

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ

TITLE: A COMPARISON BETWEEN THE PERFORMANCE OF BILINGUAL STUDENTS OF 1ST AND 2ND GRADES OF PRIMARY SCHOOL AND THAT OF MONOLINGUAL CHILDREN THROUGH AN ASSESSMENT TEST ON DETECTION AND RESEARCH OF READING DIFFICULTIES BY KONSTANTINOS D. PORPODAS

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΡΟΥΣΣΟΣ

ΚΟΥΡΙΔΑΚΗ ANNA-MARIA

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2017

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|----|
| Ευχαριστίες..... | 6 |
| Περίληψη..... | 7 |
| Εισαγωγή..... | 9 |
| Κεφάλαιο 1. | 10 |
| Βιβλιογραφική ανασκόπηση..... | 10 |
| 1.1. Διάφορες προσεγγίσεις ερευνητών για τον όρο διγλωσσία..... | 10 |
| 1.2. Η Διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο..... | 11 |
| 1.3. Πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα, <<<<ισχυρή>> και <<ασθενής>> γλώσσα..... | 12 |
| 1.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας... | 13 |
| 1.5. Επιπτώσεις της διγλωσσίας..... | 15 |
| 1.5.1. Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων..... | 15 |
| 1.6. Το μοντέλο των Volterra και Taeschner..... | 16 |
| 1.6.1. Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων..... | 17 |
| 1.6.2. Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων..... | 18 |
| 1.6.3. Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων..... | 18 |
| 1.7. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας..... | 18 |
| i)Ατομικοί παράγοντες..... | 19 |
| ii)Γλωσσικοί παράγοντες..... | 19 |
| iii)Κοινωνικοί παράγοντες..... | 20 |
| 1.8. Δίγλωσση αγωγή και οικογένεια..... | 20 |
| Σύνοψη 1ου κεφαλαίου..... | 21 |
| Κεφάλαιο 2. Ο πληθυσμός των Ρομά..... | 22 |
| 2.1. Οι Ρομ της Ελλάδας..... | 22 |
| 2.2.Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ΡΟΜ βάσει Διεθνών Συμβάσεων/ Συμφωνιών..... | 24 |
| 2.3. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομ στην Ευρώπη..... | 26 |
| 2.4. Εκπαίδευση των Ρομ στην Ελλάδα | 27 |
| 2.5. Δράσεις στην εκπαίδευση μέσω του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων (2001-2008)..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.6. Προγράμματα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά (2007-2013)..... | 31 |
| Σύνοψη 2ου κεφαλαίου..... | 33 |
| Κεφάλαιο 3. Η γλώσσα των Ρομ-Ρομανί..... | 34 |
| 3.1. Η φωνητική των Ρομ..... | 34 |
| 3.2. Η Φωνολογία των Ρομ..... | 36 |
| 3.3. Η μορφολογία των Ρομ..... | 36 |
| 3.4. Η Σύνταξη της ρομανές..... | 41 |
| 3.5. Λεξιλόγιο..... | 42 |
| 3.6. Φωνητική καταγραφή τσιγγάνικου τραγουδιού..... | 43 |
| Σύνοψη 3ου κεφαλαίου..... | 43 |
| Κεφάλαιο 4. Η κατάκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης..... | 44 |
| 4.1. Δεξιότητες ανάγνωσης..... | 44 |
| 4.2. Αναπτυξιακά στάδια δεξιοτήτων ανάγνωσης..... | 46 |
| 4.3. Μοντέλα ανάγνωσης..... | 46 |
| 4.4. Η φύση της ανάγνωσης..... | 48 |
| 4.5. Ορισμός φωνολογικής ενημερότητας..... | 48 |
| 4.6. Η σχέση φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση..... | 48 |
| Σύνοψη 4ου κεφαλαίου..... | 49 |
| Κεφάλαιο 5. Ανάλυση των κλιμάκων του σταθμισμένου τεστ αναγνωστικών δυσκολιών και του ερωτηματολογίου..... | 50 |
| 5.1. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στη σχολική μάθηση..... | 50 |
| Α)Αναγνωστική αποκωδικοποίηση..... | 50 |
| Β)Αναγνωστική κατανόηση..... | 50 |
| Γ)Βραχύχρονη μνήμη..... | 51 |
| 5.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου..... | 52 |
| Σύνοψη 5ου κεφαλαίου..... | 52 |
| Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία έρευνας, αποτελέσματα ερωτηματολογίου και σταθμισμένου τεστ..... | 54 |
| 6.1. Μεθοδολογία έρευνας..... | 54 |
| 6.2. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου..... | 55 |

| | |
|---|----|
| 6.3. Αποτελέσματα σταθμισμένου τεστ..... | 59 |
| 6.3.1. Χ τετράγωνο Τεστ (χ^2)..... | 62 |
| 6.3.2. Χ τετράγωνο Τεστ (χ^2) - Μονογλωσσία..... | 63 |
| 6.4. χ^2 – Διαφορά επίδοσης..... | 71 |
| 6.5. Συζήτηση αποτελεσμάτων..... | 73 |
| 6.6. Περιορισμοί..... | 75 |
| 6.7. Συστάσεις..... | 75 |
| Βιβλιογραφία..... | 76 |

Περιεχόμενα πινάκων και διαγραμμάτων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1.(Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 36 |
| Πίνακας 2. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 37 |
| Πίνακας 3. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 38 |
| Πίνακας 4. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 39 |
| Πίνακας 5. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 40 |
| Πίνακας 6.(Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 40 |
| Πίνακας 7. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 40 |
| Πίνακας 8. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 41 |
| Πίνακας 9. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)..... | 41 |
| Σχήμα 1. Reid Gavin (2003)..... | 46 |
| Σχήμα 2. Reid Gavin (2003)..... | 46 |
| Σχήμα 3 (Gavin Reid, 2003)..... | 48 |
| Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά Δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος.. | 56 |
| Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά Δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος.. | 57 |
| Πίνακας 12. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την ομιλία της γλώσσας..... | 58 |

| | |
|--|----|
| Γράφημα I. Στοιχεία (επί της %) σχετικά με την γλώσσα που χρησιμοποιούν..... | 59 |
| Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με το αν πήγε παιδικό σταθμό το δείγμα και αν γνωρίζει τραγούδια της γλώσσας του εκτός της Ελληνικής..... | 59 |
| Γράφημα II. Στοιχεία (επί της %) σχετικά με το αν πήγε το δείγμα παιδικό σταθμό και αν έχει γνώση τραγουδιών στη γλώσσα του (εκτός Ελληνικής)..... | 60 |
| Πίνακας 14. Επιδόσεις του δείγματος (σε ποσοστά) στο Τεστ ανά ενότητα..... | 61 |
| Γράφημα III. Επίδοσης (σε ποσοστά) στο τεστ ανά ενότητα τεστ..... | 62 |
| Γράφημα IV. Επίδοσης (σε ποσοστά) στο τεστ ανά ενότητα τεστ: Σύνολα ενότητας – παρουσίαση διαφοράς επίδοσης ανά υπό-ενότητα (θαλασσί χρώμα)..... | 63 |
| Πίνακας 15. Δημογραφικά στοιχεία Μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών | 64 |
| Πίνακας 16. Μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές ανά κατηγορία. | 65 |
| Πίνακας 17. Μονόγλωσσα – Δίγλωσσα ανά κύρια ενότητα..... | 66 |
| Γράφημα V. Ποσοστά δίγλωσσων / Μονόγλωσσων ανά ενότητα και ανά επίπεδο (για τον πίνακα 16). | 68 |
| Πίνακας 18. Φύλο ανά κύρια ενότητα..... | 69 |
| Πίνακας 19. Φύλο ανά σύνολα ενότητας – με βάση τη διαφορά επίδοσης..... | 70 |
| Γράφημα VI. Ποσοστά σχετικά με την επίδοση στις κύριες ενότητες..... | 71 |
| Γράφημα VII. Ποσοστά σχετικά με την επίδοση στις συνολικές ενότητες με βάση τη διαφορά επίδοσης..... | 72 |
| Πίνακας 20. Διαφορά επίδοσης Μονόγλωσσων και Δίγλωσσων μαθητών..... | 73 |
| Πίνακας 21. Διαφορά επίδοσης Μονόγλωσσων και Δίγλωσσων μαθητών αλβανικής και Ρομά καταγωγής..... | 73 |

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτριά μας Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής μας εργασίας, καθώς και για την άμεση επικοινωνία που είχε μαζί μας κάθε φορά που την χρειαστήκαμε.

Επίσης, βαθιές ευχαριστίες σε όλους τους διευθυντές και δασκάλους των σχολείων της Πάτρας και της Κάτω Αχαΐας για την έγκριση πρόσβασής μας στα σχολεία τους καθ' ότι χωρίς αυτήν η δυνατότητα συλλογής του δείγματος μας θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους μαθητές για την συμμετοχή τους στην πραγματοποίηση της μελέτης αυτής.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζεται σε έρευνα που αφορά μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα παιδιά Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού, με σκοπό να διερευνηθεί ποιο είναι το επίπεδο των ικανοτήτων δίγλωσσων μαθητών σε σύγκριση με μονόγλωσσους μαθητές σε δραστηριότητες ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, χορηγήσαμε ένα σταθμισμένο τεστ <<Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών>> του Κ. Δ. Πόρποδα σε 110 μαθητές από τους οποίους 50 είναι Έλληνόφωνοι μονόγλωσσοι μαθητές, 50 δίγλωσσοι Ρομά ή αλλιώς Τσιγγάνοι μαθητές και 10 δίγλωσσοι μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Για να πραγματοποιηθεί η πιλοτική έρευνα το δείγμα συλλέχθηκε από 10 δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας και αποτελούνταν από συνολικά 110 παιδιά σχολικής ηλικίας από τα οποία τα 42 φοιτούν στην Α΄ και τα υπόλοιπα 68 φοιτούν στη Β΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών, στις κλίμακες του σταθμισμένου τεστ οι οποίες αφορούσαν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την φωνολογική επίγνωση οι οποίες εξετάζονται στο παιδί μέσα από ασκήσεις ανάγνωσης συλλαβών και ψευδολέξεων, ανάγνωσης προτάσεων και επιλογή εικόνας, ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, διάκρισης φωνημάτων, κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα και απαλοιφής φωνημάτων. Σε πολλά από τα δίγλωσσα παιδιά Τσιγγάνικης καταγωγής η επίδοσή τους στις παραπάνω δοκιμασίες ήταν εξαιρετικά χαμηλή και σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα για τους τυπικούς βαθμούς οι επιδόσεις τους βρίσκονται στις κλίμακες χαμηλής και μέσης επίδοσης γεγονός που δεν εμφανίζεται στους μονόγλωσσους μαθητές. Σημαντικό φαινόμενο παρατηρήθηκε στους δίγλωσσους μαθητές αλβανικής καταγωγής καθότι το ποσοστό τους έφτασε αλλά και αρκετές φορές ξεπέρασε το ποσοστό των Ελλήνων μονόγλωσσων μαθητών.

Ακόμα, στην κατηγορία Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών που περιλαμβάνει την μνήμη ακολουθιών αριθμών αλλά και την επανάληψη ψευδολέξεων που υπάρχει στο σταθμισμένο τεστ ανεξάρτητα εάν οι μαθητές ήταν μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι τα ποσοστά τους ήταν κοινά χωρίς μεγάλες διαφορές. Δηλαδή, το 28% του συνολικού δείγματος είχε μεσαία επίδοση και το 72% είχε υψηλή επίδοση.

Περίληψη στα αγγλικά

This dissertation focuses on research into monolingual and bilingual children of formal school development, in particular primary and secondary school children, in order to investigate the level of abilities of bilingual students compared to monolingual students in reading activities. In more detail, we gave a weighted Diagnostic Scanning and Investigation Diagnostic Test to 110 pupils, of whom 50 are Greek single learners, 50 bilingual Roma or otherwise Gypsy students and 10 bilingual Albanian students.

In order to carry out the pilot survey, the sample was collected from 10 elementary schools in the prefecture of Achaia and consisted of a total of 110 school children, of whom 42 attend A and the remaining 68 are in the 2nd grade elementary school. The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the performance of bilingual and monolingual children in the weighted test scales that related to reading decoding, reading comprehension and phonological awareness that are examined in the child through syllabi reading exercises and jokes, sentence reading and image selection, reading and completing incomplete sentences, phony distinctions, pseudo-phalanx partitioning, and phony deletion. In many of the bilingual Roma children their performance in the above tests was extremely low, and according to the diagnostic chart for typical grades, their performance is in the low and medium performance scales, which is not seen in monolingual pupils. An important phenomenon was observed in the bilingual students of Albanian descent as their percentage reached and several times exceeded the percentage of Greek monolingual pupils.

Still in the short-lived phonological information memory that includes the sequence of numbers memory and the repetition of false sentences in the weighted test, regardless of whether the students were monolingual or bilingual, their percentages were common without major differences. That is, 28% of the total sample had a medium performance and 72% had a high performance.

Εισαγωγή

Η προσπάθεια προσδιορισμού της ανάγνωσης (και κυρίως της φωνούμενης ανάγνωσης) αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα επειδή ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, η ανάγνωση θα μπορούσε, κατ' αρχήν, να προσδιοριστεί ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Αυτό σημαίνει ότι κατά την ανάγνωση (με βάση το φωνολογικό κώδικα της λέξης) καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Με βάση αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Κατά την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αναγνωρίζονται τα γραπτά (οπτικά) σύμβολα που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και την μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση (Πόρποδας 2002).

Έτσι, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά Α' και Β' Δημοτικού για να ερευνηθούν οι διαφορές που παρατηρούνται στην ανάγνωση αυτών των παιδιών στα επίπεδα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης, φωνολογικής επίγνωσης αλλά και βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας το φαινόμενο του μαζικού επαναπατρισμού μεγάλου αριθμού Ελλήνων από διάφορες χώρες αλλά και της εγκατάστασης πολλών μεταναστών από διαφορετικά κράτη και περιβάλλοντα.

Η εξέλιξη αυτή, μας οδήγησε στην ιδέα πραγμάτωσης αυτής της έρευνας καθώς αρκετά παιδιά μεταναστών ή και δίγλωσσα γηγενή δεν κατακτούν σε καλό επίπεδο την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά το φαινόμενο της διγλωσσίας καθώς αναγράφονται και αναλύονται οι κλίμακες που πρέπει ένα παιδί να κατέχει για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις σχολικές επιδόσεις όσον αφορά την ανάγνωση κατά τα πρώτα δύο χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να μην οδηγηθεί σε μαθησιακές δυσκολίες. Στην συνέχεια κάνουμε αναφορά στο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνά μας, στο σταθμισμένο τεστ που χρησιμοποιήσαμε, αλλά και στα αποτελέσματα που βρήκαμε μέσα από αναλυτικές περιγραφικές και στατιστικές αναλύσεις όχι μόνο των αποτελεσμάτων του τεστ αλλά και του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στα δίγλωσσα παιδιά.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου διγλωσσία, των επιπτώσεων που προκαλεί αυτή στην γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Έπειτα, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση και τη γλώσσα των Ρομ της Ελλάδας όσον αφορά τους φωνολογικούς, μορφοσυντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας τους. Ακόμα, περιλαμβάνονται οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που πρέπει να κατέχει ένα παιδί μέχρι Β' Δημοτικού αλλά και τα στάδια που διέρχονται αυτά με σκοπό την πλήρη κατάκτησή τους, αλλά και πως αυτές οι δεξιότητες επηρεάζονται από την φωνολογική ενημερότητα και τι δυσκολίες προκύπτουν.

Τέλος, ακολουθούν τα αποτελέσματα και οι αναλύσεις του ερωτηματολογίου και του σταθμισμένου τεστ <<Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών>> του Κ. Δ. Πόρποδα που χορηγήθηκε στους δίγλωσσους μαθητές μέσα από περιγραφικούς στατιστικούς πίνακες αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα αυτή.

Κεφάλαιο 1ο.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παρόλο που υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία από ορισμούς για την διγλωσσία, το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η χρήση ή η κατοχή περισσότερων από μία γλώσσες ανά άτομο. Η διγλωσσία αφορά ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Αυτό μπορεί να συμβεί π.χ. όταν ένα άτομο θελήσει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο που ομιλεί μια διαφορετική από τη δική του γλώσσα, ή όταν ομάδες ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αναγκάζονται να έρθουν σε επικοινωνία. Η εμφάνιση της διγλωσσίας εξαρτάται από παράγοντες όπως: πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί καθώς και οικονομικοί. Η διγλωσσία μπορεί να εμφανιστεί και ως κοινωνική δηλαδή να αφορά τον πληθυσμό της χώρας π.χ. Καναδάς (Γαλλικά, Αγγλικά), Βέλγιο (Φλαμανδικά, Γερμανικά, Γαλλικά) και να είναι ως επακόλουθο μιας επιβαλλόμενης στο άτομο, από εξωτερικούς παράγοντες, κατάστασης, μπορεί, όμως, και να είναι προαιρετική και να οφείλεται στο ενδιαφέρον και τη θέληση του ίδιου του ατόμου. Ακόμη, πολύπλευρη μπορεί να χαρακτηριστεί η επίδραση που έχει στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου.

1.1. Διάφορες προσεγγίσεις ερευνητών για τον όρο διγλωσσία

Μερικοί συγγραφείς δέχονται ένα άτομο ως δίγλωσσο, έστω και αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον MacNamara (1969) ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει στη δεύτερη γλώσσα έστω και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Με βάση τα λεγόμενα του οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο είναι δίγλωσσοι.

Αντίθετα, άλλοι συγγραφείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, όπως ο Bloomfield (1935), ο οποίος χαρακτηρίζει ένα άτομο δίγλωσσο όταν κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ένα άριστο επίπεδο γνώσεων ή τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και των δύο γλωσσών. Η άποψη του Weiss (1959) αφορά την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει ανάγκη μετάφρασης από την πρώτη γλώσσα(Γ1). Σύμφωνα με την θέση αυτή, θα πρέπει, όπως αναφέρει και ο Grosjean (1996), να αποκλειστεί ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, που χρησιμοποιούν σχεδόν στις περισσότερες καθημερινές επαφές του δύο γλώσσες, χωρίς ωστόσο οι γλωσσικές τους ικανότητες να είναι εξίσου καλά αναπτυγμένες όπως αυτές των μονόγλωσσων. Συνεπώς, ο αριθμός των ατόμων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δίγλωσσοι είναι πολύ περιορισμένος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας ορισμός, που θα ήταν αποδεκτός από όλους, θα μπορούσε να αναζητηθεί μεταξύ των δύο αυτών ακραίων θέσεων. Ένα τέτοιο ορισμό δίνει ο Haugen (1956): <<δίγλωσσο είναι ένα άτομο από την στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα>>.

Κατά τα λεγόμενα των Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) οι ορισμοί, που προσανατολίζονται στη δεύτερη κατεύθυνση, τονίζουν περισσότερο τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας, δηλαδή, **πως, πότε** και για **ποιο λόγο** χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά τη γλωσσική επικοινωνία του.. Ο Mackey τονίζει ότι η διγλωσσία δεν είναι καθαρά γλωσσολογικό φαινόμενο, αλλά κοινωνιογλωσσολογικό. Γι αυτό το λόγο ο ίδιος ορίζει την διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Weinreich όταν γράφει «διγλωσσία θα πρέπει να

ονομάζεται η πρακτική εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών, ενώ τα άτομα που ενεργοποιούν αυτή την διαδικασία θα πρέπει να ονομάζονται δίγλωσσα». Σύμφωνα με τον ορισμό του Oksaar (1984), «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά ν' αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα».

Για τον Malberg το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να μπορεί να ταυτιστεί και με τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, οι Kielhofer και Jonekeit (βλ. Σταφυλίδου e-class- σημειώσεις) υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει ένα προσωπικό συναίσθημα ότι και στις δύο γλώσσες αισθάνεται τόσο άνετα σαν να είναι στο σπίτι του. Θέτουν δε για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως δίγλωσσου μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

- Πόσο καλή είναι η άρθρωση, η γραμματική, το λεξιλόγιο του δίγλωσσου ατόμου,
- Πόσο καλά μπορεί να καταλάβει το άτομο και τις δύο γλώσσες.

Ο ορισμός της διγλωσσίας που δίνει ο Blocher (1982) προσανατολίζεται τόσο στη γλωσσολογική κατεύθυνση όσο και τη λειτουργική. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που ανήκει, βάσει την γλωσσικών του ικανοτήτων, σε δύο γλωσσικές κοινότητες εξίσου και γι' αυτό το άτομο, πρέπει να δώσει μονομερείς απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- Με ποιά από τις δύο γλώσσες έχει πιο άμεση και στενή σχέση,
- Ποιά από τις δύο γλώσσες μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρώτη του γλώσσα (Γ1), Ποιά από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί πιο άνετα ή ακόμη
- Σε ποιά γλώσσα σκέφτεται.

Ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στα δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. (Τριάρχη 1983).

1.2. Η διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο

Αναφορικά με την ελληνική σχολική πραγματικότητα και αντιμετώπιση της διγλωσσίας, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε επίπεδο καθημερινής διδακτικής πρακτικής αποδεικνύεται ότι το ελληνικό σχολείο ήταν και είναι προσανατολισμένο στη μονογλωσσία έχοντας ως αποκλειστικό στόχο της γλωσσικής του διδασκαλίας την ανάπτυξη της ελληνομάθειας συμβάλλοντας έτσι στην αφομοίωση των δίγλωσσων παιδιών στην ελληνική γλώσσα (Κοιλιάρη, 2005). Η αντίληψη που κυριαρχεί στα επίσημα κείμενα κρατικών φορέων αλλά και σε αρκετά θεωρητικά κείμενα στην Ελλάδα, είναι ότι οι γλώσσες αντιμετωπίζονται συνήθως ως ατομικό δικαίωμα που δεν αφορά το ελληνικό σχολείο και κατά συνέπεια η ευθύνη της εκμάθησής τους μετατοπίζεται στους/τις ίδιους/ες τους/τις μετανάστες/στρίες (Κοιλιάρη, 2005). Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη και οι καθημερινές τους πρακτικές τέτοιες, ώστε η διγλωσσία των παιδιών να παραμένει «αφανής»(Τσοκαλίδου, 2005:48).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την εισαγωγή των πρώτων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θέσπιση εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων. Αντιθέτως, απαίτησε την πολιτισμική γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001:77). Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2000:398) το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε τους μαθητές αυτούς ως “ά-γλωσσους” και “προβληματικούς”, οι οποίοι χρήζουν άμεσης “θεραπείας”, προκειμένου να μπορούμε να τους χειριστούμε μέσα στις τάξεις μας. Η θεραπευτικού τύπου παρέμβαση που θεσπίστηκε ήταν η διδασκαλία μέσω των Τάξεων Υποδοχής για τη γρηγορότερη μετάβαση στην ελληνική γλώσσα και την ενσωμάτωση στο ελληνικό σχολείο υιοθετώντας την τακτική της αφομοίωσης.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005:262 -263), η προσέγγιση του θέματος της διγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις παρακάτω αρχές:

1. Η συντριπτική πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο χρειάζεται κάποια μορφή ειδικής ενίσχυσης, σε σχέση πάντα με τις προσωπικές ανάγκες του καθενός.
2. Τα προβλήματα των αλλόγλωσσων μαθητών δεν πρέπει να οδηγούν σε «εύκολες λύσεις», που δημιουργούν αδιέξοδα, όπως η δημιουργία παράλληλων τάξεων υποδοχής και η μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.
3. Η υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών απαιτεί μέτρα ευέλικτα και κλιμακωτά, με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης.
4. Τέλος, και ίσως το πιο σημαντικό, οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν αποκλειστικά την κυρίαρχη γλώσσα, αλλά για να μορφωθούν.

1.3. Πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα <<Ισχυρή>> και <<ασθενής>> γλώσσα

Ο όρος πρώτη γλώσσα έχει αντικαταστήσει εδώ και πολλά χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία τον όρο <<μητρική γλώσσα>>. Είναι η γλώσσα που κατέκτησε ένα άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μέσω της επαφής με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις όπου ένα παιδί κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες. Τις περισσότερες φορές λόγω διαφόρων παραγόντων αναπτύσσεται περισσότερο μία εκ των δύο.

Ενώ Δεύτερη Γλώσσα ονομάζεται εκείνη η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη ολοκληρώσει εν μέρη την εκμάθηση της πρώτης. Ακόμα, δύο είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την δεύτερη γλώσσα:

I. Η κατάκτηση γίνεται συνήθως μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές, σ' ένα φυσικό περιβάλλον και

II. Το άτομο χρειάζεται αυτή την γλώσσα κατά την καθημερινή του επικοινωνία με τους συνανθρώπους για επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους.

Σύμφωνα με τον Boeckmann(1996:25) ο όρος Ξένη Γλώσσα δηλώνει τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την πρώτη γλώσσα με στόχο να ανταποκριθεί σε ανάγκες γλωσσικής επικοινωνίας που θα παρουσιαστούν σ' ένα μελλοντικό χρονικό διάστημα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Ξένης Γλώσσας είναι :

Ø ότι η εκμάθησή της πραγματοποιείται κυρίως με τη βοήθεια φροντιστηριακού μαθήματος μερικές ώρες την εβδομάδα, χωρίς να υφίσταται πάντα άμεση και συνεχής επαφή με μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας και

Ø Ότι τα κίνητρα εκμάθησης έχουν τις πιο πολλές φορές αφηρημένο χαρακτήρα.

Με άλλα λόγια, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν ικανοποιεί τις περισσότερες φορές, άμεσες και βασικές ανάγκες της καθημερινής ζωής του ατόμου, αλλά πραγματοποιείται για μορφωτικούς λόγους ή για την επίτευξη μελλοντικών στόχων, που έχουν σχέση τόσο με τους προσωπικούς στόχους του ατόμου (Σκούρτου 1997).

Η θεωρητική εξέταση της διγλωσσίας θα πρέπει, σίγουρα, να ληφθεί υπόψη ότι πολλά δίγλωσσα άτομα δεν κατορθώνουν να κατακτήσουν σε καμιά από τις δύο γλώσσες το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που έχει κανονικά ο μητρικός ομιλητής της κάθε γλώσσας. Μερικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν τη μια από τις δύο γλώσσες («ισχυρή γλώσσα») σε ένα υψηλό επίπεδο, παρόμοιο με αυτό που έχει ένας φυσικός ομιλητής της γλώσσας αυτής, ενώ οι γνώσεις τους στη δεύτερη γλώσσα είναι περιορισμένες («ασθενής γλώσσα»). Ποιά από τις δύο γλώσσες θα είναι ισχυρή γλώσσα του δίγλωσσου ατόμου εξαρτάται από ένα πλέγμα παραγόντων, όπως π.χ. τον τρόπο, το χρόνο και τη συστηματικότητα που μαθαίνεται και χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα. Ακόμη σημαντικοί είναι οι κοινωνικοί, συναισθηματικοί και προσωπικοί παράγοντες (Kiehofer & Jonekeit 1983).

1.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) διαφοροποιεί ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία. Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά την γέννησή του. Και αυτό μπορεί να συμβεί, είτε γιατί μέσα στη οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο κλπ.). Όταν, όμως, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί, σύμφωνα με τον McLaughlin (1978) περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε μιλάμε για τη διαδοχική διγλωσσία. Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από την μητρική τους ή εισέρχονται στους παιδικούς σταθμούς.

Σύμφωνα πάλι με την ηλικία της δεύτερης γλώσσας, γίνεται η διαφοροποίηση της διγλωσσίας σε πρώιμη και μεταγενέστερη διγλωσσία. Πρώιμη διγλωσσία έχουμε, όταν η δεύτερη γλώσσα, μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη ηλικία, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

Ακόμα, η διαφοροποίηση της διγλωσσίας γίνεται ανάμεσα σε φυσική και πολιτισμική. Σύμφωνα με τον Anders (1990), ο όρος φυσική διγλωσσία ή «αποκτημένη» διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, ο όρος πολιτισμική (τεχνητή, κατευθυνόμενη ή σχολική) διγλωσσία,

αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. υπό την μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος (:30).

I Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Σύμφωνα με τον Paradis (1977), υπάρχουν τρεις μορφές διγλωσσίας: η συντονισμένη διγλωσσία, η συνθετική διγλωσσία και η εξαρτημένη διγλωσσία. Στη συντονισμένη διγλωσσία η σημασιολογική έννοια και τα γλωσσικά σύμβολα των λέξεων απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Στη συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως και η σημασία τους. Δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Σε αυτή την περίπτωση, το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για την κάθε γλώσσα. Στην εξαρτημένη διγλωσσία οι δομές της δεύτερης γλώσσας υποτάσσονται στις δομές της πρώτης γλώσσας.

I Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά 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 λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε: προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.

Κατά την προσθετική διγλωσσία όπου διαπιστώνεται μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη τη ανάπτυξη του ατόμου το οποίο αποκτά μέσα από την επαφή του με το δίγλωσσο περιβάλλον γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό προϋποθέτει θετική στάση τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών. Επίσης, τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήγαγε σε μαθητές αγγλικής καταγωγής που πήγαιναν σε γαλλικό σχολείο στον Καναδά διαπίστωσε ότι αυτά είχαν αναπτύξει σωστά και τις δύο γλώσσες καθώς και τις προαναφερθείσες ικανότητες και δεξιότητες π.χ. παιδιά μικτών γάμων, παιδιά αλλοδαπών οικογενειών με οικονομική επιφάνεια κ.α..

Όσον αφορά την αφαιρετική διγλωσσία η πρώτη γλώσσα παραμελείται και δεν χρησιμοποιείται συστηματικά από τα παιδιά. Σε αυτά τα άτομα επιβάλλεται η συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει λόγω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ικανοποιητικής ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Έτσι το άτομο αδυνατεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά κατά τη γλωσσική του επικοινωνία με το περιβάλλον, καθώς δεν έχει αναπτύξει επαρκώς κανένα από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Παρατηρείται με αυτό τον τρόπο ανεπαρκής ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, που οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια και όχι σε οργανικά. Π.χ. παιδιά μειονοτήτων, παιδιά μεταναστών.

1.5. Επιπτώσεις της διγλωσσίας

Πολλές φορές η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία υποεπίδοσης μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων και συχνά συνδέθηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες (Triarhi- Herrman, 2000), όπως φαίνεται από την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε μονάδες ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και έρευνες στον ελληνικό χώρο, οι μαθητές με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική έκφραση μέσα στην τάξη, έχουν μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά εμφανίζουν εκπαιδευτική συμπεριφορά που εμπίπτει του χώρου της ειδικής αγωγής (Chinn & Hughes, 1987; Παλαιολόγου, 1998).

Ωστόσο άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η διγλωσσία δεν έχει κατ'ανάγκη αρνητικές επιπτώσεις στην γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς αυτά μπορούν να αποκτούν γλωσσικές εμπειρίες από διαφορετικούς πολιτισμούς (August & Hakuta, 1998). Για την υποεπίδοση των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων έχουν διατυπωθεί υποθέσεις που την αποδίδουν και σε άλλους παράγοντες εκτός από την διγλωσσία. Τέτοιοι παράγοντες είναι η έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, η κατώτερη ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων και τέλος παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Cummins, 1984). (βλ. Σταφυλίδου e-class- σημειώσεις)

1.5.1. Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, που θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά των μειονοτήτων. Αυτό έχουν αποδείξει πολυάριθμες έρευνες. Αλλά και πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλα ποσοστά παιδιών μειονοτήτων, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυσκολίες εστιάζονται περισσότερο στη γλωσσική κατανόηση και επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων. Συγκεκριμένα παρουσιάζουν προβλήματα στο:

- Ø να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων,
- Ø να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα
- Ø καθώς και να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή διάφορες καταστάσεις.

Παρατηρήθηκε ότι οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα, με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα.

Ο Oksaar (1984:248) απορρίπτοντας την ύπαρξη της διπλής Ημιγλωσσίας προειδοποιεί για τους κινδύνους που εγκυμονούν όταν κάποιος χρησιμοποιεί χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση «τέτοιου είδους όρους», διότι στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γλώσσα είναι ένα στατικό απόλυτο μέγεθος και δεν αναπτύσσεται. Ο Oksaar υποστηρίζει το αντίθετο, ότι η γλώσσα είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο μέγεθος.

Σύμφωνα με τη Τριάρχη(2000:73) αυτή η θέση του Oksaar δεν ευσταθεί, διότι κανείς δεν υποστήριξε μέχρι τώρα την απόλυτη στασιμότητα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας,

αλλά παρατηρείται μία έντονη βραδύτητα στο ρυθμό που πραγματοποιούνται οι αναπτυξιακές διαδικασίες.

Ο όρος αυτός εισάγεται στην νεότερη βιβλιογραφία από τον Hansegard (1968) και περιγράφει «την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών από τη Φιλανδία, τα οποία ζούσαν ως παιδιά μεταναστών στη Σουηδία και στα οποία επιβλήθηκε ολοκληρωτικά η σουηδική γλώσσα» (Τριάρχη 2000:72).

Το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν:

- α) Απότομη διακοπή ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας και
- β) Καμία παροχή ιδιαίτερης γλωσσικής υποστήριξης και βοήθειας στη δεύτερη γλώσσα
- γ) Εμφάνιση γλωσσικών δυσκολιών και γνωστικών, συναισθηματικών και σχολικών προβλημάτων και διαταραχών κατά την ανάπτυξή τους.

Ακόμη, αυτό μπορεί να οδηγήσει στον παραμερισμό της πρώτης γλώσσας (Γ1) και να επιφέρει το φαινόμενο της Glotophagie δηλαδή η δεύτερη γλώσσα να εξαφανίζει/παραμερίζει την πρώτη γλώσσα.

1.6. Το μοντέλο των Volterra και Taeschner

Οι Volterra και Taeschner(1978) μετά από διαχρονική μελέτη της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τους ανέπτυξαν ένα μοντέλο δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης με θεωρητικό πλαίσιο του οποίου αποτελεί η υπόθεση του κοινού γλωσσικού συστήματος. Ανέπτυξαν το μοντέλο των τριών αναπτυξιακών βαθμίδων μέσω του οποίου προσπάθησαν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως:

-Ποιες είναι οι βαθμίδες που διακρίνονται κατά την ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη

-Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί κατά τις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες.(Τριάρχη 2000: 108)

Επίσης, οι Volterra και Taeschner χρησιμοποίησαν στοιχεία από την διαχρονική μελέτη του Leopold(1939) όπου περιγράφεται για 7 χρόνια η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη της κόρης του Hildegard, την διαχρονική μελέτη των ίδιων συγγραφέων όπου όμως αυτή τη φορά περιγράφονταν η δίγλωσση ανάπτυξη των κοριτσιών τους Lisas(1:5- 3:6 ετών) και Giulia(1:2 – 2:6 ετών). Ακόμα, ζούσαν όλοι μαζί στη Ρώμη και οι καταγραφές γίνονταν μέσω μαγνητοφώνου και συμπληρώνονταν οι σημαντικές παρατηρήσεις των γονέων.

Σύμφωνα με το Μοντέλο αυτό στην ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη διακρίνονται τρεις αναπτυξιακές βαθμίδες:

1η βαθμίδα: (1-2 ετών)

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978), στην πρώτη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, κατέχει το παιδί ένα κοινό σημασιολογικό σύστημα και ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι πρώτες λέξεις και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Συνήθως χρησιμοποιεί μια «λέξη- έκφραση» και γι' αυτό δεν υπάρχουν στοιχεία σύνταξης και στα δύο γλωσσικά συστήματα, ώστε να είναι δυνατόν να βγουν τα σχετικά συμπεράσματα. Συχνά τα παιδιά ενώνουν δύο λέξεις και από τις δύο γλώσσες, με σκοπό να

φτιάξουν μια λέξη όπως για παράδειγμα (petaling) πετα-ling από πεταλούδα και Schmetterling. Από ποια γλώσσα κάθε φορά θα παρθεί η λέξη για την αντίστοιχη έννοια εξαρτάται ως επί το πλείστον από την κατάσταση κατά την οποία το παιδί, πρωτοάκουσε, πρωτογνώρισε και πρωτοέμαθε την έννοια αυτή. Υπάρχουν περιπτώσεις που το δίγλωσσο παιδί ενώ έχει κατακτήσει για κάποια συγκεκριμένη έννοια και τις δύο αντίστοιχες λέξεις των δύο γλωσσών, χρησιμοποιεί την κάθε μια λέξη με μια διαφορετική σημασία.

2η βαθμίδα: (2-3 ετών)

Σε αυτή τη φάση, το δίγλωσσο παιδί αρχίζει και χρησιμοποιεί για μία έννοια λέξεις και από τα δύο διαφορετικά συστήματα. Έχει δηλαδή δύο ξεχωριστά σημασιολογικά επίπεδα όμως ένα κοινό γραμματικό. Ακόμα, το δίγλωσσο παιδί κατανοεί την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των λέξεων στα δύο γλωσσικά συστήματα, ενώ αντιλαμβάνεται παράλληλα ότι υπάρχουν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα δηλαδή η γλώσσα της μαμάς και η γλώσσα του μπαμπά. Αυτό σημαίνει ότι αρχίζει σ' αυτήν την ηλικία, γύρω στα δύο χρόνια, η συνειδητοποίηση της ανάπτυξης των δύο γλωσσών και η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Παρατηρείται σε αυτή τη αναπτυξιακή φάση να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο γλώσσες κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της άρθρωσης του δίγλωσσου παιδιού.

3η βαθμίδα: (μετά το 3ο έτος)

Στην τρίτη φάση ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Έχουμε δύο διαφορετικά σημασιολογικά συστήματα και δύο γραμματικά. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα κανόνων που διέπουν τις διάφορες γλώσσες. Σιγά-σιγά όμως, με τα λάθη που κάνει αναγνωρίζει και κατανοεί τα όρια ισχύος του κάθε μορφολογικού και συντακτικού κανόνα και με αυτόν τον τρόπο κατακτά με το χρόνο το μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο του κάθε γλωσσικού συστήματος του περιβάλλοντός του. Όταν ολοκληρωθεί η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, δηλαδή όταν έχει προχωρήσει η κατηγοριοποίηση των δύο γλωσσικών συστημάτων στην τελική αναπτυξιακή φάση, μπορεί πλέον το δίγλωσσο παιδί κατά την επαφή με τις δύο γλώσσες να παρουσιάζει μια ελευθερία κινήσεων στη χρησιμοποίηση των γλωσσικών συστημάτων. Μπορεί π.χ. με το ίδιο πρόσωπο να επικοινωνεί γλωσσικά και στις δύο γλώσσες

1.6.1. Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), όσον αφορά το φωνολογικό επίπεδο, έχει διαπιστωθεί ότι κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Κατά πάσα πιθανότητα αυτό συμβαίνει, γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο μεταξύ των δύο γλωσσών. Επειδή όμως τα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα έχουν την επιπλέον εργασία να διαφοροποιούν μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, παρουσιάζουν πολλές φορές κατά τη γλωσσική ανάπτυξη μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν φωνήματα των δύο γλωσσών εμφανίζουν πολλές

ομοιότητες, παρ' όλα αυτά όμως δεν έχουν την ίδια φωνολογική ποιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το δίγλωσσο παιδί επιλέγει και χρησιμοποιεί συνήθως εκείνο το φώνημα που είναι πιο εύκολο στην άρθρωσή του και έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζονται πολλές φορές επιβραδύνσεις στην εμφάνιση ορισμένων φωνημάτων, οι οποίες όμως κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης συνήθως ξεπερνιούνται, τουλάχιστον στην «ισχυρή» γλώσσα, ενώ στην «ασθενή» μπορεί να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

1.6.2. Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978), το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά την πρώτη φάση, τα παιδιά βρίσκονται σ' εκείνο το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης, κατά το οποίο η λειτουργία της σκέψης τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα, ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, δηλαδή δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και φυσικό είναι να μην μπορούν ακόμη να ξεχωρίζουν το όνομά του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου αντικειμένου. Γι' αυτό και το δίγλωσσο παιδί κρατά συνήθως μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον έναν από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή τη λέξη την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την οποία, όταν την ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία. Σύμφωνα με τον Wode (1993), μετά τα δύο χρόνια επέρχεται, συνήθως, ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων.

1.6.3. Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων

Η Τριάρχη-Herrmann (2000), με στοιχεία που πήρε από τον McLaughlin (1978) υποστηρίζει ότι, όπως το μονόγλωσσο, έτσι και το δίγλωσσο παιδί κατά τη γλωσσική ανάπτυξη προσπαθεί να αντιληφθεί και να κατακτήσει τους διάφορους κανόνες που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων καθώς επίσης τους κανόνες που διέπουν τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση. Κατά την κατάκτηση αυτών των κανόνων το δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και το μονόγλωσσο, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Έτσι εμφανίζονται οι μικτές γλωσσικές εκφράσεις.

1.7. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Για την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας υπάρχει ένα σύμπλεγμα πολλών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Συνοψίζοντας τα διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας μπορούν να διακριθούν σε γλωσσικούς, ατομικούς και κοινωνικούς.

i. Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικές διαφορές στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζονται από τις παρακάτω παραμέτρους:

Ø Γλωσσογνωστικές ικανότητες.

Όλοι οι άνθρωποι έχουν από τη γέννησή τους ειδικές ικανότητες γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίες επηρεάζονται από τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους.

Ø Βιολογικές παράμετροι.

Συγκαταλέγονται το φύλο και η ηλικία του ατόμου. Όσον αφορά το φύλο, έρευνες επιβεβαιώνουν πως δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις γλωσσικές επιδόσεις, διαψεύδοντας την παλιότερη πεποίθηση ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών. Όσον αφορά την ηλικία, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα μικρότερα παιδιά κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα σε όλους τους γλωσσικούς τομείς γρηγορότερα από ό,τι οι ενήλικες και άλλες υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα στον σημασιολογικό και γραμματικό τομέα. Στην πλειονότητά τους όμως, αποδεικνύεται «η υπεροχή των μικρών παιδιών έναντι των μεγαλύτερων και ενηλίκων μόνο στην κατάκτηση των φωνολογικών γλωσσικών γνώσεων. Από την ηλικία των 13 χρονών και μετά τα περισσότερα άτομα δεν κατόρθωσαν να αποκτήσουν την προφορά που έχουν οι μητρικοί ομιλητές» (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ø Στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου.

Σαφώς, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου και ο χαρακτήρας του επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, μία ισορροπημένη προσωπικότητα, ερχόμενη σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα και το νέο περιβάλλον, έχει την ικανότητα ευκολότερα να ξεπερνά το 'πολιτισμικό σοκ', δηλαδή την ψυχολογική κατάσταση που συνίσταται από «αισθήματα αδυναμίας για επικοινωνία, αποξένωσης, απομόνωσης, μοναξιάς, αβεβαιότητας, ματαιοπονίας, άγχους και φόβου» (Μήτσης, 2004). Στοιχεία όπως η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα δρουν ενισχυτικά στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας.

Ø Συναισθηματικοί παράγοντες.

Εδώ εντάσσονται τα κίνητρα και τα συναισθήματα που ωθούν το άτομο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Τα κίνητρα μπορεί να είναι είτε ωφελμιστικά, όταν το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να ανταποκριθεί στις εργασιακές και κοινωνικές του ανάγκες είτε ενσωμάτωσης, για να μπορεί να ανήκει ως ενεργητικό μέλος σε μία άλλη εθνογλωσσολογική ομάδα. Όσον αφορά τα συναισθήματα, είναι ευνόητο ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τα συναισθήματα που διακατέχει το άτομο για τη γλώσσα αυτή και τον πολιτισμό που αντιπροσωπεύει.

ii. Γλωσσικοί παράγοντες

Σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει η πρώτη γλώσσα, τόσο σε επίπεδο κατοχής, όσο και σε επίπεδο σχέσης πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του

επηρεάζουν τον βαθμό εκμάθησης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Άλλωστε, η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί και αναπτύσσεται όπως η πρώτη. Μάλιστα, «όσο καλύτερο είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για μια πιο εύκολη και επιτυχημένη διγλωσσία» (Γεωργογιάννης, 1999).

Το επίπεδο κατοχής της δεύτερης γλώσσας επιδρά θετικά τόσο στον τρόπο όσο και στο βαθμό κατάκτησης της νέας γλώσσας. Ακόμα, η ποιότητα και η ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του στη δεύτερη γλώσσα, επιδρά άμεσα στην κατάκτηση της γλώσσας αυτής.

iii. Κοινωνικοί παράγοντες

Οι ευκαιρίες που παρέχει το περιβάλλον για επικοινωνία και τα γλωσσικά πρότυπα της οικογένειας λειτουργούν ενισχυτικά ή αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με ένα ερευνητικό πρόγραμμα της Χαϊλδεμβέργης “Pidgin Deutsch”, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι εξής παράγοντες.

Ø Η επαφή με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας.

Η επαφή αυτή σε ελεύθερο χρόνο και χώρο είναι πιο ευνοϊκή σε σχέση με την επαφή σε χώρο εργασίας, και αυτό γιατί στην πρώτη περίπτωση ο διαθέσιμος χρόνος είναι περισσότερος και η διάθεση του ομιλητή για επικοινωνία μεγαλύτερη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν και πιο πολλά και πιο ενδιαφέροντα θέματα συζήτησης. Επίσης, «οι επαφές με γείτονες ή οι οικογενειακές φιλίες επιδρούν άμεσα στη βελτίωση της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας» (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ø Η ηλικία της πρώτης επαφής με τη δεύτερη γλώσσα.

Μελέτες διαπιστώνουν ότι μόνο η φωνολογική γλωσσική ικανότητα εξαρτάται άμεσα από τον παράγοντα αυτό.

Ø Το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου.

Το επίπεδο της μόρφωσης φαίνεται να επηρεάζει την ετοιμότητα του ατόμου για μάθηση και κατ’ επέκταση τη γλωσσική κατάκτηση. Επίσης, «η επαγγελματική μόρφωση επιδρά τόσο στον ρυθμό όσο και στο επίπεδο κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Όσο ανώτερη μόρφωση διαθέτει ένα άτομο, τόσο πιο μεγάλη και καλύτερη είναι η επαφή που έχει με τους συναδέλφους του», λόγω των πολυσύνθετων προβλημάτων που προκύπτουν από την εργασία του και τα οποία καλείται να συζητήσει. (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ø Η κοινωνική απόσταση.

Όταν η κοινωνική απόσταση αυτών που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα και αυτών που τη μιλούν δεν είναι μεγάλη, οι πιθανότητες για επαφές αυξάνονται και δημιουργείται στενή και φιλική σχέση μεταξύ των δύο ομάδων, με αποτέλεσμα να επωφεληθεί η ομάδα της μειονότητας, η οποία θα έχει πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων. Αντιθέτως, όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές, καθίσταται και η επικοινωνία δυσχερέστερη.

1.8. Δίγλωσση Αγωγή και Οικογένεια

Κατά την δίγλωσση αγωγή είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται οι δύο γλώσσες ξέχωρα στο παιδί, σύμφωνα με την αρχή <<ένα πρόσωπο μία γλώσσα>> ή <<γλώσσα του περιβάλλοντος και γλώσσα της οικογένειας>>. Ο κάθε γονέας θα πρέπει να μιλά με το παιδί πάντοτε στην μητρική του γλώσσα. Για την οικογένεια των μεταναστών σημαίνει αυτή η

αρχή ότι άλλη γλώσσα θα ομιλείται στο σπίτι και άλλη στο περιβάλλον. Μια μεικτή γλώσσα θα πρέπει να αποφεύγεται, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μπορεί να συνδέει κάθε γλώσσα με ένα πρόσωπο ή με μία κατάσταση, πράγμα που το διευκολύνει να διακρίνει πιο εύκολα τα δύο γλωσσικά συστήματα που καθημερινά ακούει. Έτσι οι δύο γλώσσες μπορούν να κατακτηθούν από το παιδί καλύτερα και ευκολότερα.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να παρέχονται και οι δύο γλώσσες στο παιδί με την ίδια φροντίδα, την ίδια διεξοδικότητα αλλά και με την ίδια αγάπη. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να φροντίζουν οι γονείς που μεγαλώνουν το παιδί τους δίγλωσσα, να μην παραμελείται η <<ασθενής>> γλώσσα, αλλά να παρέχονται όσο γίνεται πιο πολλές ευκαιρίες κατά τις οποίες η ασθενής γλώσσα να γίνεται γλώσσα του περιβάλλοντος και γλώσσα της πλειονότητας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να γίνονται συχνά ταξίδια στη χώρα που ομιλείται αυτή η γλώσσα, να επισκέπτεται το παιδί γιορτές και να κάνει συναντήσεις με ανθρώπους που κατέχουν αυτή την γλώσσα ως πρώτη γλώσσα. Σημαντικό επίσης είναι να παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να ακούνε σε αυτή τη γλώσσα πολλές παιδικές ιστορίες, τραγούδια και να βλέπουν παιδικές ταινίες.

Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο παιδί για την κάθε γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή, επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας. Μία αρνητική συναισθηματική σχέση μπορεί να οδηγήσει πολλές φορές σε μια άρνηση της ομιλίας. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι να μεταφέρονται στο παιδί θετικά συναισθήματα και για τις δύο γλώσσες. (Σταφυλίδου 2013 e-class σημειώσεις)

Σύνοψη 1ου κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η διγλωσσία είναι ένα φυσικό φαινόμενο που αφορά όλα τα κράτη. Οι γλώσσες μπορούν να εξελιχθούν ομαλά όταν αντιμετωπιστούν με σοβαρότητα από το κράτος. Δηλαδή να προωθείται η ταυτόχρονη ανάπτυξη τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνήσουμε την κατάσταση των Ρομ σε Ευρώπη και Ελλάδα μέσα από τα κατοχυρωμένα δικαιώματά τους που έχουν προκύψει από Διεθνείς Συμβάσεις/ Συμφωνίες , αλλά και τα προγράμματα ενίσχυσης της εκπαίδευσής τους.

Κεφάλαιο 2ο

Ο πληθυσμός των Ρομά

Το κεφάλαιο αυτό δίνει μία εικόνα για το πως άρχιζαν να πρωτοεμφανίζονται και να εγκαθίστανται οι Ρομ σε όλη την υφήλιο. Από τα πρώτα χρόνια άρχισαν να βιώνουν διάκριση λόγω της εθνότητας τους και αυτό τους εμφάνισε εμπόδια στην αγορά εργασίας. Στην συνέχεια γίνεται λόγος για την εκπαίδευση των Ρομ στην Ελλάδα και η οποία δεν τους εξυπηρετεί με αποτέλεσμα να μένουν αναλφάβητοι. Ακόμα, με την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των Ρομ βάσει Διεθνών Συμβάσεων όλα τα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα της Σύμβασης και να μην υπάγονται σε διακρίσεις όπως φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, περιουσιακής αλλά και οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Τέλος, θα γίνει αναφορά και στις δράσεις στην εκπαίδευση μέσω του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης για την κοινωνική ένταξη των Ελλήνων τσιγγάνων με σκοπό την ευαισθητοποίηση γονέων των τσιγγανόπαιδων αλλά και προγράμματα επιμορφώσεων για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

2.1. Οι Ρομ της Ελλάδας

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη Σοφρόνη οι Ρομ (Τσιγγάνοι και Γύφτοι) της Ελλάδας, εγκατεστημένοι ή μετακινούμενοι, αποτελούν ένα μέρος των Ρομ που ζουν σε όλη σχεδόν την υφήλιο. Άρχισαν να πρωτοεμφανίζονται σε περιοχές της βυζαντινής αυτοκρατορίας γύρω στον 11ο αι. και στο σημερινό ελληνικό χώρο γύρω στο 14ο με 15ο αι. μ.Χ.. Έκτοτε ζουν σε διάφορα μέρη του ελληνικού χώρου, από τη Θράκη έως την Κρήτη, οργανωμένοι σε προσωρινούς ή μόνιμους οικισμούς, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες αντιλήψεις τους και την ιδιαίτερη κοινωνική τους δομή, και εξαρτούν τις οικονομικές τους δραστηριότητες από τις ανάγκες της αγοράς που παρουσιάζονται στην περιβάλλουσα αυτούς μη τσιγγάνικη κοινωνία.

Η έλλειψη πολιτικής οργάνωσης, οι συνεχείς μετακινήσεις τους και η απουσία γραπτών μνημείων κράτησε για πολλούς αιώνες άγνωστη την καταγωγή τους και την ιστορία τους. Μόλις στα τέλη του 18ου αι. οι γλωσσολόγοι ανακάλυψαν ότι η γλώσσα τους είναι μια ινδική γλώσσα, που ομιλείται στη βόρεια Ινδία, και ότι θα πρέπει να ξεκίνησαν, άγνωστο για ποιους λόγους, από την περιοχή αυτή κατά νομάδες μεταξύ του 9ου και του 14ου αι. μ.Χ. Η μελέτη των τσιγγάνικων διαλέκτων έδωσε και μια γενική εικόνα για τις διαδρομές που ακολούθησαν οι Ρομ κατά τη διάρκεια των μετακινήσεών τους προς τα δυτικά.

Στον ελληνικό χώρο εγκαταστάθηκαν κυρίως σε αγροτικές περιοχές της Πελοποννήσου, της Κέρκυρας, της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Θράκης. Η ποικιλία των εθνών που ήταν εγκαταστημένα στον ελληνικό χώρο κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, η πολιτισμική γειννίαση με τους πληθυσμούς αυτούς και η υφιστάμενη νομαδική ζωή λόγω της ύπαρξης των μετακινούμενων κτηνοτροφικών πληθυσμών προσέφερε στους Ρομ ένα χώρο κατάλληλο για τη διαμονή τους και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους όπως καρποσυλλέκτες ή πλανόδιοι έμποροι φρούτων, λαχανικών και άλλων ειδών οικιακής χρήσης.

Τα επαγγέλματα που εξασκούν έχουν σχέση συνήθως με το εμπόριο και σπανιότερα με παροδική εξαρτημένη μισθωτή εργασία. Τα επαγγέλματα που εξασκούν έχουν καθορίσει εν μέρει και τις οικονομικές - κοινωνικές τάξεις στις οποίες διακρίνονται οι Ρομ. Υπάρχει μία τάξη πλουσίων, οι οποίοι ελέγχουν ένα μεγάλο μέρος της εμπορικής δραστηριότητας που

ασκείται από τους Ρομ, και μια τάξη φτωχών, οι οποίοι εξαρτώνται οικονομικά από την τάξη των πλουσίων και την επετεία.

Σε μεγάλη έρευνα του FRA TO 2009 για τις μειονότητες και τη διάκριση, την επονομαζόμενη EU-MIDIS, τα αποτελέσματα για τους Ρομά δεν ήταν καθόλου ενθαρρυντικά. Αναδείχτηκαν ως η πληθυσμιακή ομάδα που βιώνει περισσότερο τη διάκριση και αυτό εξαιτίας της εθνότητάς τους. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων δε γίνεται επίσημη αναφορά των περιστατικών, οπότε και δεν υπάρχουν πολλά καταγεγραμμένα συμβάντα που ίσως εξυπηρετούσαν την αντιμετώπιση του ρατσισμού με πιο στοχευόμενες δράσεις.

Σύμφωνα πάλι με την EU –MIDIS, οι Ρομά στην Ελλάδα βρίσκονται υπό αστυνόμευση περισσότερο από οπουδήποτε αλλού. Θεωρούνται νούμερο ένα ύποπτοι για εγκληματικές ενέργειες καθώς το 38% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι υπέστη έλεγχο από την αστυνομία τουλάχιστον 1 φορά μέσα σε ένα έτος. Η εθνοτική διάκριση φαίνεται επίσης πως θεωρείται κύριος υπαίτιος και για τα εμπόδια που υψώνονται στην αγορά εργασίας. Το 57% των Ελλήνων Ρομά δηλώνουν πως κατά τη χρονική περίοδο 2004-2009 ένιωσαν πως απορρίφθηκαν από κάποια εργασία λόγω της καταγωγής τους.

