



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΥΧΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΠΡΩΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ
ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ»**

**«DETECTION AND INVESTIGATION OF ANY READING DIFFICULTIES
IN BILINGUAL PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TURKISH AND
GREEK»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ:

ΧΡΙΣΤΑΚΗ ΑΝΤΡΗ

ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ ΜΑΡΙΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	8
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	8
1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	8
1.3 ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	9
1.4 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	12
1.4.1 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	12
1.4.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	13
1.4.3 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	14
1.4.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	17
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	17
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	17
2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	17
2.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	21
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	21
3.1 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	23
3.2 ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	27
4.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ (ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ) (Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ)	27
4.1.1 ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	27
4.1.2 ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ.....	29
4.1.3 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .	30
4.1.4 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	31
4.2 ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	32
4.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	32

4.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	33
4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ	34
4.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	35
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	35
ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Κατά τη μελέτη δίγλωσσων παιδιών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές εμπειρίες και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών κατά την είσοδο στο σχολείο, διότι τα ευρήματα από μελέτες δίγλωσσων παιδιών σε μη σχολικά περιβάλλοντα ενδέχεται να μην ισχύουν για αποτελέσματα που σχετίζονται με αλλαγές στο γλωσσικό περιβάλλον λόγω της σχολικής εκπαίδευσης.

Σκοπός: Ο σκοπός είναι να συμβάλει στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών Β΄ Δημοτικού που προϋποθέτουν τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης

Μεθοδολογία: Χορηγήθηκε το τεστ του Πόρποδα για την ανίχνευση και διερεύνηση αναγνωστικών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές δευτέρας Δημοτικού. Έπειτα από την συλλογή τους τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και εν συνεχεία έπειτα από τη συλλογή δεδομένων τα οποία είχαν νόημα για ανάλυση εισάχθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS (23).

Συμπεράσματα: Μέσω των απαντήσεων κατέστη νοητό πως στο 40,4% του έγκυρου δείγματος των παιδιών γίνεται χρήση της Ελληνικής και Τούρκικης γλώσσας στο σπίτι, ενώ στο υπόλοιπο 59,6% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που στο σπίτι άκουγαν μόνο Ελληνικά. Έπειτα από πιο στοχευμένη ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε πως η αύξηση της ηλικίας επιφέρει μείωση του σκορ ανάγνωσης συλλαβών, ψευδολέξεων και ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (ασθενής αρνητική συσχέτιση). Έπειτα από τον έλεγχο στις μέσες τιμές παρατηρήθηκε πως κατά μέσο όρο τα παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά στο σπίτι φάνηκε πως είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και στην ανάγνωση προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

ABSTRACT

Introduction: When studying bilingual children, their language experiences and learning environment must be taken into account. The researchers argued that it is important to take into account children's language experiences when entering school, because findings from studies of bilingual children in non-school environments may not apply to results related to changes in the language environment due to schooling.

Purpose: The purpose is to contribute to the diagnosis of the level of development of cognitive-linguistic factors of children, kindergarten age, primary and secondary school that presuppose the subsequent learning of reading

Methodology: The Porpodas test was administered for the detection and investigation of reading difficulties in bilingual first and second grade students. After their collection the data were processed and then after the collection of data which had meaning for analysis, they were entered in the statistical package SPSS (23).

Conclusions: Through the answers it became understood that in 40.4% of the valid sample of children Greek and Turkish languages are used at home, while in the remaining 59.6% of the valid sample were children who at home only heard Greek. After a more targeted analysis of the data, it was observed that the increase in age leads to a decrease in the score of reading syllables, pseudo-words and reading sentences and selecting images (weak negative correlation). After checking the average values, it was observed that on average the children who use only Greek at home seemed to have higher scores in reading syllables, reading false words as well as in reading sentences and completing incomplete sentences.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ο αριθμός των παιδιών που μαθαίνουν να διαβάζουν σε μια δεύτερη γλώσσα έχει αυξηθεί ραγδαία παγκοσμίως. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε μια δεύτερη γλώσσα δεν είναι μόνο μια πειστική ανησυχία για τα παιδιά των μεταναστών, αλλά και για τα παιδιά που μιλούν γλώσσα πλειοψηφίας. Ο συνδυασμός περισσότερης μετανάστευσης, αυξημένων προγραμμάτων εναλλακτικής εκπαίδευσης που βασίζονται σε γλωσσικές επιλογές και κλιμακούμενων απαιτήσεων για πολύγλωσση ικανότητα για πλοήγηση στην παγκόσμια οικονομία ώθησε μια νέα γενιά έρευνας να διερευνήσει τον αντίκτυπο της δίγλωσσης εμπειρίας στην ανάπτυξη της παιδείας των μικρών παιδιών. (Goodwin, Soyeon, 2011)

Έρευνες κατά την τελευταία δεκαετία έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά αποδεικνύουν πλεονεκτήματα έναντι των μονογλωσσικών συνομηλίκων τους στην ανάπτυξη πολλών τομέων μη λεκτικών και λεκτικών ικανοτήτων. Στον τομέα των μη λεκτικών ικανοτήτων, τα δίγλωσσα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είναι μερικώς δίγλωσσοι και δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα τους, έχει βρεθεί ότι ξεπερνούν συνεχώς τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους σε γνωστικά καθήκοντα που απαιτούν να ελέγχουν την προσοχή τους. (Medwel, Wray, 2013)

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι γλωσσικές ικανότητες των μονογλωσσικών παιδιών είναι καλοί προγνωστικοί παράγοντες των αποτελεσμάτων ανάγνωσης. Οι λόγοι αυτής της σχέσης είναι περίπλοκοι, αλλά μπορεί να οφείλονται σε διαφορές στην παγκόσμια γνώση των παιδιών, στις γλωσσικές εμπειρίες και στην πρόσβαση σε λεκτικά αντικείμενα κατά την ανάγνωση. (Πόρποδας, 2002)

Κατά τη μελέτη δίγλωσσων παιδιών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές εμπειρίες και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών κατά την είσοδο στο σχολείο, διότι τα ευρήματα από μελέτες δίγλωσσων παιδιών σε μη σχολικά περιβάλλοντα ενδέχεται να μην ισχύουν για αποτελέσματα που σχετίζονται με αλλαγές στο γλωσσικό περιβάλλον λόγω της σχολικής εκπαίδευσης. Οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να τεκμηριώνονται έτσι ώστε τα αποτελέσματα των μελετών να μπορούν να ερμηνεύονται κατάλληλα. Συγκεκριμένα,

είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη η γλώσσα διδασκαλίας και ο τύπος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν τα παιδιά. (Chang et al., 2009)

Πιο κάτω πραγματοποιήσαμε τη δική μας έρευνα όσο αφορά τις αναγνωστικές δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών Β' δημοτικού, με πρώτη γλώσσα την Τουρκική και δεύτερη την Ελληνική. Το δείγμα της μελέτης μας είναι 100 παιδιά τα οποία χωρίσαμε σε δύο ομάδες. Η ομάδα Α' περιλαμβάνει 50 παιδιά με πρώτη γλώσσα την Τουρκική και δεύτερη την Ελληνική και αντίστοιχα η ομάδα Β' περιλαμβάνει 50 παιδιά με πρώτη την Ελληνική και δεύτερη την Τουρκική. Η παρακάτω έρευνα πραγματοποιήθηκε αφού χορηγήθηκε το τεστ «Ανίχνευση και Διερεύνηση των Αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' δημοτικού (Πόρποδας 2007)» σε μαθητές. Στη συνέχεια παιδιά, τόσο της ομάδας Α' όσο και της ομάδας Β', κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε εννέα δοκιμασίες και στην πορεία ο εξεταστής να αξιολογήσει τις ικανότητές τους αλλά παράλληλα και τις δυσκολίες τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι 52 παιδιά ολοκλήρωσαν μερικώς τις δοκιμασίες ενώ για τα υπόλοιπα 48 δεν υπάρχουν στοιχεία.

Μέσω της χρήσης του συγκεκριμένου τεστ, συλλέχτηκαν στοιχεία σχετικά με την επίδοση (ικανότητες, αδυναμίες) των παιδιών και μετέπειτα αναλύθηκαν αυτά τα δεδομένα στο στατιστικό πακέτο SPSS και εξήχθησαν συμπεράσματα.

Το πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθεί στις μαθησιακές και αναγνωστικές δυσκολίες, συγκεκριμένα στον ορισμό τους, στα χαρακτηριστικά τους και στους τύπους τους. Αργότερα θα αναλυθούν ο όρος και οι τύποι της δυσλεξίας, όπως και οι αιτίες και τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών ανάγνωσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα περιγραφούν η διαδικασία αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά μιας αξιολόγησης και θα δοθούν παραδείγματα εργαλείων αξιολόγησης. Στο κεφάλαιο τρία θα αναπτυχθεί το θέμα της δίγλωσσίας, δηλαδή η έννοια αυτού του όρου, οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνισή της και οι ικανότητες – χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ατόμων. Στη συνέχεια, θα διαχωριστεί η δίγλωσσία στις μορφές της (πρώιμη – όψιμη, ταυτόχρονη – διαδοχική). Κλείνοντας το τρίτο κεφάλαιο, θα επισημανθεί το ζήτημα της δίγλωσσας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συγκεκριμένα η εκπαίδευση των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης στα μειονοτικά σχολεία. Επιπρόσθετα, στο τέταρτο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η μεθοδολογία της έρευνας, σχετικά με το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το σκοπό

του, τον τρόπο διεξαγωγής του, τις εννέα δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών – γλωσσικών λειτουργιών, την κλίμακα αξιολόγησης και τους τρεις παράγοντες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ακολούθως, θα καταγραφεί ο πληθυσμός και το δείγμα της μελέτης όπως παράλληλα ο τόπος συλλογής των δεδομένων. Έτσι, τα δεδομένα θα εισαχθούν στο στατιστικό πακέτο SPSS με σκοπό να αναλυθούν (ανάλυση συχνοτήτων, συσχετίσεων). Στο κεφάλαιο πέντε, θα αναγραφούν τα αποτελέσματα μέσω γραφημάτων και πινάκων όπως επίσης και τα σχετικά συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ομάδα διαταραχών που συνεπάγονται σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι ειδικές για το άτομο (και ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των ατόμων) και υποτίθεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. (Πόρποδας, 2002)

Ακόμα κι αν μια μαθησιακή διαταραχή μπορεί να συμβεί σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες αναπηρίας (π.χ. αισθητηριακή διαταραχή, διανοητική βλάβη, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικές επιρροές (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροές. (Goodwin, Soyeon, 2011)

1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται ως λεκτικές ή μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες.

Προφορικές:

- Δυσκολία τόσο με προφορικές όσο και γραπτές λέξεις.
- Μερικά άτομα με λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι σε θέση να διαβάζουν ή να γράφουν επαρκώς, αλλά έχουν πρόβλημα με άλλες πτυχές της γλώσσας (π.χ. μπορεί να είναι σε θέση να ακούσουν μια πρόταση ή μια παράγραφο τέλεια (με αποτέλεσμα να διαβάζουν καλά), αλλά δεν μπορούν να «έχουν νόημα» «τι διαβάζουν ή σχηματίζουν μια διανοητική εικόνα της κατάστασης για την οποία έχουν διαβάσει». (Πόρποδας, 2002)

Μη λεκτικές:

- Δυσκολία στην πράξη της γραφής, επειδή ο εγκέφαλος αγωνίζεται να συντονίσει τις πολλές ταυτόχρονες εργασίες που απαιτούνται (π.χ. από το να

μετακινούν το χέρι τους για να σχηματίζουν γράμματα μέχρι να θυμούνται τη σωστή γραμματική που απαιτείται σε μια πρόταση).

- Δυσκολία επεξεργασίας αυτού που βλέπουν (π.χ. δυσκολία στην κατανόηση οπτικών λεπτομερειών, όπως αριθμοί σε έναν πίνακα, σύγκυση του '+' για '-' στα Μαθηματικά).
- Δυσκολίες κατανόησης αφηρημένων εννοιών όπως κλάσματα. (Medwel, Wray, 2013)

Συχνές δυσκολίες (αλλά όχι πάντα) που αντιμετωπίζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες:

- Αργή ανάπτυξη λεξιλογίου, συχνά δεν μπορεί να βρει τη σωστή λέξη.
- Δυσκολία λέξεων.
- Πρόβλημα με την εκμάθηση αριθμών, αλφαβήτου, ημερών της εβδομάδας, χρωμάτων και σχημάτων.
- Εξαιρετικά ανήσυχος και εύκολα αποσπασμένος.
- Πρόβλημα αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους.
- Δυσκολία μετά από οδηγίες ή ρουτίνες.
- Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αναπτύσσονται αργά.
- Μεταφέρει ακολουθίες αριθμών και συγγέει αριθμητικά σημάδια (+, -, x, /, =).
- Αργή μνήμη των γεγονότων.
- Αργή εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, βασισμένη σε μεγάλο βαθμό στη μνήμη.
- Παρορμητικός και έχει δυσκολία στο σχεδιασμό
- Κακή λαβή μολυβιού και επακόλουθο χειρόγραφο.
- Πρόβλημα με την εκμάθηση του χρόνου.
- Ανεπαρκής συντονισμός και τείνει να αγνοεί το φυσικό περιβάλλον.
- Δεν είναι δυνατή η ολοκλήρωση εργασιών εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων.
- Αντιστρέφει γράμματα ή συγγέει λέξεις. (Goodwin, Soyeon, 2011)

1.3 ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το σχολείο απαιτεί σκληρή δουλειά για να είναι επιτυχές. Ωστόσο, για ορισμένους μαθητές, ακόμη και η σκληρή δουλειά μπορεί να μην είναι αρκετή. Μερικοί μαθητές

αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις στην τάξη λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Η μαθησιακή αναπηρία είναι μια διαταραχή που αναστέλλει την ικανότητα επεξεργασίας και διατήρησης πληροφοριών. Επειδή υπάρχουν πολλές ψυχικές διαδικασίες που επηρεάζουν τη μάθηση, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ποικίλλουν δραματικά. (Medwel, Wray, 2013)

Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι ίσως η πιο γνωστή μαθησιακή διαταραχή. Είναι μια μαθησιακή διαταραχή που εμποδίζει την ικανότητα του μαθητή να διαβάσει και να κατανοήσει ένα κείμενο. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους αυτή η αναπηρία μπορεί να εκδηλωθεί. Μερικοί άνθρωποι αγωνίζονται με φωνητική συνειδητοποίηση, που σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις διαλύονται σύμφωνα με τον ήχο. Παρόμοια προβλήματα μπορούν να προκύψουν με τη φωνολογική επεξεργασία, όπου οι μαθητές δεν μπορούν να διακρίνουν μεταξύ παρόμοιων ήχων λέξεων. Άλλα θέματα σχετίζονται γενικά με την ευχέρεια, την ορθογραφία, την κατανόηση και πολλά άλλα. Οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ανάγνωσης ή πολλαπλά προβλήματα όταν αντιμετωπίζουν δυσλεξία. (Πόρποδας, 2002)

ADHD

Διαταραχή έλλειψης προσοχής / υπερκινητικότητας έχει επηρεάσει περισσότερα από 6,4 εκατομμύρια παιδιά κάποια στιγμή. Ενώ υπάρχει κάποια συζήτηση σχετικά με το αν η ADHD είναι μαθησιακή αναπηρία με την πιο τεχνική έννοια, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι ένα κοινό εμπόδιο μάθησης. Οι μαθητές που έχουν ADHD δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή και να παραμείνουν στην εργασία. Αυτοί οι μαθητές μπορούν εύκολα να αποσπάσουν την προσοχή τους και συχνά έχουν δυσκολία στο παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον. Οι ειδικοί συνδέουν την ADHD με τη δομή του εγκεφάλου και υπάρχουν ενδείξεις ότι η ADHD μπορεί επίσης να έχει γενετικό συστατικό. Σε αντίθεση με τις τυπικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες χρειάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η ADHD μπορεί να αντιμετωπιστεί επιτυχώς με φάρμακα και συμπεριφορικές θεραπείες. (Medwel, Wray, 2013)

Δυσκολία στα μαθηματικά

Τα μαθηματικά είναι ένας άλλος σημαντικός τομέας ανησυχίας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που η δυσκολία στην ανάγνωση μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός μαθητή στα μαθηματικά, ορισμένοι μαθητές πάσχουν επίσης από δυσκολία, η οποία είναι μια διαταραχή που επηρεάζει συγκεκριμένα τις μαθηματικές ικανότητες κάποιου. Η δυσκολία μπορεί να κυμαίνεται από την αδυναμία σωστής παραγγελίας αριθμών και να επεκταθεί σε περιορισμένες στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές με μαθηματικές διαταραχές μπορεί να έχουν πρόβλημα στην εκτέλεση βασικών μαθηματικών υπολογισμών ή μπορεί να έχουν δυσκολία με έννοιες όπως ο χρόνος, η μέτρηση ή η εκτίμηση. (Goodwin, Soyeon, 2011)

Δυσγραφία

Ενώ η αναπηρία ανάγνωσης λαμβάνει τη μεγαλύτερη προσοχή, οι αναπηρίες γραφής μπορεί να είναι εξίσου δύσκολο να ξεπεραστούν. Αυτές οι αναπηρίες είναι γνωστές ως δυσγραφία. Η δυσγραφία μπορεί να σχετίζεται με τη φυσική πράξη της γραφής. Αυτοί οι μαθητές συχνά δεν μπορούν να κρατήσουν σωστά ένα μολύβι και η στάση τους μπορεί να είναι τεταμένη ενώ προσπαθούν να γράψουν. Αυτό τους οδηγεί να κουραστούν εύκολα, προκαλώντας αποθάρρυνση που αναστέλλει περαιτέρω την πρόοδο. Η δυσγραφία μπορεί επίσης να αναφέρεται σε δυσκολία με γραπτή έκφραση. Με αυτόν τον τύπο αναπηρίας, οι μαθητές δυσκολεύονται να οργανώσουν τις σκέψεις τους με συνέπεια. Η συγγραφή τους μπορεί να είναι περιττή ή να έχει προφανείς παραλείψεις που επηρεάζουν την ποιότητα και την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Η δυσγραφία μπορεί επίσης να κάνει τους μαθητές να αγωνιστούν με τη βασική δομή των προτάσεων και τη γραμματική συνειδητοποίηση. (Πόρποδας, 2002)

Επεξεργασία ελλειμμάτων

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται επίσης με την επεξεργασία ελλειμμάτων. Όταν οι μαθητές έχουν έλλειμμα επεξεργασίας, έχουν πρόβλημα να κατανοήσουν τα αισθητήρια δεδομένα. Αυτό καθιστά δύσκολο για τους μαθητές να αποδίδουν σε μια

παραδοσιακή τάξη χωρίς εκπαιδευτικές υποστηρίξεις. Αυτά τα ελλείμματα είναι πιο συχνά ακουστικά ή οπτικά και μπορούν να δυσκολεύουν τους μαθητές να διακρίνουν και να θυμούνται σημαντικές πληροφορίες που χρειάζονται για να πετύχουν. (Kibby & Cohen, 2008)

1.4 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.4.1 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Οι αναπτυξιακές δυσκολίες ανάγνωσης (RD) είναι γνωστές με μερικά διαφορετικά ονόματα. Ένα από τα πιο κοινά ονόματα είναι η δυσλεξία. Οι άνθρωποι συχνά θα παρερμηνεύουν αυτήν την αναπηρία και πιστεύουν ότι αναφέρεται μόνο στην αντιστροφή των γραμμάτων ή / και των αριθμών. Ο ορισμός είναι πολύ πιο περίπλοκος. Ο ορισμός της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας: (Medwel, Wray, 2013)

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή αναπηρία που είναι νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με ακριβή ή / και άπταιστη αναγνώριση λέξεων και από ανεπαρκή ορθογραφία και αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες προκύπτουν συνήθως από ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που είναι συχνά απρόσμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της γνώσης. Τα παιδιά, που καταλαβαίνουν την προφορική λέξη και λατρεύουν να ακούνε ιστορίες, παλεύουν να αποκρυπτογραφήσουν τις ίδιες λέξεις όταν γράφονται σε μια σελίδα. Διαβάζουν αργά και οι λέξεις που διαβάζουν σωστά σε μία πρόταση μπορεί να είναι εσφαλμένες σε επόμενη πρόταση. Η ανάγνωση δυνατά μπορεί να είναι ιδιαίτερα επώδυνη και στο τέλος να υπάρχει η απογοήτευση. Στην τάξη, η ανάγνωση είναι πάρα πολύ βασική και απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Goodwin, Soyeon, 2011)

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά παραμένουν στην εφηβεία και την ενηλικίωση. Σύμφωνα με την Εθνική Αξιολόγηση της Παιδείας των Ενηλίκων για το 2003, σχεδόν το 43% των Ηνωμένων Πολιτειών και το 40% των Καναδών ενηλίκων

δυσκολεύονται να διαβάσουν. Τα χαμηλότερα πρότυπα αλφαριθμητισμού σχετίζονται με τα φτωχότερα γενικά αποτελέσματα υγείας (ΠΟΥ, 1999), ενώ τα υψηλότερα πρότυπα γραμματισμού σχετίζονται με βελτιωμένη υγεία, μεγαλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες και καλύτερη οικονομική ασφάλεια. Επί του παρόντος, με τις πρόσθετες απαιτήσεις για δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, τα προσωπικά και κοινωνικά βάρη του χαμηλού γραμματισμού ενηλίκων θα κλιμακωθούν μόνο. (Kibby & Cohen, 2008)

1.4.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Παρά τις έρευνες που διερευνούν τις αιτίες των δυσκολιών ανάγνωσης, είναι ακόμα ασαφές πώς ή γιατί ορισμένα άτομα τα αναπτύσσουν και εάν υπάρχουν υποομάδες παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης λόγω διακριτών αιτιωδών παραγόντων. Η επιτυχής ανάγνωση έχει πολλά συστατικά, από δεξιότητες προφορικής γλώσσας έως ανάγνωση λέξεων και στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης. Λόγω αυτής της πολυσυστατικής φύσης, τα ελλείμματα σε οποιοδήποτε υποσύστημα μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες ανάγνωσης και τα πλεονεκτήματα σε ορισμένα υποσυστήματα μπορεί να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες σε άλλα. Επιπλέον, τα άτομα μπορεί να έχουν ελλείμματα σε μεμονωμένα ή πολλαπλά συστατικά ή μπορεί να μην μπορούν να ενσωματώσουν πληροφορίες σε όλες τις υποεπεξεργασίες. (Kibby & Cohen, 2008)

Ενώ η εκπαιδευτική πρακτική και η θεωρία επικεντρώνονται στην συμπεριφορά ανάγνωσης και προσπαθούν να εξηγήσουν αυτή τη συμπεριφορά ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους, οι γνωστικές θεωρίες προσπαθούν να εξηγήσουν ότι η συμπεριφορά ως προς τις μυστικές ψυχολογικές διαδικασίες και η νευροεπιστήμη στοχεύει να παρέχει νευροφυσιολογικά στοιχεία σχετικά με την εγκυρότητα αυτών των διαδικασιών. Κάθε πεδίο έχει διερευνήσει την ανάγνωση, αλλά συνήθως χωρίς να προσέχει τις εξελίξεις και στους δύο αυτούς τομείς. Η εκπαίδευση και η γνώση έχουν ισχυρούς δεσμούς, όπως και η γνώση και η νευροεπιστήμη, αλλά η εκπαίδευση και η νευροεπιστήμη έχουν ελάχιστη επαφή (Bauer, 1997).

