.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	0	0.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	11.0	55.00%
	ΚΟΡΙΤΣΙ	9.0	45.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%

Πίνακας 9 : Ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα της Α τάξης Δημοτικού.

- Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται το ποσοστό του δείγματος της Β' τάξης Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων. Ο αριθμός των μαθητών είναι 20 και χωρίζονται σε 17 μονόγλωσσους και 3 δίγλωσσους (με ποσοστό 85% και 15% αντίστοιχα). Τα μονόγλωσσα αγόρια είναι 8 (40%) και μονόγλωσσα κορίτσια 9 (45%). Τα δίγλωσσα αφορούν μαθητές με

Αλβανική καταγωγή , από τους οποίους οι 2 είναι αγόρια (10%) και 1 κορίτσι (5%). Στην συνέχεια υπάρχει το φύλο το οποίο χωρίζεται σε 10 αγόρια (50%) και 10 κορίτσια (50%).

		N: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ	17.0	85.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ	3.0	15.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΦΥΛΛΟ	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ	8.0	40.00%
	ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9.0	45.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΑΓΟΡΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	2.0	10.00%
	ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ	1.0	5.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%
	ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	10.0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	10.0	50.00%
	ΣΥΝΟΛΟ	20.0	100.00%

Πίνακας 10: Ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα της Β τάξης Δημοτικού.

- Στον πίνακα 10α παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 45% στην μεσαία 55% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή επίδοση 22%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%,μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 89%, μεσαία 11% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 22% στην μεσαία βαθμολογία και 78% στην χαμηλή βαθμολογία

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 11%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 11%.

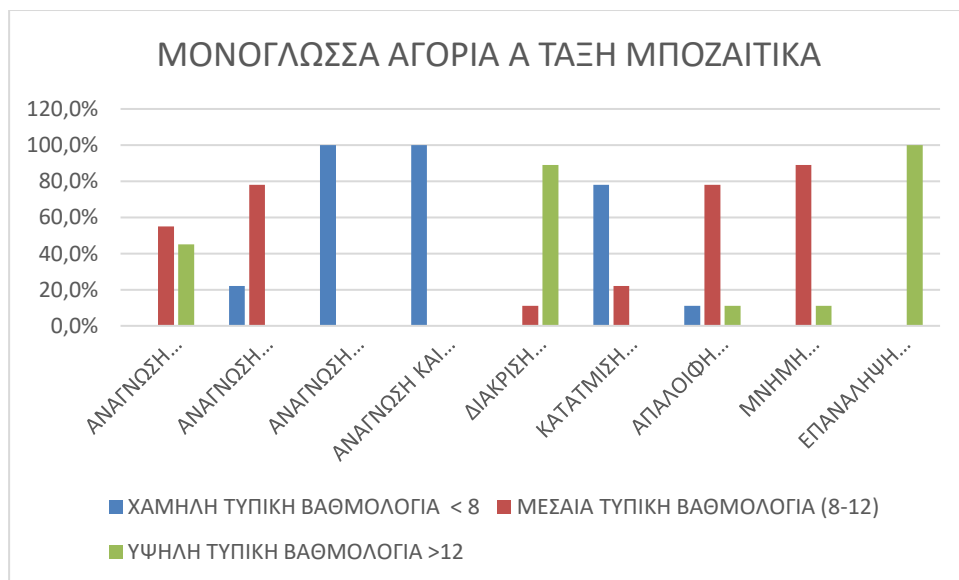
Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 11%, στην μεσαία 89% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	55,0%	45,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	22,0%	78,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	11,0%	89,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	78,0%	22,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	11,0%	78,0%	11,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	89,0%	11,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 10α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΧ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 10β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 50%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 50%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 50% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%

Πίνακας 10β: Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ Χ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 10γ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Α' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 67% στην μεσαία 33% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 11%, μεσαία 89% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 78% στην μεσαία βαθμολογία και 22% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 11%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 11%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 89% , στην μεσαία 11% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	33,0%	67,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	89,0%	11,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	22,0%	78,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	11,0%	78,0%	11,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	11,0%	89,0%

Πίνακας 10γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ XI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 10δ, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης στην περιοχή των Μποζαιτικών.

Στην Α' τάξη του δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών, επομένως ο παρακάτω πίνακας και το γράφημα παρουσιάζουν 0% αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	0,0%

Πίνακας 10δ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαιτικά Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ ΧΙΙ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Α τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 11, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 100% στην μεσαία 0% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 87,5%, στην μεσαία 12,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 37,5%, μεσαία 62,5% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 75% , στην μεσαία 25% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 0%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 25%, 50% στην μεσαία βαθμολογία και 25% στην χαμηλή βαθμολογία

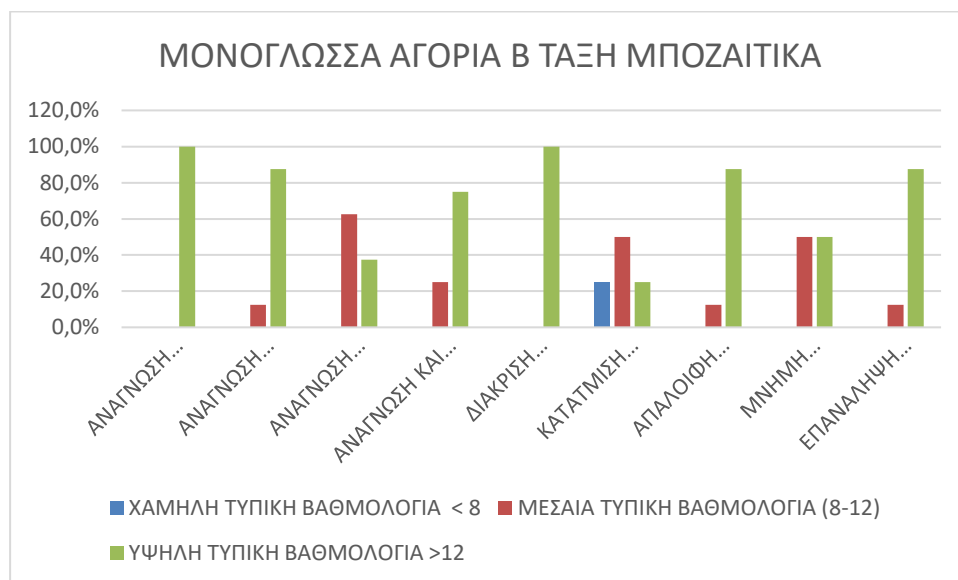
Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 87,5%, στην μεσαία 12,5% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 50%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 87,5% , στην μεσαία 12,5% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	12,5%	87,5%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	62,5%	37,5%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	0,0%	25,0%	75,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	25,0%	50,0%	25,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	12,5%	87,5%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	12,5%	87,5%

Πίνακας 11 : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια



ΓΡΑΦΗΜΑ XIII : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα αγόρια

- Στον πίνακα 11α παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 50% στην μεσαία 50% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 50%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%,μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 50%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