I Είναι κάτι παραπάνω από προφανές ότι ακόμη και μέχρι τις μέρες μας, σε μία κοινωνία σύγχρονη, με την καλύτερη από ποτέ πρόσβαση στις πληροφορίες, ο φόβος για το διαφορετικό συντηρεί προκαταλήψεις και συνεχίζει να παράγει ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές. Ο πληθυσμός των Ρομά αντιμετωπίζει τη διάκριση εξακολουθώντας να δημιουργεί «μαχαλάδες», γειτονιές γκέτο, υψώνοντας τείχη και θρέφοντας τον αντίστροφο ρατσισμό. Η εμμονή των Ρομά στην καθαρότητα της φυλής τους αρνούμενοι γάμους με άτομα διαφορετικής καταγωγής πιθανότατα να οφείλεται στην περιθωριοποίηση που βιώνουν. Η διατήρηση της ταυτότητας τους απέναντι σε δυνάμεις που τους καταπιέζουν τους κρατάει ενωμένους απέναντι στον «εχθρό». Μέσα σε αυτά τα τείχη ο πληθυσμός επίσης στρωματοποιείται, καθώς αυτός ο τρόπος οργάνωσης δείχνει να λειτουργεί και στην κοινωνία που τους απορρίπτει. Γίνονται λοιπόν ένα με το ευρύτερο σύνολο υιοθετώντας τις οργανικές δομές του σε μία υποσυνείδητη προσπάθεια για ένταξη. «Ταυτόχρονα η προκατάληψη της κοινωνίας εξυπηρετείται από αυτή την γκετοποίηση, αφού το να εξουσιάζεις ένα προσδιορισμένο πληθυσμό, αυτόν που βρίσκεται εντός των τειχών, είναι πολύ πιο εύκολο από το να κουμαντάρεις ένα ανομοιογενές και αχανές σύνολο.» (FRA, “EU-MIDIS, European Union minorities and Discrimination Survey,” 2009:155)

Οι ισχυροί θεσμοί, ακόμη και όταν υπάρχουν ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις σε μία κοινωνία, παρεμποδίζουν την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς. Αντιθέτως, ο ρατσισμός εμφανίζεται με την αποδυνάμωση των θεσμών και την ανοχή της κρατικής εξουσίας. Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κοινότητας έχουν γίνει προσπάθειες δημιουργίας θεσμικά κατοχυρωμένων κειμένων προκειμένου να εξασφαλίσουν αυτήν ακριβώς την αποφυγή ρατσιστικών εκδηλώσεων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι νικήτριες δυνάμεις οδηγήθηκαν το 1945 στην ίδρυση του ΟΗΕ. Στις 26 Ιουνίου 1945 υπογράφηκε ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, ένα κείμενο νομικά δεσμευτικό που άρχισε να ισχύει στις 24 Οκτωβρίου 1945. Σκοπός του είναι η σωτηρία των μεταγενέστερων πληθυσμών από τη μάστιγα του πολέμου, ενώ στο

κείμενο αναφέρονται επίσης σειρά διατάξεων για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ωστόσο δεν εξειδικεύει τα δικαιώματα αυτά.

Τα κράτη που υπέφεραν από τη ναζιστική θηριωδία αποζητούσαν υπό το πλαίσιο του Οργανισμού τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου μηχανισμού δεν εγκαθιδρύθηκε από το Χάρτη, ωστόσο η διεθνής διάταξη που προσδόθηκε στο κείμενο υποχρέωσε τα κράτη μέλη να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η προστασία των δικαιωμάτων αποτελεί έναν εκ των τριών ιδρυτικών σκοπών του ΟΗΕ τα οποία οφείλουν να γίνονται σεβαστά ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας.

Παράλληλα, το 1945 ιδρύθηκε η ΟΥΝΕΣΚΟ (Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό). Συν τοις άλλοις η ΟΥΝΕΣΚΟ στρέφεται υπέρ της εξάλειψης του ρατσισμού και θέτει υπό την ευθύνη της το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το 1960 υπό το κανονιστικό της έργο παρήγαγε τη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση και το 2000 εγκαινίασε το κίνημα «Εκπαίδευση για όλους».

2.2. Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ΡΟΜ βάσει Διεθνών Συμβάσεων/ Συμφωνιών

Η σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση επιβεβαιώνει την αρχή της μη διάκρισης διακηρύσσοντας ότι κάθε άτομο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Αποτελείται από 19 άρθρα. Στο πρώτο άρθρο διευκρινίζεται ότι «ο όρος "διακρίσεις" περιλαμβάνει κάθε διαφοροποίηση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση η οποία λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης ή κοινωνικής καταγωγής, έχει ως σκοπό ή ως αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή αποδυνάμωση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση». Ιδιαίτερος σημαντικό για την προβληματική της ένταξης των παιδιών Ρομά είναι το 4^ο άρθρο, παράγραφος (α). Εδώ καλούνται τα κράτη μέλη «Να καταστήσουν δωρεάν και υποχρεωτική των πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να καταστήσουν γενικώς διαθέσιμη και προσιτή σε όλους της δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της, να καταστήσουν την ανώτερη εκπαίδευση εξίσου προσιτή σε όλους, σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός, να διασφαλίσουν τη συμμόρφωση όλων με την υποχρέωση εκπαίδευσης που διασφαλίσουν όλων με την υποχρέωση εκπαίδευσης που προβλέπεται από το νόμο». Η σημαντικότητα έγκειται στην υποχρεωτική φύση της εκπαίδευσης, καθώς ένα από τα μέγιστης σημασίας ζητήματα στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων είναι η άτακτη φοίτηση στο σχολείο.

Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 10 Δεκεμβρίου 1948 υιοθέτησε, συμπληρώνοντας τις ελλείψεις του Χάρτη του ΟΗΕ στην εξειδίκευση των δικαιωμάτων, την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η Διακήρυξη αποτελεί «το κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας να καταβάλλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών». Παρόλο που δεν είναι πράξη νομικά δεσμευτική, οι κύριες αρχές της απέκτησαν σταδιακά την υπόσταση διεθνούς εθμικού δικαίου.

Η Οικουμενική Διακήρυξη απαρτίζεται από 30 άρθρα, όλα προσανατολισμένα στην καταγραφή των αναφαίρετων δικαιωμάτων του ανθρώπου. Τα συμβαλλόμενα μέλη συμφωνούν ότι ο καθένας δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που αναφέρονται στο κείμενο, χωρίς καμία απολύτως διάκριση ιδίως εξαιτίας της φυλής, του χρώματος, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των πολιτικών του ή άλλων πεποιθήσεων, της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, της περιουσίας, της γέννησης ή

οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Η Οικουμενική Διακήρυξη κατοχύρωσε εκτός των άλλων και το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών τα επόμενα χρόνια προχώρησε σε πράξεις δεσμευτικού χαρακτήρα. Τα δύο Διεθνή Σύμφωνα, ένα για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και ένα για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα τέθηκαν σε ισχύ το 1976 και υποχρεώνουν τα κράτη- μέρη να τηρούν τους κανόνες που περιέχονται σε αυτά. Το Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα περιλαμβάνει πέραν των υπόλοιπων τα δικαιώματα των ατόμων που ανήκουν σε εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες και διευκρινίζει ότι ακόμη και σε περίπτωση παρέκκλισης από τις υποχρεώσεις του Συμφώνου για λόγους εξαιρετικού δημόσιου κινδύνου, απαγορεύεται ρητά η διάκριση λόγω φυλής, χρώματος, γένους, γλώσσας, θρησκευματος ή κοινωνικής προέλευσης.

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα περιλαμβάνει στις διατάξεις του το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η επιτροπή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου σκοπεύοντας στην προαγωγή αυτού του δικαιώματος, όρισε το 1998 Ειδικό Εισηγητή επιφορτίζοντας το ρόλο του με την προσφορά βοήθειας στις κυβερνήσεις ώστε αυτές να πραγματοποιήσουν την αρχή της δωρεάν υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλους.

Τα όργανα των Ηνωμένων Εθνών, εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, έχουν υιοθετήσει πολλές συμβάσεις, διακηρύξεις και συστάσεις. Μία διεθνής πράξη που υιοθετήθηκε το Σεπτέμβριο του 1990 είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠΠ). Τα συμφωνηθέντα αποτελούνται από τρία μέρη και συνολικά 54 άρθρα. Είναι μια διεθνής συνθήκη ανθρώπινων δικαιωμάτων που αναγνωρίζει ότι όλα τα παιδιά ηλικίας έως 18 ετών γεννιούνται με βασικές ελευθερίες και δικαιώματα. Καθορίζει το εύρος των δικαιωμάτων τα οποία τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να προστατεύουν. Θέτει τις βασικές προϋποθέσεις για την ευημερία των παιδιών στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους και είναι ο πρώτος παγκόσμιος, νομικά δεσμευτικός, κώδικας δικαιωμάτων των παιδιών στην ιστορία.

Σύμφωνα με τη ΣΔΠΠ «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης ή κύρωσης, βασισμένης στη νομική κατάσταση, στις δραστηριότητες, στις εκφρασμένες απόψεις ή στις πεποιθήσεις των γονέων του, των νόμιμων εκπροσώπων του ή των μελών της οικογένειάς του.» (άρθρο 2).

Το παραπάνω άρθρο απαγορεύει τις διακρίσεις αναφορικά με τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που κατοχυρώνει η Σύμβαση. Η αρχή της μη – διάκρισης αφορά όλα τα παιδιά που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους κράτους και όχι μόνο όσα νομίμως διαμένουν στην επικράτειά του. Η αρνητική διάκριση εις βάρος των παιδιών επισημαίνεται ότι λαμβάνει χώρα σε δύο διαστάσεις. Πρόκειται καταρχήν για μία διάκριση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και επιπλέον για διάκριση μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών παιδιών (εξαιτίας π.χ. διαφορετικής φυλής, φύλου και θρησκείας). Το άρθρο 2 αποτελεί βασική αρχή της ΣΔΠΠ και υποχρεώνει την Πολιτεία να διασφαλίσει τα Δικαιώματα του Παιδιού λαμβάνοντας «όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί». Τούτο δημιουργεί στα

κράτη την ευθύνη οργάνωσης ανάλογου μηχανισμού για την εφαρμογή της Σύμβασης και ειδικότερα για την αρχή της μη-διάκρισης.

Η ΣΔΠΠ επίσης αναφέρεται σε ξεχωριστό άρθρο στο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση στη βάση της ισότητας των ευκαιριών. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν να «Καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης. Εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός. Καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό. Παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.» (άρθρο 28).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται τόσο ατομικό όσο και κοινωνικό. Το ατομικό διέπεται από τις αρχές της ίσης πρόσβασης όλων στη μόρφωση και της ελεύθερης επιλογής του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το κοινωνικό εκφράζεται μέσα από τις αρχές της δωρεάν φοίτησης και της μη διακριτικής μεταχείρισης των σπουδαστών.

Στην Ελλάδα τα παιδιά των ξένων, των ομογενών και παλινοστούτων Ελλήνων, των αλλοδαπών εργατών και των μειονοτήτων έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας προσκομίζοντας τα απαραίτητα δικαιολογητικά. Η φοίτηση των μαθητών στο σχολείο δεν παρακωλύεται από την αργοπορημένη προσκόμιση των δικαιολογητικών. Ωστόσο, εάν έως το τέλος της σχολικής χρονιάς οι γονείς δεν παρουσιάσουν κάποιο επίσημο έγγραφο, το εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν μπορεί να εκδώσει τίτλο σπουδών μαθητή. Εφόσον ζητηθεί, μπορεί να εκδοθεί βεβαίωση φοίτησης.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα, λοιπόν, μέσα από το πρίσμα του ΟΗΕ, θεωρούνται διεθνή και διαφυλάττουν την ισότητα, αφού ισχύουν τα ίδια για όλους. Αποτελούν ηθικές αρχές που θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνήθως προστατεύονται από τους νόμους. Το δόγμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει επηρεάσει καταφανώς το διεθνές δίκαιο καθώς και τα εθνικά συντάγματα και τις πολιτικές των κρατών.

2.3. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομ στην Ευρώπη

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αποτελεί μία ιδιάζουσα περίπτωση που χρήζει συγκεκριμένης αντιμετώπισης. Δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στην περίπτωση των μεταναστών, καθώς στην πλειοψηφία τους οι Ρομά είναι πολίτες ευρωπαϊκών χωρών και συνήθως με μόνιμη εγκατάσταση στην εν λόγω χώρα που ξεπερνάει τις τρεις γενιές. Επιπλέον, δεν δύνανται να παρακολουθήσουν αυτούσιο το πρόγραμμα εκπαίδευσης των χωρών στις οποίες διαμένουν χωρίς κάποια υποστήριξη, αφού έτσι θα αγνοούσαμε τη γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητά τους. Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται και επιβεβαιώθηκε από έρευνα, είναι ότι τα σχολεία που φοιτούν τα Ρομά συχνά τελικά γκετοποιούνται.

Σε έκδοση του 2007 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται πως οι διακρίσεις σε βάρος των Ρομά και ιδίως σε βάρος περίπου τριών εκατομμυρίων παιδιών των Ρομά στα σχολεία σε όλα την ΕΕ, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά πολιτικά, κοινωνικά και περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε. Πολλές μελέτες έχουν

ασχοληθεί με την καταγραφή του μορφωτικού επιπέδου των Ρομά, αλλά και με την περιγραφή του κοινωνικοπολιτιστικού τους υπόβαθρου, ώστε να υπάρξουν μεθοδευμένες παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών ενταγμένες στις γενικότερες στρατηγικές της Ένωσης για τους Ρομά.

Ένας από τους κρίσιμους τομείς που καλύπτονται από τη στοχοθεσία της ΕΕ για την ένταξη των Ρομά είναι εκείνος της εκπαίδευσης. Πρώτος και βασικός στόχος είναι η εξασφάλιση ότι όλα τα παιδιά των Ρομά θα ολοκληρώσουν ως το 2020 το λιγότερο το δημοτικό σχολείο, ενώ ταυτόχρονα θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το μορφωτικό επίπεδο των Ρομά είναι πολύ χαμηλότερο από αυτό του υπόλοιπου πληθυσμού και μόνο ένας περιορισμένος αριθμός παιδιών ολοκληρώνει το δημοτικό σχολείο. Τα περισσότερα δε από αυτά που εγγράφονται και φοιτούν στο σχολείο. Τα περισσότερα δε από αυτά που εγγράφονται και φοιτούν στο σχολείο, παρακολουθούν τμήμα ειδικής αγωγής, αφού η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, κρουσμάτων νοητικής υστέρησης και άλλων ειδικών ικανοτήτων είναι συχνή. Παρατηρείται επίσης και το φαινόμενο της φοίτησης των παιδιών Ρομά σε χωριστά σχολεία, επαναλαμβάνοντας το μοτίβο του γκέτο που εμφανίζεται και στην περίπτωση των οικισμών.

Στο κείμενο του πλαισίου Ένταξης επισημαίνεται πως τα παιδιά που δε συμμετέχουν στη σχολική εκπαίδευση, εισέρχονται καθυστερημένα στο σχολικό σύστημα ή το εγκαταλείπουν πολύ νωρίς, στη συνέχεια θα αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες, που κυμαίνονται από αναλφαβητισμό και γλωσσικά προβλήματα μέχρι αισθήματα αποκλεισμού και ανεπάρκειας. Τα κράτη μέλη πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά των Ρομά έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και δεν υπόκεινται σε διακρίσεις ή διαχωρισμούς.

2.4. Εκπαίδευση των Ρομ στην Ελλάδα

Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση των Ρομ, υφίσταται ένας μύθος, αρκετά διαδεδομένος και μεταξύ τους, ότι δηλαδή η σχολική μόρφωση και οι σπουδές δεν αποτελούν στοιχείο απαραίτητο για τη ζωή τους και την κοινωνία τους. Η αλήθεια όμως είναι εντελώς διαφορετική· οι Ρομ θέλουν την εκπαίδευση, αλλά μία εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τις αξίες και τις συνήθειες της δικής τους κοινωνίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δομηθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις αξίες της ελληνικής μη τσιγγάνικης κοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό Ρομ, που φτάνει σε μερικές περιπτώσεις και το 81,8% , να παραμένουν αναλφάβητοι (Παυλή & Σιδέρη 1990: 52-54).

Ένα πρόβλημα που χρήζει άμεσης επίλυσης είναι το μειωμένο επίπεδο της συμμετοχής τους στο σχολείο. Όμως, δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί για διάφορους λόγους. Ένας λόγος είναι ότι οι ερευνητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο να αποκτήσουν πρόσβαση σε εκτεταμένα δίκτυα συγγένειας. Επιπλέον, πολλοί από τα μέλη αυτού του πληθυσμού ήταν χωρίς χαρτιά. Δυσκολίες επίσης ανέκυψαν κατά τη διαδικασία της συσσώρευσης δεδομένων που αφορούν παιδιά ηλικίας μεταξύ 6 και 15 ετών, οι οποίοι ήταν η ομάδα εστίασης αυτής της μελέτης.

Οι δυσκολίες αυτές περιελάμβαναν προβλήματα σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (για παράδειγμα, στο νομό Λακωνίας) καθώς και τις δυσκολίες που σχετίζονται με την διακύμανση μεταξύ των στοιχείων που προκύπτουν από τα στοιχεία που παρέχονται από κάθε περιφερειακό νομό της Πελοποννήσου και των δεδομένων που συλλέγονται από την ερευνητική ομάδα που εργάζονται σε σχολεία και σε οικισμούς τσιγγάνων και των Ρομ. Παρά τα εμπόδια αυτά, το υλικό που παράγεται σε αυτή την έρευνα οδηγεί στα εξής τρία συμπεράσματα σχετικά με αυτή την ομάδα.

- Ø Πρώτον, η πλειοψηφία των παιδιών των Ρομά και των Τσιγγάνων της Πελοποννήσου δεν εγγράφονται σε μαθήματα στο δημοτικό σχολείο.
- Ø Δεύτερον, ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών Ρομά και των Τσιγγάνων στην εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά από τη μία περιοχή στην άλλη και μέσα σε διαφορετικούς νομούς σε όλη την Πελοπόννησο.
- Ø Τρίτον, ο αριθμός των Ρομά και των Τσιγγάνων μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα τείνει να μειώνεται από το πρώτο έτος σε κάθε υψηλότερο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση το υλικό που λαμβάνεται στον τομέα που, χωρίσανε τα παιδιά της σχολικής ηλικίας σε τρεις κύριες κατηγορίες:

- A. Τα παιδιά που δεν εγγράφονται στο σχολείο
- B. Τα παιδιά που εγγράφονται αλλά δεν παρακολουθούν
- Γ. Τα παιδιά που εγγράφονται και παρακολουθούν .

Η τελευταία κατηγορία θα μπορούσε να διαιρεθεί περαιτέρω σε τρεις υποκατηγορίες:

- Γ.1 παιδιά που παρακολουθούν τακτικά
- Γ.2 Τα παιδιά που παρακολουθούν πιο συχνά
- Γ.3 παιδιά που παρακολουθούν πιο τακτικά και δείχνουν σαφή σημάδια της μάθησης.

Η υποκατηγορία Γ3 είναι η μόνη η οποία περιλαμβάνει τα παιδιά που τελικά καταφέρνουν να επιτύχουν τουλάχιστον ένα ελάχιστο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο χωριό της Emilia στην περιοχή της Κορινθίας, όπου τα ερευνητικά δεδομένα είναι αρκετά ακριβείς, μόνο επτά τοις εκατό των παιδιών που ανήκουν στην παραπάνω υποκατηγορία (Γ.3) είχε επιτευχθεί ένα βασικό επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνες, σε δύο από τους νομούς της Πελοποννήσου, Αχαΐας και Ηλείας, συσσωρεύονται τα 2/3 των Ρομά και των Τσιγγάνων. Από γεωγραφικής άποψης, ο γενικός αριθμός των Ρομά και των Τσιγγανοπαίδων που είναι εγγεγραμμένοι στα σχολεία είναι υψηλότερος στους νομούς της βόρειας Πελοποννήσου, ειδικά στις νότιες περιοχές της Πελοποννήσου. Επίσης, κατά το σχολικό έτος 2006/2007 το 40 % αυτών των παιδιών παρακολούθησαν τις πρώτες τάξεις.

Συνολικά, έξι στα δέκα παιδιά παρακολούθησαν, είτε το πρώτο είτε το δεύτερο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2006/2007. Από το τρίτο έτος η σχολική φοίτηση πέφτει σταδιακά. Ως εκ τούτου, μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των παιδιών δεν εξελίσσεται ομαλά από τα δύο πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου με αποτέλεσμα την επίδραση σε υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου.

Από τα δεδομένα αποκαλύπτουμε ότι μόνο ένα στα πέντε παιδιά των οποίων η ηλικία είναι γνωστή παρακολούθησε μαθήματα του έτους κατάλληλα για την ηλικία τους. Επιπλέον, ένα από τα έξι παιδιά των οποίων η ηλικία είναι γνωστή παρακολούθησε μαθήματα που ήταν ένα χρόνο κάτω από το χρόνο κατάλληλο για την ηλικία τους, το ένα από τα οκτώ παιδιά παρακολούθησαν μαθήματα που ήταν δύο χρόνια κάτω από το χρόνο κατάλληλο για την ηλικία τους και περισσότεροι από ένας στους δέκα παιδιά παρακολούθησαν μαθήματα που

ήταν περισσότερα από τρία χρόνια κάτω από το χρόνο κατάλληλο για την ηλικία τους. Ακόμα, οι ηλικίες των περισσότερων από το ένα τέταρτο των παιδιών (28 %) δεν είναι γνωστή.

Όσον αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών των Ρομά και των Τσιγγάνων στην Πελοπόννησο από το συνολικό αριθμό των Ρομά και των Τσιγγάνων τα παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στα 40 σχολεία παρέμβασης, το 52 % ήταν αγόρια και το 48 % κορίτσια. Αυτή η κατανομή δεν διαφέρει από την κατανομή του γενικού πληθυσμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η οποία είναι 51,5 % για τα αγόρια και 48,5 % για τα κορίτσια για την ίδια περίοδο (Σταμέλος 2002 : 88). Όσον αφορά την οικογενειακή σύνθεση των παιδιών των Ρομά και των τσιγγάνων στα σχολεία παρέμβασης, αυτό ποικίλλει σημαντικά από τη σύνθεση της οικογένειας των μαθητών που δεν είναι Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όντως, μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών η δυτική Ελλάδα έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά γονιμότητας. Το 2006 ήταν 1,40 γεννήσεις ανά γυναίκα και το 2007 ήταν 1,41 γεννήσεις ανά γυναίκα (Euro tat 2012).

Από την υιοθέτηση της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1989 γίνονται συνεχώς προσπάθειες για να είναι εγγυημένο το δικαίωμα κάθε παιδιού στην επιβίωση, την ανάπτυξη, την προστασία και τη συμμετοχή από το ξεκίνημα της ζωής του. Από το 1997 έως τις μέρες μας εφαρμόζονται στην Ελλάδα σειρά προγραμμάτων επικεντρωμένα στην ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση, ή αλλιώς των Τσιγγανοπαίδων όπως αποκαλούνταν στα πρώτα χρόνια δράσης. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν τα ποσοστά αναλφαβητισμού εξακολουθούν να είναι υψηλά έως τις μέρες μας, ενώ η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, αντίστροφου ρατσισμού και γκετοποίησης παραμένουν στα ίδια σχεδόν επίπεδα, όπως επισημαίνουν οι έρευνες του FRA του 2013.

Την προγραμματική περίοδο (1994-1999) το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για την Εκπαίδευση, το γνωστό ΕΠΕΑΕΚ, προσπάθησε να στηρίξει μέσα από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης την προσπάθεια ένταξης ιδιαίτερα των παιδιών με διαφορετικότητες, με διαφορετική πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική καταγωγή, στον κοινωνικό περίγυρο, ξεκινώντας με την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα πλαίσια πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υλοποιήθηκε από το 1997 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ήταν η πρώτη φορά που επιχειρήθηκε σε όλη την Ελλάδα αναδιάταξη της σχέσης μεταξύ σχολείου και τσιγγάνικων οικογενειών, έτσι ώστε οι μαθητές των οικογενειών αυτών να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα.

Οι δράσεις του προγράμματος αυτού προσπάθησαν να ανταποκριθούν στους παρακάτω στόχους (Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2001 Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, Ιωάννινα 2001) :

- 1) Τη συγκρότηση μιας στέρεης γνωστικής υποδομής σχετικά με τις συνθήκες ζωής τους, τα πολιτισμικά τους στοιχεία, τα κίνητρα μάθησης, τις αιτίες παράκαμψης του σχολείου, τις γλωσσικές προϋποθέσεις για τη χρήση της ελληνικής.
- 2) Την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού και την παραγωγή νέου σε πιλοτικό επίπεδο, όπως εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα, επιμορφωτικά σεμινάρια κτλ.
- 3) Το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με την κοινωνικοπολιτισμική θέση της οικογένειας του μαθητή, τις αρχές, τις μεθόδους και

τα περιεχόμενα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδασκαλίας της γλώσσας σε επίδοξους μαθητές.

- 4) Τον προγραμματισμό και την παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής (βοηθήματα, οδηγός ορθογραφίας, ορολογία της γραμματικής, λεξικό ελληνο-ρομανι) σε τμήματα υποδοχής και σε φροντιστηριακά τμήματα.

Αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η μείωση της σχολικής διαρροής των παιδιών της ομάδας-σχόχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 75% το 1997 σε 26% το 2001.

2.5. Δράσεις στην εκπαίδευση μέσω του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων (2001-2008)

Από το Υπουργείο Εσωτερικών τέθηκαν οι βασικές κατευθύνσεις ενός ολοκληρωμένου προγράμματος στα πλαίσια της εθνικής πολιτικής για τους Τσιγγάνους. Το πρόγραμμα αυτό λειτούργησε μέσω του συντονισμού όλων των συναρμόδιων Υπουργείων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, με σκοπό την ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων με χρονικό ορίζοντα εξαετίας. Η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, περίοδος 2000-2006) και εθνικούς πόρους ανερχόταν στο ποσό των 105 δισεκατομμυρίων δραχμών, το οποίο κατανεμήθηκε στη στέγαση, την κατάρτιση-απασχόληση, την εκπαίδευση, την υγεία-πρόνοια, τον πολιτισμό και τον ανθρωπισμό. Ήταν μία δυνατότητα που δόθηκε στα προγράμματα που ήδη έτρεχαν να συνεχιστούν και να αναπτυχθούν περισσότερο.

Σύμφωνα με το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελληνικών Τσιγγάνων, 2001-2008 και κατά την διάρκεια του υλοποιήθηκαν ενημερώσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση γονέων των τσιγγανοπαίδων και της τοπικής κοινωνίας, ενώ οργανώθηκαν προγράμματα επιμορφώσεων για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Επίσης, δημιουργήθηκαν τμήματα ταχύρρυθμης κάλυψης μαθησιακών κενών, προωθήθηκε η ατομική στήριξη και συμβουλευτική των μαθητών και παράχθηκε εκπαιδευτικό υλικό, ενώ ταυτόχρονα έτρεξαν και σχετικές έρευνες.

