ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Μαθητές και Μαθήτριες Ρομά με Δυσκολίες Σχολικής Μάθησης

Γαλήνη Δεμιρτζόγλου, Κωνσταντίνος Βουγιούκας

doi: 10.12681/pansynschool.7480

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 26/03/2026 23:37:08

Μαθητές και Μαθήτριες Ρομά με Δυσκολίες Σχολικής Μάθησης

Γαλήνη Δεμιρτζόγλου
Διευθύντρια, 1ο Νηπιαγωγείο Πυλαίας
galini1943@gmail.com

Κωνσταντίνος Βουγιούκας
Επίκουρος Καθηγητής, ΑΠΘ
costasv@nured.auth.gr

Περίληψη
Οι μαθητές/τριες Ρομά αποτελούν μία ιδιαίτερη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού που παρουσιάζει σημαντικές γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές από την πλειονότητα του πληθυσμού, και σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζει σε μεγάλα ποσοστά χαμηλή σχολική επίδοση καθώς και σχολική διαρροή που συνήθως αποδίδονται στα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Σκοπός της ερευνητικής αυτής μελέτης ήταν να διερευνηθεί εάν η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται και με χαμηλό επίπεδο μαθησιακής επάρκειας, δηλαδή χαμηλότερες υποκείμενες ικανότητες της σχολικής μάθησης όσον αφορά τη ρέουσα και την αποκρυσταλλωμένη γνωστική ικανότητα. Η έρευνα έγινε σε μαθητές/τριες Ε' και Στ' δημοτικού (Ρομά και μη Ρομά- ομάδα ελέγχου) που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο του νομού Θεσσαλονίκης. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών Ρομά και μη Ρομά τόσο στη μαθησιακή επάρκεια όσο και στη σχολική επίδοση με χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών Ρομά και στα δύο τεστ. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι και οι δύο ομάδες είχαν χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την ανάγκη ενίσχυσης των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά-οικονομικά στρώματα, και ιδιαίτερα των μαθητών/τριών Ρομά οι οποίοι επιβαρύνονται και από πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές/τριες Ρομά, μαθησιακή επάρκεια, γλωσσική σχολική επίδοση

1.Εισαγωγή

1.1.Σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση αφορά το βαθμό ανταπόκρισης του/της μαθητή/τριας στην παρεχόμενη σχολική γνώση και θεωρείται το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της τυπικής εκπαίδευσης το οποίο επηρεάζει σημαντικά τα άτομα τόσο στην παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή (Kelletal., 2013). Ως έννοια είναι δύσκολο να οριστεί και συνήθως αποτυπώνεται στην αξιολόγηση της. Εκφράζεται με αλλαγές στη μαθησιακή συμπεριφορά και η αξιολόγησήτης μπορεί να είναι τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική (Erdogdu, 2006).

Η σχολική επίδοσηθεωρείται ότι επηρεάζεται από μία ποικιλία παραγόντων, τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών. Σε ό,τι αφορά τους ενδογενείς παράγοντες, η ύπαρξη γνωστικών ελλειμμάτων, όπως οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη μνήμη ή την προσοχή, και οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών/τριών στο σχολείο. Επίσης, οι μαθησιακές τους συμπεριφορές που σχετίζονται με την προσοχή, την επιμονή και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή δραστηριότητα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της επίδοσης τους στο σχολείο (Yenetal., 2004, Herbersetal., 2012).

Ως εξωγενής παράγοντας θεωρείται το περιβάλλον που μπορεί να επηρεάσει τόσο με άμεσους όσο και με έμμεσους τρόπους τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον που επιπλέον δεν καλύπτει επαρκώς τις διατροφικές ανάγκες του παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων καθώς

παρεμποδίζεται η ομαλή ανάπτυξη του εγκεφάλου, έχοντας επομένως άμεση επίδραση στη σχολική επίδοση (Nisbettetal., 2012,Darmon&Drewnowski, 2015). Από την άλλη πλευρά, ο μεγάλος αριθμός απουσιών από το σχολείο, οι ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές ή η έλλειψη κινήτρων αποτελούν πιο έμμεσους τρόπους που όμως μπορούν να επηρεάσουν εξίσου σημαντικά τη σχολική επίδοση. Σημαντική επίδραση στην επίδοση έχει η ελλιπής γνώση του παιδιού στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και η πολιτισμική διαφορετικότητα (Esping-Andersenetal., 2012).

Σε ό,τι φορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ξεχωριστή θέση φαίνεται να έχει το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς διαχρονικά οι έρευνες φανερώνουν ότι επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των παιδιών (Hickmanetal., 1995, Nagetal., 2019). Οι τρόποι που μπορεί το ανώτερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας να επηρεάσει θετικά την πρόοδο των μαθητών/τριών στο σχολείο είναι ποικίλοι. Ερευνητικά έχουν αναφερθεί η δημιουργία κινήτρων για μάθηση, η μεγαλύτερη ενασχόληση των γονιών με τη διεύρυνση των γνώσεων των παιδιών τους και η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης (Kohletal., 2000, Nagetal., 2019).

