

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ειδίκευση: Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας

Μεταπτυχιακή εργασία της Μαυράκη Μαρίας
με θέμα:

Η συμβολή της γαργιάς στην ανάπτυξη του λεξιλογίου
παιδιών ηλικίας 5-6 ετών

Επιτροπή: Β. Οικονομίδης (επιβλέπων)

Μ. Αμπαρτζάκη

Κ. Κορνηλάκη

Ρέθυμνο, Νοέμβριος 2007

Στην γιαγιά

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	14
2.1 Γενική θεώρηση.....	14
2.2 Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης.....	15
2.3 Η λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.....	27
2.4 Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της οικογένειας.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Η ΓΙΑΓΙΑ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	37
3.1 Η γιαγιά ως μέλος της οικογένειας.....	37
3.2 Η σχέση της γιαγιάς με τα εγγόνια της.....	39
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση της γιαγιάς με τα εγγόνια της.....	41
3.4 Η συμβολή της γιαγιάς στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.....	45
3.5 Η προβληματική της έρευνας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
5.1 Γενική θεώρηση.....	54
5.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της έρευνας.....	54
5.3 Το δείγμα της έρευνας.....	56
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	60
5.4.1 Το Αθηνά τεστ.....	60
5.4.2 Το τεστ Raven.....	61

5.4.3 Το ερωτηματολόγιο.....	62
5.5 Η διαδικασία της έρευνας.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	67
6.1 Το λεξιλόγιο και ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος.....	67
6.1.1 Το λεξιλόγιο των παιδιών του δείγματος.....	68
6.1.2 Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος.....	70
6.2 Τα χαρακτηριστικά της ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους.....	72
6.2.1 Το παιδί ως επίκεντρο της προσοχής της γιαγιάς.....	72
6.2.2 Ο χρόνος ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της.....	73
6.2.3 Η ανάγνωση – αφήγηση ιστοριών – παραμυθιών από τη γιαγιά στο εγγόνι της.....	75
6.2.4 Η παρακίνηση για ομιλία από τη γιαγιά προς το εγγόνι της.....	76
6.3 Η συμβολή της ενασχόλησης της γιαγιάς με το παιδί στη λεξιλογική του ανάπτυξη.....	78
6.3.1 Το παιδί ως επίκεντρο της ενασχόλησης των γιαγιάδων: επίδραση στο λεξιλόγιο του παιδιού.....	78
6.3.2 Ο χρόνος ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της και η συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του.....	80
6.3.3 Η αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών ιστοριών από τη γιαγιά στο εγγόνι της και η συμβολή της στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του.....	83
6.3.4 Το επίπεδο σπουδών των γιαγιάδων και η συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των εγγονιών τους.....	85
6.3.5 Η παρακίνηση των παιδιών για συνομιλία με τις γιαγιάδες.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	91
7. 1 Η ενασχόληση των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους	92

7.2 Η συμβολή της ενασχόλησης της γιαγιάς με το παιδί στη λεξιλογική του ανάπτυξη.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	102
8.1 Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	102
8.2 Περιορισμοί της έρευνάς μας.....	103
8.3 Ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις.....	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	116

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέμα με το οποίο ασχολούμαι στην εργασία μου αυτή είναι η συμβολή της γιαγιάς στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, με ειδίκευση στην Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-06.

Οι λόγοι που με οδήγησαν προς την κατεύθυνση αυτή είναι ποικίλοι. Οι λέξεις πάντα με έλκυαν. Προσπαθούσα να βρω την πιο κατάλληλη, αυτή που θα μπορούσε να αποτυπώσει καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου. Και πιστεύω ότι η ανάγκη αυτή δεν ήταν μόνο δική μου, αλλά και όλων των παιδιών, που όταν είναι ακόμα στην ευαίσθητη ηλικία των πέντε ετών, έχουν να πουν, να ρωτήσουν, να μάθουν τόσο πολλά. Επιθυμία μου λοιπόν ήταν να γνωρίσω καλύτερα τον κόσμο της γλώσσας, ιδιαίτερα του μικρού παιδιού.

Ως παιδί που μεγάλωσε περνώντας τον περισσότερο χρόνο της προσχολικής αλλά και σχολικής ζωής του δίπλα στη γιαγιά, δεν μπορώ να μην αναγνωρίσω τα όσα μου πρόσφερε σε όλους τους τομείς της ζωής μου και, κατά συνέπεια, και στη γλώσσα. Τα παραμύθια, οι ιστορίες, τα τραγούδια, οι περίπατοι στην εξοχή και οι συζητήσεις μας με βοήθησαν να μπορώ πιο εύκολα να εκφράζομαι, να σκέφτομαι, να μοιράζομαι.

Μελετώντας λοιπόν βιβλία και άρθρα σχετικά με τη γλώσσα του μικρού παιδιού παρατήρησα ότι υπάρχουν πολυπληθή έργα που τονίζουν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για το παιδί προσχολικής ηλικίας. Ένα αναπτυγμένο γλωσσικά παιδί είναι ικανό να επικοινωνήσει εύκολα με τους γύρω του, να παρακολουθήσει και να συμμετέχει ενεργά στα μαθήματα του σχολείου αργότερα.

Τονίζεται επίσης ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο πρώτος χώρος που δίνει στο παιδί την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τον προφορικό λόγο. Εδώ και πολλά χρόνια έχει τονιστεί η συμβολή της οικογένειας, ιδιαίτερα των γονέων, που με ποικίλες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις με το παιδί, επιτυγχάνουν να το βοηθήσουν να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί γλωσσικά. Παρόλο που οι έρευνες με τους γονείς είναι πολλές, παρατήρησα ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες γύρω

από τη γλώσσα σε σχέση με άλλα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η γιαγιά, ο παππούς, τα αδέρφια.

Από την εμπειρία μου, τόσο την προσωπική όσο και άλλων κοντινών μου προσώπων, αλλά και από σχετική έρευνα¹, παρατηρώ ότι η γιαγιά είναι συνήθως το πρόσωπο εκείνο του οικογενειακού περιβάλλοντος που έρχεται σε συχνότερη επαφή με το παιδί, μετά τους γονείς. Σκέφτηκα λοιπόν ότι καλό θα ήταν να συνεχιστεί το ερευνητικό έργο γύρω από τη γλώσσα και το οικογενειακό περιβάλλον, με τη μελέτη της προσφοράς της γιαγιάς προς το παιδί προσχολικής ηλικίας στον τομέα αυτό.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων του Ρεθύμνου, στα οποία διεξήχθη η έρευνα, για τη βοήθειά τους κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων της εργασίας αυτής. Θερμές ευχαριστίες επίσης και στους γονείς των παιδιών του δείγματος, που με την προσφορά του πολύτιμου χρόνου τους, συνετέλεσαν στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

¹ Μουσούρου, Λ. Μ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 84, 94.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που μελετάμε σχετίζεται με τη γλώσσα και συγκεκριμένα με την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, συσχετίζουμε την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τη συμβολή ενός ατόμου του στενού του οικογενειακού περιβάλλοντος, τη γιαγιά.

Πριν περάσουμε στην περαιτέρω επεξεργασία του θέματος, είναι απαραίτητο, για την καλύτερη κατανόησή του, να αναφερθούμε σε ένα θέμα που σχετίζεται με την έρευνα, το οποίο είναι η οικογένεια: η έννοια, η μορφή της και οι αλλαγές που υπέστη μέχρι σήμερα.

Ο σκοπός της οικογένειας ως κοινωνικού θεσμού είναι η συνέχεια της κοινωνίας και η μεταβίβαση του πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη ως τρόπου ζωής και ύπαρξης. Ο χαρακτήρας της είναι αφενός μεν δημόσιος, επειδή αφορά την οργάνωση του συλλογικού βίου, αφετέρου ιδιωτικός επειδή αφορά την οργάνωση του ιδιωτικού βίου. Η οικογένεια επίσης είναι *θεσμός* γιατί συνίσταται σ' ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων (σύζυγος, μητέρα, γιος, αδελφός)².

Η οικογένεια από κοινωνιολογικής πλευράς διακρίνεται³ στη:

α) Σύγχρονη συζυγική οικογένεια - οικογένεια πυρήνα. Σε αυτή συνυπάρχουν πατέρας, μητέρα, παιδιά.

β) Παραδοσιακή εκτεταμένη. Σ' αυτή συνυπάρχουν εκτός από τους γονείς, ο παππούς, η γιαγιά και μερικές φορές θείοι, θείες, ανύπαντρα μέλη της οικογένειας⁴.

Η οικογένεια επιτελεί διάφορες λειτουργίες οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες⁵. : α) αναπαραγωγικές, β) οικονομικές, γ) εκπαιδευτικές, και δ) ψυχολογικές.

α) Οι αναπαραγωγικές λειτουργίες αποτελούν τις πιο βασικές λειτουργίες της οικογένειας γιατί πρόκειται για την εξασφάλιση της βιολογικής αναπαραγωγής της κοινωνίας.

β) Οι οικονομικές λειτουργίες διαφοροποιούνται περισσότερο έναντι των άλλων λειτουργιών ως αποτέλεσμα του κοινωνικού εκσυγχρονισμού. Στις

²² Μουσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 15-16.

³³ Ο.π., σ. 19-22.

⁴⁴ Ο.π. σ. 23.

⁵⁵ Ο.π.

παραδοσιακές κοινωνίες η κατανομή της εργασίας εξαρτάται από το φύλο, δηλαδή «ανδρικές» και «γυναικείες» εργασίες. Η οικογένεια σ' αυτές τις κοινωνίες αποτελεί μια πλήρη οικονομική μονάδα, δηλαδή μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης. Στις σύγχρονες κοινωνίες, το κέντρο παραγωγής παύει πια να είναι το σπίτι, αλλά το εργοστάσιο όπου στο χώρο αυτό δεν είναι πια ενεργή η οικογένεια ως ομάδα, αλλά είναι οικονομικά ενεργά τα μέλη της οικογένειας ως άτομα. Η βιομηχανική οικονομία παράγει αγαθά τα οποία προσφέρει στα μέλη της οικογένειας.

γ) Οι εκπαιδευτικές λειτουργίες είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση της πολιτισμικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Οι λειτουργίες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: i) λειτουργίες που αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, απαραίτητες για την παραγωγή και ii) λειτουργίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες από τη μεριά του κοινωνικού συνόλου βοηθούν στη μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς, του πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη, ενώ από την πλευρά του ατόμου η κοινωνικοποίηση σημαίνει εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς, και

δ) Οι ψυχολογικές λειτουργίες συνίστανται στην ικανοποίηση των ατόμων να βιώνουν το αίσθημα της ασφάλειας και να απολαμβάνουν τη στοργή των συνανθρώπων τους.

Με βάση τώρα τη δομή εξουσίας διακρίνουμε τρεις βασικές μορφές οικογένειας⁶: α) μητριαρχική, β) πατριαρχική και γ) συντροφική. Στη μητριαρχική μορφή δεσπόζουσα θέση στην οικογένεια κατέχει η μητέρα. Με τον υποβιβασμό του γυναικείου φύλου, η γυναίκα αποκόπηκε από κάθε κοινωνική λειτουργία και οι αρμοδιότητές της περιορίστηκαν μέσα στο σπίτι. Κεντρική θέση στην οικογένεια κατείχε ο πατέρας. Έτσι η οικογένεια πέρασε στη δεύτερη μορφή της, την πατριαρχία.

Η γυναίκα είχε αποδεχτεί την εξάρτησή της από έναν άνδρα: πατέρα, αδελφό ή σύζυγο. Η κοινωνική της θέση ήταν συνάρτηση της θέσης του άνδρα. Η ενασχόληση όμως της γυναίκας στο χώρο της παραγωγής την οδήγησε σταδιακά στην οικονομική ανεξαρτησία και ακολούθως ανεξαρτητοποιήθηκε κοινωνικά και νομικά.

Μεγάλα άλματα έγιναν κατά το 19ο και 20ο αιώνα, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν οι προοπτικές για την ισότητα των δύο φύλων. Έως τα μέσα του περασμένου αιώνα είχαν το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι μόνο οι άνδρες. Στην Ελλάδα το δικαίωμα αυτό απέκτησε η γυναίκα μόλις το 1952. Οι άνδρες είχαν το δικαίωμα να κληρονομούν περιουσιακά στοιχεία, οι προγαμιαίες σεξουαλικές

⁶⁶ Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη. σ. 3-22.

σχέσεις, αλλά και οι εξωσυζυγικές δραστηριότητες ήταν αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών.

Με την ανάληψη εξωοικογενειακών ρόλων από τη μητέρα μειώνεται ο χρόνος ενασχόλησής της με τα παιδιά. Το γεγονός αυτό δημιουργεί την ανάγκη εξεύρεσης άλλων φορέων για τη φροντίδα των παιδιών⁷.

Ωστόσο και αυτό το σχήμα υπέστη διάφορες τροποποιήσεις, η υπερβολική εξουσία του πατέρα χαλάρωσε, αλλά τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην οικογένεια που είχε ο πατέρας της πατριαρχίας, διαδέχτηκε η συντροφική οικογένεια. Σ' αυτό τον τύπο οικογένειας, παρατηρούμε την ισότιμη συμμετοχή του άντρα και της γυναίκας στις εργασίες της οικογένειας και σε όλες γενικά τις δραστηριότητες. Ο τύπος αυτός της οικογένειας τείνει να επικρατήσει σήμερα και στη δική μας χώρα⁸.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες μας πληροφορούν ότι οι γυναίκες που εργάζονται σε πλήρη απασχόληση, βρίσκονται έξω από το σπίτι κατά μέσο όρο περίπου σαρανταοκτώ ώρες την εβδομάδα⁹. Οι περισσότερες μητέρες μικρών παιδιών είναι πλέον εργαζόμενες και μάλιστα με πλήρη απασχόληση. Η κυριότερη αιτία που έσπρωξε τις μητέρες προς την αγορά εργασίας είναι οικονομικής φύσης: οι αυξανόμενες ανάγκες της οικογένειας, το υψηλό κόστος ζωής, η επιθυμία για καλύτερο βιοτικό επίπεδο. Άλλη μια αιτία φαίνεται να είναι το κίνημα του φεμινισμού, που αφύπνισε τις γυναίκες για ολοκληρωμένη ζωή, όχι μόνο στα στενά πλαίσια του σπιτιού και της οικογένειας, αλλά και έξω από αυτήν, ως εργαζόμενες¹⁰.

Οι εργαζόμενες μητέρες είναι λογικό να αισθάνονται πιεσμένες από την έλλειψη χρόνου, αφού και οι σύζυγοί τους το πιο πιθανό είναι να εργάζονται κι εκείνοι σε ωράρια πλήρους απασχόλησης. Ακόμα φαίνεται ότι οι μητέρες αισθάνονται και επιπλέον τύψεις όταν χρειάζεται να αφήνουν τα παιδιά τους για να εργαστούν. Λίγες μητέρες έχουν καταφέρει να διαμορφώσουν τα ωράριά τους με αυτά των συζύγων τους, ώστε να είναι πάντα κάποιος από τους δύο στο σπίτι να φροντίζει τα παιδιά¹¹.

Έτσι πολλές φορές η ευθύνη για την αγωγή και ανατροφή των παιδιών πέφτει σε κάποιο συγγενικό πρόσωπο. Στην ελληνική κοινωνία το πρόσωπο αυτό τυγχάνει

⁷⁷ Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1993). *Οικογένεια-παιδική προστασία-κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. σ. 26.

⁸⁸ Πυργιωτάκης, ο.π.

⁹⁹ Robinson, J.P., Yerby, J., Somerick, N. (1977). Sex role differences in time use. *Sex Roles*, 3, 443-458.

¹⁰¹⁰ Clarke-Steward, A. (1988). *Το παιδί όταν η μητέρα εργάζεται: ημερήσια φροντίδα, απασχόληση, παιδικοί σταθμοί*. Αθήνα: Κουτσούμπος. σ. 19-20.

¹¹¹¹ Ο.π., σ.11-13.

συχνά να είναι η γιαγιά. Επομένως, η γιαγιά δεν μπορεί παρά να έχει και εκείνη τη συμβολή της στην ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς και κατά συνέπεια και στον τομέα της γλώσσας. Πριν περάσουμε όμως στην μελέτη των θεωριών σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας, είναι απαραίτητο να περιγραφεί η δομή που θα ακολουθήσει η εργασία μας.

Στο επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 2), παρουσιάζεται θεωρητικά η έννοια της γλώσσας γενικά, οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας (κλασσική εξαρτημένη μάθηση, εμπειριοκρατία, μίμηση, βιολογικό-γενετικές θεωρίες, γενετική, κοινωνιογλωσσικές θεωρίες). Ακολουθεί η παράθεση σύγχρονων ερευνών που εξετάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου στο παιδί, κατά την προσχολική ηλικία. Έπειτα, εστιάζουμε σε έρευνες της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας, μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας.

Το κεφάλαιο 3 περιγράφει το πρόσωπο της γιαγιάς, ως μέλους της οικογένειας, στην Ελλάδα. Παρατίθενται και μερικές έρευνες του εξωτερικού που μελετούν τα πρόσωπα των παππούδων και γιαγιάδων και τη σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Ακολουθούν κάποιες έρευνες που δείχνουν τα είδη σχέσεων που μπορεί να έχει μια γιαγιά με το εγγόνι της και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση αυτή. Παρατίθενται επίσης έρευνες που σε κάποια από τα συμπεράσματά τους κατέδειξαν περιπτώσεις συμβολής των γιαγιάδων στη νοητική ανάπτυξη των εγγονιών τους. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού υπάρχει η προβληματική της έρευνας.

Ακολουθεί το κεφάλαιο 4, όπου και παρουσιάζεται ο σκοπός, τα υποθετικά ερωτήματα και οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνάς μας.

Συνεχίζουμε με την μεθοδολογία της έρευνας (κεφάλαιο 5). Εδώ αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες και οι μεταβλητές της έρευνας, παρουσιάζεται το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του. Περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν και αναλύεται διεξοδικά η διαδικασία που ακολουθήσαμε. Τέλος, δίδεται μια περιγραφή του τρόπου με τον οποίο θα αναλυθούν τα αποτελέσματα.

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (κεφάλαιο 6) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με την εξής σειρά: εμφανίζονται πρώτα οι επιδόσεις των παιδιών στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο* και στο τεστ Raven. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα ποσοστά ενασχόλησης των γιαγιάδων με το προσχολικής ηλικίας εγγόνι τους σε ποιοτικό και ποσοτικό χρόνο. Ακολουθεί η συσχέτιση του είδους και του χρόνου ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της με την λεξιλογική ανάπτυξή του.

Συσχετίζεται επίσης η βαθμίδα εκπαίδευσης της γιαγιάς με το λεξιλογικό επίπεδο του παιδιού, καθώς επίσης και η παρακίνηση της κάθε γιαγιάς ως προς το εγγόνι της να μιλήσει με το λεξιλογικό σκορ του παιδιού.

Στο κεφάλαιο 7 επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας, χωρίζοντας το κεφάλαιο αυτό σε δύο ενότητες: α) την ποιοτική και ποσοτική ενασχόληση των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους και β) τη συμβολή της ενασχόλησης αυτής στη λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Το 8^ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αυτής περικλείει τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής καθώς και παιδαγωγικές ερευνητικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1 Γενική θεώρηση

Η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια προοδευτική σειρά από επερχόμενες μεταβολές που συμβαίνουν κατά συστηματικό τρόπο. Για την πορεία της εξέλιξης του αναπτυσσόμενου ατόμου έχουν διατυπωθεί δυο διαφορετικές απόψεις¹². Η μια άποψη έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό δόγμα του ρασιοναλισμού. Στην ψυχολογία είναι γνωστή ως βιολογική κατεύθυνση και περιέχει μια σειρά από διαφορετικές επιμέρους θεωρίες, οι οποίες βλέπουν τον άνθρωπο να αναπτύσσεται κάτω από τις επιδράσεις καλά καθορισμένων παραγόντων. Η άλλη έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό δόγμα του εμπειρισμού, που υποστηρίζει ότι η γνώση δεν είναι έμφυτη, αλλά αποκτιέται από την εμπειρία του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ένας από τους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου είναι αυτός της γλώσσας. Γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής) με την οποία είναι δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των μελών μίας γλωσσικής κοινότητας. [Με τον όρο κώδικα εννοούμε ένα περιορισμένο αριθμό στοιχείων (φθόγγους, σημασίες, συντακτικά σχήματα, κανόνες) με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών για την παραγωγή προτάσεων]¹³. Ο διάσημος γλωσσολόγος Saussure είχε διακρίνει τη γλώσσα ως λόγο – δηλαδή το κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει- και στη γλώσσα ως ομιλία- δηλαδή τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας¹⁴.

Μια ακόμα διάκριση είχε πραγματοποιηθεί από τον Chomsky¹⁵, ο οποίος μίλησε για την ψυχολογική γνώση της γλώσσας και για τη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας. Ξεχώρισε δηλαδή την εσωτερική γνώση του ομιλούντα για τη γλώσσα, δηλαδή την *γλωσσική ικανότητα*, από τη χρήση της σε πραγματικές περιστάσεις, δηλαδή την *γλωσσική επιτέλεση*.

Η γλώσσα αποτελείται από ήχους. Όλοι αυτοί οι ήχοι είναι οργανωμένοι σε ένα σύστημα, όπου μια τεράστια ποικιλία ήχων καταφέρνει να συμβολίσει μια τεράστια ποικιλία εννοιών. Η οργάνωση του συστήματος αυτού συντελείται σε τέσσερα επίπεδα¹⁶: α) το φωνολογικό, όπου οργανώνονται οι ήχοι για γλωσσική

¹² Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα. Έκδοση του συγγραφέα. (σελ. 15, 20).

¹³ Χαραλαμπίκης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος: μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Νεφέλη. (σελ. 23).

¹⁴ Saussure, (1916). Παρ. σε Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεύς. (σσ. 24-25).

¹⁵ Chomsky, (1965). Παρ. σε Κατή, ο.π.

¹⁶ Κατή, ο.π. (σ. 30).

χρήση, β) το σημασιολογικό, όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση, γ) το συντακτικό που αναφέρεται στον τρόπο που συνδυάζονται οι λέξεις για να φτιάξουν προτάσεις και δ) το μορφολογικό, που αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνονται οι γραμματικές μονάδες για να σχηματίσουν λέξεις.

2.2 Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης

Ο πολύπλοκος μηχανισμός της γλώσσας υπήρξε αντικείμενο διαμάχης των ερευνητών. Αρκετά χρόνια οι ερευνητές διερωτώνται αν η γλωσσική ανάπτυξη οφείλεται στην κληρονομικότητα ή στο περιβάλλον. Έτσι στο θεμελιακό θεωρητικό ερώτημα που αφορά τη διαδικασία μάθησης για να κατακτήσει το παιδί τη γλώσσα υπάρχει η ορθολογιστική απάντηση αλλά και η εμπειριοκρατική¹⁷.

Η ορθολογιστική άποψη αποδέχεται τις θεμελιακές αρχές της γλωσσολογίας και στη συνέχεια λαμβάνει υπόψη της, ότι η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί πραγματοποιείται σε μικρό χρονικό διάστημα, με περιορισμένο γλωσσικό υλικό και δεν είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας¹⁸.

Η εμπειριοκρατική άποψη εμμένει στην υπόθεση μιας επαγωγικής διαδικασίας μάθησης της γλώσσας και θεωρεί ότι η ανακάλυψη των δομών της γλώσσας απαιτεί αρχικά την επαφή με σωρεία γλωσσικού υλικού, που θα επιτρέπει με την πάροδο του χρόνου περίπλοκες αναλύσεις πολλών συγκεκριμένων λέξεων, έως ότου το παιδί φθάσει μέσα από επαγωγικές γενικεύσεις στην κατηγοριοποίηση των λέξεων¹⁹.

Από την άλλη, η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης υποστηρίζει ότι το παιδί ακούει μια λέξη που αρχικά δε γνωρίζει τι σημαίνει. Όταν όμως την ξανακούει, συνδέοντάς την με κάποια χαρακτηριστικά της, συλλαμβάνει το νόημά της ως σύνολο όλων των συνειρμών που προκαλεί η λέξη, όταν αυτή συνδεθεί με μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών. Το μοντέλο αυτό εξηγεί πως τα παιδιά βαθμιαία καταλαβαίνουν τη γλώσσα, όχι όμως και την ικανότητά τους να παράγουν γλώσσα τα ίδια. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ήχοι αντιπροσωπεύουν τα αρχικά στοιχεία της

¹⁷ Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1992). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης. (σσ. 171-174).

¹⁸ Ο.π.

¹⁹ Ο.π.

ομιλούμενης γλώσσας, που με την ενίσχυση βαθμιαία διαμορφώνονται και υφίστανται επεξεργασία μέσω της εξάσκησης του παιδιού²⁰.

Ένας από τους πιο γνωστούς μελετητές της μάθησης, ο A. Bandura μίλησε για ένα είδος μίμησης που το ονόμασε *αφηρημένη διαμόρφωση προτύπου*. Βάσει αυτής, ένα παιδί που μιμείται συγκεκριμένες προτάσεις, αφαιρεί από αυτές τις γενικές γλωσσικές αρχές στις οποίες βασίζονται²¹.

Η εμπειριοκρατική όμως θεωρία του Skinner, ήταν η κυρίαρχη ψυχολογική θεωρία στις Η.Π.Α. τον 20ο αιώνα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση της γλώσσας από το παιδί στηρίζεται στο γνωστό σχήμα *ερέθισμα-αντίδραση*. Η προσέγγιση της θεωρίας της μάθησης της συμπεριφοράς υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας οφείλεται κυρίως στο περιβάλλον και στις διδακτικές δραστηριότητες που παρέχουν οι ενήλικες στα παιδιά²².

Ο Skinner πιστεύει ότι το παιδί ακούγοντας λέξεις και προτάσεις της γλώσσας του, τις μαθαίνει και κατά συνέπεια κάποια στιγμή τις αναπαράγει. Πολύ σημαντικό ρόλο στην προσπάθειά του αυτή, παίζουν οι ενήλικες του κοντινού του περιβάλλοντος. Η μάθηση συντελείται με τη μίμηση του λόγου τους από το παιδί, αλλά και με την ενίσχυση από εκείνους των σωστών και αντίστοιχα αποθάρρυνση όταν το παιδί χρησιμοποιεί λεκτικούς τύπους λανθασμένα²³.

Έτσι το παιδί αρχίζοντας από άναρθρες φωνές κατορθώνει σταδιακά με την βοήθεια της μίμησης, της άσκησης και της ενίσχυσης να μιλεί και να κατανοεί απλές λέξεις και ακολούθως να σχηματίζει φράσεις ολοένα και πιο πολύπλοκες. Η γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να σχετίζεται στενά και με τη σκέψη. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της μάθησης της συμπεριφοράς, τα παιδιά κατανοούν τις διάφορες γλωσσικές μορφές, συσχετίζοντας αυτά που ακούνε με αυτά που καταλαβαίνουν ότι συμβαίνουν. Ένα μεγάλο μέρος της σκέψης βασίζεται στη γλώσσα, που δεν είναι απλά ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά και δίοδος για να κατανοήσει το παιδί καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Έτσι, όταν το παιδί αποκτά γλώσσα, η σκέψη του αλλάζει εντυπωσιακά²⁴.

²⁰ Cole M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω. (σ. 82-83).

²¹ Bandura, (1986), παρ. σε Cole & Cole, 2002. ο.π. (σελ.105).

²² Skinner, (1957). παρ. σε Cole & Cole, 2002. ο.π.

²³ Ο.π.

²⁴ Ο.π. (σελ.105).

Δριμύτατη κριτική στη θεωρία του Skinner ασκήθηκε και από τους ψυχολόγους Osgood & Mitter οι οποίοι επικέντρωσαν τις θέσεις τους στο ότι α) το παιδί σύμφωνα με το Skinner μπορεί να μάθει ορισμένες λέξεις αλλά σύμφωνα με αυτούς είναι αδύνατο να μάθει ολόκληρες προτάσεις, μια και η έννοια της πρότασης δεν είναι το σύνολο των εννοιών των επί μέρους λέξεων, που αποτελούν την πρόταση. Η μίμηση αμφισβητείται, γιατί το παιδί δε μιμείται τη γλώσσα των ενηλίκων αλλά δομεί προτάσεις ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης και β) το στοιχείο της δημιουργικότητας παραβλέπεται τελείως²⁵.

Στον αντίποδα των εμπειριοκρατικών θεωριών έχουμε τις λεγόμενες βιολογικόγενετικές. Αποδίδουν, κατά κύριο λόγο, τη γλωσσική απόκτηση στη φύση. Θεωρούν δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν γεννηθεί έτοιμα να κατακτήσουν τη γλώσσα, η οποία αναπτύσσεται καθώς ωριμάζουν, χωρίς ιδιαίτερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, στον τομέα αυτό, έχει επικρατήσει μια συνδυαστική άποψη, η οποία υποστηρίζει την αλληλεπίδραση των δύο αυτών προσεγγίσεων. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν τη δύναμη του έμφυτου παράγοντα για τη μάθηση της γλώσσας. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τους Lenneberg, Chomsky και Piaget²⁶.

Ο Lenneberg μελέτησε τη βιολογική υποδομή της γλώσσας. Σύμφωνα με την άποψή του, το παιδί αναπτύσσεται παράλληλα ψυχοκινητικά και γλωσσικά. Καθώς δηλαδή το παιδί, κατά τον 6^ο μήνα μπορεί να πιάνει διάφορα αντικείμενα, είναι και ικανό για ψελλίσματα και εκφωνήματα. Επίσης, κατά τον 11^ο μήνα που αρχίζει α περπατά, ξεκινά και η παραγωγή των πρώτων του λέξεων. Στήριξε την υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας στα παρακάτω κριτήρια²⁷:

α) Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα που έχει η δομή και η λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, ώστε να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται, να συγκρατεί και να χρησιμοποιεί τα αφηρημένα και σύνθετα γλωσσικά σύμβολα.

β) Το άτομο κατακτά τη γλώσσα του σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής του, η οποία ονομάζεται *κρίσιμη περίοδος*. Η έναρξή της προσδιορίζεται στην ηλικία των δύο ετών και ολοκληρώνεται στην περίοδο της εφηβείας. Η ηλικία των δύο ετών καθορίστηκε ως αρχικό όριο της γλωσσικής ανάπτυξης, βασίστηκε

²⁵ Osgood (1963), Mitter (1974) παρ. σε Καλαντζής, Κ. (1985). Πρακτικά 2ου συνεδρίου του Πανελ. Συλλόγου ειδικών για τις διαταραχές του λόγου. (σελ. 28).

²⁶ Πόρποδας, Κ. (1985). *Παιδαγωγική Ψυχολογία – Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα. (σσ. 100-102).

²⁷ Lenneberg, παρ. σε Πόρποδας, ο.π. (σσ. 100-102).

στην ανάπτυξη των οργάνων της φωνής και του συντονισμού της παραγωγής του αρθρωμένου λόγου και η περίοδος της εφηβείας στην ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων.

γ) Η σταδιακή γλωσσική ανάπτυξη είναι ίδια σχεδόν σε όλα τα παιδιά του κόσμου, ακόμη και στα νοητικά καθυστερημένα.

δ) Η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού βασίζεται στις έμφυτες ικανότητες που το καθιστούν ικανό να κατακτήσει οποιαδήποτε γλώσσα²⁸.

Ο Lenneberg θεωρούσε ότι στη μάθηση της ανθρώπινης γλώσσας υπάρχει μια «κρίσιμη περίοδος ετοιμότητας», την οποία προσδιόρισε από το 2ο έτος της ηλικίας του παιδιού μέχρι την εφηβεία. Η άποψη αυτή στηρίχτηκε στην ανεύρεση των αγριοπαίδων-λυκοπαίδων που βρέθηκαν σε ημίγρια κατάσταση μαζί με ζώα και στα οποία η ανάπτυξη της γλώσσας ήταν ελάχιστη ή μηδενική παρά τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία. Η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε από την ανεύρεση της Τζένη (απομονωμένο κορίτσι στις Η.Π.Α.) το 1970 που ενώ ήταν ένα άτομο «συναισθηματικά διαταραγμένο και χωρίς γλώσσα» και είχε περάσει η «κρίσιμη περίοδος ετοιμότητας» για την γλωσσική κατάκτηση, παρατηρήθηκε μεγάλη πρόοδος στη γλωσσική της ανάπτυξη. Επομένως η περίπτωση της Τζένη αποδεικνύει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας είναι δυνατή και μετά την κρίσιμη περίοδο ετοιμότητας²⁹.

Οι Krashen & Harshman αμφισβητούν επίσης την «κρίσιμη περίοδο ετοιμότητας» υποστηρίζοντας ότι η λειτουργική διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων ολοκληρώνεται γύρω στα πέντε έτη. Οι Reynolds & Flagg (1977) υποστηρίζουν ότι η κανονική γλωσσική ανάπτυξη βοηθά να διαφοροποιούνται λειτουργικά τα εγκεφαλικά ημισφαίρια. Τις απόψεις αυτές ισχυροποιούν και νεότερες έρευνες του Zaidel σύμφωνα με τις οποίες η συντακτική δομή της γλώσσας μαθαίνεται μέσω και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Το ίδιο υποστηρίζουν και αρκετοί άλλοι ερευνητές³⁰.

Οι νατιβιστές, και κυρίως ο Chomsky, υποστηρίζουν ότι η γλώσσα δεν είναι δυνατόν να προέρχεται από αισθησιοκινητικά σχήματα, αλλά ότι η απόκτησή της είναι δυνατή μέσω ενός ειδικού ανθρώπινου μηχανισμού, του νοητικού αρθρωτού επεξεργαστή. Άρα υποστηρίζει ότι η γλώσσα και η σκέψη δεν εξαρτώνται η μία από

²⁸ Παρ. σε Πόρποδας, Κ. (1985). *Παιδαγωγική Ψυχολογία – Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα. (σσ. 100-102).

²⁹ Ο.π.

³⁰ Krashen & Harshman (1972), Krashen (1973), Reynolds & Flagg (1977) Kagan & Havemann (1980). Παρ. σε Πόρποδας, ο.π., (σσ. 109-112).