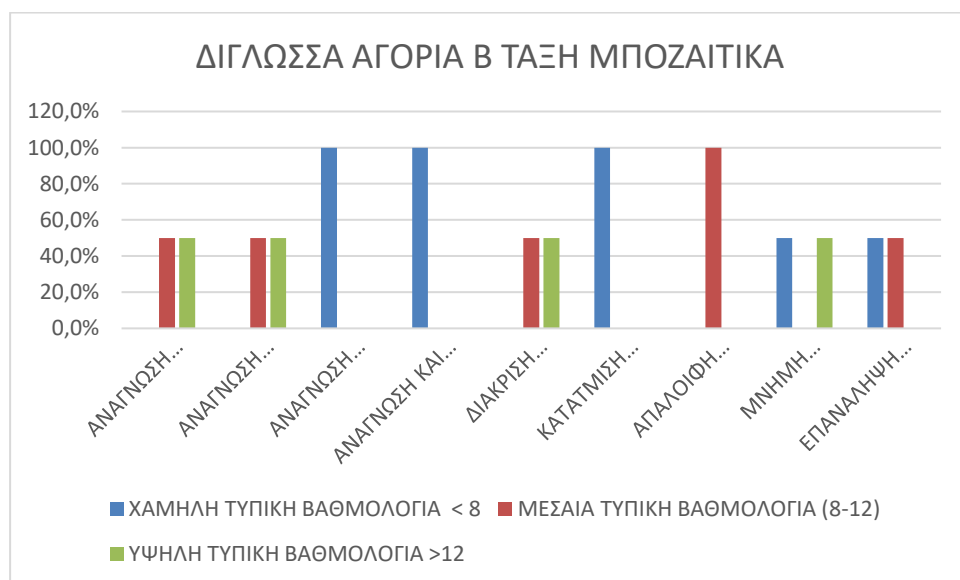
Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 50%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 50%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	100,0%	0,0%	0,0%

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	50,0%	50,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	100,0%	0,0%	0,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	100,0%	0,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	50,0%	0,0%	50,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	50,0%	50,0%	0,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 11α : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ XIV : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα αγόρια.

- Στον πίνακα 11β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 89% στην μεσαία 11% και 0% στην χαμηλή.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 78%, στην μεσαία 22% και στην χαμηλή επίδοση 0%.

Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 67%, μεσαία 22% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 11%.

Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 67% , στην μεσαία 22% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 11%.

Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 89%, μεσαία 11% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 56%, 44% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 56%, στην μεσαία 44% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%.

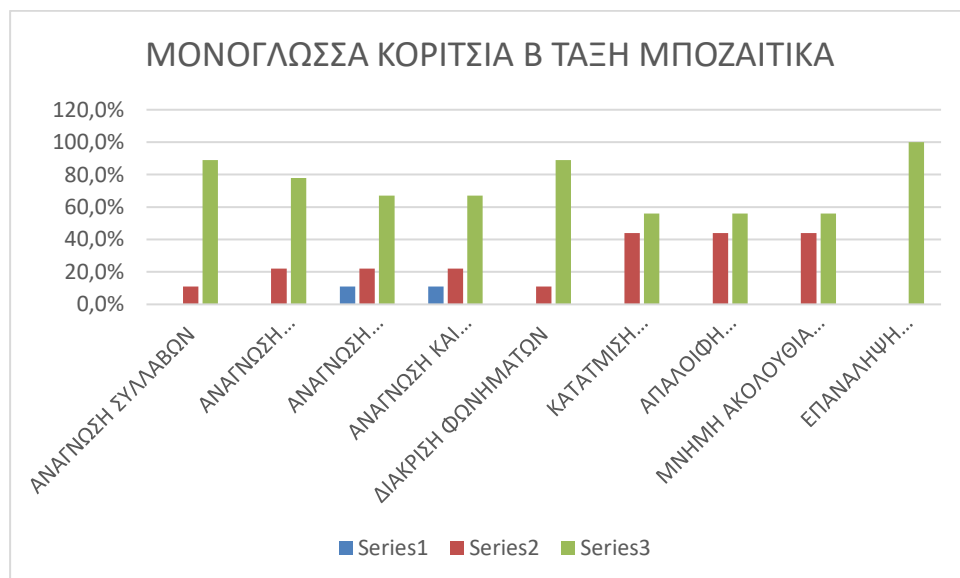
Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 56%, στην μεσαία 44% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	11,0%	89,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	22,0%	78,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ	11,0%	22,0%	67,0%

ΕΙΚΟΝΩΝ			
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	11,0%	22,0%	67,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	11,0%	89,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	44,0%	56,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	44,0%	56,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	44,0%	56,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 11β : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.



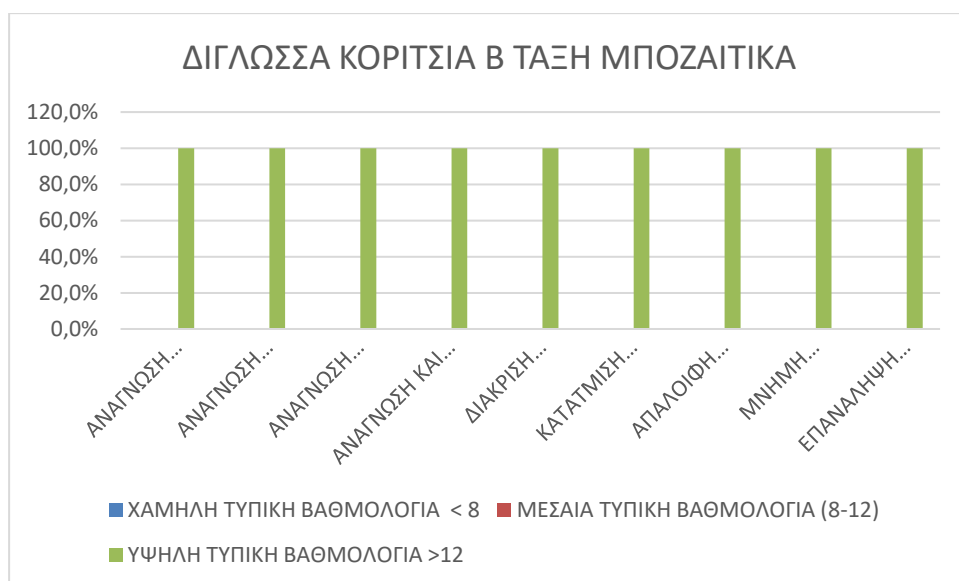
ΓΡΑΦΗΜΑ XV : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού μονόγλωσσα κορίτσια.

- Στον πίνακα 11γ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στη Β' τάξη Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων.

Τα δίγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών σημείωσαν σε όλες τις δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου υψηλή βαθμολογία ποσοστό 100% στην μεσαία 0% και 0% στην χαμηλή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	0,0%	0,0%	100,0%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 11γ : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.



ΓΡΑΦΗΜΑ XVI : Συνολικό ποσοστό του δείγματος για την περιοχή Μποζαίτικα Β τάξης Δημοτικού δίγλωσσα κορίτσια.

6.7 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη χορήγηση του αξιολογικού εργαλείου στους μαθητές της Α' και Β' δημοτικού γίνεται με τον παρακάτω τρόπο :

α) Μονόγλωσσοι μαθητές.

β) Δίγλωσσοι μαθητές.

