

Ασημίνα Μ. ΡΑΛΛΗ
Φωτεινή ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ
Κωνσταντίνα ΛΑΜΠΗ

*Οι γλωσσικές και μαθησιακές δεξιότητες
μαθητών Ρομά και μη Ρομά που ανήκουν
σε ομάδα υψηλού κινδύνου*

Η ΕΓΚΑΙΡΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ σε ειδικούς πληθυσμούς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την μετέπειτα γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους καθώς και την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων παιδιών Ρομά και μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος του Προγράμματος «Εκπαίδευση Ρομά» (Υποέργο: Ψυχοκοινωνική και Μαθησιακή Υποστήριξη για παιδιά Ρομά και μη Ρομά). Στόχος του προγράμματος της Μαθησιακής υποστήριξης ήταν ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών αναγκών που αντιμετωπίζουν παιδιά με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση που φοιτούν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών Ρομά ώστε σε δεύτερη φάση να πραγματοποιηθούν προγράμματα παρέμβασης. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 112 παιδιά που φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, 41 παιδιά φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, (29 παιδιά (70,7%) Ρομά και 12 (29,3%) μη Ρομά), 40 παιδιά φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού 34 παιδιά (85%) Ρομά και 6 (15%) μη Ρομά). Τέλος, 31 παιδιά φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού 20 παιδιά (64,5%) Ρομά και 11 (35,5%) μη Ρομά). Η αξιολόγηση των γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων τους βασίστηκε τόσο σε ατομικές αξιολογήσεις όσο και στις κλίμακες αξιολόγησης που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν το λεξιλόγιο (προσληπτικό και εκφραστικό), οι δεξιότητες γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, ανάγνω-

ση και γραφή), οι αφηγηματικές δεξιότητες, και οι μαθησιακές τους δεξιότητες σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά σε όλες τις μετρήσεις συγκριτικά με τα παιδιά μη Ρομά που ανήκαν στην ομάδα των μαθητών υψηλού κινδύνου. Ιδιαίτερα σημαντικές συνάφειες διαπιστώθηκαν μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων και της αφηγηματικής ικανότητας για τα παιδιά Ρομά. Αξιοσημείωτο ήταν ότι ο παράγοντας ηλικία επέτεινε τις διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Τα παιδιά Ρομά και η εκπαίδευση

Οι Ρομά είναι ένας κατά βάση νομαδικός λαός με ινδική καταγωγή. Το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού (ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες) εξακολουθεί να είναι αναλφάβητο, ενώ φαίνεται ότι η μη φοίτηση στα σχολεία είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζει προοδευτική μείωση από γενιά σε γενιά. Όσον αφορά στο παιδί στην τσιγγάνικη κοινωνία, αυτό φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Από τη στιγμή που είναι ικανό να περπατήσει, προσφέρει την βοήθεια του στις καθημερινές ασχολίες της οικογένειας. Το παιδί εκλαμβάνεται ως εργατική δύναμη από τους υπόλοιπους και συμβάλει στην οικονομική αυτάρκεια της ομάδας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν έχει άμεση σχέση με την απόκτηση εργασίας ωθεί τους Ρομά να θεωρούν το σχολείο ως μη απαραίτητο.

Η συμμετοχή των παιδιών Ρομά στα ελληνικά σχολεία είναι πολύ μικρή. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι περίπου ένα ποσοστό 40% των μαθητών φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ένα πολύ μικρό ποσοστό συνεχίζει την φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρωθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση (Fenyés, McDonald & Meszaros, 1999). Συχνά τα παιδιά Ρομά εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία από τα υπόλοιπα παιδιά.

Οι γλωσσικές και μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών Ρομά είναι χαμηλές και οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι συνήθως μέτριες έως χαμηλές (Τσιάκαλος, 1985. Μουχελή, 1996. Ντούσα, 1997. Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζουν στον προφο-

ρικό λόγο, στη σωστή χρήση του λόγου και στη κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Φλουρής, Γιώτη, Παρθένης & Μηλίγκου, 2013). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στη διακεκομμένη φοίτησή τους στο σχολείο, στα χαμηλά ποσοστά φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση, στη μειωμένη παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων στην ελληνική γλώσσα από την οικογένεια, στο μειωμένο χρόνο ή και την απουσία χρόνου μελέτης στο σπίτι, στα στερεότυπα και συχνά την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και τέλος στην γενικά χαμηλή αξιακή θέση που κατέχει η εκπαίδευση και το σχολείο για την κοινωνική ομάδα των Ρομά (Bhopal, 2011. Baucal, 2006. Μήτσης και Τριανταφυλλίδης, 2007).

Η σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης των γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο

Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι πολύ πιθανό να συνεχίζουν να έχουν αυτές τις δυσκολίες και στις επόμενες τάξεις. Όπως έχουν δείξει τα ευρήματα διαχρονικών ερευνών οι δυσκολίες αυτές όχι μόνο δε μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αλλά αντιθέτως διευρύνονται σε μεγάλο βαθμό ιδίως εάν δεν παρέχεται έγκαιρη παρέμβαση. Επιπλέον, τα παιδιά βιώνουν συχνά εμπειρίες αποτυχίας με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλά ακαδημαϊκά κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικές στάσεις προς την ανάγνωση και το σχολείο γενικότερα (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013. Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006. Sideridis, 2005. Zeleke, 2004). Η ανίχνευση αναφέρεται σε μια διαδικασία γρήγορου εντοπισμού ατόμων που πληρούν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια ή έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια αρχική διαδικασία με την οποία επιλέγουμε, μέσα από το γενικό πληθυσμό, τα άτομα εκείνα που έχουν για παράδειγμα αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν τις δυσκολίες που συνδέονται περισσότερο με μια διαταραχή. Η χρήση μικρού αριθμού κριτηρίων διευκολύνει την γρήγορη ολοκλήρωση της διαδικασίας και τον εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου (at risk group) και χρειάζονται συστηματική παρακολούθηση (Protorapas & Skaloumbakas, 2007).