- ***Η σχέση της σχολικής επίδοσης με τη μαθησιακή επάρκεια***

Η σχολική επίδοση συνδέεται επίσης με τη μαθησιακή επάρκεια. Η μαθησιακή επάρκεια αφορά τις γνωστικές ικανότητες και τις ψυχολογικές διεργασίες όπως η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η γλωσσική ικανότητα που υπεισέρχονται και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των μαθησιακών ικανοτήτων (Τζουριάδου& Αναγνωστοπούλου, 2011). Η μαθησιακή επάρκεια σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου και θεωρείται ότι μπορεί επίσης να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την πορεία του παιδιού στο σχολείο καθώς υποδηλώνει τη δυνατότητα που έχει να μάθει και να ανταποκριθεί σε μαθησιακές απαιτήσεις στο μέλλον (Bonti, 2022). Η σχολική επίδοση από την άλλη πλευρά προσπαθεί να αποτυπώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτηθεί. Η μαθησιακή επάρκεια θεωρείται ότι συνδέεται στενά με τον έννοια της νοητικής ικανότητας, χωρίς όμως να ταυτίζονται.

Παρόλο που τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς εστιάζουν τις αξιολογήσεις τους στις κατακτημένες ικανότητες και επιδόσεις που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν μέσω των σχετικών μετρήσεων, οι ερευνητές αναγνωρίζουν την ανάγκη μέτρησης της δυνατότητας των παιδιών να μαθαίνουν, καθώς τα δεδομένα αυτά μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά (Bonti, 2022). Συγκεκριμένα, διατυπώθηκε η άποψη ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αξιολογούνται βάσει των υποκείμενων γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών τους, πάνω στις οποίες θα πρέπει να οργανώνονται οι τρόποι αντιστάθμισης αυτών των δυσκολίων (Kranzleretal, 2019,Flanaganetal., 2018). Για το σκοπό αυτό έχουν δημιουργηθεί τεστ μαθησιακής επάρκειας που περιλαμβάνουν δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν τις γνωστικές διεργασίες που συμμετέχουν στη μάθηση. Τα τεστ αυτά όμως δεν εστιάζουν στη μέτρηση των ήδη αποκτημένων γνώσεων, όπως συμβαίνει με τα τεστ σχολικής επίδοσης, αλλά επιχειρούν να μετρήσουν την ικανότητα των παιδιών να αξιοποιήσουν γνωστικές διεργασίες για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Τα τεστ αυτού του τύπου προσπαθούν να συσχετίσουν τις διεργασίες μάθησης με τη σχολική επίδοση και χρησιμοποιούνται ευρύτερα στον εντοπισμό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Kranzleretal., 2019,Tzouriadou&Tzivinikou, 2022).

- **Μαθησιακή επάρκεια, σχολική επίδοση και ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού**

Η μαθησιακή επάρκεια επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση, ιδιαίτερα στα παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Συγκεκριμένα, έλλειψη επάρκειας σε γνωστικές περιοχές όπως η εργαζόμενη μνήμηκαι η επίλυση προβλήματος και δυσκολίες σε θέματα που αφορούν τη γλώσσα, επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν κοινωνικό – οικονομικές δυσκολίες και ανήκουν σε γλωσσικές/πολιτισμικές μειονότητες.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό – οικονομικά στρώματα του πληθυσμού παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τις γνωστικές τους ικανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από υψηλότερα κοινωνικό – οικονομικά στρώματα. Σε πρόσφατες έρευνες υποστηρίχθηκε ότι προκειμένου να αντισταθμιστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στη σχολική τους επίδοση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι υποκείμενες δυνατότητες και αδυναμίες τους τόσο στο γνωστικό όσο και στο μαθησιακό τομέα (Flanagan, etal., 2018,Kranzleretal., 2019).

- **Μαθητές/τριες Ρομά**

Μία από τις πιο ευάλωτες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδα είναι οπληθυσμός των Ρομά, ο οποίος έχει μελετηθεί κυρίως στην Ευρώπη, σε ότι αφορά τον αναλφαβητισμό και τη σχολική φοίτηση. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη συνέπεια στη φοίτηση εντοπίζονται δυσκολίες τόσο στην εγγραφή των παιδιών στο σχολείο όσο και στη συστηματική φοίτηση (D'Arcy, 2014) ενώ τα ποσοστά σχολικής διαρροής αυξάνονται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών/τριών (Kiprianosetal., 2012). Ως αιτίες του φαινομένου εντοπίζονται τόσο κοινωνικό - οικονομικοί παράγοντες όσο και ζητήματα ακαταλληλότητας του ωρολογίου προγράμματος και της διδακτικής μεθοδολογίας (Macura-Milovanovićetal., 2013). Η σταδιακή αύξηση της σχολικής διαρροής στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει, ως αποτέλεσμα, ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριών να συνεχίζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκπονήσει προγράμματα υποστήριξης των μαθητών/τριών Ρομά που διαβιούν στους κόλπους της. Επίσημοι οργανισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης συλλέγουν και επεξεργάζονται σχετικά δεδομένα από τις χώρες εκείνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχουν σημαντικό αριθμό Ρομά πολιτών και συγκεκριμένα από τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ελλάδα, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Ουγγαρία, την Ιταλία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία και τη Σλοβακία. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στα εξής:

- σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, οι Ρομά μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη φοίτηση τους στο σχολείο. Επίσης, παρατηρείται μικρό ποσοστό συμμετοχής τους στην προσχολική εκπαίδευση, υψηλό ποσοστό προκαταλήψεων και διακρίσεων εις βάρος τους στο χώρο του σχολείου, υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής πριν την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014) .
- σε ό,τι αφορά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην Ελλάδα το 43% των παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας βρέθηκαν εκτός σχολικού πλαισίου. Το ποσοστό αυτό είναι το μεγαλύτερο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της έρευνας (European Commission, 2019) .