Οι γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με μια ποικιλία αιτιών, όπως για παράδειγμα, προβλήματα ακοής, γενετικά σύνδρομα, γενική γνωστική καθυστέρηση ή τραυματική εγκεφαλική βλάβη. Τα παιδιά με SLI παρουσιάζουν σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την εκπαιδευτική ή κοινωνική λειτουργία, αλλά δεν έχουν καμία εμφανή αιτία. (Πόρποδας, 2002)

1.4.3 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι δυσκολίες ανάγνωσης μπορούν να εμφανιστούν σε πολλές διαφορετικές μορφές και κάθε παιδί μπορεί να χρειαστεί μια διαφορετική προσέγγιση για το πώς υποστηρίζονται για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσής τους. Είναι επομένως σημαντικό να γνωρίζετε για τους διαφορετικούς τύπους δυσκολιών ανάγνωσης και τα λάθη που κάνει ένα παιδί, ώστε να μπορείτε να προσδιορίσετε ποια συγκεκριμένη πτυχή της ανάγνωσης θεωρούν δύσκολη. Το σωστό σχέδιο παρέμβασης μπορεί στη συνέχεια να τεθεί σε εφαρμογή. Οι διαφορετικοί τύποι δυσλεξίας / δυσκολιών ανάγνωσης περιλαμβάνουν: (Kibby & Cohen, 2008)

Δυσφωνία: Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν δυσκολία στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση) λέξεων και στην ορθογραφία (κωδικοποίηση) λέξεων. Είναι επίσης γνωστή ως ακουστική δυσλεξία, φωνολογική δυσλεξία ή δυσφωνική δυσλεξία. Οι μαθητές με δυσκολία συχνά μπορούν να απομνημονεύουν λέξεις όρασης, αλλά δεν μπορούν να ακούσουν νέες ή να καταλάβουν τι είναι. Συχνά στους προηγούμενους βαθμούς, η δυσκολία ανάγνωσής τους δεν λαμβάνεται πάντα επειδή πολλές από τις λέξεις μπορούν να μάθουν ορατά. Ωστόσο, η ορθογραφία τους είναι γενικά πολύ αδύναμη. Τα λάθη στην ορθογραφία δείχνουν έλλειψη φωνητικής γνώσης, ενώ τα λάθη στην ανάγνωση περιλαμβάνουν αντικαταστάσεις που βασίζονται σε μικρές ενδείξεις και είναι επίσης σημασιολογικές. (Medwel, Wray, 2013)

Οπτική δυσλεξία: Τα παιδιά με αυτόν τον τύπο RD δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις λέξεις όρασης και ξοδεύουν πολύ χρόνο αποκωδικοποίηση λέξη προς λέξη καθώς διαβάζουν. Αυτό επηρεάζει σημαντικά την ταχύτητα ανάγνωσής τους. Τα παιδιά με δυσλειτουργικό τύπο δυσλεξίας είναι σε θέση να ακούσουν μεμονωμένα γράμματα φωνητικά, αλλά έχουν πρόβλημα να εντοπίσουν μοτίβα

γραμμάτων σε ομάδες. Η ορθογραφία τους τείνει να είναι φωνητική ακόμη και όταν είναι λανθασμένη (laf για γέλιο). Τα παιδιά σε αυτήν την ομάδα έχουν ελλείμματα στην όραση και στη μνήμη των γραμμάτων και των μορφών λέξεων, καθιστώντας δύσκολο για αυτά να αναπτύξουν ένα λεξιλόγιο όρασης. Ωστόσο, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επαρκείς φωνητικές δεξιότητες.

Μικτή Δυσλεξία: Αυτός είναι ένας συνδυασμός φωνολογικής και οπτικής δυσλεξίας. Αυτοί οι μαθητές έχουν σοβαρά ελλείμματα στην ανάγνωση, καθώς και την οπτική ενοποίηση του κινητήρα και τη μνήμη εργασίας. (Chang et al., 2009)

1.4.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ανάγνωση είναι η αντιμετώπιση άγνωστων λέξεων. Αυτό το πρόβλημα εμφανίζεται συνήθως όταν τα παιδιά είναι ηλικίας περίπου 6 ετών και άνω. Έχουν προχωρήσει στην ανάγνωση βιβλίων που περιέχουν μακρύτερες και περισσότερες προτάσεις, αυξάνοντας τις πιθανότητες αντιμετώπισης μεγαλύτερου αριθμού άγνωστων λέξεων. Τα παιδιά κολλάνε τακτικά και αναζητούν συνεχώς βοήθεια ή καταφεύγουν σε εικασίες. Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικό – αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα. (Medwel, Wray, 2013)

Αντίθετα, σε παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, ιδιαίτερα μετά τη Β΄ δημοτικού, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και εντέλει οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό τους λόγο. (Chang et al., 2009)

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση συνοδεύεται συχνά και από την ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση/ορθογραφία ή και την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά/αριθμητική. Οι δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτουν από διαφορετικά ελλείμματα των μαθητών και για το λόγο αυτό απαιτούνται και διαφορετικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί ανάλογοι με τα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικό – αντιληπτική ή στην ακουστικό – φωνητική επεξεργασία. Ανεξάρτητα όμως από πού προέρχεται το πρόβλημα στο τέλος επηρεάζεται το σύνολο της αναγνωστικής λειτουργίας και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος. Η αναγνωστική λειτουργία είναι εξαιρετικά περίπλοκη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της. (Πόρποδας, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, της οποίας η επιρροή προκύπτει συσσωρευτικά. Αν και είναι αποδεκτό ότι η μία αξιολόγηση είναι καλύτερη από την παντελή έλλειψη αξιολόγησης, εντούτοις, το πραγματικό όφελος προκύπτει, όταν έχουμε σειρά ενεργειών αξιολόγησης, σε βάθος χρόνου. Ορισμένοι από τους ορισμούς που έχουν αναφερθεί για την αξιολόγηση είναι οι εξής: (Πόρποδας, 2003)

- Αξιολόγηση είναι η χρήση των εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση του μαθητή με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, μέσω αυτών, τη βελτίωση της μάθησης του μαθητή (Allen, 2004).
- Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης και συζήτηση των πληροφοριών από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος το τι γνωρίζουν οι μαθητές, και τι μπορεί ακόμα να γίνει για την ανάπτυξη της μάθησής τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, δηλαδή πώς μπορεί η διαδικασία της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης του μαθητή (Huba & Freed, 2000).
- Η αξιολόγηση είναι η βάση επί της οποίας με συστηματικό τρόπο εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την επιλογή, τον σχεδιασμό, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Allen, 2004).
- Η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται με απώτερο στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και τη συνολική τους ανάπτυξη (Allen, 2004).

2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στα γενικά Χαρακτηριστικά της Αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

1. Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή
2. Η όλη διαδικασία πρέπει να διακρίνεται από ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή
3. Καθημερινή μέριμνα του δασκάλου (κυρίως μέσω της παρατηρητικότητας)
4. Τρόπος αποτίμησης του μαθησιακού έργου του μαθητή
5. Σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες αναζητά το «τι μπορεί» να κάνει ο μαθητής κι όχι τι θα «έπρεπε» να κάνει
6. Εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία (με επιπτώσεις στους συντελεστές της μάθησης)
7. Απεικόνιση των γνωστικών λειτουργιών του μαθητή
8. Αδρομερής διάγνωση των μαθησιακών προβλημάτων
9. Οδηγός για παρεμβατικές κινήσεις
10. Στοχοθεσία (βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη)
11. Τυπική και άτυπη
12. Ατομική (π.χ στην ανάγνωση) ή και ομαδική (π.χ στην ορθογραφία) (Almond, 2009)

Στα βασικά χαρακτηριστικά των δοκιμασιών αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

1. Εγκυρότητα: η ιδιότητα μιας δοκιμασίας να αξιολογεί το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκε
2. Αξιοπιστία: η ιδιότητα μιας δοκιμασίας να δίνει παρόμοια αποτελέσματα αξιολόγησης όταν εφαρμόζεται στην αξιολόγηση ενός χαρακτηριστικού. Αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας (σταθερότητας) των μετρήσεων
3. Στάθμιση: μέσω της ομοιόμορφης χορήγησης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού διαμορφώνονται οι πρότυποι δείκτες (νόρμες) με βάση τις οποίες γίνεται η αξιολόγηση ενός ατόμου, σε σχέση με τις επιδόσεις του πληθυσμού (Almond, 2009)

2.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Από πολύ νωρίς, στην προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία, όταν ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί ο γραπτός λόγος ως δεξιότητα του παιδιού, είναι πιθανό να αναγνωριστούν κάποια προβλήματα στη φωνολογική ανάπτυξη, στον λόγο και σε άλλες περιοχές, όπως η κινητικότητα και η γνωστική ανάπτυξη. Τα προβλήματα αυτά ανάλογα με την ποιότητα, την ένταση και τη συχνότητα εμφάνισής τους, είναι πιθανόν να προοιωνίζονται αναγνωστικές δυσκολίες στη σχολική ηλικία ή ακόμα και μαθησιακή αποτυχία. Είναι τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος κατάλληλων εργαλείων εντοπισμού και αναγνώρισης των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα. Τα εργαλεία αυτά ανήκουν συνήθως στα ανιχνευτικά τεστ, όπως τα ανιχνευτικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Κ. Πόρποδα στο Πανεπιστήμιο Πατρών και το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και πληρούσε τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Αποτελεί την πρώτη και, μέχρι σήμερα (2020) μοναδική στο είδος της σταθμισμένη δοκιμασία που παρέχει την δυνατότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης ειδικά των πρώιμων αναγνωστικών δυσκολιών στα Ελληνικά και απευθύνεται στις προδιαγνωστικές ηλικίες και γιαυτό πληρεί τις προϋποθέσεις για να αποτελέσει τη βάση μιας ποιοτικού χαρακτήρα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ προφορικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων εν γένει, όπως αυτή προβλέπεται να αποτυπωθεί από ένα αξιολογητικό εργαλείο. (Καλογρίδης 2018).

Ορισμένα από τα εργαλεία αξιολόγησης είναι:

- ✓ Το Predictive Assessment of Reading (PAR) (Wood, et al., 2005) έχει αναπτυχθεί και σταθμιστεί σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ από τους Frank Wood και Lynn Flowers στο Wake Forest University School of Medicine in Winston-Salem. Είναι ένα σύντομο (15-20 λεπτών) τεστ για παιδιά νηπιαγωγείου, το οποίο προβλέπει τη μελλοντική αναγνωστική και μαθησιακή ικανότητα, μέχρι και το Λύκειο. Έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία. Περιλαμβάνει έλεγχο των επιμέρους δεξιοτήτων: 1. ονομασία αντικειμένων της καθημερινότητας από εικόνες, 2. ταχύτητα ονομασίας γνωστών

γραμμάτων και αριθμών, 3. φωνημική επίγνωση, και 4. αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων.

- ✓ Το Texas Primary Reading Inventory (K-2) (Bear, et al., 1996) είναι ένα ανιχνευτικό τεστ με • υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, το οποίο έχει στόχο την αναγνώριση και την αξιολόγηση των αναπτυξιακών σταδίων της ανάγνωσης σε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως και την τρίτη τάξη του Δημοτικού. Είναι σχεδιασμένο για εξατομικευμένη αξιολόγηση και είναι φιλικό προς τον δάσκαλο (δηλ. εύκολο στη χορήγηση). Βοηθά τον εκπαιδευτικό στον εντοπισμό των παιδιών που χρειάζονται ιδιαίτερη διδασκαλία, για να βελτιώσουν την αναγνωστική τους δεξιότητα. (Πόρποδας, 2003)
- ✓ Το Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). Οι δοκιμασίες του τεστ έχουν σχεδιαστεί, για να αξιολογήσουν τις «μεγάλες ιδέες» της ανάγνωσης (1. Φωνημική επίγνωση, 2. Αλφαβητική αρχή /φωνολογική επίγνωση, 3. Ακρίβεια και ευχέρεια με το κείμενο, 4. Λεξιλόγιο, 5. Κατανόηση). Οι δοκιμασίες αυτές είναι πολύ σύντομες (ενός λεπτού) και χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού, των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και της πρόβλεψης του επιπέδου της μεταγενέστερης ανάγνωσης (Shinn & Shinn, 2002). Οι δοκιμασίες βασίζονται σε υλικό από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για την ανάγνωση και στοχεύουν κυρίως στις βασικές δεξιότητες. Έχει αναπτυχθεί επί τη βάση των διαδικασιών μέτρησης της επίδοσης που δημιούργησαν οι Demo και οι συνεργάτες του στο Ινστιτούτο Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστημίου της Μινεσότα την περίοδο 1970-80. Είναι χαμηλού κόστους και φιλικό ως προς τη χορήγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τον εκπαιδευτικό. Το τεστ είναι διαθέσιμο χωρίς κόστος σε όλους. (Πόρποδας, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της διγλωσσίας έχει γίνει όλο και πιο σημαντικό και στο δυτικό τμήμα του κόσμου. Υπάρχουν πολλές οικογένειες που αρχίζουν να διδάσκουν στα παιδιά τους δύο και περισσότερες γλώσσες, αλλά εξακολουθεί να είναι ένα θέμα που συζητείται ιδιαίτερα μεταξύ μελετητών από όλο τον κόσμο. Οι άνθρωποι φοβούνται ότι η διδασκαλία δύο γλωσσών σε ένα παιδί μπορεί να βλάψει την ανάπτυξή του. Δεν θέλουν να επιβαρύνουν τα παιδιά τους ή να προκαλέσουν σοβαρές ζημιές. Επομένως, πολλοί γονείς και φροντιστές αποφασίζουν ακόμη για μια γλώσσα που θα διδάξουν στο παιδί τους (Moschonas, 2009).

Η διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης δύο γλωσσών στην καθημερινή ζωή. Η διγλωσσία είναι κοινή και αυξάνεται σε πολλά μέρη του κόσμου, με ίσως ένα στα τρία άτομα να είναι δίγλωσσο ή πολύγλωσσο (Wei, 2000). Η επαφή μεταξύ δύο γλωσσών είναι χαρακτηριστική σε περιοχές πολλών ηπείρων.

Η Διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή (Τριάρχη 2000:41)

Είναι επίσης η γνώση και η ικανότητα ευχερούς χρησιμοποίησης δύο διαφορετικών γλωσσών ή δύο διαφορετικών διαλέκτων της ίδιας γλώσσας από ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα.

Ως “διγλωσσία” ορίζεται σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη & Κουνέλη (2008: 20)” η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, το οποίο βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ανάμεσα σε δύο κουλτούρες με διαφορετικές αξίες και κοινωνικές νόρμες” (Σταφυλίδου Γεωργία(2020) ηλεκτρονικές σημειώσεις στο e-class).

Ο όρος «διγλωσσία» είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί και οι ορισμοί διαφέρουν πολύ. Μελετητές ορίζουν τη διγλωσσία ως το παιδί που έχει ή χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, ειδικά όπως ομιλούνται με το χαρακτηριστικό ενός γηγενή ομιλητή και ως ενός ατόμου που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες ιδιαίτερα συνηθισμένα και με έλεγχο όπως αυτό ενός φυσικού ομιλητή. Δίπλα σε αυτόν τον ορισμό υπάρχουν πολλοί άλλοι που περιλαμβάνουν άτομα που μπορούν να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν τέλεια δύο γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν επίσης μελετητές που υποστηρίζουν τη θέση ότι ένα άτομο πρέπει μόνο να κατέχει μια ελάχιστη ικανότητα σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή κατανόηση ακρόασης, ομιλίας,

γραφής και ανάγνωσης σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική του γλώσσα για να ονομάζεται δίγλωσσο. (Luciak, 2006)

Διαφοροποιούνται οι απόψεις ως προς το βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας όπως:

- Ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο έστω και αν μπορεί να προφέρει μερικές λέξεις στην L2.
- Ο MacNamara(1969) χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν αυτό μπορεί σε περιορισμένο βαθμό να γράφει, να διαβάζει, και να ομιλεί στην L2.
- Δίγλωσσο είναι ένα άτομο, όταν αυτό κατέχει άριστα και τις 2 γλώσσες ή διαθέτει τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις 2 ή ακόμη διαθέτει την άμεση χρήση της L2 χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική(Γ1) (Bloomfield 1935, Ftenakis 1985)
- Σύμφωνα με την Haugen(1956) δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στην L2 (Σταφυλίδου Γεωργία(2020) ηλεκτρονικές σημειώσεις στο e-class).

Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας;

Οι παράγοντες που οδηγούν σύμφωνα με τη Σταφυλίδου(2020) στην εμφάνιση της διγλωσσίας και επηρεάζουν θετικά ή ακόμη και αρνητικά τη γλωσσική επάρκεια του παιδιού ή του ενήλικα ποικίλουν και μεταξύ άλλων μπορεί να είναι:

- Οι πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις μεταξύ της χώρας αποστολής και της χώρας υποδοχής.
- Το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας αποστολής.
- Η αποδεκτικότητα από τους κατοίκους της χώρας υποδοχής.
- Η συναισθηματική στάση του παιδιού/ενήλικα απέναντι στη γλώσσα ή στις γλώσσες του περιβάλλοντός τους (εσωτερικού και εξωτερικού).
- Το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας.
- Η ηλικία άφιξης του παιδιού/ενήλικα στη χώρα υποδοχής/μετανάστευσης (ταυτόχρονη ή διαδοχική διγλωσσία).
- Η χρονική διάρκεια παραμονής του παιδιού/ενήλικα και της οικογένειας στη χώρα υποδοχής.

- Διάρκεια της προσχολικής, σχολικής φοίτησης και η επιτυχής σχολική ένταξη καθώς και αποπεράτωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Το στάδιο ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού και του ενήλικα, σε αμφότερες γλωσσικές κοινωνίες.
- Η συχνότητα χρήσης των προς κατάκτηση γλωσσών στο εσωτερικό περιβάλλον (στην οικογένεια, στους συγγενείς).
- Και στο εξωτερικό περιβάλλον (στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο), που έχει άμεση σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική ένταξη του ατόμου.