Η ανίχνευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την χρήση κλιμάκων αξιολόγησης με βάση τις εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού για το βαθμό κα-

τάκτησης των μαθησιακών στόχων από το μαθητή ή μέσω ατομικών δοκιμασιών-τεστ. Έχουν πλέον σταθμιστεί αρκετές τέτοιες κλίμακες και τεστ και στην ελληνική γλώσσα (Βογινδρούκας, 2009. Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008. Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012. Πόρποδας, 2008. Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Βαρλοκώστα, 2008. Μπεζεβέγκης, Οικονόμου & Μυλωνάς, 2008. Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Πολυχρόνη, 2008. Χατζηχρήστου, Μπεζεβέγκης, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, 2008. Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή, Παπαιωάννου, 2015). Μετά την αξιολόγηση καταγράφεται το επίπεδο του κάθε παιδιού, εντοπίζονται έγκαιρα οι ενδεχόμενες δυσκολίες του, και σχεδιάζεται η παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή η παραπομπή του παιδιού σε διεπιστημονική ομάδα για πλήρη αξιολόγηση.

Η έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται στην προσχολική ηλικία και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια (KPMG Foundation, 2006. NRP, 2000). Η έγκαιρη ανίχνευση και η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στην πρόληψη και των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των παιδιών. Άλλωστε οι σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση μεταξύ άλλων προτείνουν την έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση, την αξία της πολυδιάστατης αξιολόγησης, τη χρήση της συνεχούς αξιολόγησης αντί της αξιολόγησης σε μια μόνο χρονική στιγμή και επισημαίνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι εκείνος ο οποίος συνήθως πρώτος εντοπίζει τις δυσκολίες του παιδιού στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και παραπέμπει τους γονείς για περαιτέρω αξιολόγηση. Η αξιολόγηση των γλωσσικών και μαθησιακών αναγκών έχει στόχο την κατανόηση των αναγκών και παράλληλα των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τις κατάλληλες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν το μαθησιακό περιβάλλον και να σχεδιάσουν τις δραστηριότητες που θα εφαρμόσουν, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.

Οι *προσχολικοί δείκτες* για τους οποίους υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα σε διεθνείς και ελληνικές έρευνες σχετικά με την πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας στο Δημοτικό είναι: α) η φωνολογική επίγνωση, δηλαδή η συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών λέξης σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, και ο συνειδητός χειρισμός τους, β) η επίγνωση του γραπτού λόγου, δηλαδή η επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού όπως η κατεύθυνση της ανάγνωσης από αριστερά προς δεξιά, η αναγνώ-

ριση του τόνου, ο διαχωρισμός των λέξεων με κενά κ.λπ. γ) η γνώση του αλφαβήτου, γνώση του ονόματος των γραμμάτων και του φωνημικού τους προσδιορισμού, δ) το οικογενειακό περιβάλλον, η προώθηση δηλαδή του γραμματισμού στην οικογένεια, η έμφαση στην αξία του γραμματισμού, η διαθεσιμότητα του αναγνωστικού υλικού στο σπίτι κ.λπ., ε) ο προφορικός λόγος, δηλαδή η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που αντανακλά το επίπεδο κατάκτησης των επιμέρους γλωσσικών τομέων της μορφολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας, και πραγματολογίας (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2012).

Το λεξιλόγιο ως προβλεπτικός δείκτης για τις αφηγηματικές δεξιότητες

Το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους βασικούς προβλεπτικούς δείκτες για την κατάκτηση της αφηγηματικής δεξιότητας στα παιδιά. Σύμφωνα με τους Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway (2010) η ανάπτυξη του σχήματος της ιστορίας συμβαδίζει με την ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία. Επίσης, όπως επισημαίνουν υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την παραγωγή αφηγήσεων καθώς επίσης και ανάμεσα στη γραμματική και τις αφηγηματικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα η αξιολόγηση του λόγου των παιδιών μέσω των αφηγήσεων τους μπορεί να συμβάλει στον έγκαιρο εντοπισμό γλωσσικών ελλειμμάτων αφού οι αφηγηματικές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν επίσης ισχυρό δείκτη των μετέπειτα γλωσσικών τους δεξιοτήτων και της σχολικής τους επιτυχίας (Curenton & Lucas, 2007).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων παιδιών Ρομά και μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος του Προγράμματος «Εκπαίδευση Ρομά» (Υποέργο: Ψυχοκοινωνική και Μαθησιακή Υποστήριξη για παιδιά Ρομά και μη Ρομά). Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος της μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών στο σχολείο λειτούργησαν σε δύο επίπεδα (επίπεδο του μαθητή, επίπεδο του εκπαιδευτικού) και ήταν οι παρακάτω (Σχήμα 1):



Σχήμα 1: Πρόγραμμα για τη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών στο σχολείο

(α) *Εντοπισμός των μαθησιακών αναγκών* (ανάγνωση, γραπτός λόγος, προφορικός λόγος, επικοινωνία) από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους.