α) Μονόγλωσσοι μαθητές:

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων που δόθηκαν στο ερευνητικό αξιολογικό εργαλείο στους μονόγλωσσους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαίτικων και στο σχολείο των Ζαρουχλείκων θα γίνει ως εξής :

- 1) Μονόγλωσσα αγόρια Α' δημοτικού Ζαρουχλείκα – Μονόγλωσσα αγόρια Α' δημοτικού Μποζαίτικα
- 2) Μονόγλωσσα κορίτσια Α' δημοτικού Ζαρουχλείκα – Μονόγλωσσα κορίτσια Α' δημοτικού Μποζαίτικα
- 3) Μονόγλωσσα αγόρια Β' δημοτικού Ζαρουχλείκα – Μονόγλωσσα αγόρια Β' δημοτικού Μποζαίτικα

4) Μονόγλωσσα κορίτσια Β' δημοτικού Ζαρουχλείκα – Μονόγλωσσα κορίτσια Β' δημοτικού Μποζαίτικα

- Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των μονόγλωσσων αγοριών της Α' Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλεικων με τα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Α' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πινάκες 6α και 10α.
- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 58% στην μεσαία 42% και 0% στην χαμηλή. Ενώ, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 45% στην μεσαία 55% και 0% στην χαμηλή. Επομένως τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικων έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση συλλαβών με διάφορα επίδοσης 13%.
- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 14%, στην μεσαία 72% και στην χαμηλή επίδοση 14%. Ενώ, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή επίδοση 22%. Αρά, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικων έχουν καλύτερη επίδοση σε αυτή την δραστηριότητα.
- Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 58% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 42%. Αντίστοιχα τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%. Επειδή τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης και των δυο σχολείων έδωσαν ως αποτέλεσμα 0% στην υψηλή βαθμολογία αυτής της κατηγορίας, ως κριτήριο σύγκρισης είναι η μεσαία κατηγορία επίδοσης τους όπου γίνεται φανερό ότι τα μονόγλωσσα αγόρια τη Α' τάξης στα Ζαρουχλεικα σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα με διάφορα επίδοσης 58%.

- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 28% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 72%. Αλλά τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Συμπερασματικά επειδή τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης και των δυο σχολείων έδωσαν ως αποτέλεσμα 0% στην υψηλή βαθμολογία αυτής της κατηγορίας, ως κριτήριο σύγκρισης λαμβάνουμε υπόψη τη μεσαία κατηγορία επίδοσης τους οπότε γίνεται φανερό ότι τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης στα Ζαρουχλειακά παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν υψηλή βαθμολογία 86%, μεσαία 14% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Στην πέμπτη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών έχουν υψηλή βαθμολογία 89%, μεσαία 11% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Γίνεται ευδιάκριτο ότι στην παραπάνω δραστηριότητα τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης στην περιοχή των Μποζαϊτικών σημείωσαν καλύτερη επίδοση.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 42% στην μεσαία βαθμολογία και 58% στην χαμηλή βαθμολογία. Ενώ, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 22% στην μεσαία βαθμολογία και 78% στην χαμηλή βαθμολογία. Επομένως τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης και των δυο σχολείων έδωσαν ως αποτέλεσμα 0% στην υψηλή βαθμολογία αυτής της κατηγορίας, ως κριτήριο σύγκρισης είναι η μεσαία κατηγορία επίδοσης τους οπότε γίνεται φανερό ότι τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης στα Ζαρουχλειακά παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα με διάφορα επίδοσης 20%.
- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 14%, στην μεσαία 58% και στην χαμηλή βαθμολογία

έχουν ποσοστό 28%. Αντίστοιχα τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 11%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 11%. Έτσι διακρίνουμε ότι τα μονόγλωσσα αγόρια στα Ζαρουχλειακά έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία με μικρή διάφορα επίδοσης 3%.

- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 28%, στην μεσαία 58% και στην χαμηλή βαθμολογία 14%. Από την άλλη τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 11%, στην μεσαία 89% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Αρά και σε αυτή την δραστηριότητα βλέπουμε ότι τα μονόγλωσσα αγόρια στα Ζαρουχλειακά έχουν καλύτερη επίδοση.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 58% , στην μεσαία 42% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Στην ίδια δραστηριότητα τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Στην τελευταία δραστηριότητα του ερευνητικού εργαλείου τα μονόγλωσσος αγόρια στα Μποζαϊτικά παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία 100% αρά, και την καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τα μονόγλωσσα αγόρια στην περιοχή των Ζαρουχλειακών.

Συμπερασματικά τα μονόγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης στην περιοχή των Ζαρουχλειακών είχαν καλύτερη επίδοση στις 7 από τις 9 δραστηριότητες του σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου που τους χορηγήθηκε.

2) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των μονόγλωσσων κοριτσιών της Α΄ δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλειακών με τα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικών. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 6γ και 10γ.

- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έχουν στην

υψηλή βαθμολογία ποσοστό 75% στην μεσαία 25% και 0% στην χαμηλή. Καθώς τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στα Μποζαιτικά έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 67% στην μεσαία 33% και 0% στην χαμηλή. Επομένως τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης στα Ζαρουχλειακά έχουν καλύτερη επίδοση σε αυτή τη δραστηριότητα.

- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 12,5%, στην μεσαία 87,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Στην ίδια δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια στα Μποζαιτικά έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Άρα, και σε αυτή τη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών είχαν υψηλότερη βαθμολογία.
- Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 62,5% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 37,5%. Στην τρίτη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια στα Μποζαιτικά έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 11%, μεσαία 89% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%. Επομένως τα κορίτσια της Α΄ τάξης στην περιοχή των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.
- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 37,5% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 62,5%. Ωστόσο, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Συνεπώς, υψηλότερη επίδοση είχαν τα κορίτσια της Α΄ δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών. Ως κριτήριο για αυτό το συμπέρασμα πήραμε την επίδοση τους στην μεσαία βαθμολογία καθώς στην υψηλή τα μονόγλωσσα κορίτσια και των δυο σχολείων είχαν ποσοστό 0%.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλειακών έχουν υψηλή βαθμολογία 87,5%, μεσαία 12,5% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Αντίθετα,

τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Άρα, από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα κορίτσια στα Μποζαιτικά είχαν καλύτερη επίδοση με ποσοστό 100% στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας.

- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα μονόγλωσσα της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 75% στην μεσαία βαθμολογία και 25% στην χαμηλή βαθμολογία. Στην ίδια δραστηριότητα, τα κορίτσια της Α' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 78% στην μεσαία βαθμολογία και 22% στην χαμηλή βαθμολογία. Τα κορίτσια της Α' δημοτικού στα Μποζαιτικά είχαν καλύτερη επίδοση σε αυτή τη δραστηριότητα. Ως κριτήριο για το παραπάνω αποτέλεσμα κρίθηκε το αποτέλεσμα της μεσαίας βαθμολογίας αφού στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' Δημοτικού και στα δυο σχολεία έδωσαν ποσοστό 0%.
- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 37,5%, στην μεσαία 62,5% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Από την άλλη, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης Δημοτικού στα Μποζαιτικά ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 11%, στην μεσαία 78% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 11%. Συνεπώς, καλύτερη επίδοση στην εβδόμη δραστηριότητα είχαν τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.
- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 37,5%, στην μεσαία 62,5% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Στην όγδοη δραστηριότητα, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' δημοτικού των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Καλύτερη επίδοση είχαν τα κορίτσια στην περιοχή των Ζαρουχλείκων.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 87,5% , στην μεσαία 12,5% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Στην ένατη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια

της Α΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 89% , στην μεσαία 11% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Επομένως, στην τελευταία δραστηριότητα που τους χορηγήθηκε καλύτερη επίδοση είχαν τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α΄ δημοτικού τη περιοχής των Ζαρουχλείων είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκε (5 από τις 9 δραστηριότητες) αρά, με μικρή διαφορά από τα κορίτσια του άλλου σχολείου, αφού στο σχολείο των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση σε 4 από τις 9 δραστηριότητες.

3) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των μονόγλωσσων αγοριών της Β΄ δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλείων με τα μονόγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 7 και 11.

- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα αγόρια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 90% στην μεσαία 10% και 0% στην χαμηλή. Στην πρώτη δραστηριότητα, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 100% στην μεσαία 0% και 0% στην χαμηλή. Αρά, τα αγόρια της Β΄ δημοτικού στα Μποζαίτικα είχαν καλύτερη επίδοση με ποσοστό 100%.
- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β΄ δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 70%, στην μεσαία 30% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Ενώ, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β΄ δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 87,5%, στην μεσαία 12,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Επομένως, και σε αυτή τη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα αγόρια της Β΄ δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.

- Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 80%, μεσαία 20% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%. Αντίστοιχα, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 37,5%, μεσαία 62,5% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%. Σε αυτή τη δραστηριότητα καλύτερη επίδοση είχαν τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.
- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Ζαρουχλεικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 50% , στην μεσαία 50% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 0%. Στην ίδια δραστηριότητα τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 75% , στην μεσαία 25% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 0%. Από τα ποσοστά φαίνεται ότι καλύτερη επίδοση έχουν τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων προτάσεων τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Ζαρουχλεικών έχουν υψηλή βαθμολογία 70%, μεσαία 30% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' τάξης που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 60%, 40% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία. Σε αυτή τη δραστηριότητα, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 25%, 50% στην μεσαία βαθμολογία και 25% στην χαμηλή βαθμολογία. Καλύτερη επίδοση,

λοιπόν, είχαν τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.

- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 70%, στην μεσαία 30% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 87,5%, στην μεσαία 12,5% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση στην έβδομη δραστηριότητα.
- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 80%, στην μεσαία 20% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Ενώ, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 50%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Επομένως, καλύτερη επίδοση είχαν τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Αντίστοιχα τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 87,5% , στην μεσαία 12,5% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Στην τελευταία δραστηριότητα καλύτερη επίδοση έδωσαν τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται, ότι τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού τη περιοχής των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκε (5 από τις 9 δραστηριότητες). Ωστόσο, η διαφορά από τα αγόρια του άλλου σχολείου είναι μικρή , αφού στο σχολείο των Ζαρουχλεικών είχαν καλύτερη επίδοση σε 4 από τις 9 δραστηριότητες.

4) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των μονόγλωσσων κοριτσιών της Β' δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλείκων με τα μονόγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στην Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 7β και 11β.

- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 75% στην μεσαία 25% και 0% στην χαμηλή. Στην ίδια δραστηριότητα, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 89% στην μεσαία 11% και 0% στην χαμηλή. Καλύτερη επίδοση έχουν τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών με διάφορα επίδοσης 14%
- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 62,5%, στην μεσαία 37,5% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Στην αντίστοιχη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 78%, στην μεσαία 22% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Συνεπώς τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης των Μποζαιτικών σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση στην παραπάνω δραστηριότητα.
- Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 75%, μεσαία 25% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 0%. Ενώ, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 67%, μεσαία 22% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 11%. Συμφώνα με τις παραπάνω βαθμολογίες διακρίνεται ότι τα κορίτσια στα Ζαρουχλεια έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην συγκεκριμένη δραστηριότητα.

- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 75% , στην μεσαία 12,5% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 12,5%. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 67% , στην μεσαία 22% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 11%. Γίνεται ευδιάκριτο ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης στα Ζαρουχλεια παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με την περιοχή των Μποζαιτικών.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Αντίστοιχα, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν υψηλή βαθμολογία 89%, μεσαία 11% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Έτσι, φαίνεται ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης στα Ζαρουχλεια έχουν καλύτερη επίδοση στην πέμπτη δραστηριότητα.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 75%, 25% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία. Στην ίδια δραστηριότητα, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 56%, 44% στην μεσαία βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογία. Καλύτερη επίδοση με ποσοστό 75% είχαν τα μονόγλωσσα κορίτσια από την περιοχή των Ζαρουχλειακών.
- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 75%, στην μεσαία 25% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Στην αντίστοιχη δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης Δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 56%, στην μεσαία 44% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Σε

αυτή την δραστηριότητα τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης των Ζαρουχλεικών έχουν υψηλότερη επίδοση.

- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Ενώ, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 56%, στην μεσαία 44% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Συνεπώς οι μαθητές στην περιοχή των Ζαρουχλεικών παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στην συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Αντίθετα τα κορίτσια της Β' τάξης του δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Εδώ παρατηρούμε ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια και των δυο σχολείων έχουν ισάξια επίδοση 100% στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας.

Από την παραπάνω σύγκριση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι τα κορίτσια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικών είχαν καλύτερη επίδοση στις περισσότερες δραστηριότητες του αξιολογικού εργαλείου που τους χορηγήθηκε.

B) Δίγλωσσοι μαθητές:

Κατά την διάρκεια χορήγησης του απολογητικού ερευνητικού εργαλείου έγινε φανερό ότι στην περιοχή των Ζαρουχλεικών υπήρξαν δίγλωσσοι μαθητές με καταγωγή Ρομά, ενώ στην περιοχή των Μποζαιτικών οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ως μητρική γλώσσα τα Αλβανικά. Επομένως, η σύγκριση μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών θα γίνει ως εξής :

- 1) Δίγλωσσα αγόρια Α' δημοτικού Ζαρουχλικά – Δίγλωσσα αγόρια Α' δημοτικού Μποζαίτικα.