Οι σχετικές δράσεις που επικεντρώθηκαν στην συμπερίληψη στην εκπαίδευση, δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι βελτιώθηκαν οι δείκτες που αφορούσαν τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, επομένως, περεταίρω βελτίωση είναι εφικτό να επιτευχθεί με την εφαρμογή κατάλληλων

προγραμμάτων(European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).Με βάση τα δεδομένα που υπάρχουν, οι Ρομά εξακολουθούν να βιώνουν εξαιρετικά άσχημες συνθήκες διαβίωσης καθώς αντιμετωπίζουν φτώχεια, κοινωνική περιθωριοποίηση και ακραία επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις και διακρίσεις σε σημαντικό αριθμό χωρών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union Agency for Fundamental Rights, 2019).

Το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας ερμηνεύει τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών/τριών Ρομά λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες. Οι λόγοι της χαμηλής επίδοσης των μαθητών/τριών Ρομά εστιάζονται σε κοινωνικούς περιορισμούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες Ρομά, στα ίδια σχολεία που είναι οργανωμένα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών της πλειονότητας (Georgiadisetal., 2011,Stoilescu&Carapanait, 2011) και σε κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια που αφορούν την κοινότητα των Ρομά (Teodorović, 2012). Ως αποτέλεσμα, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες Ρομά εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μη Ρομά συμμαθητές/τριες τους αποδόθηκε σε κοινωνικούς παράγοντες της οικογένειας (χαμηλό εισόδημα, χαμηλό επίπεδο μόρφωσης γονέων) (Kertesi&Kézdi, 2016). Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε από τη διαπίστωση ότι Ρομά μαθητές/τριες προερχόμενοι από υψηλότερα κοινωνικό - οικονομικά στρώματα αντιμετώπιζαν πιο θετικά το ζήτημα της εκπαίδευσης (Macura-Milovanovićetal., 2013).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Tzouriadouetal., (2021) σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό οικονομικά στρώματα, τόσο Ρομά όσο και μη Ρομά, βρίσκονται σε επικινδυνότητα για την εμφάνιση αναπτυξιακών δυσκολιών. Οι επιδόσεις και των δύο ομάδων μαθητών/τριών είναι χαμηλές, με τις επιδόσεις των Ρομά μαθητών/τριών να είναι χαμηλότερες από εκείνες των συμμαθητών/τριών τους που προέρχονταν από παρόμοια κοινωνικό οικονομικά περιβάλλοντα και διαμένουν στις ίδιες γεωγραφικές περιοχές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων σχετικών μελετών (Biroetal., 2009,Filipovic, Vuco&Djuric, 2010) και πιθανά οφείλονται στο γεγονός ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά δεν λαμβάνονται υπόψη, το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο δεν προσαρμόζεται κατάλληλα για τα παιδιά αυτά ούτε υποστηρίζονται κατάλληλα όταν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της μαθησιακής επάρκειας και της σχολικής επίδοσης μαθητών/τριών Ρομά και των μη Ρομά συμμαθητών/τριών τους που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικό οικονομικά στρώματα του πληθυσμού και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών των δύο ομάδων.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 150 μαθητές/τριες και μαθήτριες Ε’ και ΣΤ’ τάξης που φοιτούσαν σε 3 δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα 74 (49,33%) μαθητές/τριες Ρομά και 76 (50,66%) μη Ρομά συμμαθητές/τριες τους συμμετείχαν στην έρευνα. Όλοι οι μαθητές/τριες του δείγματος προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα του πληθυσμού. Καθώς σε μαθητικούς πληθυσμούς Ρομά παρατηρείται υψηλή σχολική διαρροή και μη συστηματική παρακολούθηση, κριτήριο επιλογής του δείγματος Ρομά ήταν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν να έχουν, σύμφωνα με τα αρχεία των σχολείων, συστηματική φοίτηση και μόνιμη κατοικία. Το δείγμα συλλέχθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας (conveniencesampling) (Edgar&Manz, 2017).

Στους μαθητές/τριες χορηγήθηκαν ψυχομετρικά εργαλεία. Συγκεκριμένα:

- DetroitTest μαθησιακής επάρκειας (Τζουριάδου, 2008).

Το σταθμισμένο DTLA-4 προσαρμοσμένο στα ελληνικά, χορηγήθηκε για να αποκλειστούν γνωστικές δυσλειτουργίες μεταξύ των συμμετεχόντων. Η ελληνική έκδοση του DTLA-4 είναι σταθμισμένη για παιδιά ηλικίας 8.0-15.11και αποτελείται από εννιά υποδοκημασίες, οι οποίες παρέχουν μία γενική βαθμολογία που προσδιορίζει το πηλίκο μαθησιακής επάρκειας και τρεις διχοτομικές συνθέσεις των επιμέρους υποδοκιμασιών. Οι υποδοκιμασίες σχετίζονται με τη γλώσσα, την προσοχή και τη λεπτή κινητικότητα οπότε και οι διχοτομικές συνθέσεις βαθμολογίας αφορούν το λεκτικό – μη λεκτικό τομέα, τη διευρυμένη- περιορισμένη προσοχή και τον κινητικό- μη κινητικό τομέα.

- Άτυπο Τεστ Γλωσσικής Επίδοσης.