β) *Λήψη αποφάσεων* για την μαθησιακή πορεία των μαθητών, π.χ. μαθησιακή αξιολόγηση και παρέμβαση εντός σχολείου ή παραπομπή σε δημόσια υπηρεσία αξιολόγησης (π.χ. ΚΕΔΔΥ).

(γ) *Γλωσσική και Μαθησιακή αξιολόγηση* (στα πλαίσια ανιχνευτικού ελέγχου) των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών από τους σχολικούς ψυχολόγους (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραπτός λόγος)

(δ) *Μαθησιακή παρέμβαση:*

Στο επίπεδο του μαθητή

- Καθορισμός *διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών στόχων* για τους μαθητές/τις μαθήτριες που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου στην τάξη
- *Σχεδιασμός και εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων* μαθησιακής παρέμβασης με βάση τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών.
- *Μαθησιακή παρέμβαση εντός και εκτός τάξης (κυρίως ομαδική)* από τους σχολικούς ψυχολόγους ή τους ψυχοπαιδαγωγούς

Στο επίπεδο του εκπαιδευτικού

- Επιμόρφωση (κατά τη διάρκεια των δύο ετών εφαρμογής του προγράμματος με θέμα «*Ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες της τάξης*»)
- *Ατομική ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική* για θέματα μάθησης και προσαρμογής στο σχολείο.
- *Συστηματική υποστήριξη* των εκπαιδευτικών από τους ψυχολόγους για να διαφοροποιούν μαθησιακούς στόχους ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με βάση τα ετερογενή μαθησιακά τους προφίλ μετά από την εκτίμηση των μαθησιακών αναγκών (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013).

Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφέρουν οι γλωσσικές και μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών Ρομά από αυτές των μη Ρομά (που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου) με βάση την τάξη φοίτησης;
2. Συσχετίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών Ρομά και μη Ρομά (που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου) με τις αφηγηματικές τους δεξιότητες;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 112 μαθητές και μαθήτριες Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων της περιφέρειας της Αττικής. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε τμήματα του Νηπιαγωγείου, της Α΄ Δημοτικού και της Β΄ Δημοτικού και προέρχονταν από τους δήμους της Αγίας Βαρβάρας, των Άνω Λιοσίων, του Ασπρόπυργου, των Αχαρνών, του Καματερού, του Κορωπίου, του Μαρκόπουλου, του Χαλανδρίου και του Ζεφυρίου. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, στο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 41 παιδιά εκ των οποίων τα 29 (70,7%) ήταν Ρομά και τα 12 (29,3%) ήταν μη Ρομά. Για να διαμορφωθεί η ομάδα των μη Ρομά μαθητών ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να παραπέμψουν στους σχολικούς ψυχολόγους εκείνους τους μαθητές/τις μαθήτριες από κάθε τμήμα οι οποίοι/ες σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους είχαν τη χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές αυτοί αποτέλεσαν την «ομάδα υψηλού κινδύνου». Από τα 40 παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού τα 34 παιδιά (85%) ήταν Ρομά και τα

6 (15%) ήταν μη Ρομά. Τέλος, από τα 31 παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ Δημοτικού τα 20 παιδιά (64,5) ήταν Ρομά και τα 11 (35,5) ήταν μη Ρομά.

Πίνακας 1. Περιγραφή του δείγματος

	Νηπιαγωγείο		Α΄ Δημοτικού		Β΄ Δημοτικού	
	Ρομά	Μη Ρομά	Ρομά	Μη Ρομά	Ρομά	Μη Ρομά
Νηπιαγωγείο						
Αγόρια	18	9	26	4	10	5
Κορίτσια	11	3	8	2	10	6
Σύνολο	29	12	34	6	20	11

Εργαλεία

Για την διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκαν ατομικές αξιολογήσεις στα παιδιά οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε δυο ή τρεις ατομικές συνεδρίες στο χώρο του σχολείου και συμπληρώθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Οι ατομικές αξιολογήσεις περιελάμβαναν τη Δοκιμασία του Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας και Σιδερίδης, 2009), το Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς και Βαρλοκώστα, 2008), το Εργαλείο Αναδυόμενου Γραμματισμού (Ράλλη, 2012) και το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ Β΄ Δημοτικού (Πόρποδας, 2008). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία.

Κλίμακα Αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών και για την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των παιδιών με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Η Κλίμακα αποτελείται από πέντε υποκλίμακες: γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση. Η κάθε υποκλίμακα αποτελείται

από κριτήρια τα οποία συνολικά στην κλίμακα είναι είκοσι. Για να υπολογιστεί ο βαθμός του παιδιού σε καθεμία από τις υποκλίμακες προστίθενται όλοι οι επιμέρους βαθμοί που έλαβε στα κριτήρια που αυτή περιλαμβάνει.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας και Σιδερίδης, 2009) αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών. Αποτελείται από 50 εικόνες οι οποίες απεικονίζουν ουσιαστικά και έννοιες που προέρχονται από την καθημερινότητα των παιδιών και είναι γνωστές σε αυτά. Τα παιδιά που εξετάζονται καλούνται να ονομάσουν σωστά την κάθε εικόνα που τους υποδεικνύει ο εξεταστής. Για κάθε σωστή απάντηση ο εξεταστής σημειώνει στο φυλλάδιο βαθμολόγησης τον αριθμό 1 (ένα) ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση σημειώνει τον αριθμό 0 (μηδέν) καθώς επίσης και την λανθασμένη λέξη που χρησιμοποιήθηκε από τον εξεταζόμενο.

Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Το Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, 2008) απευθύνεται σε παιδιά τριών έως έξι ετών με στόχο να εντοπίσει εγκαίρως δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία. Από το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Η συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογεί πλευρές τόσο της δομής όσο και του περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου του παιδιού. Ο εξεταστής τοποθετεί 6 εικόνες μπροστά στο παιδί και του ζητάει να διηγηθεί την ιστορία με όσο περισσότερα λόγια μπορεί. Η αφήγηση αξιολογείται ως προς τα κριτήρια του λεξιλογίου (σύνολο λέξεων αφήγησης, σύνολο προτάσεων, σύνολο εκφωνημάτων και λεκτική ροή), της συντακτικής δομής και των μορφολογικών λαθών (π.χ. απουσία άρθρου, αντωνυμίας, ουσιαστικού, λάθη στο ουσιαστικό, λάθη συμφωνίας στην ονοματική φράση, κλπ).

Εργαλείο Αναδυόμενου Γραμματισμού

Το Εργαλείο Αναδυόμενου Γραμματισμού το οποίο προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τις Ράλλη και Πουρδαλά (2011) βασίζεται στο The Emergent Literacy Profile (Dickinson & Chaney, 1997). Από το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει τα γράμματα, καθώς και για την αξιολόγηση της αίσθησης της τυπωμένης γλώσσας. Κατά την πρώτη δοκιμασία ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί μερικές κάρτες οι οποίες περιέχουν γράμματα και του ζητάει να ονομάσει το γράμμα που απεικονίζεται κάθε φορά στην κάρτα. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με βαθμό 1 (ένα) ενώ κάθε λάθος απάντηση με βαθμό 0 (μηδέν). Η δοκιμασία για την αξιολόγηση της αίσθησης της τυπωμένης γλώσσας περιέχει κάρτες που περιέχουν λέξεις και από γράμματα τα οποία όμως δεν σχηματίζουν όλα μια υπαρκτή λέξη. Ο εξεταστής ζητά από το παιδί να διακρίνει την υπαρκτή λέξη και βαθμολογεί με 1 (ένα) για κάθε σωστή απάντηση και με 0 (μηδέν) για κάθε λανθασμένη απάντηση.

Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β' Δημοτικού

Από το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2008) χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δοκιμασίες: ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση ψευδολέξεων, διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και απαλοιφή φωνημάτων.

Η δοκιμασία ανάγνωση συλλαβών χορηγείται μόνο σε παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο και αποτελείται από 24 συλλαβές και ο εξεταστής ζητά από το παιδί να τις κοιτάει μία-μία και να τις διαβάζει καθαρά χωρίς να βιάζεται. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό (ένα) και κάθε λανθασμένη απάντηση με βαθμό 0 (μηδέν).

Η δοκιμασία ανάγνωση ψευδολέξεων χορηγείται και αυτή μόνο σε παιδιά που πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, ο εξεταστής πληροφορεί το παιδί πως πρόκειται για λέξεις που στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν και του ζητάει να τις διαβάσει. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με βαθμό 1 (ένα) και κάθε λανθασμένη με βαθμό 0 (μηδέν).

Η δοκιμασία διάκριση φωνημάτων χορηγείται μόνο σε παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Αποτελείται από 24 ζεύγη ψευδολέξεων οι

οποίες έχουν τον ίδιο αριθμό φωνημάτων και συλλαβών. Επιπλέον, σε κάθε ζεύγος κάποιες ψευδολέξεις είναι ίδιες ενώ κάποιες άλλες διαφέρουν κατά ένα φώνημα. Ο εξεταστής διαβάζει κάθε ζευγάρι ψευδολέξεων και ζητά από το παιδί να του πει «ΝΑΙ» αν είναι ίδιες ή «ΟΧΙ» στο ερώτημα αν οι δυο ψευδολέξεις είναι διαφορετικές. Κάθε απάντηση βαθμολογείται με βαθμό 1 (ένα) αν είναι σωστή και με βαθμό 0 (μηδέν) αν είναι λανθασμένη.

Η δοκιμασία κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να περιέχουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους απλούς συνδυασμούς στο επίπεδο της συλλαβής. Ο αριθμός των φωνημάτων είναι από δυο έως επτά, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη. Ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί κάθε λέξη και του ζητάει να την χωρίσει στις μικρές «φωνούλες» που αυτή περιέχει, χτυπώντας ελαφρά το μολύβι πάνω στο τραπέζι, μια φορά για την κάθε φωνούλα. Το παιδί καλείται λοιπόν να αναλύσει κάθε λέξη στα φωνήματα-φθόγγους της χτυπώντας ταυτόχρονα το μολύβι στο τραπέζι. Για κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με βαθμό 1 (ένα) και για κάθε λανθασμένη απάντηση με βαθμό 0 (μηδέν).

Η κλίμακα αξιολόγησης *απαλοιφή φωνημάτων* χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν και στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η καθεμία από τις οποίες έχει 2-4 φωνήματα. Ο εξεταστής λέει στο παιδί κάθε λέξη και κάθε φορά του ζητάει να αφαιρέσει ένα κομμάτι της λέξης που βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος της λέξης. Το παιδί καλείται να ακούσει με προσοχή το τμήμα της ψευδολέξης που πρέπει να αφαιρεθεί και στη συνέχεια να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης που μένει μετά την απαλοιφή του φωνήματος-φθόγγου. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με βαθμό 1 (ένα) και κάθε λανθασμένη με βαθμό 0 (μηδέν).