- 2) Δίγλωσσα κορίτσια Α' δημοτικού Ζαρουχλέρικα – Δίγλωσσα κορίτσια Α' δημοτικού Μποζαίτικα
- 3) Δίγλωσσα αγόρια Β' δημοτικού Ζαρουχλέρικα – Δίγλωσσα αγόρια Β' δημοτικού Μποζαίτικα
- 4) Δίγλωσσα κορίτσια Β' δημοτικού Ζαρουχλέρικα – Δίγλωσσα κορίτσια Β' δημοτικού Μποζαίτικα

Η σύγκριση μεταξύ των μαθητών Ρομά και μεταξύ των μαθητών με μητρική γλώσσα την Αλβανική ξεχωριστά ως κατηγορίες, δεν είναι εφικτή καθώς αυτό συνεπάγεται με σύγκριση μεταξύ Α' και Β' τάξης δημοτικού άρα με διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

- 1) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των δίγλωσσων αγοριών της Α' δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλέρικων με τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Α' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 6β και 10β.
 - Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλέρικων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή. Ενώ, τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή. Και στα δύο σχολεία τα δίγλωσσα αγόρια της Α' δημοτικού έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό επιτυχίας 100% στην κλίμακα μεσαίας βαθμολογίας.
 - Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλέρικων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%. Στην ίδια δραστηριότητα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαίτικων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%. . Και στα δύο σχολεία τα δίγλωσσα αγόρια της Α' δημοτικού έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό επιτυχίας 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας
 - Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα δίγλωσσα αγόρια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλέρικων

έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%. Αντίστοιχα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%. Επομένως, και στα δύο σχολεία τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ δημοτικού έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό επιτυχίας 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.

- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Αντίθετα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Έτσι, και στα δύο σχολεία τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ δημοτικού έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό επιτυχίας 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν υψηλή βαθμολογία 33%, μεσαία 67% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Ενώ, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν υψηλή βαθμολογία 50%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ δημοτικού Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία. Στην ίδια δραστηριότητα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία. Αρά, και σε αυτή τη δραστηριότητα τα αγόρια και των δυο σχολείων είχαν 100% ποσοστό στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.

- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%. Αντίστοιχα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 50%. Τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών πήγαν καλύτερα με κριτήριο το αποτέλεσμα της μεσαίας κλίμακας αφού στην υψηλή είχαν και τα δυο ποσοστό 0%.
- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 33% και στην χαμηλή βαθμολογία 67%. Ωστόσο, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%. Επομένως, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών πήγαν καλύτερα με κριτήριο το αποτέλεσμα της μεσαίας κλίμακας αφού στην υψηλή είχαν και τα δυο ποσοστό 0%.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 67% , στην μεσαία 33% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Αντίθετα, τα δίγλωσσα αγόρια της Α΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 50% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%. Σε αυτή την δραστηριότητα καλύτερη επίδοση είχαν τα αγόρια που φοιτούν στο σχολείο των Ζαρουχλείκων.

Επομένως, αυτό που παρατηρούμε από την παραπάνω σύγκριση των αποτελεσμάτων τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Α΄ τάξη του σχολείου των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκαν.

2) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών της Α' Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλείων με τα δίγλωσσα κορίτσια που φοιτούν στην Α' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 6δ και 10δ.

- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 100% και 0% στην χαμηλή.
- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων τα δίγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%.
- Στην Τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων τα δίγλωσσα κορίτσια έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%.
- Στην Τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλিপών προτάσεων στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%.
- Στην Πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων έχουν υψηλή βαθμολογία 100%, μεσαία 0% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία.
- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων τα δίγλωσσα κορίτσια της Α' τάξης Δημοτικού ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%.
- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα δίγλωσσα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων τα κορίτσια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 100% , στην μεσαία 0% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 0%.

Στην Α' τάξη του δημοτικού της περιοχής των Μποζαιτικών δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών, επομένως το αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου είναι 0%.

Αρα, η σύγκριση μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών της Α' δημοτικού καθίσταται αδύνατη.

3) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των δίγλωσσων αγοριών της Β' δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλείκων με τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 7α και 11α.

- Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 0% στην μεσαία 0% και 100% στην χαμηλή. Ενώ, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 50% στην μεσαία 50% και 0% στην χαμηλή. Έτσι, τα αγόρια της Β' δημοτικού που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.
- Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή επίδοση 100%. Στην ίδια δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 50%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή επίδοση 0%. Αρά, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση.
- Στην τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%. Αντίστοιχα, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης στην περιοχή των Μποζαιτικών έχουν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 0% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 100%. Επομένως, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού σε αυτή

τη δραστηριότητα έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.

- Στην τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Στην ίδια δραστηριότητα τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού που φοιτούν στο σχολείο των Μποζαιτικών στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας έχουν 0% , στην μεσαία 0% ενώ στην χαμηλή κλίμακα 100%. Έτσι, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού σε αυτή τη δραστηριότητα έδωσαν τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έχουν υψηλή βαθμολογία 0%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 50%. Ενώ στα Μποζαιτικά έχουν υψηλή βαθμολογία 50%, μεσαία 50% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 0%. Άρα, υψηλότερη επίδοση έχουν τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών.
- Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία. Ωστόσο, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 0%, 0% στην μεσαία βαθμολογία και 100% στην χαμηλή βαθμολογία. Έδωσαν και τα δυο σχολεία τα ίδια αποτελέσματα με ποσοστό 100% στην κλίμακα χαμηλής βαθμολογίας.
- Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι απαλοιφή φωνημάτων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείων ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 100%. Τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία έχουν 0%, στην μεσαία 100% και στην χαμηλή βαθμολογία έχουν ποσοστό 0%. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα καλύτερη επίδοση είχαν τα δίγλωσσα αγόρια της Β' στην περιοχή των Μποζαιτικών.

- Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0%, στην μεσαία 50% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%. Ενώ, ως αποτέλεσμα τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' τάξη του δημοτικού στα Μποζαίτικα στην υψηλή βαθμολογία 50%, στην μεσαία 0% και στην χαμηλή βαθμολογία 50%. Καλύτερη επίδοση έδωσαν τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' δημοτικού στο σχολείο των Μποζαϊτικών.
- Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, τα δίγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλείκων έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 50%. Ενώ, τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' τάξη του δημοτικού στα Μποζαίτικα έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 0% , στην μεσαία 50% ενώ η χαμηλή βαθμολογία τους άγγιξε το 50%. Επομένως, τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' δημοτικού και στα δυο σχολεία είχαν τα ίδια ποσοστά.

Συμφώνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τους πίνακες αυτό που γίνεται ευδιάκριτο είναι ότι τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' τάξη του Δημοτικού στη περιοχή των Μποζαϊτικων είναι ότι παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στις περισσότερες δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε.

- 4) Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών της Β' δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλείκων με τα δίγλωσσα κοριτσιών που φοιτούν στην Β' δημοτικού στην περιοχή των Μποζαϊτικων. Δηλαδή, η σύγκριση θα γίνει μεταξύ των αποτελεσμάτων που βρίσκονται στους πίνακες 7γ και 11γ..

Στην Β' τάξη του δημοτικού της περιοχής των Ζαρουχλείκων δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών, επομένως το αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου είναι 0%.

Τα δίγλωσσα κορίτσια της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών σημείωσαν σε όλες τις δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου υψηλή βαθμολογία ποσοστό 100% στην μεσαία 0% και 0% στην χαμηλή.

Επομένως, δεν είναι δυνατό να γίνει κάποια σύγκριση μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών που φοιτούν στην Β΄ τάξη του δημοτικού.