Δημιουργήθηκε μία δοκιμασία γλωσσικής επίδοσης βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Σκοπός ήταν η αποτύπωση της επίδοσης σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες που αναμένεται να έχουν κατακτήσει τα παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η δοκιμασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε το επίπεδο κατανόησης της γλώσσας και παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν μία πρωτότυπη, σύντομη, ημιτελή ιστορία, να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις κατανόησης και σε μία τρίτη ερώτηση τους ζητήθηκε να γράψουν το τέλος της ιστορίας. Η βαθμολογία στο μέρος αυτό αποτελούσε το 70% της συνολικής βαθμολογίας της χορηγούμενης δοκιμασίας. Το δεύτερο μέρος αφορούσε βασικές γνώσεις γραμματικής και συντακτικού. Αποτελείται από δύο ασκήσεις γραμματικής και μία συντακτικού με ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αποτελούσαν το 30% της συνολικής βαθμολογίας.

Για την στατιστική ανάλυση εφαρμόσθηκε ο στατιστικός έλεγχος κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov για τις δύο ποσοτικές μεταβλητές. Ο τελευταίος έλεγχος οδήγησε στην εφαρμογή παραμετρικών στατιστικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, εφαρμόσθηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ πραγματοποιήθηκε και εύρεση του συντελεστή συσχέτισης *r* του Pearson. Λόγω του μικρού μεγέθους δείγματος, οι ανωτέρω αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της μεθόδου Bootstrap, για 1000 ανεξάρτητα δείγματα. Η εν λόγω μέθοδος βασίζεται σε επαναλαμβανόμενες δειγματοληψίες με επανατοποθέτηση (resampling) επί του συνόλου των αρχικών δειγματικών τιμών. Σκοπός της είναι να υπολογίσει ανθεκτικούς (robust) εκτιμητές για διάφορες στατιστικές, όπως η μέση τιμή, η διασπορά, τα διαστήματα εμπιστοσύνης, και άλλες μετρικές, των αντίστοιχων πληθυσμιακών παραμέτρων (Γναρδέλλης, 2022). Τέλος, το επίπεδο σημαντικότητας προκαθορίστηκε στο α = 0,05 (5%), ενώ για τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBMSPSSStatisticsv26.