3.1 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Οι όροι «πρώιμη» και «όψιμη» διγλωσσία αναφέρονται στη στιγμή που ένα άτομο αποκτά τη δεύτερη γλώσσα του. Ονομάζεται **πρώιμη διγλωσσία** όταν η γλώσσα αποκτάται μεταξύ του χρόνου γέννησης και της εφηβείας. Εκεί διακρίνεται μεταξύ «βρεφικής διγλωσσίας», μέχρι την ηλικία των τριών, και «παιδικής διγλωσσίας». Μετά την ηλικία της εφηβείας μπορεί να ονομαστεί «διγλωσσία ενηλίκων». Οι πρώτοι δίγλωσσοι θα έχουν ως επί το πλείστον αποκτήσει τη δεύτερη γλώσσα τους φυσικά, ειδικά όταν πρόκειται για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. (Luciak, 2006)

Ο όρος **όψιμη διγλωσσία** αναφέρεται σε άτομα που έχουν μάθει τη δεύτερη γλώσσα τους κατά την ενηλικίωση ή με άλλα λόγια μετά την ηλικία της εφηβείας. Σε αυτήν την περίπτωση εξαρτάται από την κατάσταση του ατόμου εάν η απόκτηση γλώσσας του συνέβη φυσικά, όταν μετακόμισε σε άλλη χώρα για να πάρει μια καλύτερη δουλειά για παράδειγμα και έπρεπε να μάθει μια νέα γλώσσα σε ένα φυσικό περιβάλλον ή εάν ήταν τεχνητή, η οποία θα περιλαμβάνει τη μελέτη της άλλης γλώσσας με τη χρήση βιβλίων και άλλου υλικού. Η ηλικία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της απόκτησης γλωσσών. (Moschonas, 2009)

Όταν το παιδί μαθαίνει να μιλάει, μαθαίνει να χρησιμοποιεί γλώσσες ως μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και κοινωνικής επαφής. Το παιδί αποκτά τις επίσημες πτυχές μιας γλώσσας, τους ήχους, τις λέξεις, τις σχέσεις, δηλαδή τη γραμματική της. Αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει επίσης να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για την

κατανόηση και χειρισμό του κόσμου γύρω του, δηλαδή μαθαίνει ότι χρειάζεται γλώσσα για να σχηματίσει σχέσεις με τους ανθρώπους που την περιβάλλουν. Με άλλα λόγια, η γλώσσα είναι ουσιαστικό συστατικό της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του παιδιού. (Koukis et al., 2016)

Τα παιδιά δεν μπορούν να κατασκευάσουν νέες γλώσσες με τη βοήθεια μιας άλλης γλώσσας, επειδή δεν έχει μάθει ποτέ άλλη γλώσσα. Τις περισσότερες φορές, επίσης, δεν μπορούν να επιλέξουν ποια γλώσσα θα μάθουν και ποια όχι επειδή χρειάζονται και τα δύο στο περιβάλλον τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι γονείς τους αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν δύο ή περισσότερες γλώσσες γύρω τους ή επειδή η κοινωνία που περιβάλλει τα παιδιά απαιτεί δύο και περισσότερες γλώσσες. Ένας ενήλικος, από την άλλη πλευρά, έχει ήδη μάθει το γλωσσικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για αυτόν όταν αρχίζει να μαθαίνει μια άλλη γλώσσα, αλλά μπορεί επίσης να προκαλέσει δυσκολίες όταν τα γλωσσικά συστήματα διαφέρουν, γεγονός που μπορεί επίσης να δυσκολέψει να μάθει τη νέα γλώσσα. (Moschonas, 2009)

Δύο επίσης γνωστές μορφές δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης είναι:

- Η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και
- Η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Klein (1987:16) την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη μπορούμε να την ονομάσουμε επίσης “bilingualer Erstspracherwerb”. Πρόκειται για εκείνες τις περιπτώσεις παιδιών που μεγαλώνουν ήδη από τη γέννησή τους με δύο ή και περισσότερες γλώσσες, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και η κοινωνικοποίησή τους.

Σύμφωνα με την Hoffmann(1991) μπορεί μέσω πέντε διαφορετικών δυνατοτήτων να επιτευχθεί η ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη:

- Το παιδί μεγαλώνει μέσα σε μία δίγλωσση οικογένεια.
- Οι γονείς του είναι μετανάστες σε μία ξένη χώρα.
- Οι γονείς αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους.
- Το παιδί έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει.
- Το παιδί φοιτά σε δίγλωσσο παιδικό σταθμό, ή νηπιαγωγείο ή σχολείο.

Ο Klein(1987:27) κάνει τον διαχωρισμό ανάμεσα στην

- Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία (3χρόνων – εφηβεία)
- Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη στους ενήλικες (μετά την εφηβεία)

3.2 ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τα δίγλωσσα φαινόμενα στην Ελλάδα έχουν αρχίσει να παρατηρούνται και να μελετώνται ιδιαίτερα την τελευταία εικοσαετία, καθώς η χώρα έχει αλλάξει και έγινε από χώρα εξαγωγής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών από πολλά μέρη του κόσμου. Ως εκ τούτου, τα ζητήματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο σημαντικά για το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, προτού προχωρήσουμε στο ερευνητικό έργο και τα ευρήματα που ρίχνουν φως σε αυτά τα ζητήματα στο πλαίσιο των ελληνικών δημοτικών σχολείων, θα ήταν χρήσιμο να παρουσιάσουμε εν συντομία το γλωσσικό προφίλ της Ελλάδας, που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, ακόμη και πριν από την πρόσφατη εισροή μετανάστες. (Koukis et al., 2016)

Όπως γράφει ο Trudgill (2001), η συντριπτική πλειοψηφία των μελών των παλαιών μειονοτικών γλωσσικών κοινοτήτων στην Ελλάδα έχει την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Δηλαδή, οι μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας ήταν: Τουρκικά, Πομάκ (μια ποικιλία που σχετίζεται με τη Βουλγαρική, μιλούμενη από τη Μουσουλμανική μειονότητα των Πομάκων της Δυτικής Θράκης), Ρομάν (η γλώσσα των Ρομ ή των Τσιγγάνων, που σχετίζονται με διαλέκτους που ομιλούνται στη βόρεια Ινδία), Ladino (μια ρομαντική γλώσσα που ομιλείται από την εβραϊκή κοινότητα στην Ελλάδα), Αρμενικά (ομιλείται από την αρμενική κοινότητα στην Ελλάδα), Vlachika (σχετίζεται με Ρουμανικά και ομιλούνται από κοινότητες στη Θεσσαλία και στην περιοχή της Πίνδου), Αρβανίτικα (σχετίζεται με Αλβανικά και ομιλούνται από κοινότητες στην περιοχή της Θήβας και της Αθήνας, καθώς και στην Πελοπόννησο και σε μερικά από τα νησιά) και Σλαβικά (που σχετίζονται με τα Μακεδονικά και ομιλούνται από κοινότητες στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας). Από τις προαναφερθείσες γλώσσες, η τουρκική είναι η μόνη που αναγνωρίζεται επίσημα στην Ελλάδα ως μειονοτική γλώσσα, η οποία ομιλείται από την τουρκόφωνη μειονότητα της δυτικής Θράκης, μια μειονότητα που προστατεύεται από τους όρους της Συνθήκης της Λωζάνης. (Koukis et al., 2016)

Η εκπαίδευση είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη (Dragona & Frangoudaki, 2006). Τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα καθορίζονται από μια σειρά διεθνών συμφωνιών που ρυθμίζουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων (γενικά), συμβάσεις που δεσμεύουν την Ελλάδα και την Τουρκία διμερώς και (ελληνικούς) εθνικούς νόμους. (Koukis et al., 2016)

Τα άρθρα 40 και 41 της Συνθήκης της Λωζάνης (Επίσημη Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβέρνησης, 1923) είναι η σχετική νομοθεσία που ρυθμίζει πτυχές της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διατηρεί το δικαίωμα των παιδιών να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα (Chousein, 2006). Ο μειονοτικός πληθυσμός έχει το δικαίωμα να ιδρύει, να διαχειρίζεται και να εποπτεύει σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μαντουβάλου, 2009), με άλλα λόγια να ιδρύσει ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης έχουν το νόμιμο δικαίωμα να φοιτήσουν σε ελληνικό δημόσιο σχολείο ή σε ειδικό σχολείο για αυτά, το οποίο ονομάζεται «σχολείο μειονοτήτων». Τα σχολεία μειονοτήτων μπορούν να παρακολουθούνται από όλα τα παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν (μητρική γλώσσα).

Σύμφωνα με στοιχεία που παρέχονται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Τμημάτων Ροδόπης και Ξάνθης, επί του παρόντος υπάρχουν εκατόν σαράντα τέσσερα (144) μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 6 έως 12) στην περιοχή της Δυτικής Θράκης. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 49 δημοτικά σχολεία μειονοτήτων στην Ξάνθη και 83 στην Κομοτηνή.

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών των μειονοτικών σχολείων, τα μαθήματα διεξάγονται σε δύο γλώσσες: Ελληνικά και Τουρκικά. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική γλώσσα πρόκειται να χρησιμοποιηθεί σε μαθήματα γεωγραφίας, ιστορίας, αγωγής πολιτών και περιβαλλοντικών σπουδών, ενώ η θρησκευτική εκπαίδευση, η φυσική, τα μαθηματικά, η τέχνη, η μουσική και η φυσική αγωγή πρέπει να διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα (Dragona & Frangoudaki, 2006).

Αυτά τα δύο παράλληλα προγράμματα βασίζονται σε ένα κεντρικό σχέδιο που προκύπτει από τη συνεργασία ακαδημαϊκών ομάδων με ενεργούς εκπαιδευτικούς και από τις δύο χώρες (Dragona, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών έπρεπε να δώσουν την συγκατάθεση τους στη συμμετοχή των παιδιών τους στη μελέτη, καθώς και τη δική τους συμμετοχή σε αυτή, προέκυψε πως 48 ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν σε παιδιά δεν είχαν απαντήσεις. Αυτό το γεγονός έγκειται στην άρνηση των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στη μελέτη.

Αναφορικά με τα δεδομένα που λήφθηκαν από τα παιδιά και τη διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων τους βάση του κώδικα της Νυρεμβέργης το οποίο είναι ένα σύνολο αρχών έρευνας που σχετίζεται με τα ζητήματα ηθικής τα οποία θίγουν το θέμα των επιστημονικών πειραμάτων με υποκείμενο το ανθρώπινο είδος. Ο κώδικας της Νυρεμβέργης δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα των Δικών της Νυρεμβέργης μετά το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Στην παρούσα έρευνα υπάρχει σεβασμός στον κώδικα και πιο συγκεκριμένα στο ότι η εθελοντική συναίνεση του εξεταζόμενου είναι απολύτως απαραίτητη. Επίσης λαμβανόταν υπόψη το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας οι εξεταζόμενοι ήταν είναι ελεύθεροι να τερματίσουν το πείραμα εάν έχει φτάσει στη φυσική ή ψυχική κατάσταση όπου η συνέχιση του πειράματος του φαίνεται αδύνατη.

4.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ (ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ) (Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ)

4.1.1 ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο σκοπός του εργαλείου είναι να συμβάλλει στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών, ηλικίας νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ Δημοτικού που προϋποθέτουν τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, γίνεται ανίχνευση και έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με ελλιπή ανάπτυξη αυτών των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές δυσκολίες. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί σε κάθε μαθητή νηπιαγωγείου και να αξιολογήσει παιδιά που πιθανόν θα δυσκολευτούν ή θα διευκολυνθούν στην

εκμάθηση της ανάγνωσης. Εμείς στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με μαθητές της Β' δημοτικού και με τη βοήθεια του Τεστ θα αξιολογήσουμε την απόδοσή τους στις προτεινόμενες από τον Πόρποδα εννέα διαδικασίες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα προς διερεύνηση ερωτήματα μεταξύ άλλων μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

1. Εάν η διγλωσσία αποτελεί ή μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων δίγλωσσων παιδιών με Γ1 την τουρκική ή την ελληνική και Γ2 την ελληνική ή την τουρκική γλώσσα.

Α Ομάδα: Γ1 τουρκική, Γ2 ελληνική

Β Ομάδα: Γ1 ελληνική, Γ2 τουρκική γλώσσα

Εάν ναι, τί πρέπει να γίνει;

2. Εάν και κατά πόσο τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά τη σχολική επίδοση των προς διερεύνηση δίγλωσσων της μειονότητας.

Εδώ συγκαταλέγονται:

- Μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πατέρα και μητέρας)
- Επάγγελμα των γονέων (εάν το γνωρίζουμε)
- Χρήση της ελληνικής γλώσσας (ομιλία, ανάγνωση και γραφή)
- Χρήση της τουρκικής γλώσσας (ομιλία, ανάγνωση και γραφή)

3. Εάν το φύλο καθώς και η ηλικία που τα παιδιά κατακτούν ιδιαίτερα την ελληνική ως Γ2 και Γ1 παίζουν ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

4. Εάν και κατά πόσο η γλώσσα ή οι γλώσσες που μιλιέται ή μιλιούνται στο σπίτι από τα μέλη της οικογένειας αποτελεί θετικό ή αρνητικό παράγοντα για την σωστή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. (Δηλαδή εάν χρησιμοποιείται από τα μέλη της Α΄Ομάδας μόνο η Τουρκική ή εάν χρησιμοποιούνται τόσο η τουρκική όσο και η ελληνική γλώσσα.)

4.1.2 ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Η χορήγηση του τεστ είναι ατομική και πραγματοποιείται σε ένα ήσυχο κι ευχάριστο χώρο, χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της δοκιμασίας, οι εξεταζόμενοι ήταν ελεύθεροι να τερματίσουν το πείραμα εάν είχαν φτάσει στη φυσική ή ψυχική κατάσταση όπου η συνέχιση του πειράματος καθίστατο γι' αυτούς αδύνατη.

Ο εξεταστής εξ αρχής οφείλει να είναι φιλικός με το παιδί, ώστε να το αποφορτίσει ψυχολογικά, να αναπτύξει μεταξύ τους μια καλή επικοινωνία και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μιλώντας για καθημερινά θέματα, προσιτά προς το παιδί. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ο εξεταστής πρέπει να έχει υπόψη του, ότι δεν είναι ένας «ψυχρός αξιολογητής», και ότι πρέπει να μεταχειρίζεται ίσα τους εξεταζόμενους. Επιπλέον, πρέπει να δείχνει το ενδιαφέρον του προς τις απαντήσεις των παιδιών και να σημειώνει τα «σωστά και τα λάθος. Για τη χορήγηση του τεστ, προϋπόθεση αποτελεί η βασική αναγνωστική λειτουργία, δηλαδή το παιδί να ξέρει να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις, όχι απαραίτητα προτάσεις και κείμενο.

Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το συγκεκριμένο τεστ είναι ο εξής:

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

Για την κατάκτηση ψευδολέξεων σε φωνήματα ο εξεταστής διαβάζει κάθε φορά μια ψευδολέξη από το φύλλο εργασία και το παιδί, αφού εξοικειωθεί με το υλικό,

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

Για την απαλοιφή φωνημάτων ο εξεταστής εκφωνεί μία-μία τις ψευδολέξεις και το παιδί, αφού εξοικειωθεί με το υλικό, καλείται να ακούσει το τμήμα (αρχικό ή τελικό) μιας ψευδολέξης που πρέπει να απαλείφει, το οποίο του υποδεικνύει ο εξεταστής. Έπειτα, αφού ακούσει τη συγκεκριμένη ψευδολέξη, που εκφωνείται, πρέπει να πει το υπόλοιπο κομμάτι της λέξης, που μένει μετά την απαλοιφή του φθόγγου (π.χ. «βας» → «ας»).

Για τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών ο εξεταστής παρουσιάζει την κάθε σειρά των αριθμητικών ψηφίων στο παιδί μόνο μία φορά και το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά και να επαναλάβει με τη σειρά που εκφωνήθηκαν. Στη συνέχεια σημειώνει (✓) στη στήλη Σωστό ή Λάθος ανάλογα με την απάντηση του παιδιού.

4.1.3 ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το τεστ αποτελείται από εννέα δοκιμασίες-κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν και υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι τέσσερις βασικοί τομείς είναι:

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

Στο Φύλλο Εξέτασης και τον Οδηγό Εξεταστή, ο τυπικός βαθμός 10 σε μια υποδοκιμασία, σημαίνει τη **μέση** επίδοση στην υποδοκιμασία αυτή. Ένας τυπικός βαθμός 11-12 σημαίνει **μέση ανώτερη** επίδοση, από 13 και πάνω σημαίνει **υψηλή** επίδοση στην εν λόγω υποδοκιμασία. Ένας τυπικός βαθμός 8-9 σημαίνει **μέση κατώτερη** επίδοση, από 7 και κάτω καταγράφεται **χαμηλή** επίδοση στην εν λόγω υποδοκιμασία.

τυπικός βαθμός	Επίδοση
13+	Υψηλή
11-12	μέση ανώτερη
10	Μέση
8-9	μέση κατώτερη
7-	Χαμηλή

4.1.4 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζεται σε 3 παράγοντες:

α) Την ηλικία του παιδιού: Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στις ίδιες κλίμακες αξιολόγησης επιδέχονται διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές ερμηνείες.

β) Το είδος και η φύση της δυσκολίας: Όσον αφορά το είδος και τη φύση της δυσκολίας, αυτή προσδιορίζεται από την κλίμακα ή τις κλίμακες αξιολόγησης, στην οποία ή στις οποίες το παιδί παρουσιάζει χαμηλή επίδοση. Μια άλλη σημαντική πληροφορία για την ασφαλέστερη ερμηνεία του είδους και της φύσης της δυσκολίας του παιδιού, προκύπτει από τη συσχέτιση της επίδοσής του σε διάφορες κλίμακες ή σε ομάδες κλιμάκων.

γ) Το επίπεδο της επίδοσης: Αντανακλάται στη ζώνη της επίδοσης του παιδιού. Οι ζώνες επίδοσης έχουν καθοριστεί ως εξής: Ως ζώνη μέσης-ανώτερης, υψηλής, μέσης-

κατώτερης και χαμηλής επίδοσης, που διακυμαίνονται σε τυπικούς βαθμούς από 7 και κάτω έως 13 και άνω.

Το παρόν τεστ απευθύνεται κυρίως σε παιδιά που η επίδοσή τους είναι κάτω από τη μέση. Επιπλέον γίνεται μια διάκριση της χαμηλής επίδοσης του παιδιού σε δυσκολία και ανεπάρκεια με σκοπό να γίνει ένας καλύτερος σχεδιασμός της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

4.2 ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από φοιτητές της Δρ. Σταφυλίδου στα πλαίσια του μαθήματος “Ψυχολογία της Γλώσσας και Νευρογλωσσολογία” και παραδόθηκαν σε εμάς. Ωστόσο λόγω της Πανδημίας COVID-19, θα συλλεγόntonταν τα ερωτηματολόγια σε μαθητές στην Κύπρο κάτι το οποίο δεν ήταν εφικτό.

4.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών που πήραν μέρος στη μελέτη αυτός ήταν παιδιά δευτέρας Δημοτικού τα οποία μιλούσαν ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα τα τούρκικα. Αναφορικά τώρα με το δείγμα της μελέτης αυτό αποτελούταν από 100 παιδιά, 50 εκ των οποίων είχαν πρώτη γλώσσα τα Ελληνικά και δεύτερη τα τούρκικα και 50 με τις γλώσσες ομιλίας αντεστραμμένες. Επίσης 52 παιδιά ολοκλήρωσαν μερικώς ή γενικά την δοκιμασία με στοιχεία να υπάρχουν για αυτά. Εδώ το 54% του δείγματος ήταν αγόρια ενώ το 46 κορίτσια. Το δείγμα που αναλύθηκε παρόλα ταύτα αποτελούταν κατά 57,7% από αγόρια (30 παιδιά), ενώ το υπόλοιπο 42,3% ήταν κορίτσια (22 παιδιά). Επιπλέον παρατηρήθηκε πως το 47% του δείγματος είχε γεννηθεί στην Ελλάδα (47 παιδιά), ενώ για το υπόλοιπο 53% του δείγματος δεν υπήρχαν στοιχεία. Σχετικά με τη δειγματοληψία της μελέτης αυτή προέκυψε κατόπιν διεξαγωγής των δοκιμασιών με το δείγμα, στη συνέχεια οι γονείς των παιδιών συμπλήρωσαν τα συμπληρωματικά εγχειρίδια. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως δεν

έδωσαν απάντηση όλοι οι γονείς στα εγχειρίδια με όσους απάντησαν να μην έχουν απαντήσει το σύνολο των απαντήσεων.

4.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Έπειτα από την συλλογή τους τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και εν συνεχεία έπειτα από τη συλλογή δεδομένων τα οποία είχαν νόημα για ανάλυση εισάχθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS (23). Το SPSS Statistics είναι ένα πακέτο λογισμικού που χρησιμοποιείται για διαδραστική ή μερική, στατιστική ανάλυση. Το SPSS εξαγοράστηκε από την IBM το 2009 ενώ μέχρι τότε η εταιρία παραγωγής και δημιουργίας του ήταν η SPSS Inc. Οι τρέχουσες εκδόσεις (μετά το 2015) έχουν το εμπορικό σήμα: IBM SPSS Statistics.

Το αρχικό όνομα του λογισμικού αρχικά σήμαινε Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences SPSS), το οποίο στη συνέχεια άλλαξε σε Στατιστικές λύσεις προϊόντων και υπηρεσιών (Statistical Product and Service Solutions).

Το SPSS χρησιμοποιείται πάρα πολύ για τη στατιστική ανάλυση στην κοινωνική επιστήμη. Χρησιμοποιείται ακόμη από πλήθος ερευνητών αγοράς και υγείας, εταιρειών έρευνας, κυβερνήσεις, και άλλους. Το πρωτότυπο εγχειρίδιο SPSS (Nie, Bent & Hull, 1970) έχει περιγραφθεί ως ένα από τα "βιβλία με την μεγαλύτερη επιρροή στην κοινωνιολογία" για να επιτρέψει στους απλούς ερευνητές να κάνουν τη δική τους στατιστική ανάλυση.

4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση στις συχνότητες των μεταβλητών της μελέτης, με την ομώνυμη μέθοδο η οποία αποσκοπούσε στην περιγραφική στατιστική των μεταβλητών.