Ωστόσο κρίνουμε πως το φιλόδοξο αυτό πρόγραμμα δε θα μπορούσε να αποδώσει καθώς προσέκρουε σε εκπαιδευτικά κατεστημένα. Καταρχήν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα πριν και εφόσον έχει διασφαλιστεί η μονιμότητά τους στην ανάλογη θέση ευθύνης, ώστε η γνώση να αποδοθεί μέσα στην εκπαίδευση. Δεν συνυπολογίστηκε λοιπόν η συνήθης αστάθεια του προσωπικού των σχολείων και κυρίως η τάση των εκπαιδευτικών να επιλέγουν να αποσπαστούν σε θέσεις με λιγότερες ιδιαιτερότητες και ευθύνες από ότι απαιτούν τα σχολεία με μαθητές Ρομά.

Συνήθως τα σχολεία που εξυπηρετούν μειονότητες επανδρώνονται κάθε χρόνο από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι λόγω του συστήματος πρόσληψης τους δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να επιστρέψουν για δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολείο. Ο μόνος τρόπος επίλυσης του προβλήματος της μονιμότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία με ιδιαιτερότητες θα ήταν ένα καθεστώς υποχρεωτικής σταθεροποίησης για μερικά χρόνια σε συνδυασμό με την υψηλή πριμοδότηση ή κάποιο επίδομα ως δέλεαρ.

Το ίδιο επίπεδο δυσκολίας στην εφαρμογή τους έχουν τα προγράμματα κάλυψης μαθητικών κενών. Σε μία χώρα που δεν έχει έως το 2015 προχωρήσει σε καμία πρόσληψη ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι στο σύνολο τους εργάζονται ως αναπληρωτές, δεν είναι εφικτή η

στήριξη και η εφαρμογή μακροπρόθεσμου σχεδίου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Σαν προέκταση του προβλήματος υπεισέρχεται και το ελλειπές προσωπικό στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης- φορέας του Υπουργείου Παιδείας) με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπορεί να επιτευχθεί διάγνωση εντός της σχολικής χρονιάς.

2.6. Προγράμματα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά (2007-2013)

Η UNESCO σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης διοργάνωσαν το 2007 συνάντηση ειδικών για να τοποθετηθούν στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Αποδέχτηκαν το γεγονός ότι έως το 2007 και σε παγκόσμιο επίπεδο τα παιδιά ηλικίας 6-12 που δεν ήταν εγγεγραμμένα σε κάποιο σχολείο άγγιζαν τα 72 εκατομμύρια. Μέσα σε αυτά κι ένας μεγάλος αριθμός Ρομά. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την βελτίωση της εκπαίδευσης τους, περισσότερο από το 50% των παιδιών Ρομά στην Ευρώπη δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο. Μέρος του προβλήματος αποτελούν η προκατάληψη και η κάθε μορφή διάκρισης, που δυσχεραίνουν την πρόσβαση αυτών των παιδιών στο σχολείο ή συντελούν στην παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση. Ήταν αναπόφευκτο οι δράσεις να συνεχιστούν.

Έρευνα που παρουσίασε ο FRA το 2011 για την εκπαίδευση των Ρομά απέδειξε τα ελλειπή αποτελέσματα των προηγούμενων δράσεων και στην Ελλάδα. Το 44% δεν είχε πάει ποτέ σχολείο, ενώ το 52% όσων φοίτησαν σταμάτησαν πριν την ηλικία των 16. Οι μισοί Έλληνες Ρομά δήλωσαν αναλφάβητοι και το ¼ όσων παρακολούθησαν το δημοτικό σχολείο δεν κατάφεραν να το ολοκληρώσουν. Ο σημαντικότερος λόγος εγκατάλειψης του σχολείου όπως καταγράφηκε από την έρευνα, ήταν η οικονομική ανέχεια των οικογενειών που ανάγκαζε τα παιδιά σε εργασία.

Στην Ελλάδα κατά την περίοδο εφαρμογής ΕΣΠΑ 2007-2013, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», υπό την αιγίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, και το πρόγραμμα «Τα παιδιά Ρομά στην Μακεδονία και Θράκη», υπό την αιγίδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ενταγμένα στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σε κεντρικό επίπεδο, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με έγγραφο του στις 10/09/2008, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα επίλυσης του προβλήματος φοίτησης των παιδιών Ρομά, κάλεσε τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές και προϊσταμένους σχολικών μονάδων της χώρας να προβαίνουν σε εγγραφή Ρομά μαθητών σε κάθε περίπτωση. Με αυτό το έγγραφο ενισχύθηκε η απεμπλοκή από τα εμπόδια που έθεταν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες στην εγγραφή μαθητών χωρίς τα απαραίτητα πιστοποιητικά.

Το πρόγραμμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ανέλαβε να φέρει εις πέρας εννέα δράσεις, δύο εκ των οποίων αφορούσαν το δημοτικό σχολείο. Στηριζόμενο στα συμπεράσματα της συνάντησης των ειδικών το 2007, το πρόγραμμα υιοθέτησε δράση για την ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των παιδιών Ρομά στην σχολική αγωγή. Η φοίτηση των παιδιών Ρομά σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό, και για την ενίσχυση της κατάκτησης της ελληνικής που είναι η δεύτερη γλώσσα των παιδιών.

Η δράση 2 αφορούσε τις ενδοσχολικές παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης. Εδώ εντάχθηκαν προσπάθειες ενισχυτικής διδασκαλίας, εμπλουτισμού σχολικών βιβλιοθηκών, σχεδιασμός διαφοροποιημένων, δια θεματικών διδασκαλιών κ.α. Οι υπόλοιπες έξι δράσεις αφορούσαν τους εξής τομείς: Ενίσχυση της πρόσβασης στα Κέντρα στήριξης εκπαιδευτικών, Παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης, Σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, Δικτύωση των σχολείων, Δημοσιότητα, Αξιολόγηση της πράξης.

Η αξιολόγηση του 2014 της Ελλάδας από την ΕΕ για τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν επισημαίνει την αναγκαιότητα για συστηματικά μέτρα που απαιτούνται για την ενίσχυση της ένταξης των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ξεκινώντας με την εξασφάλιση της πρόσβασης σε ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας. Τονίζεται επίσης ότι η σωστή παρακολούθηση της εγγραφής και της συμμετοχής στο σχολείο είναι απαραίτητα. Ιδιαίτερα πρέπει να ληφθούν μέτρα για την εξάλειψη του διαχωρισμού.

Τα περιστατικά στη χώρα μας επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα ότι οι διακρίσεις εμποδίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων την περίοδο 2007-2013 η Ελλάδα καταδικάστηκε για την περίπτωση Σαμπάνη από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου για ρατσισμό λόγω σχολείου-γκέτο στον Ασπρόπυργο και για τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά την χρονική περίοδο 2008-2010.

Στη γνωμοδότησή της του 2011 για το Ευρωπαϊκό πλαίσιο Ένταξης των Ρομά η Επιτροπή των Περιφερειών συνιστά στα κράτη μέλη και στις τοπικές και περιφερειακές αρχές να προωθήσουν δράσεις με στόχο την ενδυνάμωση της πολιτιστικής παιδείας και της ταυτότητας των Ρομά, πράγμα σημαντικό για την καταπολέμηση των στερεοτύπων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και για την προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης χωρίς να προκληθούν φαινόμενα πολιτισμικής αφομοίωσης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε έκθεση του 2015 σχετικά με την εφαρμογή του πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εθνικές στρατηγικές ένταξης των Ρομά επισημαίνει ότι για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του διαχωρισμού απαιτούνται πολιτική βούληση, μακρόπνοο όραμα, αποφασιστικότητα και επαρκής χρηματοδότηση. Οι βασικές δημόσιες πολιτικές στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, της υγειονομικής περίθαλψης και της στέγασης πρέπει να μεταρρυθμιστούν με τρόπο που να μη δημιουργεί αποκλεισμούς. Τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά και επενδυτικά ταμεία μπορούν να κινητοποιηθούν ώστε να χρηματοδοτηθούν δράσεις για την καταπολέμηση των διακρίσεων και την κατάργηση των διαχωρισμών. Η Επιτροπή εξακολουθεί να τονίζει τον ρόλο των εθνικών φορέων ισότητας ως άγρυπνων φρουρών κατά των διακρίσεων σε εθνικό επίπεδο, οι οποίοι βοηθούν τους Ρομά που είναι θύματα διακρίσεων. Η επιτροπή, για να καταπολεμήσει τις διακρίσεις, θα χρησιμοποιήσει όλα τα μέσα που διαθέτει στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών επί παραβάσει. Επιπλέον, υποστηρίζει τις διεθνικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αντι-αθιγγανισμού σε τοπικό επίπεδο.

Η Ελλάδα στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά αναγνωρίζει ότι αναφορικά με την εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού Ρομά εξακολουθεί να είναι αναλφάβητο. Ενώ φαίνεται ότι η μη φοίτηση είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζει προοδευτική μείωση από γενιά σε γενιά, παρά ταύτα η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση δεν παρουσιάζεται επαρκής, έτσι ώστε να ενισχύσει και να βελτιώσει την επαγγελματική τους κινητικότητα και κατάσταση. Οι περισσότεροι μαθητές, 12 ετών και άνω, εγκαταλείπουν το

σχολείο για να εργαστούν προκειμένου να συμπληρώσουν το εισόδημα της οικογένειάς τους. Η φοίτηση γίνεται εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από το σχολείο, τα φαινόμενα ρατσισμού στα σχολεία, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης κλπ.

Θέτει λοιπόν ως δυνητικούς στόχους τη διαγενεακή μείωση της μη φοίτησης στα σχολεία, τη μείωση της σχολικής διαρροής, τις παρεμβάσεις για την ένταξη παιδιών Ρομά στο σύστημα εκπαίδευσης και τις δράσεις ευαισθητοποίησης σε οικισμούς Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. Η κεντρική επιδίωξη που αφορά στην εκπαίδευση των Ρομά είναι η ένταξη των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και τη διάχυση της εκπαίδευσης τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου του κοινωνικού, πολιτιστικού και λειτουργικού εγγραμματισμού τους, τουλάχιστον στις κατηγορίες ανάγνωσης και γραφής καθώς και του αριθμητισμού.

Ενδεικτικές δράσεις είναι η εξασφάλιση της καταλληλότητας των κτιρίων και του επαρκούς σχολικού εξοπλισμού, η διασφάλιση πρόσβασης μαθητών Ρομά στο σχολείο, η δημιουργία προγραμμάτων ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων μαθητών Ρομά με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη, τα σεμινάρια Προαγωγής Υγείας, τα Προγράμματα ενδυνάμωσης της σχέσης οικογένειας Ρομά-Σχολείου, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού σε νηπιαγωγεία με μαθητές Ρομά κ.α.

Σύνοψη 2ου κεφαλαίου

Σύμφωνα με το κοινοτικό πλαίσιο οι τέσσερις τομείς που διαχρονικά οφείλουν τα κράτη μέλη να φροντίσουν στην περίπτωση των ΡΟΜΑ πληθυσμών είναι η εκπαίδευση, η υγεία, η στέγαση και η απασχόληση. Παρά τις συνεχείς προσπάθειες τα αποτελέσματα δεν είναι ορατά ακόμη και σε αυτό συμβάλλει η εμμονή στην επανάληψη δοκιμασμένων πρακτικών, παρόλο που φαίνεται πως δεν αποδίδουν τα μέγιστα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση των Ρομά παιδιών και νέων μπορεί να ενταχθεί στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ένα πολυπληθές ανθρώπινο δυναμικό. Για την επίτευξη της μόρφωσης και τελικά της απασχόλησης, η φροντίδα της υγείας και η παροχή ενός σταθερού και προστατευμένου χώρου στέγασης έρχονται σε προτεραιότητα.

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων από όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών ΡΟΜΑ θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κριτικά. Η ακατέργαστη αναπαραγωγή εμπλέκει κάθε συμμετέχοντα σε πιθανή καταπάτηση ελευθεριών και δικαιωμάτων των παιδιών. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο τους ως διαμορφωτές ανθρώπινων προσωπικοτήτων που θα καθορίζουν μόνες τους το μέλλον τους.

Ακολουθεί η ανάλυση της γλώσσας των Ρομ σε όλα τα επίπεδα και τις τροπικότητες του λόγου με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας τους.

Κεφάλαιο 3ο

Η γλώσσα των Ρομ-Ρομανί

Το κεφάλαιο αυτό διαπραγματεύεται την γλώσσα των Ρομ η οποία έχει έντονη ποικιλία λόγω πολλών παραγόντων όπως οι διαφορετικοί τόποι καταγωγής, η έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης και η μη χρήση της γραπτής μορφής της. Στην συνέχεια θα γίνει λεπτομερής ανάλυση στη φωνητική της Ρομανής, στην φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και στο λεξιλόγιο.

Η γλώσσα των Ρομ, η ρομανές (ή ρομανί), αντικατοπτρίζει κάποια χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, κυρίως από τα οποία είναι η έντονη ποικιλία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομ της Ελλάδας παρουσιάζει μια τεράστια ποικιλία που εντοπίζεται κυρίως στο λεξιλόγιο και δευτερευόντως στη φωνητική, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Η ποικιλία αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες:

- Ø στους διαφορετικούς τόπους καταγωγής και διαμονής τους,
- Ø στο βαθμό επίδρασης της ελληνικής,
- Ø στην έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης,
- Ø στη μη κωδικοποίηση της γλώσσας τους
- Ø και στη μη χρήση της γραπτής μορφής της.

Η ποικιλία όμως αυτή δεν είναι τόσο μεγάλη, ώστε να καθιστά αδύνατη την επικοινωνία μεταξύ των Ρομ διαφορετικών ομάδων. Με κριτήρια καθαρά γλωσσολογικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούν οι Ρομ της Ελλάδας αποτελεί μια διάλεκτο της ρομανές και διακρίνεται σε διάφορα ιδιώματα, μερικά από τα οποία είναι τα ρουμέλικά, τα φιτσίρκα, τα ερλίκα και τα ρόμκα.

Η ρομανές των Ρομ της Ελλάδας είναι μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα και παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με τις άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Περιέχει στοιχεία των αρχικών γλωσσών των Ρομ (σανσκριτικά, χίντι, παντάμπι κ.ά), καθώς και πολλά στοιχεία από την περσική, την τουρκική, τη ρουμάνικη, τη αρμενική, τη βουλγαρική και, φυσικά, την ελληνική.

3.1. Η Φωνητική της Ρομανί

Φωνητικά οι μορφές της ρομανές που ομιλούνται στην Ελλάδα περιλαμβάνουν αρκετούς φθόγγους που είναι κοινοί με τους φθόγγους της νεοελληνικής· περιλαμβάνουν όμως και μερικούς φθόγγους άγνωστους στη νεοελληνική, όπως τη σειρά των κλειστών δασέων φθόγγων (ph , th , kh , tsh , kh , kh) και τη σειρά των παχέων συριστικών (tš , dž , š , ž). Η ύπαρξη αυτών των φθόγγων δημιουργεί και κάποιες παρεμβολές (inteferences), όταν οι Ρομ μιλούν νεοελληνικά (π.χ. αντί θέλω --> thέλω, αντί θεός --> theός κτλ.).

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τους φωνηεντικούς και τους συμφωνικούς φθόγγους της ρομανές των Ρομ της Ελλάδας.

Φωνήεντα

| | | | |
|----------------|-----------|----------|--------|
| Τόπος άρθρωσης | Μπροστινά | Κεντρικά | Πισινά |
| Κλειστά | i | | u |
| Ημίκλειστα | e | | o |
| Ανοιχτά | | a | |

Πίνακας 1.(Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Στα παραπάνω φωνήεντα θα πρέπει να προστεθεί και το ημίφωνο I

Σύμφωνα

| Τόπος Αρθρωσης | Διχειλικ ά | Χειλοδ οντικά | Μεσοδοντικ ά | Οδοντικά | Συριστικ ά | Παχιά συριστικ ά | Ουρανικ ά | Υπερωικ ά | Γλωσσ ιδικ ό |
|--------------------|---------------|------------------|-----------------|----------|---------------|------------------------|--------------|--------------|--------------------|
| Τρόπος άρθρωσης | | | | | | | | | |
| κλειστά άηχα | p | | | t | ts | tš | κ | k | |
| κλειστά δασέα | ph | | | th | Tsh h | tš h | κh | κh | |
| κλειστά ηχηρά | b | | | d | dz | dž | g | g | |
| τριβόμενα άηχα | | f | θ | | s | š | x | x | h |
| τριβόμενα ηχηρά | | v | δ | | z | ž | γ | γ | |
| έρρινα | m | | | n | | | n | n | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|---|--|--|----|--|--|
| πλευρικά | | | | l | | | l' | | |
| παλλόμενο | | | | r | | | | | |

Πίνακας 2. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Από τους παραπάνω φθόγγους πολύ σπάνια ακούγονται οι δασείς συριστικοί (tsh) και παχείς συριστικοί (tʃ h), καθώς και οι ηχηροί παχείς συριστικοί (dʒ και ʒ).

3.2. Η Φωνολογία των Ρομ

Από τη μέχρι στιγμής φωνολογική ανάλυση που έχουμε κάνει φαίνεται ότι οι σειρές των ουρανικών και των υπερωικών συμφώνων αποτελούν αλλόφωνα των φωνημάτων /k/, /kh/, /g/, /x/, /n/ και /l/, ενώ οι φθόγγοι [ɪ], [h], [θ] [γ] και [δ] είναι περιθωριακοί. Το φωνολογικό σύστημα της ρομανές θα πρέπει να παρουσιάζει 5 φωνηεντικά φωνήματα (a, e, i, o, u) και 21 συμφωνικά· συγκεκριμένα από τις σειρές των κλειστών άηχων, δασέων και ηχηρών παρουσιάζονται τα χειλικά (p, ph, b), τα οδοντικά (t, th, d), τα συριστικά (ts, dz) και τα υπερωικά (k, kh, g), από τις σειρές των τριβόμενων άηχων και ηχηρών τα χειλικά (f, v), τα συριστικά (s, z), το παχύ συριστικό (ʃ) και το υπερωικό (x). Ακόμη παρουσιάζει το έρρινο χειλικό /m/ και οδοντικό /n/, το πλευρικό /l/ και το παλλόμενο /r/. Ιδιαίτερα προβληματικές σειρές για τη φωνολογική ανάλυση είναι η σειρά των δασέων κλειστών και των παχέων συριστικών φθόγγων, κλειστών και τριβόμενων. Οι φθόγγοι παρουσιάζονται σε ελεύθερη ποικιλία οι μεν πρώτοι με τους αντίστοιχους άηχους κλειστούς, οι δε δεύτεροι με τους αντίστοιχους συριστικούς. Ο τόνος είναι δυναμικός και κινητός. Ισχύει, όπως και στη νέα ελληνική, ο νόμος της τρισυλλαβίας.

3.3. Η μορφολογία των Ρομ

Όσον αφορά τη μορφολογία, η ρομανές των Ρομ της Ελλάδας παρουσιάζει δύο γένη (αρσενικό και θηλυκό), δύο αριθμούς (ενικός και πληθυντικός), ενώ το όνομα παρουσιάζει ένα σύστημα οχτώ πτώσεων (ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική, αφαιρετική, αιτιατική, κλητική). Το ρήμα παρουσιάζει τέσσερις χρόνους (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος) και τρεις εγκλίσεις (οριστική, υποτακτική, προστακτική), ενώ δε γίνεται διάκριση του ποιού ενέργειας, όπως συμβαίνει στα νέα ελληνικά. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

✓ Το άρθρο

Το οριστικό άρθρο στην ονομαστική του ενικού είναι το o για τα αρσενικά ονόματα και το i για τα θηλυκά. Σε όλες τις άλλες πτώσεις παίρνει τη μορφή e. Το αόριστο άρθρο είναι το gek

✓ Το ουσιαστικό

Τα ουσιαστικά λήγουν στην ονομαστική είτε σε φωνήεν είτε σε σύμφωνο, π.χ. ο kurkò “η εβδομάδα”, ο sap “το φίδι”. Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -o σχηματίζουν την ονομαστική πληθυντικού σε -e, π.χ. ο gonò “το τσουβάλι”, e gonè “τα τσουβάλια”. Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -i σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε (γ)α, π.χ. ο pai “το νερό”, e pagà “τα νερά”, i romni “η γυναίκα”, e romnà “οι γυναίκες”. Τα ουσιαστικά που λήγουν σε σύμφωνο σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε -a, π.χ. ο sap “το φίδι”, e sapà

“τα φίδια”. Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -o σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε -òra, -ùra, π.χ. ο limòno “το λεμόνι”, e limònura “τα λεμόνια”. Υπάρχουν και ουσιαστικά που σχηματίζουν τον πληθυντικό με άλλο τρόπο, π.χ. ο vas “το χέρι”, e vastà “τα χέρια”, ο maθitìs “ο μαθητής”, e maθitèi “οι μαθητές”. Οι πλάγιες πτώσεις σχηματίζονται με βάση το σχήμα: θέμα+μόρφημα πλάγιων πτώσεων+μόρφημα πτώσης. Η κλητική είναι όμοια με την ονομαστική. Το μόρφημα των πλάγιων πτώσεων βρίσκεται στην κατάληξη της αιτιατικής. Τα πτωτικά μορφήματα είναι τα εξής: γενική -ko (-go μετά από n) ηχηροποίηση(k-g), δοτική -ke (-ge μετά από n), τοπική -te (-de μετά από n), αφαιρετική -tar (-dar μετά από n), οργανική -sa π.χ. ονομ. ο kher “το σπίτι”, αιτιατ. e kher-ès “το σπίτι”, τοπική e kher-ès-te “στο σπίτι” κτλ.

✓ Το επίθετο

Τα επίθετα λήγουν στην ονομαστική είτε σε φωνήεν είτε σε σύμφωνο. Η πιο συνηθισμένη κατηγορία είναι η κατηγορία των δικατάληκτων επιθέτων, τα οποία λήγουν στην ονομαστική ενικού στο αρσενικό γένος σε -ò και στο θηλυκό σε -ì, π.χ. barò “μεγάλος”, barì “μεγάλη”. Στις υπόλοιπες πτώσεις όλα τα επίθετα παίρνουν την κατάληξη -e.

Μια ιδιαιτερότητα της μορφολογίας του επιθέτου της ρομανές είναι αυτή κατά την οποία όταν το επίθετο έπεται του ουσιαστικού παίρνει την κατάληξη του ουσιαστικού, π.χ. sèmas e parne kherèste “ήμουν στο άσπρο σπίτι” αλλά sèmas e kherèste e parnèste “ήμουν στο σπίτι το άσπρο”.

Ο συγκριτικός βαθμός των επιθέτων σχηματίζεται με το da(h)à +επίθετο και ο υπερθετικός με το ène+επίθετο, π.χ. daà temìzi “πιο καθαρός”, o ène temìzi “ο πιο καθαρός”. Ο β΄ όρος της σύγκρισης εκφέρεται με αφαιρετική.

✓ Τα αριθμητικά

Τα απόλυτα αριθμητικά από το 1 έως το 12 είναι τα εξής: gek “ένα”, dùi “δύο”, trin “τρία”, š tar “τέσσερα”, rants “πέντε”, š o(v) “έξι”, eftà “εφτά”, oxto “οχτώ”, in à “εννιά”, deš “δέκα”, deš -u-gek “έντεκα”, deš -u-dùì “δώδεκα”. Άλλα αριθμητικά: biš “είκοσι”, trànda “τριάντα”, sarànda “σαράντα”, peìnda “πενήντα”, eksìnda “εξήντα”, ενδοmìnda “εβδομήντα”, ογδònda “ογδόντα”, enenìnda “ενενήντα”, š el “εκατό”, dùì š el “διακόσια”, mìla “χίλια”

✓ Οι αντωνυμίες

Από τις αντωνυμίες αυτές που εμφανίζονται στην καθημερινή ομιλία των Ρομ της Ελλάδας είναι οι προσωπικές, οι κτητικές και οι ερωτηματικές.

| | Προσωπικές Αντωνυμίες |
|------------|-----------------------|
| α΄ πρόσωπο | me |
| β΄ πρόσωπο | tu |
| γ΄ πρόσωπο | von, voi |

Πίνακας 3. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Οι προσωπικές αντωνυμίες της ρομανές είναι οι εξής: για το α΄ πρόσωπο me “εγώ” (πλ. amèn “εμείς”), για το β΄ πρόσωπο tu “εσύ” (πλ. tumèn “εσείς”) και για το γ΄ πρόσωπο von “αυτός” και voi “αυτή” (πλ. von “αυτοί” και “αυτές”). Σχηματίζονται και κλίνονται όπως τα

ουσιαστικά, δηλ. μόρφημα των πλάγιων πτώσεων+πτωτικό μόρφημα. Τα μορφήματα των πλάγιων πτώσεων είναι αντίστοιχα τα *man* (πλ. *amèn*), *tut* (πλ. *tumèn*), *les* και *len* (πλ. *len*). Τα πτωτικά μορφήματα είναι τα ίδια με αυτά των ουσιαστικών.

| | Κτητικές Αντωνυμίες | Κτητικές Αντωνυμίες στον πληθυντικό αριθμό |
|------------|---------------------|--|
| α' πρόσωπο | mo, mi, me | amarò, amarì, amarè |
| β' πρόσωπο | ko, ki, ke | tumarò, tumarì, tumarè |
| γ' πρόσωπο | lèsko, làko, lèske | lèngo, lèngi, lènge |

Πίνακας 4. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσης αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Οι κτητικές αντωνυμίες είναι για το α' πρόσωπο οι *mo* (*munrò*), *mi* (*munri*), *me* (*munrè*) “μου”, για το β' πρόσωπο οι *ko* (*kirò*), *ki* (*kirì*) *ke* (*kirè*) “σου” και για το γ' πρόσωπο οι *lèsko*, *làko*, *lèske* (*làke*) “του”. Στον πληθυντικό οι αντίστοιχες κτητικές αντωνυμίες για το α' πρόσωπο είναι οι *amarò*, *amarì*, *amarè* “μας”, για το β' πρόσωπο οι *tumarò*, *tumarì*, *tumarè* “σας” και για το γ' πρόσωπο οι *lèngo*, *lèngi*, *lènge* “τους”. Οι πιο συχνόχρηστες ερωτηματικές αντωνυμίες είναι οι εξής: *kon* “ποιος”, *so* “τι”, *kài* “πού”.

✓ Το ρήμα

Η ρομανές περιλαμβάνει δύο μεγάλες κατηγορίες ρημάτων: τα γνήσια ρήματα της ρομανές και τα ρήματα της τουρκικής. Τα πρώτα στο α' πρόσωπο ενικού του ενεργητικού ενεστώτα λήγουν σε *-av* ή *-avan*, τα δεύτερα έχουν τις καταλήξεις των ρημάτων της τουρκικής, δηλ. *-im*, *-um*, *-? m*.

Τα γνήσια ρήματα της ρομανές

Ως προς την κλίση τους διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

α) όσα έχουν στην κατάληξη του β' και γ' προσώπου του ενικού και του πληθυντικού του ενεργητικού ενεστώτα το φωνήεν *e*, όπως τα ρήματα *keràn* “κάνω”, *astaràn* “πιάνω”, *mekàn* “αφήνω”,

β) όσα διατηρούν σε όλες τις καταλήξεις του ενεργητικού ενεστώτα το φωνήεν *a*, όπως τα ρήματα *dž an* “πηγαίνω”, *xan* “τρώω”, *trasàn* “φοβάμαι” και

γ) όσα έχουν στην κατάληξη του β' και γ' προσώπου του ενικού και του πληθυντικού του ενεργητικού ενεστώτα το φωνήεν *o*, όπως τα ρήματα *astardiàn* “πιάνομαι”, *siklivàn* “μαθαίνω”, *bariàn* “μεγαλώνω”.

Ο ενεστώτας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το θέμα + τις εξής

καταλήξεις:

| |
|---------------|
| -av, |
| -es, -as, -os |
| -el, -al, -ol |

| |
|---------------|
| -as |
| -en, -an, -on |
| -en, -an, -on |

Πίνακας 5. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Ο παρατακτικός στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται ακριβώς όπως ο ενεστώτας+κατάληξη -as, π.χ. keràn-as “έκανα”, kerès-as “έκανες”, dž àn-as “πήγαινα”, dž ànas-as “πήγαينه” κτλ..