6.8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία κύριος σκοπός ήταν η διερεύνηση και ανίχνευση των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών που θα εμφανίσουν παιδιά της Α΄ και Β΄ δημοτικού σε σχολεία της Πάτρας. Για τον σκοπό αυτό χορηγήθηκε ένα σταθμισμένο εργαλείο του Κ.Δ.Πόρποδα από το οποίο εξάχθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

- Πώς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια επιδρούν στην εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών;
- Σε ποια χρονολογική ηλικία – σχολική τάξη εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;
- Ποιο φύλο (αγόρια / κορίτσια) εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;
- Αποτελεί η δίγλωσσία παράγοντα εμφάνισης των αναγνωστικών δυσκολιών;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε εφικτή η απάντηση των ερωτημάτων.

1) Πώς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια επιδρούν στην εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών;

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα η σύγκριση αφορά τους μαθητές μεταξύ των σχολείων στα Μποζαιτικά και στα Ζαρουχλειακά.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε μεταξύ των μονόγλωσσων αγοριών και κοριτσιών της Α΄ Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλειακών με τα μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών. Το ίδιο έγινε και με τα μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια της Β΄

Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλεικων με τα μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια που φοιτούν στην Β' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικων. Καθώς επίσης η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε με τους δίγλωσσους μαθητες και των δυο σχολείων δηλαδή, μεταξύ των δίγλωσσων αγοριών και κοριτσιών της Α' Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλεικων με τα δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια που φοιτούν στην Α' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικων. και με τα δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια της Β' Δημοτικού που φοιτούν στην περιοχή των Ζαρουχλεικων με τα δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια που φοιτούν στην Β' Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικων.

Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα που δοθήκαν είναι:

Τα μονόγλωσσα αγόρια της Α' τάξης στην περιοχή των Ζαρουχλεικων είχαν καλύτερη επίδοση στις 7 από τις 9 δραστηριότητες του σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου που τους χορηγήθηκε.

τα μονόγλωσσα κορίτσια της Α' δημοτικού τη περιοχής των Ζαρουχλεικων είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκε (5 από τις 9 δραστηριότητες) αρά, με μικρή διαφορά από τα κορίτσια του άλλου σχολείου, αφού στο σχολείο των Μποζαίτικων είχαν καλύτερη επίδοση σε 4 από τις 9 δραστηριότητες.

τα μονόγλωσσα αγόρια της Β' δημοτικού τη περιοχής των Μποζαιτικων είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκε (5 από τις 9 δραστηριότητες). Ωστόσο, η διαφορά από τα αγόρια του άλλου σχολείου είναι μικρή , αφού στο σχολείο των Ζαρουχλεικων είχαν καλύτερη επίδοση σε 4 από τις 9 δραστηριότητες.

τα μονόγλωσσα κορίτσια της Β' δημοτικού στην περιοχή των Ζαρουχλεικων είχαν καλύτερη επίδοση στις περισσότερες δραστηριότητες του αξιολογικού εργαλείου που τους χορηγήθηκε.

τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Α' τάξη του σχολείου των Μποζαιτικών είχαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκαν.

το αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου είναι 0%. Άρα, η σύγκριση μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών της Α' δημοτικού καθίσταθηκε αδύνατη.

τα δίγλωσσα αγόρια που φοιτούν στην Β' τάξη του Δημοτικού στη περιοχή των Μποζαιτικων είναι ότι παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στις περισσότερες δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήθηκε.

Στην Β' τάξη του δημοτικού της περιοχής των Ζαρουχλείων δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών, επομένως το αποτέλεσμα και στις εννέα δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου είναι 0%. Τα δίγλωσσα κορίτσια της Β' τάξης του Δημοτικού στην περιοχή των Μποζαιτικών σημείωσαν σε όλες τις δραστηριότητες του ερευνητικού εργαλείου υψηλή βαθμολογία ποσοστό 100% στην μεσαία 0% και 0% στην χαμηλή. Επομένως, δεν είναι δυνατό να γίνει κάποια σύγκριση μεταξύ των δίγλωσσων κοριτσιών που φοιτούν στην Β' τάξη του δημοτικού.

Συμπερασματικά, από τις συγκρίσεις συνολικά βλέπουμε ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές (κορίτσια και αγόρια) είχαν καλύτερες επιδόσεις στην περιοχή των Ζαρουχλείων. (αγόρια Α' και κορίτσια Α'- Β καλύτερη επίδοση Ζαρουχλείκα, αγόρια Β'- Μποζαίτικα). Ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές (μόνο αγόρια καθώς δεν υπήρξε δείγμα δίγλωσσων κοριτσιών) της περιοχής των Μποζαιτικών είχαν καλύτερες επιδόσεις στις δραστηριότητες που τους χορηγήθηκαν. Επειδή το δείγμα των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές είναι πολύ μικρό και δεν επηρεάζουν στην λήψη των αποφάσεων σχετικά με το αποτέλεσμα της καλύτερης επίδοσης, γνώμονας προς την απάντηση του ερωτήματος είναι μόνο οι μονόγλωσσοι μαθητές και των δυο φύλων. Επομένως, καλύτερη επίδοση είχαν οι μαθητές στα Ζαρουχλείκα.

2) Σε ποια χρονολογική ηλικία – σχολική τάξη εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όσον αφορά την χρονολογική ηλικία δεν μπορεί να δοθεί απάντηση βάση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού εργαλείου, καθώς μια σύγκριση μεταξύ μαθητών της Α' Δημοτικού με των μαθητών της Β' Δημοτικού δεν είναι ισάξια, αφού το γνωστικό επίπεδο ενός μαθητή της Β' θεωρητικά είναι υψηλότερο.

Όσον αφορά την σχολική τάξη, για να απαντηθεί το μεγαλύτερο ποσοστό που πιθανόν εμφανίζει αναγνωστική δυσκολία ως κριτήριο πάρθηκε η βαθμολογία της χαμηλής κλίμακας. Δηλαδή σε πόσες δραστηριότητες είχε χαμηλή επίδοση η Α' τάξη και σε πόσες η Β' τάξη.

Μονόγλωσσα αγόρια ζαρουχλείκα Α' τάξη : 2/9
 Μονόγλωσσα αγόρια Μποζαίτικα Α' τάξη : 3/9
 Μονόγλωσσα κορίτσια Ζαρουχλείκα Α' τάξη : 1/9
 Μονόγλωσσα κορίτσια Μποζαίτικα Α' τάξη : 1/9
 Δίγλωσσα αγόρια ζαρουχλείκα Α' τάξη : 6/9
 Δίγλωσσα αγόρια Μποζαίτικα Α' τάξη : 4/9
 Δίγλωσσα κορίτσια Ζαρουχλείκα Α' τάξη : 5/9
 Δίγλωσσα κορίτσια Μποζαίτικα Α' τάξη : 0/9

Μονόγλωσσα αγόρια ζαρουχλείκα Β' τάξη : 0/9
 Μονόγλωσσα αγόρια Μποζαίτικα Β' τάξη : 0/9
 Μονόγλωσσα κορίτσια Ζαρουχλείκα Β' τάξη : 0/9
 Μονόγλωσσα κορίτσια Μποζαίτικα Β' τάξη : 0/9
 Δίγλωσσα αγόρια ζαρουχλείκα Β' τάξη : 5/9
 Δίγλωσσα αγόρια Μποζαίτικα Β' τάξη : 3/9
 Δίγλωσσα κορίτσια Ζαρουχλείκα Β' τάξη : 0/9
 Δίγλωσσα κορίτσια Μποζαίτικα Β' τάξη : 0/9

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η Α' τάξη δημοτικού πιθανόν να εμφανίζει περισσότερες πιθανότητες αναγνωστικές δυσκολίες.