4.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Προκειμένου να ελεγχθεί το εάν υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της μελέτης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων (με χρήση μηδενικών υποθέσεων). Τέλος πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών μέσω τιμών με τη χρήση της τεχνικής ελέγχου μέσω τιμών ανεξαρτήτων δειγμάτων. Η χρήση 99% και 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης είναι εμφανής στη συνέχεια της εργασίας όπου και παρουσιάζεται στους πίνακες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

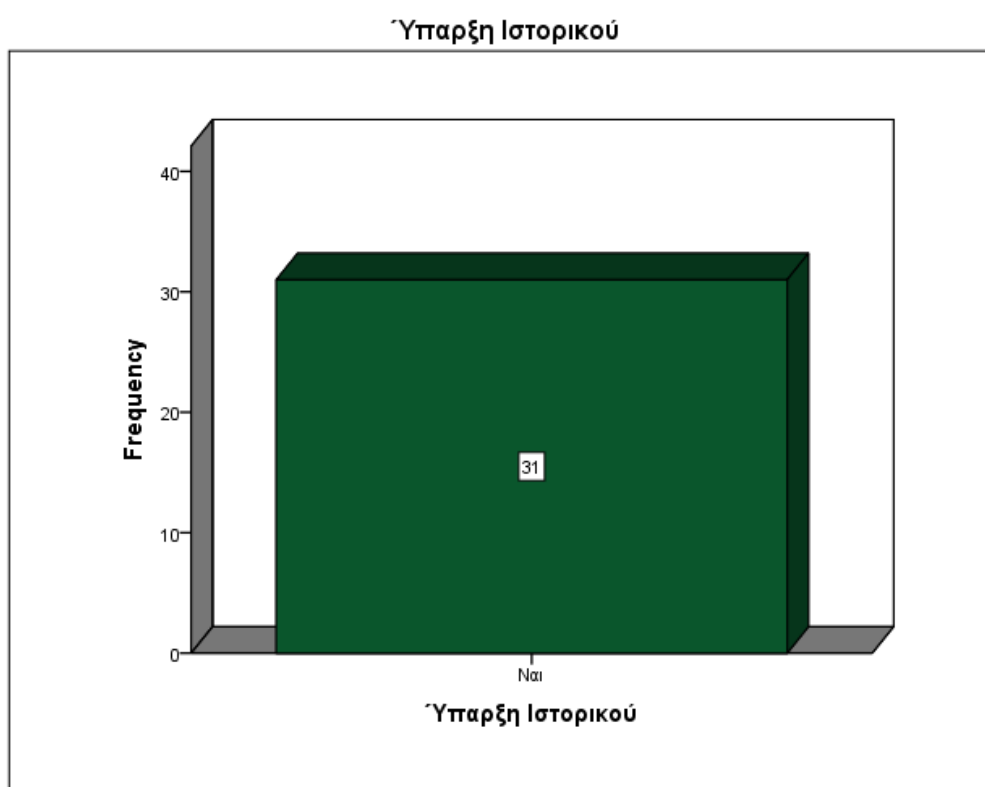
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- **Ύπαρξη Ιστορικού**

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 31% του δείγματος είχε οικογενειακό ιστορικό (31 παιδιά), ενώ το υπόλοιπο 69% ήταν παιδιά χωρίς οικογενειακό ιστορικό (69 παιδιά).

		Frequency	Percent
Valid	Ναι	31	31
Missing	System	69	69
Total		52	100,0

Πίνακας 1: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το εάν υπάρχει οικογενειακό ιστορικό.



Γράφημα τύπου Ράβδων 1: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν υπάρχει οικογενειακό ιστορικό στο δείγμα.

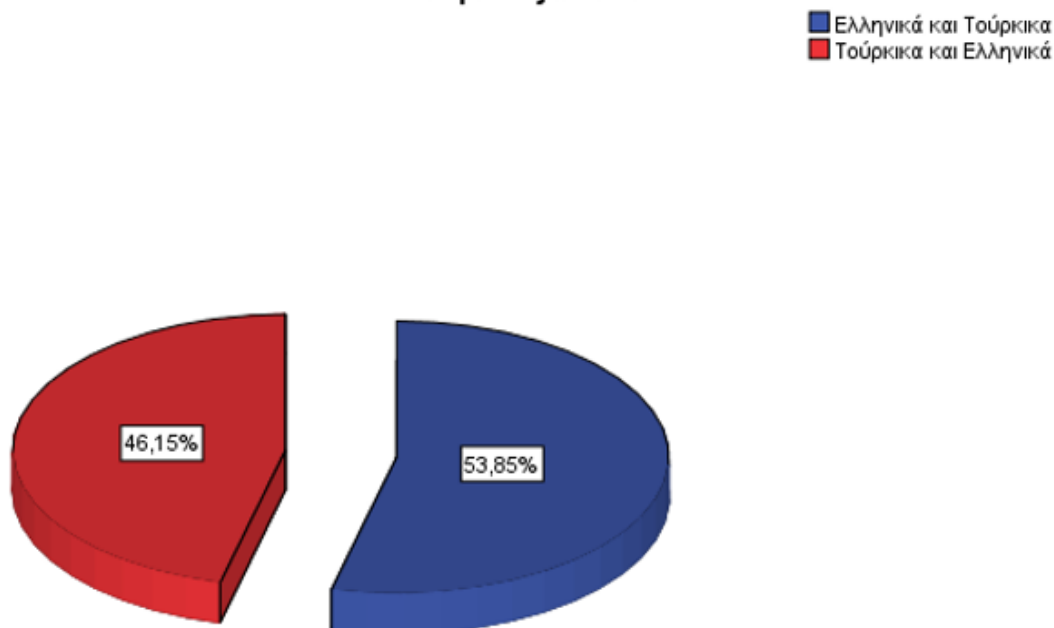
- **Ομιλία παιδιών**

Με τη βοήθεια του πίνακα 2 προκύπτει πως στο 46,2% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που μιλούσαν ως πρώτη γλώσσα την Τούρκικη και δεύτερη την Ελληνική (24 παιδιά), ενώ το υπόλοιπο 53,8% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που μιλούσαν ως πρώτη γλώσσα τα Ελληνικά και δεύτερη τα Τούρκικα (28 παιδιά). Εδώ φαίνεται πως 48 παιδιά δεν συνέχισαν την έρευνα ενώ το δείγμα διαχωριζόταν σε 50 παιδιά σε κάθε κατηγορία ομιλίας γλωσσών.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Τούρκικα και Ελληνικά	24	24	46,2
	Ελληνικά και Τούρκικα	28	28	53,8
	Total	52	52	100,0
Missing	System	48	48	
Total		100	100,0	

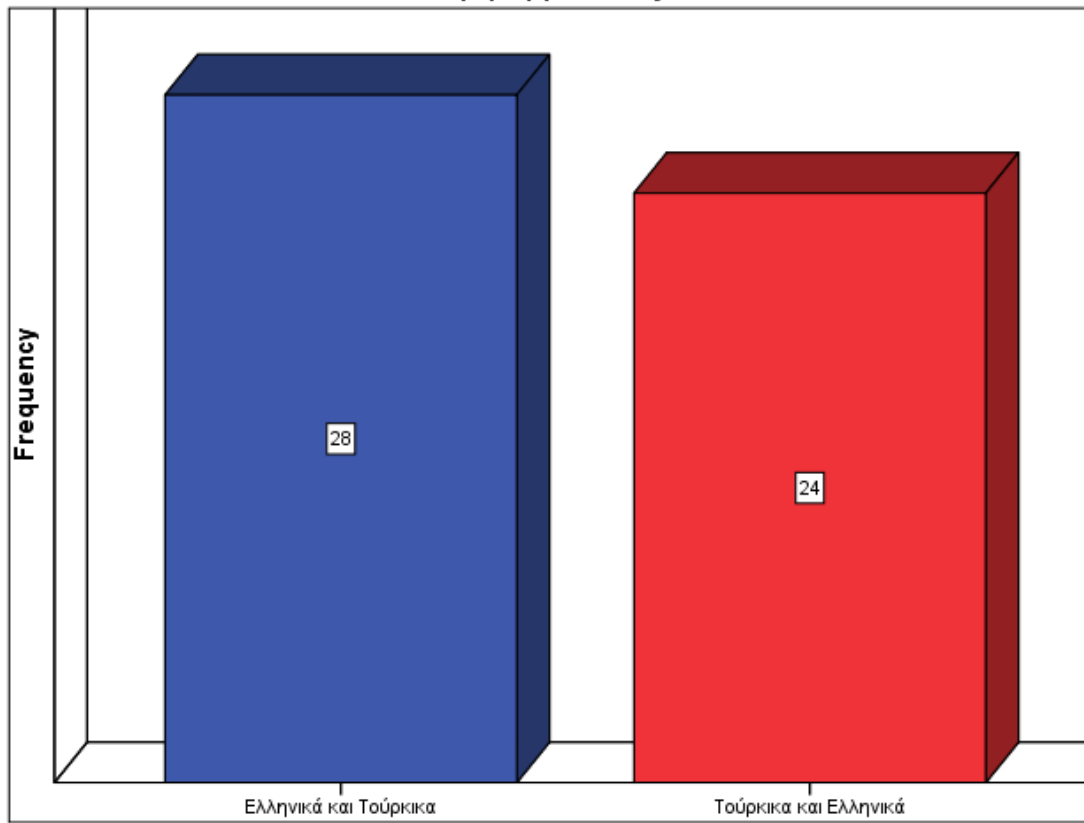
Πίνακας 2: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά.

Γλώσσα ομιλίας παιδιών



Γράφημα τύπου πίτας 2: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά.

Χρήση γλώσσας



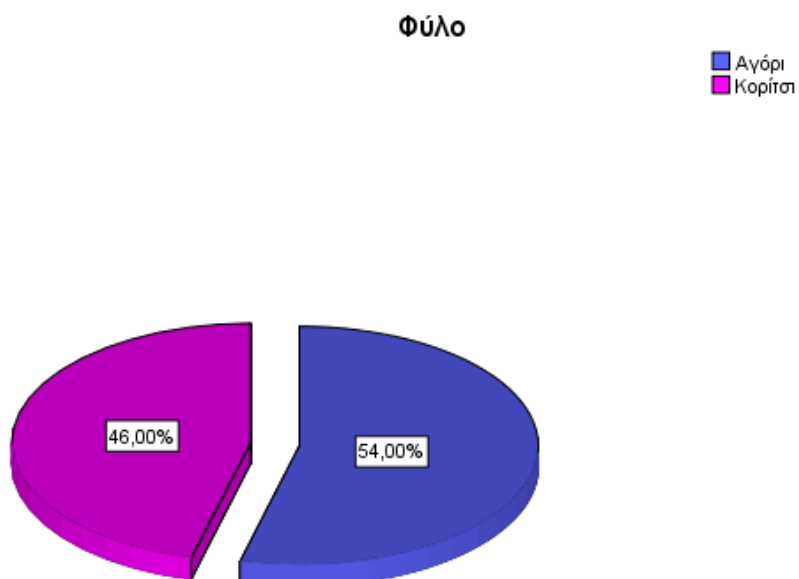
Γράφημα τύπου Ράβδων 3: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν γίνεται χρήση δύο γλωσσών στο σπίτι του δείγματος.

- **Φύλο**

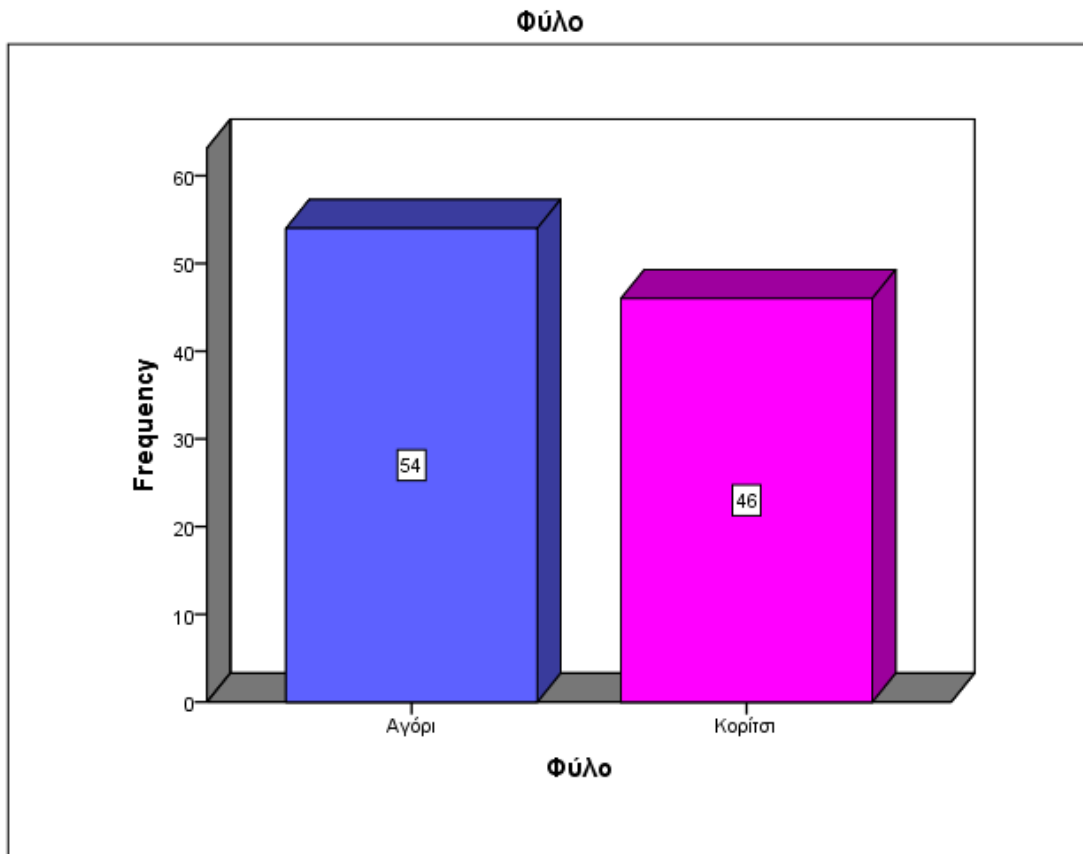
Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 54% του δείγματος ήταν αγόρια (54 παιδιά), ενώ το υπόλοιπο 46% ήταν κορίτσια (46 παιδιά).

		Φύλο	
		Frequency	Percent
Valid	Αγόρι	54	54
	Κορίτσι	46	46
Total		100	100,0

Πίνακας 3: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το φύλο του.



Γράφημα τύπου πίτας 4: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από το φύλο του δείγματος.



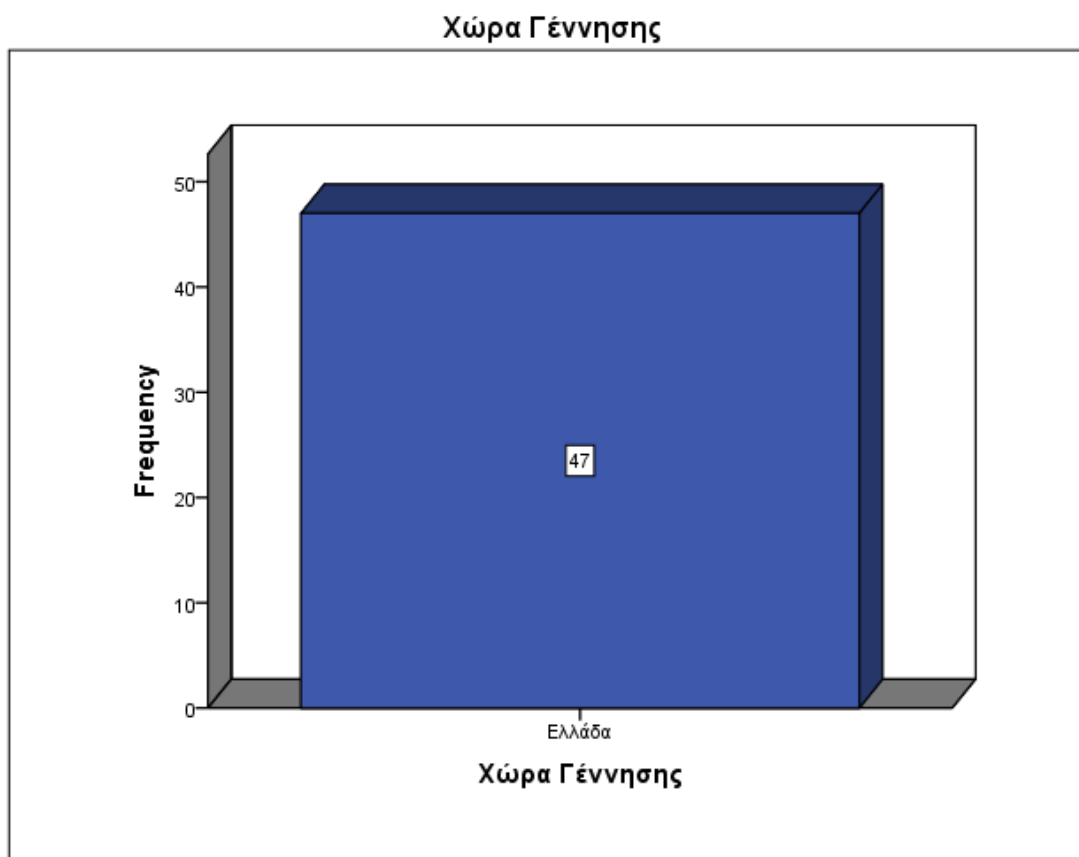
Γράφημα τύπου Ράβδων 5: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το φύλο του δείγματος.

- **Χώρα Γέννησης**

Με τη βοήθεια του πίνακα 4 προκύπτει πως το 90,4% του δείγματος είχε γεννηθεί στην Ελλάδα (47 παιδιά), ενώ για το υπόλοιπο 9,6% του δείγματος δεν υπήρχαν στοιχεία (5 παιδιά).

		Χώρα Γέννησης		
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ελλάδα	47	90,4	100,0
Missing	System	5	9,6	
Total		52	100,0	

Πίνακας 4: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη χώρα γέννησης του.



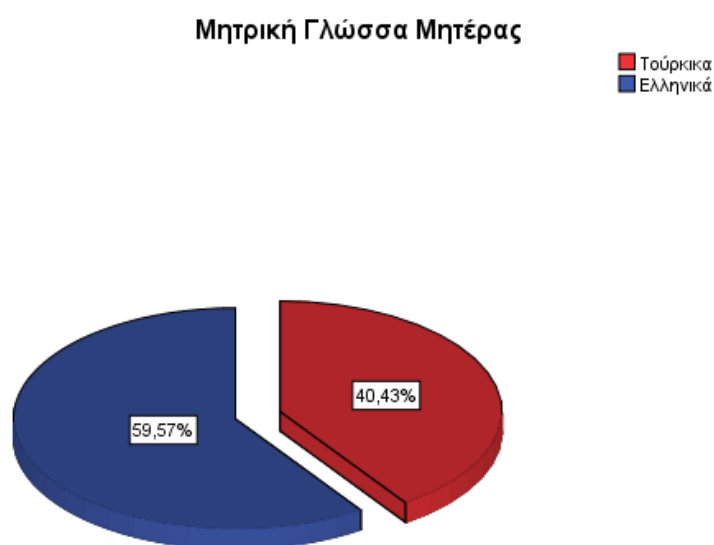
Γράφημα τύπου Ράβδων 6: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν γίνεται χρήση δύο γλωσσών στο σπίτι του δείγματος.

- **Μητρική Γλώσσα Μητέρας**

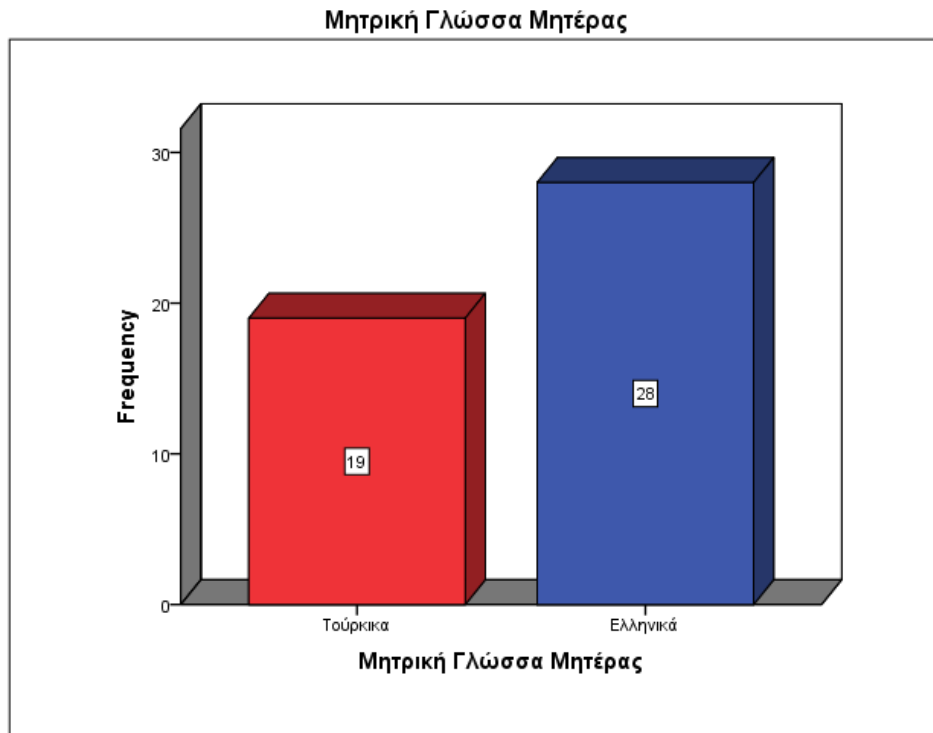
Με τη βοήθεια του πίνακα 5 προκύπτει πως το 40,4% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ως μητρική γλώσσα τα Τούρκικα (19 παιδιά), ενώ το 59,6% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων η μητέρα έχει ως μητρική γλώσσα τα Ελληνικά (28 παιδιά).

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Τούρκικα	19	36,5	40,4
	Ελληνικά	28	53,8	59,6
	Total	47	90,4	100,0
Missing	System	5	9,6	
Total		52	100,0	

Πίνακας 5: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη μητρική γλώσσα της μητέρας των παιδιών.



Γράφημα τύπου πίτας 7: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από τη μητρική γλώσσα της μητέρας των παιδιών.



Γράφημα τύπου Ράβδων 8: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από τη μητρική γλώσσα της μητέρας των παιδιών.

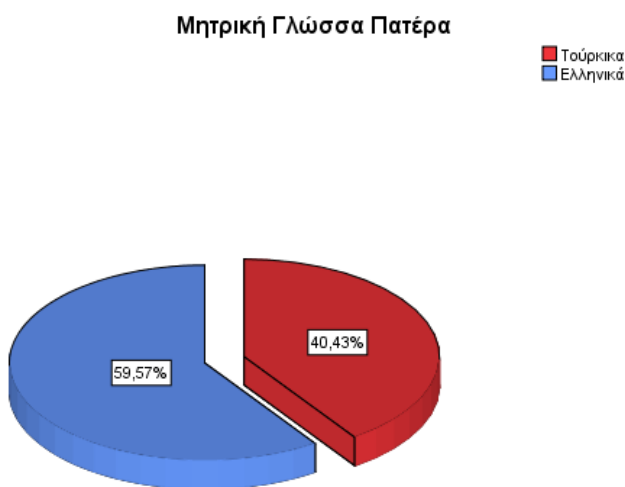
- **Μητρική Γλώσσα Πατέρα**

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι το 40,4% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ως μητρική γλώσσα τα Τούρκικα (19 παιδιά), ενώ το 59,6% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει ως μητρική γλώσσα τα Ελληνικά (28 παιδιά).