Ο μέλλοντας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το μόριο ka+ενεστώτα, π.χ. ka keràn “θα κάνω”.

Ο αόριστος της οριστικής της ενεργητικής φωνής των ομαλών ρημάτων σχηματίζεται με το θέμα του αορίστου+τις εξής καταλήξεις:

| |
|--------------------------|
| -dèm, -ièm, -istèm, -lèm |
| -dàn, -iàn, -istàn, -làn |
| -dàs, -iàs, -istàs, làs |
| -dàm, -iàm, istàm, -lèn |
| -dèn, -ièn, -istèn, -lèn |
| -dè, -iè, -istè, -lè |

Πίνακας 6.(Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Υποτακτική έχει μόνο ο ενεστώτας και σχηματίζεται με το μόριο te+οριστική ενεστώτα,

π.χ. man gàn te xan “θέλω να φάω”.

Η προστακτική έχει μόνο β' ενικό και β' πληθυντικό πρόσωπο και σχηματίζεται κατά κανόνα ως εξής:

β' εν. -□ (-i, -a)

β' πλ. -en (-en, -an)

Τα ρήματα της τουρκικής

Ο ενεστώτας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το θέμα + τις εξής καταλήξεις

| |
|------------------|
| -im, -um, -? m |
| -sin, -sun, -? n |
| -Ø |

| |
|--|
| -is (-imis), -us (-umus), -? s (-? m? s) |
| -sinis, -sunus, -s? n? s |
| -lar, -ler, -lar |

Πίνακας 7. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Ο παρατακτικός στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται ακριβώς όπως ο ενεστώτας+κατάληξη -as, π.χ. sevèrim-as “αγαπούσα”, sevèrsin-as “αγαπούσες” κτλ.. Ο μέλλοντας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το μόριο ka+ενεστώτας, π.χ. ka sevèrim “θα αγαπώ” ή “θα αγαπήσω”.

Ο αόριστος της οριστικής της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το θέμα του αορίστου+τις εξής καταλήξεις:

| |
|--|
| -im, -um, -? m |
| -in, -un, -? n |
| -i, -u, -? |
| -ik (-imis), -uk (-umus), -? k (-? m? s) |
| -inis, -unus, -? n? s |
| -ilèr, -ulàr, -? làr |

Πίνακας 8. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Το βοηθητικό ρήμα sem “είμαι”

| |
|---------------------|
| Ενεστώτας |
| (me) sem |
| (tu) san |
| (von) si |
| (amèn) sam ή samùs |
| (tumèn) sen ή sanùs |
| (von) si |
| Παρατατικός |
| (me) sèmas |
| (tu) sânas |
| (von) sas |

| |
|-------------------------|
| (amèn) sàmas ή samùsas |
| (tumèn) sènas ή sanùsas |
| (von) sas |

Πίνακας 9. (Πασπάτης, Αλ. Μελέτη περί των Τσιγγάνων και της γλώσσας αυτών.- Αθήνα: Εκάτη, 1995)

Η παθητική φωνή των ρημάτων σχηματίζεται σύμφωνα με την τρίτη κατηγορία των ρημάτων της ενεργητική φωνής.

✓ Η μετοχή

Η μετοχή εμφανίζεται με δύο μορφές, σε -ndos και σε -do (-lo, -no, -me). Η πρώτη έχει ανάλογη λειτουργία με τη μετοχή της νεοελληνικής σε -ο(ώ)ντας, ενώ η δεύτερη έχει λειτουργία αντίστοιχη με αυτήν του επιθέτου, π.χ. phirindòs “τρέχοντας”, vuradó “ντυμένος”.

✓ Το επίρρημα

Ορισμένα συχνόχρηστα επιρρήματα είναι τα εξής: latš ès “καλά”, polukòs “σιγά”, zuralèste “δυνατά”.

3.4. Η Σύνταξη της ρομανές

Σε γενικές γραμμές η σύνταξη της ρομανές είναι όμοια με τη σύνταξη της νεοελληνικής. Κάποιες ιδιαιτερότητες που εμφανίζονται παρουσιάζονται παρακάτω.

α) η πτώση του αντικειμένου: ορισμένες φορές χρησιμοποιείται η ονομαστική αντί της αιτιατικής, π.χ. temizdi o kher (αντί temizdi o kherès) “(αυτός) καθάρισε το σπίτι”, ο dzukèl dandaldàs mo vas (αντί o dzukèl dandaldàs mo vastès) “ο σκύλος δάγκωσε το χέρι μου”. Σύμφωνα με μία ερμηνεία (Messing 1998:19) αυτό συμβαίνει όταν το άμεσο αντικείμενο είναι άψυχο. Όταν το άμεσο αντικείμενο είναι έμψυχο εκφέρεται σε αιτιατική (ή άλλη πλάγια πτώση), π.χ. biandàs γek tš aès “(αυτή) γέννησε ένα παιδί”.

β) η σύνταξη της γενικής: η γενική ως ετερόπτωτος προσδιορισμός έχει λειτουργία αντίστοιχη με τη λειτουργία του επιθέτου, στοιχείο που επηρεάζει και τη μορφολογία της. Όταν το ουσιαστικό που προσδιορίζει η γενική βρίσκεται σε ονομαστική ενικού και είναι αρσενικού γένους, τότε η γενική διατηρεί τη μορφή της γενικής (σε ko, go) όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο των ουσιαστικών, όταν βρίσκεται σε ονομαστική ενικού και είναι θηλυκού γένους παίρνει την κατάληξη -i (ki, g i). Όταν, τέλος, το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό βρίσκεται σε άλλη πλάγια πτώση, ενικού ή πληθυντικού, τότε η κατάληξη της γενικής (ko, go) παίρνει την κατάληξη των πλάγιων πτώσεων του επιθέτου (ke, g e), π.χ. e romnèsko vastà si parnè “τα χέρια της γυναίκας είναι άσπρα”, αλλά dikàn e romnèske vastà “βλέπω τα χέρια της γυναίκας”.

γ) η σύνταξη του ρήματος “έχω”: το ρήμα που σημαίνει στη ρομανές “έχω” (si man) σχηματίζεται με το τρίτο ενικό πρόσωπο και την προσωπική αντωνυμία σε αιτιατική πτώση, δηλ. για τον ενεστώτα si man (=είναι σε μένα) “έχω”, si tut (=είναι σε σένα) “έχεις” κτλ., για τον παρατατικό sas man (=ήταν σε μένα) “είχα”, sas tut (=ήταν σε σένα) “είχα” κτλ.

δ) η λειτουργία ορισμένων πτώσεων: εκτός της γενικής, της οποίας η λειτουργία αναλύθηκε παραπάνω οι άλλες πτώσεις των ουσιαστικών χρησιμοποιούνται ως εξής:

i) η ονομαστική χρησιμοποιείται ως υποκείμενο, ως άμεσο αντικείμενο και μετά από προθέσεις,

ii) η αιτιατική χρησιμοποιείται ως άμεσο αντικείμενο, ως αιτιατική του χρόνου και ως υποκείμενο για το σχηματισμό του ρήματος *siman* “έχω”.,

iii) η δοτική χρησιμοποιείται ως αντικείμενο σε ορισμένα ρήματα, ως δοτική ηθική, ως δοτική του χρόνου και ως δοτική της αιτίας ή του σκοπού,

iv) η τοπική χρησιμοποιείται για δήλωση στάσης και κίνησης,

v) η αφαιρετική χρησιμοποιείται ως αντικείμενο σε ορισμένα ρήματα, ως β' όρος της σύγκρισης, μετά από προθέσεις και για να δηλώσει ύλη ή αφαίρεση,

vi) η οργανική χρησιμοποιείται για να δηλώσει το όργανο με το οποίο γίνεται κάτι.,

vii) η κλητική χρησιμοποιείται για κλητικές προσφωνήσεις.

3.5. Λεξιλόγιο

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, η ρομανές περιέχει έναν αριθμό λέξεων τσιγγάνικων, μέσα στις οποίες συγκαταλέγονται και αρκετές λέξεις περσικής, αρμενικής και τουρκικής προέλευσης. Πολύ μεγάλος, όπως είναι φυσικό, είναι ο αριθμός των λέξεων ελληνικής προέλευσης και αφορά έννοιες, που δεν είναι σύμφυτες με τον πολιτισμό τους, καθώς επίσης και έννοιες της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως τηλεόραση, τηλέφωνο κτλ., λέξεις που δηλώνουν τρόφιμα, εκκλησιαστικούς και επιστημονικούς όρους, ημέρες της εβδομάδας, ονόματα των μηνών, τοπωνύμια κτλ. (Χατζησαββίδης 1995). Μέρος αυτού του λεξιλογίου προσαρμόστηκε στο σύστημα της ρομανές, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες μορφήματα της ελληνικής συνδυάστηκαν μέσω δανεισμού με μορφήματα της ρομανές για να δώσουν μια καινούργια λέξη (π.χ. *γapsaràn* “γράφω”, από το μόρφημα του θέματος του αορίστου του ρήματος της ελληνικής γράφω + κατάληξη του α' ενικού του ενεστώτα των ρημάτων της ρομανές) (Messing 1987 & Χατζησαββίδης 1995).

Μεγάλος επίσης είναι και ο αριθμός των λέξεων που δανείστηκε η ρομανές από την τουρκική. Από το σύνολο των 1300 λέξεων που παραθέτει ο Messing στο λεξικό του το 27% είναι τουρκικής προέλευσης (Friedman 1989:409). Μερικές από τις πιο συχνές τουρκικής προέλευσης λέξεις που περιέχει η ρομανές των Ελλήνων Ρομ είναι οι εξής: *herg ün* “κάθε μέρα”, *askèri* “στρατός”, *adimo* “βήμα”, *amà* “αλλά”, *baxt* “τύχη”, *bèlki* “ίσως”, *benzèrim* “μοιάζω”, *denizi* “θάλασσα”, *fildzàno* “φλιτζάνι”, *kavùno* “πεπόνι”, *naxtari* “κλειδί”, *tarlàna* “χωράφι”.

Όλοι σχεδόν οι Ρομ της Ελλάδας χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανές και τη νεοελληνική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργική συρρίκνωση της ρομανές, η οποία έχει επιφέρει και τη δομική συρρίκνωση, η οποία αντικατοπτρίζεται στη σύνταξη. Γενικά η ρομανές παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας που έχει παραδοθεί μόνο προφορικά: συρρικνωμένο λεξιλόγιο, χαλαρή δομή και μεγάλη μορφολογική ποικιλία.

3.6. Φωνητική καταγραφή τσιγγάνικου τραγουδιού

Το κείμενο που ακολουθεί είναι ένα δημοφιλές τσιγγάνικο τραγούδι. Παρουσιάζεται σε φωνητική καταγραφή, όπως ηχογραφήθηκε το 1986. Πληροφορητής ήταν ο Κώστας Φιλιππίδης, τότε 10 ετών.

<<Etsalg ìesbasalèn sukàrg iloràkerèn teavès tasunès tebesèstatekhelès
andabàvkanavès lolòdiklònvuravès lolòdiklònvuravès mandàdilarès>>

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: (Τα όργανα παίζουν και κάνουν όμορφα τραγουδάκια. Να έρθεις, να ακούσεις, να κάτσεις και να χορέψεις. Όταν έρχεσαι στο γάμο φοράς κόκκινο μαντήλι, φοράς κόκκινο μαντήλι και μένα τρελαίνεις)

Σύνοψη 3ου κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, η γλώσσα των Ρομ μας δείχνει αρκετά χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους και το πως η γλώσσα τους διαφέρει από την ελληνική όπως για παράδειγμα στην μορφολογία έχουν δύο γένη (αρσενικό και θηλυκό) ενώ στην ελληνική έχουμε τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Στο επόμενο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην ανάγνωση και τη γραφή αλλά και στις δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ένα παιδί για την πλήρη κατάκτησή τους.

Κεφάλαιο 4ο

Η κατάκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης:

Το κεφάλαιο αυτό διαπραγματεύεται τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής για την κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής αλλά και τα αναπτυξιακά στάδια που πρέπει να ακολουθήσει για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Ακόμα, γίνεται αναφορά στην φωνολογική ενημερότητα και στην σχέση της με την ανάγνωση.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί μία σειρά από δεξιότητες, πολλές θεωρούνται προαναγνωστικές δεξιότητες και άλλες αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της ίδιας της διαδικασίας της ανάγνωσης. (Adams,1990)

Κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την κατάκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης περιλαμβάνουν δεξιότητες χειρισμού των λέξεων, όπως :

- η αναγνώριση γραμμάτων,
- κατάτμηση,
- η ικανότητα συγκερασμού,
- η φωνολογική ενημερότητα των γλωσσικών φθόγγων,
- η χρήση αναλογιών
- και η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος
- και αναγνώρισης λέξεων,
- όπως η αναγνώριση λεκτικών σχημάτων
- και η χρήση των δεξιοτήτων της οπτικής μνήμης.

Άλλοι παράγοντες όπως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, η ανάπτυξη της έννοιας του γραπτού λόγου, η ανάπτυξη γλωσσικών εννοιών και πως η όλη ιδέα της ανάγνωσης αντιμετωπίζεται από το μαθητή, είναι επίσης σημαντικοί. (Adams 1990)

4.1. Δεξιότητες ανάγνωσης:

Σύμφωνα με τον Smith (1998) και τον Clay (1985) οι δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση είναι λίγο διαφορετικές από τις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται σε άλλες πλευρές της μάθησης. Για παράδειγμα, οι γλωσσικές, οπτικές και ακουστικές δεξιότητες είναι όλες απαραίτητες για την πρόσβαση στην ανάγνωση.

Η Adams (1990), εντούτοις υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να αναπτύξουν στα παιδιά την αντίληψη των λέξεων, των συλλαβών και των φωνημάτων αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα της μετέπειτα επιτυχίας τους στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Η Adams υποστηρίζει ότι η επίδραση της διδασκαλίας των φωνημάτων ή της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή, όταν τα φωνήματα διδάσκονται μαζί με τα γράμματα με τα οποία αναπαριστώνται. Αυτό υποδεικνύει ένα σημαντικό ρόλο για το δάσκαλο στην προώθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Μια εξέταση των τριών παραγόντων, δηλαδή των γλωσσικών, των οπτικών και των ακουστικών αποκαλύπτει ορισμένες περιοχές δυσκολίας που συναντούν τα δυσλεξικά παιδιά, όταν μαθαίνουν να διαβάζουν (βλ. Σχ 1 και 2).

Πολλές από τις παραπάνω οπτικές και ακουστικές πλευρές της ανάγνωσης δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να διδάσκονται, και συχνά με ένα προσεκτικό και καλά δομημένο τρόπο. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες επομένως, που απαιτούνται για την ανάγνωση περιλαμβάνουν, αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, φωνολογικές και οπτικές γνώσεις, ικανότητα χρησιμοποίησης τους περιβάλλοντος ως βοηθητικού στοιχείου για την αναγνώριση των λέξεων, την κατανόηση και τις δεξιότητες αναλογίας.

Γλωσσικοί παράγοντες

Η ανάγνωση αποτελείται από μηνύματα που εκφράζονται με τη γλώσσα και τα παιδιά πρέπει να μεταφέρουν την κατανόηση του προφορικού λόγου σε κατανόηση του γραπτού λόγου.

Αυτό παρουσιάζει δυσκολίες για ορισμένα παιδιά λόγος:

- ⊓ Της ροής του προφορικού λόγου που δεν κάνει πάντα ξεκάθαρο το κενό μεταξύ των λέξεων. Της δυσκολίας στην ανάλυση των μηνυμάτων σε λέξεις.
- ⊓ Της δυσκολίας στην ανάλυση των μηνυμάτων σε ήχους.
- ⊓ Των προβλημάτων στην διατήρηση αυτών των ήχων στη μνήμη.
- ⊓ Της δυσκολίας στην άρθρωση των ήχων.
- ⊓ Της δυσκολίας στην αναγνώριση των ήχων στη γραπτή τους μορφή.

Σχήμα 1. Reid Gavin (2003)

Οπτικοί παράγοντες

Ορισμένοι από τους πιο σημαντικούς οπτικούς παράγοντες περιλαμβάνουν:

- ⊓ Αναγνώριση οπτικών ερεθισμών.
- ⊓ Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά.
- ⊓ Αναγνώριση των σχημάτων των λέξεων.
- ⊓ Αναγνώριση γραμμάτων και σχημάτων των γραμμάτων.

Ακουστικοί παράγοντες

- ⊓ Αναγνώριση ήχων των γραμμάτων.
- ⊓ Αναγνώριση ήχων και ομάδων λέξεων και των σχημάτων των γραμμάτων.
- ⊓ Κατανόηση της διαδοχής των ήχων.
- ⊓ Αντιστοιχία των ήχων σε οπτικά ερεθίσματα.
- ⊓ Διάκριση ήχων από άλλους ήχους.
- ⊓ Διάκριση ήχων μέσα σε λέξεις.

Σχήμα 2. Reid Gavin (2003)

4.2. Αναπτυξιακά στάδια δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Ο Firth (1985) αναγνωρίζει τα εξής αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Λογογραφικό στάδιο

Το παιδί κάνει χρήση της οπτικής αναγνώρισης των γενικών σχημάτων λέξεων-άρα είναι σε θέση να αναγνωρίζει λέξεις ως μονάδες. Αυτό μπορεί να μη σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί μπορεί να αναπαράγει αυτές τις λέξεις με ακρίβεια (αυτό θα ήταν μία αλφαβητική δεξιότητα) και ως αποτέλεσμα το παιδί μπορεί να μη γράφει σωστά λέξεις που μπορεί να διαβάζει.

Αλφαβητικό στάδιο

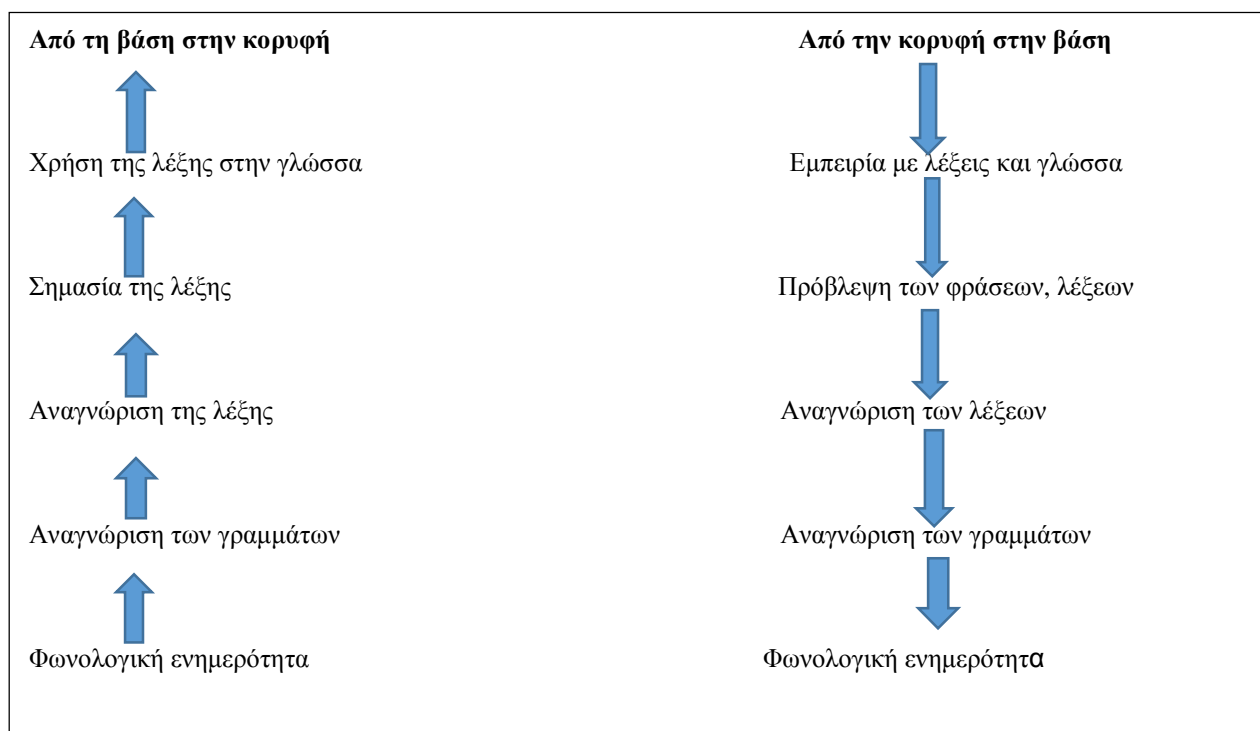
Το παιδί χειρίζεται την αντιστοιχία ήχος/σύμβολο και μπορεί κανείς να αναγνωρίζει αν ένα παιδί κατέχει την αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στο γράμμα και τον ήχο.

Ορθογραφικό στάδιο

Το παιδί κατέχει και κατανοεί την έννοια της σχέσης γράμμα-ήχος, όπως και της δομής και σημασία. Άρα όπως είναι σε θέση να γνωρίζει τους κανόνες, μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί και το γενικό πλαίσιο του λόγου (συμφραζόμενα).

4.3. Μοντέλα ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Gavin Reid, (2003) υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα της διαδικασίας ανάγνωσης. Αυτά έχουν γίνει γνωστά ως “Από τη βάση στην κορυφή” (“Bottom-up”) (δηλ. κατευθυνόμενο από τα δεδομένα) και “Από την κορυφή στη βάση” (“Top-down”) (κατευθυνόμενο από τις έννοιες) (βλ. Σχ. 3).



Σχήμα 3 (Gavin Reid, 2003)

Το μοντέλο “Από τη βάση στην κορυφή” αντιπροσωπεύει την άποψη ότι πρώτα κοιτάμε τα ερεθίσματα, δηλ. τα συστατικά των γραμμάτων και μετά περνάμε στο νόημα.

Αυτό τονίζει την ανάγκη να μεταφράσουμε:

- Τα γραπτά σύμβολα σε ήχους.
- Τους ήχους σε σημασίες.

Οι υποστηρικτές Tunmer (1991), Stanovich (1988), Adams (1990) και Liberman και Liberman (1992) του μοντέλου “Από τη βάση στην κορυφή” υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος ασχολείται με κάθε ένα κομμάτι διαθέσιμης πληροφορίας, άρα διαβάζουμε γράμμα προς γράμμα τόσο γρήγορα ώστε η διαδικασία γίνεται αυτόματα.

Το μοντέλο “Από την κορυφή στη βάση” κατευθύνεται από έννοιες. Ο αναγνώστης προσπαθεί να αφομοιώσει τη σημασία του κειμένου από τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν:

Το πλαίσιο του αποσπάσματος που διαβάζεται:

- Αυτό σχετίζεται με το συντακτικό πλαίσιο, δηλ. με τη δομή της πρότασης, και με το σημασιολογικό περιβάλλον, δηλ. με την προσδοκώμενη σημασία του αποσπάσματος.
- Με τις διαθέσιμες γραφικές πληροφορίες: δηλ. ποια είναι η μορφή των λέξεων, ο αναγνώστης αναμένει τη λέξη ή την πρόταση με βάση αυτά τα περιγραφικά στοιχεία.

4.4. Η φύση της ανάγνωσης

Θα πρέπει, ωστόσο, να παραδεχτούμε ότι η ανάγνωση είναι μία ολοκληρωμένη δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι για να ασχοληθεί ο μαθητής επιτυχώς με τη διαδικασία της ανάγνωσης πρέπει να χρησιμοποιήσει μία σειρά από γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες. Άρα, η ανάγνωση εξαρτάται από:

- ⊣ Τη χρήση των δεξιοτήτων που συνδέονται με το λεκτικό και τον ακουστικό τομέα, όπως η γνώση της γλώσσας και η χρήση της γλώσσας.
- ⊣ Τον τομέα της αντίληψης και του χώρου, σε σχέση με την αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων.
- ⊣ Την κατάτμηση των λέξεων και των προτάσεων.
- ⊣ Τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη και την γνωστική του ανάπτυξη.

4.5. Ορισμός Φωνολογικής Ενημερότητας

«Η φωνολογική επίγνωση είναι μια πολύ σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Την ονομάζουμε “μεταγλωσσική” και όχι απλώς “γλωσσική” επειδή δεν μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για μας, όπως συνήθως αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές, όπως είναι η έννοια της λέξης, και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα» (Πρωτόπαπας, 2008).

Για παράδειγμα, όταν μιλάμε για τη λέξη «νερό», αναφερόμαστε στην έννοια του νερού (είναι κάτι που πίνουμε) ως στοιχείο της γλώσσας. Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία τεσσάρων με πέντε, θα μπορεί να αντιληφθεί ότι η λέξη μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους τμήματα <συλλαβές-φωνήματα> (Πρωτόπαπας, Α. 2008). Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητη η εξοικείωση του παιδιού με τους ήχους μιας λέξης ή ψευδολέξης. Για να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και ότι για το σχηματισμό λέξεων χρειάζεται ένας αριθμός φωνημάτων (Πρωτόπαπας, Α., Νικολόπουλος, Δ., Σκαλούμπακας, Χ., 2003).

4.6. Η Σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει πρέπει να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος συσπάται σε φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα. Αυτά κατ' επέκταση συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα. Έτσι διαπιστώνουμε πως το ομαλό πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό απαιτεί ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (Παντελιάδου, Σ., 2000).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Μετά τη διεξαγωγή πολλών ερευνών και μελέτης των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, έχει παρατηρηθεί πως η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, Ε., 2000). Οι μεταφωνολογικές ικανότητες είναι τεράστιας σημασίας στα πρώτα στάδια της που αναπτύσσεται η ανάγνωση (Μανωλίτσης, Γ., 2000).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη σύγκριση < καλών > και < φτωχών > αναγνώστων εντόπισαν ότι η κύρια διαφορά τους ήταν το επίπεδό τους στη φωνολογική ενημερότητα. Οι

φτωχοί αναγνώστες είχαν και φτωχή φωνολογική ενημερότητα ενώ οι ικανότεροι αναγνώστες είχαν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου. Επίσης διενεργήθηκαν έρευνες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Έτσι, οριοθετήθηκε η φωνολογική ενημερότητα ως κύρια αιτία αναγνωστικών και γενικά μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, Σ., 2000).

Σύνοψη 4ου κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την ανάπτυξη των γλωσσικών, των οπτικών και των ακουστικών παραγόντων. Εκτός απ' αυτά σημαντική είναι η κατάκτηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων ανάγνωσης δηλαδή του λογογραφικού, του αλφαβητικού και του ορθογραφικού σταδίου. Ακόμα η φωνολογική ενημερότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής καθότι έρευνες έδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση των κλιμάκων του σταθμισμένου τεστ αναγνωστικών δυσκολιών και του ερωτηματολογίου.

Κεφάλαιο 5ο

Ανάλυση των κλιμάκων του σταθμισμένου τεστ αναγνωστικών δυσκολιών και του ερωτηματολογίου.

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση και στη βραχύχρονη μνήμη και στο πως αυτές οι κλίμακες μπορούν να οδηγήσουν σε μαθησιακά προβλήματα. Ακόμα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που έγιναν στους μαθητές.

5.1. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στη σχολική μάθηση

Το κύριο χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ξεχωριστή και ανεξήγητη διαφορά μεταξύ της αναμενόμενης επίτευξης ενός ατόμου και της πραγματικής του επίδοσης. Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν κάθε παιδί διαφορετικά και παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Μπορεί να κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές και δεν είναι ασυνήθιστο το παιδί να έχει παραπάνω από μία μαθησιακή δυσκολία. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του παιδιού στους παρακάτω τομείς:

A) Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Ο όρος αναγνωστική αποκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να είναι είτε φωναχτή, στην οποία δίνεται η δυνατότητα ελέγχου της ποιότητάς της, είτε σιωπηρή, στην οποία ο έλεγχος μπορεί να γίνει μόνο στην κατανόηση κειμένου (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004).