την άλλη. Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1950, άρχισε να παρουσιάζει τις ιδέες του ως κριτική στη μεπεχβιοριστική ψυχολογία. Στον Chomsky οφείλεται η θεμελίωση μιας νέας θεωρίας της γλώσσας, η οποία ώθησε τη γλωσσολογία να εξελιχθεί σημαντικά. Σ' αυτήν την θεωρία βασίστηκε η ψυχογλωσσολογική μελέτη παιδιών και ενηλίκων. Η θεωρητική του πρόταση έγινε αρχικά γνωστή ως γενετική μετασχηματιστική γραμματική³¹.

Ονομάστηκε γενετική, επειδή προσδιορίζει το μηχανισμό με τον οποίο κάθε γλώσσα γεννά τις προτάσεις της. Ο μηχανισμός αυτός αποκαλείται γραμματική. Επικράτησε κατ' αρχήν ως μετασχηματιστική, γιατί περιέγραφε το σύστημα σε δύο επίπεδα, τη βαθιά δομή που μετασχηματίζεται σύμφωνα με διάφορους κανόνες σε μια επιφανειακή δομή. Η βαθιά δομή θεωρείται για παράδειγμα ο βασικός σκελετός της πρότασης. Η πρόταση αποκτά φωνολογική και σημασιολογική υπόσταση στην επιφανειακή δομή. Ο βασικός σκελετός της βαθιάς δομής δύναται να μετασχηματίζεται σε μια σειρά από συγγενείς προτάσεις της επιφανειακής δομής όπως παθητικές, ερωτηματικές, αρνητικές³².

Η θεωρία της μετασχηματιστικής γραμματικής συνέβαλε στη μελέτη της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί. Έτσι το παιδί κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας πρέπει να συνειδητοποιήσει α) τις βαθιές δομές των προτάσεων και β) τους μετασχηματιστικούς κανόνες που θα βοηθήσουν να σχηματίζει τις επιφανειακές δομές³³.

Ο Chomsky υποστηρίζει ότι για να κατακτήσει το παιδί τη γλώσσα και μάλιστα χωρίς να τη διδαχτεί σε μια τόσο νεαρή ηλικία, πρέπει να είναι γενετικά προγραμματισμένο. Υποστηρίζει, ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους επιφανειακά και αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία έρχεται να ανακαλύψει και να μάθει³⁴. Το παιδί γεννιέται εφοδιασμένο μ' ένα "μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης". Ο μηχανισμός, βοηθά το παιδί να επεξεργάζεται τη γλώσσα του περιβάλλοντός του και να γνωρίζει τους κανόνες που διέπουν τη σωστή σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας³⁵. Ο

³¹ Chomsky, (1980). Παρ. σε Κατή, ο.π. (σσ. 26-27).

³² Chomsky, (1980). Παρ. σε Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 23.

³³ Ο.π.

³⁴ Παρ. σε Πόρποδας, Κ. ο.π. (σ. 104).

³⁵ παρ. σε Παρασκευόπουλος, Ι. ο.π. (σ. 143-144).

μηχανισμός αυτός έχει "αρχετυπικό" χαρακτήρα και περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά τα οποία υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου³⁶.

Επειδή τα παιδιά παράγουν μεγάλες ποικιλίες προτάσεων που δεν έχουν ξανακούσει, θεωρείται απίθανο να προέρχεται η απόκτηση της γλώσσας μόνο μέσω της κλασικής και της συντελεστικής μάθησης. Η ικανότητα να κατανοούμε και να παράγουμε ομιλία είναι έμφυτη και είναι περισσότερο ένα ειδικό ανθρώπινο όργανο, με δική του δομή και λειτουργία. Έτσι κάθε παιδί γεννιέται με έναν μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας που μπορεί να αναγνωρίζει τους οικουμενικούς κανόνες που διέπουν οποιαδήποτε γλώσσα. Η επίδραση του παιδιού με το περιβάλλον δίνει σ' αυτόν το μηχανισμό τη δυνατότητα να ωριμάσει και να εξελιχθεί σε αυτό που ονομάζουμε γλώσσα των ενηλίκων³⁷.

Οι λόγοι που καθιστούν ισχυρή την άποψη του Chomsky περί εγγενούς μηχανισμού είναι:

α) Για όλους τους λαούς η πορεία και τα στάδια κατάκτησης της γλώσσας είναι ενιαία.

β) Η ταχύτητα κατάκτησης της γλώσσας και μάλιστα κατά τρόπο τέλει στα 4 πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ερμηνεύεται μόνο αν δεχτούμε την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου και

γ) Το παιδί χρησιμοποιεί συστηματικά λαθεμένους τύπους τους οποίους ποτέ δεν έχει ακούσει να μιλούν οι ενήλικοι.

Η σύγχρονη ψυχολογία έχει στραφεί προς την γνωστική θεωρία, η οποία γεννήθηκε από τη διαμάχη ανάμεσα στις εμπειριοκρατικές θεωρίες και τις βιολογικογενετικές. Δεν επιχείρησε να συνδυάσει τις δύο παραπάνω, αλλά να δώσει μια δική της ερμηνεία για τη γλωσσική ανάπτυξη. Αντί του μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης προτείνει "γενικότερους μηχανισμούς κατάκτησης" γιατί η γλώσσα δεν είναι μια γνωστική ικανότητα του ατόμου, αποκομμένη από τις υπόλοιπες. Η θέση αυτή για την ερμηνεία της γλώσσας απηχεί στις μελέτες του Piaget και νεότερες του Macnamara³⁸.

Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού κατά τον Piaget είναι η σταδιακή απόκτηση διαφόρων πολύπλοκων νοητικών σχημάτων. Η απόκτηση των σχημάτων αυτών

³⁶ Chomsky, (1980). παρ. σε Χασάπης, Ι. (1980). *Ψυχολογία της προσωπικότητας*. Αθήνα: Βασιλόπουλος. (σελ. 94).

³⁷ Chomsky, (1980). παρ. σε Cole & Cole, ο.π. (σ. 85).

³⁸ παρ. σε Πόρποδας, ο.π. (σ. 114-116).

επιτυγχάνεται με την επίδραση δυο μηχανισμών: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης³⁹.

Το παιδί στον πρώτο χρόνο της ζωής του γνωρίζει αρκετά αντικείμενα από το περιβάλλον του, προτού ακόμα αρχίσει να μιλεί και να κατανοεί τις πρώτες λέξεις. Επομένως η μάθηση της γλώσσας στηρίζεται στις γνωστικές ικανότητες που έχουν αναπτυχθεί προηγουμένως. Η ανάπτυξη της γλώσσας προϋποθέτει την εμφάνιση της αρχής της μονιμότητας των αντικειμένων και της αναφοράς σε διάφορα αντικείμενα και πρόσωπα⁴⁰.

Η γλωσσική ανάπτυξη σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία ακολουθεί την εξής πορεία. Κατά την προγλωσσική περίοδο το παιδί γνωρίζει το περιβάλλον, ενεργώντας πάνω στα αντικείμενα που βρίσκονται γύρω του. Ακολούθως μαθαίνει τη γλώσσα του κατορθώνοντας να εκφράζει γλωσσικά τη μάθηση που στο διάστημα αυτό έχει αποκτήσει. Συνεπώς η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές⁴¹.

Ο Piaget βέβαια υποστήριζε περισσότερο την ιδέα της αλληλεπίδρασης. Πίστευε ότι η γλώσσα είναι μια λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών από το άτομο. Η γλώσσα λοιπόν αποτελεί ένα μέσο για να σκέφτεται το παιδί πιο γρήγορα. Δεν είναι αιτία της γνωστικής ανάπτυξης αλλά προσδιορίζεται από αυτήν⁴².

Όλες οι παραπάνω θεωρίες συμφωνούν στο εξής: το εμπλουτισμένο περιβάλλον βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της γλώσσας. Επίσης όλες δέχονται ότι κανένα παιδί δεν αρχίζει να μιλά με τη γέννησή του. Σε έρευνα που διεξήχθη από την Desocudre το 1921 με δείγμα τριακοσίων μαθητών διαπιστώθηκε, ότι όσοι προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη υστερούν σε σχέση με τους μαθητές της ανώτερης. Οι Schatzman-Strauss το 1955, πήραν συνέντευξη από άτομα της κατώτερης και μεσαίας κοινωνικής τάξης τα οποία έζησαν από κοντά έναν ανεμοστρόβιλο στο Arkansas. Όσοι ανήκαν στην κατώτερη κοινωνική τάξη έδωσαν λιγότερες πληροφορίες για το τρομακτικό συμβάν, από εκείνους που ανήκαν στη μεσαία κοινωνική τάξη⁴³.

Οι έρευνες στο χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας αποδεικνύουν ότι το μορφωτικό - οικονομικό επίπεδο της οικογένειας έχει σχέση με τη σχολική επιτυχία ή

³⁹ Παρασκευόπουλος, ο.π. σ. 100.

⁴⁰ παρ. σε Πόρποδας, ο.π. σ. 115.

⁴¹ Ο.π.

⁴² Piaget, (1926, 1983). παρ. σε Cole & Cole, ο.π. (σ. 105).

⁴³ παρ. σε Χαραλαμπίκη, ο.π. (σελ.) 27.

αποτυχία. Τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό αποτυχίας συγκριτικά με εκείνα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων⁴⁴.

Μεγάλη επιρροή στις κοινωνιογλωσσικές έρευνες άσκησε ο Bernstein. Μελέτησε το θέμα της ανάπτυξης της γλώσσας μέσα στην οικογένεια και επεσήμανε την αιτιώδη σχέση μεταξύ της μορφωτικό -οικονομικής θέσης της οικογένειας και του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας των παιδιών, αποδίδοντας στη γλώσσα καθοριστική σημασία⁴⁵.

Κατά τον Bernstein, τα διάφορα κοινωνικά στρώματα διαχωρίζονται σαφώς και συνδέονται με το επίπεδο εκπαίδευσης, οικονομικής κατάστασης και επαγγέλματος των γονέων. Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων του κάθε μορφωτικό- οικονομικού στρώματος γίνεται με διαφορετική γλωσσική μορφή. Τη μορφή της γλώσσας που συνήθως χρησιμοποιείται στα κατώτερα μορφωτικο-οικονομικά στρώματα ο Bernstein την ονομάζει «περιορισμένο κώδικα» επικοινωνίας, ενώ την αντίστοιχο γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται από τα ανώτερα μορφωτικό-οικονομικά στρώματα την αποκαλεί «επεξεργασμένο κώδικα» επικοινωνίας. Υποστήριξε δηλαδή, ότι τα παιδιά από τα κατώτερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα μιλούσαν λιγότερο και χρησιμοποιούσαν φτωχότερο λεξιλόγιο από ότι τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων⁴⁶.

Σε μια μελέτη του, το 1971, ο Bernstein, κάνοντας μια γενική ανασκόπηση της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνικοποίηση, στο επίπεδο της οικογένειας, κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση στη χρήση της γλώσσας εξαρτάται από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Παιδιά από ανώτερα οικονομικό-κοινωνικά οικογενειακά περιβάλλοντα μιλούν περισσότερο και σωστότερα από παιδιά χαμηλότερων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων. Όμως η διαφορά αυτή, όπως ισχυριζόταν, δεν πρέπει να αποδοθεί στο ότι το παιδί της κατώτερης τάξης είναι γλωσσικά καθυστερημένο, και κατά συνέπεια πρέπει να υποστεί την αντισταθμιστική αγωγή. Εκείνο το οποίο σημαίνει είναι ότι τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν μια μορφή γλώσσας που είναι λιγότερο εκφραστική⁴⁷.

⁴⁴ Παντελής, Σ. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα*, 4.

⁴⁵ παρ. σε Πόρποδας, ο.π. (σελ. 84).

⁴⁶ Bernstein, B. (1971). (Ed.). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul. τ. 1. (σσ. 123-132).

⁴⁷ Bernstein, ο.π. τ.1, (σ. 186-187).

Σε μια προσπάθεια να ελεγχθεί η θεωρία του Bernstein στην ελληνική γλώσσα, ο Παντελής διεξήγαγε την πρώτη πειραματική έρευνα στην Ελλάδα με Έλληνες μαθητές. Αξιολογήθηκαν δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου τριών ομάδων παιδιών που ανήκαν σε τρεις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (μεσοαστική – εργατική – αγροτική). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη χρήση της γλώσσας μεταξύ των παιδιών της μεσοαστικής τάξης που ήταν σημαντικά πιο αναπτυγμένη σε σχέση με τις άλλες δύο τάξεις. Οι διαφορές αυτές, που ήταν μεγαλύτερες στο γραπτό σε σύγκριση με τον προφορικό, ερμηνεύθηκαν ως ενδείξεις χρησιμοποίησης του «περιορισμένου» και «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα στην ελληνική γλώσσα⁴⁸.

Ο Bernstein ο οποίος μελέτησε τη γλώσσα από κοινωνιογλωσσικής πλευράς δέχτηκε την κριτική του Labov και άλλων ερευνητών. Κυρίως ο Labov υποστήριξε ότι τα δεδομένα που παρουσίασε ο Bernstein δεν επιτρέπουν ποιοτική διαφορά ανάμεσα στον περιορισμένο και διευρυμένο κώδικα, πολύ περισσότερο μια ποιοτική διαφορά η οποία θα οδηγούσε σε γνωστικές και διανοητικές διαφοροποιήσεις. Το γνωστικό ύφος ενός ομιλητή δεν έχει σταθερή σχέση με τον αριθμό των ασυνήθιστων συνδέσμων ή επιθέτων που χρησιμοποιεί όπως τόνισε χαρακτηριστικά ο Labov⁴⁹.

Σύμφωνα με τον Labov, δεν είναι δυνατό, με βάση την ποσοτική διαφοροποίηση της ομιλούμενης γλώσσας που προτείνει η θεωρία των δύο κωδικών του Bernstein, να διακριθεί το πόσο σύνθετη είναι η ομιλία ενός ατόμου. Ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι ο αριθμός των επιθέτων, αντωνυμιών ή παθητικών ρημάτων που χρησιμοποιεί ένα άτομο στην ομιλία του μπορεί να είναι δείκτης της γνωστικής του ταυτότητας, όπως υποστήριξε ο Bernstein. Διαφωνεί γενικότερα με το ότι ο «επεξεργασμένος» κώδικας της θεωρίας του Bernstein είναι ανώτερος γλωσσικά από τον «περιορισμένο»⁵⁰. Σε άλλο έργο του την ίδια χρονιά, υποστήριξε επίσης ότι δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται η ομιλία του παιδιού μόνο ή κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον καθώς δεν μπορούμε να παρακολουθούμε το παιδί συνεχώς, ώστε να γνωρίζουμε από πού προέρχεται η γνώση του γύρω από τη γλώσσα⁵¹.

⁴⁸ παρ. σε Πόρποδας, ο.π., σ. 91.

⁴⁹ Labov (1970). Παρ. σε Χαραλαμπίκη, ο.π., σ. 31.

⁵⁰ Labov, W. (1972a). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania. (σελ. 213).

⁵¹ Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania. (σελ. 268).

Αναφερθήκαμε σε μια σειρά θεωρητικών τοποθετήσεων σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας. Σε γενικές γραμμές διακρίνουμε μια αντιπαράθεση ανάμεσα στην εμπειριοκρατική προσέγγιση της γλώσσας και την ορθολογιστική τοποθέτηση. Τόσο στη μια περίπτωση όσο και στην άλλη η ανακάλυψη του γλωσσικού συστήματος βασίζεται στην ανάλυση των γλωσσικών ερεθισμάτων, που εκτίθεται το παιδί, δηλαδή της ομιλίας που ακούει στο οικείο του περιβάλλον.

Η μεν εμπειριοκρατική άποψη πιστεύει ότι η ανάλυση των γλωσσικών ερεθισμάτων γίνεται χωρίς καμιά εκ των προτέρων καθοδήγηση, η δε ορθολογιστική πιστεύει ότι η ανάλυση των γλωσσικών ερεθισμάτων στηρίζεται σε βιολογικά δοσμένες αρχές. Δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι η γλωσσική επικοινωνία συντελείται σε ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο όπου οι ενήλικες ασκούν καθοριστικό ρόλο. Τα παιδιά ενισχύονται από τους γονείς τους σε ό,τι αφορά στη γλώσσα τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα. Οι μηχανισμοί μίμησης και ενίσχυσης δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν την εκμάθηση της γλώσσας⁵².

Οι βιολογενετικές θεωρίες, με κύριους εκπροσώπους τους Chomsky & Lenneberg, εισήγαγαν μία επανάσταση στο χώρο της μάθησης της γλώσσας. αυτά δεν δόθηκε όμως οριστική απάντηση στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης. Τόσο ο ένας, όσο και ο άλλος δέχτηκαν την κριτική η οποία επικεντρώνεται στα κυριότερα σημεία.

Ορισμένα στοιχεία και δομές της γλώσσας έχουν καθολικό χαρακτήρα όχι εξαιτίας της βιολογικής τους υποδομής αλλά επειδή είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν από όλους που μιλούν διαφορετικές γλώσσες στη γη (η καθολικότητα των αναγκών) π.χ. οι άνθρωποι που έχουν ανάγκη σε όλη τη γη να κόβουν, άρα υπάρχει η ανάγκη κατασκευής και χρήσης βασικών εργαλείων.

Τέλος, οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης συνδέουν την ανάπτυξη της γλώσσας και με βασικές γνωστικές διεργασίες, αλλά και με την υποστήριξη του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ακόμα, ο Bruner αναφέρει ότι οι επαναλαμβανόμενες κοινωνικά τυποποιημένες δραστηριότητες, όπου παιδιά και ενήλικες λειτουργούν μαζί χρησιμεύουν ως σημαντικά σχήματα για τη μετάβαση από την επικοινωνία στη γλώσσα⁵³.

Ο Vygotsky με τη θεωρία του για το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, επέμενε ότι η γλώσσα των παιδιών είναι από την αρχή κοινωνική. Πίστευε ότι η σχέση μεταξύ

⁵² Βοσνιάδου, ο.π. (σελ. 19)

⁵³ Cole & Cole, ο.π., (σελ. 88).

γλώσσας και σκέψης αλλάζει καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Μέχρι την ηλικία των δύο ετών η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται ανεξάρτητα και μετά το δεύτερο έτος της ζωής αναμειγνύονται και αναπτύσσονται παράλληλα⁵⁴. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για να αποκτήσουν τα παιδιά κάτι παραπάνω από μια στοιχειώδη γλώσσα, θα πρέπει όχι μόνο να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της οικογένειας. Με την καθημερινή συναλλαγή, κατακτούν τη γλώσσα ως βασικό μέρος των δραστηριοτήτων τους, συμπληρώνοντας τα κενά ανάμεσα στις μη λεκτικές πράξεις⁵⁵.

Όσον αφορά στο ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της γλώσσας οι θεωρίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να ζήσουν σε ένα περιβάλλον επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα για να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη γλώσσα και ότι κανένα παιδί δεν γεννιέται κατέχοντας αυτή τη λειτουργία. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι αν τα λεκτικά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί αρκούν για τη γλωσσική του ανάπτυξη. Οι ορθολογιστικά προσανατολισμένες θεωρίες δεν θεωρούν επαρκή το ρόλο του περιβάλλοντος και υποστηρίζουν ότι το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα με ειδικά εφόδια, ενώ εμπειριοκρατικές θεωρίες μιλούν για τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, κρίνοντάς τα επαρκή για τη γλωσσική ανάπτυξη⁵⁶.

Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας φαίνεται να παίζει η μίμηση. Τα παιδιά μιμούνται τη γλώσσα που ακούνε γύρω τους και μαθαίνουν να ονομάζουν αντικείμενα ακούγοντας κάποιον άλλο να τα ονομάζει και επαναλαμβάνοντας μετά αυτά που άκουσαν⁵⁷. Βέβαια, η απλή μίμηση δεν είναι δυνατόν να εξηγήσει πως τα παιδιά φτιάχνουν δικούς τους κανόνες γραμματικής που δεν έχουν ακούσει ποτέ. Πάνω σε αυτό οι Speidel & Nelson ισχυρίζονται ότι η μίμηση του παιδιού εφαρμόζεται επιλεκτικά πάνω σε κάποιες λέξεις. Αργότερα, όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν κάποιους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, προσπαθούν να τα εφαρμόσουν στις λέξεις που γνωρίζουν, όχι πάντοτε με επιτυχία⁵⁸.

Το λεξιλόγιο ανήκει στο σημασιολογικό τομέα της γλώσσας. Με τον όρο αυτό εννοείται το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο, μια (επιστημονική,

⁵⁴ Vygotsky, (1987). Παρ. σε Cole & Cole, ο.π., (σελ. 109).

⁵⁵ ο.π. (σελ. 97).

⁵⁶ Κατή, ο.π., (σσ. 70-71).

⁵⁷ Leonard, L.B., Chapman, K., Rowan, L.E., Weiss, A.L. (1983). Three hypotheses concerning young children's imitations of lexical items. *Developmental Psychology*, 19, 591-601.

⁵⁸ Speidel, G.E., Nelson, K.E. (1989). A fresh look at imitation in language learning. In G.E. Speidel, K.E. Nelson (Eds.). *The many faces of imitation in language learning*. New York: Springer-Verlag.

επαγγελματική, κοινωνική) ομάδα ατόμων ή όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών τους⁵⁹.

Το λεξιλόγιο, για μεθοδολογικούς λόγους, διακρίνεται σε δύο τύπους, το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο (βλ. κεφ. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της έρευνας). Υπάρχει και ο όρος νοητικό λεξιλόγιο, που αναφέρεται στην καταχώρηση των λέξεων και των σημασιών του ομιλητή. Η καταχώρηση αυτή δεν έχει τη μορφή καταλόγου, αλλά γίνονται με βάση τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων. Το λεξιλόγιο έχει άμεση σχέση με την εξωγλωσσική πραγματικότητα, αποτελώντας γλωσσική αναπαράσταση του κόσμου, των γνώσεων και των εμπειριών κάθε ατόμου⁶⁰.

Για το λόγο αυτό και δέχεται επιρροές από ποικίλους παράγοντες: επιστημονικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς. Το λεξιλόγιο επηρεάζεται επίσης από το ίδιο το άτομο που το χρησιμοποιεί που μπορεί να δημιουργήσει νέες λέξεις ή να προτείνει καινούριες σημασίες στις ήδη υπάρχουσες. Επίσης παράγοντες όπως η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και η ικανότητα απομνημόνευσης είναι παράγοντες που μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου ενός ατόμου⁶¹.

Άλλοι παράγοντες είναι η νοημοσύνη του παιδιού⁶², η συστηματική γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία⁶³, το φύλο, το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο και η γεωγραφική περιοχή κατοικίας του⁶⁴. Ας δούμε όμως αναλυτικά τις θεωρίες και την έρευνα για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

2.3 Η λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Τα παιδιά πριν φθάσουν στο 5ο έτος της ηλικίας τους μπορούν να κάνουν χρήση των συντακτικών μορφολογικών και σημασιολογικών κανόνων της γραμματικής. Η χρήση των κανόνων αυτών προϋποθέτει παιδιά με φυσιολογική

⁵⁹ Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη Νεοελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη. (σελ.7).

⁶⁰ Ο.π. (σς 35-36).

⁶¹ Ο.π.

⁶² Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη. (σελ.9).

⁶³ Smith, M.K. (1941). Παρ. σε Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Γρηγόρη.

⁶⁴ Οικονομίδης, Β. (2003). α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 έως 6;5 ετών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Γρηγόρη. (σ. 86).

ανάπτυξη στα λειτουργικά νευροψυχολογικά συστήματα και κυρίως "ακουστικό, οπτικό, σωματο-αισθητικό, κινητικό και ανώτατο λειτουργικό ολοκληρωμένο νευροσύστημα⁶⁵.

Το παιδί προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), μετασχηματίζει εντελώς την κοινωνική και νοητική ζωή του και αυτό οφείλεται στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μαθαίνει αρκετές λέξεις κάθε μέρα και μέχρι την ηλικία των 6 ετών το λεξιλόγιο του περιλαμβάνει 8 έως 14 χιλιάδες λέξεις. Μπορεί να καταλάβει λεκτικές οδηγίες, να φλυαρεί με ενθουσιασμό για κάτι που του έκανε εντύπωση, ακόμα και να βρίζει τα αδέρφια του⁶⁶.

Η κατάκτηση της σημασίας των λέξεων του παιδιού ακολουθεί σταδιακή εξέλιξη. Ο λόγος του παιδιού παίρνει διαφορετική σημασία σε διαφορετικές περιστάσεις εξ αιτίας του συμπλεκτικού χαρακτήρα της παιδικής σκέψης. Η λέξη «αύριο» χρησιμοποιείται από τα παιδιά για να δηλώσουν «σήμερα»⁶⁷.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της σημασιολογικής ανάπτυξης και κατά συνέπεια και του λεξιλογίου. Η πρώτη θεωρία που εμφανίστηκε ήταν αυτή της Clark⁶⁸. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιδί αναπτύσσει τις γνώσεις του για τις σημασίες των λέξεων με την εμπειρία που αποκτά στο χρόνο. Το παιδί έχει από την αρχή γνώση κάποιων γενικών σημασιών που στην πορεία διευκρινίζει. Η θεωρία αυτή υπέστη κριτική τόσο από άλλους ερευνητές, όσο και από την ίδια την Clark αργότερα. Έτσι προέκυψε η θεωρία του λειτουργικού πυρήνα από τη Nelson⁶⁹.

Αν και η Clark υποστήριζε ότι η οργάνωση των σημασιών για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μπορεί να βασίζεται πχ. στο σχήμα, η Nelson υποστήριζε ότι βασίζεται με βάση τη χρήση του. Πιστεύει ότι η κατάκτηση ενός νοήματος προηγείται της λέξης που το υποδηλώνει και χωρίς το παιδί να έχει αναπτύξει πλήρως το νόημα της λέξης αυτής. Με την πάροδο του χρόνου τα νοήματα κατακτούνται πλήρως⁷⁰.

⁶⁵ Καραπέτσας, Α. (1989). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου: πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά παιδιού-εφήβου-ενήλικα*. Αθήνα: Σμυρνιατιάκης. (σελ. 9).

⁶⁶ Cole & Cole, ο.π., (σελ. 46).

⁶⁷ Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση (σσ. 115, 174-175).

⁶⁸ Clark, (1973). Παρ. σε Κατή, ο.π. (σελ. 209).

⁶⁹ Nelson, (1974). Παρ. σε Κατή, Ο.π., (σσ. 213-214).

⁷⁰ , Ο.π.

Αργότερα, η θεωρία της Bowerman⁷¹, προσπάθησε να συνενώσει τις δύο θεωρίες υποστηρίζοντας ότι η οργάνωση αντικειμένων γίνεται και με τους δύο τρόπους. Υπέθεσε ότι το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μια λέξη για να αναφερθεί σε ένα μόνο φαινόμενο. Η λέξη επεκτείνεται στη συνέχεια και σε άλλα φαινόμενα που του μοιάζουν ως προς ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό. Επειδή όμως το χαρακτηριστικό αυτό κάθε φορά διαφέρει, οδηγείται το παιδί σε ένα πεδίο αναφοράς με φαινόμενα που συγγενεύουν με το αρχικό, το οποίο αποτελεί το *πρότυπο* της λέξης.

Μια ακόμα θεωρία για τη λεξική ανάπτυξη είναι αυτή της σύνδεσης λέξης – αναφοράς. Βασίζεται σε εμπειριοκρατικές αντιλήψεις και έχει προταθεί από τον Schlesinger⁷². Το παιδί αρχίζει με τη σύνδεση μιας λέξης με ένα μόνο φαινόμενο αναφοράς. Η σύνδεση αυτή διατηρείται στη μνήμη χωρίς να αναλύεται περαιτέρω και χωρίς να αποτελεί νόημα από μόνη της. Το παιδί δεν είναι από την αρχή ικανό να προβεί σε αναλύσεις. Με την εμπειρία αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι μια λέξη μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα φαινόμενα και εντοπίζει τα κοινά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, στον αντίποδα της εμπειριοκρατικής αυτής άποψής βρίσκεται η θεωρία των φυσικών νοημάτων. Πρόκειται για μια ορθολογιστική αντίληψη που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των νοημάτων δεν είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας αλλά της ενεργοποίησης των έμφυτων νοημάτων, στα οποία αντιστοιχεί κάθε λέξη⁷³.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια από την Clark⁷⁴, η οποία μιλά για τη θεωρία της γλωσσικής αντίθεσης. Υποστηρίζει ότι κάθε λέξη αντιπροσωπεύει ένα νόημα και ότι το παιδί είναι από τη φύση έτοιμο να θεωρεί ότι η κάθε λέξη αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό νόημα.

Παρά τις αντιθέσεις τους, όλες οι θεωρίες συγκλίνουν στην άποψη ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το παιδί είναι έτοιμο να δεχτεί τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και τις αφομοιώσει και να τις επεξεργαστεί με βάση τις ήδη υπάρχουσες, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό την ομιλία του και το επίπεδο της γλωσσικής του κατανόησης.

2.4 Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της οικογένειας

⁷¹ Bowerman (1978). Παρ. σε Κατή, ο.π., (σελ. 213).

⁷² Schlesinger (1982). Παρ. σε Κατή, ο.π., (σελ. 218).

⁷³ Fodor, (1975). Παρ. σε Κατή, ο.π., (σελ. 219).

⁷⁴ Ο.π., (σελ. 222).

Η ανάπτυξη του παιδιού, από τη στιγμή της γέννησής του, συντελείται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργεί τις πρώτες του σχέσεις και επαφές. Κατά συνέπεια, τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος είναι εκείνα με τα οποία το παιδί επιθυμεί πρώτα να επικοινωνήσει. Η γλωσσική ανάπτυξη, όπως και οι λοιποί τομείς ανάπτυξης, συντελείται πρωταρχικά στο πλαίσιο της οικογένειας. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρέχει σαφείς ενδείξεις ότι η οικογένεια συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στη γλωσσική του εξέλιξη. Καμιάς όμως έρευνας το αποτέλεσμα δεν είναι γενικεύσιμο, απλά δίνει τη δυνατότητα για περισσότερη διερεύνηση.

Άρχισε, λοιπόν, να μελετάται η γλωσσική εξέλιξη παιδιού προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη γονική φροντίδα και κυρίως με την ομιλία των γονέων. Στο παρελθόν η έρευνα για τη μελέτη της γλώσσας του παιδιού ακολούθησε διάφορα στάδια. Τον 19ο αιώνα ορισμένοι επιστήμονες γονείς παρατηρούσαν τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού καταγράφοντας διάφορα στοιχεία που τους ενδιέφεραν⁷⁵.

Ακολούθησε η περίοδος 1927-1957 κατά τη διάρκεια της οποίας η μελέτη της γλώσσας διεξήγετο από ειδικούς επιστήμονες με δείγματα πολλών υποκειμένων. Και τέλος η περίοδος των γεωγραφικών γλωσσικών δειγμάτων από το 1957 μέχρι σήμερα. Κατά την περίοδο αυτή η έρευνα διεξαγόταν από ειδικούς ερευνητές, τα δείγματα ήταν μικρά και οι μετρήσεις των γλωσσικών χαρακτηριστικών για τα ίδια τα παιδιά ήταν διαχρονικές. Ανάλογα με τη σύνθεση της οικογένειας έγινε η ταξινόμηση των υποκειμένων σε σύγχρονη οικογένεια (ολιγομελής) της οποίας μέλη ήσαν ο πατέρας, η μητέρα και τα παιδιά και παραδοσιακή (πολυμελής) όπου συγκατοικούσαν στο ίδιο νοικοκυριό πέρα των γονιών και παιδιών, παππούς, γιαγιά, θείος, θεία, κλπ⁷⁶.

Από την έρευνα προκύπτει επίσης ότι οι γονείς αποτελούν πρωταρχική πηγή θεμελίωσης της γλώσσας και υποβοηθούν για την παραπέρα εξέλιξη του παιδιού στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη του Dunkn ο οποίος υποστηρίζει ότι όσο πιο πολύ συζητούν οι γονείς με τα παιδιά, τόσο πιο πολύ αποκτούν ένα στέρεο υπόβαθρο για την παραπέρα εξέλιξη, αλλά και των Johnson and Smith, οι

⁷⁵ Ingram, D. (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. New York: CUP. (σσ. 7-31).

⁷⁶ Ο.π.

οποίοι υποστηρίζουν ότι οι γονείς είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για το υπόβαθρο του παιδιού, πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διδασκαλία της ανάγνωσης⁷⁷.

Η Romano⁷⁸ επίσης μελέτησε την πρώιμη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με την πατρική συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή του παιδιού. Η έρευνα αυτή είχε σκοπό να διερευνήσει τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βελτιώσουν τη γλώσσα των παιδιών τους. Το δείγμα περιλάμβανε, προνήπια, νήπια και παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Για τη συλλογή των ερευνητικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα υποκείμενα της έρευνας είχαν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική απασχόληση των γονέων. Η οικογένεια βέβαια αποτελεί τη βάση για τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, και αυτό γιατί ο χρόνος επίδρασης της στο παιδί είναι πολύ μεγάλος. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική. Δικαιολογημένα θα αποκαλούσαμε την οικογένεια το πρώτο σχολείο του παιδιού με παιδαγωγούς τους δυο γονείς του. Μέσα σε αυτή συντελείται η ανάπτυξη της νοημοσύνης και της γλώσσας.

Με την είσοδο της μητέρας σε άλλους χώρους εργασίας ολοένα και περισσότερο, εκτός από τον καθιερωμένο ρόλο της νοικοκυράς, παρατηρείται να απουσιάζει αρκετές ώρες από το σπίτι και κατ' επέκταση από την ανατροφή του παιδιού. Η Ackerman⁷⁹ μελέτησε τη γλωσσική παραγωγή τρίχρονων παιδιών της μεσαίας τάξης, συγκρίνοντας μία ομάδα παιδιών που τα φροντίζει το οικογενειακό περιβάλλον, με μία άλλη ομάδα που η φροντίδα έχει ανατεθεί σε παιδικό σταθμό. Πέρα, όμως, από τις παραπάνω μεταβλητές που συσχετίστηκαν στην παρούσα μελέτη, μελετήθηκαν επίσης η σχέση της γλωσσικής ικανότητας με το δείκτη νοημοσύνης (IQ), η ποσότητα και ο τύπος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς, ο χρόνος ενασχόλησής τους με τα παιδιά, το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η σειρά γέννησης του παιδιού και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια⁸⁰.