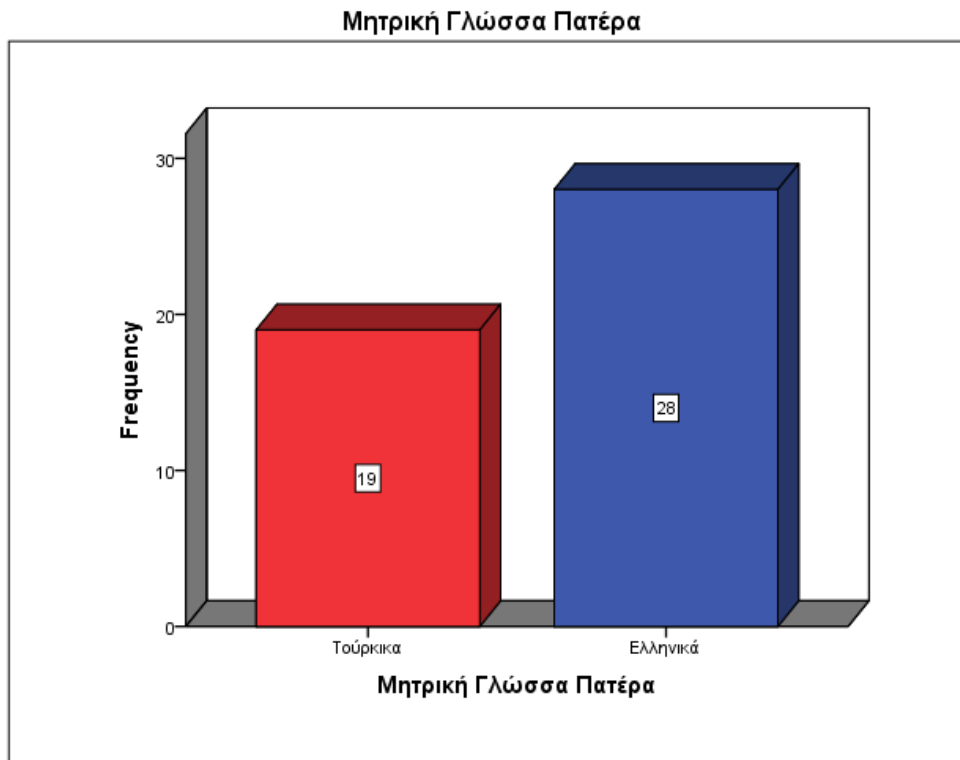
Μητρική Γλώσσα Πατέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Τούρκικα	19	36,5	40,4
	Ελληνικά	28	53,8	59,6
	Total	47	90,4	100,0
Missing	System	5	9,6	
Total		52	100,0	

Πίνακας 6: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη μητρική γλώσσα του πατέρα των παιδιών.



Γράφημα τύπου πίτας 9: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από τη μητρική γλώσσα του πατέρα των παιδιών.



Γράφημα τύπου Ράβδων 20: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από τη μητρική γλώσσα του πατέρα των παιδιών.

- **Κάθε πότε μιλάτε ελληνικά (μητέρα)**

Με τη βοήθεια του πίνακα 7 προκύπτει πως το 53,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων οι μητέρες μιλούσαν καθημερινά ελληνικά (8 παιδιά), ενώ το 33,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων η μητέρα μιλούσε όποτε χρειάζεται ελληνικά (5 παιδιά). Επιπλέον στο 13,3% του έγκυρου δείγματος των παιδιών οι μητέρες δεν μιλούν ποτέ ελληνικά (2 παιδιά).

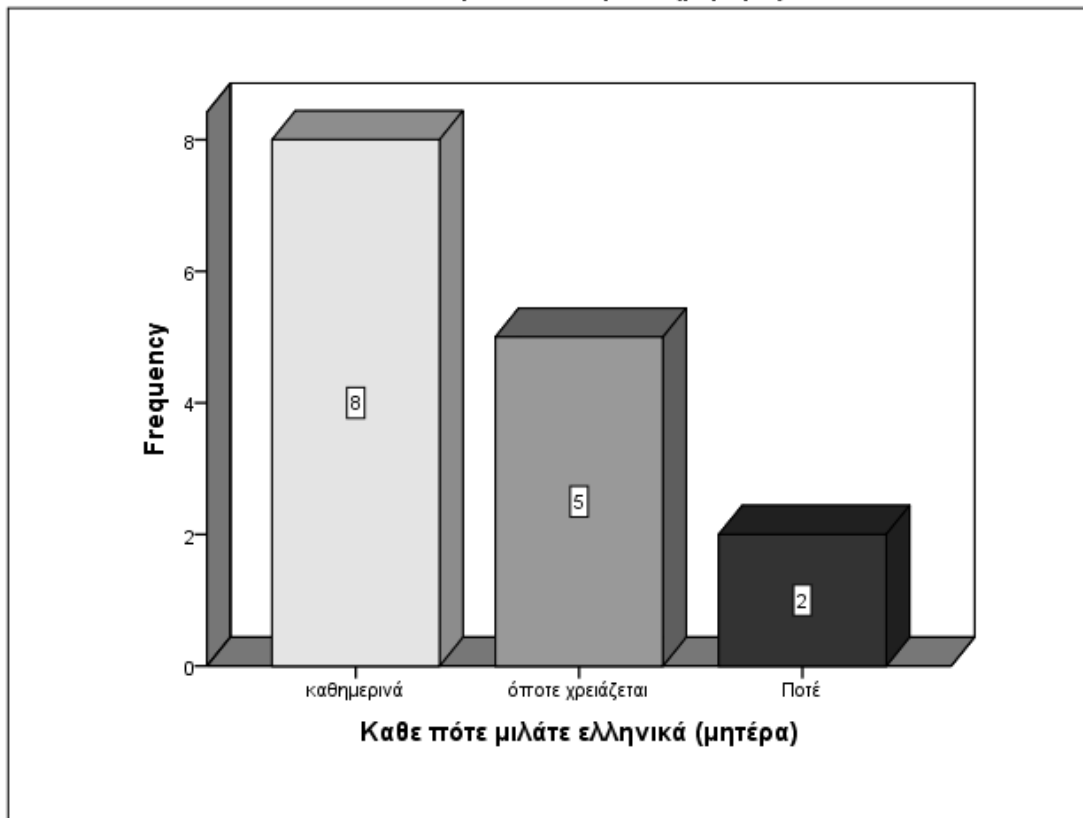
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Καθημερινά	8	15,4	53,3
	όποτε χρειάζεται	5	9,6	33,3
	Ποτέ	2	3,8	13,3
	Total	15	28,8	100,0
Missing	System	37	71,2	
Total		52	100,0	

Πίνακας 7: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά η μητέρα των παιδιών.



Γράφημα τύπου πίτας 11: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά η μητέρα των παιδιών.

Καθε πότε μιλάτε ελληνικά (μητέρα)



Γράφημα τύπου Ράβδων 32: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά η μητέρα των παιδιών.

- **Κάθε πότε μιλάτε ελληνικά (πατέρας)**

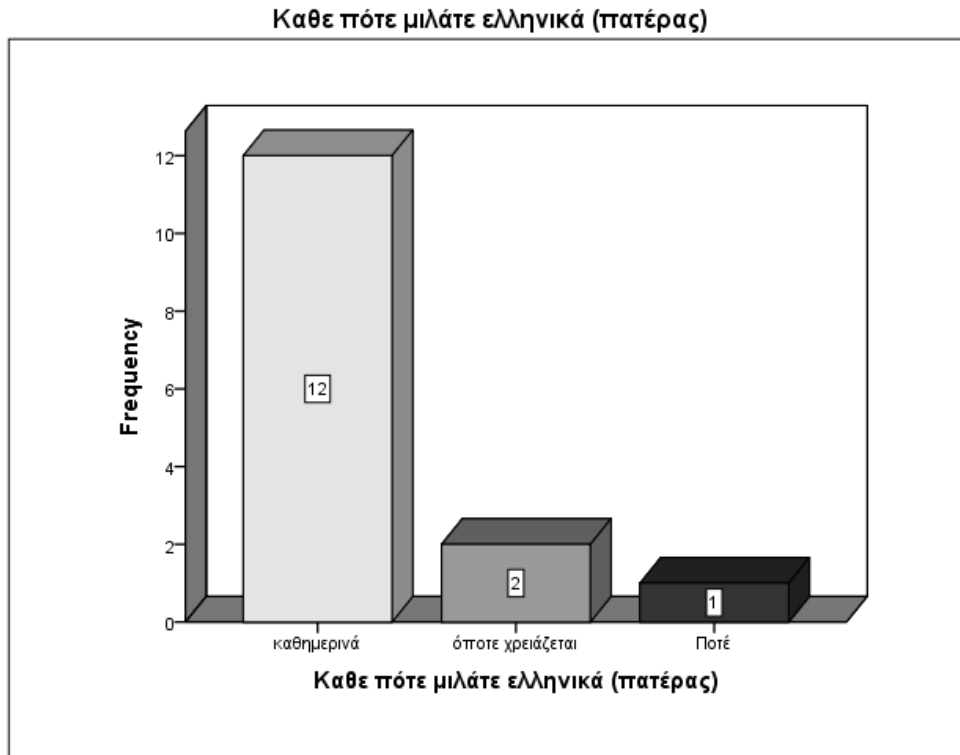
Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 80% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων οι πατέρες μιλούσαν καθημερινά ελληνικά (12 παιδιά), ενώ το 13,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων ο πατέρας μιλούσε όποτε χρειάζεται ελληνικά (2 παιδιά), ακόμη στο 6,7% του έγκυρου δείγματος φάνηκε πως ο πατέρας του παιδιού δεν μιλά ποτέ ελληνικά (1 παιδί).

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Καθημερινά	12	23,1	80,0
	όποτε χρειάζεται	2	3,8	13,3
	Ποτέ	1	1,9	6,7
	Total	15	28,8	100,0
Missing	System	37	71,2	
Total		52	100,0	

Πίνακας 8: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά ο πατέρας των παιδιών.



Γράφημα τύπου πίτας 23: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά ο πατέρας των παιδιών.



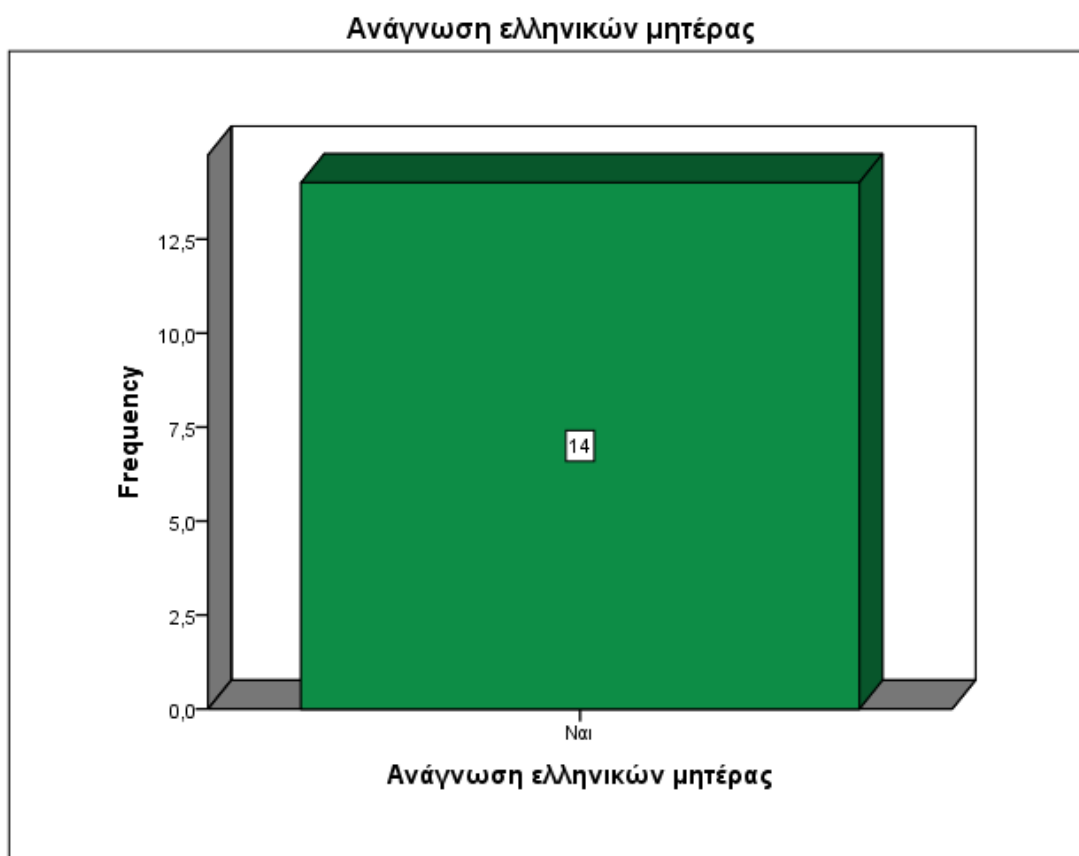
Γράφημα τύπου Ράβδων 44: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το κάθε πότε μιλά ελληνικά ο πατέρας των παιδιών.

- **Ανάγνωση ελληνικών μητέρας**

Με τη βοήθεια του πίνακα 9 προκύπτει πως το 26,9% του δείγματος ήταν παιδιά των οποίων οι μητέρες μπορούσαν να αναγνώσουν στα ελληνικά (14 παιδιά), για το υπόλοιπο 73,1% του δείγματος δεν υπήρχαν στοιχεία.

		Frequency	Percent
Valid	Ναι	14	26,9
Missing	System	38	73,1
Total		52	100,0

Πίνακας 9: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το εάν οι μητέρες μπορούν να αναγνώσουν στα Ελληνικά.



Γράφημα τύπου Ράβδων 55: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν οι μητέρες μπορούν να αναγνώσουν στα Ελληνικά.

- **Ανάγνωση ελληνικών πατέρα**

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 25% του δείγματος ήταν παιδιά των οποίων οι πατέρες μπορούσαν να αναγνώσουν στα ελληνικά (13 παιδιά), το 1,9% του δείγματος φάνηκε πως ήταν ένας πατέρας που δεν είχε τη δυνατότητα ανάγνωσης στα ελληνικά (1 παιδί) ενώ για το υπόλοιπο 73,1% του δείγματος δεν υπήρχαν στοιχεία.

Ανάγνωση ελληνικών πατέρα

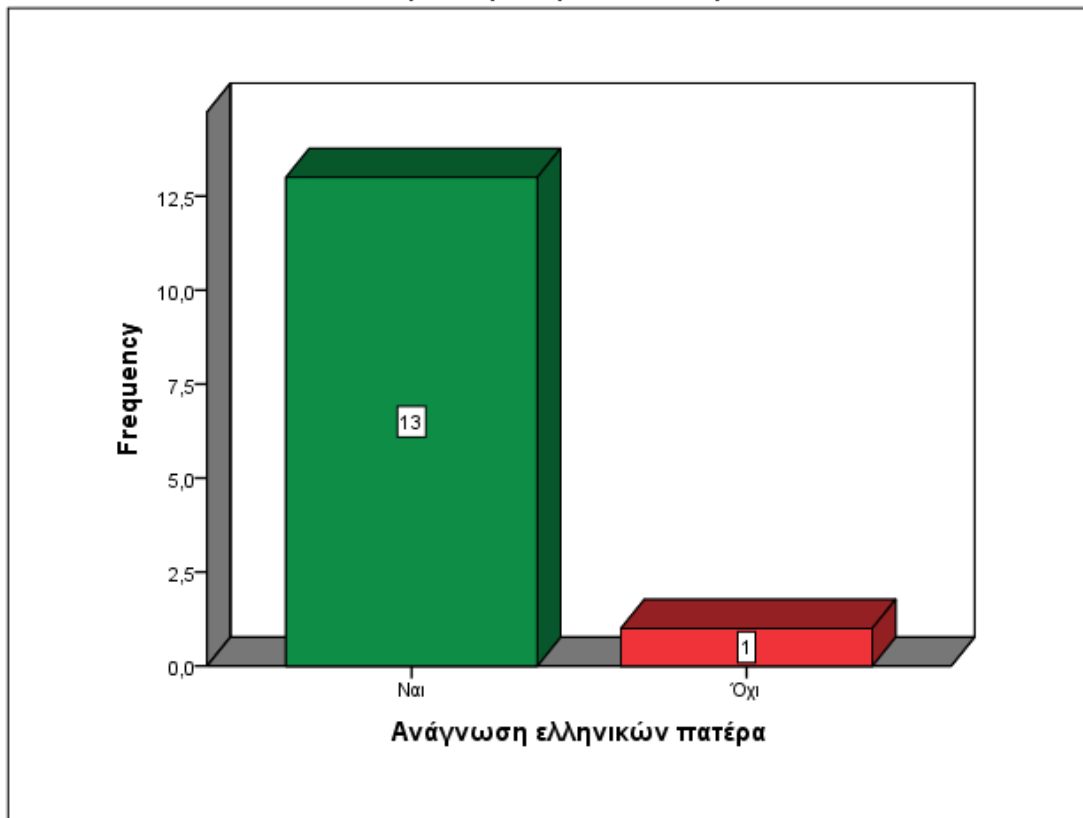
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ναι	13	25,0	92,9
	Όχι	1	1,9	7,1
	Total	14	26,9	100,0
Missing	System	38	73,1	
Total		52	100,0	

Πίνακας 20: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από το εάν οι πατέρες μπορούν να αναγνώσουν στα Ελληνικά.



Γράφημα τύπου πίτας 36: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από το εάν οι πατέρες μπορούν να αναγνώσουν στα Ελληνικά.

Ανάγνωση ελληνικών πατέρα



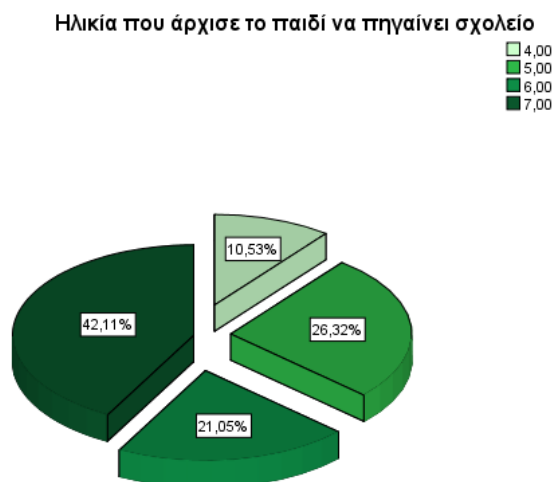
Γράφημα τύπου Ράβδων 67: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν οι πατέρες μπορούν να αναγνώσουν στα Ελληνικά.

- **Ηλικία που άρχισε το παιδί να πηγαίνει σχολείο**

Με τη βοήθεια του πίνακα 11 προκύπτει πως το 10,5% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που ξεκίνησαν να πηγαίνουν σχολείο στα 4 έτη (2 παιδιά), το 26,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που ξεκίνησαν να πηγαίνουν σχολείο 5 ετών (5 παιδιά). Επιπροσθέτως παρατηρήθηκε πως το 21,1% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που πήγαν στα 6 τους έτη σχολείο (4 παιδιά) και τέλος το 42,1% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά τα οποία πήγαν σχολείο 7 ετών (8 παιδιά).

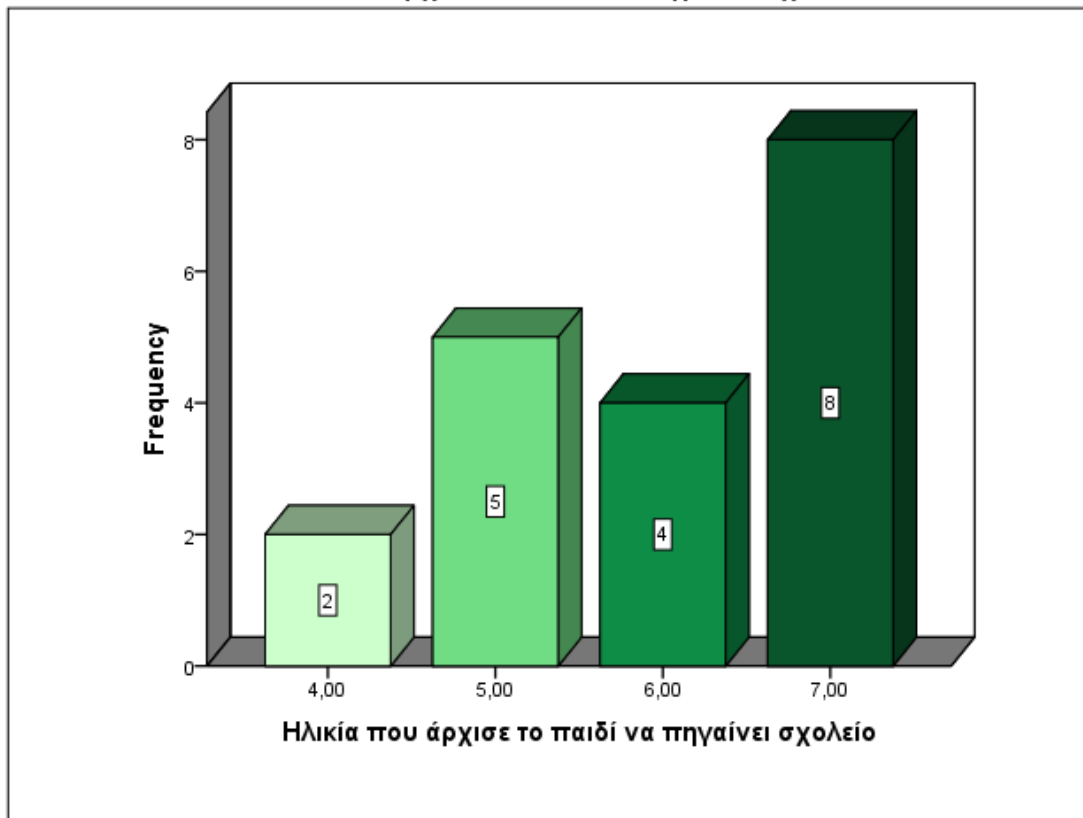
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	4,00	2	3,8	10,5
	5,00	5	9,6	26,3
	6,00	4	7,7	21,1
	7,00	8	15,4	42,1
	Total	19	36,5	100,0
Missing	System	33	63,5	
Total		52	100,0	

Πίνακας 31: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από την ηλικία που ξεκίνησαν τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο.