3) Ποιο φύλο (αγόρια / κορίτσια) εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές αναγνωστικές δυσκολίες;

- Στον πίνακα Α υπάρχει το συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των αγοριών και των δυο σχολείων μαζί.

Δείγμα: Αγόρια Ζαρουχλείκα και αγόρια Μποζαίτικα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	4.50%	34.90%	60.45%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	23.10%	37.15%	39.55%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	29.95%	23.25%	46.70%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	48.85%	50.80%	25.60%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	11.55%	20.70%	67.55%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	22.80%	32.55%	44.55%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	23.05%	42.05%	34.90%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	13.80%	49.10%	36.95%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	4.65%	18.45%	76.80%

Πίνακας Α: συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των αγοριών και στα δυο σχολεία

- Στον πίνακα Β υπάρχει το συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των κοριτσιών και των δυο σχολείων μαζί.

Δείγμα: κορίτσια Ζαρουχλέικα και κορίτσια Μποζαίτικα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ < 8	ΜΕΣΑΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (8-12)	ΥΨΗΛΗ ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ >12
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	0%	27.15%	72.75%

ΣΥΛΛΑΒΩΝ			
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	5.55%	56.65%	37.65%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	16.45%	45.70%	37.65%
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	27.45%	40.15%	32.25%
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	0%	5.40%	94.55%
ΚΑΤΑΤΜΙΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	18.95%	45.85%	70.10%
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	8.15%	48.30%	43.40%
ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	0.00%	53.60%	46.30%
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	0%	5.40%	94.55%

Πίνακας Β: συνολικό αποτέλεσμα ανά δραστηριότητα των κοριτσιών και στα δυο σχολεία

Για το συγκεκριμένο ερώτημα έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των πινάκων Α και Β που αφορούν τα συνολικά αποτελέσματα των αγοριών και των κοριτσιών από τα δυο σχολεία.

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία είναι η ανάγνωση συλλαβών τα αγόρια είχαν στην υψηλή βαθμολογία ποσοστό 60.45%% και χαμηλή 4.50%%. Τα κορίτσια ίδια δραστηριότητα είχαν 72.75% ως υψηλή βαθμολογία και μόλις 0% στην χαμηλή κλίμακα. Επομένως, στην πρώτη δραστηριότητα καλύτερη επίδοση είχαν τα κορίτσια.

Στην δεύτερη δραστηριότητα στην ανάγνωση ψευδολέξεων τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία με ποσοστό 39.55% και η χαμηλή επίδοση ήταν 23.10%. Ενώ, τα κορίτσια είχαν ποσοστό 37.65% υψηλή βαθμολογία και 5.55% την χαμηλή κλίμακα. Καλύτερη επίδοση σε αυτή την δραστηριότητα είχαν τα αγόρια.

Στην Τρίτη δραστηριότητα η οποία είναι η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 46.70% και χαμηλή επίδοση με ποσοστό 29.9%. Στην ίδια δραστηριότητα τα κορίτσια είχαν 37.65% ως υψηλή βαθμολογία και χαμηλή βαθμολογία 16.45% . Άρα, και εδώ φαίνεται ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερη επίδοση.

Στην Τέταρτη δραστηριότητα η οποία είναι ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων τα αγόρια στην κλίμακα της υψηλής βαθμολογίας με ποσοστό είχαν 25.60% και στην χαμηλή κλίμακα 48.85%. Αντίστοιχα, τα κορίτσια στην υψηλή κλίμακα είχαν αποτέλεσμα 32.25% και στην χαμηλή κλίμακα 27.45% . Συνεπώς, τα κορίτσια είχαν υψηλότερη επίδοση σε αυτή την δραστηριότητα.

Στην Πέμπτη δραστηριότητα δηλαδή, στη διάκριση φωνημάτων τα αγόρια στην υψηλή βαθμολογία είχαν ποσοστό 67.55% και η χαμηλή επίδοση να φτάνει στο 11.55%. Ενώ, τα κορίτσια στην υψηλή βαθμολογία είχαν 94.55% και στην χαμηλή βαθμολογία 0%. Σε αυτή την δραστηριότητα και πάλι τα κορίτσια είχαν καλύτερα επίδοση.

Στην έκτη δραστηριότητα, η οποία είναι η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα υψηλή βαθμολογία 44.55% και η χαμηλή βαθμολογία 22.80%. Τα κορίτσια στην ίδια δραστηριότητα είχαν 70.10% στην υψηλή βαθμολογία και 18.95% στην χαμηλή βαθμολογία. Καλύτερη επίδοση λοιπόν, είχαν τα κορίτσια.

Στην έβδομη δραστηριότητα η οποία είναι η απαλοιφή φωνημάτων τα αγόρια ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία είχαν 34.90% και στην χαμηλή βαθμολογία είχαν ποσοστό 23.05%. Ενώ, τα κορίτσια στην ίδια δραστηριότητα είχαν 43.40% ως υψηλή βαθμολογία και 8.15% στην χαμηλή κλίμακα. Συνεπώς, τα κορίτσια είχαν ξανά την καλύτερη επίδοση.

Στην όγδοη δραστηριότητα η οποία είναι η μνήμη, ακολουθία αριθμών τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία 36.95% και στην χαμηλή βαθμολογία 13.80%. τα κορίτσια στην συγκεκριμένη δραστηριότητα στην υψηλή βαθμολογία είχαν ως αποτέλεσμα το ποσοστό 46.30% και 0% στην χαμηλή κλίμακα. Επομένως, και εδώ τα κορίτσια είχαν υψηλότερη βαθμολογία.

Στην ένατη δραστηριότητα η οποία είναι η επανάληψη ψευδολέξεων τα αγόρια έδωσαν ως αποτέλεσμα στην υψηλή βαθμολογία , ποσοστό 76.80% και η χαμηλή βαθμολογία τους ήταν 4.65%. Αντίστοιχα, τα κορίτσια είχαν 94.55% στην υψηλή βαθμολογία και 0% στην χαμηλή βαθμολογική κλίμακα. Συνεπώς, καλύτερη επίδοση είχαν τα κορίτσια σ' αυτή δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα των πινάκων Α και Β, συγκρίνοντας τα κορίτσια και τα αγόρια σε κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, καλύτερη επίδοση με τις υψηλότερες βαθμολογίες είχαν τα κορίτσια και των δύο σχολείων μαζί.