Στο νηπιαγωγείο και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση εμφανίζονται στο χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου το οποίο είναι πιθανό να δυσκολέψει τα παιδιά να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης (Πόρποδας, 1992).

Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού το πρόβλημα της αποκωδικοποίησης εμφανίζεται με συλλαβιστή ή κοπιαστική ανάγνωση η οποία επηρεάζει την κατάκτηση του νοήματος που είναι και ο κύριος σκοπός της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο καταβάλει όλη του την ενέργεια και την προσοχή στο χειρισμό του κώδικα με αποτέλεσμα η νοηματική επεξεργασία του κειμένου να μην είναι δυνατή (Κωτούλας, 2003).

B) Αναγνωστική κατανόηση

Η χαρακτηριστική δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, είναι ο χειρισμός των νοημάτων του κειμένου που διαβάζουν, δηλαδή, δεν μπορούν να σχηματίσουν εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου ούτε να αναζητήσουν εύκολα πληροφορίες σε αυτό, και αυτό αφορά τη φωναχτή και τη σιωπηρή ανάγνωση (Deschler, Ellis, & Lenz, 1996).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση πιο συγκεκριμένα είναι:

- Ø Δεν έχουν επίγνωση των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση και έχουν ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης.
- Ø Έχουν σημαντική δυσκολία στον εντοπισμό των κύριων ιδεών και τη σημασία που έχουν στο νόημα του κειμένου.
- Ø Παραλείπουν να δώσουν σημασία σε χαρακτηριστικά κειμένου όπως η επικεφαλίδα ή άλλους τίτλους και στην γενική οργάνωση του κειμένου.
- Ø Παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου. Συνεχίζουν να διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει το νόημα μιας παραγράφου, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, που σταματούν την ανάγνωση για να επαναλάβουν την παράγραφο μέχρι να κατανοήσουν το νόημα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2007).

Σύμφωνα με τους Grover, Cook, Benson και Chandler (1991), τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση προκύπτουν από την απουσία χρήσης στρατηγικών και από την έλλειψη αποτελεσματικής χρήσης της μετάγνωσης. Αυτό γίνεται πιο αντιληπτό με τα παρακάτω στάδια της ανάγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

Γ)Βραχύχρονη μνήμη

Ο ρόλος της μνήμης στη μάθηση είναι καθοριστικός. Στο σχολείο το παιδί καλείται καθημερινά να συγκρατήσει πληροφορίες στον εγκέφαλο του και να τις ανακαλέσει όταν παραστεί ανάγκη. Όπως είναι φυσικό, οποιαδήποτε δυσκολία στη μνήμη παρεμποδίζει τη μάθηση και προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες σε όλους τους τομείς.

Για να καταλάβουμε καλύτερα το πώς λειτουργεί η μνήμη, παρουσιάζεται παρακάτω το διάγραμμα της οργάνωσης της μνήμης.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ

Περιλαμβάνει όλα τα οπτικά, ακουστικά, γευστικά και άλλα ερεθίσματα που προσλαμβάνονται από το μνημονικό σύστημα.

ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ | ΜΝΗΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Γίνεται μια πρώτη επεξεργασία και αλληλεπίδραση των πληροφοριών.

ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ

Κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται οι πληροφορίες μέσω της εσωτερικής επανάληψης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Μακρόχρονη Μνήμη έχει μεγάλη χωρητικότητα και διάρκεια.

Η μνήμη εργασίας διευκολύνει τη λειτουργία πολλών γνωστικών λειτουργιών, όπως π.χ. της κατανόησης, της ανάγνωσης, των αριθμητικών πράξεων κ.α. Για παράδειγμα, για να κατανοήσει το παιδί μία πρόταση που διαβάζει, είναι αναγκαία η συγκράτηση των λέξεων (από την πρώτη μέχρι την τελευταία) σε ένα σύστημα βραχύχρονης μνήμης. Ή αντίστοιχα, η διεκπεραίωση μιας αριθμητικής πράξης, χωρίς τη χρήση χαρτιού και μολυβιού, αλλά με νοερούς υπολογισμούς, απαιτεί τη συγκράτηση των αριθμών ή των κρατούμενων “στο νου μας”, δηλαδή σε ένα σύστημα μνήμης.

Πολλοί θεωρητικοί (McLoughlin, Leather, & Stringer, 2002) καθώς και πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Jeffries & Everatt, 2004; Smith-Spark & Fisk, 2007) υποστηρίζουν ότι τα δυσλεξικά άτομα εμφανίζουν δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, που χρησιμοποιείται για τη συγκράτηση νέων πληροφοριών στην μνήμη για μικρό χρονικό διάστημα.

5.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε από εμάς και την κα Σταφυλίδου χορηγήθηκε μόνο στους δίγλωσσους μαθητές (N=60, 50 τσιγγάνοι μαθητές, και 10 μαθητές αλβανικής καταγωγής) και οι ερωτήσεις αφορούσαν:

- u Το φύλο
- u Την τάξη
- u Την ηλικία που μίλησε ο μαθητής πρώτη φορά ελληνικά
- u Ποιες γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι με τους γονείς
- u Ποιες γλώσσες ομιλούν στο σπίτι οι γονείς
- u Ποιες γλώσσες ομιλούν τα αδέρφια του μαζί του
- u Ποιες γλώσσες ομιλούν τα αδέρφια στο σπίτι μεταξύ τους
- u Ποιες άλλες γλώσσες γνωρίζουν εκτός από την ελληνική;
- u Εάν πήγαν παιδικό σταθμό;
- u Εάν γνωρίζουν τσιγγάνικα τραγούδια / Εάν γνωρίζουν αλβανικά τραγούδια
- u Ποιες γλώσσες ομιλούν στο σχολείο με τους φίλους τους

Οι ερωτήσεις που γίνονταν στα παιδιά ήταν ανοιχτού τύπου διότι θέλαμε να εξετάσουμε τις απαντήσεις των παιδιών σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο χωρίς να τα περιορίσουμε σε συγκεκριμένες απαντήσεις με σκοπό να αποφευχθεί η πιθανότητα απαντήσεων στην τύχη.

Σύνοψη 5ου κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν κάθε παιδί ξεχωριστά και παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Γι αυτό το λόγο εάν η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση και η βραχύχρονη μνήμη

επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό μπορούν να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός είναι και ο λόγος που χορηγήθηκε το συγκεκριμένο σταθμισμένο τεστ <<Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών>> του Κ. Δ. Πόρποδα σε αυτά τα παιδιά μαζί με το ερωτηματολόγιο με σκοπό την σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών σε κάθε τομέα ξεχωριστά. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στην μεθοδολογία που έγινε με σκοπό την συλλογή του δείγματος των παιδιών, τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και την διαδικασία μέτρησης.

Κεφάλαιο 6ο

Μεθοδολογία έρευνας

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου και σταθμισμένου τεστ

Το κεφάλαιο αυτό διαπραγματεύεται ολόκληρη την διαδικασία που ακολουθήθηκε με σκοπό την ολοκλήρωση της έρευνας. Δηλαδή, γίνεται αναφορά στον σκοπό της έρευνας, στις τάξεις που έγινε η επιλογή των μαθητών, στην εθνικότητα των παιδιών που επιλέχθηκαν, στον αριθμό των παιδιών που συμμετείχαν, στις κλίμακες που αξιολογήθηκαν αλλά και στην βαθμολόγηση των απαντήσεών τους.

6.1. Μεθοδολογία έρευνας

υ Μεθοδολογία

Ο σκοπός της έρευνας μας ήταν να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των μονόγλωσσων παιδιών (ελληνικής καταγωγής) Α΄ και Β΄ Δημοτικού με παιδιά δίγλωσσα (Ρομά/Τσιγγάνους και παιδιά αλβανικής καταγωγής) μέσω του σταθμισμένου τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών του Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα. Πιο συγκεκριμένα με αυτό το σταθμισμένο τεστ μπορούμε να διερευνήσουμε το επίπεδο των γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων της ανάγνωσης (οι οποίοι πιθανόν να συνδέονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες) σε παιδιά που ήδη φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

υ Δείγμα

Για να πραγματοποιηθεί η πιλοτική έρευνα το δείγμα συλλέχθηκε από 10 δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας και αποτελούνταν από συνολικά 110 παιδιά σχολικής ηλικίας Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Από τα 110 παιδιά τα 50 ήταν μονόγλωσσα και ελληνικής καταγωγής, τα άλλα 50 ήταν Ρομά δίγλωσσα και τα υπόλοιπα 10 παιδιά δίγλωσσα αλβανικής καταγωγής.

υ Όργανα μέτρησης

Για να εξετάσουμε τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών του κυρίου Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα.

Το σταθμισμένο αυτό τεστ αποτελείται από εννιά κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα αφορά την ανάγνωση συλλαβών και η δεύτερη την ανάγνωση ψευδολέξεων με σκοπό να εξετάσουμε την αναγνωστική αποκωδικοποίηση.

Η τρίτη (ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων) και η τέταρτη κλίμακα (ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων) εξετάζουν την αναγνωστική κατανόηση.

Η πέμπτη (διάκριση φωνημάτων) , η έκτη (κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα) και η έβδομη (απαλοιφή φωνημάτων) κλίμακα εξετάζουν την φωνολογική επίγνωση.

Η όγδοη (μνήμη ακολουθιών) και η ένατη (επανάληψη ψευδολέξεων) κλίμακα εξετάζουν την βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

υ Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία μέτρησης χορηγήθηκε σε ατομική συνεδρία με το κάθε παιδί σε μεμονωμένη αίθουσα με σκοπό να μην διασπάται η προσοχή του παιδιού από διάφορους περιβαλλοντικούς θορύβους. Κατά την διόρθωση των τεστ που χορηγήθηκαν, για κάθε σωστή απάντηση του παιδιού δίπλα σημειωνόταν ένα <<ν>> και για κάθε λανθασμένη ένα <<χ>>. Στην συνέχεια, η βαθμολογία για κάθε σωστή απάντηση ήταν 1 μονάδα και για κάθε λανθασμένη 0 μονάδες. Έπειτα μετρήθηκε η συνολική βαθμολογία των σωστών απαντήσεων για κάθε κλίμακα ξεχωριστά, με σκοπό να ανατρέξουμε στον πίνακα με τις νόρμες για να δούμε εάν η επίδοση του παιδιού είναι υψηλή, μέση ή χαμηλή επίδοση. Οι επιδόσεις που ήταν μικρότερες από 8 αφορούσαν την χαμηλή επίδοση, από 8-12 αφορούσαν την μεσαία επίδοση και οι επιδόσεις μεγαλύτερες του 12 αφορούσαν την υψηλή επίδοση.

6.2. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος. Από το δείγμα σχεδόν το 45% των μαθητών ήταν μονόγλωσσα παιδιά και σχεδόν το 55% ήταν δίγλωσσοι μαθητές Αλβανικής και Ρομά καταγωγής. Από το 55% του δείγματος, το 9% άνηκε στους μαθητές Αλβανικής καταγωγής. Το φύλο του δείγματος ήταν κατά 46.4% αγόρια και κατά 53.6% κορίτσια. Η τάξη του δείγματος ήταν είτε Α' δημοτικού (38%) είτε Β' δημοτικού (62%).

| | | N=αριθμός παιδιών | N% |
|-------------------------|----------------|-------------------|--------------|
| Μονόγλωσσα | Μονόγλωσσα | 50.0 | 45,45 |
| | Δίγλωσσα | 60.0 | 54,55 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |
| Μονόγλωσσα - Ανάλυση | Μονόγλωσσα | 50.0 | 45,45 |
| | Διγλ. Αλβανική | 10.0 | 9,09 |
| | Διγλ. Ρομά | 50.0 | 45,45 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |
| Φύλο | Αγόρι | 51.0 | 46,36 |
| | Κορίτσι | 59.0 | 53,64 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |
| Τάξη | Α' | 42.0 | 38,18 |
| | Β' | 68.0 | 61,82 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά Δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος

Από το δείγμα που αφορούσε τους Ρομά, το 10% ονομάτισε τη γλώσσα που ομιλεί σαν “Ρομά”, σαν “Τσιγγάνικη” το 30,90%, και σαν “Άλλη”, το 4,55%. Η ηλικία του δείγματος που μίλησε πρώτη φορά ελληνικά χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τις ηλικίες από 2 έως 3 ετών σε ποσοστό 14,55%, η δεύτερη κατηγορία αφορούσε τις ηλικίες από 4 έως 5 ετών σε ποσοστό 11,82%, η τρίτη κατηγορία αφορούσε τις ηλικίες μεγαλύτερες από 5 ετών σε ποσοστό 7,27% και η τελευταία κατηγορία αφορούσε την απάντηση των μαθητών “ΔΕΝ ΘΥΜΑΜΑΙ” σε ποσοστό 20,90%

| | | N | N% |
|---------------------|------------------|-------|--------------|
| ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ | Ρομά | 11 | 10 |
| ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ/ΡΟΜΑ | Τσιγγάνικη | 34 | 30,90 |
| ΜΑΘΗΤΩΝ | Άλλη | 5 | 4,55 |
| | Υπόλ.δειγμα μαθ. | 60 | 54,55 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |
| | | | |
| ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ | 2-3 | 16 | 14,55 |
| ΠΟΥ ΜΙΛΗΣΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ | 4-5 | 13 | 11,82 |
| ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ | >5 | 8 | 7,27 |
| ΕΛΛΗΝΙΚΑ | ΔΕΝ ΘΥΜΑΜΑΙ | 23 | 20,90 |
| | Υπόλ.Δείγμα μαθ. | 60 | 45,45 |
| | Σύνολο | 110.0 | 100,0 |
| | | | |

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά Δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές με σκοπό να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους. Φαίνεται ότι το 40,91% ομιλεί με τους γονείς τους και τις δύο γλώσσες (Ελληνική και μητρική), το 5,45% μόνο την μητρική τους γλώσσα, το 6,36% χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα, ενώ το 1,82% χρησιμοποιεί και μία τρίτη γλώσσα (Αγγλικά).

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές ήταν τι γλώσσα χρησιμοποιούν οι γονείς μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι το 33,64% των γονέων χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες (Ελληνική και μητρική), το 16,36% χρησιμοποιεί μόνο την μητρική τους γλώσσα, το 2,73% μόνο την ελληνική γλώσσα, ενώ το 1,82% χρησιμοποιεί και τρίτη γλώσσα (Αγγλικά).

Ακολουθεί η επόμενη ερώτηση που έγινε στους δίγλωσσους μαθητές η οποία αφορά τη γλώσσα που ομιλούν οι μαθητές με τα αδέρφια τους. Φαίνεται ότι το 29,09% ομιλεί με τα αδέρφια του και τις δύο γλώσσες (Ελληνική και Μητρική) ενώ το 6,36% μόνο την μητρική τους γλώσσα ενώ το 19,09% των μαθητών μιλάει μόνο την ελληνική γλώσσα με τα αδέρφια τους.

Όσον αφορά την γλώσσα που ομιλούν τα αδέρφια των μαθητών μεταξύ τους, το 28,18% μιλάει και τις δύο γλώσσες (Ελληνική και μητρική), το 6,36% μιλάει την μητρική τους γλώσσα, ενώ το 20% μιλάει μόνο την ελληνική διάλεκτο.

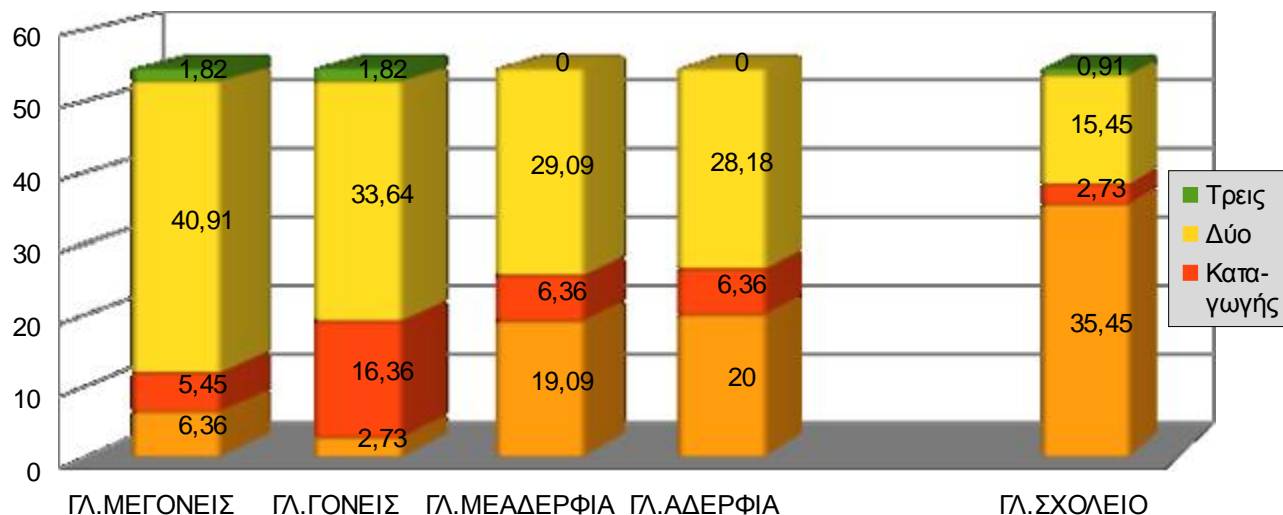
Το επόμενο ερώτημα που διατυπώθηκε στους μαθητές είναι εάν γνωρίζουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα. Το 44,55% απάντησε πως δεν γνωρίζει τρίτη γλώσσα ενώ το υπόλοιπο 10% του συνολικού δείγματος απάντησε πως γνωρίζει και τρίτη γλώσσα (Αγγλικά).

Ακόμα, κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν ποια γλώσσα ομιλούν στο σχολείο με τους φίλους τους. Το 35,45% απάντησε πως μιλάει ελληνικά, το 2,73% μόνο την μητρική, το 15,45% και τις δύο γλώσσες ενώ το 0,91 που αντιστοιχεί σε έναν μαθητή (N=1) μιλάει και τρίτη γλώσσα (Αγγλικά) με τους συμμαθητές του στο σχολείο.

| | | N | N% |
|--|---------------|------|--------------|
| ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ (ΓΛ.ΜΕΓΟΝΕΙΣ) | Ελληνική | 7 | 6,36 |
| | Μητρική | 6 | 5,45 |
| | Και τις δύο | 45 | 40,91 |
| | Τρεις | 2 | 1,82 |
| | | 50 | 45,45 |
| ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ (ΓΛ.ΓΟΝΕΙΣ) | Ελληνική | 3 | 2,73 |
| | Μητρική | 18 | 16,36 |
| | Και τις δύο | 37 | 33,64 |
| | Τρεις | 2 | 1,82 |
| | | 50.0 | 45,45 |
| ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΤΑ ΑΔΕΡΦΙΑ ΤΟΥΣ (ΓΛ.ΜΕΑΔΕΡΦΙΑ) | Ελληνική | 21 | 19,09 |
| | Μητρική | 7 | 6,36 |
| | Και τις δύο | 32 | 29,09 |
| | | 50.0 | 45,45 |
| | | | |
| ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΤΑ ΑΔΕΡΦΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ (ΓΛ.ΑΔΕΡΦΙΑ) | Ελληνική | 22 | 20,00 |
| | Μητρική | 7 | 6,36 |
| | Και τις δύο | 31 | 28,18 |
| | | 50.0 | 45,45 |
| | | | |
| ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΛΛΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ | Όχι | 49 | 44,55 |
| | Ναι (αγγλικά) | 11 | 10,00 |
| | | 50.0 | 45,45 |
| | | | |
| ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΟΜΙΛΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΤΟΥΣ | Ελληνική | 39 | 35,45 |
| | Μητρική | 3 | 2,73 |
| | Και τις δύο | 17 | 15,45 |
| | Τρεις | 1 | 0,91 |

| | N | N% |
|-------------|------|-------|
| ΓΛ.ΣΧΟΛΕΙΟ) | 50.0 | 45,45 |

Πίνακας 12. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με την ομιλία της γλώσσας



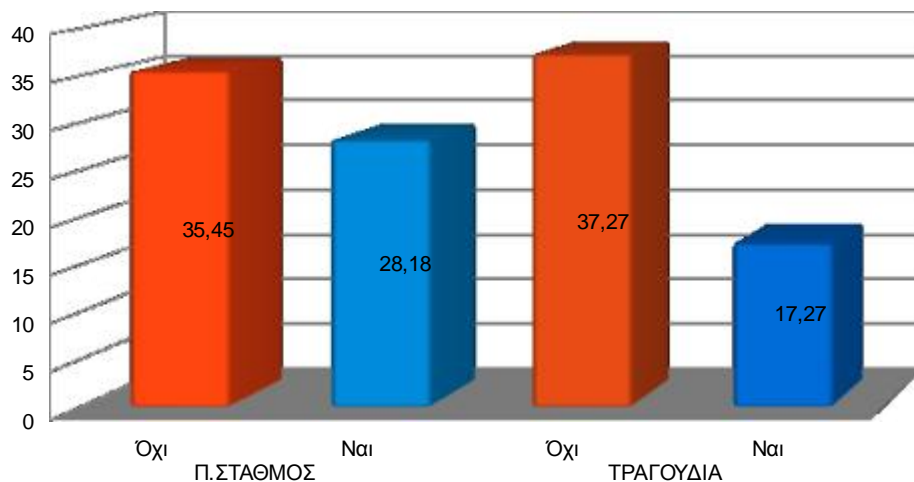
Γράφημα Ι. Στοιχεία (επί της %) σχετικά με την γλώσσα που χρησιμοποιούν.

| | | N | N% |
|-----------|----------------------|------|--------------|
| Π.ΣΤΑΘΜΟΣ | Όχι | 39.0 | 35,45 |
| | Ναι | 21 | 19,10 |
| | Υπολ. Δείγμα μαθ. | 50.0 | 45,45 |
| | | | |
| ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ | Όχι | 41 | 37,27 |
| | Ναι | 19 | 17,27 |
| | Υπολ. Δείγμα μαθ. | 50.0 | 45,45 |
| | | | |

Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία σχετικά με το αν πήγε παιδικό σταθμό το δείγμα και αν γνωρίζει τραγούδια της γλώσσας του εκτός της Ελληνικής.

Ο Πίνακας 13 δείχνει τα περιγραφικά στοιχεία σχετικά με το αν πήγε παιδικό σταθμό το δείγμα και αν γνωρίζει τραγούδια της γλώσσας του εκτός της Ελληνικής. Το 19,10% δήλωσε

ότι πήγε παιδικό σταθμό ενώ το 35,45% δήλωσε πως δεν πήγε. Το 17,27% δήλωσε ότι γνωρίζει τραγούδια της γλώσσας του, ενώ το 37,27% δεν γνωρίζει.



Γράφημα II. Στοιχεία (επί της %) σχετικά με το αν πήγε το δείγμα παιδικό σταθμό και αν έχει γνώση τραγουδιών στη γλώσσα του (εκτός Ελληνικής).

6.3. Αποτελέσματα σταθμισμένου τεστ

Για την καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στο τεστ, οι βαθμολογίες τους αντιστοιχίστηκαν με τυπικές βαθμολογίες, και ύστερα, αυτές οι βαθμολογίες αντιστοιχίστηκαν με επίπεδα επίδοσης. Οι τυπικές βαθμολογίες κάτω του 8 αντιστοιχίστηκαν ως “Χαμηλή Επίδοση”, από 8 ως 12 ως “Μεσαία επίδοση”, και από 13 ως 19 ως “Υψηλή επίδοση”.

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τις επιδόσεις του δείγματος στο Τεστ ανά ενότητα. Παρουσιάζονται τα σύνολα επίδοσης των ενότητων, με καταγραφή της διαφοράς επίδοσης μεταξύ των υπό-ενότητων. Αυτές οι επιδόσεις δεν συμπεριλαμβάνονται ανά κατηγορία επίδοσης. Μπορεί να φανεί ότι υπήρχε διαφορά επίδοσης 18.18% στην ενότητα Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση (ΑΑ), 13.6% στην Αναγνωστική Κατανόηση (ΑΚ), 2.7% στη Φωνολογική Επίγνωση (ΦΕ), 22.7% στη Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών (ΒΜΦΠ). Συνολικά, στην ενότητα Αναγνωστικότητα (ΑΑ_ΑΚ), η διαφορά επίδοσης ήταν στο 10%, στην Φωνολογική Ενότητα (ΦΕ_ΒΜΦΠ) στο 13.6%, ενώ συνολικά, σε όλες τις ενότητες του τεστ, η διαφορά επίδοσης (ΕΠΙΔΟΣΗ) ήταν στο 21.8%.

Η διαφορά επίδοσης υπολογιζόταν για 2 υποενότητες, όταν δεν υπήρχε ταυτόσημη επίδοση και στις 2, στις 3 έστω σε 2, στις 4 έστω σε 3, στις 5 έστω σε 3, και στο σύνολο, έστω σε 6 (από 9). Τα επίπεδα επίδοσης ανά συνολική ενότητα, αναφέρονται στο ποσοστό ταυτόσημων επιδόσεων υποενότητων.

Σχετικά με την (ταυτόσημη) επίδοση του δείγματος στο τεστ, μπορεί να φανεί ότι οι μεγαλύτερες χαμηλές (ταυτόσημες) επιδόσεις ήταν στην κατηγορία Αναγνωστική Κατανόηση στην υποενότητα Ανάγνωση και συμπλήρωση προτάσεων (ΑΚ_ΕΛΛ) κατά 23.6%, στην Απαλοιφή φωνημάτων (ΦΕ_ΑΠΑΛ) κατά 24,55%, και στην φωνολογική επίγνωση ψευδολέξεων (ΦΕ_ΨΕΥΔ) κατά 26,3%. Υψηλές (ταυτόσημες) επιδόσεις το δείγμα είχε στη Διάκριση Φωνημάτων (ΦΕ_ΔΙΑΚΡ) (92.7%), στην Μνήμη Ακολουθιών αριθμών (ΦΠ_MNH) κατά (71.8%), στην Ανάγνωση Συλλαβών (ΑΑ_ΣΥΛΛ) κατά 74.5%, και στην Επανάληψη ψευδολέξεων (ΦΠ_ΕΠΑΝ) κοντά στο 84,5%. Σαν συνολική ενότητα, η Φωνολογική ενότητα (ΦΕ_ΒΜΦΠ), εμφάνισε με διαφορά το υψηλότερο επίπεδο (ταυτόσημης) επίδοσης (78.18%) με δεύτερη να ακολουθεί την Αναγνωστική Ενότητα (ΑΑ_ΑΚ) (70%). Χαμηλές επιδόσεις δεν υπήρχαν στη Διάκριση φωνημάτων (ΦΕ_ΔΙΑΚΡ), στη Μνήμη Ακολουθιών αριθμών (ΦΠ_MNH), και στην επανάληψη ψευδολέξεων (ΦΠ_ΕΠΑΝ).

Παρουσιάζονται τα σύνολα επίδοσης των ενοτήτων, με καταγραφή της διαφοράς επίδοσης μεταξύ των υπό-ενοτήτων. Αυτές οι επιδόσεις δεν συμπεριλαμβάνονται στις κατηγορίες επίδοσης. Η διαφορά επίδοσης υπολογιζόταν για 2 υποενότητες, όταν δεν υπήρχε ταυτόσημη επίδοση και στις 2, στις 3 έστω σε 2, στις 4 έστω σε 3, στις 5 έστω σε 3, και στο σύνολο, έστω σε 6.