Γράφημα τύπου πίτας 48: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από την ηλικία που ξεκίνησαν τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο.

Ηλικία που άρχισε το παιδί να πηγαίνει σχολείο



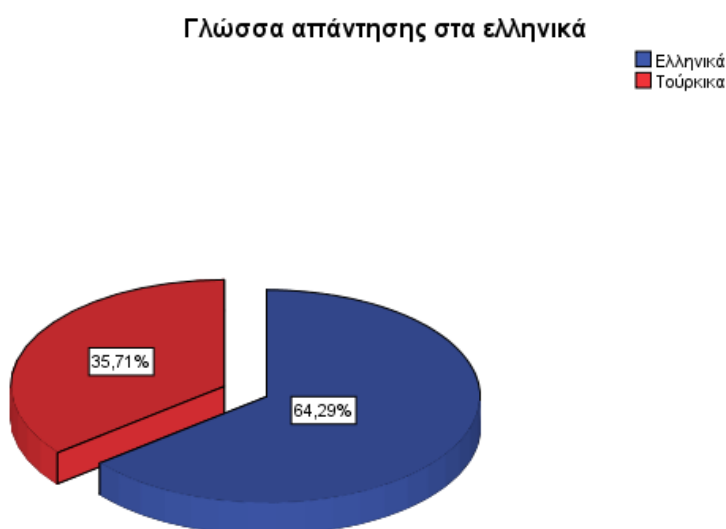
Γράφημα τύπου Ράβδων 79: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από την ηλικία που ξεκίνησαν τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο.

- **Γλώσσα απάντησης στα ελληνικά**

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 64,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που απαντούσαν στα ελληνικά με ελληνικά (9 παιδιά) ενώ για το υπόλοιπο 35,7% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που απαντούσαν με τούρκικα στα ελληνικά (5 παιδιά).

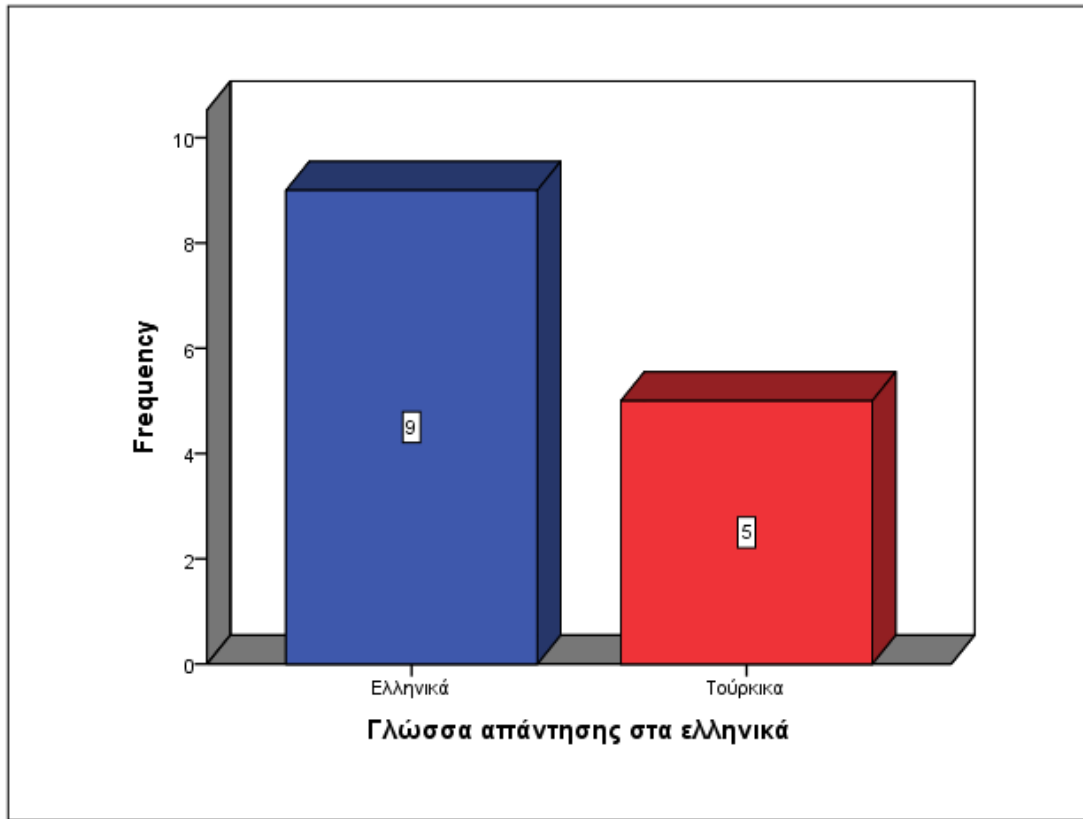
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ελληνικά	9	17,3	64,3
	Τούρκικα	5	9,6	35,7
	Total	14	26,9	100,0
Missing	System	38	73,1	
Total		52	100,0	

Πίνακας 42: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη γλώσσα που απαντά στα ελληνικά.



Γράφημα τύπου πίτας 20: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από τη γλώσσα που απαντούν στα ελληνικά τα παιδιά.

Γλώσσα απάντησης στα ελληνικά



Γράφημα τύπου Ράβδων 28: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από τη γλώσσα που απαντούν στα ελληνικά τα παιδιά.

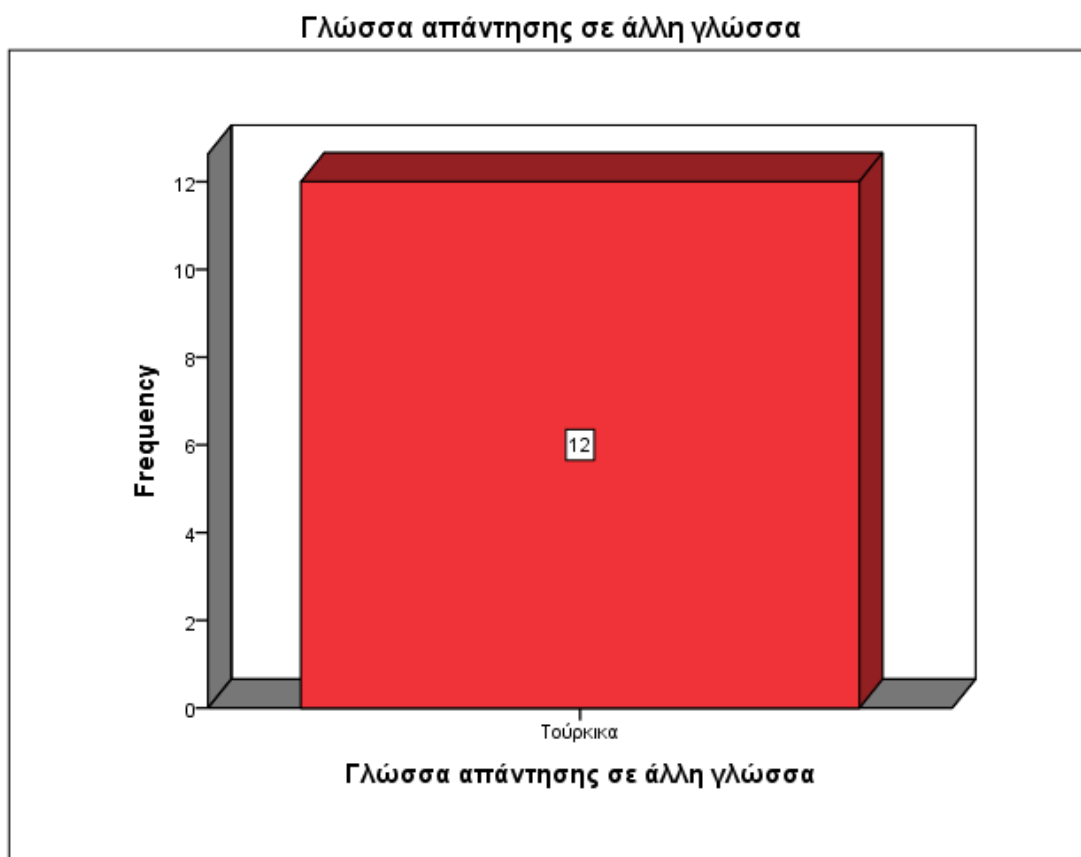
- **Γλώσσα απάντησης σε άλλη γλώσσα**

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως όλα τα παιδιά που υπήρχαν δεδομένα απάντησαν πως σε άλλη γλώσσα απαντούσαν με την ίδια.

Γλώσσα απάντησης σε άλλη γλώσσα

		Frequency	Percent
Valid	Τούρκικα	12	23,1
Missing	System	40	76,9
Total		52	100,0

Πίνακας 53: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από τη γλώσσα που απαντά σε άλλη γλώσσα.



Γράφημα τύπου Ράβδων 22: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από τη γλώσσα που απαντούν σε άλλη γλώσσα τα παιδιά.

- **Χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλαβαίνει κάτι**

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει πως το 38,5% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι (5 παιδιά) ενώ για το υπόλοιπο 61,5% του έγκυρου δείγματος φάνηκε τα παιδιά αν μην χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι (8 παιδιά).

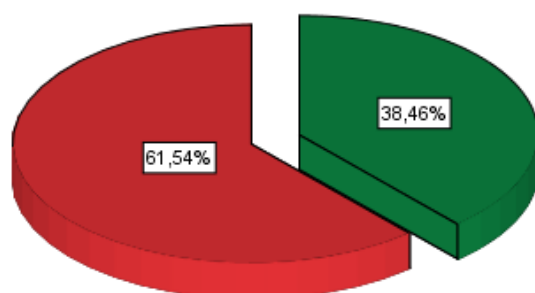
Χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλαβαίνει κάτι

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ναι	5	9,6	38,5
	Όχι	8	15,4	61,5
	Total	13	25,0	100,0
Missing	System	39	75,0	
Total		52	100,0	

Πίνακας 64: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος των παιδιών γύρω από το εάν χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι.

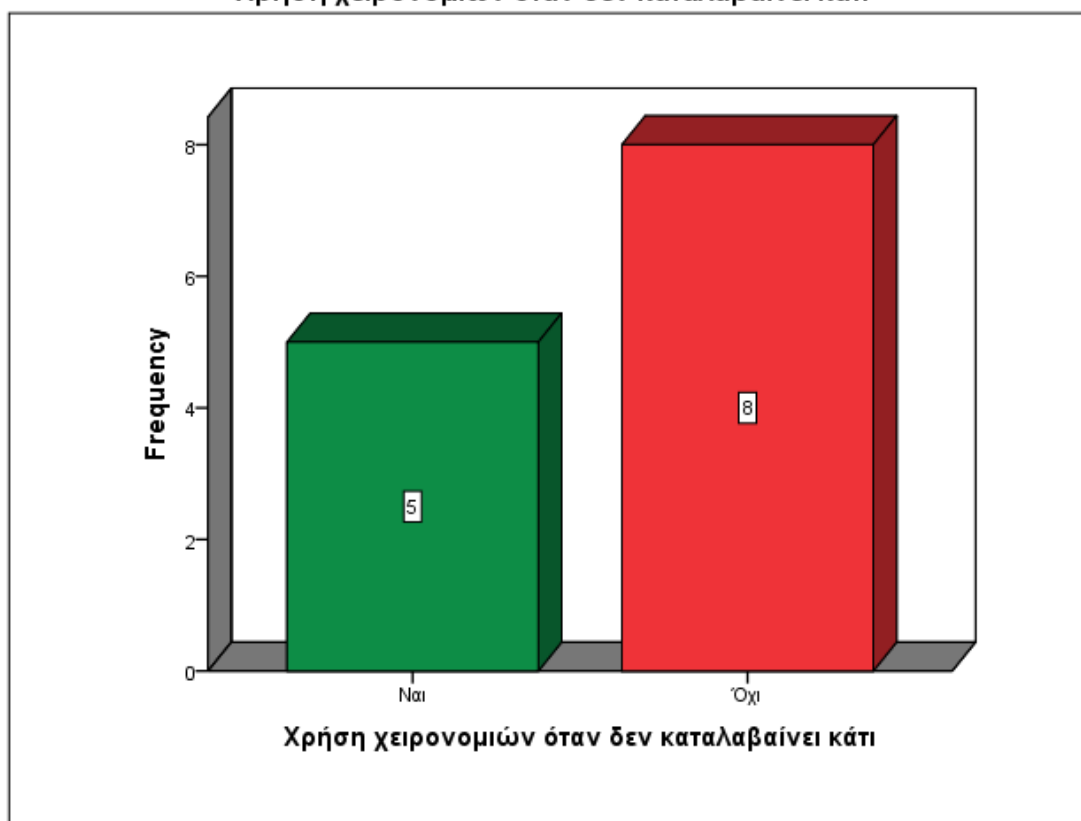
Χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλαβαίνει κάτι

■ Ναι
■ Όχι



Γράφημα τύπου πίτας 23: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από το εάν χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι τα παιδιά.

Χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλαβαίνει κάτι



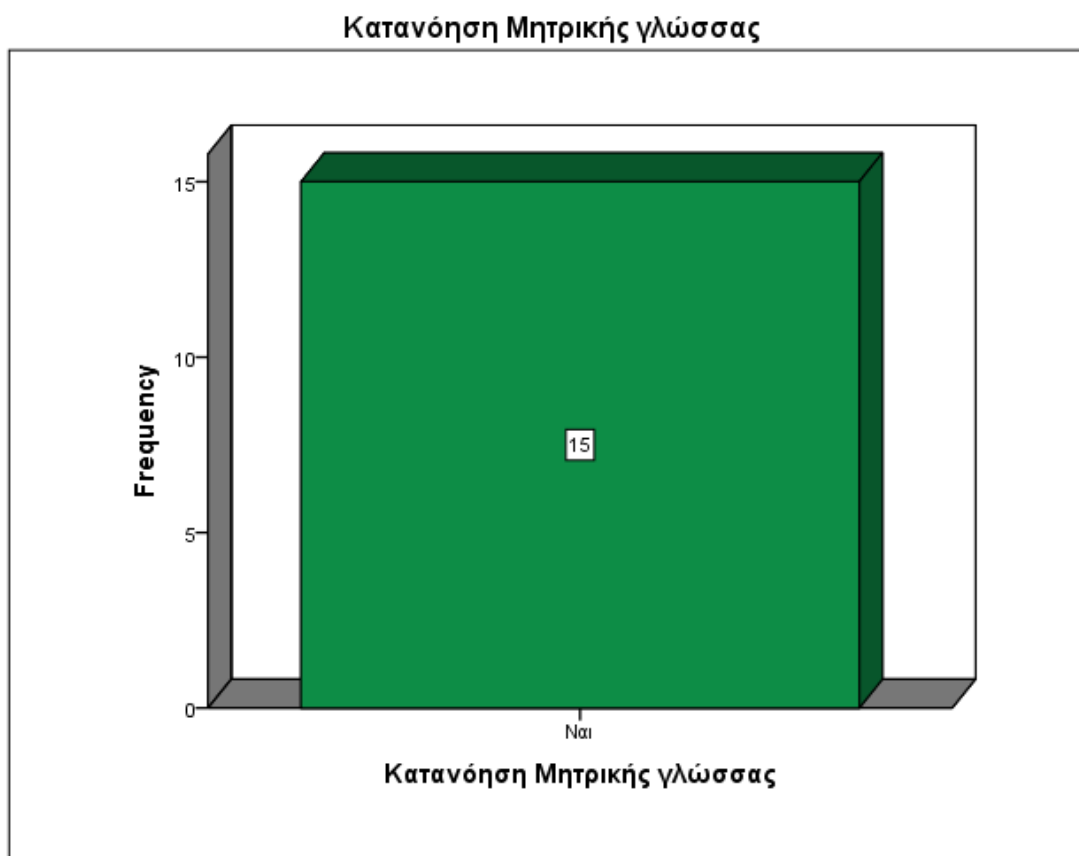
Γράφημα τύπου Ράβδων 24: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από το εάν χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι τα παιδιά.

- **Κατανόηση Μητρικής γλώσσας**

Από τον δέκατο πέμπτο πίνακα προκύπτει ότι όλα τα παιδιά που υπήρχαν δεδομένα φάνηκε να κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα (15 παιδιά).

Κατανόηση Μητρικής γλώσσας		Frequency	Percent
Valid	Ναι	15	28,8
Missing	System	37	71,2
Total		52	100,0

Πίνακας 75: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από την κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας.



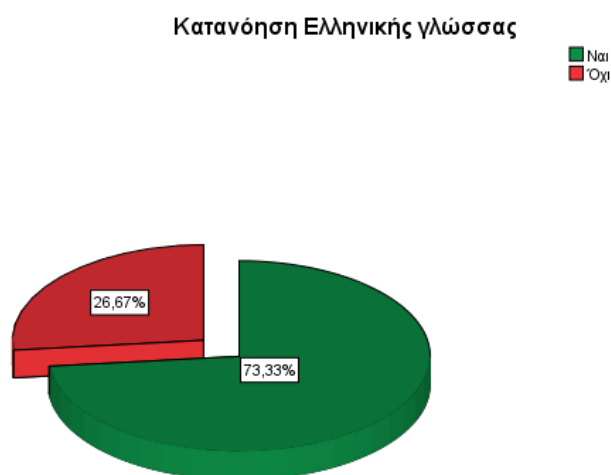
Γράφημα τύπου Ράβδων 25: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από την κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας από τα παιδιά.

- **Κατανόηση Ελληνικής γλώσσας**

Με τη βοήθεια του πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι το 73,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά τα οποία απάντησαν πως κατανοούν την ελληνική γλώσσα (11 παιδιά), ενώ το 26,7% του έγκυρου δείγματος φάνηκε αν είναι παιδιά που δεν κατανοούσαν την ελληνική γλώσσα (4 παιδιά).

Κατανόηση Ελληνικής γλώσσας				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ναι	11	21,2	73,3
	Όχι	4	7,7	26,7
	Total	15	28,8	100,0
Missing	System	37	71,2	
Total		52	100,0	

Πίνακας 86: Στον παρόν πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος γύρω από την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας.



Γράφημα τύπου πίτας 26: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά επί τοις εκατό γύρω από την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά.

Κατανόηση Ελληνικής γλώσσας



Γράφημα τύπου Ράβδων 27: Στο παρόν γράφημα παρουσιάζονται οι συχνότητες γύρω από την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά.

Λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη τιμών στις μεταβλητές που ακολουθούν πραγματοποιήθηκε ανάλυση της ύπαρξης συσχετίσεων ανάμεσα στις συνεχείς μεταβλητές της μελέτης. Εδώ πραγματοποιήθηκε ο προκαθορισμένος έλεγχος ύπαρξης στατιστικής σημαντικότητας H_0 & H_1 στα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 99% και 95%.

Εδώ παρατηρείται πως η αύξηση της ηλικίας επιφέρει μείωση του σκορ ανάγνωσης συλλαβών, ψευδολέξεων και ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (ασθενής αρνητική συσχέτιση). Επιπλέον σημαντικό είναι πως η αύξηση της ηλικίας των παιδιών επιφέρει αύξηση της μνήμης ακολουθιών αριθμών σε μεγάλο βαθμό (πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση).

Η αύξηση του σκορ της ανάγνωσης συλλαβών προκύπτει πως επιφέρει και αύξηση των σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων καθώς και της ανάγνωσης και συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (ισχυρή θετική συσχέτιση). Η αύξηση του σκορ της ανάγνωσης συλλαβών επιπλέον φάνηκε να επιφέρει αύξηση και της ανάγνωσης ψευδολέξεων (πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση).

Ακόμη παρατηρήθηκε πως το σκορ της ανάγνωσης Ψευδολέξεων επιφέρει αύξηση του σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (θετική και μέτρια συσχέτιση).

Κατόπιν το σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογή εικόνων φάνηκε να επιφέρει αύξηση του σκορ της ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων (ασθενής και θετική συσχέτιση).

Correlations

		Ηλικία	Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξε ων	Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Ηλικία που άρχισε το παιδί να πηγαίνει σχολείο
Ηλικία	Pearson	1	-,492**	-,459**	-,331*	,288	,895**	,236
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)		,002	,005	,017	,173	,006	,331
	N	52	36	36	52	24	7	19
Ανάγνωση Συλλαβών	Pearson	-,492**	1	,900**	,702**	,717*	-,337	. ^c
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,002		,000	,000	,045	,579	,000
	N	36	36	36	36	8	5	8
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Pearson	-,459**	,900**	1	,634**	,642	-,113	. ^c
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,005	,000		,000	,086	,856	,000
	N	36	36	36	36	8	5	8
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Pearson	-,331*	,702**	,634**	1	,429*	,332	,055
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,017	,000	,000		,037	,466	,822
	N	52	36	36	52	24	7	19
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Pearson	,288	,717*	,642	,429*	1	,246	,352
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,173	,045	,086	,037		,595	,140
	N	24	8	8	24	24	7	19
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Pearson	,895**	-,337	-,113	,332	,246	1	-,216
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,006	,579	,856	,466	,595		,642
	N	7	5	5	7	7	7	7
Ηλικία που άρχισε το παιδί να πηγαίνει σχολείο	Pearson	,236	. ^c	. ^c	,055	,352	-,216	1
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,331	,000	,000	,822	,140	,642	
	N	19	8	8	19	19	7	19

Πίνακας 17: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση της ύπαρξης συσχετίσεων ανάμεσα στις συνεχείς μεταβλητές της μελέτης.