Αποτελέσματα

Οι Μαθησιακές Δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά με βάση την Κλίμακα Αξιολόγησης δεξιοτήτων

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης στην Κλίμακα Αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προ-

σχολικής ηλικίας. Οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στην Κλίμακα Αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Πίνακας 2).

Το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών Ρομά και μη Ρομά σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Οι επιδόσεις των παιδιών Ρομά και μη Ρομά ως προς το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού. Αντίθετα, στη Β' Δημοτικού οι μαθητές μη Ρομά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις τόσο ως προς το προσληπτικό ($z=-2,35$, $p=.01$) όσο και ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο συγκριτικά με τους Ρομά μαθητές ($z= -3,04$, $p=.002$).

Πίνακας 2. Σύγκριση των της επίδοσης των παιδιών Ρομά και μη Ρομά προσχολικής ηλικίας στην Κλίμακα Αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Δεξιότητες	Ρομά		Μη Ρομά		Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	t	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				
Γλωσσικές	5,63	3,15	4,08	2,31	1	12	1,52	0,13
Μαθηματικές	11,15	5,84	11,33	5,49	0	22	0,09	0,92
Κινητικές	6,85	3,26	4,92	2,42	1	15	1,83	0,07
Αυτονομίας στη Μάθηση	7,78	2,59	6,42	2,39	2	12	1,54	0,13

Οι φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Όσον αφορά τις φωνολογικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού τα παιδιά μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου παρουσίαζαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά Ρομά ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Στη Β' Δημοτικού, οι μαθητές μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές Ρομά στη δοκιμασία κατάτμηση ψευδολέξεων ($z=-2,29$, $p=0,02$) και στη δοκιμασία της απαλοιφής ($z=-2,13$, $p=0,03$).

Οι δεξιότητες γραμματισμού και ανάγνωσης των παιδιών Ρομά και μη Ρομά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού

Οι επιδόσεις των παιδιών Ρομά και μη Ρομά ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά. Ως προς την ανάγνωση συλλαβών και ψευδολέξεων δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην Α' Δημοτικού. Αντίθετα στη Β' Δημοτικού οι μαθητές μη Ρομά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην Ανάγνωση συλλαβών ($z=-2,43$, $p=0,01$) και ψευδολέξεων ($z=-2,29$, $p=0,02$) σε σχέση με τους μαθητές Ρομά.

Οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά σε σχέση με την τάξη φοίτησης

Όσον αφορά τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά στο Νηπιαγωγείο, και στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες παιδιών δεν διέφεραν στις επιδόσεις τους ως προς όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου (λεκτική ροή, Μ.Μ.Ε., Δείκτης συντακτικής δομής, Δομή και περιεχόμενο αφηγήσεων, χρήση ουσιαστικών και ρηματικών προτάσεων).

Διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του λεξιλογίου και της αφήγησης στα παιδιά Ρομά και μη Ρομά στο Νηπιαγωγείο

Στην συνέχεια διερευνήθηκε εάν και σε ποιο βαθμό το λεξιλόγιο των παιδιών (προσληπτικό και εκφραστικό) συσχετιζόνταν με τις δεξιότητες αφήγησης. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ του λεξιλογίου και των αφηγηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά Ρομά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε υψηλός βαθμός συνάφειας ($r=0,70$) μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και του συνόλου των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Επίσης, το εκφραστικό λεξιλόγιο φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια με ορισμένα από τα υποκριτήρια των αφηγηματικών δεξιοτήτων, που ήταν το μέσο μήκος εκφωνήματος ($r=0,58$), η δομή του αφηγηματικού λόγου ($r=0,63$), οι ρηματικές προτάσεις ($r=0,68$) και το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου ($r=0,56$).

Πίνακας 3. Διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ του λεξιλογίου και των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά Ρομά στο Νηπιαγωγείο

	Pearson r									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Προσληπτικό λεξιλόγιο	-									
2. Εκφραστικό λεξιλόγιο	0,64**	-								
3. Αφηγηματικές δεξιότητες	0,46	0,70*	-							
4. Λεκτική Ροή	0,28	0,41		-						
5. Μ.Μ.Ε.	0,14	0,58**		0,81**	-					
6. Δ.Σ.Δ.	0,33	0,35		0,66*	0,62**	-				
7. Δ.Α.Λ.	0,34	0,63**		0,72*	0,82**	0,81**	-			
8. Ουσιαστικά	0,00	0,27		0,74*	0,48**	0,15	0,46*	-		
9. Ρηματικές προτάσεις	0,33	0,68**		0,72*	0,59**	0,39*	0,65**	0,66**	-	
10. Π.Α.Λ.	0,16	0,56**		0,72*	0,60**	0,31	0,60**	0,88**	0,92**	-

Μ.Μ.Ε. = Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, Δ.Σ.Δ. = Δείκτης Συντακτικής Δομής, Δ.Α.Λ. = Δομή Αφηγηματικού Λόγου, Π.Ε.Λ. = Περιεχόμενο αφηγηματικού λόγου

*p < 0,01, **p < 0,05

Πίνακας 4. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά Ρομά στην Α' Δημοτικού