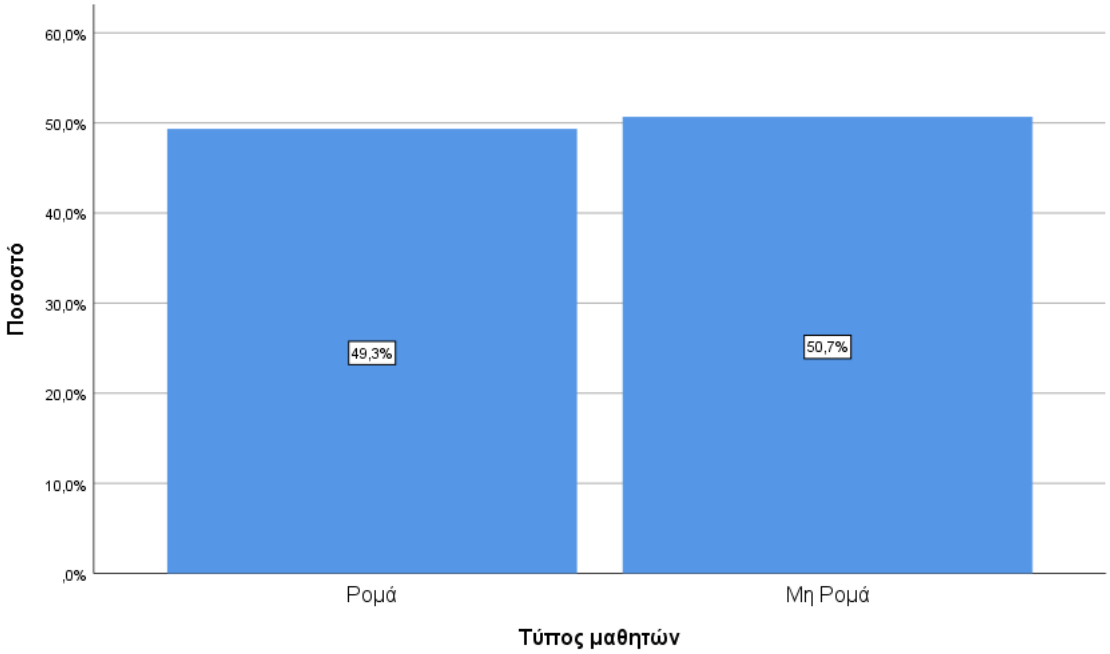
2. Αποτελέσματα

2.1 Συχνότητες, ποσοστά και ραβδογράμματα των δύο κατηγορικών μεταβλητών

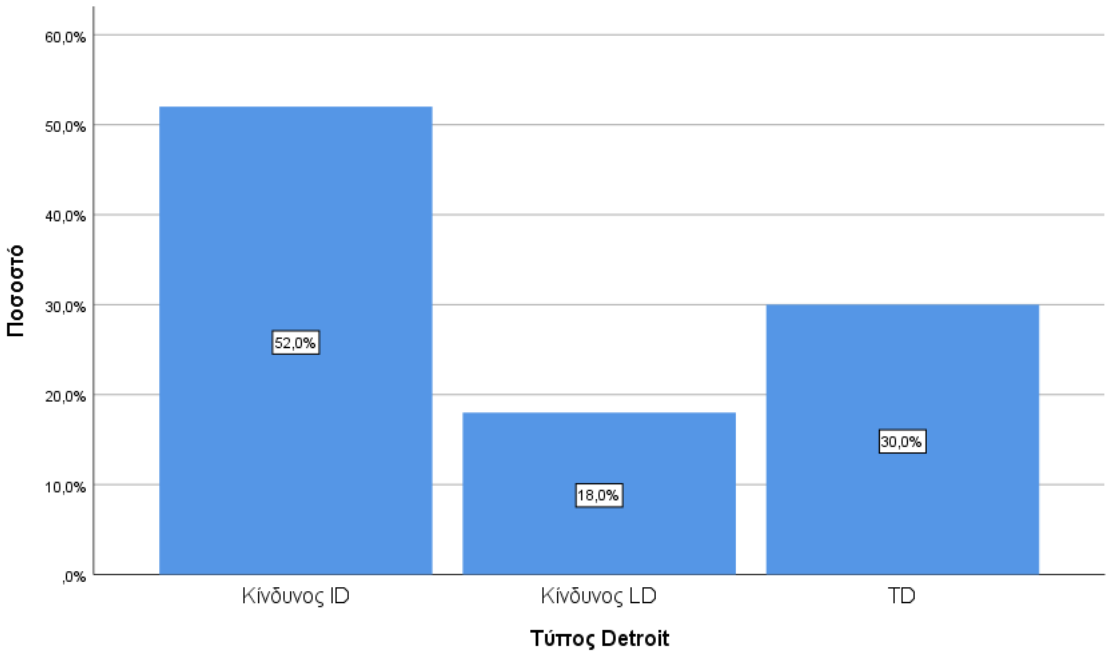
Πίνακας 1. Συχνότητες, ποσοστά και 95% Bootstrap διαστήματα εμπιστοσύνης των τύπων των μαθητών/τριών και των τύπων Detroit.

Κατηγορία	Συχνότητα (Ποσοστό%)	95% Bootstrap Διάστημα Εμπιστοσύνης
Μαθητές/τριες		
Ρομά	74 (49,3)	[42,0, 57,3]
Μη Ρομά	76 (50,7)	[42,7, 58,0]
Detroit		
Κίνδυνος ID	78 (52,0)	[44,0, 60,7]
Κίνδυνος LD	27 (18,0)	[12,0, 24,7]
TD	45 (30,0)	[22,7, 37,3]

Από τους συνολικά 150 μαθητές/τριες το 49,3% ήταν Ρομά, με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης [42, 57,3], και το 50,7% ήταν μη Ρομά, με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης [42,7, 58]. Επιπλέον, το 52% είχε κίνδυνο ID, με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης [44, 60,7], το 18% είχε κίνδυνο LD, με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης [12, 24,7], και το 30% είχε TD, με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης [22,7, 37,3].



Γράφημα 1. Ραβδόγραμμα με τα ποσοστά των τύπων των μαθητών/τριών.



Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα με τα ποσοστά των τύπων του Detroittest.

2.2 Περιγραφικά Στατιστικά των δύο ποσοτικών μεταβλητών

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά και 95% Bootstrap διαστήματα εμπιστοσύνης των συνολικών επιδόσεων των Detroittest και γλώσσας ως προς το συνολικό δείγμα, αλλά και ανά τύπο μαθητή/τριας.

Μεταβλητή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	95% Bootstrap Διάστημα Εμπιστοσύνης
Συνολικό δείγμα					
Συνολική επίδοση Detroittest	85,94	17,11	52	127	[83,06, 88,77]
Συνολική γλωσσική επίδοση	64,30	18,64	12	100	[61,21, 67,22]
Μαθητές/τριες Ρομά					
Συνολική επίδοση Detroittest	76,97	12,85	52	109	[74,03, 80,05]
Συνολική γλωσσική επίδοση	54,30	16,71	12	94	[50,56, 58,23]
Μαθητές/τριες μη Ρομά					
Συνολική επίδοση Detroittest	94,67	16,26	57	127	[90,96, 98,22]
Συνολική γλωσσική επίδοση	74,04	14,96	32	100	[70,45, 77,29]

Τα περιγραφικά στατιστικά για το σύνολο του δείγματος δείχνουν ότι η μέση συνολική επίδοση του Detroittest είναι 85,94, με τυπική απόκλιση 17,11, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 52 και 127, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [83,06, 88,77]. Η μέση συνολική γλωσσική επίδοση είναι 64,30, με τυπική απόκλιση 18,64, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 12 και 100, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [61,21, 67,22].

Όσον αφορά τον τύπο των μαθητών/τριών φαίνεται ότι η μέσες συνολικές επιδόσεις και των δύο ελέγχων είναι υψηλότερες για τους μη Ρομά μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, για τους Ρομά η μέση συνολική επίδοση του Detroittest είναι 76,97, με τυπική απόκλιση 12,85, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 52 και 109, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [74,03, 80,05]. Αντιθέτως, για τους μη Ρομά η μέση συνολική επίδοση του Detroittest είναι 94,67, με τυπική απόκλιση 16,26, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 57 και 127, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [90,96, 98,22]. Επιπλέον, για τους Ρομά η μέση συνολική γλωσσική επίδοση είναι 54,30, με τυπική απόκλιση 16,71, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 12 και 94, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [50,56, 58,23]. Εν αντιθέσει, για τους μη Ρομά η μέση συνολική γλωσσική επίδοση είναι 74,04, με τυπική απόκλιση 14,96, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 32 και 100, αντίστοιχα, και με 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης για το μέσο όρο [70,45, 77,29].