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Με σκοπό να ελεγχθεί εάν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στα δεδομένα της μελέτης ως προς τους μέσους όρους τους και κάποιους δημογραφικούς παράγοντες πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω των τιμών ανεξαρτήτων δειγμάτων. Μετά από ελέγχους διακυμάνσεων με έλεγχο μηδενικής και μη υπόθεσης παρουσιάζονται στη συνέχεια τα ευρήματα της μελέτης και στη συνέχεια σε ίδιους ελέγχους στις μέσες τιμές.

Αρχικά παρατηρήθηκε πως λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση μιας ή δυο γλωσσών στο σπίτι των παιδιών η ύπαρξη διαφορών στις μέσες τιμές. Κατά μέσο όρο τα παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά στο σπίτι φάνηκε πως είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και στην ανάγνωση προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

Αναφορικά με την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων και τη μνήμη ακολουθιών αριθμών δεν υπήρξαν ευρήματα.

Group Statistics					
	Χρήση 2 γλωσσών στο σπίτι	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ανάγνωση Συλλαβών	Τούρκικα και Ελληνικά	8	11,5000	9,11827	3,22380
	Ελληνικά	28	23,4286	,92009	,17388
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Τούρκικα και Ελληνικά	8	15,1250	8,85498	3,13071
	Ελληνικά	28	23,4643	,74447	,14069
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Τούρκικα και Ελληνικά	19	7,2105	2,99219	,68646
	Ελληνικά	28	14,4643	2,13406	,40330
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Τούρκικα και Ελληνικά	19	5,7368	3,33070	,76412
	Ελληνικά	0 ^a	.	.	.
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Τούρκικα και Ελληνικά	7	12,0000	3,16228	1,19523
	Ελληνικά	0 ^a	.	.	.

Πίνακας 18: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω των τιμών για έλεγχο διαφοροποίησης στα δεδομένα βάσει της χρήσης μίας ή δύο γλωσσών στο σπίτι.

a. t cannot be computed because at least one of the groups is empty.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ανάγνωση Συλλαβών	Equal variances assumed	143,638	,000	-	34	,000	-	1,69089	-15,36486	-8,49228
	Equal variances not assumed			7,05			7,04			
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Equal variances assumed	112,482	,000	-	34	,000	-	1,63255	-11,65702	-5,02155
	Equal variances not assumed			5,10			7,02			
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Equal variances assumed	3,063	,087	-	45	,000	-	,74686	-8,75801	-5,74951
	Equal variances not assumed			9,71			30,1			

Πίνακας 19: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε έλεγχος διακυμάνσεων με έλεγχο μηδενικής και μη υπόθεσης.

Σχετικά με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των 5 ερευνώμενων μεταβλητών.

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ανάγνωση Συλλαβών	Αγόρι	21	20,3810	7,23517	1,57884
	Κορίτσι	15	21,3333	5,57631	1,43980
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Αγόρι	21	21,0952	6,10659	1,33257
	Κορίτσι	15	22,3333	4,11733	1,06309
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Αγόρι	30	10,7667	4,36035	,79609
	Κορίτσι	22	12,0000	4,15188	,88518
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Αγόρι	15	5,7333	3,17280	,81921
	Κορίτσι	9	5,0000	3,00000	1,00000
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Αγόρι	5	11,0000	3,08221	1,37840
	Κορίτσι	2	14,5000	2,12132	1,50000

Πίνακας 20: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών για έλεγχο διαφοροποίησης στα δεδομένα βάσει του φύλου.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ανάγνωση Συλλαβών	Equal variances assumed	,857	,361	-,427	34	,672	-,95238	2,23215	-5,48865	3,58388
	Equal variances not assumed			-,446	33,751	,659	-,95238	2,13676	-5,29599	3,39123
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Equal variances assumed	1,229	,275	-,681	34	,500	-1,23810	1,81788	-4,93247	2,45628
	Equal variances not assumed			-,726	33,927	,473	-1,23810	1,70467	-4,70267	2,22648
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Equal variances assumed	,000	,994	1,028	50	,309	-1,23333	1,19969	-3,64297	1,17631
	Equal variances not assumed			1,036	46,622	,306	-1,23333	1,19051	-3,62883	1,16217

Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Equal variances assumed	,973	,335	,559	22	,582	,73333	1,31174	-1,98706	3,45372
	Equal variances not assumed			,567	17,768	,578	,73333	1,29271	-1,98510	3,45177
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Equal variances assumed	,629	,464	1,435	5	,211	-3,50000	2,43926	-9,77032	2,77032
	Equal variances not assumed			1,718	2,887	,188	-3,50000	2,03715	-10,12873	3,12873

Πίνακας 21: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε έλεγχος διακυμάνσεων με έλεγχο μηδενικής και μη υπόθεσης.

Στο παρόν σημείο παρατηρήθηκε πως όσον αφορά τη χρήση χειρονομιών από τα παιδιά όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι τα παιδιά που κάνουν κάτι τέτοιο είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στην ανάγνωση συλλαβών συγκριτικά με τα παιδιά που δεν κάνουν κάτι τέτοιο.

Εδώ δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά στους μέσους όρους των άλλων μεταβλητών.

Group Statistics

	Χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλαβαίνει κάτι	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ανάγνωση Συλλαβών	Ναι	5	6,6000	6,98570	3,12410
	Όχι	3	19,6667	5,77350	3,33333
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ναι	5	11,0000	8,88819	3,97492
	Όχι	3	22,0000	1,73205	1,00000
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Ναι	5	7,0000	1,58114	,70711
	Όχι	8	6,6250	2,92465	1,03402
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Ναι	5	5,0000	3,93700	1,76068
	Όχι	8	5,8750	3,72012	1,31526
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Ναι	2	13,0000	2,82843	2,00000
	Όχι	4	11,2500	3,94757	1,97379

Πίνακας 22: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω των τιμών για έλεγχο διαφοροποίησης στα δεδομένα ως προς τη χρήση χειρονομιών όταν δεν καταλάβαιναν κάτι.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ανάγνωση Συλλαβών	Equal variances assumed	,038	,853	-,08	6	,035	13,06667	4,82463	24,87211	-1,26123
	Equal variances not assumed			2,860	5,092	,035	13,06667	4,56849	24,74666	-1,38667
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Equal variances assumed	6,738	,041	2,056	6	,086	11,00000	5,34997	24,09091	2,09091
	Equal variances not assumed			2,684	4,486	,049	11,00000	4,09878	21,90958	-,09042
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Equal variances assumed	9,103	,012	,261	11	,799	,37500	1,43683	-2,78745	3,53745
	Equal variances not assumed			,299	10,905	,770	,37500	1,25268	-2,38507	3,13507
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Equal variances assumed	,012	,914	,404	11	,694	-,87500	2,16657	-5,64359	3,89359
	Equal variances not assumed			,398	8,243	,701	-,87500	2,19771	-5,91702	4,16702
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Equal variances assumed	1,852	,245	,546	4	,614	1,75000	3,20400	-7,14573	10,64573

Equal variances not assumed			,62 3	2,9 60	,578	1,7500 0	2,80995	-7,26053	10,7605 3
--------------------------------------	--	--	----------	-----------	------	-------------	---------	----------	--------------

Πίνακας 23: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε έλεγχος διακυμάνσεων με έλεγχο μηδενικής και μη υπόθεσης.

Σχετικά με την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας παρατηρήθηκε πως τα παιδιά που απάντησαν θετικά είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών σε σχέση με τα παιδιά που δεν κατανοούσαν την ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον και εδώ δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά στους μέσους όρους των άλλων μεταβλητών.

Group Statistics

	Κατανόηση Ελληνικής γλώσσας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ανάγνωση Συλλαβών	Ναι	5	16,4000	8,04984	3,60000
	Όχι	3	3,3333	1,15470	,66667
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ναι	5	18,6000	8,84873	3,95727
	Όχι	3	9,3333	6,11010	3,52767
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Ναι	11	7,6364	3,04213	,91724
	Όχι	4	6,2500	1,70783	,85391
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Ναι	11	6,0000	3,63318	1,09545
	Όχι	4	4,0000	2,94392	1,47196
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Ναι	6	12,1667	3,43026	1,40040
	Όχι	1	11,0000	.	.

Πίνακας 24: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών για έλεγχο διαφοροποίησης στα δεδομένα ως προς την κατανόηση της Ελληνικής γλώσσας.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ανάγνωση Συλλαβών	Equal variances assumed	5,551	,057	2,708	6	,035	13,06667	4,82463	1,26123	24,87211
	Equal variances not assumed			3,569	4,269	,021	13,06667	3,66121	3,14923	22,98410
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Equal variances assumed	,271	,621	1,578	6	,166	9,26667	5,87171	-5,10090	23,63424
	Equal variances not assumed			1,748	5,693	,134	9,26667	5,30136	-3,87674	22,41007

Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Equal variances assumed	1,980	,183	,851	13	,410	1,38636	1,62983	-2,13467	4,90740
	Equal variances not assumed			1,106	9,945	,295	1,38636	1,25319	-1,40802	4,18075
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Equal variances assumed	,477	,502	,983	13	,344	2,00000	2,03552	-2,39748	6,39748
	Equal variances not assumed			1,090	6,633	,314	2,00000	1,83485	-2,38788	6,38788
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Equal variances assumed	.	.	,315	5	,766	1,16667	3,70510	-8,35760	10,69093
	Equal variances not assumed			.	.	.	1,16667	.	.	.

Πίνακας 25: Στον παρόν πίνακα πραγματοποιήθηκε έλεγχος διακυμάνσεων με έλεγχο μηδενικής και μη υπόθεσης.

Πίνακας 26: Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα ερωτηματολόγια σχετικά με τα παιδιά που είχαν πρωτεύουσα γλώσσα την τούρκικη και δευτερεύουσα τα ελληνικά. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται σε όσες περιπτώσεις υπάρχουν στοιχεία για τις μητέρες και τους πατέρες σχετικά με το εάν μιλούν, διαβάζουν και γράφουν ελληνικά. Τα δεδομένα που ακολουθούν είναι με σειρά ταξινόμησης στο στατιστικό πακέτο. Αυτός είναι ο λόγος που βρίσκονται στη μορφή που ακολουθεί.

	Τούρκικα	Ελληνικά	Ομιλία	Ανάγνωση	Γραφή
Μητέρα 1	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 2	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 3	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 4	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Μητέρα 5	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 6	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 7	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 8	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 9					
Μητέρα 10	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 11	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 12	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 13					
Μητέρα 14	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 15	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 16	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 17	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Μητέρα 18					
Μητέρα 19					
Μητέρα 20					
Μητέρα 21					
Μητέρα 22					

Μητέρα 23						
Μητέρα 24						
Μητέρα 25						
Μητέρα 26						
Μητέρα 27						
Μητέρα 28						
Μητέρα 29						
Μητέρα 30						
Μητέρα 31						
Μητέρα 32						
Μητέρα 33						
Μητέρα 34						
Μητέρα 35						
Μητέρα 36						
Μητέρα 37						
Μητέρα 38						
Μητέρα 39						
Μητέρα 40						
Μητέρα 41						
Μητέρα 42						
Μητέρα 43						
Μητέρα 44						
Μητέρα 45						
Μητέρα 46						
Μητέρα 47						
Μητέρα 48						
Μητέρα 49						
Μητέρα 50						
		Τούρκικα	Ελληνικά	Ομιλία	Ανάγνωση	Γραφή
Πατέρας 1		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 2		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 3		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 4		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Πατέρας 5		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 6		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 7		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 8		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 9						
Πατέρας 10		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 11		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 12		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 13						
Πατέρας 14		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 15		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 16		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 17		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Πατέρας 18						
Πατέρας 19						
Πατέρας 20						
Πατέρας 21						
Πατέρας 22						
Πατέρας 23						
Πατέρας 24						
Πατέρας 25						
Πατέρας 26						
Πατέρας 27						
Πατέρας 28						
Πατέρας 29						
Πατέρας 30						
Πατέρας 31						

Πατέρας 32						
Πατέρας 33						
Πατέρας 34						
Πατέρας 35						
Πατέρας 36						
Πατέρας 37						
Πατέρας 38						
Πατέρας 39						
Πατέρας 40						
Πατέρας 41						
Πατέρας 42						
Πατέρας 43						
Πατέρας 44						
Πατέρας 45						
Πατέρας 46						
Πατέρας 47						
Πατέρας 48						
Πατέρας 49						
Πατέρας 50						

Από το παραπάνω πίνακα έχουμε στοιχεία μόνο για 15 μητέρες από την ομάδα Α και μόνο για 15 πατέρες, αν μιλούν, διαβάζουν ή γράφουν στα ελληνικά. Προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι όσον αφορά την ομιλία, 13 μιλάνε Ελληνικά, όσο αφορά την ικανότητα ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα 14 μητέρες και όσο αφορά τη γραφή και πάλι 14. Στη συνέχεια, όσο αφορά τους πατέρες, 12 άτομα μιλάνε Ελληνικά, 14 άτομα έχουν την ικανότητα ανάγνωσης στα Ελληνικά και 14 την ικανότητα γραφής. Επιπλέον, συμπεράναμε ότι όλες οι μητέρες και όλοι οι πατέρες παρόλο που έχουν μητρική γλώσσα τα Τουρκικά έχουν αρκετά καλές ικανότητες και γνώσεις στην Ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα για τις μητέρες, όσο αφορά την ομιλία, μόνο 2 μητέρες από τις 15 στο σύνολο που υπάρχουν στοιχεία δεν μπορούν να μιλήσουν στα ελληνικά. Σχετικά με την ανάγνωση στα ελληνικά, μόνο 1 μητέρα δεν έχει την ικανότητα όπως και για την γραφή. Επίσης, όσο αφορά την ομιλία των πατέρων, μόνο 3 πατέρες από τους 15 δεν μιλάνε Ελληνικά και 1 πατέρας δεν έχει την ικανότητα ανάγνωσης στα ελληνικά όπως και στη γραφή. Όπως διαφαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες, όταν δεν έχουν την ικανότητα ανάγνωσης δεν έχουν ούτε την ικανότητα γραφής. Όταν όμως κάποιος δεν μπορεί να μιλήσει στα ελληνικά, αυτό δεν έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής στην Ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 27: Παρουσίαση των γλωσσών που χρησιμοποιούν οι γονείς των παιδιών με αρχική γλώσσα τα τούρκικα όταν μιλούν μεταξύ τους.

		Τούρκικα	Ελληνικά
Παιδί 1		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 2		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 3		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 4		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 5		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 6		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 7		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 8		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 9		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 10		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 11		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 12		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 13		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 14		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 15		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 16		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 17		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 18		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 19		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 20		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 21		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 22		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 23		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 24		ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παιδί 25		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 26		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 27		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 28		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 29		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 30		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 31		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 32		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 33		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 34		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 35		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 36		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 37		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 38		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 39		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 40		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 41		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 42		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 43		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 44		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 45		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 46		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 47		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 48		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 49		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδί 50		ΝΑΙ	ΟΧΙ

Σύμφωνα με το παραπάνω πίνακα, παρατηρήθηκε ότι από τα 50 παιδιά του δείγματος με μητρική γλώσσα την Τουρκική, υπάρχουν 21 παιδιά όπου οι γονείς τους μιλάνε και τις δύο γλώσσες στο σπίτι μεταξύ τους (Τουρκικά και Ελληνικά) και 29 παιδιά όπου οι γονείς τους μιλάνε μόνο Τουρκικά στο σπίτι. Αφού η μητρική τους γλώσσα είναι τα Τουρκικά τότε δεν υπάρχει κανένα παιδί το οποίο οι γονείς του να μιλάνε μόνο Ελληνικά στο σπίτι. Ο αριθμός των παιδιών όπου οι γονείς τους μιλάνε και Ελληνικά στο σπίτι εκτός από την μητρική τους γλώσσα (Τουρκικά), είναι αρκετά μεγάλος αφού είναι σχεδόν τα μισά από όλα τα παιδιά. Καταληκτικά, οι γονείς χρησιμοποιούν και τα ελληνικά για την επικοινωνία τους στο σπίτι, παρόλο που η μητρική τους γλώσσα, η πρώτη γλώσσα δηλαδή που ένας άνθρωπος μαθαίνει από την γέννηση του είναι τα τουρκικά.

Όπως είναι εμφανές από τον ακόλουθο πίνακα στο σπίτι 19 γονείς ομιλούσαν Τούρκικα (40,4% των ατόμων που υπήρξαν δεδομένα), ενώ 28 γονείς απάντησαν πως μιλούσαν ελληνικά (59,6%).

Πίνακας 28: Ομιλία στο σπίτι

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Τούρκικα	19	19,0	40,4
	Ελληνικά	28	28,0	59,6
	Total	47	47,0	100,0
Missing	System	53	53,0	
Total		100	100,0	

Αναφορικά με την ομιλία της οικογένειας παρατηρήθηκε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο όπου και εδώ 19 γονείς ομιλούσαν Τούρκικα μέσα στο σπίτι με τα παιδιά τους (40,4% των ατόμων που υπήρξαν δεδομένα), ενώ 28 γονείς απάντησαν πως μιλούσαν ελληνικά μεταξύ της οικογένειας (59,6%).

Πίνακας 29: Ομιλία μεταξύ της οικογενείας

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Τούρκικα	19	19,0	40,4
	Ελληνικά	28	28,0	59,6
	Total	47	47,0	100,0
Missing	System	53	53,0	
Total		100	100,0	

Όπως είναι εμφανές από τις συγκρίσεις μέσω των τιμών η ύπαρξη διγλωσσίας επηρεάζει την ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και την ανάγνωση προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Αναφορικά με την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων και τη μνήμη ακολουθιών αριθμών δεν υπήρξαν ευρήματα. Το κατά πόσο επηρεάζονται αυτές οι μεταβλητές δεν είναι εφικτό να υπολογιστεί λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η ύπαρξη διγλωσσίας ή όχι είναι μια δυική μεταβλητή.

Ανάγ νωση Συλλ αβών	Ανάγν ωση Ψευδολ έξεων	Ανάγν ωση Προτά σεων και επιλογ ή εικόν ων	Ανάγν ωση και Συμπλή ρωση ελλιπώ ν προτάσ εων	Διάκρι ση Φωνη μάτων	Κατάτμ ηση ψευδόλ έξεων σε φωνήμ ατα	Απαλο ιφή φωνήμ ατων	Μνήμ η ακολο υθιών αριθμ ών	Επανάλ ηψη ψευδολ έξεων
4	8	6	7					
13	20	9	12				16	
		9	5				13	
		4	2					
		8	3					

		8	5					
23	23	4	9				8	9
4	4	8	6	7				
		6	7					
19	24	9	10				15	
		13	10					
23	23	11	9				8	9
		6	7					
		13	7				13	
		5	1					
4	3	7	1				11	
2	16	4	2					
		4	3					
		3	3					
		6	4					
		12	4					
		8	3					
		8	7					
		11	4					

Πίνακας 30: Στον παρόν πίνακα αναγράφεται το σκορ των παιδιών με πρώτη γλώσσα την Τουρκική.

Ανάγ νωση Συλλ αβών	Ανάγν ωση Ψευδολ έξεων	Ανάγν ωση Προτά σεων και επιλογ ή εικόν ων	Ανάγν ωση και Συμπλή ρωση ελλιπό ν προτάσ εων	Διάκρι ση Φωνη μάτων	Κατάτμ ηση ψευδόλ εξεων σε φωνήμ ατα	Απαλο ιφή φωνήμ ατων	Μνήμ η ακολο υθιών αριθμ ών	Επανάλ ηψη ψευδολ έξεων
24	24	15						
24	24	14						
24	22	13						
24	24	16						
24	24	16						
23	24	9						
23	24	16						
24	23	16						
21	23	14						
24	24	16						
24	24	16						
23	24	16						
24	23	16						
21	24	15						
24	24	15						
22	22	13						
24	22	14						
24	24	45						
23	23	16						
23	23	10						
24	22	16						
22	23	11						
24	24	16						
24	24	13						

23	23	10						
24	24	16						
24	24	16						
24	24	16						

Πίνακας 31: Στον παρόν πίνακα αναγράφεται το σκορ των παιδιών στις δοκιμασίες με πρώτη γλώσσα την Ελληνική.

Αναφορικά με τα παιδιά που είχαν ως πρώτη γλώσσα τα Ελληνικά παρατηρήθηκε καμία ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών.

Correlations Πρώτη γλώσσα Ελληνικά

		Ανάγνωση Ανάγνωση Προτάσεων Ανάγνωση Ψευδολέξεων και επιλογή Συλλαβών ν εικόνων Χρονολογική Ηλικία			
Ανάγνωση Συλλαβών	Pearson Correlatio n	1	,185	,366	,002
	Sig. (2- tailed)		,345	,055	,994
	N	28	28	28	28
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Pearson Correlatio n	,185	1	,279	-,294
	Sig. (2- tailed)	,345		,151	,129
	N	28	28	28	28

Ανάγνωση	Pearson	,366	,279	1	,327
Προτάσεων	Correlatio				
και επιλογή	n				
εικόνων	Sig. (2-	,055	,151		,089
	tailed)				
	N	28	28	28	28
Χρονολογική	Pearson	,002	-,294	,327	1
Ηλικία	Correlatio				
	n				
	Sig. (2-	,994	,129	,089	
	tailed)				
	N	28	28	28	28

Πίνακας 32: Στον παρόν πίνακα παρατηρήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών στα παιδιά με πρώτη γλώσσα την Ελληνική.