	Pearson r									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Προσληπτικό λεξιλόγιο	-									
2. Εκφραστικό λεξιλόγιο	0,60**	-								
3. Αφηγηματικές δεξιότητες	0,46	0,70*	-							
4. Λεκτική Ροή	0,77	0,19		-						
5. Μ.Μ.Ε.	0,57	0,18		0,64**	-					
6. Δ.Σ.Δ.	0,73	0,04		0,61*	0,72**	-				
7. Δ.Α.Λ.	0,05	0,08		0,72**	0,72**	0,76**	-			
8. Ουσιαστικά	0,15	0,34		0,58*	0,57**	0,44*	0,49**	-		
9. Ρηματικές προτάσεις	0,32	0,31		0,42	0,52**	0,52**	0,47*	0,63**	-	
10. Π.Α.Λ.	0,19	0,30		0,59*	0,61**	0,54**	0,55**	0,89**	0,90**	-

Μ.Μ.Ε. = Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, Δ.Σ.Δ. = Δείκτης Συντακτικής Δομής, Δ.Α.Λ. = Δομή Αφηγηματικού Λόγου, Π.Ε.Λ. = Περιεχόμενο αφηγηματικού λόγου

*p < 0,01, **p < 0,05

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ του λεξιλογίου και των αφηγηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά Ρομά στην Α' Δημοτικού. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε υψηλός βαθμός συνάφειας μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και του συνόλου των αφηγηματικών δεξιοτήτων ($r=0,70$). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά μη Ρομά.

Στη συνέχεια στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά Ρομά που φοιτούν στην Β' Δημοτικού. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του προσληπτικού

λεξιλογίου και των παρακάτω κριτηρίων των αφηγηματικών δεξιοτήτων: του Δείκτη Συντακτικής Δομής ($r=0,46$), των ρηματικών προτάσεων ($r=0,59$), και του Περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου ($r=0,46$). Επίσης διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και των παρακάτω κριτηρίων των αφηγηματικών δεξιοτήτων: του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος ($r=0,55$), του Δείκτη Συντακτικής Δομής ($r=0,70$), του Δείκτη Αφηγηματικού λόγου ($r=0,73$), των ρηματικών προτάσεων ($r=0,56$), και του Περιεχομένου του Αφηγηματικού λόγου ($r=0,58$). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά μη Ρομά στην Β' Δημοτικού.

Πίνακας 5. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά Ρομά στην Β' Δημοτικού

	Pearson r									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Προσληπτικό λεξιλόγιο	-									
2. Εκφραστικό λεξιλόγιο	0,50*	-								
3. Αφηγηματικές δεξιότητες	0,43	0,67	-							
4. Λεκτική Ροή	0,19	0,54		-						
5. Μ.Μ.Ε.	0,19	0,55*		0,80*	-					
6. Δ.Σ.Δ.	0,46*	0,70**		0,79*	0,79**	-				
7. Δ.Α.Λ.	0,38	0,73**		0,89**	0,84**	0,85**	-			
8. Ουσιαστικά	0,33	0,23		0,58	0,67**	0,28	0,48*	-		
9. Ρηματικές προτάσεις	0,59**	0,65**		0,26	0,59**	0,62**	0,67**	0,53*	-	
10. Π.Α.Λ.	0,46*	0,58**		0,44	0,63**	0,55*	0,65**	0,75**	0,88**	-

Μ.Μ.Ε. = Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, Δ.Σ.Δ. = Δείκτης Συντακτικής Δομής, Δ.Α.Λ. = Δομή Αφηγηματικού Λόγου, Π.Ε.Λ. = Περιεχόμενο αφηγηματικού λόγου

* $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

Συζήτηση

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών Ρομά και μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου. Συνολικά παρατηρήθηκε ότι η αύξηση της ηλικίας των παιδιών σε συνδυασμό με τον παράγοντα καταγωγή επηρέαζε αρνητικά τις γλωσσικές και μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών Ρομά συγκριτικά με τα παιδιά μη Ρομά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά Ρομά παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις

στον προφορικό λόγο, και στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Νόβα-Καλτσούνη, 2004. Χατζηνικολάου, 2005. Φλουρής, Γιώτης, Παρθένης και Μηλίγκου, 2013). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι η φοίτηση των παιδιών Ρομά στα ελληνικά σχολεία είναι συνήθως ανεπαρκής και πως ένα μεγάλο μέρος των Ρομά γονέων είναι αναλφάβητοι και άρα δεν μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η χαμηλή αξιακή θέση που κατέχει η εκπαίδευση και το σχολείο για την κοινωνική ομάδα των Ρομά (Bhopal, 2011, Baucal, 2006, Μήτσης και Τριανταφυλλίδης, 2007) αλλά και τα στερεότυπα και οι διακρίσεις που γίνονται σε βάρος των μαθητών Ρομά είναι ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στις χαμηλές τους επιδόσεις.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών Ρομά και μη Ρομά (υψηλού κινδύνου) στην Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν αντίστοιχα χαμηλές και δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Αντίστοιχα, οι επιδόσεις των δύο ομάδων τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στην Α' Δημοτικού στο προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, αλλά και στις φωνολογικές δεξιότητες και την ανάγνωση ήταν αντίστοιχες χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, στη Β' Δημοτικού οι μαθητές Ρομά είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις τόσο στο προσληπτικό όσο και στο εκφραστικό λεξιλόγιο αλλά και στις φωνολογικές δεξιότητες (κατάτμηση ψευδολέξεων και απαλοιφή φωνήματος) και την ανάγνωση συγκριτικά με τους μαθητές μη Ρομά υψηλού κινδύνου. Το εύρημα ότι στη μεγαλύτερη τάξη τα παιδιά Ρομά είχαν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί με την υπόθεση ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αυξάνεται τόσο η δυσκολία της ύλης, αλλά και εδραιώνονται οι δυσκολίες αν δεν υπάρχει κατάλληλη παρέμβαση με αποτέλεσμα να διευρύνεται η ψαλίδα μεταξύ των παιδιών Ρομά και των παιδιών μη Ρομά υψηλού κινδύνου.