Υποκείμενα της έρευνας ήταν 40 παιδιά τριών χρονών από δύο παιδικούς σταθμούς. Τα παιδιά του δείγματος είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και οι ομάδες της έρευνας ήταν εξισωμένες σε ό,τι αφορά το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και τη

⁷⁷ Dunkn, (1982). Johnson, Smith (1980). Παρ. σε Μαυρικάκης Ι. (1997). *Η συμβολή του πατέρα και της μητέρας στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

⁷⁸ Romano, (1984). Παρ. σε Μαυρικάκης, ο.π.

⁷⁹ Ackerman, (1986). Παρ. σε Μαυρικάκης, ο.π.

⁸⁰ Ο.π.

σειρά γέννησης. Από τη στατιστική επεξεργασία δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τη γλώσσα και το Δ.Ν. (IQ) μεταξύ των παιδιών που δέχονταν φροντίδα τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στο σπίτι. Δεν διαπιστώθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβλητές. Η σχέση μεταξύ χρόνου απασχόλησης των γονιών για τα παιδιά τους και της γλωσσικής τους επίδοσης υπήρξε θετική⁸¹.

Οι μητέρες ασχολούνταν περισσότερο με το να διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους, ενώ οι πατέρες με το να διδάσκουν στα παιδιά τους τα ονόματα των αντικειμένων του περιβάλλοντος. Το μοναδικό στατιστικά σημαντικό εύρημα ήταν, ότι όσο υψηλότερος ήταν ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών, τόσο υψηλότερη ήταν η γλωσσική τους επίδοση. Επίσης όσο πιο πολύ φρόντιζαν οι γονείς με γλωσσικές δραστηριότητες τα παιδιά τους τόσο καλύτερη ήταν η γλωσσική τους επίδοση. Τέλος, η ανώτερη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού ήταν συνάρτηση του ανώτερου οικονομικού επιπέδου των γονιών⁸².

Την αξία της οικογένειας ως «ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος» και ως πηγής γλωσσικών και διανοητικών ερεθισμάτων έρχονται να υποστηρίξουν οι Tizard και Hughes⁸³, με την έρευνά τους που έγινε στη Μ. Βρετανία. Οι ερευνητές αυτοί μαγνητοφώνησαν διαλόγους που πραγματοποίησαν κορίτσια 4 χρόνων με τους δασκάλους τους το πρωί στον παιδικό σταθμό και με τις μητέρες τους το απόγευμα.

Οι ανωτέρω ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διάλογοι που αναπτύσσονται στο σπίτι παρέχουν μία πλούσια δυναμική, συγκριτικά με τους διαλόγους του παιδικού σταθμού. Στον παιδικό σταθμό ανέπτυσαν 10 διαλόγους ανά ώρα με τους δασκάλους τους, ενώ στο σπίτι 27 και οι διάλογοι που πραγματοποιήθηκαν με τις μητέρες τους ήταν μεγαλύτεροι, πιο σύνθετοι και με πλουσιότερο περιεχόμενο.

Οι Lewis και Gregory⁸⁴ μελέτησαν την ομιλία των γονέων με τα παιδιά τους. Σε δείγμα 6 μητέρων και 6 πατέρων με τα παιδιά τους ηλικίας 10-15 μηνών, παρατηρήθηκε η συνομιλία τους σε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες: α) όταν έπαιζαν με βιβλία, β) όταν έπαιζαν με παιχνίδια και γ) όταν έπαιζαν ελεύθερα παιχνίδια. Διαπιστώθηκε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς επηρεάζεται από το είδος του παιχνιδιού που παίζουν με τα παιδιά τους.

⁸¹ Ο.π.

⁸² Ο.π.

⁸³ Tizard, Hughes (1984). Παρ. σε Κουτσοβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας. (σελ. 46).

⁸⁴ Lewis & Gregory, (1987). Παρ. Σε Κουτσοβάνου, ο.π.

Αν και το παιχνίδι με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι τόσο καθοριστικές για τη διαδικασία. Έχουν μία μέτρια επίδραση από μόνες τους, χωρίς να μετρήσουμε και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων. Πολλοί είναι οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν τις δραστηριότητες σε αχρηστία εκτός από τη μόρφωση των γονέων. Μπορεί να είναι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων⁸⁵.

Για τα θέματα της παιδικής γλώσσας στο Μιλάνο της Ιταλίας το 1987-88 διεξήχθη έρευνα με παιδιά ηλικίας 3 χρόνων⁸⁶. Το δείγμα αποτελέσαν 18 αγόρια και 6 κορίτσια. Οι ερευνητές είχαν σκοπό να μελετήσουν: α) τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού (φωνολογική, μορφοσυντακτική, σημασιολογική), β) εάν η κατάκτηση της γλώσσας σχετίζεται με το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το παιδί, και γ) πώς το σχολείο μπορεί να παρέμβει για να ενεργοποιήσει τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι: 1) τα παιδιά των τριών χρόνων έχουν αναπτύξει τις γλωσσικές τους ικανότητες αλλά απαιτείται περισσότερη ενίσχυση για να αποκτήσουν έναν ακριβέστερο γλωσσικό κώδικα, 2) το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι καθοριστικό για την εξέλιξη της γλώσσας, και 3) οι παιδικό σταθμοί μπορούν να δραστηριοποιήσουν τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού 3 χρόνων. Η έρευνα αυτή τοποθετείται στο θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein.

Οι Hart & Risley⁸⁷, μελετώντας γονείς και παιδιά κατά την περίοδο που το παιδί μαθαίνει να μιλά (0-3 ετών), διαπίστωσαν ότι οι γονείς διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους στην ενασχόλησή τους με τα παιδιά, σε ό,τι αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη (πόσο τους μιλάνε, τι τους λένε, πόσες φορές τη μέρα απευθύνονται σ' αυτά), πράγμα που μπορεί να έχει τις ανάλογες επιδράσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Όσο πιο πολύ μιλάνε οι γονείς στα παιδιά τους, όσο πιο πολλές διαφορετικές λέξεις χρησιμοποιούν και όσο πιο ποιοτική είναι η ομιλία τους τόσο πιο ανεπτυγμένα γλωσσικά θα είναι τα παιδιά.

⁸⁵ Zill & Peterson, (1982). Παρ. Σε Κουτσοβάνου, ο.π.

⁸⁶ Proseprio, (1990). Παρ. Σε Κουτσοβάνου, ο.π.

⁸⁷ Hart, B., Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, n.6, 1096-1105.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή υπάρχει ελλιπής γλωσσική αλληλεπίδραση γονέως - παιδιού, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση της λεκτικής έκφρασης των παιδιών⁸⁸.

Για την προσχολική ηλικία συγκεκριμένα, οι έρευνες αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού τονίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της ομιλίας των γονέων ως προς τα παιδιά⁸⁹ και ότι δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων και παιχνίδια ανάγνωσης, σχετίζονται με την καλή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών⁹⁰. Υπάρχουν επίσης αρκετές ενδείξεις ότι η ποσότητα ομιλίας⁹¹ και η ποιότητα λεκτικού περιεχομένου των γονέων επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών⁹². Τα χαρακτηριστικά της ομιλίας των γονέων και η ποσότητα ομιλίας είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού⁹³.

Συγκεκριμένα για το λεξιλόγιο, ο Rice⁹⁴ αναφέρει ότι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην οικογένεια όπως η ανάγνωση βιβλίων ενισχύουν σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη, και ειδικότερα τη λεξιλογική ανάπτυξη. Η ανάγνωση βιβλίων ενηλίκου-παιδιού είναι μια δραστηριότητα κατάλληλη για παιδιά από προσχολική ηλικία μέχρι και το τέλος του δημοτικού σχολείου, η οποία αναπτύσσει τις δεξιότητες της προφορικής γλώσσας. Ο Burgess⁹⁵ είχε ασχοληθεί με το αν και πόσο οι γονείς διάβαζαν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, και βρήκε ότι η ανάγνωση βιβλίων του γονέα μαζί με το παιδί ενισχύει το ενδιαφέρον του παιδιού προς τη γλώσσα και προκαλεί βελτίωση στον προφορικό του λόγο.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 από την Gregory⁹⁶, φαίνεται ότι στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν συντελούν μόνο οι γονείς μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και άλλα πρόσωπα, όπως τα αδέρφια. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια, όταν

⁸⁸ Whitehurst, G. J., Fischel, C.J., Lonigan, M.C., Valdez-Menchaca, B. D., DeBaryshe, D., Caulfield, M.B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology*, 24, n.5, 690-699.

⁸⁹ Snow, C. E. (1986). Conversations with children. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 69-89). Cambridge: CUP. , Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156.

⁹⁰ Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49, 371-380.

⁹¹ Huttenlocher, J., Haight, W., Bryc, A., Seltzer, M., Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.

⁹² Hart & Risley, ο.π.

⁹³ Huttenlocher et al. ο.π.

⁹⁴ Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156. (σ. 153).

⁹⁵ Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.

⁹⁶ Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: synergy between siblings playing and working together. *Journal of early childhood literacy*, 1(3), 301-322.

ασχολούνταν με τα μικρότερα αδέρφια τους (διάλογοι, ανάγνωση, παιχνίδι) συντελούσαν στην ταχύτερη και πληρέστερη αφομοίωση του προφορικού λόγου, από ότι τα παιδιά που αλληλεπιδρούσαν μόνο με τους γονείς στο σπίτι.

Επίσης, η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών, τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους γονείς, αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης της γλώσσας του παιδιού. Ιδιαίτερα η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά υποβοηθά στην ανάπτυξη της προσοχής τους, τους προσφέρει πληροφορίες για τον κόσμο, για την εξωγλωσσική πραγματικότητα που αποτελεί αντικείμενο αναφοράς της γλώσσας και ειδικά των λέξεων⁹⁷.

Οι έρευνες γύρω από τη σχέση της ανάγνωσης ιστοριών και της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού ακολουθούν δύο κύριες κατευθύνσεις. Πρώτον, αν το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις ακούγοντας ιστορίες. Οι συσχετίσεις έδειξαν ότι η ανάγνωση ιστοριών σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη λεξιλογίου⁹⁸ και εμπλουτίζει την πολυπλοκότητα του προφορικού λόγου⁹⁹.

Πραγματοποιήθηκε έρευνα και στην Ελλάδα¹⁰⁰, διαπίστωσε ότι η αφήγηση λογοτεχνικών κειμένων από τους γονείς επηρεάζει τις λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Βέβαια, η αφήγηση ή ανάγνωση ιστοριών όμως, δεν είναι ο μοναδικός ούτε ο πλέον καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης του λεξιλογίου που κατανοεί το παιδί. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και κοινωνικό-πολιτισμικοί παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η γεωγραφική περιοχή.

Άλλη μία έρευνα στην Ελλάδα¹⁰¹, μελετώντας τη συμβολή των γονέων στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού επηρεάζεται από το λόγο του πατέρα και μητέρας και από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Τα παιδιά που διαμένουν σε πόλεις υπερέχουν γλωσσικά από τα παιδιά που διαμένουν στην ύπαιθρο. Το φύλο δε διαφοροποιεί τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των αγοριών από

⁹⁷ Κουλουμπή – Παπαετροπούλου, Κ. (1990). Η τέχνη της αφήγησης: μέσο επαφής του παιδιού με τον έντεχνο λόγο. *Διαβάζω*, 24, 45-47.

⁹⁸ Scarborough, H.S., Dobrich. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

⁹⁹ Morrow, L.M., Smith, J.K. (1990). The effect of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 213-231.

¹⁰⁰ Οικονομίδης, Β. (2003). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία: πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (σσ. 209-228).

¹⁰¹ Μαυρικάκης, Ι. (1997). Ο.π.

τα κορίτσια. Ο λόγος των παιδιών που προέρχονται από ολιγομελείς ή πολυμελείς οικογένειες δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την περίπτωση που ένα παιδί είναι μοναχοπαιδί ή όχι.

Επίσης διαπιστώνεται ότι δεν επηρεάζεται η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού από τη φροντίδα τυπική και ουσιαστική που προσφέρει ο πατέρας και η μητέρα κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού. Η καθημερινή επικοινωνία του πατέρα και της μητέρας με το παιδί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Καθοριστική είναι η συμβολή και των δυο γονιών στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας δεδομένου ότι προσδιορίζουν αποφασιστικά το βαθμό ενεργοποίησης του ίδιου του παιδιού στο να κατακτήσει τη γλώσσα. Ο τόπος διαμονής επηρεάζει το λόγο του παιδιού. Τα παιδιά που διαμένουν στην ύπαιθρο έχουν πιο αργή γλωσσική εξέλιξη από τα παιδιά που διαμένουν στην πόλη. Το περιβάλλον της πόλης ασκεί ουσιαστική εξέλιξη στο λόγο του παιδιού σε σχέση με την ύπαιθρο, όπου τα παιδιά δεν έχουν τα ίδια γλωσσικά ερεθίσματα.

Μελετώντας, λοιπόν, τη βιβλιογραφία, εντοπίσαμε πλήθος ερευνών που εξετάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Πολλές φορές όμως, εκτός από τους γονείς ή και τα αδέρφια, τα παιδιά αλληλεπιδρούν και με άλλα πρόσωπα του στενού τους οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως είναι η γιαγιά. Παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν την συμβολή και άλλων προσώπων στην διαμόρφωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας, πέρα από την έρευνα της Gregory, για την αλληλεπίδραση με τα αδέρφια.

Καθώς τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος είναι εκείνα τα οποία συντελούν δυναμικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, αναδύεται η ανάγκη να δοθεί ερευνητική έμφαση στα πρόσωπα που είναι κοντά στο παιδί, την αλληλεπίδραση με αυτά και τα αποτελέσματά της. Ένα από τα πρόσωπα αυτά φαίνεται να είναι η γιαγιά. Επιθυμούμε λοιπόν να εξετάσουμε αν και κατά πόσον η γιαγιά συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού και καταλήξαμε στις ακόλουθες πηγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΓΙΑΓΙΑ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

3.1 Η γιαγιά ως μέλος της οικογένειας

Τόσο ο παππούς όσο και η γιαγιά θεωρούνται μέλη της ελληνικής οικογένειας. Αν και ο ρόλος τους δεν είναι πάντα πρωτεύων, δεν παύουν να σχετίζονται στενά με τα παιδιά και τα εγγόνια τους. Συνεχίζουν να λειτουργούν σαν γονείς, ακόμα κι αν δε μένουν στο ίδιο σπίτι ή κοντά με αυτούς. Ενώ βέβαια θα περίμενε κανείς οι δεσμοί μεταξύ τους και των παιδιών και εγγονιών τους να είναι ισχυροί, ωστόσο κινδυνεύουν από τις νέες μορφές αγωγής, τη μη συγκατοίκηση, τις ραγδαίες αλλαγές αξιών και την κατάργηση των παππούδων γιαγιάδων ως αφηγητών ιστοριών και παραμυθιών λόγω της επικράτησης των ΜΜΕ¹⁰².

Μεγάλη σημασία για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται να έχει ο χρόνος που περνούν οι ενήλικες με τα παιδιά και οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Οι περισσότερες έρευνες στρέφονται κυρίως γύρω από τους γονείς, παρόλο που είναι γενικά παραδεκτό ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες, καθώς και άλλοι συγγενείς συχνά αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών και ασχολούνται μαζί τους. Μελετώντας λοιπόν τα άτομα που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά μέσα στο σπίτι και το κατά πόσο αυτή η επαφή είναι «παθητική» ή «ενεργητική», βρέθηκε ότι οι συγγενείς είναι από τα άτομα που παρέχουν κατά κύριο λόγο «ενεργητική» φροντίδα. Όταν αναφέρονται σε «ενεργητική» φροντίδα, εννοούν το να είναι ο ενήλικας σε συνεχή επαφή με το παιδί, όχι απλώς να του μαγειρεύει ή να κάνει δουλειές στο σπίτι, αλλά να του μιλάει, να κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί κτλ¹⁰³.

Πρέπει να τονίζουμε σε αυτό το σημείο ότι η γιαγιά δεν εμφανίζεται στη σημερινή κοινωνία όπως παλαιότερα. Ο δείκτης προσδοκώμενης ζωής έχει επιμηκυνθεί. Επίσης υπάρχει εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση, σε πολιτισμική

¹⁰² Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996). Διαγενεακές Σχέσεις: Πραγματικότητες και Αρχές Επικοινωνίας και Αλληλεγγύης. Στο Β. Κοτζαμάνη, Λ. Μαράτου- Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου & Μ. Τζωρτζοπούλου (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία* (σσ. 387-400). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

¹⁰³ Folbre, N., Yoon, J., Finnoff, K., Fuligni, A.S. (2005). By what measure? Time devoted to children in the United States. *Demography*, 42, 2, 373-390.

και επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες. Όλα αυτά τα ερεθίσματα βοηθούν τους μεγαλύτερους ανθρώπους να είναι ανεξάρτητοι, να έχουν επίγνωση της προσωπικής τους αξίας να παίρνουν μεγαλύτερες πρωτοβουλίες και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους¹⁰⁴.

Στην εποχή μας οι άνθρωποι μπορεί να γίνουν παππούδες και γιαγιάδες ήδη από την ηλικία των 45-50 ετών, οπότε μπορεί να είναι ακόμα νέοι, οικονομικά ενεργοί και δραστήριοι και να έχουν τη δική τους προσωπική ζωή. Έτσι μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικά είδη παππού και γιαγιάς στη σημερινή κοινωνία¹⁰⁵:

α) αυτοί που βοηθούν ουσιαστικά τα παιδιά τους με το να αναλαμβάνουν σχεδόν ολοκληρωτικά ή την ώρα που λείπουν οι γονείς, το σπίτι, τη φροντίδα και την ευθύνη των εγγονιών τους. Στη χώρα μας η κατάσταση αυτή αποτελεί τον κανόνα για τις περισσότερες οικογένειες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι παππούδες – γιαγιάδες ασκούν τον πιο ουσιαστικό ρόλο στην αγωγή και οι σχέσεις με τα εγγόνια χαρακτηρίζονται από μεγάλη οικειότητα.

β) υπάρχουν και κάποιοι νέοι παππούδες και γιαγιάδες που αγαπούν και ασχολούνται με τα εγγόνια τους, χωρίς να επιθυμούν να τα αναλάβουν πλήρως. Και εδώ υπάρχουν καλές σχέσεις αλλά λιγότερη οικειότητα σε σχέση με την προηγούμενη περίπτωση.

γ) υπάρχει και η περίπτωση γιαγιάδων και παππούδων που δεν επιθυμεί στενή σχέση με τα παιδιά και τα εγγόνια, αλλά επιθυμεί μεγαλύτερη ανεξαρτησία αφού θεωρεί την ανατροφή των εγγονιών αποκλειστικό προνόμιο και υποχρέωση των γονέων. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι σχέσεις τείνουν να είναι τυπικές με λιγότερο έντονα συναισθήματα.

Παράγοντες όπως η συγκατοίκηση ή μη, η γεωγραφική απόσταση, το φύλο, ή η εξωτερική ομοιότητα του εγγονού της εγγονής με τη γιαγιά, καθώς και οι σχέσεις τους με τα παιδιά τους επηρεάζουν τις σχέσεις εγγονών και γιαγιάδων.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες για την επίδραση της γιαγιάς μέσα στην οικογένεια, κυρίως βέβαια σε οικογένειες Αφροαμερικάνων, όπου συνηθίζεται η γιαγιά να μένει μέσα στο σπίτι και να συμμετέχει ενεργά στην ανατροφή και αγωγή του παιδιού¹⁰⁶. Η έρευνα έχει δείξει ότι η σχέση της μητέρας με τη μητέρα της επηρεάζει το γονεϊκό της ρόλο. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο που το παιδί διανύει την

¹⁰⁴ Ο.π.

¹⁰⁵ Ο.π.

¹⁰⁶ Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

προσχολική ηλικία, όπου η σχέση γονέα παιδιού αλλάζει. Οι γονείς νιώθουν τότε περισσότερο την ανάγκη βοήθειας από τη γιαγιά. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα στον τομέα αυτό είναι ότι οι μητέρες που η σχέση τους με τις γιαγιάδες είναι ανοικτές, ευέλικτες και αυτόνομες είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν το στυλ αυτό και στα δικά τους παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, τη μόρφωση ή τη γλωσσική τους ικανότητα¹⁰⁷.

3.2 Η σχέση της γιαγιάς με τα εγγόνια της

Αν μελετήσει κανείς συγγράματα ψυχολογίας θα παρατηρήσει ότι αναφέρονται στην Τρίτη Ηλικία κυρίως όσον αφορά στις σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές, αλλά σπανίζουν οι αναφορές στις σχέσεις των παιδιών με τις γιαγιάδες και τους παππούδες¹⁰⁸. Όμως στις μέρες μας οι άνθρωποι αποκτούν εγγόνια και κατά τη διάρκεια της Μέσης Ηλικίας. Ο μέσος όρος ηλικίας που ένας άνθρωπος γίνεται για πρώτη φορά γιαγιά ή παππούς, βρέθηκε ότι είναι τα 50 και 52 χρόνια αντίστοιχα¹⁰⁹.

Παλαιότερα το θέμα γιαγιά δεν απασχολούσε ιδιαίτερα τους ψυχολόγους. Από τη δεκαετία όμως του 1960 οι μελέτες έγιναν πιο συστηματικές. Οι Neugarten & Weinstein¹¹⁰ εξέτασαν το ρόλο της γιαγιάς και του παππού στη ζωή των παιδιών, τονίζοντας κυρίως τη συναισθηματική στήριξη στους γονείς, την επίλυση προβλημάτων και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με τα εγγόνια τους.

Διέκριναν τους ακόλουθους πέντε τύπους γιαγιάδων και παππούδων:

α) Τους τυπικούς (31% γιαγιάδες και 33% παππούδες), οι οποίοι ήταν κυρίως άνω των 65 ετών, βοηθούσαν στην ανατροφή των εγγονιών, αλλά δεν έτειναν να υποκαθιστούν τους γονείς,

β) τους διασκεδαστικούς (30% γιαγιάδες και 25% παππούδες), οι οποίοι ήταν κυρίως αρκετά νέοι και έπαιζαν, έκαναν παρέα στα εγγόνια τους, γελούσαν πολύ μαζί τους και τα θεωρούσαν πηγή απόλαυσης και χαράς,

¹⁰⁷ Wakschlag, L.S., Chase-Landscale, L.P., Brooks-Gunn, J. (1996). Not just “ghosts on the nursery”: contemporaneous intergenerational relationships and parenting in young african-american families. *Child Development*, 67, 2131-2147.

¹⁰⁸ Hoyer, W.J., Rybash, J.M., Roodin, P.A. (1999). *Adult Development and Aging*. Boston: McGraw-Hill.

¹⁰⁹ Tinsley, J., Parke, R. (1987). Grandparents as interactive and social support agents for families with young infants. *Aging and Human Development*, 25(4), 259-277.

¹¹⁰ Neugarten, B.L., & Weinstein, K.K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family*, 24, 199-204.

γ) τα υποκατάστατα των γονέων (14%, μόνο γιαγιάδες), που αναλάμβαναν υποχρεώσεις στην περίπτωση των νέων και εργαζόμενων μητέρων, οι οποίες ανέθεταν, σε μεγάλο βαθμό, το μητρικό ρόλο στη γιαγιά,

δ) τους σοφούς γέροντες (6%, μόνο παππούδες) με αυστηρό ύφος και συνεχείς συμβουλές στα παιδιά και στα εγγόνια, συμβουλές που συχνά δεν εισακούονταν, και

ε) τους απόμακρους (20% γιαγιάδες και 30% παππούδες), οι οποίοι δεν λάμβαναν μέρος στην καθημερινή ανατροφή των εγγονιών, τα συναντούσαν μόνο σε γενέθλια ή σε μεγάλες γιορτές, τους πρόσφεραν δώρα αλλά παρέμεναν απόμακροι και διατηρούσαν ελάχιστες σχέσεις με τα εγγόνια και τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τους Campbell και Bubolz¹¹¹, οι γιαγιάδες από την πλευρά της μητέρας φαίνεται να είναι πιο επιεικείς προς τα εγγόνια από ό,τι οι ίδιες οι μητέρες και περισσότερο αγαπητές σε αυτά, συγκριτικά με τη γιαγιά από την πλευρά του πατέρα. Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι γιαγιάδες αποκρίνονται περισσότερο στα παιδιά και είναι λιγότερο αυστηρές μαζί τους σε σύγκριση με τις νεαρές μητέρες¹¹².

Οι Cherlin και Fustenberg¹¹³ βρήκαν ότι αρκετοί παππούδες και γιαγιάδες, και ειδικά εκείνοι που συναντούσαν τα εγγόνια συχνά, ανέφεραν ότι οι σχέσεις τους δεν ήταν τυπικές, ότι υπήρχε ευχαρίστηση στην ανταλλαγή αστείων, στο παιχνίδι, ακόμη και στην παρακολούθηση, από κοινού, τηλεόρασης. Η συχνότητα επαφής με τα εγγόνια εξαρτιόταν από την απόσταση που τους χώριζε: όσο πιο κοντά έμεναν, τόσο μεγαλύτερη ήταν η επαφή τους. Τέλος, οι γιαγιάδες και οι παππούδες από την πλευρά της μητέρας έβλεπαν τα εγγόνια τους στον ίδιο σχεδόν βαθμό με εκείνους από την πλευρά του πατέρα. Εξάιρεση αποτέλεσε μόνο η περίπτωση κατά την οποία οι σχέσεις και από τις δύο πλευρές δεν ήταν εξίσου καλές.

Βέβαια, οι Chase-Landscale, Brooks-Gunn & Zamsky¹¹⁴ στην έρευνά τους παρατήρησαν ότι ο ρόλος της γιαγιάς σε ό,τι αφορά τα παιδιά δεν ήταν ανώτερος από αυτόν των μητέρων, πράγμα που μας οδηγεί να αποφύγουμε να πούμε ότι η γιαγιά, λόγω εμπειριών και μεγαλύτερης ηλικίας από τη μητέρα είναι πιο κατάλληλη από

¹¹¹ Campbell, V., Bubolz, M. (1982). Parenting by related adults. In M.J., Konstelnik & H.J. Fitzgerald (Eds.). *Patterns of supplementary parenting* (pp. 33-70). N.Y: Plenum.

¹¹² Stevens, J.H. (1984). Black grandmothers' and black adolescent mothers' knowledge about parenting. *Developmental Psychology*, 20, 1017-1025.

¹¹³ Cherlin, A.J., Funstenberg, F.F. (1986). *The New American Grandparent: a Place in the Family, a Life Apart*. N.Y: Basic Books.

¹¹⁴ Chase-Landscale, L.P., Brooks-Gunn, J., Zamsky, E.S. (1994). Young African American multigenerational families in poverty: Quality of mothering and grand mothering. *Child development*, 65, 373-393.

αυτήν να αναθρέψει το παιδί. Δεν παύει όμως να συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξή του.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση της γιαγιάς με τα εγγόνια της

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αισθάνονται πιο κοντά με τις γιαγιάδες με τις οποίες οι γονείς αισθάνονται πιο κοντά¹¹⁵ και επίσης ότι τα εγγόνια αισθάνονται πιο κοντά στη γιαγιά από την πλευρά της μητέρας τους. Παρόλο που ο παράγων ηλικία παίζει το ρόλο του, καθώς συνήθως η γιαγιά από την πλευρά της μητέρας είναι νεώτερη, η ερμηνεία βασίζεται περισσότερο στο ότι οι οικογενειακές σχέσεις στην εποχή μας είναι περισσότερο προνόμιο των γυναικών¹¹⁶.

Η γιαγιά που θα φροντίσει τα εγγόνια είναι συνήθως αυτή της μητέρας γιατί με αυτήν αισθάνεται πιο άνετα και ελεύθερα η μητέρα. Φαίνεται ότι η γιαγιά από την πλευρά του πατέρα είναι πιο παραγκωνισμένη. Πιο έντονα φαίνεται αυτό σε περιπτώσεις διαζυγίου, οπότε η μητέρα αναλαμβάνει συνήθως τα παιδιά, με αποτέλεσμα η πατρική γιαγιά να βλέπει ακόμα λιγότερο τα εγγόνια¹¹⁷.

Ο παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τις σχέσεις γιαγιάς εγγονιού είναι οι σχέσεις των γονέων με τις γιαγιάδες. Σύμφωνα με την Werner¹¹⁸, η ενδιάμεση γενιά των γονέων και ιδιαίτερα των μητέρων, μπορεί να συμβάλλει θετικά, όταν οι σχέσεις είναι καλές, ειδικά ανάμεσα στη μητέρα και τη γιαγιά, και όταν υπάρχει συμφωνία ως προς την συμπεριφορά των ενηλίκων προς τα παιδιά. Σε αντίθετη περίπτωση η σχέση αυτή δεν λειτουργεί αρμονικά.

Ένας δεύτερος βασικός παράγοντας είναι η ηλικία των γιαγιάδων. Ο Hurme υποστηρίζει ότι ο ρόλος της γιαγιάς ταιριάζει καλύτερα σε άτομα μέσης παρά τρίτης ηλικίας, αφού τα τελευταία, λόγω κούρασης και δυσκινησίας, θα δυσκολεύονταν να αλληλεπιδράσουν με τα εγγόνια τους.

¹¹⁵ Matthews, S.H., Spray, J. (1985). Adolescents' relationships with grandparents: an empirical contribution to conceptual clarification. *Journal of gerontology*, 40, 621-626.

¹¹⁶ Belsky, J. (1990). *The psychology of aging*. California: Brooks/Cole

¹¹⁷ Μαλικιώση-Λοΐζου, ο.π.

¹¹⁸ Werner, E. (1991). Grandparent-grandchild relationships amongst US ethnic groups. In P.K. Smith (Ed.). *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective* (pp. 68-81). London: Routledge.

Ένας τρίτος παράγοντας είναι το φύλο του παιδιού. Τα κορίτσια συναναστρέφονται περισσότερο με τις γιαγιάδες τους, παρά τα αγόρια, που προτιμούν δραστηριότητες με τον παππού¹¹⁹.

Σημασία παίζει και το αν η γιαγιά είναι μητρική (μητέρα της μητέρας) ή πατρική (μητέρα του πατέρα). Οι Kahana & Kahana¹²⁰ μελέτησαν τις απόψεις τριών ηλικιακών ομάδων (4-5 ετών, 8-9 ετών και 11-12 ετών) για τις σχέσεις τους με τις γιαγιάδες και τους παππούδες από την πλευρά της μητέρας και από την πλευρά του πατέρα. Βρέθηκε ότι οι τρεις ηλικιακές ομάδες είχαν πιο συχνή και στενή επαφή με τους μητρικούς παππούδες και γιαγιάδες παρά με τους πατρικούς παππούδες και γιαγιάδες. Οι μητρικές γιαγιάδες αξιολογήθηκαν ως τα πιο αγαπητά μέλη των οικογενειών, μετά τους γονείς. Τα νήπια της πρώτης ηλικιακής ομάδας αξιολόγησαν τις γιαγιάδες και τους παππούδες από την ποιότητα (π.χ. αγάπη) και την ποσότητα της απόλαυσης που τους πρόσφεραν (π.χ. φαγητό και δώρα).

Ένας πέμπτος παράγοντας είναι η κοινωνική τάξη. Στις μεσαίες τάξεις οι γιαγιάδες δεν αναπτύσσουν πολύ στενούς δεσμούς με τα εγγόνια και δεν διεισδύουν σε μεγάλο βαθμό στην οικογένεια. Αντίθετα, στις χαμηλότερες τάξεις η γιαγιά φαίνεται να βοηθάει περισσότερο στο σπίτι και στην ανατροφή των παιδιών¹²¹.

Άλλος παράγοντας είναι η απόσταση μεταξύ των κατοικιών των εγγονιών και των γιαγιάδων. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση της κατοικίας της οικογένειας από τον τόπο διαμονής της γιαγιάς και του παππού, τόσο λιγότερο οι παππούδες και οι γιαγιάδες έχουν επαφή με τα εγγόνια τους¹²².

Το περιβάλλον που ζει η γιαγιά και ο παππούς είναι ένας ακόμα παράγοντας. Το αν η γιαγιά και ο παππούς ζουν σε δικό τους σπίτι ή σε γηροκομείο, επιδρά στην ανάπτυξη των σχέσεων με τα εγγόνια τους. Οι ηλικιωμένοι που ζουν σε ιδρύματα, όπως δείχνει η έρευνα, συναντούν σπάνια ή καθόλου τα εγγόνια τους κάθε εβδομάδα, σε αντίθεση με εκείνους που ζουν στα σπίτια τους¹²³.

Ένα ακόμα στοιχείο που επιδρά στη διαμόρφωση σχέσεων είναι η τυχόν ύπαρξη, εκτός των βιολογικών και θετών γιαγιάδων από δεύτερους γάμους των γονέων. Κάποιος μπορεί να φανταστεί ότι πιθανόν δε διευκολύνει την ανάπτυξη των σχέσεων

¹¹⁹ Hurme, H. (1991). Dimensions of the Grandparent role in Finland. In P.K. Smith (Ed.). *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective* (pp. 19-31). London: Routledge.

¹²⁰ Kahana, B., Kahana, E. (1970). Grandparenthood from the perspective of developing grandchild. *Developmental Psychology*, 3 (1), 98-105.

¹²¹ Hurme, ο.π.

¹²² Ο.π.

¹²³ Ο.π.

των εγγονιών με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, όσο οι ίδιοι θα το ήθελαν αν και δεν υπάρχουν έρευνες που να πιστοποιούν αυτό το γεγονός. Τέλος, η εθνικότητα και η πολιτισμική ομάδα που ανήκει η οικογένεια φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ οι γιαγιάδες φαίνεται να είναι πιο στενά συνδεδεμένες με τα εγγόνια τους από ότι στις Σκανδιναβικές χώρες¹²⁴. Στη συνέχεια παρατίθεται και η κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας γύρω από αυτό το θέμα.