Σε σχέση με τα παιδιά των οποίων η πρώτη γλώσσα ήταν η Τουρκική παρατηρήθηκε πως υπήρξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ανάγνωσης Ψευδολέξεων και Συλλαβών ($\text{sig}=0,84$) ενώ ισχυρή ήταν η σχέση και ανάμεσα στη συμπλήρωση συλλαβών και την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλείπων προτάσεων ($\text{sig}=0,74$).

Επιπλέον παρατηρήθηκε ασθενής σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων ($\text{sig}=0,429$), ακόμη παρατηρήθηκε πως η ηλικία των παιδιών με πρώτη γλώσσα την Τουρκική συσχετιζόταν πολύ ισχυρά με την μνήμη ακολουθιών αριθμών ($\text{sig}=0,895$).

Correlations Πρώτη γλώσσα Τούρκικα

		Ανάγνωση και Μνήμη					
		Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Χρονολογια κή Ηλικία
Ανάγνωση Συλλαβών	Pearson Correlation	1	,840**	,300	,717*	-,337	-,535
	Sig. (2- tailed)		,009	,471	,045	,579	,172
	N	8	8	8	8	5	8
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Pearson Correlation	,840**	1	,386	,642	-,113	-,418
	Sig. (2- tailed)	,009		,345	,086	,856	,302
	N	8	8	8	8	5	8
Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογή εικόνων	Pearson Correlation	,300	,386	1	,429*	,332	-,221
	Sig. (2- tailed)	,471	,345		,037	,466	,300
	N	8	8	24	24	7	24
Ανάγνωση και Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Pearson Correlation	,717*	,642	,429*	1	,246	,288
	Sig. (2- tailed)	,045	,086	,037		,595	,173
	N	8	8	24	24	7	24

Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Pearson	-,337	-,113	,332	,246	1	,895**
	Correlation						
	n						
	Sig. (2-tailed)	,579	,856	,466	,595		,006
	N	5	5	7	7	7	7
Χρονολογική Ηλικία	Pearson	-,535	-,418	-,221	,288	,895**	1
	Correlation						
	n						
	Sig. (2-tailed)	,172	,302	,300	,173	,006	
	N	8	8	24	24	7	24

Πίνακας 33: Στον παρόν πίνακα παρατηρήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών στα παιδιά με πρώτη γλώσσα την Τουρκική.

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αρχικό όνομα ατος	Γλώσσα ομιλίας 1	Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων και επιλογής εικόνων	Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	Διάκριση φωνημάτων	Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα	Απαλοιφή φωνημάτων	Μνήμη ακολουθιών αριθμών	Επανάληψη ψευδολέξεων
A.A	Τουρκική	4	8	6	7	X	X	X	X	X
O.A	Τουρκική	13	20	9	12	X	X	X	16	X
O.O	Τουρκική	X	X	9	5	X	X	X	13	X
O.K	Τουρκική	X	X	4	2	X	X	X	X	X
A.A	Τουρκική	X	X	8	3	X	X	X	X	X
E.O	Τουρκική	X	X	8	5	X	X	X	X	X
E.K	Τουρκική	23	23	4	9	X	X	X	8	9
K.O	Τουρκική	4	4	8	6	7	X	X	X	X
K.E	Τουρκική	X	X	6	7	X	X	X	X	X
A.E	Τουρκική	19	24	9	10	X	X	X	15	X
K.M	Τουρκική	X	X	13	10	X	X	X	X	X
T.M	Τουρκική	23	23	11	9	X	X	X	8	9
K.M	Τουρκική	X	X	6	7	X	X	X	X	X
K.M	Τουρκική	X	X	13	7	X	X	X	13	X
M.K	Τουρκική	4	3	5	1	X	X	X	X	X
Δ.M	Τουρκική	2	16	7	1	X	X	X	11	X
I.Σ	Τουρκική	X	X	4	2	X	X	X	X	X
I.M	Τουρκική Τουρκική	X	X	4	3	X	X	X	X	X

Σ.Ν	Τουρ κική	X	X	3	3	X	X	X	X	X
Κ.Κ	Τουρ κική	X	X	6	4	X	X	X	X	X
Μ.Μ	Τουρ κική	X	X	12	4	X	X	X	X	X
Δ.Σ	Τουρ κική	X	X	8	3	X	X	X	X	X
Ι.Σ	Τουρ κική	X	X	8	7	X	X	X	X	X
Κ.Κ	Τουρ κική	X	X	11	4	X	X	X	X	X
Α.Λ	Ελλη νική	24	24	15	X	X	X	X	X	X
Κ.Α	Ελλη νική	24	24	14	X	X	X	X	X	X
Α.Κ	Ελλη νική	24	22	13	X	X	X	X	X	X
Α.Α	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Κ.Α	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Δ.Ε	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Μ.Κ	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Μ.Κ	Ελλη νική	23	23	10	X	X	X	X	X	X
Κ.Κ	Ελλη νική	24	24	13	X	X	X	X	X	X
Κ.Ε	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Π.Κ	Ελλη νική	22	23	11	X	X	X	X	X	X
Π.Β	Ελλη νική	24	22	16	X	X	X	X	X	X
Β.Κ	Ελλη νική	23	23	10	X	X	X	X	X	X
Β.Ε	Ελλη νική	23	23	16	X	X	X	X	X	X
Μ.Ε	Ελλη νική	24	24	15	X	X	X	X	X	X
Μ.Π	Ελλη νική	23	24	9	X	X	X	X	X	X

Π.Π	Ελλη νική	23	24	16	X	X	X	X	X	X
Η.Π	Ελλη νική	24	23	16	X	X	X	X	X	X
Ε.Δ	Ελλη νική	21	23	14	X	X	X	X	X	X
Δ.Δ	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Ν.Α	Ελλη νική	24	24	16	X	X	X	X	X	X
Α.Α	Ελλη νική	23	24	16	X	X	X	X	X	X
Ι.Α	Ελλη νική	24	23	16	X	X	X	X	X	X
Ι.Γ	Ελλη νική	21	24	15	X	X	X	X	X	X
Γ.Κ	Ελλη νική	24,00	24	15	X	X	X	X	X	X
Κ.Μ	Ελλη νική	22,00	22	13	X	X	X	X	X	X
Ε.Κ	Ελλη νική	24,00	22	14	X	X	X	X	X	X

Πίνακας 34: Στο παραπάνω πίνακα βρίσκονται στην πρώτη στήλη τα αρχικά των ονομάτων των παιδιών, μετά η πρώτη τους γλώσσα (ελληνικά ή τουρκικά), και στη συνέχεια η κάθε δοκιμασία ξεχωριστά, έτσι ώστε να καταγραφούν οι δοκιμασίες που ολοκλήρωσαν επιτυχώς, αυτές που δεν ολοκλήρωσαν καθόλου (X) ή ολοκλήρωσαν μερικώς και πόσα παιδιά είναι αυτά. Ο αριθμός των παιδιών που ολοκλήρωσαν μερικώς είναι 52.

Κανένα παιδί δεν κατάφερε να πραγματοποιήσει όλες τις δοκιμασίες του τεστ με επιτυχία.

Τα 28 παιδιά έχουν L1 την ελληνική γλώσσα και τα 24 παιδιά έχουν L1 την τουρκική γλώσσα. Όσο αφορά τις δοκιμασίες:

- 2 από τα 52 παιδιά ολοκλήρωσαν μερικώς την Επανάληψη ψευδολέξεων,
- 6 παιδιά ολοκλήρωσαν μερικώς την μνήμη ακολουθιών αριθμών ενώ 1 παιδί την ολοκλήρωσε όλη επιτυχώς ,

- Κανένα παιδί την απαλοιφή φωνημάτων όπως και την κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα,
- 1 ολοκλήρωσε μερικώς τη διάκριση φωνημάτων,
- 24 ολοκλήρωσαν μερικώς την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλειπών προτάσεων,
- 13 παιδιά ολοκλήρωσαν μερικώς την ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων ,
- 19 ολοκλήρωσαν μερικώς την ανάγνωση ψευδολέξεων ενώ 17 την ολοκλήρωσαν όλη επιτυχώς και παράλληλα
- 18 παιδιά ολοκλήρωσαν επιτυχώς την ανάγνωση συλλαβών

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι όλα τα παιδιά με L1 την ελληνική γλώσσα κατάφεραν να ολοκληρώσουν μερικώς και σε κάποιες περιπτώσεις ολόκληρες μόνο τις δύο πρώτες δοκιμασίες, δηλαδή την ανάγνωση συλλαβών και την ανάγνωση ψευδολέξεων ενώ στις υπόλοιπες δοκιμασίες απέτυχαν. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι όλα τα παιδιά με L1 την τουρκική γλώσσα απέτυχαν στην δοκιμασία κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα και απαλοιφής φωνημάτων. Τέλος, τα παιδιά με L1 την ελληνική γλώσσα τα οποία δυσκολεύονται στις παραπάνω δοκιμασίες είναι φανερό ότι χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε πως μόλις στο 59,6% του δείγματος υπήρχε κάποιο οικογενειακό ιστορικό γεγονός που δεν μας δίνει την δυνατότητα να έχουμε ένα μεγάλο εύρος επιλογών στην ανάλυση των δεδομένων. Σημαντικό είναι πως ιστορικό υπήρχε κατά κύριο λόγο από τις οικογένειες που ομιλούσαν Ελληνικά και Τούρκικα. Μέσω των απαντήσεων κατέστη νοητό πως στο 40,4% του έγκυρου δείγματος των παιδιών γίνεται χρήση της Ελληνικής και Τούρκικης γλώσσας στο σπίτι, ενώ στο υπόλοιπο 59,6% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που στο σπίτι άκουγαν μόνο Ελληνικά. Επιπλέον παρατηρήθηκε πως το 40,4% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ως μητρική γλώσσα τα Τούρκικα, ενώ το 59,6% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων η μητέρα έχει ως μητρική γλώσσα τα Ελληνικά, σε ίδια ποσοστά βρέθηκαν και τα δεδομένα των παιδιών όσον αφορά τους πατέρες τους.

Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των ελληνικών παρατηρήθηκε πως στο 53,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά των οποίων οι μητέρες μιλούσαν καθημερινά ελληνικά, ενώ στο 80% του έγκυρου δείγματος οι πατέρες μιλούσαν στην ίδια συχνότητα ελληνικά. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε και ότι στο 26,9% του δείγματος των παιδιών οι μητέρες μπορούσαν να αναγνώσουν στα ελληνικά για το υπόλοιπο 73,1% του δείγματος δεν υπήρχαν στοιχεία. Οι πατέρες παρατηρήθηκε πως ήταν σε μικρότερο ποσοστό ικανοί να αναγνώσουν την ελληνική γλώσσα (25% του έγκυρου δείγματος).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως στο 64,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που απαντούσαν στα ελληνικά με ελληνικά ενώ για το υπόλοιπο 35,7% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που απαντούσαν με τούρκικα στα ελληνικά. Όλα τα παιδιά για τα οποία υπήρχαν δεδομένα φάνηκε να απαντούν σε άλλη γλώσσα με την ίδια. Επιπροσθέτως παρατηρήθηκε πως το 38,5% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά που χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι ενώ για το υπόλοιπο 61,5% του έγκυρου δείγματος φάνηκε τα παιδιά αν μην χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι.

Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε πως όλα τα παιδιά που υπήρχαν δεδομένα φάνηκε να κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα ενώ το 73,3% του έγκυρου δείγματος ήταν παιδιά τα οποία απάντησαν πως κατανοούν την ελληνική γλώσσα. Έπειτα από πιο στοχευμένη ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε πως η αύξηση της ηλικίας επιφέρει μείωση του σκορ ανάγνωσης συλλαβών, ψευδολέξεων και ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (ασθενής αρνητική συσχέτιση). Επιπλέον σημαντικό είναι πως η αύξηση της ηλικίας των παιδιών επιφέρει αύξηση της μνήμης ακολουθιών αριθμών σε μεγάλο βαθμό (πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση).

Ταυτόχρονα η αύξηση του σκορ της ανάγνωσης συλλαβών προκύπτει πως επιφέρει και αύξηση των σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων καθώς και της ανάγνωσης και συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (ισχυρή θετική συσχέτιση). Η αύξηση του σκορ της ανάγνωσης συλλαβών επιπλέον φάνηκε να επιφέρει αύξηση και της ανάγνωσης ψευδολέξεων (πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση).

Ακόμη, παρατηρήθηκε πως το σκορ της ανάγνωσης Ψευδολέξεων επιφέρει αύξηση του σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (θετική και μέτρια συσχέτιση). Την ίδια στιγμή το σκορ της ανάγνωσης προτάσεων και επιλογή εικόνων φάνηκε να επιφέρει αύξηση του σκορ της ανάγνωσης και συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (ασθενής και θετική συσχέτιση).

Έπειτα από τον έλεγχο στις μέσες τιμές παρατηρήθηκε πως κατά μέσο όρο τα παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά στο σπίτι φάνηκε πως είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και στην ανάγνωση προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Ακόμη παρατηρήθηκε πως όσον αφορά τη χρήση χειρονομιών από τα παιδιά όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι τα παιδιά που κάνουν κάτι τέτοιο είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στην ανάγνωση συλλαβών συγκριτικά με τα παιδιά που δεν κάνουν κάτι τέτοιο. Τέλος σχετικά με την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας παρατηρήθηκε πως τα παιδιά που απάντησαν θετικά είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών σε σχέση με τα παιδιά που δεν κατανοούσαν την ελληνική γλώσσα.

Σχετικά με το εάν η διγλωσσία αποτελεί ή μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων δίγλωσσων παιδιών όπως είναι εμφανές από τις συγκρίσεις μέσω των τιμών η ύπαρξη διγλωσσίας επηρεάζει την ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και την ανάγνωση

προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Σ' ότι αφορά την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων και τη μνήμη ακολουθιών αριθμών δεν μπορέσαμε να διαπιστώσουμε κάποια συσχέτιση με τη διγλωσσία. Το κατά πόσο επηρεάζονται αυτές οι μεταβλητές δεν είναι εφικτό να υπολογιστεί λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η ύπαρξη διγλωσσίας ή όχι είναι μια δυική μεταβλητή.

Με σκοπό να ελεγχθεί εάν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στα δεδομένα της μελέτης ως προς τους μέσους όρους τους και κάποιους δημογραφικούς παράγοντες πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών ανεξαρτήτων δειγμάτων. Αρχικά παρατηρήθηκε πως λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση μιας ή δυο γλωσσών στο σπίτι των παιδιών η ύπαρξη διαφορών στις μέσες τιμές. Κατά μέσο όρο τα παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά στο σπίτι φάνηκε πως είχαν μεγαλύτερα σκορ στην ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση ψευδολέξεων καθώς και στην ανάγνωση προτάσεων και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

Σχετικά με το εάν το φύλλο καθώς και η ηλικία που τα παιδιά κατακτούν ιδιαίτερα την ελληνική ως Γ2 και Γ1 παίζουν ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, η αύξηση της ηλικίας επιφέρει μείωση του σκορ ανάγνωσης συλλαβών, ψευδολέξεων και ανάγνωσης προτάσεων και επιλογής εικόνων (ασθενής αρνητική συσχέτιση). Επιπλέον, σημαντικό είναι πως η αύξηση της ηλικίας των παιδιών επιφέρει αύξηση της μνήμης ακολουθιών αριθμών σε μεγάλο βαθμό (πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση).

Όσο αφορά τα 24 παιδιά της ομάδας Β', δηλαδή με πρώτη γλώσσα την Ελληνική και δεύτερη την Τουρκική, παρατηρήθηκε ότι κατάφεραν να ολοκληρώσουν μερικώς και σε κάποιες περιπτώσεις ολόκληρες μόνο τις δύο πρώτες δοκιμασίες. Συγκεκριμένα στην ανάγνωση συλλαβών και στην ανάγνωση ψευδολέξεων ενώ παράλληλα στην ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων ανταποκρίθηκαν αλλά με χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες δοκιμασίες. Στις υπόλοιπες δοκιμασίες απέτυχαν.

Προτάσεις

Η διγλωσσία αποτελεί ένα θέμα, στο οποίο πρέπει όλοι οι παράγοντες να λάβουν μέτρα. Ξεκινώντας από την οικογένεια των μαθητών, είναι σημαντικό να κατανοήσει

την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά και να καταβάλει προσπάθειες γι' αυτό θέτοντας αιτήματα για λειτουργία τμημάτων της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την σημασία της διεύρυνσης της επαφής με την ελληνική γλώσσα και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, και το σχολείο πρέπει να δράσει ώστε να καλυτερεύσει το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά την ελληνική. Το λεξιλόγιο πρέπει να μελετάται μέσα σε σύντομα κείμενα, προκειμένου να δοθεί στους μαθητές της μειονότητας η δυνατότητα συστηματικής εξάσκησης στην κατανόηση των λέξεων. Εκτός από τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν στη χρήση λεξικών, για να ωφεληθούν από τις ουσιαστικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτά.

Κρίνεται απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να εξοικειώνονται με την προφορική γλώσσα και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στο προφορικό επίπεδο. Επιδίωξη είναι η κατάκτηση εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής, ώστε να αποκτήσουν μια σχετική άνεση στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου αρχικά και στη συνέχεια στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική και αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είναι απαραίτητο τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό τους περιβάλλον να συμβάλει στην βελτίωση των αναγνωστικών τους ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, είναι βασική η συστηματική εξάσκηση κυρίως σε πιο περίπλοκες δοκιμασίες, όπως για παράδειγμα στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, στις οποίες τα παιδιά της ομάδας Β' αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες. Μέσω αυτής, ίσως βοηθηθούν και αν όχι τότε είναι αναγκαίο οι γονείς να απευθυνθούν σε ειδικούς με σκοπό την αξιολόγηση της σοβαρότητας της κατάστασής τους. Συμπερασματικά, τα παιδιά της παραπάνω έρευνας με πρώτη γλώσσα την Ελληνική, χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης έτσι ώστε να ανασυγκροτήσουν τις δεξιότητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Almond, R. J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 141-148.

Bear, D.R., Templeton, S., Invernizzi, M. & Johnston, F. (1996). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26, 4–16

Chang, S.-E., Kenney, M. K., Loucks, T. M. J., Poletto, C. J., Ludlow, C. L. (2009). Common neural substrates support speech and non-speech vocal tract gestures. *Neuroimage*, 47, 314–325.

Chousein, S. (2006). Evolution of minority rights in Europe: The case of Western Thrace Muslim Turkish minority.

Cummine, J., Chouinard, B., Szepesvari, E., Georgiou, G. K. (2015). An examination of the rapid automatized naming-reading relationship using functional magnetic resonance imaging. *Neuroscience*, 305, 49–66.

Dragona, T., & Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim minority in Western Thrace. *Islam and Christian–Muslim Relations*, 17, 21-41.

Dragona, T. (2013). Bilingual Education in Thrace. Conference of Cultural and Educational Association of Western Thrace (PEKEM) on Bilingualism in minority education and development of linguistics competencies. Komotini.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36.

Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10, 199–220.

Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R. (2009). RAN components and reading development from grade 3 to grade 5: What underlies their relationship. *Scientific Studies of Reading*, 13, 508–534.

Goodwin A, Soyeon A. (2011) A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties . *Annals of dyslexia* Volume 5 / 1955 - Volume 61 / 2011

Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.

Kibby M. Y., & Hynd, G. W. (2001). Neurobiological basis of learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.25-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kibby Y. M. & Cohen J.M. (2008), *Memory Functioning in Children with Reading Disabilities and/or Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Clinical Investigation of their Working Memory and Long-Term Memory Functioning*. *Child Neuropsychology*.

Kotkin, R. A., Forness, S. R., & Kavale, K. A. (2001). Comorbid ADHD and learning disabilities: Diagnosis, special education, and intervention. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 43-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Koukis, T., Kelman, I., & Ganapati, N.E. (2016). Greece-Turkey disaster diplomacy from disaster risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 17, 24-32.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17, 73-80.

Mantouvalou, K. (2009). Equal recognition, consolidation or familiarization? The language rights debate in the context of the minority of Western Thrace in Greece. *Ethnicities*, 9, 477–506.

Medwel, J., Wray, D.(2013). Handwriting automaticity: the search for performance thresholds. *Language and Education*. Vol.28,No.1, 34-51.

Moschonas, S. (2009). Parallel monolingualism: The case of minority education in Thrace. In Tsimpriridou (Ed.), *Minority and Migration Experiences, Between The “Culture Of The State”* (pp. 121-149). Athens: Kritiki.

Robin L. Peterson και Bruce F. Pennington. (2015). Αναπτυξιακή δυσλεξία. *Ετήσια ανασκόπηση της Κλινικής Ψυχολογίας* . 11, 283-307.

Shinn, M. R. & Shinn, M. M. (2002). AIMSweb® Training Workbook. Eden Prairie, MN: Edformation.

Trudgill, P. (2001) The Ausbau sociolinguistics of Greek as a minority and majority language. In A. Georgakopoulou and M. Spanaki (eds) *A Reader in Greek Sociolinguistics* (pp. 23/40). Bern: Peter Lang

Wei L. (2000). Dimensions of bilingualism. In: Wei L, editor. *The bilingualism reader*. New York: Routledge;. 3–25.

Wood, F. B., Hill, D. F., Meyer, M. S. & Flowers, D. L. (2005). Predictive assessment of reading. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 193-216.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα: Τόπος και Δημήτρης Νικολόπουλος.

Πόρποδας Κ. Δ.(2002) . Η ανάγνωση. Πάτρα

Πόρποδας Κ. Δ.(2003) . Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.

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