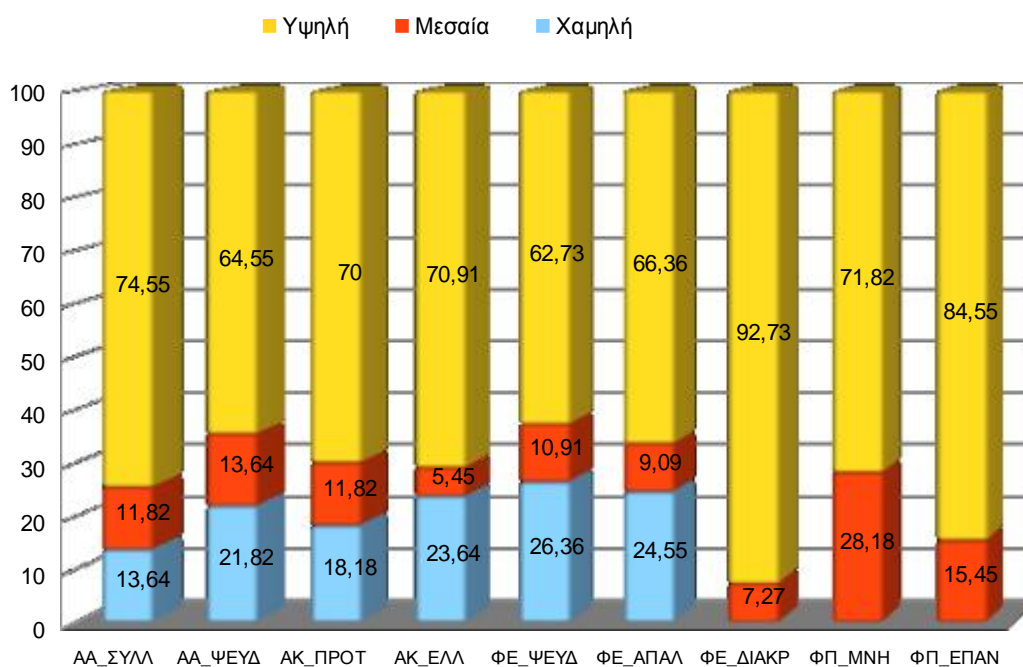
Αποτελέσματα όλου του δείγματος

| | | Χαμηλή TB<8 | Μεσαία TB (8-12) | Υψηλή TB >12 | | Επεξήγηση Συντομογραφιών |
|----------|--|----------------|---------------------|-----------------|--|--|
| ΑΑ_ΣΥΛΛ | | 13,64 | 11,82 | 74,55 | | ΑΑ = Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση ΣΥΛΛ = Συλλαβών |
| ΑΑ_ΨΕΥΔ | | 21,82 | 13,64 | 64,55 | | Ψευδ. = Ψευδολέξεις |
| ΑΚ_ΠΡΟΤ | | 18,18 | 11,82 | 70 | | ΑΚ=Αναγνωστική Κατανόηση Προτ. =Προτάσεων |
| ΑΚ_ΕΛΛ | | 23,64 | 5,45 | 70,91 | | Ελλ. = Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων |
| ΦΕ_ΨΕΥΔ | | 26,36 | 10,91 | 62,73 | | ΦΕ= Φωνολογική Επίγνωση Ψευδ. = Ψευδολέξεις |
| ΦΕ_ΑΠΑΛ | | 24,55 | 9,09 | 66,36 | | Απαλ. = Απαλοιφή φωνημάτων |
| ΦΕ_ΔΙΑΚΡ | | | 7,27 | 92,73 | | Διακρ. = Διάκριση φωνημάτων |
| ΦΠ_MNH | | | 28,18 | 71,82 | | ΦΠ = Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών πληροφοριών MNH= Μνήμη ακολουθιών αριθμών |
| ΦΠ_ΕΠΑΝ | | | 15,45 | 84,55 | | Επαν = Επανάληψη Ψευδολέξεων |

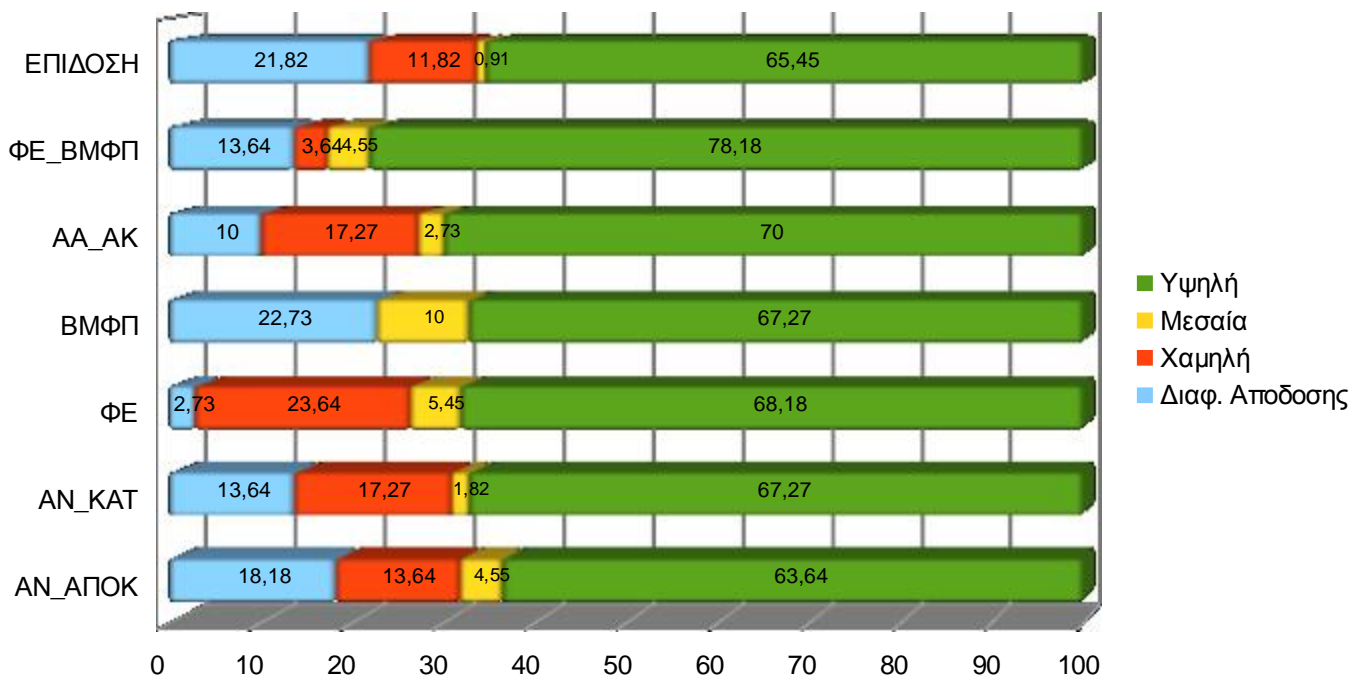
| | Διαφ. επίδοσης | Χαμηλή | Μεσαία | Υψηλή | Ενότητες | |
|---------|----------------|--------|--------|-------|----------|---------|
| ΑΑ | 18,18 | 13,64 | 4,55 | 63,64 | 2 | |
| ΑΚ | 13,64 | 17,27 | 1,82 | 67,27 | 2 | |
| ΦΕ | 2,73 | 23,64 | 5,45 | 68,18 | 2 | |
| ΒΜΦΠ | 22,73 | | 10 | 67,27 | 3 | ΒΜΦΠ=ΦΠ |
| ΑΑ_ΑΚ | 10 | 17,27 | 2,73 | 70 | 4 | |
| ΦΕ_ΒΜΦΠ | 13,64 | 3,64 | 4,55 | 78,18 | 5 | |
| ΕΠΙΔΟΣΗ | 21,82 | 11,82 | 0,91 | 65,45 | 9 | |

*ΤΒ=Τυπική βαθμολογία

Πίνακας 14 Επίδοσεις του δείγματος (σε ποσοστά) στο Τεστ ανά ενότητα.



Γράφημα III. Επίδοσης (σε ποσοστά) στο τεστ ανά ενότητα τεστ



Γράφημα IV. Επίδοσης (σε ποσοστά) στο τεστ ανά ενότητα τεστ: Σύνολα ενότητας – παρουσίαση διαφοράς επίδοσης ανά υπό-ενότητα (θαλασσί χρώμα).

6.3.1. Χ τετράγωνο Τεστ (χ^2)

Ένα χ^2 τεστ, που αναφέρεται επίσης ως χ^2 δοκιμή, είναι κάθε στατιστικό τεστ υπόθεσης στο οποίο η δειγματοληπτική κατανομή από το στατιστικό αποτέλεσμα της δοκιμής είναι μια χ^2 κατανομή, όταν η μηδενική υπόθεση είναι αληθής. Τα χ^2 τεστ είναι συχνά κατασκευασμένα από το άθροισμα των τετραγώνων των σφαλμάτων, ή μέσα από την διακύμανση του δείγματος. Τα αποτελέσματα ενός στατιστικού τεστ που ακολουθούν μια χ^2 κατανομή προκύπτουν από την υπόθεση των ανεξάρτητων κανονικά κατανεμημένων δεδομένων, τα οποία ελέγχονται σε πολλές περιπτώσεις με το κεντρικό οριακό θεώρημα. Ένα χ^2 τεστ μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, ότι τα δεδομένα είναι ανεξάρτητα.

Επίσης θεωρούμε ο,τι ένα χ^2 -τεστ είναι ένα τεστ στο οποίο η κατανομή δειγματοληψίας (αν ισχύει η μηδενική υπόθεση) μπορεί να προσεγγίσει, όσο εμείς επιθυμούμε, μια χ^2 κατανομή μεγαλώνοντας το μέγεθος του δείγματος αρκετά. Τα χ^2 - τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν αν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αναμενόμενων συχνοτήτων και των παρατηρούμενων συχνοτήτων σε μια ή περισσότερες κατηγορίες. Δηλαδή, η διεξαγωγή του Χ τετράγωνο τεστ συμβάλει στο να φανεί αν υπάρχουν διαφορές στη κατανομή των ποσοστών μεταξύ 2 μεταβλητών ονομαστικές ή ιεραρχικού τύπου (π.χ. Φύλο και Μονογλωσσία).

6.3.2. Χ τετράγωνο Τεστ (χ^2) - Μονόγλωσσία

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τα χ^2 - τεστ για Μονόγλωσσα με μεταβλητές έρευνας. Μπορεί να φανεί σχετικά ότι η διασπορά φύλου ανάμεσα στους μονόγλωσσους / δίγλωσσους είναι διαμοιρασμένη. Σχετικά με την τάξη, λιγότερα μονόγλωσσα υπάρχουν στην Α' τάξη.

| Φύλο | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολο |
|-------------|------------|----------|--------|
| Αγόρι | 20,00% | 26,36% | 46,36% |
| Κορίτσι | 25,45% | 28,18% | 53,64% |
| Τάξη | | | |
| A' | 11,82% | 26,36% | 38,18% |
| B' | 33,64% | 28,18% | 61,82% |

Πίνακας 15 Δημογραφικά στοιχεία Μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών

Ο πίνακας 17 δείχνει το χ^2 -Τεστ για Μονόγλωσσα σε σχέση με το επίπεδο επίδοσης στις μεταβλητές. Μπορεί να φανεί ότι τα μονόγλωσσα σε σχέση με τα δίγλωσσα, είχαν σε όλες τις ενότητες, τα μεγαλύτερα ποσοστά στο υψηλό επίπεδο. Λίγο μεγαλύτερα ποσοστά (~5%) στο Μεσαίο επίπεδο είχαν οι μονόγλωσσοι μαθητές στις ενότητες Ανάγνωση Ψευδολέξεων (AA_ΨΕΥΔ) και Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΦΠ_ΕΠΑΝ), αλλά στην Ενότητα Μνήμη Ακολουθία Αριθμών (ΦΠ_ΜΝΗ) εμφάνισαν 10%, σε όλες τις υπόλοιπες ενότητες τα ποσοστά τους ήταν κάτω του 1% στο χαμηλό επίπεδο, και κάτω του 3% στο μεσαίο επίπεδο.

Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην διαμοίραση των ποσοστών ανάμεσα στους Μονόγλωσσους και δίγλωσσους, ανά επίπεδο επίδοσης: $p \leq .05$ εκτός από τις ενότητες Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών (ΦΠ_ΜΝΗ) και Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΦΠ_ΕΠΑΝ) : $p > .05$ (Πίνακας 19).

| AA_ΣΥΛΛ | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολο |
|----------------|------------|----------|--------|
| Χαμηλή | ,00% | 13,64% | 13,64% |
| Μεσαία | ,91% | 10,91% | 11,82% |
| Υψηλή | 44,55% | 30,00% | 74,55% |
| AA_ΨΕΥΔ | | | |
| Χαμηλή | ,91% | 20,91% | 21,82% |
| Μεσαία | 5,45% | 8,18% | 13,64% |
| Υψηλή | 39,09% | 25,45% | 64,55% |
| ΑΚ_ΠΡΟΤ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | 18,18% | 18,18% |
| Μεσαία | 1,82% | 10,00% | 11,82% |

| ΑΑ_ΣΥΛΛ | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολο |
|-----------------|------------|----------|--------|
| Υψηλή | 43,64% | 26,36% | 70,00% |
| ΑΚ_ΕΛΛ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | 23,64% | 23,64% |
| Μεσαία | ,00% | 5,45% | 5,45% |
| Υψηλή | 45,45% | 25,45% | 70,91% |
| ΦΕ_ΨΕΥΔ | | | |
| Χαμηλή | ,91% | 25,45% | 26,36% |
| Μεσαία | 5,45% | 5,45% | 10,91% |
| Υψηλή | 39,09% | 23,64% | 62,73% |
| ΦΕ_ΑΠΛΔ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | 24,55% | 24,55% |
| Μεσαία | 2,73% | 6,36% | 9,09% |
| Υψηλή | 42,73% | 23,64% | 66,36% |
| ΦΕ_ΔΙΑΚΡ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | ,00% | ,00% |
| Μεσαία | ,91% | 6,36% | 7,27% |
| Υψηλή | 44,55% | 48,18% | 92,73% |
| ΦΠ_ΜΝΗ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | ,00% | ,00% |
| Μεσαία | 10,00% | 18,18% | 28,18% |
| Υψηλή | 35,45% | 36,36% | 71,82% |
| ΦΠ_ΕΠΙΑΝ | | | |
| Χαμηλή | ,00% | ,00% | ,00% |
| Μεσαία | 5,45% | 10,00% | 15,45% |
| Υψηλή | 40,00% | 44,55% | 84,55% |

Πίνακας 16 – Μονόγλωσσοι και Δίγλωσσοι μαθητές ανά κατηγορία

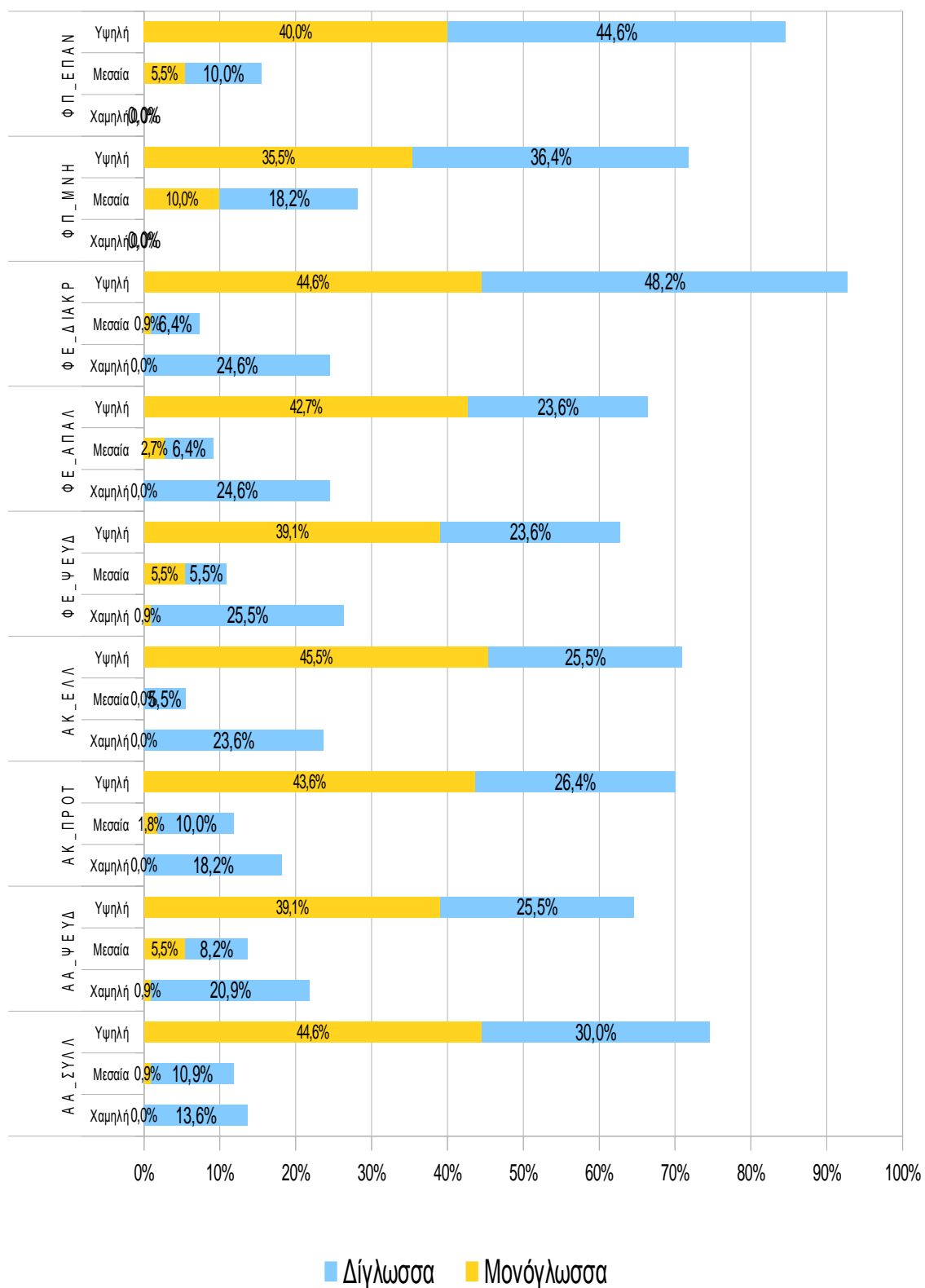
Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν και στα σύνολα των ενοτήτων του τεστ με βάση την διαφορά επίδοσης. Οι Μονόγλωσσοι είχαν διαφορά επίδοσης 10,91% στην κατηγορία Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών, και 7,27% στην Διαφορά επίδοσης στην Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση ενώ σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, στο χαμηλό και μεσαίο επίπεδο είχαν λιγότερο από ~1% σε αντίθεση με τους Δίγλωσσους που είχαν μεγαλύτερα ποσοστά. Οι δίγλωσσοι διατηρούσαν “διαφορά επίδοσης” κοντά στο 10% στις διάφορες ενότητες τουλάχιστον. Το μεγαλύτερο ποσοστό οι Δίγλωσσοι το είχαν στο υψηλό επίπεδο, το οποίο όμως δεν ξεπερνούσε το 36% και μερικές φορές ούτε το 26%. Στο σύνολο, οι Μονόγλωσσοι, είχαν στο υψηλό επίπεδο ποσοστό 40,91% (από το σύνολο αυτών 45,5%) σε

σχέση με το 24.55% των δίγλωσσων (από το σύνολο αυτών 55.5%). Τα σύνολα των ενοτήτων επίσης εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ Δίγλωσσων και Μονόγλωσσων: $p < .05$, εκτός από την περίπτωση της ΒΜΦΠ ενότητας. Η συνολική επίδοση στις ενότητες επίσης ήταν στατιστικά σημαντική μεταξύ Δίγλωσσων και Μονόγλωσσων: $p < .05$.

| | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολο |
|----------------|---------------|---------------|--------|
| ΑΑ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | 7,27% | 10,91% | 18,18% |
| Χαμηλό | ,00% | 13,64% | 13,64% |
| Μεσαίο | ,00% | 4,55% | 4,55% |
| Υψηλό | 38,18% | 25,45% | 63,64% |
| ΑΚ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | 1,82% | 11,82% | 13,64% |
| Χαμηλό | ,00% | 17,27% | 17,27% |
| Μεσαίο | ,00% | 1,82% | 1,82% |
| Υψηλό | 43,64% | 23,64% | 67,27% |
| ΦΕ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | ,00% | 2,73% | 2,73% |
| Χαμηλό | ,00% | 23,64% | 23,64% |
| Μεσαίο | ,91% | 4,55% | 5,45% |
| Υψηλό | 44,55% | 23,64% | 68,18% |
| ΒΜΦΠ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | 10,91% | 11,82% | 22,73% |
| Μεσαίο | 1,82% | 8,18% | 10,00% |
| Υψηλό | 32,73% | 34,55% | 67,27% |
| ΑΑ_ΑΚ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | ,91% | 9,09% | 10,00% |
| Χαμηλό | ,00% | 17,27% | 17,27% |
| Μεσαίο | ,00% | 2,73% | 2,73% |
| Υψηλό | 44,55% | 25,45% | 70,00% |
| ΦΕ_ΒΜΦΠ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | ,91% | 12,73% | 13,64% |
| Χαμηλό | ,00% | 3,64% | 3,64% |
| Μεσαίο | 2,73% | 1,82% | 4,55% |

| | | | |
|----------------|--------------|---------------|--------|
| Υψηλό | 41,82% | 36,36% | 78,18% |
| ΕΠΙΔΟΣΗ | | | |
| Διαφ. Απόδ. | 4,55% | 17,27% | 21,82% |
| Χαμηλό | ,00% | 11,82% | 11,82% |
| Μεσαίο | ,00% | ,91% | ,91% |
| Υψηλό | 40,91% | 24,55% | 65,45% |

Πίνακας17. Μονόγλωσσα – Δίγλωσσα ανά κύρια ενότητα



Γράφημα V. Ποσοστά δίγλωσσων / Μονόγλωσσων ανά ενότητα και ανά επίπεδο (για τον πίνακα 16).

Ο πίνακας 18 δείχνει το φύλο σε σχέση με το επίπεδο επίδοσης στις μεταβλητές του Τεστ. Μπορεί να φανεί ότι η επίδοση των αγοριών με των κοριτσιών ανά επίπεδο επίδοσης δεν διέφεραν σε μεγάλο βαθμό, μόνο στο υψηλό επίπεδο όταν υπήρχε διαφορά, ήταν υπέρ των κοριτσιών. Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στα σύνολα ενοτήτων σχετικά με την επίδοση ανά φύλο, με βάση την διαφορά επίδοσης. Στην συνολική υψηλή επίδοση, το ποσοστό των αγοριών ήταν 30% σε σχέση με 35.45% των κοριτσιών. Δεν υπήρχε στατιστική σημαντική διαφορά σε καμία περίπτωση: $p > .05$.

| | | Αγόρι | Κορίτσι | Σύνολο |
|----------|--------|--------------|----------------|---------------|
| AA_ΣΥΛΛ | Χαμηλή | 4,55% | 9,09% | 13,64% |
| | Μεσαία | 8,18% | 3,64% | 11,82% |
| | Υψηλή | 33,64% | 40,91% | 74,55% |
| | | | | |
| AA_ΨΕΥΔ | Χαμηλή | 9,09% | 12,73% | 21,82% |
| | Μεσαία | 7,27% | 6,36% | 13,64% |
| | Υψηλή | 30,00% | 34,55% | 64,55% |
| | | | | |
| AK_ΠΡΟΤ | Χαμηλή | 8,18% | 10,00% | 18,18% |
| | Μεσαία | 5,45% | 6,36% | 11,82% |
| | Υψηλή | 32,73% | 37,27% | 70,00% |
| | | | | |
| AK_ΕΛΛ | Χαμηλή | 10,00% | 13,64% | 23,64% |
| | Μεσαία | 3,64% | 1,82% | 5,45% |
| | Υψηλή | 32,73% | 38,18% | 70,91% |
| | | | | |
| ΦΕ_ΨΕΥΔ | Χαμηλή | 10,91% | 15,45% | 26,36% |
| | Μεσαία | 7,27% | 3,64% | 10,91% |
| | Υψηλή | 28,18% | 34,55% | 62,73% |
| | | | | |
| ΦΕ_ΑΠΑΛ | Χαμηλή | 11,82% | 12,73% | 24,55% |
| | Μεσαία | 4,55% | 4,55% | 9,09% |
| | Υψηλή | 30,00% | 36,36% | 66,36% |
| | | | | |
| ΦΕ_ΔΙΑΚΡ | Χαμηλή | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | Μεσαία | 2,73% | 4,55% | 7,27% |
| | Υψηλή | 43,64% | 49,09% | 92,73% |

| | | | | |
|---------|--------|--------|--------|--------|
| | | | | |
| | Χαμηλή | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| ΦΠ_MNH | Μεσαία | 13,64% | 14,55% | 28,18% |
| | Υψηλή | 32,73% | 39,09% | 71,82% |
| | | | | |
| | Χαμηλή | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| ΦΠ_ΕΠΑΝ | Μεσαία | 8,18% | 7,27% | 15,45% |
| | Υψηλή | 38,18% | 46,36% | 84,55% |