Στην ελληνική κοινωνία, η γιαγιά και ο παππούς φαίνεται ότι ακόμα και σήμερα θεωρούνται βασικά μέλη της οικογένειας, έστω και αν σε πολλές οικογένειες έχουν χάσει τον ισχυρό ρόλο που είχαν παλαιότερα. Πολλές γιαγιάδες και παππούδες μένουν κοντά ή και συγκατοικούν με τα παιδιά και τα εγγόνια τους, με τα οποία συνδημιουργούν σχέσεις έντονες και πολύ συχνά αρμονικές.

Ο Γεώργας¹²⁵, μετά από μία σειρά μελετών πάνω στη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, συμπεραίνει, ότι η παραδοσιακή αγροτική εκτεταμένη οικογένεια έχει αλλάξει και έχει αντικατασταθεί με τη μοντέρνα αστική πυρηνική οικογένεια. Σε δείγμα από την Αθήνα βρήκαν ότι, το 13,2% των οικογενειών μένουν στο ίδιο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού, το 9,8% μένουν σε διαμέρισμα της ίδιας πολυκατοικίας, το 6,8% μένουν στην ίδια γειτονιά και το 10% μένουν στην ίδια συνοικία.

Σήμερα, οι σύγχρονοι γονείς περνούν πάρα πολύ χρόνο στην εργασία τους και συνήθως η φροντίδα και η προετοιμασία για τα μαθήματα (για μεγαλύτερα παιδιά), γίνεται από άλλα πρόσωπα. Συνήθως τα πιο προσφιλή άτομα να αναλάβουν αυτό το ρόλο είναι οι γιαγιάδες. Σε έρευνα της Μουσοπούρου¹²⁶, το 31% των εργαζόμενων μητέρων εμπιστεύονται τα παιδιά τους στη γιαγιά και συχνά οι γιαγιάδες είναι υπεύθυνες για την ανατροφή και την ψυχαγωγία των παιδιών, που περιλαμβάνει και ανάγνωση-αφήγηση παραμυθιών (γλωσσική δραστηριότητα).

Εξετάζοντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία «Η γλώσσα μου» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Αναγνωστοπούλου¹²⁷ βρήκε ότι η γιαγιά και ο παππούς αναπαρίστανται ως σημαντικά μέλη της ελληνικής οικογένειας,

¹²⁴ Ο.π.

¹²⁵ Γεώργας.(1994). Παρ. σε Βιταλάκη, Ε. (2002). *Η ανάπτυξη της μίμησης στην αλληλεπίδραση γιαγιάς-βρέφους*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο.

¹²⁶ Μουσοπούρου, Λ. Μ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας. σ. σς. 84, 94, πίν. 34.

¹²⁷ Αναγνωστοπούλου, Δ. (1994). «Η γλώσσα μου» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δ. Ζ. Λαμπρινή-Νινέττα (Επιμ.). *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. (σσ. 101-111). Αθήνα: Επτάλοφος.

ως πρόσωπα που εμπνέουν σεβασμό, η δε θέση τους μέσα στην οικογένεια είναι βασική, εξαιτίας της σχέσης τους με τα εγγόνια.

Η Γεωργούλη και οι συνεργάτες της¹²⁸, σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε όλη την Ελλάδα συμπεραίνουν ότι στην ελληνική οικογένεια υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των εγγονιών και των γιαγιάδων και των παππούδων, ειδικά όταν μένουν μαζί και πιο ειδικά όταν δεν ζουν σε αστικές αλλά σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της χώρας. Συγκεκριμένα βρήκαν ότι η ελληνική οικογένεια συνεχίζει να διατηρεί τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της. Οι γιαγιάδες και παππούδες επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό να βρίσκονται με τα εγγόνια τους. παρατηρείται ότι το 14% των νοικοκυριών των ηλικιωμένων ζουν μαζί με τα εγγόνια τους. Από αυτούς το 51% υποστηρίζει ότι είναι επιλογή τους να μένουν μαζί ενώ μόνο το 27% μένει μόνο από ανάγκη. Το 92% των γιαγιάδων και παππούδων υποστηρίζει ότι παρέχει βοήθεια στα παιδιά και τα εγγόνια τους. Επίσης το 80% υποστηρίζει ότι οι σχέσεις τους με τα παιδιά και εγγόνια είναι από καλές έως πολύ καλές. Ακόμα, τα παιδιά σε ποσοστό 82% αναφέρουν ότι οι σχέσεις με τις γιαγιάδες είναι από καλές έως πολύ καλές.

Η Μαλικιώση-Λοΐζου¹²⁹ διακρίνει και στην ελληνική κοινωνία τρεις τύπους γιαγιάδων και παππούδων: α) τα *υποκατάστατα των γονέων*, που αναπτύσσουν πολύ οικείες σχέσεις με τα εγγόνια τους, β) τους *τυπικούς*, που αναπτύσσουν καλές αλλά όχι τόσο στενές σχέσεις, όσο εκείνες της κατηγορίας α, και γ) τους *απόμακρους*, οι οποίοι δεν έχουν και δεν επιδιώκουν συχνή και ουσιαστική επαφή με τα εγγόνια τους. Η συγγραφέας τονίζει ότι τα εγγόνια αισθάνονται πιο κοντά στη μητρική γιαγιά συγκριτικά με αυτή του πατέρα.

¹²⁸ Γεωργούλη, Ι., Κονδύλη, Δ., Χάνδανος, Γ., Χατζηβάρναβα, Ε. (1996). Αλληλεγγύη ανάμεσα στις γενεές: Σχέσεις και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ ηλικιωμένων και νεότερων μελών της ελληνικής οικογένειας. Στο Β. Κοτζαμάνη, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου, Μ. Τζωρτζοπούλου. (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία*. (σσ. 401-429). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

¹²⁹ Μαλικιώση-Λοΐζου. Ο.π.

3.4 Η συμβολή της γιαγιάς στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού

Σχετικά με τη συμβολή της γιαγιάς στην ανάπτυξη του παιδιού, δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γιαγιάδες, αλλά και οι παππούδες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών με δύο τρόπους: άμεσα, με τη φροντίδα και την γνωστική και κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν με τα παιδιά και έμμεσα, με την κοινωνική στήριξη στους γονείς¹³⁰.

Αναφερόμενοι στην άμεση συμβολή τους, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κάθε γιαγιά και παππούς διαφέρει ως προς τη φροντίδα που προσφέρει. Αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η εγγύτητα, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα και η δομή της οικογένειας¹³¹. Ένα πολύ μικρό ποσοστό παππούδων και γιαγιάδων στις μεσαίες κοινωνικές ομάδες είναι οι κύριοι υπεύθυνοι της ανατροφής των παιδιών¹³², ενώ αντίθετα, το ποσοστό αυξάνεται στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και σε συγκεκριμένες ομάδες μειονοτήτων.

Οι γιαγιάδες εμφανίζονται κυρίως να παίζουν μαζί με τα εγγόνια τους, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι μικρά. Ξέρουμε, όμως, πολύ λίγα πράγματα γύρω από το πώς παίζουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες σε σύγκριση με τους γονείς, και πώς επιδρούν πάνω στα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αυτού. Μια μελέτη των Tinsley & Parke¹³³ το 1987 έδειξε ότι οι γονείς είναι πιο ικανοί, χαλαροί, ευέλικτοι, ήρεμοι και έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, όταν παίζουν με τα παιδιά, σε σχέση με τον παππού και τη γιαγιά. Από την άλλη, οι τελευταίοι είναι περισσότερο ευγενικοί προς τα εγγόνια τους. Επίσης, οι γιαγιάδες φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικές στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά. Η ανάπτυξη των παιδιών σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά των παππούδων και γιαγιάδων. Όσο περισσότερο παρακινεί η γιαγιά ή ο παππούς το παιδί, τόσο πιο έξυπνο γίνεται αυτό.

Ενδείξεις για τη συμβολή της γιαγιάς στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, έχουμε και από την έρευνα των Baydar & Brooks-Gunn¹³⁴.

¹³⁰ Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist*, 44, 1217-1222.

¹³¹ Tinsley, J., Parke, R. (1984). Grandparents as support and socialization agents. In M. Lewis (Ed.). *Beyond the dyad*, (pp.161-194). New York: Plenum.

¹³² Neugarten, B.L., & Weinstein, K.K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family*, 24, 199-204.

¹³³ Tinsley & Parke, ο.π.

¹³⁴ Baydar, N., Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 6, 932-945.

Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή μεταξύ άλλων, μελέτησε τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που η μητέρα τους εργαζόταν κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους. Βάσει αυτής, η φροντίδα από τη γιαγιά, σε νήπια εργαζόμενων μητέρων ήταν η πιο αποτελεσματική για τη γνωστική ανάπτυξή τους.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να συγκρίνουν τα είδη φροντίδας για το παιδί, όταν η μητέρα εργάζεται, και τις επιδράσεις τους στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του, οδήγησε τους ερευνητές να εξετάσουν αν η φροντίδα που παρέχεται στα παιδιά από συγγενείς τα πρώτα 3 χρόνια της ζωής είναι πιο ωφέλιμη για το παιδί από εκείνη των μη συγγενών εξαιτίας της σταθερότητας των συγγενών στη ζωή του παιδιού, της μακρόχρονης σχέσης τους μαζί του και της αφοσίωσης προς αυτό¹³⁵.

Αναμενόταν ότι η φροντίδα από μη συγγενείς θα δεν θα ήταν και τόσο ωφέλιμη στις οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν θα μπορούσαν να πληρώνουν μια καλή παιδαγωγό ή νταντά για το παιδί¹³⁶.

Στο γνωστικό τομέα, τα παιδιά εξετάστηκαν με το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) και βρέθηκε ότι η επίδραση της γιαγιάς στον τομέα αυτό ήταν ισχυρότερη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Επίσης βρέθηκε ότι η φροντίδα της μητέρας και της γιαγιάς ήταν ωφελιμότερη για τα παιδιά με χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Στα παιδιά που δεν ανήκουν στην κατηγορία αυτή βρέθηκε ότι η φροντίδα από συγγενείς βοηθούσε περισσότερο τα αγόρια και η φροντίδα από νταντάδες περισσότερο τα κορίτσια. Επίσης εντοπίστηκε ότι η προσφορά της γιαγιάς δεν διαφέρει ποιοτικά ανάλογα με το αν η μητέρα εργάζεται ή όχι¹³⁷.

Συμπερασματικά, φάνηκε ότι μεγάλος αριθμός παιδιών λαμβάνουν φροντίδα από πρόσωπα εκτός της μητέρας από συγγενείς ή μη, αλλά ο αριθμός των παιδιών που βρέθηκαν σε βρεφικό σταθμό από το πρώτο έτος της ζωής τους είναι εξαιρετικά μικρός. Είναι ξεκάθαρο ότι το είδος της φροντίδας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού έχει θετικές επιδράσεις στη γνωστική του ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε παιδιά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η φροντίδα από τη μητέρα και τη γιαγιά ωφελούσε περισσότερο τα παιδιά αυτά σε σύγκριση με τα εκείνα από οικογένειες με μεσαίο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

¹³⁵ Tinsley & Parke, ο.π.

¹³⁶ Baydar & Brooks- Gunn, ο.π.

¹³⁷ ο.π.

Η φροντίδα από τη γιαγιά έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τη γνωστική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μελέτες έγχρωμων, οικονομικά αδύνατων παιδιών. Η θετική επίδραση της γιαγιάς στη συγκεκριμένη έρευνα όμως, δεν εξαρτιόταν από τη συγκατοίκηση με το παιδί, αφού το 75% των παιδιών του δείγματος δεν έμενε μαζί με τη γιαγιά. Οικογένειες που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα για μια καλή νταντά ή παιδαγωγό ή το γεγονός ότι τα φτωχά παιδιά ήταν επιφυλακτικά με τους ξένους ίσως να οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αισθάνονται καλύτερα όταν συναναστρέφονται με τη γιαγιά¹³⁸.

Τα αγόρια που τα φρόντιζαν οι γιαγιάδες τους ή κάποιος άλλος συγγενής είχαν υψηλότερες επιδόσεις στο PPVT από εκείνα που τα φρόντιζε ο πατέρας τους. Και αυτό το αποτέλεσμα βέβαια μπορεί να προέρχεται από το γεγονός ότι οι πατέρες που ήταν τα κύρια πρόσωπα στη φροντίδα των παιδιών ήταν συνήθως άνεργοι και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, γεγονός που επηρεάζει την αυτοπεποίθησή τους και την συναισθηματική τους κατάσταση¹³⁹.

Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ γονέων και γιαγιάδων αναφορικά με την αλληλεπίδρασή τους στα παιδιά είναι σημαντικές από την άποψη ότι μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης τα βοηθούν να εξοικειώνονται περισσότερο και με άλλα πρόσωπα, εκτός των γονέων. Επιπλέον, η ενασχόληση των γιαγιάδων με τα παιδιά τα βοηθά να εξοικειώνονται σε πιο πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις (μεταξύ γονέων-παππούδων και πεθερικών), γεγονός που προσθέτει ποικιλία και την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν την λειτουργία της οικογένειας.¹⁴⁰

Μια άλλη άμεση επίδραση των γιαγιάδων ασκείται μέσα από το ρόλο τους ως «ιστορικών παραγόντων» μέσα στην οικογένεια, ως ατόμων που διατηρούν τις οικογενειακές αξίες, την εθνική κληρονομιά και τις οικογενειακές παραδόσεις¹⁴¹. Οι γιαγιάδες λειτουργούν επίσης ως διαμεσολαβητές μεταξύ γονέων και παιδιών. Ο ρόλος αυτός γίνεται πιο σημαντικός σε περίπτωση διαζυγίου¹⁴².

Εκτός από αυτές τις άμεσες επιδράσεις, οι γιαγιάδες φαίνεται να ασκούν και έμμεσες. Η πιο συνηθισμένη έμμεση επίδραση είναι μέσω της σχέσης που έχουν με τους γονείς των παιδιών. Η συναισθηματική στήριξη προς τους γονείς είναι πολύ

¹³⁸ ο.π.

¹³⁹ ο.π.

¹⁴⁰ Thomson, Tinsley et al. Ο.π.

¹⁴¹ Kornhaber & Woodward, 1981, παρ. σε Thomson, Tinsley et al., 1989, ο.π.

¹⁴² Thomson, R.A. (1986). Fathers and the child's "best interests". Judicial decision-making in custody disputes. In M.E. Lamb (Ed.). *the fathers' role: applied perspectives* (pp. 61-102). New York: Wiley.

σημαντική, καθώς διώχνει το φόβο και το άγχος των γονέων, τα προβλήματα ανατροφής του παιδιού και παρέχει συμβουλές σε περιόδους συναισθηματικών κρίσεων¹⁴³. Ειδικά οι γιαγιάδες, μπορούν να επηρεάσουν απευθείας τα παιδιά, με συμβουλές προς τους γονείς, πληροφορίες και δεξιότητες αναφορικά με την ανατροφή των παιδιών τους. Συχνά παρατηρείται και το φαινόμενο της οικονομικής υποστήριξης προς τους γονείς¹⁴⁴.

Τέλος, χρειάζεται να σημειώσουμε ότι ο ρόλος των γιαγιάδων στις ζωές των εγγονιών τους αλλάζει, όταν οι οικογένειες βιώνουν έντονο άγχος. Όταν οι γονείς είναι χωρισμένοι, οι μητρικές γιαγιάδες βλέπουν πιο συχνά τα εγγόνια τους, παίζουν πιο ενεργό ρόλο στη ζωή του και στηρίζουν περισσότερο την διαζευγμένη μητέρα. Αντίθετα οι πατρικές γιαγιάδες βλέπουν λιγότερο τα εγγόνια τους, γεγονός, όμως, που δεν έχει να κάνει με την άρνηση από τη μητέρα, αλλά περισσότερο με γεωγραφικούς παράγοντες¹⁴⁵.

¹⁴³ Tisley & Parke, ο.π.

¹⁴⁴ Thomson, Tinsley et al. ο.π.

¹⁴⁵ Cherlin, A.J., Funstenberg, F.F. (1986). *The New American Grandparent: a Place in the Family, a Life Apart*. N.Y: Basic Books., παρ. σε Thomson, Tinsley et al. ο.π.

3.5 Η προβληματική της έρευνας

Συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία, θα λέγαμε ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για το παιδί προσχολικής ηλικίας, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με άνεση με τους γύρω του και το οπλίζει με δυνάμεις να αντεπεξέλθει στις μετέπειτα δυσκολίες που θα συναντήσει στο δημοτικό σχολείο, αναφορικά και με τα μαθήματα, αλλά και με την επαφή και επικοινωνία με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους του. Αφού λοιπόν κατά την προσχολική ηλικία συντελείται κατά ένα μεγάλο μέρος η μάθηση της γλώσσας και οι κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται το παιδί προέρχονται κατά μεγάλο ποσοστό από την οικογένεια, είναι σκόπιμο να εξετάσουμε το ρόλο της του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας¹⁴⁶.

Η μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5^ο-6^ο έτος της ζωής του παιδιού, την πιο κρίσιμη ίσως περίοδο για την γλωσσική απόκτηση, έχει απασχολήσει γλωσσολόγους και ψυχολόγους επί σειρά ετών σε ότι αφορά τη γραμματική, συντακτική και φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας. Η ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: βιολογικούς (ανάπτυξη σωματικών οργάνων), και κοινωνικούς¹⁴⁷.

Το θέμα της γλώσσας φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Για παράδειγμα οι Walker, Greenwood, Hart & Carta¹⁴⁸ βρήκαν ότι οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας βοηθούσαν τις αναγνωστικές τους ικανότητες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Έχει βρεθεί επίσης ότι οι ικανότητες λεκτικής έκφρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας οδηγούν σε καλύτερες αναγνωστικές δυνατότητες στη Β' δημοτικού¹⁴⁹.

Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί επίσης, γύρω από την επιρροή των γονιών στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αφού είναι οι ενήλικες τους οποίους ακούει κυρίως και μιμείται το παιδί.

¹⁴⁶ Πόρποδας, Κ.Δ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας - λύση προβλημάτων*. Αθήνα. σ. 81.

¹⁴⁷ ο.π. σ. 46-47.

¹⁴⁸ Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production. *Child Development*, 65, 606-621.

¹⁴⁹ Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.

Η συνεχής λοιπόν αυτή προσπάθεια του παιδιού προσχολικής ηλικίας να εμπλουτίσει την ομιλία του ενισχύεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, κυρίως από τους γονείς. Φαίνεται λοιπόν ότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους, η ενασχόλησή τους με ποικίλες δραστηριότητες μαζί με το παιδί και κυρίως τις γλωσσικές, η στάση τους ως προς τα βιβλία και οι προσδοκίες τους για τα παιδιά τους είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και όχι τόσο το είδος της φροντίδας που παρέχουν στο παιδί¹⁵⁰.

Οι γιαγιάδες επίσης, ανατρέφουν κάποιες φορές τα εγγόνια τους, ή συμβάλλουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην διαπαιδαγώγησή τους. Πηγαίνουν βόλτες με τα παιδιά, τους αφηγούνται ιστορίες, τους λένε παραμύθια κα¹⁵¹. Κατά την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, ενώ υπήρχαν αρκετές μελέτες αναφορικά με τη γιαγιά και τη σχέση της με το παιδί, την προσφορά της μέσα στην οικογένεια, δεν υπήρχαν έρευνες ούτε γύρω από την επίδραση ή τη συμβολή της γιαγιάς στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, ούτε στην προσχολική ούτε σε κάποια άλλη ηλικιακή ομάδα. Επίσης δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά ο ρόλος της γιαγιάς και σε ευρύτερο επίπεδο, στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Από τις έρευνες παρατηρούμε να υπάρχουν κάποιες ενδείξεις γύρω από την προσφορά των γιαγιάδων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού¹⁵², αφού βλέπουμε τις ίδιες να εμπλέκονται στην ανατροφή και διαπαιδαγώγησή τους. Όμως, έρευνες που να εξετάζουν καθαυτό το ρόλο των γιαγιάδων στη γλωσσική ανάπτυξη των εγγονιών τους δεν έχουν πραγματοποιηθεί. Ωστόσο, φαίνεται πως οι γιαγιάδες ασκούν κάποια επίδραση και στην γνωστική ανάπτυξη, και όχι μόνο στη συναισθηματική, οι έρευνες όμως που έχουμε στη διάθεσή μας δεν είναι επαρκείς για να στηρίξουμε με σθένος την άποψη αυτή. Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη να ερευνηθεί και πάλι η οικογένεια,

¹⁵⁰ Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.

Hart, B., Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, n. 6, 1096-1105.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryc, A., Seltzer, M., Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.

Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49, 371-380.

Snow, C. E. (1986). Conversations with children. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 69-89). Cambridge: CUP.

¹⁵¹ Μουσοπούρου, Λ. Μ. ο.π. σ. 84, 94, πιν. 34.

¹⁵² Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist*, 44, 1217-1222.

σε πιο διευρυμένη αυτή τη φορά μορφή, λαμβάνοντας υπόψη και τη συμβολή της γιαγιάς στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

Από τη στιγμή που η γιαγιά φαίνεται να είναι από τα πιο προσφιλή άτομα στη ζωή του παιδιού, και επίσης το άτομο εκείνο που θα έρθει σε επαφή συχνότερα με το παιδί, μας κάνει να σκεφτούμε μήπως μπορεί να το επηρεάσει γλωσσικά και να αναπτύξει το λεξιλόγιό του μέσα από τις συζητήσεις, την επαφή, τη φροντίδα και το ενδιαφέρον και τις διάφορες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Η παρούσα έρευνα, δηλαδή, επιδιώκει να εξειδικευτεί στο πρόσωπο της γιαγιάς, ως ατόμου οικείου στο παιδί, και να διερευνήσει τη δική της συμβολή στη γλωσσική του ανάπτυξη και συγκεκριμένα στο λεξιλόγιό του.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία γύρω από της προσφορά της οικογένειας στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών παρατηρήσαμε ότι ενώ οι έρευνες γύρω από την προσφορά των γονέων είναι πολυπληθείς, δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για το αν και άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Να σημειώσω εδώ ότι και όσον αφορά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, το σημασιολογικό δηλαδή τομέα της γλώσσας οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν είναι τόσο πολυπληθείς, όσο για τους άλλους τομείς ανάπτυξης της γλώσσας.

Επιχειρούμε λοιπόν, με την έρευνα αυτή, να ανοίξουμε το δρόμο για περαιτέρω μελέτη της προσφοράς των γιαγιάδων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ξεκινώντας από τον τομέα της γλώσσας, που τόσο σπουδαίο ρόλο παίζει στα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα και αναπτύσσεται πρωταρχικά μέσα στην οικογένεια. Η έρευνα αυτή μπορεί να είναι η αρχή για περαιτέρω μελέτη και των άλλων προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος που μπορεί να έχουν επίδραση στη γλώσσα του παιδιού, όπως ο παππούς, τα αδέλφια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους υποθέσεις που τέθηκαν προς διερεύνηση. Η παρούσα εργασία είναι μία έρευνα που στόχο έχει να συσχετίσει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα με τη γιαγιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει κατά πόσον και με ποιους τρόπους ασχολείται η γιαγιά με το παιδί και πόσο αυτοί επηρεάζουν τη συμβολή της στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Όπως προαναφέραμε, οι έρευνες γύρω από την προσφορά της γιαγιάς στο παιδί είναι λίγες και αναφέρονται περισσότερο σε θέματα φροντίδας και ανατροφής του παιδιού, χωρίς σαφείς αναφορές στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

1. Πόσο χρόνο ασχολείται μια γιαγιά με το εγγόνι της;
2. Με ποιες δραστηριότητες ασχολείται η γιαγιά με το εγγόνι της;

Στη συνέχεια, τα ευρήματα των παραπάνω ερωτημάτων θα συσχετιστούν με τις επιδόσεις των παιδιών στο *τεστ Αθηνά:λεξιλόγιο*, σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στις παρακάτω υποθέσεις:

A) υποθέτουμε ότι τα παιδιά που κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τη γιαγιά τους αποτελούν το επίκεντρο της ενασχόλησης των γιαγιάδων έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά που κατά την επαφή τους με τη γιαγιά τους ασχολούνται (και) με διάφορες άλλες δραστηριότητες.

B) υποθέτουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που περνούν περισσότερο χρόνο με τη γιαγιά τους έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά που περνούν λιγότερο χρόνο με τη γιαγιά τους. Πιο συγκεκριμένα:

B1) τα παιδιά με τα οποία οι γιαγιάδες ασχολούνται από τη γέννησή τους έως και το 5^ο έτος της ζωής τους έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά με τα οποία οι γιαγιάδες ασχολούνται από την ηλικία των 2 ετών και μετά

B2) τα παιδιά που έχουν συχνότερη επαφή με τις γιαγιάδες τους διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά που έχουν πιο αραιή επαφή με τις γιαγιάδες τους.

B3) τα παιδιά που έχουν περισσότερες ώρες καθημερινής επαφής με τις γιαγιάδες τους διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά που έχουν λιγότερες ώρες καθημερινής επαφής με τις γιαγιάδες τους.

Γ) υποθέτουμε ότι τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες τους διαβάζουν – αφηγούνται παραμύθια – ιστορίες θα έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από εκείνα των οποίων οι γιαγιάδες δεν τους διαβάζουν – αφηγούνται παραμύθια – ιστορίες.

Δ) υποθέτουμε ότι τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση διαθέτουν φτωχότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες έχουν φοιτήσει και από τη Β/θμια εκπαίδευση και άνω.

Ε) υποθέτουμε ότι τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες τα παρακινούν να τους μιλούν θα έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από εκείνα των οποίων οι γιαγιάδες τα παρακινούν να μιλούν μερικές φορές ή καθόλου.

Σημείωση: Οι περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων θα εξετασθούν και για το κάθε φύλο παιδιού χωριστά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Γενική θεώρηση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Ξεκινάμε με την εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων της έρευνάς μας. Στη συνέχεια, προχωράμε στην περιγραφή των υποκειμένων του δείγματος και στον τρόπο επιλογής τους και συμμετοχής τους στην έρευνα. Γίνεται αναφορά στα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν (ερωτηματολόγιο, τεστ Αθηνά:λεξιλόγιο, τεστ νοημοσύνης Raven) και μία σύντομη κριτική τους. Ακόμα, περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων μας

5.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της έρευνας

Για τη γλώσσα, όταν λέμε ότι ένας άνθρωπος αναπτύσσεται γλωσσικά, εννοούμε «την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας που πραγματοποιείται από κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του»¹⁵³.

Πρόκειται για έναν ορισμό απλό, κατανοητό και σύντομο. Καθιστά λοιπόν σαφές ότι όταν μιλάμε για γλωσσική ανάπτυξη, δεν θα πρέπει να τη συγχέουμε με το γλωσσικό εμπλουτισμό, που μπορεί να συντελείται σε κάθε ηλικία.

Με τον όρο *λεξιλόγιο* εννοείται συνήθως το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο, μια (επιστημονική, επαγγελματική, κοινωνική) ομάδα ατόμων ή όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών τους¹⁵⁴.

Το λεξιλόγιο του ανθρώπου χωρίζεται σε δύο τύπους, το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο. «*Παραγωγικό ή ενεργητικό λεξιλόγιο* είναι το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιείται για να κωδικοποιηθούν τα μηνύματα που εκπέμπονται στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία με άλλα πρόσωπα»¹⁵⁵. «*Το δεκτικό ή παθητικό*

¹⁵³ Κατή, Δ. (1991). «Γλωσσική ανάπτυξη». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. τ.2. σ. 1135.

¹⁵⁴ Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη Νεοελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη. σ. 7.

¹⁵⁵ Hartman, R.R.K. & James, Gr. (1998). Παρ. σε Οικονομίδης, Β. (2003^α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 έως 6;5 ετών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Γρηγόρη. σ. 38.

λεξιλόγιο είναι το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας, για να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα που δέχεται στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας»¹⁵⁶. Στην παρούσα έρευνα ασχολούμαστε με το δεκτικό λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Όταν μιλάμε για *παιδιά προσχολικής ηλικίας*, στην παρούσα έρευνα, εννοούμε τα παιδιά 5-6 ετών, που έχουν περάσει από τη νηπιακή ηλικία και βρίσκονται στο στάδιο πριν από την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο.

Επίσης, μέσα στην εργασία αυτή αναφέρονται οι όροι πατρική και μητρική γιαγιά. Πρόκειται για την γιαγιά από την πλευρά του πατέρα και τη γιαγιά από την πλευρά της μητέρας αντίστοιχα. Η διάκριση αυτή έγινε καθώς σε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, έχουν εντοπιστεί διαφορές μεταξύ τους σε ό,τι αφορά στο χρόνο και τη συχνότητα επαφής τους με τα παιδιά¹⁵⁷.

Παρακάτω αναλύονται οι μεταβλητές που εμφανίζονται στη έρευνά μας, επεξήγηση του πώς ακριβώς χρησιμοποιούνται, το είδος τους και τον τρόπο με τον οποίο θα συσχετιστούν η μία με την άλλη κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ενασχόληση των γιαγιάδων με τα παιδιά και η πιθανή συμμετοχή τους σε γλωσσικές δραστηριότητες μαζί τους. Αυτή η μεταβλητή επιθυμούμε να δούμε αν μπορεί να σχετιστεί με την εξαρτημένη μεταβλητή μας που είναι η επίδοση των παιδιών του δείγματος στις λεξιλογικές δραστηριότητες του τεστ Αθηνά (βλ. παρακάτω). Να σημειωθεί εδώ ότι αυτή η συσχέτιση δεν θα γίνει με τη μορφή αιτίου- αιτιατού, αλλά θα μελετηθεί αν η ενασχόληση των γιαγιάδων με τα παιδιά είναι παράγοντας ενίσχυσης του λεξιλογίου τους.

Ελεγχόμενη μεταβλητή είναι το περιβάλλον όπου θα πραγματοποιηθεί η εξέταση (στα σπίτια των υποκειμένων) και η ηλικία των παιδιών. Όλα τα υποκείμενα του δείγματος θα εξεταστούν στο οικείο τους περιβάλλον του σπιτιού, ώστε και τα υποκείμενα να αισθανθούν άνετα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αλλά να αποφευχθούν καταστάσεις όπως πχ. Να ντρέπεται το παιδί να συμμετέχει στις δραστηριότητες, να χρειαστεί οι γονείς ή οι παππούδες να φέρνουν επανειλημμένα κάποιο παιδί στο χώρο εξέτασης κτλ. Άλλη ελεγχόμενη μεταβλητή είναι η ηλικία και η καταγωγή των παιδιών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Όλα τα υποκείμενα είναι ηλικίας από 5 έως 6 ετών και κατάγονται από το νομό Ρεθύμνου, όπου και μεγαλώνουν.

¹⁵⁶ Ο.π. σ. 38-39.

¹⁵⁷ Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist*, 44, 1217-1222.

Άλλωστε οι οδηγίες του τεστ Αθηνά τονίζουν ότι το τεστ πρέπει να χορηγείται ατομικά σε κάθε παιδί, ο εξεταστής και το παιδί πρέπει να είναι μόνοι τους σε ένα ήσυχο δωμάτιο, και να υπάρχουν κοντά τους τα αντικείμενα που θα χρειαστούν. Στο δωμάτιο εν θα πρέπει να υπάρχουν άλλα άτομα ή αντικείμενα που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των παιδιών¹⁵⁸

Όσον αφορά στο κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, και στην Ελλάδα¹⁵⁹, έχουν τονίσει την επιρροή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Κατά τον Bernstein, τα διάφορα κοινωνικά στρώματα διαχωρίζονται σαφώς και συνδέονται με το επίπεδο εκπαίδευσης, οικονομικής κατάστασης και επαγγέλματος των γονέων και η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων του κάθε μορφωτικό- οικονομικού στρώματος γίνεται με διαφορετική γλωσσική μορφή¹⁶⁰. Επομένως, στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά θα είναι όλα ελληνικής καταγωγής, και θα φοιτούν σε νηπιαγωγεία της πόλης.

5.3 Το δείγμα της έρευνας

Στην υποενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Εδώ παρουσιάζονται οι αιτίες που μας οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό του δείγματος αυτού, καθώς επίσης και ο τρόπος προσέγγισης των υποκειμένων και της πρόσκλησής τους για συμμετοχή στην έρευνα αυτή. Ξεκινάμε με τα χαρακτηριστικά της πόλης του Ρεθύμνου, στην οποία κατοικούν όλα τα υποκείμενα του δείγματος.

Το Ρέθυμνο (25.135 κατ.) είναι μια πόλη τουριστικά ανεπτυγμένη, που δέχεται αρκετά μεγάλο αριθμό επισκεπτών, τόσο ελλήνων όσο και ξένων. Αποτελεί έδρα ιδρυμάτων μεταλυκειακών σπουδών (Ι.Ε.Κ.) και κυρίως Ανώτερων και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τμήματα Τ.Ε.Ι., Σχολές και έδρα του Πανεπιστημίου Κρήτης) με αποτέλεσμα τη μόνιμη ή εποχική διαμονή στις δύο πόλεις πολιτών από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

¹⁵⁸ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σς.15-16.

¹⁵⁹ Παντελής, Σ. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα*, 4.

¹⁶⁰ Bernstein, B. (1971). (Ed.). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul. τ. 1, σ. 123-132.

Αποτελεί επίσης κέντρο πολλών και ποικίλων πολιτιστικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκθέσεων, ομιλιών, θεατρικών παραστάσεων κ.ά.) που λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και κορυφώνονται το καλοκαίρι με το «Αναγεννησιακό Φεστιβάλ» στο Ρέθυμνο. Επίσης λειτουργούν κινηματογραφικές αίθουσες, ενώ θεατρικές παραστάσεις δίδονται περιοδικά είτε από ερασιτεχνικούς θιάσους είτε από Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο Κρήτης (ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.Κ.) με έδρα τα Χανιά είτε από περιοδεύοντες επαγγελματικούς θιάσους.