2.4 Έλεγχος προσέγγισης της Κανονικής Κατανομής για τις δύο ποσοτικές μεταβλητές

Πίνακας 5. Πίνακας αποτελεσμάτων (*p*-values) του στατιστικού ελέγχου κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov για τις συνολικές επιδόσεις των Detroittest και γλώσσας, με τα 95% Bootstrap διαστήματα εμπιστοσύνης.

Μεταβλητή	Kolmogorov-Smirnov (*p*-value)	95% Bootstrap Διάστημα Εμπιστοσύνης
Συνολική επίδοση Detroit test	0,501	[0,470, 0,532]
Συνολική γλωσσική επίδοση	0,782	[0,756, 0,808]

Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov, και οι δύο υπό μελέτη ποσοτικές μεταβλητές του δείγματος προσεγγίζουν την Κανονική Κατανομή, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συγκεκριμένα, για τη συνολική επίδοση του Detroittest ισχύει ότι *p*-value = 0,501 >*a*= 0,05 και για τη συνολική γλωσσική επίδοση ισχύει ότι *p*-value = 0,782 >*a*= 0,05. Η ύπαρξη κανονικότητας στα δεδομένα επιτρέπει την πραγματοποίηση του T-test, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των δύο ομάδων μαθητών/τριών.

2.5 Στατιστικός έλεγχος T-test για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

Πίνακας 6. Πίνακας αποτελεσμάτων (*p*-values) του στατιστικού ελέγχου T-test για τη σύγκριση των συνολικών επιδόσεων των Detroittest και γλώσσας μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών, αντίστοιχα. Επίσης, παρουσιάζονται οι τιμές της διαφοράς των μέσων τιμών και τα αντίστοιχα 95% Bootstrap διαστήματα εμπιστοσύνης.

Μεταβλητή	T-test(*p*-value)	Διαφορά μέσων	95% Bootstrap Διάστημα Εμπιστοσύνης
Συνολική επίδοση Detroit test	0,001	-17,698	[-22,242, -13,080]
Συνολική γλωσσική επίδοση	0,001	-19,742	[-24,637, -14,164]

Σύμφωνα με τον παραμετρικό στατιστικό έλεγχο T-test, για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, η μέση συνολική επίδοση του Detroittest και η μέση συνολική γλωσσική επίδοση μεταξύ μαθητών/τριών Ρομά και μη Ρομά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

2.6 Συντελεστής συσχέτισης *r* του Pearson μεταξύ των δύο ποσοτικών μεταβλητών

Πίνακας 7. Πίνακας συντελεστή συσχέτισης *r* του Pearson, με το αντίστοιχο 95% Bootstrap διάστημα εμπιστοσύνης, μεταξύ των συνολικών επιδόσεων των Detroittest και γλώσσας ως προς το συνολικό δείγμα, αλλά και ανά τύπο μαθητή/τριας.

Pearson's *r* (*p*-value)	Συνολική γλωσσική επίδοση	95% Bootstrap Διάστημα Εμπιστοσύνης
Συνολικό δείγμα		
Συνολική επίδοση Detroit test	0,659 (<0,001)	[0,563, 0,742]
Μαθητές/τριες Ρομά		
Συνολική επίδοση Detroit test	0,548 (<0,001)	[0,337, 0,685]
Μαθητές/τριες μη Ρομά		
Συνολική επίδοση Detroit test	0,528 (<0,001)	[0,348, 0,684]

Όσον αφορά το σύνολο του δείγματος, η συνολική επίδοση του Detroittest και της γλώσσας εμφανίζουν ισχυρή θετική συσχέτιση (*r* = 0,7, *p*-value< 0,001), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Όσον αφορά τον τύπο των μαθητών/τριών, παρατηρείται ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο συνολικών επιδόσεων μειώνεται ελαφρώς και για τους Ρομά και για τους μη Ρομά μαθητές/τριες (περισσότερο μειώνεται για τους μη Ρομά). Συγκεκριμένα, για τους Ρομά η συνολική επίδοση του Detroittest και της γλώσσας εμφανίζουν ισχυρή θετική συσχέτιση (*r* = 0,6, *p*-value< 0,001), ενώ για τους μη Ρομά η συνολική επίδοση του Detroittest και της γλώσσας εμφανίζουν ισχυρή θετική συσχέτιση (*r* = 0,5, *p*-value< 0,001), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

3. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε άτυπο τεστ γλωσσικής επίδοσης βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριων έγινε μέσω του άτυπου τεστ γλωσσικής επίδοσης σε συνθήκες ελεγχόμενες από την ερευνήτρια τόσο κατά τη χορήγηση όσο και κατά τη βαθμολόγηση. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί πιο αντικειμενικές συνθήκες αποτύπωσης της επίδοσης σε σχέση με τη βαθμολογία που αποδίδει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης στους ελέγχους προόδου η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του παιδιού (Herbersetal., 2012).

Σε ό, τι αφορά τους εξωγενείς παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση, στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να ελεγχθούν στο μέτρο του δυνατού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν είχαν, βάσει των αρχείων των σχολικών μονάδων, συστηματική φοίτηση για τα τέσσερα τουλάχιστον προηγούμενα χρόνια. Ιδιαίτερα για τους πληθυσμούς Ρομά που παρουσιάζουν συχνά σχολική διαρροή και ανεπαρκή φοίτηση (Kiprianosetal., 2012,D'Arcy, 2014) ο έλεγχος αυτού του παράγοντα θεωρήθηκε πολύ σημαντικός. Η επιλογή μαθητών/τριών από τις ίδιες γεωγραφικές περιοχές που προέρχονταν από οικογένειες με παρόμοιο κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο και μορφωτικό επίπεδο. Οι επιλογές αυτές έγιναν σε μια προσπάθεια να περιοριστεί η επίδραση των εξωγενών παραγόντων στις ομάδες των παιδιών που μελετήθηκαν καθώς επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας (Esping-Andersenetal, 2012,Darmonetal., 2019).