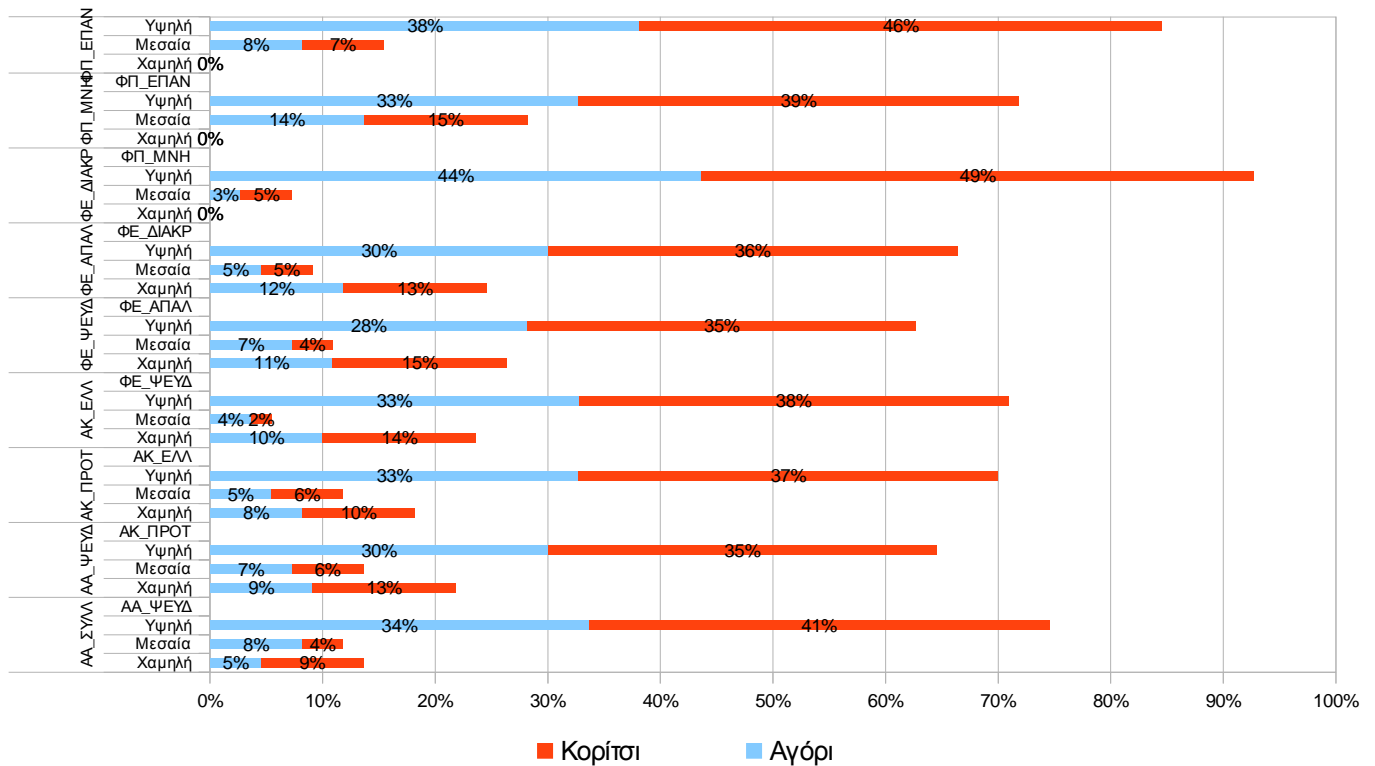
Πίνακ

ας18. Φύλο ανά κύρια ενότητα

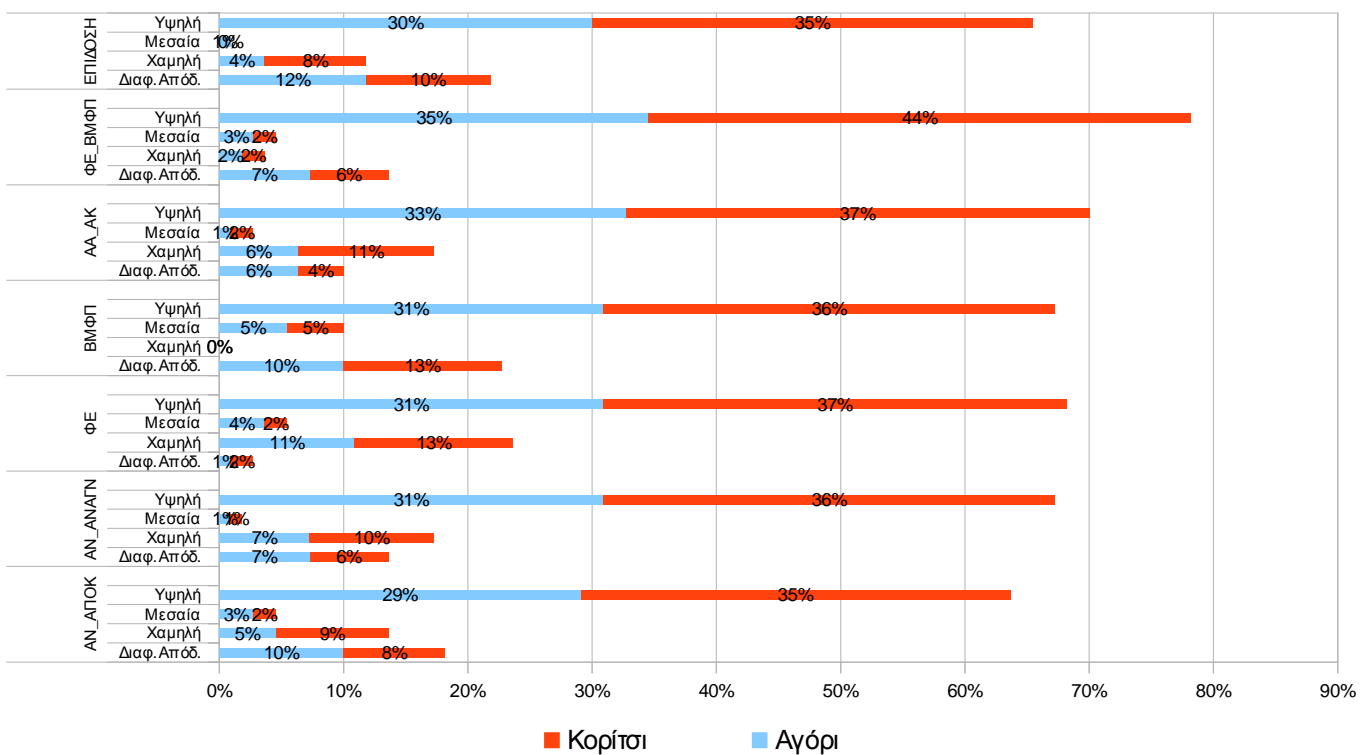
| | | Αγόρι | Κορίτσι | Σύνολο |
|----------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|
| ΑΝ_ΑΠΟΚ | Διαφ. Απόδ. | 10,00% | 8,18% | 18,18% |
| | Χαμηλή | 4,55% | 9,09% | 13,64% |
| | Μεσαία | 2,73% | 1,82% | 4,55% |
| | Υψηλή | 29,09% | 34,55% | 63,64% |
| | | | | |
| ΑΝ_ΚΑΤ | Διαφ. Απόδ. | 7,27% | 6,36% | 13,64% |
| | Χαμηλή | 7,27% | 10,00% | 17,27% |
| | Μεσαία | 0,91% | 0,91% | 1,82% |
| | Υψηλή | 30,91% | 36,36% | 67,27% |
| | | | | |
| ΦΕ | Διαφ. Απόδ. | 0,91% | 1,82% | 2,73% |
| | Χαμηλή | 10,91% | 12,73% | 23,64% |
| | Μεσαία | 3,64% | 1,82% | 5,45% |
| | Υψηλή | 30,91% | 37,27% | 68,18% |
| | | | | |
| ΒΜΦΠ | Διαφ. Απόδ. | 10,00% | 12,73% | 22,73% |
| | Χαμηλή | 0,00% | 0,00% | |
| | Μεσαία | 5,45% | 4,55% | 10,00% |
| | Υψηλή | 30,91% | 36,36% | 67,27% |
| | | | | |
| ΑΑ_ΑΚ | Διαφ. Απόδ. | 6,36% | 3,64% | 10,00% |

| | | Αγόρι | Κορίτσι | Σύνολο |
|----------------|--------------------|---------------|----------------|---------------|
| | Χαμηλή | 6,36% | 10,91% | 17,27% |
| | Μεσαία | 0,91% | 1,82% | 2,73% |
| | Υψηλή | 32,73% | 37,27% | 70,00% |
| | | | | |
| ΦΕ_ΒΜΦΠ | Διαφ. Απόδ. | 7,27% | 6,36% | 13,64% |
| | Χαμηλή | 1,82% | 1,82% | 3,64% |
| | Μεσαία | 2,73% | 1,82% | 4,55% |
| | Υψηλή | 34,55% | 43,64% | 78,18% |
| | | | | |
| ΕΠΙΔΟΣΗ | Διαφ. Απόδ. | 11,82% | 10,00% | 21,82% |
| | Χαμηλή | 3,64% | 8,18% | 11,82% |
| | Μεσαία | 0,91% | 0,00% | 0,91% |
| | Υψηλή | 30,00% | 35,45% | 65,45% |

Πίνακας 19. Φύλο ανά σύνολα ενότητας – με βάση τη διαφορά επίδοσης



Γράφημα VI. Ποσοστά σχετικά με την επίδοση στις κύριες ενότητες.



Γράφημα VII. Ποσοστά σχετικά με την επίδοση στις συνολικές ενότητες με βάση τη διαφορά επίδοσης.

6.4. χ^2 – Διαφορά επίδοσης

Ο πίνακας 20 δείχνει τη μονόγλωσσία σε σχέση με τη διαφορά επίδοσης, στις κύριες ενότητες (σύνολα). Μπορεί να φανεί ότι οι Δίγλωσσοι έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στη Διαφορά επίδοσης από ότι οι Μονόγλωσσοι, με εξαίρεση την ενότητα ΒΜΦΠ, που τα ποσοστά μεταξύ δίγλωσσων μονόγλωσσων είναι παρόμοια. Όταν εξετάστηκαν ξεχωριστά οι αλβανοί μαθητές από τους Ρομά μαθητές στη Διαφορά Επίδοσης, φάνηκε ότι οι αλβανοί είχαν καλύτερα ποσοστά από τους Μονόγλωσσους (μικρότερα) στη Διαφορά Επίδοσης. Στην αναγνωστική κατανόηση, στην αναγνωστικότητα, στην Φωνολογία, και στην συνολική επίδοση, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διαφορά επίδοσης μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων και αυτή η διαφορά παρέμεινε ακόμη και όταν οι δίγλωσσοι, εξετάστηκαν ανα κατηγορία (Αλβανοί, Ρομά).

| ΑΝ_ΑΠΟΚ_ΔΑ | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολα |
|---------------------|-------------------|-----------------|---------------|
| Διαφορά επίδοσης | 7,27% | 10,91% | 18,18% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 38,18% | 43,64% | 81,82% |
| ΑΝ_ΚΑΤ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 1,82% | 11,82% | 13,64% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 43,64% | 42,73% | 86,36% |
| ΦΕ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,00% | 2,73% | 2,73% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 45,45% | 51,82% | 97,27% |
| ΒΜΦΠ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 10,91% | 11,82% | 22,73% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 34,55% | 42,73% | 77,27% |
| ΑΑ_ΑΚ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,91% | 9,09% | 10,00% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 44,55% | 45,45% | 90,00% |
| ΦΕ_ΒΜΦΠ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,91% | 12,73% | 13,64% |

| ΑΝ_ΑΠΟΚ_ΔΑ | Μονόγλωσσα | Δίγλωσσα | Σύνολα |
|---------------------|-------------------|-----------------|---------------|
| Μη Διαφορά επίδοσης | 44,55% | 41,82% | 86,36% |
| ΕΠΙΔΟΣΗ_ΔΑ | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 4,55% | 17,27% | 21,82% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 40,91% | 37,27% | 78,18% |

Πίνακας 20. Διαφορά επίδοσης Μονόγλωσσων και Δίγλωσσων μαθητών.

| ΑΝ_ΑΠΟΚ_ΔΑ | Μονόγλωσσα | Διγλ.Αλβανική | Διγλ.Ρομά | Σύνολα |
|---------------------|-------------------|----------------------|------------------|---------------|
| Διαφορά επίδοσης | 7,27% | ,00% | 10,91% | 18,18% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 38,18% | 9,09% | 34,55% | 81,82% |
| ΑΝ_ΚΑΤ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 1,82% | ,00% | 11,82% | 13,64% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 43,64% | 9,09% | 33,64% | 86,36% |
| ΦΕ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,00% | ,91% | 1,82% | 2,73% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 45,45% | 8,18% | 43,64% | 97,27% |
| ΒΜΦΠ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 10,91% | ,91% | 10,91% | 22,73% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 34,55% | 8,18% | 34,55% | 77,27% |
| ΑΑ_ΑΚ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,91% | ,00% | 9,09% | 10,00% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 44,55% | 9,09% | 36,36% | 90,00% |
| ΦΕ_ΒΜΦΠ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | ,91% | ,91% | 11,82% | 13,64% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 44,55% | 8,18% | 33,64% | 86,36% |
| ΕΠΙΔΟΣΗ_ΔΑ | | | | |
| Διαφορά επίδοσης | 4,55% | ,91% | 16,36% | 21,82% |
| Μη Διαφορά επίδοσης | 40,91% | 8,18% | 29,09% | 78,18% |

Πίνακας 21. Διαφορά επίδοσης Μονόγλωσσων και Δίγλωσσων μαθητών αλβανικής και Ρομά καταγωγής.

6.5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι δίγλωσσοι μαθητές ομιλούν με τους γονείς τους και τις δύο γλώσσες (καταγωγής και ελληνική γλώσσα) σε ποσοστό 40,91% από το 54,55% του συνολικού δείγματος, ενώ οι γονείς μεταξύ τους ομιλούν και τις δύο γλώσσες σε ποσοστό 33,64% από το ίδιο συνολικό

δείγμα(54,55%). Το ίδιο ισχύει και για την γλώσσα που ομιλούν με τα αδέρφια τους, όσο και τα αδέρφια τους μεταξύ τους σε ποσοστό ~28% έναντι του 54,55% του συνολικού δείγματος. Όμως, στο σχολείο οι δίγλωσσοι μαθητές ομιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα σε ποσοστό 35,45%(συνολικό δείγμα δίγλωσσων 54,55%). Αξίζει να σημειωθεί, ότι το 10% που αντιστοιχεί σε N=10 γνωρίζει και μια τρίτη ξένη γλώσσα (Αγγλικά). Η γνώση τραγουδιών ήταν μικρή (17,27%) σε σχέση με το δείγμα των δίγλωσσων μαθητών (54,55%). Ακόμα, το 35,45% των δίγλωσσων μαθητών δεν έχει πάει παιδικό σταθμο.

Παρατηρήθηκε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα δίγλωσσα, είχαν σε όλες τις ενότητες αξιολόγησης τα μεγαλύτερα ποσοστά, στο υψηλό επίπεδο επίδοσης του τεστ, ενώ τα δίγλωσσα παιδιά κατά κύριο λόγο, είχαν ένα 20 με 30% του ποσοστού από το ~50% του δείγματος διαμοιρασμένο στο χαμηλό και μεσαίο επίπεδο σε αντίθεση με τα μονόγλωσσα που σχεδόν το σύνολο αυτών, το είχαν στο επίπεδο με τις υψηλές επιδόσεις. Στο σύνολο, οι μονόγλωσσοι μαθητές, είχαν ποσοστό στο υψηλό επίπεδο 40.91% (από το σύνολο αυτών 45.5%) σε σχέση με το 24.6% των δίγλωσσων (από το σύνολο αυτών 54.55%). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην διαμοίραση των ποσοστών ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους, ανά επίπεδο επίδοσης εκτός από τις ενότητες Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών και Επανάληψη Ψευδολέξεων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν υπήρχαν σε καμία ενότητα του τεστ σε σχέση με το φύλο.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα όλου του δείγματος (N=110) όσον αφορά την υψηλή επίδοση κυμαίνονται από 62,73% και φτάνουν μέχρι και 92,73%. Για την μεσαία επίδοση τα ποσοστά κυμαίνονται από 5,45% και φτάνουν μέχρι και 28,18%, ενώ για τη χαμηλή επίδοση ξεκινούν από 13,64% μέχρι και 26,36%. Επίσης, με την βοήθεια του χ τετράγωνο τεστ (το οποίο συμβάλει στο να φανεί εάν υπάρχουν διαφορές στην κατανομή των ποσοστών μεταξύ δύο μεταβλητών) μπορεί να φανεί ότι η διασπορά φύλου ανάμεσα στους μονόγλωσσους/δίγλωσσους είναι διαμοιρασμένη σε ποσοστά 46,36% για τα αγόρια και 53,64% για τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα στην κατηγορία της ανάγνωσης συλλαβών (AA_ΣΥΛΛ) στην χαμηλή επίδοση για τους μονόγλωσσους είναι 0% ενώ για τους δίγλωσσους 13,64%, στην μεσαία επίδοση 0,91% για τους μονόγλωσσους και 10,91% για τους δίγλωσσους και στην υψηλή 44,55% για τους μονόγλωσσους και 30% για τους δίγλωσσους μαθητές. Παρόμοια ποσοστά υπάρχουν και στις υπόλοιπες 8 κατηγορίες του σταθμισμένου τεστ. Δηλαδή οι χαμηλές επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών κυμαίνονται από 0% έως 0,91% ποσοστό που δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί έβγαλαν εις πέρας την δραστηριότητα αυτή με αρκετά μεγάλη ευκολία. Ενώ οι χαμηλές επιδόσεις όλων των δίγλωσσων κυμαίνονταν από 13,64% έως 25,45% ποσοστό που παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία στην επανάληψη συλλαβών των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων. Όσον αφορά την μεσαία επίδοση, οι μονόγλωσσοι μαθητές κυμαίνονταν από 0% έως 10% δηλαδή πάλι ένα μικρό ποσοστό των μαθητών συνάντησε μία μικρή δυσκολία σε αντίθεση με τους δίγλωσσους μαθητές όπου τα ποσοστά τους κυμαίνονταν από 5,45% έως 18,18%. Ακόμα, οι επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών στην υψηλή επίδοση σε όλο το σταθμισμένο τεστ κυμαίνονται από 35,45% και φτάνουν έως 45,45% δηλαδή δεν παρουσίασαν μεγάλη δυσκολία κατά την αξιολόγησή τους. Τα αποτελέσματα των δίγλωσσων κυμαίνονταν από 23,64% έως και 30% με μόνη εξαίρεση τις κλίμακες της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών (ΦΠ_ΜΝΗ, ΦΠ_ΕΠΙΑΝ) όπου έφτασαν μέχρι και το 48% ποσοστό λίγο καλύτερο και από τους μονόγλωσσους. Αυτές οι δύο κλίμακες αφορούσαν την επανάληψη ψευδολέξεων και την μνήμη σειράς αριθμών, δραστηριότητες που μπορούσαν να ολοκληρωθούν με μεγάλη επιτυχία από όλα τα παιδιά ανεξάρτητα εάν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Γι αυτό είναι και οι μόνες κατηγορίες που ολόκληρο το δείγμα δεν συνάντησε καμία δυσκολία.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σχετικά με τους μονόγλωσσους υπήρχε στατιστική σημαντικότητα, σε όλες τις ενότητες του τεστ εκτός από την ενότητα Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών. Οι Αλβανοί μαθητές έχουν σχεδόν παρόμοιες επιδόσεις με τους μονόγλωσσους, ενώ οι Ρομά μαθητές αρκετά χαμηλότερες βαθμολογίες στο τεστ, από τους Αλβανούς, και από τους Μονόγλωσσους. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν μπορούμε να βγάλουμε κάποιο έγκυρο πόρισμα για τους δίγλωσσους Αλβανούς διότι το δείγμα τους ήταν αρκετά μικρό (N=10).

Η ηλικία που ομίλησαν την γλώσσα πρώτη φορά συσχετίστηκε αρνητικά, με σχεδόν όλες τις μεταβλητές επίδοσης του τεστ: $p < 0,05$, εκτός από τις περιπτώσεις Φωνολογικών πληροφοριών Μνήμης ακολουθιών Αριθμών και Επανάληψη ψευδολέξεων καθώς και στο υποσύνολο της κατηγορίας διάκρισης φωνημάτων. Η ηλικία ομιλίας της γλώσσας εμφάνισε κάποιες στατιστικές σημαντικότητες στις μεταβλητές τεστ κυρίως στις ενότητες τις αναγνωστικότητας (ανάγνωση συλλαβών, ψευδολέξεων, προτάσεων με επιλογή εικόνας και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων). Επίσης, οι δίγλωσσοι έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στη διαφορά επίδοσης από ότι οι μονόγλωσσοι, με εξαίρεση την ενότητα βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (ΒΜΦΠ), που τα ποσοστά μεταξύ των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων είναι παρόμοια.

Τέλος, σύμφωνα με τον Νικολάου (2005:262 -263), η προσέγγιση του θέματος της διγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να λάβει υπόψη της αρχές ειδικής ενίσχυσης, σε σχέση πάντα με τις προσωπικές ανάγκες του καθενός, στην δημιουργία παράλληλων τάξεων υποδοχής και στη μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Ακόμα, η υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών απαιτεί μέτρα ευέλικτα και κλιμακωτά, με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης.

6.6. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί που υπάρχουν στην έρευνα αυτή είναι ότι το σταθμισμένο τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών έγινε μόνο σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Επίσης, τα παιδιά ήταν τυπικής ανάπτυξης και τέλος, το δείγμα όσον αφορά τους μαθητές αλβανικής καταγωγής ήταν περιορισμένο λόγω μικρού αριθμού παιδιών στις συγκεκριμένες τάξεις.

6.7. Συστάσεις

Μια πρακτική σύσταση που θα μπορούσε να φέρει τους Ρομά και τους Τσιγγάνους πιο κοντά στην εκπαίδευση είναι η λειτουργία των προσχολικών εκπαιδευτικών συνεδριών που πραγματοποιούνται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε κάθε οικισμό. Αυτές θα μπορούσαν να λειτουργούν μαζί με την οικογένεια, συμβουλευτικά σχετικά με το μέλλον των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας έτσι την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης. Σε δεύτερο επίπεδο, είναι σημαντικό ότι τα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία με υψηλό ποσοστό των Ρομά και των Τσιγγάνων μαθητών θα πρέπει να τα ταξινομούν ως ειδική κατηγορία στο σχολείο, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να ακολουθήσουν ένα πιο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα και τα οποία θα πρέπει να ενθαρρύνουν το εκπαιδευμένο προσωπικό για να έρθουν και να εργαστούν εκεί. Επίσης, το κράτος θα πρέπει να προσφέρει κίνητρα για τους Ρομά και τους Τσιγγάνους μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει και με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (συμπεριλαμβανομένων των Ρομά - μιλώντας τη Τούρκικη γλώσσα),

και στη συνέχεια την υποστήριξη των αποφοίτων με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Επίσης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές της Α΄ και Β΄ δημοτικού έχουν καλύτερες επιδόσεις από του τσιγγάνους μαθητές σε όλες τις κατηγορίες του σταθμισμένου τεστ με εξαίρεση μόνο της κλίμακας της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Ακόμα, επειδή το δείγμα των μαθητών αλβανικής καταγωγής ήταν μικρό (N=10) και επειδή οι επιδόσεις τους στο σταθμισμένο τεστ ήταν ανώτερες από αυτές των μονόγλωσσων μαθητών θα πρέπει να γίνει έρευνα και σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών αλβανικής καταγωγής αλλά και σε τσιγγάνους μαθητές και από άλλες περιοχές της χώρας με σκοπό να προκύψουν πιο τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Τέλος, θα ήταν σημαντικό να χορηγήσουμε σε αυτά τα παιδιά και κάποιο αρθρωτικό/φωνολογικό τεστ για να εξεταστεί πιο αναλυτικά το προφίλ του κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Ευθ. (1954)“Οι Γύφτοι (Ρώμηδες) της επαρχίας Κονίτσης και η συνθηματική των γλώσσα” *Ηπειρωτική Εστία* 25 , σσ. 481-484

Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood*. London: Jonathan Cape.

Bell, D. (1974). *The coming of the post-industrial society: A venture in social forecasting*. London: Heinemann.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *The Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Toronto, Ontario: Multilingual Matters Inc.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ.(1996) “Kon ž anel but, but crdel” ama èm “kon crdel but, but ž anel” .-Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Γεωργίου, Γ. “Η ρομανί γλώσσα” *Η Καθημερινή/ Επτά ημέρες* (8-1-1995), σ. 7

- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1999). Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα. Ρόδος: (χ.ε)
- Crowe, D., Demeter, N., & Lemon, A. (1996). Gypsies. In Encyclopedia of world cultures. Encyclopedia.com. Accessed October 12, 2012
- Clay, D. (1977) "Influence of Greek on the speech of a Greek Gypsy community" BMGS 3, pp. 81-94
- Daskalaki, I. (2003). The role of marriage in the socio-economic life of Gypsy community. TOTEM: The University of Western Ontario Journal of Anthropology, 11(1), 13–28.
- Daskalaki, I. (2004). Experiencing distinctiveness at the margins of the school: Relatedness, performance and becoming a Greek Gypsy. Unpublished PhD thesis, University of London.
- Elias, N. (2000). The civilizing process. Sociogenetic and psychogenetic investigations. Oxford: Blackwell.
- Έξαρχος, Γ. (1996) Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι.-Αθήνα: Γαβρηλίδης,
- Ευθυμίου, Αν. (1954) "Οι Γύφτοι (Ρώμηδες) της επαρχίας Κονίτσης και η συνθηματική των γλώσσα" Ηπειρωτική Εστία 3
- Flege, J.E. (1999). Age of Learning and Second Language Speech. In D. Birdsong (ed.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. pp. 101-131. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Genesee, F. H. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. Journal of Applied Research on Learning, 2 (Special Issue), Article 2, pp. 1-21.
- Genesee, F. (2009). Early Childhood Bilingualism: Perils and Possibilities. Journal of Applied Research in Learning, 2 (Special Issue), 2, 1-21.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), Handbook of Language Development. pp. 324-342. Oxford, Eng.: Blackwell.
- Goldstein, B. & Kohnert, K. (2005). Speech, language and hearing in developing bilingual children: Current findings and future directions. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36, 264-267.
- Gavin Reid (1998). Δυσλεξία εγχειρίδιο για ειδικούς. Αθήνα, Εκδόσεις Παρισιάνου
- Gay y Blasco, P. (1999). Gypsies in Madrid: Sex, gender and the performance of identity. Oxford: Berg.

Government of Greece (2006). Ratification of the Code of Municipalities and Communities, Act 3463/2006 (FEK 114/2006). Athens: Government of Greece.

Government of Greece (2010). New architecture of regional administration and decentralisation, «Programme Kallikratis», Act 3852/2010 (FEK 87 A). Athens: Government of Greece.

Guy, W. (2001). *Between past and future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελλην

Lelievre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789–1989)*. Paris: Nathan.

Lemon, A. (2000). *Between two fires: Gypsy performance and Romany memory from Pushkin to post-socialism*. London: Duke University Press.

Lidaki, A. (1997). *Balame kai Roma. I Tsigganoi ton Ano Liosion* [Balame and Roma: The Gypsies of Ano Liosia]. Athens: Kastanioti.

Messing, G. (1986) "A Greek Gypsy Dialect in historical Perspective" *Journal of Modern Greek Studies* 4 (2), , pp. 121-128

Meisel, J. (2004). *The Bilingual Child*. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. pp 91-113. Blackwell Publishing Ltd.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Εκδόσεις Γρηγόρης

Okely, J. (1983). *Changing cultures: The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Παυλή, Μ. & Σιδέρη, Α. (1990) *Οι Τσιγγάνοι της Αγ. Βαρβάρας και Κ. Αχαΐας*.-Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ,

Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.

Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*. 108 (3), 567-579

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual Language Development and Disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Pearson, B.Z., Fernandez, S.C., Lewedeg, V., & Oller, D.K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδόσεις του ίδιου.

- Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία-Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: (χ.ε).
- Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α. (2010). Ορθογραφία-Μάθηση και Διαταραχές. Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001). Ανάδυση του γραμματισμού. Εκδόσεις Καστανιώτη
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Parakostantinou, G., Vasiliadou, M., & Pavli-Korre, M. (2004). Ikonomiki, kinoniki, politismiki katastasi ton Tsigganon stin Ellada [Economic-social-cultural situation of Gypsies in Greece]. Accessed October 10, 2012
- Σταφυλίδου Γ. (2013) “Σημειώσεις e-class”
- Statistics Canada (2007). 2006 Census: Immigration, citizenship, language, mobility and migration.
- Stamelos, G. (Ed.). (2002). To ellinilo ekpedeftiko sistima. Proti ke defteri vathmida. Domes ke posotika dedomena [The Greek education system, primary and secondary education: structures and quantitative data]. Athens: EKKE.
- Stamelos, G. (2007). Etisia Ekthesi: Periferia Peloponnisou [Yearly Report: Peloponnese Region]. Patra: Ipourgio Ethnikis Peadias ke Thriskevmaton, EPEAEK II, Panepistimio Thessalias, Programma “Entaxi Tsigganopedon sto Sholio”
- Σούλης, Χρ. (1929)“Τα “ Ρομκα” της Ηπείρου, ήτοι περί της συνθηματικής γλώσσης των Γύφτων της Ηπείρου” Ηπειρωτικά Χρονικά , σσ. 146-156
- Τριανταφυλλίδης, Μαν.(1923) “Τα “ ντόρτικα” της Ευρυτανίας: συμβολή στα ελληνικά μαστόρικα” Λαογραφία 7 , σσ. 243-258
- Tong, D. (1983)“Language use and attitudes among the Gypsies of Thessaloniki” Anthropological linguistics, 25 (3) , , pp. 375-385
- Tong, D. (1983)“Romani as Symbol: sociolinguistic strategies of the Gypsies of Thessaloniki” Proceedings of the Annual Meeting of the Gypsy Lore Society,
- Tchongarova, I.(1997) “Οι αθίγγανοι στις βαλκανικές γλώσσες (η άποψη του πολιτισμού των αθίγγανων και η αντανάκλασή τους στις βαλκανικές γλώσσες)” στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία.(πρακτικά του 1ου διαβαλκανικού συνεδρίου, Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996)-Αθήνα: Gutenberg, , σσ. 188-192
- Τριάρχη-Herrman, B.(2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα : Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Vasiliadou, M., & Pavli-Korre, M. (1996). *I Ekpedefsi ton Tsigganon stin Ellada* [The education of Gypsies in Greece]. Athens: Ipourgio Ethnikis Pedias ke Thriskevmaton, Geniki Grammatia Laikis Epimorphosis.

Vaxevanoglou, A. (2001). *Ellines Tsiggani: Perithoriaki ke ikogeniarches* [Greek Gypsies: Marginal and family-oriented]. Athens: Ekdosis Alexandria

Χατζησαββίδης, Σ. (1995) “Ελληνική-Ρομανές (τσιγγάνικα): μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού” *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, σσ. 585-596

Χατζησαββίδης, Σωφ. (1996) “Οι Ρόμ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση)” *Μακεδόν 2*, σσ. 83-87