Το δείγμα αποτελούν 68 παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Η επιλογή δείγματος αυτής της ηλικίας οφείλεται στους εξής λόγους: α) η ειδίκευσή μου και οι γνώσεις μου γύρω από την προσχολική ηλικία με έχει καταστήσει πιο ικανή να μελετήσω τη συγκεκριμένη ηλικία, β) το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικό να παρακολουθείται και να μελετάται, με σκοπό την ομαλότερή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, αλλά και λόγω της σημαντικότητας της γλώσσας για την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις των νηπίων μεταξύ τους και με τους ενήλικες, γ) το παιδί σε αυτή την ηλικία, ίσως και λίγο νωρίτερα, αποκολλάται από τη μητέρα και αναζητά και άλλα πρόσωπα με τα οποία συνδέεται συναισθηματικά. Είναι λογικό λοιπόν, ένα από αυτά τα πρόσωπα να είναι και η γιαγιά. Το παιδί επικοινωνεί, συζητά με εκείνη, αλληλεπιδρά, με λίγα λόγια και γλωσσικά.

Για τον εντοπισμό του δείγματος χρειάστηκε να επισκεφθούμε αρχικά όλα τα νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου και να ενημερώσουμε τις νηπιαγωγούς κάθε τμήματος για τους σκοπούς, τους στόχους και τις μεθόδους της έρευνας αυτής. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε στις 15 Ιανουαρίου 2006 και κράτησε περίπου 2 μήνες. Αφού πήραμε τη συγκατάθεση τους, παρευρεθήκαμε στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια που οι γονείς φέρνουν τα παιδιά και κατά την αποχώρησή τους από το νηπιαγωγείο. Ενημερώναμε κάθε έναν τους γονείς των παιδιών για την έρευνα και δίδαμε σε αυτούς από δύο ερωτηματολόγια, ένα για τη μητρική και ένα για την πατρική γιαγιά του κάθε παιδιού. Οι γονείς αναλάμβαναν την παράδοση των ερωτηματολογίων στις γιαγιάδες, οι οποίες τα συμπλήρωναν εφόσον επιθυμούσαν και τα έδιναν πίσω στους γονείς. Στη συνέχεια οι γονείς τα επέστρεφαν στο νηπιαγωγείο και τα παραλαμβάναμε εμείς μετά από δύο εβδομάδες όλα μαζί. Με τον τρόπο αυτό εντοπίστηκαν τα 68 υποκείμενα της έρευνας. Το δείγμα μας δηλαδή αποτελείται από τόσα παιδιά, όσες και οι γιαγιάδες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Υπάρχουν

υποκείμενα που διαθέτουν δεδομένα και από τις δύο γιαγιάδες, καθώς και παιδιά που διαθέτουν δεδομένα μόνο από τις μητρικές ή μόνο από τις πατρικές γιαγιάδες.

Η μέθοδος αυτή καθώς η φύση της έρευνας ήταν τέτοια (χρειαζόμασταν γιαγιάδες που δεν ήταν εύκολο να εντοπιστούν και να ενημερωθούν) και ο μόνος τρόπος να συγκεντρώσουμε ικανό αριθμό υποκειμένων ήταν να ενημερωθούν όλοι οι γονείς των νηπίων από 5 ετών και άνω που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία της πόλης αυτή τη χρονιά.

Τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν κλείσει το 5^ο έτος της ηλικίας τους. Φοιτούν όλα σε δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου και διαμένουν μέσα στην πόλη αυτή. Έχουν ελληνική υπηκοότητα και είναι μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Βέβαια, το δείγμα δεν αποτελείται μόνο από τα παιδιά αλλά και από τις γιαγιάδες τους. Για τα χαρακτηριστικά των γιαγιάδων που συμμετείχαν στην έρευνα παίρνουμε πληροφορίες από τις ερωτήσεις 1-5 του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στην έρευνα αυτή λοιπόν συμμετέχουν 64 μητρικές και 50 πατρικές γιαγιάδες. Η ηλικία των περισσότερων μητρικών γιαγιάδων κυμαίνεται μεταξύ 51-60 ετών (44,4%), αρκετές είναι μεταξύ 61-70 (25,4%). Λιγότερες είναι κάτω από 50 ή πάνω από 70 ετών (12,7% και 17,5% αντίστοιχα). Η ηλικία των περισσότερων πατρικών γιαγιάδων κυμαίνεται μεταξύ 61-70 ετών (44%), αρκετές είναι μεταξύ 51-60 ετών (30%). Λιγότερες είναι κάτω από 50 ή πάνω από 70 ετών (6% και 20% αντίστοιχα).

Παρατηρούμε ότι οι ηλικίες μεταξύ των πατρικών και μητρικών γιαγιάδων δεν έχουν σημαντική διαφορά μεταξύ τους, οι πατρικές όμως έχουν υψηλότερα ποσοστά σε μεγαλύτερες ηλικίες και χαμηλότερα ποσοστά και μικρότερες ηλικίες. Αυτό διαφαίνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των γιαγιάδων.

Η πλειονότητα των γιαγιάδων κατάγεται από αγροτικές περιοχές (76,6 των μητρικών και 81,3 των πατρικών), ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά καταγωγής από ημιαστικές ή αστικές περιοχές (23,4% των μητρικών και 17,7% των πατρικών γιαγιάδων). Τα ποσοστά μεταξύ μητρικών και πατρικών γιαγιάδων δεν διαφέρουν ιδιαίτερα.

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των γιαγιάδων που μένουν στο Ρέθυμνο, που είναι ταυτόχρονα και η πόλη παραμονής των εγγονιών τους, είναι παρόμοια για τις μητρικές και πατρικές γιαγιάδες. Παρομοίως και τα ποσοστά των γιαγιάδων που μένουν αρκετά κοντά στα εγγόνια τους, με τη διαφορά ότι τα ποσοστά τείνουν να

είναι μεγαλύτερα για τις μητρικές γιαγιάδες όσο μειώνεται η απόσταση, σε σχέση με τις πατρικές γιαγιάδες.

Ορμώμενοι από το πλήθος των ερευνών που συσχετίζουν το επίπεδο σπουδών των γονέων, και ειδικά της μητέρας, με γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, θελήσαμε να εξετάσουμε αναλυτικότερα το επίπεδο σπουδών της γιαγιάς, ως προσώπου του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Τα αποτελέσματα βρίσκονται στον πίνακα

Πίνακας 5.3 Βαθμίδα εκπαίδευσης των γιαγιάδων

Τύπος γιαγιάς	Βαθμίδα εκπαίδευσης της γιαγιάς			
	Έως Α/θμια εκπαίδευση		Από Β/θμια εκπαίδευση και άνω	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Μητρικές γιαγιάδες	44	68,8	20	31,2
Πατρικές γιαγιάδες	36	73,5	13	26,5

p>0.05

Η πλειονότητα των μητρικών και πατρικών γιαγιάδων έχει φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση. Τα ποσοστά μεταξύ μητρικών και πατρικών γιαγιάδων εξετάστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Pearson και δεν βρέθηκαν να έχουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά.

Από τις μητρικές γιαγιάδες, το 55,6% μένουν στο Ρέθυμνο, εκ των οποίων το 27% μένουν πολύ κοντά στο παιδί (στο ίδιο σπίτι 7,9%, στην ίδια πολυκατοικία 12,7%, στην ίδια γειτονιά 6,3%). Το υπόλοιπο 44,4% υποστηρίζουν ότι μένουν σε άλλη πόλη. Από τις πατρικές γιαγιάδες, το 58% μένουν στο Ρέθυμνο, εκ των οποίων το 10% μένουν πολύ κοντά στο παιδί (2% στην ίδια πολυκατοικία, 8% στην ίδια γειτονιά). Το υπόλοιπο 42% μένουν σε άλλη πόλη.

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή και συγκεκριμένα το τεστ Αθηνά και το τεστ Raven. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Ο όρος τεστ παράγεται από τη λατινική λέξη *testis* = μάρτυς, και σημαίνει αξιόπιστη δοκιμασία. Ως όρος στην ψυχολογία θεωρείται ότι είναι μια αντικειμενική δοκιμασία, απαλλαγμένη από τις συνθήκες του περιβάλλοντος και με υψηλού βαθμού εγκυρότητα και αξιοπιστία. Τα τεστ παρέχουν τη δυνατότητα διάταξης των υποκειμένων σύμφωνα με κάποιο κριτήριο και τοποθέτησής τους σε ένα πληθυσμό επακριβώς καθορισμένο. Τα τεστ είναι αντικειμενικά μέσα συλλογής δεδομένων και μετρούν μόνο μια μεταβλητή¹⁶¹.

Υπάρχουν διάφορα είδη τεστ. Τα τεστ που έχουμε χρησιμοποιήσει εδώ είναι το τεστ Αθηνά, τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης (στον τομέα του λεξιλογίου μόνο για την παρούσα έρευνα) και το τεστ Raven, που είναι τεστ νοημοσύνης. Τα τεστ είναι πολύ διαδεδομένα στην Αμερική και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες και θεωρούνται από τα πιο χρήσιμα όργανα στην έρευνα¹⁶².

5.4.1 Το Αθηνά τεστ

Τα παιδιά θα εξεταστούν με δραστηριότητες για το λεξιλόγιο που περιλαμβάνονται στο *Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Αθηνά*¹⁶³. Το συγκεκριμένο τεστ επιλέχθηκε γιατί α) είναι έγκυρο και αξιόπιστο τεστ και για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, β) είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών που πρόκειται να μελετήσω, γ) αυτό το τεστ μπορεί να χορηγηθεί όχι μόνο συνολικά αλλά και μερικώς, δηλ. μόνο κάποιο μέρος του¹⁶⁴. Στην περίπτωση αυτή θα χορηγηθεί μόνο η θεματική ενότητα *λεξιλόγιο*¹⁶⁵. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν για κάθε παιδί θα συσχετιστούν με τα είδη γλωσσικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται με τις γιαγιάδες, το χρόνο που περνάνε μαζί και γενικά με παραμέτρους που θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια που θα συμπληρώσουν οι γιαγιάδες.

¹⁶¹ Παπαναστασίου, Κ. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, σ. 89, Λευκωσία: 1996

¹⁶² Ο.π. σ. 89.

¹⁶³ Παρασκευόπουλος, ο.π.

¹⁶⁴ ο.π., σελ. 29

¹⁶⁵ ο.π.σελ. 29

Στην ενότητα – *λεξιλόγιο* δίνονται στο παιδί κάποιες λέξεις πχ. τραπέζι, χαρά κτλ και το παιδί καλείται να δώσει έναν ορισμό, να πει κάτι για αυτή τη λέξη¹⁶⁶. Οι λέξεις που αναφέρουμε στα παιδιά είναι με τη σειρά οι εξής: μήλο, γάντια, κότα, σφυρί, αδιάβροχο, γείτονας, παρατηρώ, τσιγκούνης, επιθυμώ, ακροβάτης, βλάβη, συγγενής, θλίψη, μύθος, σοφός, δειλός, ισχυρός, μετανάστης, άγουρος, παραμελώ.

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι η απειρία μου ως ερευνήτριας και ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο τεστ. Στις οδηγίες τονίζεται σαφώς ότι για να χρησιμοποιήσει κάποιος το τεστ αυτό χρειάζεται να είναι έμπειρος. Προτείνεται από τους δημιουργούς να δίδεται το τεστ αρχικά σε 5-10 παιδιά για πρακτική άσκηση¹⁶⁷. Το υλικό που χρειάζεται χορηγείται από τον εκδότη. Επιπλέον υλικό δεν χρειάστηκε.

5.4.2 Το τεστ Raven

Είναι το τεστ που θα χρησιμοποιήσουμε για την αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος. Είναι ένα τεστ σχεδιασμένο να μετρά τη νοημοσύνη παιδιών ηλικίας από 3-12 ετών και για κλινικές παρατηρήσεις. Υπάρχουν στο τεστ αυτό 36 προβλήματα προχωρώντας από τα ευκολότερα στα πιο δύσκολα. Κάθε πρόβλημα εμφανίζεται σε μία σελίδα τετραδίου. Αποτελείται από ένα ορθογώνιο σχήμα, με σχέδια πάνω σε αυτό. Κάτω και δεξιά του, υπάρχει ένα λευκό κενό, που το κάνει να μοιάζει με κάψιμο από συσκευή σιδερώματος. Κάτω από το ορθογώνιο αυτό είναι 6 κομμάτια στο ίδιο σχήμα με το λευκό κενό πάνω στο ορθογώνιο, με διαφορετικά σχέδια το καθένα. Ένα μόνο από αυτά ταιριάζει για να γεμίσει το λευκό κενό του ορθογωνίου¹⁶⁸.

Το παιδί καλείται να εντοπίσει και να καταδείξει το κομμάτι αυτό. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε ειδικό φύλλο και η βαθμολογία υπολογίζεται ανάλογα με τις απαντήσεις και την ηλικία του παιδιού. Για κάθε σωστή απάντηση το υποκείμενο παίρνει ένα βαθμό. Στο τέλος, προσθέτονται όλοι οι βαθμοί και, ανάλογα με το σύνολό τους και την ηλικία του υποκειμένου, επιλέγουμε στον πίνακα που δίνεται από τους κατασκευαστές του τεστ τον αντίστοιχο δείκτη νοημοσύνης¹⁶⁹.

Αποφασίστηκε να συμπεριλάβουμε το τεστ νοημοσύνης στην έρευνά μας, καθώς και σε πολλές άλλες σύγχρονες έρευνες έχει τονιστεί η σχέση της νοημοσύνης

¹⁶⁶ ο.π. (σελ. 43)

¹⁶⁷ ο.π. (σελ. 18)

¹⁶⁸ Κρασανάκης, Γ. *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Ηράκλειο: Έκδοση του συγγραφέα. σ. 145-146.

¹⁶⁹ Ο.π.

του παιδιού με τη γλωσσική του ανάπτυξη. Συνηθίζεται σε κάθε έρευνα που μελετά τη γλώσσα να πραγματοποιείται τεστ νοημοσύνης και τα αποτελέσματά του συσχετίζονται με τα αποτελέσματα από τη γλωσσική εξέταση. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται τα λανθασμένα συμπεράσματα, όπως πχ. Αν κάποια παιδιά παρουσιάζουν κάποια νοητική υστέρηση, ενδέχεται να μην έχουν τα ανάλογα αποτελέσματα σε γλωσσική μετά από μια παρέμβαση και αυτό να ερμηνευθεί ως αποτυχία της παρέμβασης.

5.4.3 Το ερωτηματολόγιο

Τα ερωτηματολόγια είναι σειρές από ερωτήσεις σχετικές με ένα θέμα, στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά με σκοπό τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών. Είναι το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από εκείνον που το συνέταξε και από τα υποκείμενα της έρευνας που θα το απαντήσουν. Το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες που δίνει ένα πρόσωπο σε δεδομένα τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για ανάλυση και για εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων. Μπορεί να περιέχει ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου¹⁷⁰.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως αυτές που χρησιμοποιούμε στην παρούσα εργασία, το υποκείμενο επιλέγει μία από δύο ή περισσότερες επιλογές που του δίνονται. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου περιορίζουν την ελευθερία του υποκειμένου με το να του επιτρέπεται να κάνει επιλογή μόνο από τις απαντήσεις που του προσφέρονται¹⁷¹.

Έχουν όμως και το πλεονέκτημα ότι η συμπλήρωση, η κωδικοποίηση και η ανάλυσή τους γίνεται ευκολότερα από αυτών του ανοικτού τύπου. Επιπλέον, εξασφαλίζουν πληροφορίες αντικειμενικές και περιορίζουν τον εξεταζόμενο στα πλαίσια των υπαλλακτικών απαντήσεων. Ακόμα επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίσει κι άλλες δυνατότητες που ίσως δεν θα σκεφτόταν, σε περίπτωση ανοικτής ερώτησης. Από την άλλη βέβαια οι υπαλλακτικές ερωτήσεις δεν είναι δυνατόν να καλύπτουν όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων και δε μας δίνουν πληροφορίες σε μεγάλο βάθος.¹⁷²

¹⁷⁰ Παπαναστασίου, ο.π. σ. 61.

¹⁷¹ Ο.π. σ. 62

¹⁷² Ο.π. σ. 63.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, με σκοπό τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος της εργασίας αυτής. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση στην έρευνα αυτή ξεκινά με ένα σύντομο κείμενο, όπου παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας. Στη συνέχεια τα υποκείμενα (γιαγιάδες) καλούνται να συμπληρώσουν κάποια από τα στοιχεία του εγγονιού τους (νηπιαγωγείο, φύλο, και ημερομηνία γέννησης). Τα στοιχεία αυτά ζητούνται αφενός για να εξυπηρετήσουν την μετέπειτα καταχώρηση των δεδομένων (νηπιαγωγείο φοίτησης), αποτελούν μεταβλητή της έρευνας (φύλο) και βοηθούν στον υπολογισμό του δείκτη νοημοσύνης και της βαθμολόγησης του *Τεστ Αθηνά:λεξιλόγιο* (ημερομηνία γέννησης).

Όπως προαναφέραμε, στο ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε για την συγκεκριμένη έρευνα περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δίδονται και οι πιθανές απαντήσεις, από τις οποίες το υποκείμενο επιλέγει ποια το αντιπροσωπεύει. Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία των γιαγιάδων (μητρική ή πατρική, ηλικία, τόπο διαμονής).

Δημογραφικό στοιχείο επίσης αποτελεί η ερώτηση 4, που αναφέρεται στη βαθμίδα εκπαίδευσης μέχρι την οποία έχει φοιτήσει κάθε γιαγιά. Η ερώτηση αυτή τοποθετήθηκε, επειδή εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει το λεξιλόγιο των παιδιών τους¹⁷³. Σκεφτήκαμε λοιπόν πως ίσως, η γιαγιά ως πρόσωπο του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, επηρεάζει κι αυτή με τη σειρά της το λεξιλόγιο του εγγονιού της.

Για να επηρεάζει όμως το λεξιλόγιο του παιδιού, θα πρέπει να έχει και κάποια επαφή με αυτό. Έρευνες γύρω από τη συχνότητα επαφής γιαγιάδων και εγγονιών δεν εντοπίστηκαν. Μελέτες όμως αναφορικά με τις γιαγιάδες και τις σχέσεις τους με τα εγγόνια τους τονίζουν ότι η μητρική γιαγιά είναι εκείνη που έχει περισσότερη επαφή με τα εγγόνια, σε σχέση με την πατρική γιαγιά¹⁷⁴.

Για να διερευνήσουμε λοιπόν αν οι γιαγιάδες του δείγματος έχουν συχνή επαφή με τα εγγόνια τους, και αν όντως οι μητρικές γιαγιάδες συναντούν συχνότερα τα

¹⁷³ Ackerman (1986), Proseprio, (1990).σ. 29-32

¹⁷⁴ Μουσούρου, Α. Μ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 84, 94.
Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996). *Διαγενεακές Σχέσεις: Πραγματικότητες και Αρχές Επικοινωνίας και Αλληλεγγύης*. Στο Β. Κοτζαμάνη, Α. Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου & Μ. Τζωρτζοπούλου (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία* (σσ. 387-400). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

εγγόνια τους σε σχέση με τις πατρικές γιαγιάδες τοποθετήσαμε στο ερωτηματολόγιο τις ερωτήσεις 6,8,9,10 σχετίζονται με το χρόνο που περνά η γιαγιά με το εγγόνι της, ποσοτικό και ποιοτικό (αν μένει κοντά του, από πότε έχει επαφές μαζί του, πόσο συχνά το βλέπει, αν ο χρόνος τους μαζί είναι αποκλειστικά με ενασχολήσεις με το παιδί ή άλλου είδους).

Ο χρόνος ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους μελετάται σε τρία επίπεδα (έναρξη ενασχόλησης, μηνιαίο και ημερήσιο επίπεδο). Ο διαχωρισμός αυτός έγινε καθώς α) εντοπίστηκε έρευνα που υποστήριζε ότι τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο με τη μητρική γιαγιά¹⁷⁵ από ό,τι με την πατρική αλλά και άλλη έρευνα που ισχυριζόταν το αντίθετο, ότι δηλαδή δεν υπάρχει διαφορά στο χρόνο που οι μητρικοί και πατρικοί παππούδες και γιαγιάδες βλέπουν τα εγγόνια τους.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις 11,12,13,14 αφορούν στις λεκτικές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να επιδίδεται μια γιαγιά με το εγγόνι της (ανάγνωση-αφήγηση παραμυθιού-ιστορίας, τραγούδια, παιχνίδια, περίπατοι) οι πιθανές απαντήσεις στοχεύουν στο να απαντήσει η γιαγιά για τη συχνότητα που επιδίδεται στις δραστηριότητες αυτές με το εγγόνι της. θέλοντας λοιπόν να εξετάσουμε αν όντως, όπως μας πληροφορούν οι έρευνες η ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών βελτιώνει το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας¹⁷⁶, τοποθετήσαμε την ερώτηση 11 στο ερωτηματολόγιο. Τοποθετήσαμε επίσης και άλλες δραστηριότητες στις οποίες συνήθως επιδίδονται οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους, για να δούμε αν αυτές συμβάλλουν στο λεξιλόγιο του παιδιού.

Στη συνέχεια, με τις ερωτήσεις 15-18 επιχειρείται να φανεί κατά πόσο η γιαγιά αντιλαμβάνεται το ρόλο που μπορεί να παίξει στην ανάπτυξη λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας και αν προσπαθεί με κάποιο τρόπο να το ωθήσει στην εκμάθηση λέξεων (απόκριση σε ερωτήσεις του παιδιού, παρακίνηση για λεκτικές δραστηριότητες, πεποίθηση ότι εκείνη την ώρα το παιδί μαθαίνει λέξεις).

Οι ερωτήσεις αυτές τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο βάσει ερευνών που υποστήριζαν ότι οι γιαγιάδες έχουν την τάση να αποκρίνονται συχνά στα εγγόνια

¹⁷⁵ Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996). Ο.π.

¹⁷⁶ Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156. σ. 53.
Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.

Οικονομίδης, Β. (2003). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία: πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (σσ. 209-228).

τους για συζήτηση¹⁷⁷ και ότι το να έχουν προσδοκίες οι ενήλικες από τα παιδιά και να τα παρακινούν, τα βοηθά στην γενικότερη νοητική του ανάπτυξη¹⁷⁸.

5.5 Η διαδικασία της έρευνας

Δίδεται μια λεπτομερής περιγραφή του τρόπου με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Με ποια σειρά δόθηκαν τα τεστ, πόσος χρόνος χρειάστηκε, τι προβλήματα αντιμετωπίσαμε.

Τα πρώτα δέκα ερωτηματολόγια που λάβαμε χρησιμοποιήθηκαν για την πιλοτική εφαρμογή τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και της εξάσκησης στα μέσα συλλογής δεδομένων. Ρωτήσαμε τις ίδιες τις γιαγιάδες, είτε από κοντά είτε τηλεφωνικά σε μερικές περιπτώσεις, αν κατανόησαν το ερωτηματολόγιο, αν το βρήκαν κουραστικό, αν κάποια ερώτηση είναι δυσνόητη.

Έπειτα εξετάσαμε τα εγγόνια των γιαγιάδων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με το τεστ Raven και το *τεστ Αθηνά:λεξιλόγιο*. Μας δόθηκε η ευκαιρία να εξασκηθούμε στην χρήση του τεστ και την βαθμολόγησή του. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε και στον εντοπισμό του δείγματος.

Μετά από τον εντοπισμό του δείγματος και την παραλαβή των συμπληρωμένων από τις γιαγιάδες ερωτηματολογίων, προχωράμε στις συναντήσεις με τα παιδιά. Κατόπιν συνεννόησης με τις νηπιαγωγούς, εξετάσαμε ένα ένα τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, κατά τις ώρες του διαλείμματος σε ένα ήσυχο σημείο της τάξης. Πρώτο δόθηκε το τεστ νοημοσύνης Raven. Κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί πρώτα αυτό το τεστ, καθώς είναι μη λεκτικό και θα ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά να συμμετάσχουν σε αυτό, πριν συνεχίσουν με τις δύο επόμενες λεκτικές δραστηριότητες. Οι ασκήσεις θα γίνουν με τη σειρά που είναι στο τεστ. Επιδιώχθηκε, μέσα στο δωμάτιο, εκείνη τη στιγμή, να είναι μόνος ο εξεταστής με το κάθε παιδί, ώστε οι απαντήσεις να βγουν αβίαστα και να μην υπάρχει κάποιου είδους παρακίνηση ή βοήθεια στο παιδί από ενήλικες. Σε κάποιες περιπτώσεις που κάποιο παιδί (δεν αισθανόταν άνετα, αρνιόταν να κάνει το τεστ), ο εξεταστής έμεινε ώρα μαζί με το παιδί, κάνοντας άλλες δραστηριότητες ή συζητώντας. Αφού ολοκληρώθηκε η εξέταση του τεστ Raven, και

¹⁷⁷ Stevens, J.H. (1984). Black grandmothers' and black adolescent mothers' knowledge about parenting. *Developmental Psychology*, 20, 1017-1025.

¹⁷⁸ Βλ. κεφάλαιο 2. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

αφού τα υποκείμενα είχαν αρχίσει να αισθάνονται κάπως πιο άνετα με την εξετάστρια, προχωρήσαμε στο τεστ Αθηνά, στο κομμάτι του λεξιλογίου.

Μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και του τεστ, ευχαριστήσαμε τα υποκείμενα για τη συνεργασία, καθώς και τις νηπιαγωγούς. Αφήσαμε ευχαριστήριες επιστολές προς τους γονείς και τις γιαγιάδες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεσμευόμενοι να τους κρατήσουμε ενήμερους για τα αποτελέσματα της εργασίας μας. Μετά το τέλος της έρευνάς μας αποστείλαμε ευχαριστήριες επιστολές στις οικογένειες μαζί με την ενημέρωση για τα πορίσματα της έρευνας (βλ. παράρτημα).

Οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί ήταν γενικά πολύ πρόθυμες να βοηθήσουν και ενδιαφέρονταν πάρα πολύ τόσο για τα αποτελέσματα της έρευνας όσο και για τις επιδόσεις των μαθητών τους στα τεστ. Και οι περισσότεροι γονείς από όσους ενημερώθηκαν φάνηκαν να ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν.

Κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης των γονέων, έτυχε να συναντήσουμε και κάποιες γιαγιάδες, που έφεραν ή παραλάμβαναν τα εγγόνια τους από το νηπιαγωγείο. Κάποιες από αυτές εξεδήλωσαν επιθυμία να πάρουν τα ερωτηματολόγια και κάποιες άλλες δεν θέλησαν να συμμετέχουν (κυρίως γυναίκες μεγάλης ηλικίας). Όπως πληροφορηθήκαμε από κάποιους γονείς που συναντήσαμε κατά την παραλαβή των ερωτηματολογίων, οι γιαγιάδες των παιδιών δεν συνάντησαν δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων και στις απαντήσεις. Και τα παιδιά που εξετάστηκαν με τα τεστ Raven και Αθηνά τεστ ήταν σε γενικές γραμμές συνεργάσιμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνάς μας. χωρίζεται σε τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά αποτελέσματα που αφορούν i) στο επίπεδο του λεξιλογίου των 65 παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, σύμφωνα με τις επιδόσεις που σημείωσαν στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο* και ii) στο δείκτη νοημοσύνης που διαθέτουν τα παιδιά αυτά, σύμφωνα με την εξέταση που πραγματοποιήσαμε με το τεστ Raven.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο αναφερόμαστε τις δραστηριότητες, τις οποίες οι γιαγιάδες πραγματοποιούν κατά την διάρκεια της ενασχόλησής τους με το εγγόνι τους. Τα ευρήματα παρουσιάζονται με ποσοστά για τις μητρικές και τις πατρικές γιαγιάδες ξεχωριστά.

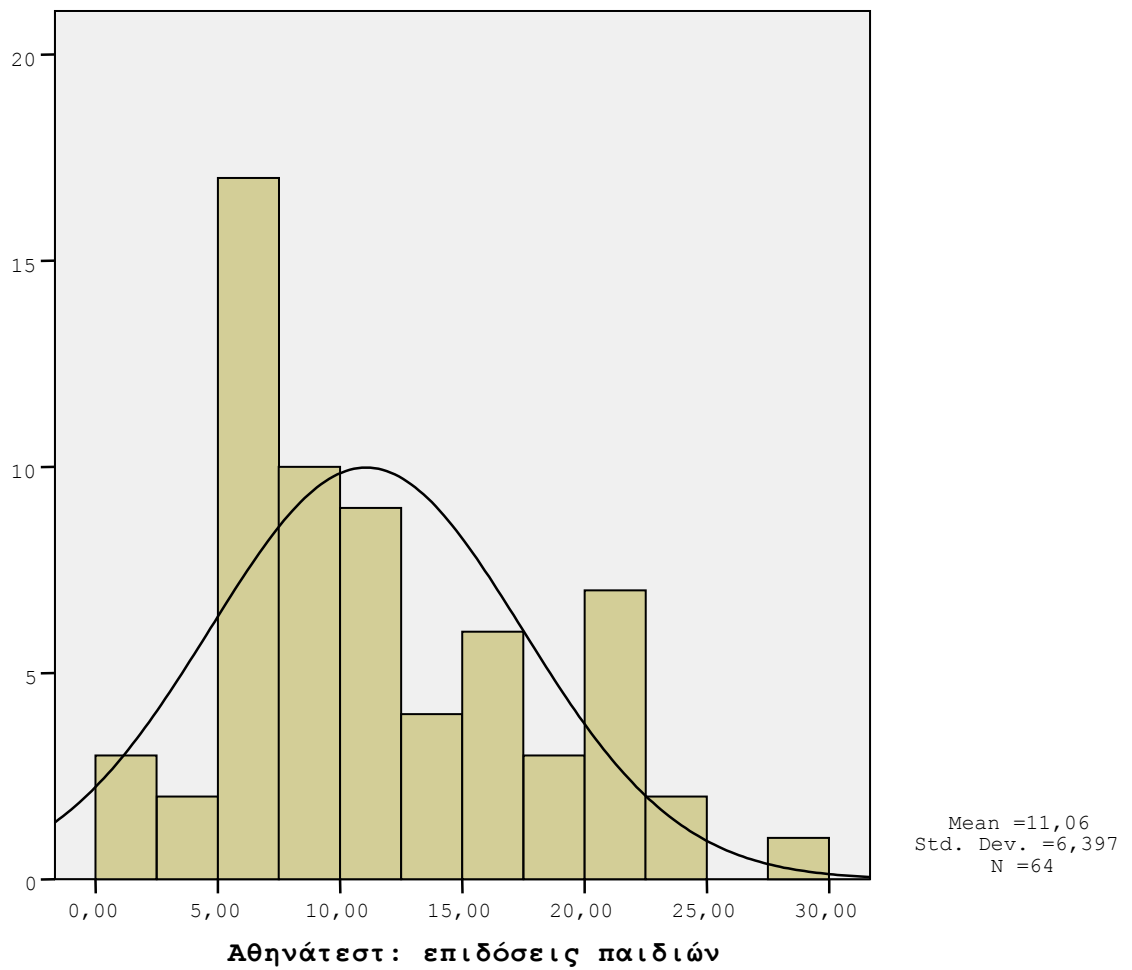
Στο τρίτο υποκεφάλαιο συσχετίζονται οι επιδόσεις των παιδιών στο *Αθηνάτεστ: λεξιλόγιο* σε σχέση με α) το αν αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των γιαγιάδων τους κατά τη διάρκεια της επαφής τους με εκείνες, β) το χρόνο που περνούν οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους, γ) την βαθμίδα εκπαίδευσης μέχρι την οποία έχουν φτάσει οι γιαγιάδες αυτές, δ) τη συχνότητα με την οποία οι γιαγιάδες διαβάζουν ή αφηγούνται παραμύθια στα εγγόνια τους και ε) τη συχνότητα στην οποία τα παρακινούν να μιλούν σε αυτές.

6.1 Το λεξιλόγιο και ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος

6.1.1 Το λεξιλόγιο των παιδιών του δείγματος

Η αξιολόγηση του λεξιλογικού επιπέδου των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνά μας έγινε με το μέρος του *τεστΑθηνά*, που εξετάζει ακριβώς τον τομέα αυτό της γλώσσας, δηλαδή το λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται βάσει των επιδόσεων που πέτυχαν τα παιδιά κατά την εξέταση τους.

Παραθέτουμε το γράφημα κατανομής των επιδόσεων αυτών (γράφημα 6.1.1).



Γράφημα 6.1.1 Κατανομή συχνότητας των επιδόσεων των υποκειμένων στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο*

Το *τεστΑθηνά* προτείνει κάποιες κατηγορίες επιπέδου ανάπτυξης, ανάλογα με το συνολικό βαθμό που προκύπτει από το άθροισμα των επιδόσεων σε κάθε ένα από τους τομείς που εξετάζει. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- α) κατώτερη- ελλειμματική ανάπτυξη (έως 8 βαθμοί),
- β) μέση-κανονική ανάπτυξη (9-11 βαθμοί)
- γ) ανώτερη ανάπτυξη (12 βαθμοί και άνω)¹⁷⁹.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, για να μπορέσουμε να προβούμε σε κάποιους χαρακτηρισμούς του επιπέδου λεξιλογίου των παιδιών, θα χρησιμοποιήσουμε τις κατηγορίες αυτές, χωρίς να σημαίνει τα παιδιά που βαθμολογήθηκαν κάτω από 8 έχουν ελλειμματική ανάπτυξη ή ότι όσα βαθμολογήθηκαν πάνω από 12 έχουν ανώτερη ανάπτυξη. Άλλωστε οι κατηγοριοποιήσεις αυτές χρησιμοποιούνται με βάση τον συνολικό βαθμό που πήρε κάθε παιδί σε όλες τις ενότητες του *τεστΑθηνά*. Η κατηγοριοποίηση εδώ γίνεται για πρακτικούς λόγους.

Τα παιδιά λοιπόν που βαθμολογήθηκαν κάτω από 8 θα χαρακτηριστούν ως παιδιά με φτωχό λεξιλόγιο, τα παιδιά που βαθμολογήθηκαν από 9-11 ως παιδιά με μέσο λεξιλόγιο και τα παιδιά που βαθμολογήθηκαν πάνω από 12 ως παιδιά με πλούσιο λεξιλόγιο.