Βάσει της ανάλυσης των αποτελεσμάτων οι δύο ομάδες μαθητών/τριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους και στα δύο κριτήρια που τους χορηγήθηκαν. Συγκεκριμένα, οι μη Ρομά μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλότερες συνολικές επιδόσεις στο κριτήριο της μαθησιακής επάρκειας σε σχέση με τους Ρομά συμμαθητές/τριες τους με τη μέση επίδοση των δύο ομάδων να διαφέρει σημαντικά όπως και ο μέσος όρος των επιδόσεων. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν στο άτυπο τεστ γλωσσικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου διαβιούν πληθυσμοί Ρομά αλλά και στην Ελλάδα (Biroetal., 2009,Filipovicetal., 2010,Tzouriadouetal., 2021). Επίσης, οι μαθητές/τριες του δείγματος παρουσίασαν γενικότερα χαμηλότερες επιδόσεις από το αναμενόμενο για την ηλικία τους τόσο στο κριτήριο μαθησιακής επάρκειας όσο και στο τεστ γλωσσικής επίδοσης με τους μαθητές/τριες Ρομά να παρουσιάζουν ακόμη χαμηλότερες βαθμολογίες από τους/τις μη Ρομά συμμαθητές/τριεςτους. Τα ευρήματα αυτά έχουν παρατηρηθεί σε προηγούμενες έρευνες και έχουν συνδεθεί με συνθήκες φτώχειας στις οποίες ζουν τα παιδιά (Nisbettetal., 2012,Drewnowski, 2015)

Επιπλέον, ισχυρά θετική συσχέτιση εντοπίστηκε στις επιδόσεις των παιδιών στα δύο κριτήρια. Συγκεκριμένα, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις δύο επιμέρους ομάδες μαθητών/τριών που εξετάστηκαν, οι συνολικές επιδόσεις στα δύο κριτήρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Διαφαίνεται, επομένως, ότι οι μαθητές/τριες που εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες σε ό, τι αφορά τη μαθησιακή τους επάρκεια συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία και στο τεστ γλωσσικής επίδοσης, ενώ ισχύει και το αντίθετο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με σχετικά ευρήματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο που αποτυπώνουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και μαθησιακής επάρκειας με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Yenetal. (2004) και Herbersetal. (2012) η σχολική επίδοση φαίνεται ότι επηρεάζεται από ενδογενείς παράγοντες καθώς η τυχόν ύπαρξη έλλειψης γνωστικών ικανοτήτων επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Επιπλέον, το επίπεδο μαθησιακής επάρκειας μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και ως προγνωστικός παράγοντας για τη σχολική πορεία των μαθητών/τριών (Bonti, 2022).

Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικό να αποτυπώνονται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ιδιαίτεροι αυτοί μαθητικοί πληθυσμοί. Ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκπονήσει προγράμματα παρέμβασης χωρίς όμως τα αναμενόμενα αποτελέσματα (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Η κριτική που έχει ασκηθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών εστιάζει στο γεγονός ότι τα σχολεία είναι οργανωμένα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών της πλειονότητας. Επίσης, οι δυσκολίες των μαθητών/τριων Ρομά αποδίδονται αποκλειστικά στις συνθήκες φτώχειας που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες τους (Kertesi&Kézdi, 2016) και δεν καταβάλλεται οργανωμένη προσπάθεια για την αντιμετώπιση των συνθηκών αυτών, ούτε για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη των παιδιών μέχρι τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του.Σε πρόσφατες έρευνες υποστηρίχθηκε ότι προκειμένου να αντισταθμιστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στη σχολική τους επίδοση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι υποκείμενες δυνατότητες και αδυναμίες τους τόσο στο γνωστικό όσο και στο μαθησιακό τομέα (Flanagan, etal., 2018, Kranzleretal., 2019). Εξίσου σημαντικός θεωρείται ο έγκαιρος εντοπισμός μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες σχολικής μάθησης προκειμένου να υποστηριχθούν κατάλληλα και να μπορέσουν να αποδώσουν το μέγιστο με βάση τις δυνατότητες τους. Σχετικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην παιδαγωγική πράξη καθώς βοηθούν στη σύνθεση των μαθησιακών προφίλ των παιδιών και κατ΄ επέκταση στην οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης.Σκοπός του σύγχρονου σχολείου οφείλει να είναι να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέπουν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους. Έτσι, απαιτείται η συνέχιση της έρευνας προκειμένου να αναπροσαρμοστούν τα προγράμματα σπουδών καινα εντοπίζονται οιδυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών/τριωνγια να υποστηρίζονται επαρκώς τόσο τα ίδια όσο και οι οικογένειες τους στο πλαίσιο μίας δίκαιης κοινωνίας.

4. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

BiroM., SmederevacS. &TovilovicS. (2009).Socioeconomic and Cultural Factors of LowScholastic Achievement of Roma Children, Belgrade, *Psichologija*, 2009, Vol. 42 (3),pp. 273–288.Doi:10.2298/PSI0903273B.