Όσον αφορά στις αφηγηματικές δεξιότητες οι επιδόσεις και των δύο ομάδων ήταν αντίστοιχες τόσο για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου όσο και για τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών Ρομά στο Νηπιαγωγείο βρέθηκε επίσης να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το σύνολο των αφηγηματικών δεξιοτήτων, καθώς και με συγκεκριμένους δείκτες (Μ.Μ.Ε., Δ.Α.Λ., Ρηματικές προτάσεις, Π.Α.Λ.). Αντίστοιχες συσχετίσεις για τους μαθητές Ρομά διαπιστώθηκαν μεταξύ του εκφραστικού λεξιλογίου και του συνόλου των αφηγη-

ματικών δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι για τους μαθητές Ρομά της Β' Δημοτικού, το προσληπτικό λεξιλόγιο συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά με τα κριτήρια Δ.Σ.Δ., Π.Α.Λ. και το σύνολο των ρηματικών προτάσεων. Αντίστοιχα, το εκφραστικό λεξιλόγιο συσχετιζόταν με το Μ.Μ.Ε., το Δ.Σ.Δ, το Δ.Α.Λ., το Π.Α.Λ. και το σύνολο των ρηματικών προτάσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την ύπαρξη ισχυρής συνάφειας μεταξύ του λεξιλογίου και των αφηγηματικών δεξιοτήτων συνάδουν με την μελέτη των Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway (2010) στην οποία υπογραμμίζεται ότι η ανάπτυξη του σχήματος της ιστορίας συμβαδίζει με την ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών Ρομά σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνεται απαραίτητο να υποστηριχθούν με κατάλληλα προγράμματα έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης. Ιδιαίτερα, αναδείχθηκε ο κεντρικός ρόλος του λεξιλογίου για την ικανότητα έκφρασης έτσι όπως αυτή αξιολογήθηκε από τη δοκιμασία της αφήγησης. Μελλοντικές έρευνες, μπορούν να διερευνήσουν την διαχρονική εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Βιβλιογραφία

- BAUCAL, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39, 2, 207-227.
- BHOPAL, K. (2011). This is a school, it's not a site: teachers attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England. *British Educational Research Journal*, 37, 3, 465-483.
- CURENTON, S. M. & LUCAS, T. M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. In K. Pence (Ed.) *Assessment in Emergent Literacy*, (377-432). San Diego: Plural.
- DICKINSON & CHANEY, C. (1997). *Profile of early literacy development*. Newton, MA: Education Development Center.
- FENYES, C., MCDONALD, C., & MESZAROS, A. (1999), *The Roma Education Resource Book*. Budapest: Open Society Institute.
- HADLEY, P. A. (1998) Language Sampling Protocols for Eliciting Text-Level Discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.

- HEILMANN, J., MILLER, J.F., NOCKERTS, A. & DUNAWAY, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School- Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- KPMG FOUNDATION (2006). *The long term costs of literacy difficulties*. UK: KPMG.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- POLYCHRONI, F., KOUKOURA, K., & ANAGNOSTOU, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers? *European Journal of Special Education*, 21(4), 415-430.
- PROTOPAPAS, A., & SKALOUMBAKAS, C. (2007). Traditional and computer based diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 15-36.
- SIDERIDIS, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- ZELEKE, S. (2004) Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a critical review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
- ΒΟΓΙΝΔΡΟΥΚΑΣ, Ι. (2009). *Δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης*. Εκδόσεις Γλαύκη.
- ΒΟΓΙΝΔΡΟΥΚΑΣ, Ι., ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ, Α. & ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν., & ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Τ.Α. (2007). *Επιμορφωτικός οδηγός: Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ.
- ΜΟΥΖΑΚΗ, Α., ΡΑΛΛΗ, Α., ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Φ., ΔΙΑΜΑΝΤΗ, Δ., ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, Σ. (2015). Εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Δεδομένα από τη στάθμιση μιας νέας συστοιχίας γλωσσικών δοκιμασιών. Ανακοίνωση στο 15^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ, 27-31/5/2015, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ΜΟΥΧΕΛΗ, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Δ. Καραντινός, Α. Μαρά-του-Αλιμπράντη & Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Δια-*

- στάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα (τόμ. 1). Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 491-525.
- ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Α., & ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό ή Τεστ Μνήμης*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3-Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.).
- ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ.Β. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Α., ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η., ΜΥΛΩΝΑΣ Κ., & ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών της Διαδικασίας της Μάθησης και της Κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3-Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.).
- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Α., ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η., ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ., & ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΕΠΕΑΕΚ.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ., & ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ, Γ. (2008). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3-Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.).
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ. & ΡΑΛΛΗ, Α. (2013). Μαθησιακή Υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές. Κεφάλαιο στο Γ. Φλουρής, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σελ. 223-242). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φ.Π.Ψ., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ. & ΡΑΛΛΗ, Α. (2013). Μαθησιακή Υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές. Κεφάλαιο στο Γ. Φλουρής, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σελ. 223-242). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φ.Π.Ψ., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού*. Αθήνα,