Ο μέσος όρος των υποκειμένων της έρευνάς μας (11), τα τοποθετεί στην κατηγορία παιδιών με μέσο λεξιλόγιο. Όμως, η τυπική απόκλιση και το εύρος των επιδόσεών τους είναι αρκετά μεγάλο. Προχωράμε λοιπόν σε πιο αναλυτική μελέτη των επιδόσεων των παιδιών.

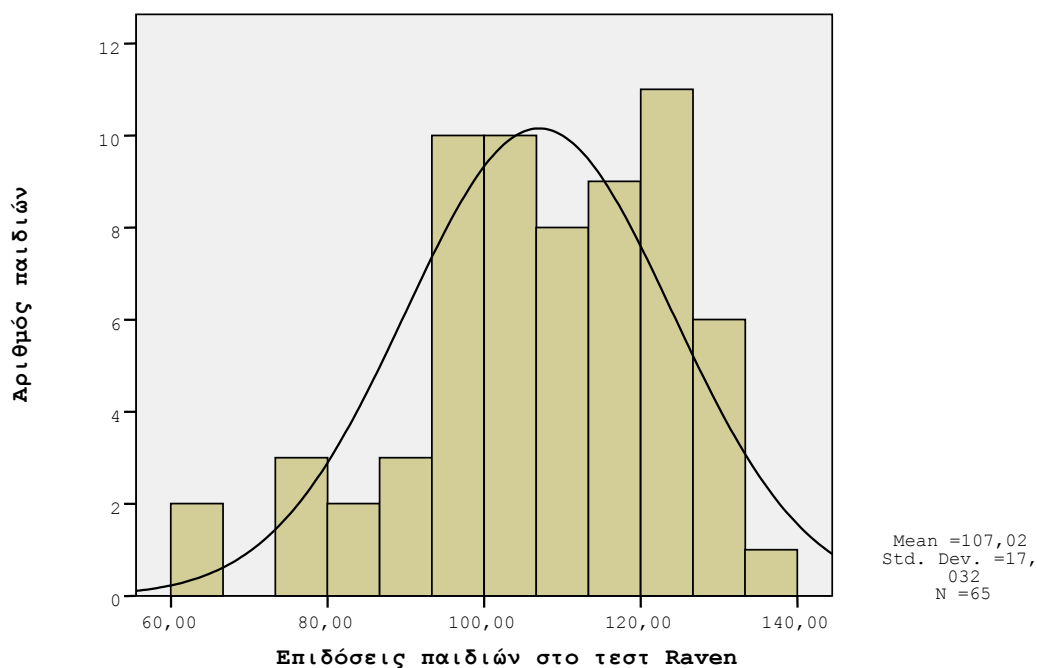
Το 43,8% των παιδιών έχουν πετύχει βαθμολογία κάτω από 8, άρα ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών με φτωχό λεξιλόγιο. Έχουμε δηλαδή ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών στην έρευνά μας που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς το λεξιλόγιό τους, σύμφωνα με το *τεστΑθηνά*. Το 18,7% των υποκειμένων έχουν επιτύχει βαθμολογία από 9-11, γεγονός που τα κατατάσσει στην κατηγορία παιδιών με μέσο λεξιλόγιο. Το υπόλοιπο 37,5% των παιδιών έχει βαθμολογηθεί από 12 και πάνω, χαρακτηρίζεται δηλαδή ως ομάδα παιδιών με πλούσιο λεξιλόγιο.

¹⁷⁹ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 144-145.

Βλέπουμε ότι το δείγμα μας παρουσιάζει ποικιλία ως προς τα επίπεδα λεξιλογίου των παιδιών, έχοντας ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με φτωχό λεξιλόγιο, και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό παιδιών με πλούσιο λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των παιδιών βρίσκεται στην ομάδα «φτωχότερο λεξιλόγιο», αλλά υπάρχουν και αρκετά υποκείμενα που εμπίπτουν στην ομάδα υψηλό λεξιλόγιο. Ουσιαστικά δεν εντοπίστηκαν αρκετά υποκείμενα στην κατηγορία «μέσο λεξιλόγιο». Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας έχουν σχετικά χαμηλό μέσο όρο επιδόσεων στο λεξιλογικό τεστ.

6.1.2 Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος

Σε αρκετές μελέτες έχει φανεί ότι η γλώσσα του παιδιού επηρεάζεται από το δείκτη νοημοσύνης του. Για αυτό το λόγο και σε πολλές έρευνες που μελετούν τη γλώσσα πραγματοποιείται ταυτόχρονα και έλεγχος του επιπέδου της νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε το τεστ νοημοσύνης Raven. Παραθέτουμε στο Γράφημα 6.1.2 τα αποτελέσματα του τεστ αυτού.



Γράφημα 6.1.2 Συχνότητες των επιδόσεων των υποκειμένων στο *test Raven*

Σύμφωνα με τους συντάκτες του τεστ Raven, οι εξεταζόμενοι κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

Λίαν ανώτερη νοημοσύνη (για δείκτη 131 και άνω)

Ανώτερη νοημοσύνη (για δείκτη 116-130)

Μέση ανώτερη νοημοσύνη (για δείκτη 106-115)

Μέση νοημοσύνη (για δείκτη 96-105)

Μέση κατώτερη νοημοσύνη (για δείκτη 86-95)

Κατώτερη (για δείκτη 71-85)

Λίαν κατώτερη (για δείκτη 61-70)

Ηλιθιότητα (60 και κάτω)

Ο μέσος όρος του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος, τα κατατάσσει, σύμφωνα με τους συντάκτες του τεστ Raven, στα παιδιά με μέση ανώτερη νοημοσύνη. Ας δούμε όμως αναλυτικά τα ποσοστά των παιδιών που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία, συναιρώντας, για τεχνικούς λόγους τις δύο πρώτες

κατηγορίες σε μία, δηλαδή την *ανώτερη* και *λίαν ανώτερη νοημοσύνη* σε ανώτερη νοημοσύνη, την *μέση ανώτερη, μέση* και *μέση κατώτερη* σε μέση νοημοσύνη και την *κατώτερη*, *λίαν κατώτερη* και *ηλιθιότητα* σε κατώτερη νοημοσύνη.

Από τα παιδιά του δείγματος λοιπόν παίρνουμε τα εξής αποτελέσματα: ανώτερη νοημοσύνη φαίνεται να διαθέτει το 43,8% των παιδιών του δείγματος, μέση νοημοσύνη το 46,1% των παιδιών και κατώτερη νοημοσύνη το 10,8% των παιδιών. Παρατηρούμε δηλαδή ότι τα αρκετά από τα παιδιά του δείγματος έχουν πετύχει υψηλές επιδόσεις. Περιπτώσεις παιδιών με ηλιθιότητα δεν εντοπίστηκαν.

6.2 Τα χαρακτηριστικά της ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα προσχολικής ηλικίας εγγόνια τους. Η ενασχόληση αυτή εξετάζεται αναφορικά με 1) το αν το παιδί προσχολικής ηλικίας είναι το επίκεντρο της ενασχόλησης της γιαγιάς, 2) το χρόνο που η γιαγιά περνά με το εγγόνι της, 3) τη βαθμίδα εκπαίδευσης της γιαγιάς, 4) τη συχνότητα αφήγησης – ανάγνωσης ιστοριών και παραμυθιών από τη γιαγιά στο παιδί και 5) την παρακίνηση από τη γιαγιά στο παιδί για ομιλία. Οι συχνότητες και τα ποσοστά δίδονται χωριστά για τις μητρικές και τις πατρικές γιαγιάδες.

6.2.1 Το παιδί ως επίκεντρο της προσοχής της γιαγιάς

Οι έρευνες του εξωτερικού που μελετούν τη συμβολή της γιαγιάς στην ανάπτυξη του παιδιού αναφέρουν πολλές φορές τη λέξη «φροντίδα». Η παρούσα έρευνα όμως επιθυμεί να εντοπίσει αν ο χρόνος που οι γιαγιάδες περνούν με τα εγγόνια τους είναι και γλωσσικά ποιοτικός. Θέσαμε στις γιαγιάδες την ερώτηση αν ασχολούνται αποκλειστικά με το εγγόνι τους όση ώρα περνούν μαζί του (διευκρινίσαμε εδώ αν πραγματοποιούν γλωσσικές δραστηριότητες με το παιδί) ή αν εκτελούν και άλλες εργασίες ενώ βρίσκονται μαζί του. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται στον πίνακα 6.2.1.

Πίνακας 6.2.1 Επίκεντρο ενασχόλησης των γιαγιάδων κατά την επαφή τους με το εγγόνι τους

Τύπος γιαγιάς	Επίκεντρο ενασχόλησης των γιαγιάδων			
	Ασχολούμαι μόνο με το εγγόνι μου		Ασχολούμαι (και) με άλλες δραστηριότητες	
	N	Ποσοστά %	N	Ποσοστά %
Μητρικές γιαγιάδες	25	39,1	39	60,9
Πατρικές γιαγιάδες	17	34,7	32	65,3

$p > 0.05$

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, τα ποσοστά των μητρικών γιαγιάδων είναι λίγο πιο υψηλά στην απάντηση «Ασχολούμαι μόνο με το εγγόνι μου», από ό,τι των πατρικών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, όπως προέκυψε από τη στατιστική εξέταση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson. Γενικά βλέπουμε ότι οι περισσότερες γιαγιάδες δεν αφιερώνουν αποκλειστικά το χρόνο τους στο εγγόνι τους για γλωσσικές δραστηριότητες αλλά ασχολούνται και με άλλες εργασίες.

6.2.2 Ο χρόνος ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της

Πέραν από την εξέταση του γλωσσικά ποιοτικού ή μη χρόνου των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, θελήσαμε να εξετάσουμε και την διάρκεια του χρόνου που περνά μια γιαγιά με το εγγόνι της. Για να καλύψουμε όσο το δυνατόν ευρύτερα την πτυχή του χρόνου ενασχόλησης με το εγγόνι, την προσεγγίσαμε μέσα από τρεις διαφορετικές οδούς: α) την ηλικία του παιδιού από την οποία άρχισε η γιαγιά να ασχολείται μαζί του, β) τη συχνότητα ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της στο χρονικό πλαίσιο του ενός μήνα και γ) το χρόνο της ημερήσιας ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της. Στη συνέχεια εξετάσαμε καθεμία από τις περιπτώσεις αυτές χωριστά. Ξεκινάμε να διερευνήσουμε το ερώτημα αυτό με την εξέταση της έναρξης της ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους.

Πίνακας 6.2.2.1 Έναρξη ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της

Τύπος γιαγιάς	Έναρξη ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της			
	Από τη γέννηση του παιδιού		Από το 2ο έτος ηλικίας του παιδιού	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %

Μητρικές γιαγιάδες	56	88,9	7	11,1
Πατρικές γιαγιάδες	38	80,9	9	19,1

$p > 0.05$

Η πλειονότητα τόσο των μητρικών όσο και των πατρικών γιαγιάδων υποστηρίζουν ότι βλέπουν το εγγόνι τους από τη στιγμή της γέννησής του. Παρατηρούμε όμως ότι το ποσοστό των πατρικών γιαγιάδων που ξεκίνησαν να έχουν επαφή με το εγγόνι τους μετά το δεύτερο έτος της ηλικίας του είναι κάπως μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των μητρικών, χωρίς ωστόσο η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική, όπως προέκυψε ύστερα από εξέταση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Ωστόσο, πέρα από τα έτη ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, θελήσαμε να εξετάσουμε και τη συχνότητα της επαφής γιαγιάς – εγγονιού σε μηνιαίο επίπεδο. Έτσι θέσαμε στις γιαγιάδες το ερώτημα πόσες φορές την εβδομάδα ή το μήνα βλέπουν τα εγγόνια τους. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται στον Πίνακα 6.2.2.2.

Πίνακας 6.2.2.2 Συχνότητα επαφής γιαγιάς – εγγονιού σε μηνιαία βάση

Τύπος γιαγιάς	Συχνότητα επαφής της γιαγιάς με το εγγόνι της					
	Μέχρι δύο φορές το μήνα		Κάθε εβδομάδα		Πάνω από δύο φορές την εβδομάδα	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Μητρικές γιαγιάδες	15	24,2	18	29	29	46,8
Πατρικές γιαγιάδες	14	28,6	17	34,7	18	36,7

$p > 0.05$

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, τα ποσοστά μεγαλώνουν περισσότερο για τις μητρικές γιαγιάδες, όσο αυξάνεται ο χρόνος της επαφής τους με το εγγόνι τους, συγκριτικά με τα ποσοστά των πατρικών γιαγιάδων, που παραμένουν χαμηλότερα από εκείνα των μητρικών, όσο αυξάνεται ο χρόνος επαφής με το εγγόνι.

Ωστόσο, οι διαφορές δεν μας έδωσαν στατιστική σημαντικότητα, όπως προέκυψε από την εξέταση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Αναφορικά με το ποσοτικό χρόνο επαφής γιαγιάς - εγγονιού, προχωρήσαμε περισσότερο, διερευνώντας πόσες ώρες την ημέρα βλέπουν οι γιαγιάδες τα εγγόνια τους. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται στον πίνακα 6.2.2.3.

Πίνακας 6.2.2.3 Χρόνος ημερήσιας ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της

Τύπος γιαγιάς	Χρόνος ημερήσιας ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της					
	Λιγότερο από 1 ώρα την ημέρα		2-3 ώρες τη μέρα		Πάνω από 4 ώρες τη μέρα	
	N	Ποσοστά %	N	Ποσοστά %	N	Ποσοστά %
Μητρικές γιαγιάδες	14	22,6	17	27,4	31	50
Πατρικές γιαγιάδες	17	34,7	19	38,8	13	26,5

*p<0.05

Παρατηρώντας τα ποσοστά βλέπουμε τη βαθμιαία άνοδό τους, αναφορικά με τις μητρικές γιαγιάδες, όσο αυξάνεται ο χρόνος ημερήσιας ενασχόλησής τους με το εγγόνι τους. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με τις πατρικές γιαγιάδες. Εδώ το ποσοστό πέφτει αρκετά στην απάντηση που αφορά στην ενασχόληση πάνω από 4 ώρες την ημέρα. Η στατιστική ανάλυση συντελεστή συσχέτισης Pearson μας έδωσε συσχέτιση 0,04. Άρα υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Τα υποκείμενα του δείγματός μας περνούν συγκριτικά περισσότερες ώρες την ημέρα με την μητρική τους γιαγιά, παρά με την πατρική τους γιαγιά.

6.2.3 Η ανάγνωση – αφήγηση ιστοριών – παραμυθιών από τη γιαγιά στο εγγόνι της

Αρκετές έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, τονίζουν την σημαντική προσφορά της αφήγησης – ανάγνωσης ιστοριών – παραμυθιών στην γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα και στο λεξιλόγιο¹⁸⁰. Επομένως και στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να δούμε, αν και κατά πόσον οι

¹⁸⁰ Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156. σ. 53.
Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.

Οικονομίδης, Β. (2003). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία: πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (σσ. 209-228).

γιαγιάδες επιδίδονται με τα εγγόνια τους στη δραστηριότητα αυτή. Τα αποτελέσματα βρίσκονται στον Πίνακα 6.2.3.

Πίνακας 6.2.3 Ανάγνωση-αφήγηση ιστοριών-παραμυθιών από τη γιαγιά στο εγγόνι της

Τύπος γιαγιάς	Συχνότητα αφήγησης- ανάγνωσης ιστοριών-παραμυθιών από τη γιαγιά στο εγγόνι της					
	Ποτέ - σπάνια		1-4 φορές το μήνα		Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Μητρικές γιαγιάδες	14	21,9	25	39,1	25	39,1
Πατρικές γιαγιάδες	14	28	29	58	7	14

$p > 0.05$

Εδώ παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας ανάγνωσης-αφήγησης ιστοριών – παραμυθιών εντοπίζονται για τις πατρικές γιαγιάδες στην κατηγορία 1-4 φορές το μήνα. Το ποσοστό μειώνεται για τις πατρικές γιαγιάδες όσο αυξάνεται η συχνότητα ανάγνωσης- αφήγησης. Αυτό δεν συμβαίνει με τις μητρικές, των οποίων οι απαντήσεις μοιράζονται, σχεδόν ισόποσα και στις τρεις ομάδες απαντήσεων. Οι διαφορές μητρικών και πατρικών γιαγιάδων ως προς την ανάγνωση – αφήγηση εξετάστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Pearson και βρέθηκε ότι δεν παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα.

6.2.4 Η παρακίνηση για ομιλία από τη γιαγιά προς το εγγόνι της

Έρευνα του εξωτερικού μας έχει δείξει ότι η παρακίνηση από τη γιαγιά προς το εγγόνι της για να μιλήσει βελτιώνει τη νοητική του ικανότητα¹⁸¹. Ερευνήσαμε κι εμείς λοιπόν τη συχνότητα που οι γιαγιάδες παρακινούν τα εγγόνια τους να απευθυνθούν σε εκείνες, να τους μιλήσουν. Τα αποτελέσματα βρίσκονται στον πίνακα 6.2.4.

¹⁸¹ Tinsley & Parke, Tinsley, J., Parke, R. (1987). Grandparents as interactive and social support agents for families with young infants. *Aging and Human Development*, 25(4), 259-277.

Πίνακας 6.2.4 Παρακίνηση από τη γιαγιά προς το εγγόνι της για ομιλία

Τύπος γιαγιάς	Παρακίνηση από τη γιαγιά προς το εγγόνι της για ομιλία					
	Καθόλου		Μερικές φορές		Συχνά	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Μητρικές γιαγιάδες	0	0	6	9,4	58	90,6
Πατρικές γιαγιάδες	1	2	9	18	40	80

$p > 0.05$

Τα ποσοστά των μητρικών και πατρικών γιαγιάδων είναι παρόμοια σε αυτή την περίπτωση και δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως προκύπτει από την εξέταση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson. Σχεδόν όλες οι γιαγιάδες υποστηρίζουν ότι παρακινούν το εγγόνι τους να τους μιλήσει, να απευθυνθεί σε αυτές.

6.3 Η συμβολή της ενασχόλησης της γιαγιάς με το παιδί στη λεξιλογική του ανάπτυξη

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (6.2), είδαμε τις συχνότητες και τα ποσοστά των γιαγιάδων αναφορικά με το επίκεντρο της προσοχής τους κατά τη διάρκεια της επαφής τους με το εγγόνι τους, την ποσότητα του χρόνου αυτού, την αφήγηση-ανάγνωση ιστοριών παραμυθιών και την παρακίνηση προς το εγγόνι τους για ομιλία. Στο παρόν υποκεφάλαιο θελήσαμε να συσχετίσουμε τα ευρήματα αυτά με το επίπεδο λεξιλογίου των εγγονιών των γιαγιάδων αυτών. Η συσχέτιση γίνεται χωριστά για μητρικές και πατρικές γιαγιάδες.

6.3.1 Το παιδί ως επίκεντρο της ενασχόλησης της γιαγιάς: επίδραση στο λεξιλόγιο του παιδιού

Για να εντοπίσουμε αν η γλωσσική ενασχόληση των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους τα βοηθά να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους, συσχετίσαμε με το στατιστικό κριτήριο Independent samples T-test τα σκορ των παιδιών στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο* με τις απαντήσεις των γιαγιάδων στην ερώτηση του ερωτηματολογίου όταν βρίσκονται μαζί με το εγγόνι τους. Συνενώσαμε τις δύο τελευταίες απαντήσεις (ασχολούμαι και με άλλες εργασίες / μόνο με άλλες εργασίες), καθώς οι περιπτώσεις γιαγιάδων που απάντησαν ότι ασχολούνται με άλλες εργασίες ήταν πολύ λίγες (βλ. παράρτημα).

Ας δούμε λοιπόν τη συσχέτιση στον πίνακα 6.3.1.α, όπου και φαίνεται ο αριθμός των παιδιών N και A ο μέσος όρος επίδοσής τους στο *τεστΑθηνά:λεξιλόγιο* ως προς το επίκεντρο ενασχόλησης των μητρικών γιαγιάδων.

Πίνακας 6.3.1.α Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο και επίκεντρο ενασχόλησης μητρικών γιαγιάδων

Λεξιλόγιο παιδιών	Επίκεντρο ενασχόλησης μητρικών γιαγιάδων				t	df
	Μόνο με το εγγόνι		(και)άλλες δραστηριότητες			
	N	A	N	A		
	22	9,6	38	11,7	-1,019	55

$p > 0.05$

Με την ανάλυση του T-test που πραγματοποιήσαμε, φαίνεται ότι τα παιδιά των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται μαζί τους με γλωσσικές δραστηριότητες δεν διαφέρουν ιδιαίτερα στα λεξιλογικά τους σκορ από εκείνα των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται (και) με άλλες δραστηριότητες όταν είναι με τα εγγόνια τους. Ο μέσος όρος των λεξιλογικών σκορ των παιδιών των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται (και) με άλλες δραστηριότητες είναι υψηλότερος, αλλά η διαφορά δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα.

Ας δούμε όμως τα ίδια αποτελέσματα και για τις πατρικές γιαγιάδες, στον πίνακα 6.3.1.β.

Πίνακας 6.3.1.β Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο και επίκεντρο ενασχόλησης πατρικών γιαγιάδων

Λεξιλόγιο παιδιών	Επίκεντρο ενασχόλησης πατρικών γιαγιάδων				t	df
	Μόνο με το εγγόνι		(και)άλλες δραστηριότητες			
	N	A	N	A		
	13	10,5	32	11,1	-,535	43

$p > 0.05$

Με την ανάλυση του T-test, βλέπουμε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στο μέσο όρο των λεξιλογικών σκορ μεταξύ των παιδιών, των οποίων οι πατρικές γιαγιάδες ασχολούνται μόνο μαζί τους με γλωσσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επαφή τους με τα παιδιά και εκείνων που ασχολούνται (και) με άλλες δραστηριότητες ή εργασίες. Στην περίπτωση εκείνων που ασχολούνται (και) με άλλες δραστηριότητες βλέπουμε να είναι λίγο υψηλότερος ο μέσος όρος, χωρίς όμως να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά από το μέσο όρο των λεξιλογικών σκορ των παιδιών, των οποίων οι πατρικές γιαγιάδες ασχολούνται αποκλειστικά μαζί τους με γλωσσικές δραστηριότητες.

Άρα, δεν μπορούμε να πούμε ότι η υπόθεση 1 ισχύει. Τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες ασχολούνται αποκλειστικά μαζί τους με γλωσσικές δραστηριότητες όταν τα βλέπουν, δεν έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των οποίων οι γιαγιάδες ασχολούνται (και) με άλλες δραστηριότητες.

6.3.2 Ο χρόνος ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της και η συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του

Εκτός από το επίκεντρο της ενασχόλησης των γιαγιάδων κρίθηκε σημαντικό να εξετάσουμε αν στο λεξιλογικό επίπεδο του παιδιού προσχολικής ηλικίας συμβάλλει και η διάρκεια του χρόνου που οι γιαγιάδες περνούν με τα εγγόνια τους. Ο χρόνος αυτός εξετάστηκε από τρεις σκοπιές: 1) από την έναρξη της ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, 2) από την επαφή γιαγιάδων – εγγονιών σε μηνιαία βάση και 3) από την ημερήσια ενασχόληση των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους. Ας τα δούμε ένα ένα με τη σειρά.

Παρακάτω συσχετίζονται οι επιδόσεις των παιδιών στο *Αθηνάτεστ: λεξιλόγιο* με τα έτη που οι μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται μαζί τους. Η συσχέτιση έγινε με το στατιστικό κριτήριο independent samples T-test, οπότε και προέκυψε ο πίνακας 1 α.

Πίνακας 1 α Έναρξη ενασχόλησης μητρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

	<i>Έναρξη ενασχόλησης μητρικών γιαγιάδων</i>				<i>t</i>	<i>df</i>
	<i>Από τη γέννησή του</i>		<i>Από 2 ετών και πέρα</i>			
<i>Λεξιλόγιο παιδιών</i>	<i>N</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>A</i>	-,920	55
		52	10,6	7		

$p > 0.05$

Παρατηρείται από τον πίνακα 1α ότι το λεξιλόγιο των παιδιών τα οποία οι μητρικές τους γιαγιάδες τα βλέπουν από την στιγμή της γέννησής τους δεν διαφέρει αισθητά από εκείνων τα οποία οι μητρικές τους γιαγιάδες τα βλέπουν μετά το 2^ο έτος της ηλικίας τους. Ας δούμε όμως και τα ποσοστά των πατρικών γιαγιάδων σε σχέση με το λεξιλόγιο των εγγονιών τους.

Πίνακας 1 β Έναρξη ενασχόλησης πατρικής γαργιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Έναρξη ενασχόλησης πατρικών γαργιάδων				t	df
	Από τη γέννησή του		Από 2 ετών και πέρα			
	N	A	N	A		
	34	11,5	9	10,2	,651	41

$p > 0.05$

Και στην περίπτωση των πατρικών γαργιάδων, όπως βλέπουμε στον πίνακα 1 β, οι μέσοι όροι των σκορ των παιδιών στο Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο δεν μας δίνουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Άρα, το πρώτο σκέλος της υπόθεσης 2 απορρίπτεται. Τα χρόνια που μία πατρική ή μητρική γαργιά έχει επαφή με το εγγόνι της δεν συμβάλλουν στη λεξιλογική του ανάπτυξη.

Προχωράμε στην μηνιαία ενασχόληση των γαργιάδων με τα εγγόνια τους. Εδώ η στατιστική ανάλυση έγινε με την ανάλυση διακύμανσης Oneway Anova. Ας δούμε πρώτα της μητρικές γαργιάδες, στον πίνακα 2 α.

Πίνακας 2 α Μηνιαία ενασχόληση μητρικής γαργιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Μηνιαία ενασχόληση μητρικών γαργιάδων						F	df
	Μέχρι 3 φορές το μήνα		Κάθε εβδομάδα		Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα			
	N	A	N	A	N	A		
	15	12,15	18	12,8	25	9,4	1,7	57

$p > 0.05$

Βλέπουμε στον πίνακα 2 α ότι οι μέσοι όροι δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Βέβαια ο μέσος όρος των παιδιών των οποίων οι γαργιάδες τα βλέπουν πάνω από δύο φορές την εβδομάδα είναι κάπως χαμηλότερος, χωρίς ωστόσο η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Παραθέτουμε και τον πίνακα μηνιαίας ενασχόλησης των πατρικών γαργιάδων σε σχέση με το λεξιλόγιο των εγγονιών τους.

Πίνακας 2 β Μηνιαία ενασχόληση πατρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Μηνιαία ενασχόληση πατρικών γιαγιάδων						F	df
	Μέχρι 3 φορές το μήνα		Κάθε εβδομάδα		Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα			
	N	A	N	A	N	A		
	14	10,2	14	12	17	10,1	,423	44

$p > 0.05$

Οι μέσοι όροι κάθε ομάδας παιδιών φαίνεται ότι δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Άρα, το δεύτερο μέρος της υπόθεσης 2 απορρίπτεται. Το λεξιλόγιο ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας δεν βελτιώνεται με τη επαφή με τη μητρική ή την πατρική γιαγιά σε μηνιαίο επίπεδο.

Το τρίτο σκέλος της υπόθεσης έχει να κάνει με την καθημερινή επαφή που μπορεί να έχει μια γιαγιά με το εγγόνι της. Συσχετίστηκαν οι απαντήσεις των γιαγιάδων στην ερώτηση: «πόσες ώρες την ημέρα περνάτε με το εγγόνι σας;», με τα λεξιλογικά σκορ των παιδιών στο *Αθηνάτεστ: λεξιλόγιο*. Η ανάλυση έγινε με το κριτήριο ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, δίνοντας μας τους πίνακες 3 α για τις μητρικές γιαγιάδες και 3 β για τις πατρικές γιαγιάδες.

Πίνακας 3 α Ημερήσια ενασχόληση μητρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Ημερήσια ενασχόληση μητρικών γιαγιάδων						F	df
	Μέχρι μία ώρα την ημέρα		2-3 ώρες την ημέρα		Πάνω από 4 ώρες την ημέρα			
	N	A	N	A	N	A		
	13	11,2	17	12,2	28	10,7	,282	56

$p > 0.05$

Βλέπουμε ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο* δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Άρα η ποσότητα ωρών που η μητρική γιαγιά περνά με το εγγόνι της την ημέρα, δεν επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου του. Ας δούμε και τους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών αναφορικά με τις πατρικές γιαγιάδες (πιν 3 β).

Πίνακας 3 β Ημερήσια ενασχόληση πατρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Ημερήσια ενασχόληση πατρικών γιαγιάδων							
	Μέχρι μία ώρα την ημέρα		2-3 ώρες την ημέρα		Πάνω από 4 ώρες την ημέρα			
	N	A	N	A	N	A	F	df
	17	10,4	18	11	11	13	,718	45

$p > 0.05$

Οι μέσοι όροι των λεξιλογικών σκορ των παιδιών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Άρα, το τρίτο σκέλος της υπόθεσης 2 δεν μπορεί να επαληθευτεί. Η ποσότητα που μια μητρική ή μια πατρική γιαγιά βλέπει το εγγόνι της δεν επηρεάζει τη λεξιλογική του ανάπτυξη.

6.3.3 Η αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών - ιστοριών από τη γιαγιά στο εγγόνι της και η συμβολή της στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του.

Όπως προαναφέραμε, αρκετές έρευνες τονίζουν ότι η ανάγνωση ιστοριών εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Αφού λοιπόν εντοπίσαμε παραπάνω, αν και κατά πόσον οι γιαγιάδες εμπλέκονται στη δραστηριότητα αυτή με τα εγγόνια τους, συσχέτισαμε τα αποτελέσματα αυτά με τα λεξιλογικά σκορ των παιδιών από το τεστ *Αθηνά:λεξιλόγιο*. Για να εξετάσουμε την υπόθεση αυτή χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης one way ANOVA, και μας έδωσε τον πίνακα 6.3.3.α, για τις μητρικές γιαγιάδες και τον 6.3.3.β, για τις πατρικές γιαγιάδες.

Πίνακας 6.3.3.α Αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών ιστοριών από τις μητρικές γιαγιάδες και λεξιλόγιο παιδιών

Λεξιλόγιο παιδιών	Αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών ιστοριών από τις μητρικές γιαγιάδες							
	Ποτέ – σπάνια		1-4 φορές το μήνα		Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα			
	N	A	N	A	N	A	F	df
	14	12,5	25	11,2	21	10,5	,078	56

$p > 0.05$

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.3.3.α, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των τριών ομάδων παιδιών, που χωρίστηκαν ανάλογα με τη συχνότητα αφήγησης ανάγνωσης ιστοριών – παραμυθιών από τις μητρικές τους γιαγιάδες. Η δραστηριότητα αυτή δεν επηρεάζει τη λεξιλογική ανάπτυξη των εγγονιών τους.

Αναφορικά με τις πατρικές γιαγιάδες, έχουμε τα εξής αποτελέσματα (πίν. 6.3.3.β).

Πίνακας 6.3.3.β Αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών ιστοριών από τις πατρικές γιαγιάδες και λεξιλόγιο παιδιών

Λεξιλόγιο παιδιών	Αφήγηση – ανάγνωση παραμυθιών ιστοριών από τις πατρικές γιαγιάδες							
	Ποτέ – σπάνια		1-4 φορές το μήνα		Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα			
	N	A	N	A	N	A	F	df
	14	12,5	25	9,9	7	10,5	1,8	44

$p > 0.05$

Και εδώ, αν και είναι λίγο πιο υψηλός ο μέσος όρος των σκορ των παιδιών των οποίων οι πατρικές γιαγιάδες δεν τους αφηγούνται ή διαβάζουν ιστορίες – παραμύθια, δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Άρα, η υπόθεση 3 απορρίπτεται. Η αφήγηση- ανάγνωση ιστοριών – παραμυθιών από τις γιαγιάδες προς τα προσχολικής ηλικίας εγγόνια τους, δεν φαίνεται να τα βοηθά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

6.3.4 Το επίπεδο σπουδών των γιαγιάδων και η συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των εγγονιών τους

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι το επίπεδο σπουδών των γονέων επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και κατά συνέπεια και το λεξιλόγιό του (γλ. Κεφ. 2). Η γιαγιά, ως άτομο του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού ίσως επηρεάζει με τη σειρά της και αυτή το παιδί. Επομένως, συλλέξαμε στοιχεία αναφορικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης μέχρι την οποία έχει φοιτήσει κάθε γιαγιά και τα συσχετίσαμε με τα σκορ των εγγονιών τους στο *Αθηνάτεστ: λεξιλόγιο*. Για τη συσχέτιση αυτή χρησιμοποιήθηκε το independent samples T-test, Από τη στατιστική αυτή ανάλυση προκύπτουν οι πίνακες 6.3.4.α αναφορικά με τις μητρικές και 6.3.4.β αναφορικά με τις πατρικές γιαγιάδες.