4) Αποτελεί η δίγλωσσία παράγοντα εμφάνισης των αναγνωστικών δυσκολιών;

Εξαιτίας, του μικρού δείγματος των δίγλωσσων μαθητών που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα (11 δίγλωσσοι μαθητές, 5 αλβανικής καταγωγής και 6 ρομά), δεν ήταν εφικτό να γίνει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών. Αυτό συνέβη, γιατί το δείγμα των μονόγλωσσων μαθητών (69) είναι πολύ μεγαλύτερο από το δείγμα των δίγλωσσων (11). Το μικρό δείγμα των δίγλωσσων μαθητών οφείλεται στην υγειονομική κατάσταση που επικρατεί στον Ελλαδικό χώρο (εμφάνιση covid-19), καθώς οδήγησε στο κλείσιμο των δημοτικών σχολείων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να μην επιτραπεί η είσοδος των φοιτητριών και η χορήγηση του σταθμισμένου εργαλείου σε περισσότερα δημοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με έρευνες και από την βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές συνήθως δεν διαφέρουν κατά πολύ στις σχολικές επιδόσεις τους σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου δείγματος των δίγλωσσων μαθητών καταστάθηκε αδύνατο να βγουν ασφαλή συμπεράσματα.

Όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές Ρομά, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας, η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στην εκπαίδευση αλλά και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος απέναντι στους μαθητές Ρομά, πολλές φορές αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πορείας. Βάση λοιπόν, των δεδομένων που έχουν προηγηθεί ενδεχομένως οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών Ρομά στις δραστηριότητες του σταθμισμένου εργαλείου, θα ήταν χαμηλότερες από αυτές των μονόγλωσσων μαθητών.

Όσον αφορά τους μαθητές με Αλβανική καταγωγή οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή σε ένα γλωσσικό επίπεδο, με

γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες διαφορετικές από την Αλβανική γλώσσα, με διαφορετικό γραμματικό, συντακτικό και φωνολογικό σύστημα μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση αναγνωστικών και γενικότερα μαθησιακών δυσκολιών.

6.9 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας σχηματίστηκαν ορισμένες προϋποθέσεις από τις οποίες προέκυψαν περιορισμοί. Αρχικά, σημαντική προϋπόθεση ήταν η εύρεση σχολείων σε συγκεκριμένες περιοχές της Πάτρας (προάστια και πρώην εργατικές περιοχές). Εδώ , προέκυψε ο πρώτος περιορισμός καθώς λόγω της υγειονομικής κατάστασης (covid-19), η έγκριση για επίσκεψη δόθηκε μόνο από δύο σχολεία, με αποτέλεσμα τον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων. Αυστηρή οριοθέτηση ήταν οι μαθητές να βρίσκονται στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ένα από τα ερωτήματα αφορούσε την χρονολογική ηλικία των μαθητών. Ωστόσο , δεν επιτράπηκε να δοθούν προσωπικά στοιχεία των μαθητών και έτσι το ερώτημα βασίστηκε στον διαχωρισμό των δυο τάξεων του δημοτικού. Τελευταίος περιορισμός ήταν ο μικρός πληθυσμός των δίγλωσσων μαθητών με αποτέλεσμα να καταστεί αδύνατη η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.

6.10 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Μια σύσταση προς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η δημιουργία ενός ξεχωριστού τμήματος για τους μαθητές που προέρχονται από καταβλισμούς ρομά αλλά και για τους δίγλωσσους μαθητές. Σε αυτό το τμήμα οι εκπαιδευτικοί θα δίνουν περισσότερη προσοχή και χρόνο σε αυτούς τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος και πιθανώς ορισμένα να φτάσουν σε υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξόπουλος, Δ. (2004). *Ψυχομετρία. Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυλίδου-Δοίκου, Μ. (2002). *Δυσλεξία- συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D., (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Σαξιδευτής.

Cummins J. (2002). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα : Gutenberg.

Γκότοβος Α (2002). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ* . Αθήνα : Μεταίχμιο

Δαμανάκης Μ. επίμ. (2003-2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.

Δραγώνα Θ. (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* . Πάτρα : ΑΕΠ

Ζακοπούλου, Β., (2003). *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ. (2001). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλας, Τ., (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. VirtualSchool, τόμος 2, τεύχη 2-3.

Κωτούλας, Β. (2008). *Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ.32-40). Θεσ/κη: Γράφημα.

Μάρκου (2018). *Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ*. Εκδόσεις : ΓΡΗΓΟΡΗ

Μιχελιογιάννης , Ι., & Τζενάκη, Μ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Έκδοση : Γρηγόρη, Αθήνα.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο., (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής : Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Σταμούλης

Μπαμπινιώτης Γ (2004) *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα : κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου,

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2015). *Η αλφαβήτα που μπερδεύει κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7).

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη , Χατζηγηρήστου & Μπίμπου (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση* Αθηνά : Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας Κ.(1997). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ)*. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα : αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ.Δ.(2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (1).

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. Ψυχολογία, 15(3), 267-289.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο Κ. Πόταγας, Κ.&Ευδοκιμήδης, Ι. (Επιμ..) *Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο*, (σελ. 199-218). Αθήνα: Συνάψεις.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός Δ. (2001) *ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ* .εκδόσεις : Gutenberg.

Τάνος Γ.Χ. (2004). *Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ* . εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.σελ. 33-42.

Τζιβνίκου Σ(2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – Διδακτικές παρεμβάσεις*.

Τριαρχή Β. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Hermann

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Τριλιανός, Θ. Α., (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Τόμος Α'.*

Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Αθήνα: (Χ. Ό.)

Τσακίρη, Δ. - Καπετανίδου, Μ. (2007). «Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης» στο Σύγχρονες Διδακτικές

Σταφυλλίδου Γ.(2016-2017). σημειώσεις του μαθήματος πολυγλωσσικό περιβάλλον και διγλωσσία .Eclass

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bateman B (1965) *An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders learning disorders*, I, 219-239

Fernald (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. Publisher : McGraw- Hill.

Hughes, A (2003) *Testing for language teachers*. Cambridge : Cambridge university press.

Hultquist A.M. (2006) *An introduction to Dyslexia for parents and professional*. Publishers : Jessica Kingsters

Kirk, S. A (1972) *Educating exceptional children*. Houghton – Mifflin, Boston.

Kurt R. *Diglossie und Bilingualismus bei den Deutschen in Rumänien und Ungarn sowie den GUS Staaten*

Lüttenberg D. *Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik*

O'Connor, (2007). *Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development*. American Educational Research Journal, 44, 340-369.

O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). *Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature*.

Learning Disability Quarterly, 21(2), 123 – 148.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). *Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation*. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (σελ. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stoll Lessmüller, S. (2018) *Wortschatzentwicklung in einem diglossischen Umfeld: Eine Studie mit Kindern im Kindergartenbereich*.

Swanson, H. L. (1987). *Verbal – coding deficits in the recall of pictorial information by learning disabled readers. The influence of a lexical system*. *American Educational Research Journal*, 24, 143 – 170.

Swanson, H. L. (1994). *Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?* *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34 – 50.

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). *Learning disabilities and memory*. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (σελ. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

Wong, B. Y. L. (1982). *Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving and learning disabled children*. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33 – 37.

Van Der Elst G, (1979) *Gibt es einen Zusammenhang zwischen Dialekt-Sprechen und Schulresultaten bei Grundschulkindern? Überlegungen anhand einer Soziolinguistischen Untersuchung in den Niederlanden* Published By: Franz Steiner Verlag