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3-Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.).
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (2008). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και στην Α'-Β' Δημοτικού*. ΕΠΕΑΕΚ.
- ΡΑΛΛΗ, Α. Μ. (2012). Διερευνώντας τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού λόγου και δεξιοτήτων Γραμματισμού. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, 17-20 Μαΐου 2012 Θεσσαλονίκη.
- ΡΑΛΛΗ, Α. Μ., & ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ, Α. (2011). *Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- ΡΑΛΛΗ, Α., & ΠΟΥΡΔΑΛΑΣ, Α. (2011). *Διερεύνηση της εγκυρότητας της Κλίμακας Εκτίμησης του Προφορικού λόγου, της Ανάγνωσης και της Γραφής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΡΑΛΛΗ, Α.Μ. & ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ ΑΙΚ. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Εκδόσεις Διάδραση.
- ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Γ. (1985). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ., ΓΙΩΤΗ, Λ., ΠΑΡΘΕΝΗΣ, Χ., ΜΗΛΙΓΚΟΥ, Ε. (2013). *Διά Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ, Α. (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
- ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ., ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Φ., ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η., & ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. Αθήνα, Υπ. Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3-Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.).



Abstract

Early identification and intervention in children belonging to special populations constitutes a very important factor for future cognitive, social and emotional development as well as for their adjustment to the school context. The purpose of this research was the investigation of language and learning skills in Roma and non Roma children belonging to high risk group for developing learning difficulties. This research is part of the program "Roma Education" (Sub-project: Psychosocial and Learning Intervention for Roma and non-Roma children). The aim of the sub-project "Learning Intervention" was the early identification of low achievers' learning needs attending schools with a high percentage of Roma students, with the aim of implementing intervention programs in the second phase. The sample consisted of 112 children attending kindergartens and primary schools in Attica. More specifically, 41 children attended Kindergarten (29 children (70.7%) Roma and 12 (29.3%) non-Roma), 40 children attended first grade primary school (34 children (85%) Roma and 6 (15%) non-Roma). Finally, 31 children attended second grade primary school (20 children (64.5%) Roma and 11 (35.5%) non-Roma). The evaluation of language and learning skills was based both on individual assessments and rating skills completed by teachers. Specifically, children's expressive and receptive vocabulary, the literacy skills (phonological awareness, reading and writing), narrative skills, and their performance according to their teachers, were evaluated. The results highlighted that Roma children faced particular difficulties in all measures compared to non-Roma children who belonged to the high risk group. High correlations were found between language and narrative skills for Roma children. It was noted that the factor of age intensified the differences in performance between the two groups. The results are discussed in relation to the implementation of intervention programs in order to respond to the learning needs of students.

Η Ασημίνα Ράλλη είναι επίκουρη καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας στον Τομέα Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει βασικές σπουδές στα Παιδαγωγικά και την Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Συνέχισε τις σπουδές της στην Ψυχολογία και απέκτησε Μεταπτυχιακούς τίτλους και Διδακτορικό δίπλωμα στην Εξελικτική Ψυχολογία από το Institute of Education,

University of London. Έχει διδάξει και εργαστεί ως ερευνήτρια στο προπτυχιακό πρόγραμμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Southbank καθώς και στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα της Εξελικτικής Ψυχολογίας στο Institute of Education, University of London. Για 8 χρόνια επίσης δίδαξε στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του ΤΕΙ Αθήνας και για 10 χρόνια εργάστηκε ως σχολική ψυχολόγος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μελέτη της τυπικής και της άτυπης γλωσσικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων γραμματισμού, των Γλωσσικών Διαταραχών και των επιπτώσεών τους στην ανάπτυξη των παιδιών, στην αξιολόγηση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων, καθώς και στη σχολική ετοιμότητα.

Η Φωτεινή Πολυχρόνη είναι επίκουρη καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών στον Τομέα Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο University of Manchester της Μ. Βρετανίας, απ' όπου έλαβε Master στην εκπαιδευτική ψυχολογία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και Διδακτορικό Δίπλωμα στην εκπαιδευτική ψυχολογία με αντικείμενο τις αναγνωστικές δυσκολίες. Έχει εργαστεί ως ερευνήτρια στο University of Manchester και στο Cheshire Educational Authority και για επτά έτη ήταν ψυχολόγος στο Συμβουλευτικό Σταθμό του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην έγκαιρη ανίχνευση και την αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών, στην αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, και στην αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η Κωνσταντίνα Λαμπή είναι απόφοιτος του τμήματος Ψυχολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας καθώς και της Ανώτερης Επαγγελματικής σχολής Χορού Ραλλού Μάνου. Έχει ολοκληρώσει ετήσιο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Εξειδίκευσης και Κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας και έχει παρακολουθήσει πολυάριθμα σεμινάρια πάνω στην Ψυχολογία. Έχει εργαστεί ως δασκάλα χορού και έχει συμμετάσχει στο εκπαιδευτικό κινητικό πρόγραμμα “Σκυτάλη”. Αυτή την περίοδο συνεχίζει τις σπουδές της στο διετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Χοροθεραπεία (Dance Movement Psychotherapy) στο University of Roehampton, στην Αγγλία.