D'Arcy, K. (2014). Home education, school, Travellers and educational inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 35, 818–835. http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.919840

Darmon N. & Drewnowski A. (2015). Contribution of food prices and diet cost to socioeconomic disparities in diet quality and health: a systematic review and analysis. *Nutr Rev*. Oct;73(10):643-60. doi: 10.1093/nutrit/nuv027.

Edgar, T. W.& Manz D. O. (2017). Exploratory Study. In *Elsevier eBooks* (pp. 95–130). https://doi.org/10.1016/b978-0-12-805349-2.00004-2

Erdogdu, Y.M. (2006). Relatıonships between creatıvıty, teacher behavıours and academıc success, Journal of Social Science, 5(17). pp. 95-106. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.003

Esping-Andersen G., Garfinkel I., Han W. J., Magnuson K., Wagner S. & WaldfogelJ. (2012). Child care performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review*, *34*(3), 576-589. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.010

European Union Agency for Fundamental Rights. (2014) Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. https://fra.europa.eu/en/publication/2014/education-situation-roma-11-eu- member-states ανάκτηση στις 5/12/2020.

European Union Agency for Fundamental Rights, (2019) Roma integration. https://fra.europa.eu/en/publication/2019/fundamental-rights-report-2019. Ανάκτηση 13/9/2024.

European Commission. (2019). Employment, Social Affairs & Inclusion.https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=enανάκτηση 28-8-2019.

Filipovic J., Vuco J. & Djuric L. (2010) From language barriers to social capital: Serbian as the language of education for Romani children. *Selected Proceedings of the 2008Second Language Research Forum*, 261-275. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

FlanaganD. P., Alfonso V. C., Sy M. C., MascoloJ. T., McDonough E. M. &Ortiz S. O. (2018). *Dual discrepancy/consistency operational definition of SLD: Integrating multiple data sources and multiple data-gathering methods*. In V. C. Alfonso, & D. P. Flanagan (Eds.), Essentials of specific learning disability identification (pp. 329–430). Wiley.

Georgiadis F., Nikolajevic D. & van Driel B. (2011). Evaluating a project on Roma education. *Intercultural Education*, 22(1), 105-113. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.54964

HickmanC. W., Greenwood G.& MillerM. D. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research & Development in Education, 28*(3), 125–134.

Herbers J.E., CutuliJ. J.,Supkoff L.M., Heistad D. (2012). Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility*Educational Researcher* Vol. 41 Available at: http://works.bepress.com/jj_cutuli/12/doi10.3102/0013189X12445320.

Kertesi G. &Kézdi G.(2016). "On the test score gap between Roma and non-Roma students in Hungary and its potential causes," The Economics of Transition, *The European Bank for Reconstruction and Development*, vol. 24(1), pages 135-162https://ideas.repec.org/a/aea/aecrev/v101y2011i3p519-25.html

Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science, 24*(5), 648–659. https://doi.org/10.1177/0956797612457784

Kiprianos-Kyprianos, P. & Daskalaki, Ivi&Stamelos, Georgios. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*. 58: 675-699. 10.1007/s11159-012-9326-0.

Kranzler, J. H., Gilbert, K., Robert, C. R., Floyd, R. G., & Benson, N. (2019). Further examination of a critical assumption underlying the dual discrepancy/consistency approach to SLD identification. *School Psychology Review*, 48(3), 207–221. https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0008.V48-3.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501–523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Macura-Milovanovic S., Munda M. &Pecek M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: case studies. *Educational Studies*, 39 (5), 483-502. Doi:10.1080/03055698.2013.801768.

Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-Primary Education of Roma Children in Serbia: Barriers and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 3. 9-28. Doi:10.26529/cepsj.237.

Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., &Snowling, M. J. (2019). Home language, school language and children's literacy attainments: A systematic review of evidence from low-and middle-income countries. *Review of Education*, *7*(1), 91-150. Doi:http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3130

Nisbett RE, Aronson J., Blair C., Dickens W., Flynn J., Halpern DF., Turkheimer E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *Am Psychol*. 2012 Feb-Mar;67(2):130-59. doi: 10.1037/a0026699. Epub 2012 Jan 2. Erratum in: Am Psychol. 2012 67(2):129.

Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences, 41,* 73–78. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005

Stoilescu, D. &Carapanait, G. (2011). Renegotiating relations between teacher, community, and students: A case study of teaching Roma students in a Second Chance Program in Romania. *European Education*. 43. 55-74.

Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students?.*School Effectiveness and School Improvement*. 22. 215-236. Doi:10.1080/09243453.2011.575650.

Tzouriadou, M.&Vouyoukas, C.& Anagnostopoulou, E.&Filiou, A. (2021). Teachers' screening accuracy and language achievement for Roma students at risk for developmental disabilities: a Greek study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 1-9doi:*10.1080/13670050.2019.1593944.

Bonti E., (2022). Dynamic Assessment in the Assessment and Intervention of Learning Disabilities. In *Learning Disabilities From Assessment to Intervention* Edited by Maria Tzouriadou and Sotiria Tzivinikou. CambridgeScholarsPublishingISBN: ISBN (13): 978-1-5275-7611-7

Yen, C.-J., Konold, T. R. & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology, 42*(2), 157–169. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.001

Ελληνόγλωσση

Γναρδέλλης, Χ. (2022). *Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 28.0*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Τζουριάδου, .., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ.(2008). *Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.* ΥΠΕΠΘ (ΕΠΕΑΕΚ) ΑΠΘ, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Τμήμα Ψυχολογίας.