Πίνακας 6.3.4.α Βαθμίδα εκπαίδευσης μητρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

	Βαθμίδα εκπαίδευσης μητρικών γιαγιάδων				<i>t</i>	<i>df</i>
	Έως Α/θμια εκπαίδευση		Από Β/θμια εκπαίδευση και άνω			
	<i>N</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>A</i>		
Λεξιλόγιο παιδιών	41	9,5	19	14,2	-2,7*	56

* $p < 0.05$

Η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι μεγάλη και στατιστικά σημαντική. Το επίπεδο σπουδών της μητρικής γιαγιάς, επηρεάζει τη λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Τα εγγόνια των μητρικών γιαγιάδων που έχουν φοιτήσει από τη Β/θμια εκπαίδευση και άνω έχουν πετύχει υψηλότερα σκορ στο λεξιλογικό τεστ από το *Αθηνάτεστ*, από τα εγγόνια των μητρικών γιαγιάδων που έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση. Ας δούμε και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των πατρικών γιαγιάδων και τη συμβολή της στο λεξιλόγιο των εγγονιών τους (πίν. 6.3.4.β)

Πίνακας 6.3.4.β Βαθμίδα εκπαίδευσης πατρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Βαθμίδα εκπαίδευσης πατρικών γιαγιάδων				<i>t</i>	<i>df</i>
	Έως Α/θμια εκπαίδευση		Από Β/θμια εκπαίδευση και άνω			
	<i>N</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>A</i>		
	33	10,7	12	12,4	-1,0	43

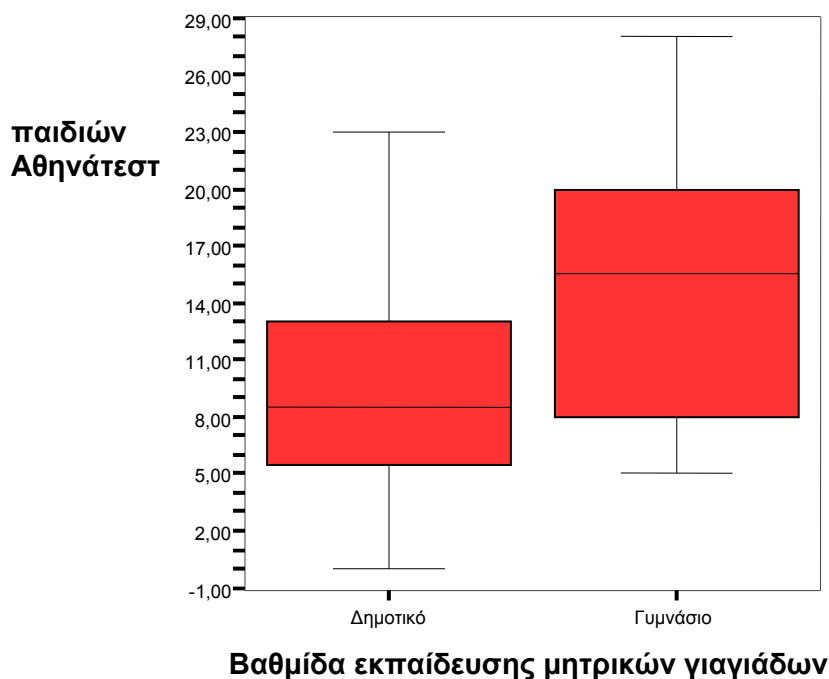
$p > 0.05$

Στην περίπτωση των πατρικών γιαγιάδων, υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων, που δεν είναι όμως τόσο μεγάλη όσο στον πίνακα 6.3.4.α και δεν είναι στατιστικά σημαντική. Άρα, η υπόθεση 4 επαληθεύεται μόνο εν μέρει. Η εκπαιδευτική βαθμίδα, μέχρι την οποία έχει φοιτήσει η μητρική γιαγιά, μπορεί να επηρεάζει το επίπεδο λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Δεν φάνηκε να ισχύει όμως το ίδιο και με την πατρική γιαγιά.

Εφόσον όμως η βαθμίδα εκπαίδευσης, μέχρι την οποία έχει φοιτήσει η μητρική γιαγιά, κρίθηκε ότι μπορεί να βελτιώνει το λεξιλόγιο του εγγονιού της, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η σχέση αυτή και με box-plot.

Το παρακάτω box-plot (βλ. εικόνα 1) συσχετίζει τη βαθμίδα εκπαίδευσης μέχρι την οποία έχουν φοιτήσει οι μητρικές γιαγιάδες των υποκειμένων της έρευνάς μας με τα σκορ των εγγονιών τους στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο*.

Γράφημα 1: Σχέση βαθμίδας εκπαίδευσης μητρικών γιαγιάδων με το λεξιλόγιο των εγγονιών τους



Εξετάζοντας το box-plot, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος λεξιλογικού σκορ των παιδιών των οποίων οι γιαγιάδες έχουν φοιτήσει στη Β/θμια ή Γ/θμια εκπαίδευση είναι πάνω από το πάνω τεταρτημόριο των παιδιών με γιαγιάδες που έχουν φοιτήσει στην Α/θμια εκπαίδευση.

Επίσης, ο κύριος όγκος των απαντήσεων των παιδιών με γιαγιάδες στη Β/θμια εκπαίδευση είναι μεταξύ 8,5 και 20 βαθμών του *τεστΑθηνά:λεξιλόγιο*, ενώ εκείνων με γιαγιάδες που έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια είναι πιο χαμηλά: ξεκινά από 5,5 και φτάνει μέχρι 13 βαθμούς του *τεστΑθηνά: λεξιλόγιο*. Ακόμα και στο εύρος των απαντήσεων παρατηρείται μια διαφορά, με τα παιδιά από γιαγιάδες της Β/θμιας να έχουν βαθμολογηθεί από 6-28 βαθμούς, ενώ των παιδιών με γιαγιάδες στην Α/θμια να κυμαίνονται από 0-23 βαθμούς του *τεστΑθηνά:λεξιλόγιο*.

Συμπερασματικά, τα παιδιά των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει από Β/θμια εκπαίδευση ή και παραπάνω έχουν πετύχει υψηλότερα σκορ στο *τεστΑθηνά*, σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση.

Η έρευνα γύρω από την συμβολή της γιαγιάς στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού έχει δείξει ότι τα κορίτσια φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο από τη γιαγιά από ότι τα αγόρια (βλ. κεφ. 3). Εντοπίζοντας στην παρούσα έρευνα σημαντικότητα αναφορικά με τη συμβολή της βαθμίδας εκπαίδευσης της μητρικής γιαγιάς στο λεξιλόγιο του παιδιού, θελήσαμε να εμβαθύνουμε, εξετάζοντας αν και τα δύο φύλα επηρεάζονται από τη μεταβλητή αυτή.

Για να εξετάσουμε το ενδεχόμενο αυτό πραγματοποιήσαμε T-test, συσχετίζοντας τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μητρικών γιαγιάδων με τις επιδόσεις των εγγονιών τους στο *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο*, ξεχωριστά για το κάθε φύλο. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 6.3.4.γ.

Πίνακας 6.3.4.γ Βαθμίδα εκπαίδευσης μητρικής γιαγιάς και λεξιλόγιο παιδιού ανάλογα με το φύλο

φύλο	Βαθμίδα εκπαίδευσης μητρικής γιαγιάς				t	df
	Έως A/θμια εκπαίδευση		Από B/θμια εκπαίδευση και άνω			
	N	A	N	A		
Αγόρια	16	10,2	10	14,5	-,883	24
Κορίτσια	25	9,1	9	15	-2,130*	31

p>0.05

*p<0.05

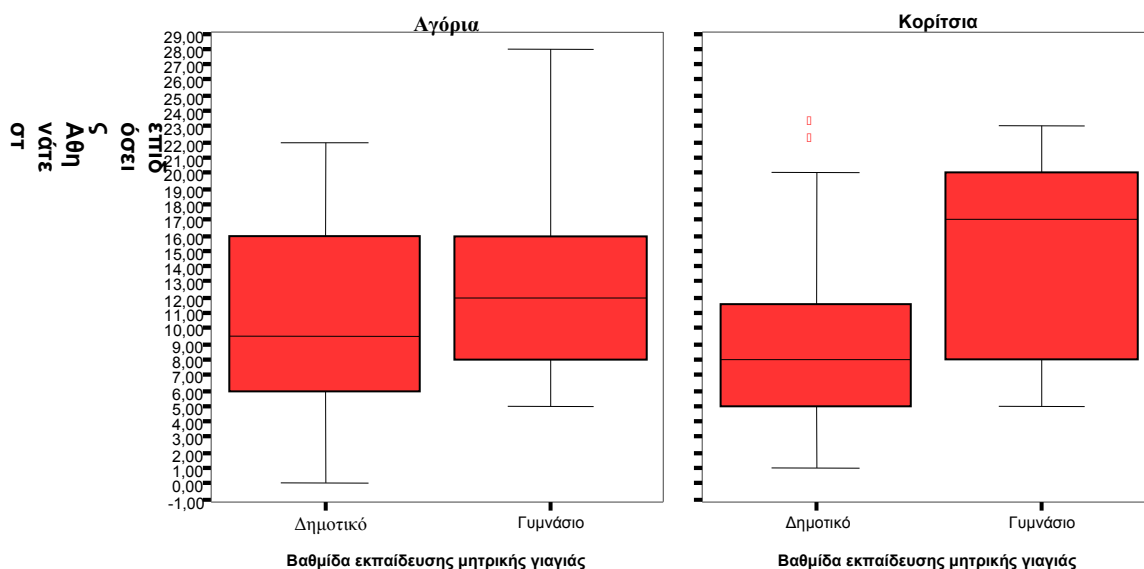
Στον πίνακα 6.3.4.γ, βλέπουμε ότι οι διαφορές είναι εμφανείς μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει από β>θμια εκπαίδευση και άνω ξεπερνούν τους 4 βαθμούς σε σύγκριση με τα αγόρια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι και τη A/θμια εκπαίδευση. Επίσης, στα κορίτσια η διαφορά είναι αισθητή. Τα κορίτσια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει από την B/θμια εκπαίδευση και άνω έχουν μεγαλύτερο κατά 6 βαθμούς μέσο όρο επίδοσής στο *τεστ Αθηνά:λεξιλόγιο*, από τα κορίτσια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι και την A/θμια εκπαίδευση. Στατιστικά σημαντική όμως είναι μόνο η διαφορά των κοριτσιών. Φαίνεται λοιπόν ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης τους μητρικής γιαγιάς επηρεάζει κυρίως τα κορίτσια, παρά τα αγόρια.

Μελετώντας και το box-plot, αυτή τη φορά τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών χωριστά (βλ. Γράφημα 2), βλέπουμε ότι μεταξύ των αγοριών δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο επίπεδο λεξιλογίου, είτε η μητρική γιαγιά έχει φοιτήσει μέχρι το δημοτικό σχολείο είτε έχει συνεχίσει σε γυμνάσιο ή ανώτερο.

Βέβαια, τα αγόρια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει από τη Β/θμια εκπαίδευση και άνω έχουν μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων, που ανεβαίνει αρκετά πιο ψηλά από τα αγόρια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση.

Παρατηρούμε επίσης ότι τα κορίτσια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζουν διαφορές με τα αγόρια. Η μόνη ομάδα που φαίνεται να ξεχωρίζει είναι εκείνη των κοριτσιών των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες έχουν φοιτήσει από Β/θμια εκπαίδευση και άνω. Τόσο ο κύριος όγκος των απαντήσεων τους, όσο και ο μέσος όρος τους είναι αρκετά πιο πάνω από εκείνους των υπόλοιπων ομάδων.

Γράφημα 2 Σχέση βαθμίδας εκπαίδευσης μητρικής γιαγιάς και λεξιλογίου εγγονιού κατά φύλο



Μετά τη μελέτη των πινάκων και των εικόνων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η υπόθεση 3 επαληθεύεται μόνο αναφορικά με τις μητρικές γιαγιάδες τους και τα κορίτσια εγγόνια αυτών. Επομένως, η βαθμίδα εκπαίδευσης της μητρικής γιαγιάς μπορεί να επηρεάζει το λεξιλογικό επίπεδο των κοριτσιών εγγονιών τους.

6.3.5 Η παρακίνηση των παιδιών για ομιλία από τις γιαγιάδες

Σύμφωνα με έρευνες, η παρακίνηση των παιδιών από τις γιαγιάδες τους, τα βοηθά να αναπτύσσονται νοητικά. Η γλώσσα, ως κομμάτι της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, θεωρήσαμε ότι μπορεί επίσης να επηρεάζεται από την παρακίνηση. Ρωτήσαμε λοιπόν τις γιαγιάδες, αν παρακινούν τα εγγόνια τους να τους μιλούν, να απευθύνονται γενικά σε εκείνες. Οι απαντήσεις παρατίθενται στον πίνακα 6.3.5 α για τις μητρικές γιαγιάδες και στον 6.3.5.β για τις πατρικές γιαγιάδες.

Πίνακας 6.3.5 α Παρακίνηση για ομιλία από τη μητρική γιαγιά και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Παρακίνηση για ομιλία από τις μητρικές γιαγιάδες						F	df
	Καθόλου		Μερικές φορές		Συχνά			
	N	A	N	A	N	A		
	0	0	6	9,6	54	11,1		

$p > 0.05$

Οι μέσοι όροι των ομάδων των παιδιών δεν έχουν ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους και δεν μας δίνουν στατιστική σημαντικότητα. Άρα, η συχνή παρακίνηση από τη μητρική γιαγιά για ομιλία προς το εγγόνι της δεν συμβάλλει στη λεξιλογική του ανάπτυξη. Ας δούμε και τον πίνακα αναφορικά με τις πατρικές γιαγιάδες.

Πίνακας 6.3.5 α Παρακίνηση για ομιλία από την πατρική γιαγιά και λεξιλόγιο παιδιού

Λεξιλόγιο παιδιών	Παρακίνηση για ομιλία από τις πατρικές γιαγιάδες						F	df
	Καθόλου		Μερικές φορές		Συχνά			
	N	A	N	A	N	A		
	1	5	9	14	36	10,6		

$p > 0.05$

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο λεξιλογίου των παιδιών, ανάλογα με τα ποσοστά παρακίνησης από τις πατρικές γιαγιάδες δεν βρέθηκαν. Επομένως, η υπόθεση 5 απορρίπτεται. Η παρακίνηση από τη γιαγιά προς το εγγόνι της για ομιλία δεν βελτιώνει το λεξιλογικό επίπεδο του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από δύο υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα αναφορικά με είδη δραστηριοτήτων των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους κατά τη διάρκεια της επαφής τους και τα ποσοστά της ενασχόλησης αυτής.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο σχολιάζεται η συμβολή των γιαγιάδων στο λεξιλογικό επίπεδο των εγγονιών τους με βάση τα αποτελέσματα των σκορ με το οποίο βαθμολογήθηκαν τα παιδιά με το *Αθηνάτεστ: λεξιλόγιο*. Επιχειρείται η συνθετική ερμηνεία των αντίστοιχων αποτελεσμάτων που προαναφέραμε και η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών με προηγούμενες έρευνες.

7. 1 Η ενασχόληση των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους

Στο υποκεφάλαιο αυτό, συγκρίνονται τα αποτελέσματα του υποκεφαλαίου 6.2, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε αν οι γιαγιάδες των παιδιών προσχολικής ηλικίας της περιοχής του Ρεθύμνου αφιερώνουν αποκλειστικό χρόνο στο εγγόνι τους όταν βρίσκονται μαζί του ή αν ο ρόλος τους περιορίζεται στη φύλαξη και τη φροντίδα του. Εξειδικεύσαμε ακόμα περισσότερο των ερώτησή μας, στρέφοντάς τη γύρω από γλωσσικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, για να εντοπίσουμε, έπειτα, αν υπάρχει βελτίωση του λεξιλογίου του παιδιού από τις δραστηριότητες αυτές.

Στα αποτελέσματά μας φάνηκε ότι η πλειονότητα τόσο των μητρικών όσο και των πατρικών γιαγιάδων υποστηρίζουν ότι, κατά τη διάρκεια της επαφής τους με το παιδί, δεν ασχολούνται αποκλειστικά μαζί του αλλά και με άλλες δραστηριότητες ή μόνο με άλλες δραστηριότητες (πχ. δουλειές στο σπίτι, τηλεόραση κτλ). Υπάρχει βέβαια ένα ποσοστό (της τάξης του 35% περίπου των γιαγιάδων) που ασχολούνται αποκλειστικά με το εγγόνι τους, ποσοστό που δεν μας επιτρέπει όμως να ισχυριστούμε ότι γενικά οι γιαγιάδες του δείγματός μας παρέχουν «ενεργητική» φροντίδα στα εγγόνια τους όταν βρίσκονται μαζί τους.

Επομένως η έρευνά μας δεν συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα των Folbre, Yoon κ.ά. Η έρευνα αυτή υποστήριξε ότι οι στενοί συγγενείς των παιδιών παίζουν συχνά ενεργητικό ρόλο στην αγωγή και ανάπτυξη τους. Δεν μένουν στη φροντίδα του ίδιου και στις δουλειές του σπιτιού, αλλά παίζουν και μιλούν με τα εγγόνια τους. Όταν αναφέρονται σε «ενεργητική» φροντίδα, εννοούν το να είναι ο ενήλικας σε συνεχή επαφή με το παιδί, όχι απλώς να του μαγειρεύει ή να κάνει δουλειές στο σπίτι, αλλά να του μιλάει, να κάνουν διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες μαζί¹⁸².

Πέραν της εξέτασης του γλωσσικά ποιοτικού χρόνου που περνά μια γιαγιά με το εγγόνι της επιχειρήσαμε να εξετάσουμε και ποσοτικά το χρόνο που περνά τελικά ένα παιδί με τη γιαγιά του σε μία μικρή αστική πόλη, την πόλη του Ρεθύμνου. Σχεδόν όλες οι γιαγιάδες έχουν επαφή με τα εγγόνια τους, από την αρχή της ζωής των παιδιών. Επίσης φαίνεται να περνούν αρκετό χρόνο μαζί τους, αφού σχεδόν οι μισές μητρικές γιαγιάδες και το 37% περίπου των πατρικών γιαγιάδων της έρευνάς μας,

¹⁸² Folbre, N., Yoon, J., Finnoff, K., & Fuligni, A.S. (2005). By what measure? Time devoted to children in the United States. *Demography*, 42, 2, 373-390.

έρχονται σε επαφή με το εγγόνι τους πάνω από δύο φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα αυτά των προηγούμενων ερευνών.

Έρευνες, συγκεκριμένα για το χρόνο που οι γιαγιάδες περνούν με τα εγγόνια τους, δεν έχουν εντοπιστεί. Σχολιάζεται κυρίως το γεγονός ότι η γιαγιά είναι το πρόσωπο εκείνο που φροντίζει και περνά χρόνο με το εγγόνι της σε περιπτώσεις που η μητέρα εργάζεται. Αναφέρεται επίσης ότι, ειδικά σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, η γιαγιά είναι το πρόσωπο εκείνο που περνά αρκετό χρόνο με το παιδί, σε σχέση με άλλα πρόσωπα πλην των γονέων και αδελφών¹⁸³.

Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην χώρα μας. Η Μουσούρου υποστηρίζει ότι το 30% περίπου των γονιών αφήνουν αρκετές ώρες τα παιδιά στις γιαγιάδες¹⁸⁴ και η Γεωργούλη ότι στην ανατροφή και αγωγή των παιδιών συμμετέχουν ενεργά και οι παππούδες και γιαγιάδες. Φάνηκε βέβαια ότι η συμμετοχή αυτή είναι εντονότερη, όταν πρόκειται για κατοίκους ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών¹⁸⁵.

Αναφερόμενοι τώρα στην καθημερινή διάρκεια χρόνου που μια γιαγιά περνά με το εγγόνι της και συγκεκριμένα την ερώτηση που αναφερόταν στις ώρες της ημέρας που περνούν μαζί, τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα παραπάνω. Όντως οι περισσότερες γιαγιάδες, και στην αστική περιοχή του Ρεθύμνου, περνούν αρκετές ώρες την ημέρα με το εγγόνι τους.

Όμως, οι μητρικές γιαγιάδες είχαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερες ώρες ενασχόλησης από τις πατρικές. Εδώ τα αποτελέσματά μας έρχονται να συμφωνήσουν με εκείνα της Μαλικιώση – Λοΐζου, που υποστήριξε ότι τα παιδιά είναι συνήθως πιο στενά συνδεδεμένα με τη μητρική, παρά με την πατρική τους γιαγιά. Οι λόγοι που μπορεί να οδηγούν σε αυτό μπορεί να είναι η ηλικία της μητρικής γιαγιάς, που συνήθως είναι νεότερη της πατρικής, ή ότι η μητέρα ίσως απευθύνεται ευκολότερα

¹⁸³ Baydar, N., Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 6, 932-945.

¹⁸⁴ Μουσούρου, Λ. Μ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας. (σελ. 84, 94).

¹⁸⁵ Γεωργούλη, Ι., Κονδύλη, Δ., Χάνδανος, Γ., Χατζηβάρναβα, Ε. (1996). Αλληλεγγύη ανάμεσα στις γενεές: Σχέσεις και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ ηλικιωμένων και νεότερων μελών της ελληνικής οικογένειας. Στο Β. Κοτζαμάνη, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου, Μ. Τζωρτζοπούλου. (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία*. (σσ. 401-429). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

στη δική της μητέρα για βοήθεια, παρά στη μητέρα του συζύγου, όταν πρόκειται για τη φροντίδα και αγωγή του παιδιού¹⁸⁶.

Αναφορικά με τη δική μας έρευνα, φαίνεται ότι οι πατρικές γιαγιάδες του δείγματος όντως έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας από τις πατρικές και σε έχουν χαμηλότερα ποσοστά χρόνου επαφής με το παιδί (και στην έναρξη ενασχόλησης και στην μηνιαία-εβδομαδιαία ενασχόληση με το εγγόνι), αν και δεν μας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αυτές τις δύο περιπτώσεις.

Τόσο η έρευνα των Cherlin & Funstenberg¹⁸⁷, όσο και της Μαλικιώση – Λοΐζου¹⁸⁸ αναφέρονται στο χρόνο που περνούν οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους, χωρίς να διευκρινίζουν σε το επίπεδο του χρόνου αυτού. Από τη δική μας έρευνα φάνηκε ότι τα αποτελέσματα αναφορικά με το χρόνο που περνούν οι μητρικές γιαγιάδες με τα εγγόνια τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την μέτρηση του χρόνου. Σε επίπεδο ετών και μηνιαίο ή εβδομαδιαίο επίπεδο βλέπουμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση, ενώ σε καθημερινό επίπεδο οι μητρικές γιαγιάδες βλέπουν πολύ περισσότερο το εγγόνι τους, σε σχέση με τις πατρικές γιαγιάδες.

Σε ό,τι αφορά δηλαδή στην έναρξη ενασχόλησης των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους και στο χρόνο που τα βλέπουν σε μηνιαία – εβδομαδιαία βάση, η έρευνά μας συμφωνεί περισσότερο με εκείνη των Cherlin & Funstenberg, που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στο χρόνο που οι πατρικοί παππούδες και γιαγιάδες βλέπουν τα εγγόνια τους, συγκριτικά με το χρόνο που τα βλέπουν οι μητρικοί παππούδες και γιαγιάδες¹⁸⁹. Όταν όμως ο χρόνος μετράτε σε ημερήσιο επίπεδο, βλέπουμε ότι τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με της Μαλικιώση – Λοΐζου¹⁹⁰. Οι μητρικές γιαγιάδες περνάνε περισσότερες ώρες την ημέρα με τα εγγόνια τους, συγκριτικά με τις πατρικές γιαγιάδες.

Όπως προαναφέραμε, πέρα από την διάρκεια χρόνου που περνά μια γιαγιά με το εγγόνι της, έχει σημασία και η ποιοτική διάσταση του χρόνου αυτού. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας να πραγματοποιούν οι γιαγιάδες κάποιες δραστηριότητες, που ενδέχεται να

¹⁸⁶ Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996). Διαγενεακές Σχέσεις: Πραγματικότητες και Αρχές Επικοινωνίας και Αλληλεγγύης. Στο Β. Κοτζαμάνη, Α. Μαράτου– Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου & Μ. Τζωρτζοπούλου (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία* (σσ. 387-400). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

¹⁸⁷ Cherlin, A.J., Funstenberg, F.F. (1986). Ο.π.

¹⁸⁸ Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996)., ο.π.

¹⁸⁹ Cherlin, A.J., Funstenberg, F.F. (1986). *The New American Grandparent: a Place in the Family, a Life Apart*. N.Y: Basic Books., παρ. σε Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist*, 44, 1217-1222.

¹⁹⁰ Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996)., ο.π.

βελτιώνουν το λεξιλόγιό του, όπως η ανάγνωση παραμυθιών και η αφήγηση ιστοριών¹⁹¹, κατά την επαφή τους με το εγγόνι τους.

Στην δική μας έρευνα λοιπόν φάνηκε ότι η αφήγηση-ανάγνωση ιστοριών-παραμυθιών είναι μία από τις δραστηριότητες που, τόσο οι πατρικές όσο και οι μητρικές γιαγιάδες πραγματοποιούν μαζί με τα εγγόνια τους. Συγκεκριμένα, μόνο το 22% περίπου των μητρικών και το 28% των πατρικών γιαγιάδων απάντησαν ότι δεν διαβάζουν ή αφηγούνται στα εγγόνια τους ποτέ ή ότι το κάνουν σπάνια. Επομένως, η έρευνά μας συμφωνεί με τη διαπίστωση της Μουσούρου, ότι η αφήγηση-ανάγνωση παραμυθιών είναι μια συχνή δραστηριότητα μεταξύ γιαγιάς και εγγονιού.

Η Μουσούρου αναφέρει ότι, κυρίως σε περιπτώσεις εργαζόμενων μητέρων, το ποσοστό του 31% των οικογενειών, εμπιστεύονται τη γιαγιά για την ανατροφή του παιδιού, αλλά και την ψυχαγωγία του. Μια συχνή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει γιαγιά και εγγόνι είναι η ανάγνωση - αφήγηση παραμυθιών¹⁹².

¹⁹¹ Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156. σ. 53.
Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.

Οικονομίδης, Β. (2003). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία: πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (σσ. 209-228).

¹⁹² Μουσούρου, ο.π. σ. 94.

7.2 Η συμβολή της ενασχόλησης της γιαγιάς με το παιδί στη λεξιλογική του ανάπτυξη

Στο υποκεφάλαιο αυτό συζητούνται τα αποτελέσματα που αφορούν στη συμβολή της ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της στη βελτίωση του λεξιλογίου του παιδιού, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Η πρώτη μας υπόθεση ήταν ότι τα εγγόνια των γιαγιάδων οι οποίες κατά τη διάρκεια της επαφής τους με αυτά τα απασχολούν κυρίως με γλωσσικές δραστηριότητες, έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα εγγόνια εκείνων των γιαγιάδων οι οποίες κατά την επαφή τους με το παιδί ασχολούνται (και) με διάφορες άλλες δραστηριότητες. Βάσει των στατιστικών μας αναλύσεων, η υπόθεση αυτή δεν επαληθεύτηκε. Δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση της αποκλειστικής ενασχόλησης της γιαγιάς με το εγγόνι της, με γλωσσικές δραστηριότητες με την βελτίωση του λεξιλογίου του.

Σε γενικές γραμμές, οι γιαγιάδες στις έρευνες του εξωτερικού εμφανίζονται κυρίως να παίζουν μαζί με τα εγγόνια τους¹⁹³, ενώ δεν εντοπίσαμε έρευνα που να συσχετίζει τις ενασχολήσεις αυτές με το επίπεδο λεξιλογίου των εγγονιών τους.

Εκτός από την ποιότητα εξετάσαμε και την διάρκεια του χρόνου που μια γιαγιά περνά με το εγγόνι της. Ενώ λοιπόν άλλη έρευνά γύρω από το πρόσωπο της γιαγιάς και της συμβολής του στην ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζει ότι το παιδί βοηθείται νοητικά από εκείνη¹⁹⁴, η δική μας έρευνά, εξετάζοντας συγκεκριμένα τον τομέα του λεξιλογίου, δεν εντόπισε συμβολή της γιαγιάς στη βελτίωση του λεξιλογίου του εγγονιού της, είτε περνά πολύ χρόνο μαζί του και είτε ασχολείται με γλωσσικές δραστηριότητες κατά το χρόνο αυτό.

Τα αποτελέσματά μας, τόσο αναφορικά με τον ποιοτικό, όσο αναφορικά και με τον ποσοτικό χρόνο της γιαγιάς με το εγγόνι, έρχονται σε μια σχετική αντιπαράθεση με εκείνα των ερευνών που υποστηρίζουν ότι η ενασχόληση από άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

¹⁹³ Tinsley & Parke, Tinsley, J., Parke, R. (1987). Grandparents as interactive and social support agents for families with young infants. *Aging and Human Development*, 25(4), 259-277.

¹⁹⁴ Baydar, N., Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 6, 932-945.

Συγκεκριμένα η συμπεριφοριστική θεωρία του Skinner, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας οφείλεται κυρίως στο περιβάλλον και στις διδακτικές δραστηριότητες που παρέχουν οι ενήλικες στα παιδιά¹⁹⁵. Μερικά χρόνια αργότερα η Ingram υποστήριξε επίσης ότι η γλωσσική ανάπτυξη, όπως και οι λοιποί τομείς ανάπτυξης, συντελείται πρωταρχικά στο πλαίσιο της οικογένειας. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρέχει σαφείς ενδείξεις ότι η οικογένεια συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στη γλωσσική του εξέλιξη¹⁹⁶.

Την αξία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως «ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος» και ως πηγής γλωσσικών και διανοητικών ερεθισμάτων έρχονται να υποστηρίξουν και οι Tizard και Hughes¹⁹⁷.

Άλλες έρευνες γύρω από τη συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη λεξιλογίου του παιδιού έχουν δείξει ότι ο χρόνος που περνούν οι ενήλικες με τα παιδιά και οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται συμβάλλουν σημαντικά στη λεξιλογική τους ανάπτυξη. Η καθημερινή επικοινωνία του πατέρα και της μητέρας με το παιδί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Καθοριστική είναι η συμβολή και των δυο γονιών στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας δεδομένου ότι προσδιορίζουν αποφασιστικά το βαθμό ενεργοποίησης του ίδιου του παιδιού στο να κατακτήσει τη γλώσσα¹⁹⁸.

Δεν είναι υπάρχουν όμως μόνο οι γονείς μέσα στο στενό οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Από έρευνες έχει φανεί ότι μεγάλος αριθμός παιδιών λαμβάνουν φροντίδα από τη γιαγιά και μάλιστα με θετικές επιδράσεις στη γνωστική του ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε παιδιά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η φροντίδα από τη μητέρα και τη γιαγιά φάνηκε να ωφελεί περισσότερο τα παιδιά αυτά σε σύγκριση με τα εκείνα από οικογένειες με μεσαίο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Skinner, (1957). παρ. σε Cole M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω. (σ. 82-83),

Rice, M. L. (1989). Ο.π.

Οικονομίδης, Β. (2003).ο.π.

¹⁹⁶ Ingram (1989), σ. 7-31.

¹⁹⁷ Tizard και Hughes (1984), παρ. σε Κουτσοβάνου (1991), σ. 46.

¹⁹⁸ Μαυρικάκης, Ι. (1997). *Η συμβολή του πατέρα και της μητέρας στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

¹⁹⁹ ο.π.

Το αποτέλεσμα αυτό, αν συνδυαστεί με το αποτέλεσμά της προηγούμενης συσχέτισης, δείχνει ότι η διάρκεια του χρόνου που περνά μια γιαγιά με το εγγόνι της, δεν μπορεί να το βελτιώσει λεξιλογικά, αφού οι περισσότερες γιαγιάδες υποστηρίζουν ότι δεν εμπλέκονται μόνο με το εγγόνι τους (γλωσσικά ή με παιγνιώδεις δραστηριότητες) κατά τη διάρκεια της επαφής τους με αυτό, αλλά και με άλλες εργασίες.

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δύο παραπάνω υποθέσεων φάνηκε ότι η αποκλειστική ή μη ενασχόληση των γιαγιάδων με γλωσσικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες με το εγγόνι τους, καθώς και η διάρκεια χρόνου που περνά μία γιαγιά με το εγγόνι της δεν φαίνεται να βελτιώνει το λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Ας προχωρήσουμε όμως και στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και πρακτικές που υποστηρίζεται ότι βελτιώνουν το λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας, όπως η ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών. Θελήσαμε να εξετάσουμε αν και κατά πόσον οι γιαγιάδες χρησιμοποιούν συγκεκριμένες δραστηριότητες, που έχει φανεί από τη βιβλιογραφία ότι βελτιώνουν το λεξιλόγιο των παιδιών στην ηλικία που μελετούμε. Παρουσιάζουμε παρακάτω μια από τις πιο δημοφιλείς, στη βιβλιογραφία, γλωσσικές δραστηριότητες, την ανάγνωση- αφήγηση παραμυθιού.

Στην έρευνά μας όμως, αν και αρκετές γιαγιάδες υποστηρίζουν ότι επιδίδονται συχνά στη δραστηριότητα αυτή με τα εγγόνια τους, δεν φαίνεται να επηρεάζεται το λεξιλόγιο των εγγονιών τους.

Μέχρι σήμερα, όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αφήγηση-ανάγνωση παραμυθιών υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αποκτούν νέο λεξιλόγιο μέσα από τη δραστηριότητα αυτή. Στην παρούσα έρευνα όμως, δεν φάνηκε κάτι τέτοιο. Το αποτέλεσμα αυτό θα έπρεπε να ερευνηθεί.

Ο Rice²⁰⁰ αναφέρει ότι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην οικογένεια όπως η ανάγνωση βιβλίων ενισχύουν σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη, και ειδικότερα τη λεξιλογική ανάπτυξη. Ο Burgess²⁰¹ επίσης είχε ασχοληθεί με το αν και πόσο οι γονείς διάβαζαν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, και βρήκε ότι η ανάγνωση βιβλίων του γονέα μαζί με το παιδί ενισχύει το ενδιαφέρον του παιδιού προς τη γλώσσα και προκαλεί βελτίωση στον προφορικό του λόγο. Πραγματοποιήθηκε

²⁰⁰ Rice, M. L. (1989). Ο.π.

²⁰¹ Burgess, S. (1997). Ο.π.

έρευνα και στην Ελλάδα, από τον Οικονομίδη²⁰² που διαπίστωσε ότι η αφήγηση λογοτεχνικών κειμένων από τους γονείς επηρεάζει τις λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ωστόσο στην παρούσα έρευνα, αν και ένας ικανός αριθμός γιαγιάδων χρησιμοποιεί τη δραστηριότητα της αφήγησης και ανάγνωσης συχνά, δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αναφορικά με την αύξηση του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Ίσως οι γιαγιάδες να μην έχουν επαρκείς γνώσεις γύρω από την ποιότητα των παραμυθιών που επιλέγουν να διαβάσουν ή να αφηγηθούν στα παιδιά. Ίσως να μην τους είναι γνωστές οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ωφεληθεί γλωσσικά το παιδί από το παραμύθι ή την ιστορία, πέρα από την αισθητική απόλαυση που προσφέρει.

Επίσης, μπορεί οι ιστορίες και παραμύθια που αφηγούνται ή διαβάζονται να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο διαφορετικό από εκείνο που εξετάζουν τα σύγχρονα σταθμισμένα τεστ, όπως το *Αθηνάτεστ*. Η διαφορά ηλικίας μιας γιαγιάς και του εγγονιού της είναι σχετικά μεγάλη και τα θέματα που τα παραμύθια και οι ιστορίες πραγματεύονται να αφορούν πρόσωπα και καταστάσεις που σήμερα το παιδί δεν βιώνει, και έτσι το λεξιλόγιο που αποκτάται να μην είναι αυτό που θα χρησιμοποιήσει περισσότερο και θα εξεταστεί από ένα σύγχρονο τεστ.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των γιαγιάδων που μελετήθηκε, βλέπουμε ότι οι έρευνες σχετικά με τη γλώσσα έχουν δείξει ότι το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με το επίπεδο σπουδών των γονέων τους. Έρευνες που να μελετούν το μορφωτικό επίπεδο των γιαγιάδων σε σχέση με τα εγγόνια τους δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε. Υπάρχει όμως πλήθος βιβλιογραφίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη σημασία του στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Από τη στιγμή λοιπόν που και η γιαγιά είναι ένα ενεργό μέλος μέσα σε αρκετές οικογένειες, θελήσαμε να εξετάσουμε αν το δικό της επίπεδο σπουδών έχει συμβολή στην ανάπτυξη του εγγονιού της. Μια πρώτη ανάλυση μας έδωσε στατιστική σημαντικότητα στη σχέση βαθμίδας εκπαίδευσης της γιαγιάς και λεξιλογίου του εγγονιού της αναφορικά μόνο με τις μητρικές γιαγιάδες και όχι με τις πατρικές.

Η σημαντικότητα αυτή μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι τα ποσοστά των μητρικών γιαγιάδων που περνούν πολύ χρόνο με το εγγόνι τους είναι μεγαλύτερα από

²⁰² Οικονομίδης, Β. (2003). Ο.π.

εκείνα των πατρικών γιαγιάδων. Και αυτό πάλι το γεγονός μπορεί να οφείλεται στις ηλικίες των πατρικών γιαγιάδων που είναι συνήθως μεγαλύτερες, από τις μητρικές γιαγιάδες. Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που σύμφωνα πάλι με έρευνες επηρεάζει τη σχέση γιαγιάς εγγονιού και, κατά συνέπεια, μπορεί να επηρεάζουν και τη μεταξύ τους λεκτική επικοινωνία²⁰³.

Βέβαια να σημειώσουμε εδώ ότι ο αριθμός των γιαγιάδων, πατρικών και μητρικών, που έχουν φοιτήσει από τη Β/θμια εκπαίδευση και άνω είναι πολύ μικρός και ενδέχεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα της στατιστική επεξεργασίας. Ωστόσο η έρευνά μας, συμφωνεί με τις προηγούμενες έρευνες που υποστήριξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα ο Bernstein, κάνοντας μια γενική ανασκόπηση της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνικοποίηση, στο επίπεδο της οικογένειας, κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση στη χρήση της γλώσσας εξαρτάται από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων²⁰⁴.

Αργότερα, η Romano υποστήριξε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έχει μεγάλη σημασία για τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας²⁰⁵, ενώ στη χώρα μας ο Μαυρικάκης εντόπισε ότι το λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας²⁰⁶.

Έχοντας υπόψη μας την έρευνα των Baydar & Brooks-Gunn²⁰⁷, που υποστήριξαν ότι η γιαγιά επηρεάζει περισσότερο τα κορίτσια από ό,τι τα αγόρια, προχωρήσαμε στην περαιτέρω επεξεργασία της υπόθεσης. Εντοπίσαμε τις σχέσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητρικής γιαγιάς χωριστά για αγόρια και κορίτσια. Τα αποτελέσματά μας φαίνεται να συμφωνούν με εκείνα των Baydar & Brooks-Gunn, καθώς στην έρευνά μας, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητρικής γιαγιάς έχει συμβολή κυρίως στα κορίτσια, με στατιστική σημαντικότητα και όχι στα αγόρια.

Μπορούμε να εικάσουμε ότι, λόγω φύλου, ενδέχεται τα κορίτσια να επιθυμούν, περισσότερο από τα αγόρια, να μιμούνται τη γιαγιά στη συμπεριφορά και την ομιλία. Να σημειώσουμε και πάλι στο σημείο αυτό ότι τα κορίτσια στην έρευνά

²⁰³ Hurme, H. (1991). Dimensions of the Grandparent role in Finland. In P.K. Smith (Ed.). *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective* (pp. 19-31). London: Routledge.

²⁰⁴ Bernstein, B. (1971). (Ed.). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

²⁰⁵ Παρ. σε Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη. Σ.σ. 36-37.

²⁰⁶ Μαυρικάκης, ο.π.

²⁰⁷ Baydar & Brooks-Gunn, ο.π.

μας είναι περισσότερα από τα αγόρια, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα.

Τέλος, ερευνήσαμε κατά πόσον οι γιαγιάδες παρακινούν τα εγγόνια τους (εν προκειμένω για ομιλία), και αν αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών αυτών. παρατηρείται λοιπόν ότι, ενώ ένας μεγάλος αριθμός τόσο των μητρικών όσο και των πατρικών γιαγιάδων υποστηρίζουν ότι παρακινούν τα εγγόνια τους σε γλωσσικές ανταλλαγές μαζί τους, το γεγονός αυτό δεν φαίνεται να συμβάλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών.

Άρα, τα αποτελέσματά μας, τουλάχιστον για το νοητικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας, που αφορά στο λεξιλόγιο, δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνάς των Tinsley & Parke, που υποστήριζαν ότι η παρακίνηση της γιαγιάς προς το εγγόνι της για διάφορες δραστηριότητες βελτιώνει τη νοητική του ανάπτυξη.²⁰⁸

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι, ενώ ο χρόνος που αφιερώνουν και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους όταν αυτά είναι στην προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντικός για τη λεξιλογική τους ανάπτυξη, εντούτοις δεν ισχύει το ίδιο και για τις γιαγιάδες. Στην περίπτωση των γιαγιάδων, και συγκεκριμένα των μητρικών, το στοιχείο που βοηθά περισσότερο τα παιδιά, αναφορικά με την ανάπτυξη λεξιλογίου, είναι το μορφωτικό επίπεδο τους.

²⁰⁸ Tinsley & Parke, ο.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Τα συμπεράσματα της έρευνας

Συνοπτικά, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε, βάσει της έρευνάς μας είναι τα εξής:

1. Οι περισσότερες μητρικές και πατρικές γιαγιάδες του δείγματός μας αναφέρουν ότι, όταν ασχολούνται με το εγγόνι τους, δεν αναπτύσσουν αποκλειστικά και μόνο γλωσσικές δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές μοιράζονται ανάμεσα στην γλωσσική ενασχόληση με το εγγόνι τους με άλλες δραστηριότητες και κάποιες απλά επιβλέπουν και φροντίζουν το εγγόνι τους, ενώ πραγματοποιούν άλλες δραστηριότητες. Η ενασχόληση μόνο με το εγγόνι ή (και) με άλλες δραστηριότητες, δεν επηρεάζει τη λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.
2. Τόσο οι μητρικές όσο και οι πατρικές γιαγιάδες, στην πλειονότητά τους, έχουν επαφή με το εγγόνι τους από τη στιγμή της γέννησής του. Οι περισσότερες πατρικές και μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται με τα εγγόνια τους συχνά (από μία φορά την εβδομάδα και πάνω), όμως οι μητρικές γιαγιάδες ασχολούνται με τα εγγόνια τους πολύ περισσότερη ώρα την ημέρα συγκριτικά με τις πατρικές γιαγιάδες. Όμως, η διάρκεια του χρόνου που μια γιαγιά ασχολείται με το εγγόνι της δεν επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου του.
3. Ένα μεγάλο ποσοστό των πατρικών και μητρικών γιαγιάδων υποστηρίζουν ότι διαβάζουν ή αφηγούνται ιστορίες και παραμύθια στα εγγόνια τους συχνά (σε μηνιαία ή και εβδομαδιαία βάση). Όμως, η δραστηριότητα αυτή με τις γιαγιάδες, δεν φαίνεται να βοηθά την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας.
4. Η μεγάλη πλειονότητα των γιαγιάδων έχει φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε, όμως, ότι τα κορίτσια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες είχαν φοιτήσει σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις λεξιλογικές τους επιδόσεις στο

τεστΑθηνά από τα κορίτσια των οποίων οι μητρικές γιαγιάδες είχαν φοιτήσει μέχρι την Α/θμια εκπαίδευση.

5. Οι περισσότερες γιαγιάδες της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι παρακινούν τα εγγόνια τους να τους μιλήσουν, να απευθυνθούν σε εκείνες. Όμως, η δραστηριότητα αυτή δεν φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας

8.2 Περιορισμοί της έρευνάς μας

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι τα παραπάνω συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνά μας, υπόκεινται στους εξής περιορισμούς:

1. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου επηρεάζεται και από άλλα πρόσωπα της οικογένειας πέραν της γιαγιάς και από την ενασχόλησή τους με το παιδί. Η επίδραση αυτή συντελείται ταυτόχρονα με εκείνη της γιαγιάς, χωρίς να μπορούμε πάντα με απόλυτη ακρίβεια να διακρίνουμε το βαθμό επίδρασης κάθε προσώπου. Αυτή η διαπίστωση ισχύει και για τη δική μας έρευνα. Δεν θα ήταν δυνατόν να μελετηθούν στην παρούσα φάση και άλλα πρόσωπα της οικογένειας που μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας, όπως π.χ. ο παππούς ή τα αδέρφια.
2. Δεν υπάρχει η δυνατότητα, για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας να δούμε την προσφορά της γιαγιάς εξελικτικά, και σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του παιδιού, στη βρεφική, στη νηπιακή (2-4), στην εφηβική.
3. Η εργασία αυτή περιορίζεται, όσον αφορά στη μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας, μόνο στον τομέα του λεξιλογίου. Θα ήταν ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να ασχοληθούν με τα πρόσωπα αυτά ή (και) με αυτές τις ηλικιακές ομάδες, καθώς και με τους άλλους τομείς της γλώσσας και να συμπληρώσουν την έρευνα αυτή.
4. Ένα άλλο πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει η έρευνα αυτή είναι ότι μελετά τη γλώσσα, ένα σύστημα πολύπλοκο, που κάθε του έννοια μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό για τον κάθε άνθρωπο και που οι γνώσεις και οι πληροφορίες που έχει ο καθένας δεν μπορούμε να εντοπίσουμε ακριβώς από πού ή από ποιόν προέρχονται. Για αυτό και δεν επιχειρείται με την έρευνα αυτή να εντοπιστεί

ακριβώς ξέρει το παιδί από τη γιαγιά του και τι συγκεκριμένα μπορεί να μάθει, αλλά το αν και πώς το πρόσωπο αυτό μπορεί με διάφορες καθημερινές δραστηριότητες να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτυχθεί γλωσσικά, στον τομέα του λεξιλογίου.

5. Ένας μεθοδολογικός περιορισμός είναι ο εξής: το ερωτηματολόγιο που δόθηκε να συμπληρωθεί από τις γιαγιάδες, δεν περιέχει ίσως όλες εκείνες τις ερωτήσεις, που θα μπορούσαν να περιγράψουν διεξοδικά τη σχέση της γιαγιάς με το παιδί, την ποιότητα της επικοινωνίας τους ή ακόμα και συγκεκριμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται. Κάτι τέτοιο θα χρειαζόταν ανοικτού τύπου ερωτήσεις και συνεντεύξεις με τις γιαγιάδες και τα παιδιά, διαδικασία αρκετά χρονοβόρα και δύσκολη να αναλυθεί. Σε μια πρώτη φάση επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε κατά πόσον οι γιαγιάδες έχουν θέση στη ζωή των παιδιών, σε ό,τι αφορά τη συχνότητά της και τις δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης που μπορεί να περιέχονται.

6. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του επιπέδου λεξιλογίου των παιδιών της έρευνας είναι το μέρος του *Αθηνάτεστ* που αναφέρεται στο λεξιλόγιο, καθώς ήταν το μόνο σταθμισμένο τεστ που είχαμε στη διάθεσή μας. Βέβαια, οι σύγχρονες έρευνες της μελέτης του λεξιλογίου χρησιμοποιούν άλλα τεστ και μεθόδους (όπως το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), που όμως δεν είναι σταθμισμένο στην Ελλάδα. Επομένως, η έρευνα με ένα άλλο τεστ λεξιλογίου ενδέχεται να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα.

7. . Σε πολλές έρευνες που εξετάζουν την ανάπτυξη λεξιλογίου συναντάμε επίσης την περιγραφή μιας εικόνας και την καταμέτρηση των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως δείκτη του επιπέδου του λεξιλογίου τους. Η παρούσα έρευνα αρχικά σχεδιάστηκε έτσι ώστε τα παιδιά, πέρα από την εξέταση του δεκτικού τους λεξιλογίου με τη χρήση του *Αθηνάτεστ:λεξιλόγιο*, να εξεταστούν και στο παραγωγικό τους λεξιλόγιο περιγράφοντας μία εικόνα, ενώ η ερευνήτρια κατέγραφε την περιγραφή αυτή, ώστε να μπορεί να υπολογίσει τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσε το παιδί. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις καταγραφές αυτές δεν μπορέσαμε λόγω περιορισμένου χρόνου να τα επεξεργαστούμε στη μελέτη αυτή και παραμένουν προς επεξεργασία σε επόμενη μελέτη. Σε περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί, θα συσχετιστούν τα αποτελέσματα των δύο τεστ, καθώς και οι συσχετίσεις με τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια.

8. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών μετρήθηκε στην παρούσα έρευνα με το τεστ νοημοσύνης Raven. Οι σύγχρονες έρευνες του εξωτερικού χρησιμοποιούν πλέον πιο καινούρια τεστ, που όμως δεν μπορούσαμε να έχουμε στα χέρια μας στην παρούσα φάση. Η εξέταση των παιδιών με άλλο τεστ νοημοσύνης ενδέχεται να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα και συσχετισμούς με το λεξιλόγιό τους.

9. Ως προς το μέγεθος του δείγματος, λειτουργεί περιοριστικά ο αριθμός, που είναι μικρός. 68 παιδιά έλαβαν μέρος στην έρευνα, εκ των οποίων τα κορίτσια που είναι αρκετά περισσότερα από τα αγόρια. Ερωτηματολόγια δόθηκαν σε όλους τους γονείς που είχαν παιδιά από 5 ετών και άνω, όμως η επιστροφή από τους γονείς των κοριτσιών υπήρξε μεγαλύτερη. Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, δεν παύει όμως να είναι αξιοσημείωτη και ίσως να έχει κάποια επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας.

10. Ακόμα ένας περιοριστικός παράγων είναι η γεωγραφική περιοχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Στην έρευνα αυτή συμμετέχουν μόνο νήπια που κατοικούν μέσα στην πόλη του Ρεθύμνου, αποκλείοντας έτσι τις αγροτικές περιοχές ή άλλες πόλεις της Ελλάδας. Πιθανολογούμε ότι τα θα ήταν δυνατόν να επαναληφθούν από νήπια που κατοικούν σε άλλες περιοχές της Ελλάδας με τα ίδια κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά.

11. Ένα ακόμα από τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην έρευνα αυτή ήταν η παράδοση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Δεν είχα την ευκαιρία να συναντήσω όλες τις γιαγιάδες των παιδιών τα οποία εξέτασα, καθώς οι συναντήσεις και ενημερώσεις γίνονταν στα νηπιαγωγεία, όπου φοιτούσαν τα παιδιά, κατά τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησής τους. Τις περισσότερες φορές συναντούσα τους γονείς, στους οποίους γινόταν η ενημέρωση, και οι οποίοι αναλάμβαναν να δώσουν στις γιαγιάδες τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση. Η έρευνα αυτή απαιτούσε καλή ενημέρωση και συντονισμό των γονέων, καθώς και τη βοήθεια των συναδέλφων νηπιαγωγών που συνέλεξαν τα ερωτηματολόγια από τους γονείς.

12. Τέλος, ένα ακόμα πρόβλημα ήταν η χρονοβόρα διαδικασία εξέτασης των παιδιών. Ο χρόνος ήταν περιορισμένος (μία ώρα το πρωί, 45 λεπτά το διάλειμμα), και καθώς το παιδί δεν έπρεπε να έχει την αίσθηση άγχους και βιασύνης κατά την εξέταση, χρειάστηκε να βρεθώ αρκετές φορές σε κάθε νηπιαγωγείο, μέχρι να ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων. Συνολικά, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες.

8.3 Ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις

Η έρευνα αυτή είχε ως σκοπό να δείξει αν η γιαγιά μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εγγονιού της, κατά την προσχολική του ηλικία και αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μητρικών και πατρικών γιαγιάδων, αναφορικά με ποιότητα και ποσότητα ενασχόλησης τους με το εγγόνι τους. Βρέθηκε λοιπόν ότι οι μητρικές γιαγιάδες περνούν σημαντικά περισσότερο χρόνο με το προσχολικής ηλικίας εγγόνι τους, από ότι οι πατρικές γιαγιάδες.

Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί η έρευνα αυτή ως προς τα αίτια που τελικά οδηγούν στην απασχόληση του παιδιού προσχολικής ηλικίας από τη μητρική του κυρίως γιαγιά. Οι έρευνες στη χώρα μας που έχουν ασχοληθεί με το θέμα²⁰⁹ αναφέρουν κάποιους λόγους, για τους οποίους οι γονείς αφήνουν κυρίως τα παιδιά τους στη μητρική γιαγιά. Αυτοί οι λόγοι είναι το νεώτερον της ηλικίας και η σχέση μητέρας-μητρικής γιαγιάς, οι οποίοι θα μπορούσαν να διερευνηθούν.

Βέβαια, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, πέραν από τους γονείς και τη γιαγιά, μπορεί να υπάρχουν κι άλλα πρόσωπα που ενδέχεται να συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Τα πρόσωπα αυτά μπορεί να είναι τα αδέρφια, αναφορικά με τα οποία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να συσχετίζουν την αλληλεπίδρασή τους και τη συμβολή της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία. Βέβαια μέσα στον οικογενειακό κύκλο υπάρχει και ο παππούς. Ο παππούς ενδέχεται να εμπλέκεται σε διαφορετικές δραστηριότητες και να διαφέρει σημαντικά σε σχέση με την γιαγιά τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική επαφή που μπορεί να έχει με το εγγόνι του. Ενώ λοιπόν έχει φανεί η συμβολή του στη νοητική ανάπτυξη του εγγονιού του, δεν έχει γίνει λόγος για την ανάπτυξη λεξιλογίου, αναφορικά με τον παππού.

Με την έρευνα αυτή φάνηκε, ότι οι γιαγιάδες προθυμοποιούνται να πραγματοποιούν γλωσσικές δραστηριότητες με τα εγγόνια τους. Μάλιστα συχνά πραγματοποιούν δραστηριότητες όπως η ανάγνωση παραμυθιών, που είναι μια αρκετά βοηθητική στην ανάπτυξη λεξιλογίου δραστηριότητα. Παρολαυτά όμως δεν

²⁰⁹ Μαλικιώση-Λοϊζου. (1996). Διαγενεακές Σχέσεις: Πραγματικότητες και Αρχές Επικοινωνίας και Αλληλεγγύης. Στο Β. Κοτζαμάνη, Α. Μαράτου- Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου & Μ. Τζωρτζοπούλου (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία* (σσ. 387-400). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

φαίνεται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να βοηθούνται από τις δραστηριότητες αυτές.

Στο σημείο αυτό, μπορούν να συμβάλλουν γονείς και παιδαγωγοί (εφόσον η γιαγιά έχει επαφή με το χώρο του νηπιαγωγείου). Μπορεί να ενημερωθεί για τους τρόπους και τις μεθόδους που διαβάζεται ένα παραμύθι, ανάλογα με το σκοπό που υπηρετεί. Για παράδειγμα, σε σύγχρονες έρευνες φάνηκε ότι οι μέθοδοι όπου το παιδί προσχολικής ηλικίας έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει, να σχολιάσει κάποια λέξη, να κατονομάσει, και γενικά να επεξεργαστεί μία λέξη είναι εκείνες που συντελούν περισσότερο στο να μάθει αλλά και να συγκρατήσει λέξεις. Βέβαια και η επανάληψη βοηθάει στην εκμάθηση λέξεων, αλλά τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με την ενεργή συμμετοχή του παιδιού και την ενεργοποίηση των νοητικών του μηχανισμών²¹⁰.

Εφόσον λοιπόν, κάθε άτομο του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί τις μεθόδους αυτές, αναφορικά με την ανάγνωση ιστοριών, ίσως επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη λεξιλογίου του παιδιού.

²¹⁰ Dickinson, Δ.K., Smith, M.W. (1994). Long term effects of preschool teachers' book reading on low income children's vocabulary and story comprehension.

Ewers, C.A., Brownson, S.M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal of Reading Psychology*, 20, 11-20.

Hargrave, A.C., Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefit of regular and dialogic reading.

Senechal, M. (1997). The differential effects of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Child Language*, 24, 123-138.

Senechal, M., Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 352-359.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 6, 932-945.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1990). *The psychology of aging*. California: Brooks/Cole.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception. *British Journal of Sociology*, 9, 159-174.
- Bernstein, B. (1971). (Ed.). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Best, J.W., Kahn, J.V. (1989). *Research in education*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall international.
- Brown R. (1970). *Social psychology*. New York: C. MacMillan.
- Bruner, J. (1982). Formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1, 1-16.
- Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: a longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127/128, 191-199.
- Campbell, V., Bubolz, M. (1982). Parenting by related adults. In M.J., Konstelnik & H.J. Fitzgerald (Eds.). *Patterns of supplementary parenting* (pp. 33-70). N.Y: Plenum.
- Chase-Landscale, L.P., Brooks-Gunn, J., Zamsky, E.S. (1994). Young African American multigenerational families in poverty: Quality of mothering and grand mothering. *Child development*, 65, 373-393.

- Cherlin, A.J., Funstenberg, F.F. (1986). *The New American Grandparent: a Place in the Family, a Life Apart*. N.Y: Basic Books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origins and use*. New York: Praeger.
- Ewers, C.A., Brownson, S.M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal of Reading Psychology*, 20, 11-20.
- Folbre, N., Yoon, J., Finnoff, K., Fuligni, A.S. (2005). By what measure? Time devoted to children in the United States. *Demography*, 42, 2, 373-390.
- Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301-322.
- Hart, B., Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, n.6, 1096-1105.
- Hoyer, W.J., Rybash, J.M., Roodin, P.A. (1999). *Adult Development and Aging*. Boston: McGraw-Hill.
- Hurme, H. (1991). Dimensions of the Grandparent role in Finland. In P.K. Smith (Ed.). *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective* (pp. 19-31). London: Routledge.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryc, A., Seltzer, M., Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. New York: CUP.
- Kahana, B., Kahana, E. (1970). Grandparenthood from the perspective of developing grandchild. *Developmental Psychology*, 3 (1), 98-105.
- Kornhaber, A., Woodward, K.L. (1981). *Grandparents/grandchildren: the vital connection*. Garden City, New York: Anchor Press.
- Labov, W. (1972a). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

- Leonard, L.B., Chapman, K., Rowan, L.E., Weiss, A.L. (1983). Three hypotheses concerning young children's imitations of lexical items. *Developmental Psychology, 19*, 591-601.
- Lonigan, C., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Matthews, S.H., Spray, J. (1985). Adolescents' relationships with grandparents: an empirical contribution to conceptual clarification. *Journal of gerontology, 40*, 621-626.
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: a strategy for improving young childrens' comprehension, concept of story structure and oral language complexity.
- Morrow, L.M., Smith, J.K. (1990). The effect of group size on interactive storybook reading. *Reading Reaserch Quarterly, 25*, 213-231.
- Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development, 49*, 371-380.
- Neugarten, B.L., & Weinstein, K.K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family, 24*, 199-204.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children of low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 427-440.
- Pinker, S. (1990). Language acquisition. In D.N. Osherson, H. Lasnic (Eds). *An invitation to cognitive science. Language.* (pp.199-242). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist, 44*, 149-156.
- Robinson, J.P., Yerby, J., Somerick, N. (1977). Sex role differences in time use. *Sex Roles, 3*, 443-458.
- Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia, 41*, 207-220.

- Scarborough, H.S., Dobrich. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Senechal, M. (1997). The differential effects of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Child Language, 24*, 123-138.
- Senechal, M., Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*, 360-374.
- Snow, C. E. (1986). Conversations with children. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 69-89). Cambridge: CUP.
- Speidel, G.E., Nelson, K.E. (1989). A fresh look at imitation in language learning. In G.E. Speidel, K.E. Nelson (Eds.). *The many faces of imitation in language learning*. New York: Springer-Verlag.
- Stevens, J.H. (1984). Black grandmothers' and black adolescent mothers' knowledge about parenting. *Developmental Psychology, 20*, 1017-1025.
- Tinsley, J., Parke, R. (1984). Grandparents as support and socialization agents. In M. Lewis (Ed.). *Beyond the dyad*, (pp.161-194). New York: Plenum
- Tinsley, J., Parke, R. (1987). Grandparents as interactive and social support agents for families with young infants. *Aging and Human Development, 25*(4), 259-277.
- Thomson, R.A. (1986). Fathers and the child's "best interests". Judicial decision-making in custody disputes. In M.E. Lamb (Ed.). *the fathers' role: applied perspectives* (pp. 61-102). New York:Wiley. (παρ. σε Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist, 44*, 1217-1222.
- Thomson, R.A., Tinsley, B.R., Scalora, M.J., Parke, R.D. (1989). Grandparents' visitation rights. Legalizing the ties that bind. *American Psychologist, 44*, 1217-1222.
- Wakschlag, L.S., Chase-Landscale, L.P., Brooks-Gunn, J. (1996). Not just "ghosts on the nursery": contemporaneous intergenerational relationships and parenting in young african-american families. *Child Development, 67*, 2131-2147.

- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production. *Child Development, 65*, 606-621.
- Werner, E. (1991). Grandparent-grandchild relationships amongst US ethnic groups. In P.K. Smith (Ed.). *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective* (pp. 68-81). London: Routledge.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 352-359.
- Whitehurst, G. J., Fischel, C.J., Lonigan, M.C., Valdez-Menchaca, B. D., DeBaryshe, D., Caulfield, M.B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology, 24*, n.5, 690-699.
- Zill, N., Peterson, J.L. (1982). Learning to do things without help. In L.M. Laosa, I.E. Sigel (eds). *Families as learning environments for children*. NY: Plenum.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1993). *Οικογένεια-παιδική προστασία-κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1994). «Η γλώσσα μου» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δ. Ζ. Λαμπρινή-Νινέττα (Επιμ.). *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. (σσ. 101-111). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βιταλάκη, Ε. (2002). *Η ανάπτυξη της μίμησης στην αλληλεπίδραση γιαγιάς-βρέφους*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Βοσνιάδου, Στ. (1991). «Ανάπτυξη». Στο: *Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γεώργας, Δ. (1994). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Στο Δ. Ζ. Λαμπρινή-Νινέττα (Επιμ.). *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική σε ένα Μεταβαλλόμενο Κόσμο*. (σσ. 17-29). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλη, Ι., Κονδύλη, Δ., Χάνδανος, Γ., Χατζηβάρναβα, Ε. (1996). Αλληλεγγύη ανάμεσα στις γενεές: Σχέσεις και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ ηλικιωμένων και νεότερων μελών της ελληνικής οικογένειας. Στο Β. Κοτζαμάνη, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου, Μ. Τζωρτζοπούλου. (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία*. (σσ. 401-429). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Δημητρίου, Σ. (1983). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας 3^α*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Πρακτικά 2ου συνεδρίου του Πανελ. Συλλόγου ειδικών για τις διαταραχές του λόγου*.
- Καραπέτσας, Α. (1989). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου: πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά παιδιού-εφήβου-ενήλικα*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κατή, Δ. (1991). «Γλωσσική ανάπτυξη». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

- Clarke-Steward, A. (1988). *Το παιδί όταν η μητέρα εργάζεται: ημερήσια φροντίδα, απασχόληση, παιδικοί σταθμοί*. Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Cole, M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κρασανάκης, Γ. *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Ηράκλειο: έκδοση του συγγραφέα.
- Κρασανάκης, Γ. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλειο: έκδοση του συγγραφέα.
- Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1992). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ. (1990). Η τέχνη της αφήγησης: μέσο επαφής του παιδιού με τον έντεχνο λόγο. *Διαβάζω*, 24, 45-47.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαλικιώση-Λοΐζου. (1996). Διαγενειακές Σχέσεις: Πραγματικότητες και Αρχές Επικοινωνίας και Αλληλεγγύης. Στο Β. Κοτζαμάνη, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. Τεπέρογλου & Μ. Τζωρτζοπούλου (Επιμ). *Γήρανση και Κοινωνία* (σσ. 387-400). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μαυρικάκης, Ι. (1997). *Η συμβολή του πατέρα και της μητέρας στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μηνάς, Κ. (1991). «Γλώσσα». Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη Νεοελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1985). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Μουσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (μτφρ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

- Braun, C. (1991). «Προσδοκία». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδης, Β. (2003α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 έως 6;5 ετών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Οικονομίδης, Β. (2003β). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία: πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (σσ. 209-228).
- Παντελής, Σ. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα, 4*.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (2000). *Ψυχολογία. Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα:
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Γιαννίτσα, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρογιάννης, Κ., Melhuish, E. C. (2001). (επιμ.). *Προσχολική ηλικία: φροντίδα - αγωγή-ανάπτυξη. Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1985). *Παιδαγωγική Ψυχολογία- Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας - λύση προβλημάτων*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος: μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χασάπης, Ι. (1980). *Ψυχολογία της προσωπικότητας*. Αθήνα: Βασιλόπουλος.
- Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας που εκπονείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εντοπίσει αν και κατά πόσον οι γιαγιάδες που έχουν εγγόνια στην προσχολική ηλικία εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο των παιδιών αυτών μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Οι πληροφορίες που πρόκειται να συλλεγούν θα είναι ανώνυμες. Γι' αυτό ΜΗ ΓΡΑΨΕΤΕ ΠΟΥΘΕΝΑ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που σας εκφράζει. Αν θέλετε να συμπληρώσετε κάτι, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε οποιοδήποτε κενό χώρο του ερωτηματολογίου. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Με εκτίμηση
Μαρία Μαυράκη

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ		
Νηπιαγωγείο:		
Φύλο:	Αγόρι	Κορίτσι
Ημερομηνία γέννησης:		

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Είστε....
 - A) η μητέρα του πατέρα του παιδιού
 - B) η μητέρα της μητέρας του παιδιού

2. Η ηλικία σας είναι....
 - A) έως 40 ετών
 - B) από 41-50
 - Γ) από 51-60
 - Δ) από 61-70
 - E) άνω των 70 ετών

3. Η καταγωγή σας είναι...
- A) από αγροτική περιοχή
 - B) από ημιαστική περιοχή (2000-9999 κάτοικοι)
 - Γ) από αστική περιοχή (10000 κάτοικοι και άνω)
4. Μέχρι ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε φοιτήσει;
- A) Δημοτικό σχολείο
 - B) Γυμνάσιο
 - Γ) Λύκειο
 - Δ) Τεχνική – επαγγελματική σχολή
 - E) ΑΕΙ – ΤΕΙ
5. Πόσο κοντά μένετε με το εγγόνι σας;
- A) Στο ίδιο σπίτι
 - B) Στην ίδια πολυκατοικία
 - Γ) Στην ίδια γειτονιά
 - Δ) Στην ίδια πόλη ή χωριό
 - E) Σε άλλη πόλη ή χωριό
6. Όταν είστε με το εγγόνι σας είναι και άλλα παιδιά μαζί;
- A) Ποτέ
 - B) Κάποιες φορές
 - Γ) Πάντα
7. Τι κάνετε όταν βρίσκεστε με το εγγόνι σας;
- A) Ασχολούμαι κυρίως μαζί του (περίπατοι, συζητήσεις, αφήγηση- ανάγνωση παραμυθιών, τραγούδια, παιχνίδι)
 - B) Ασχολούμαι κυρίως με άλλες εργασίες ή ενδιαφέροντα
 - Γ) Συνδυάζω και τα δύο παραπάνω (α+β)
8. Πόσο καιρό ασχολείστε με το εγγόνι σας;
- A) Από τότε που γεννήθηκε
 - B) Από 2-4 ετών
 - Γ) Από 5 ετών
9. Πότε βλέπετε το εγγόνι σας;
- A) Μία φορά το δίμηνο ή λιγότερο
 - B) 1-2 φορές το μήνα
 - Γ) Κάθε εβδομάδα
 - Δ) Παραπάνω από δύο μέρες την εβδομάδα
10. Πόσες ώρες την ημέρα ασχολείστε με το εγγόνι σας;
- A) Καθόλου
 - B) Μέχρι μία ώρα
 - Γ) 2-3 ώρες
 - Δ) Τέσσερις ώρες και πάνω

11. Διαβάζετε ή αφηγείσθε ιστορίες και παραμύθια στο εγγόνι σας; Πόσο συχνά;
- A) Ποτέ
 - B) Σπάνια
 - Γ) 1-2 φορές το μήνα
 - Δ) Κάθε εβδομάδα
 - E) Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα
12. Μαθαίνετε στο εγγόνι σας τραγούδια; Πόσο συχνά;
- A) Ποτέ
 - B) Σπάνια
 - Γ) 1-2 φορές το μήνα
 - Δ) Κάθε εβδομάδα
 - E) Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα
13. Παίζετε παιχνίδια με το εγγόνι σας; Πόσο συχνά;
- A) Ποτέ
 - B) Σπάνια
 - Γ) 1-2 φορές το μήνα
 - Δ) Κάθε εβδομάδα
 - E) Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα
14. Πηγαίνετε περιπάτους – επισκέψεις με το εγγόνι σας; Πόσο συχνά;
- A) Ποτέ
 - B) Σπάνια
 - Γ) 1-2 φορές το μήνα
 - Δ) Κάθε εβδομάδα
 - E) Πάνω από 2 φορές την εβδομάδα
15. Όταν το παιδί κάνει ερωτήσεις, απαντάτε;
- A) Καθόλου
 - B) Μερικές φορές
 - Γ) Συχνά
16. Παρακινείτε το εγγόνι σας να σας μιλήσει (να αφηγηθεί κάτι, να πει ένα τραγούδι, να απευθυνθεί γενικά σε εσάς);
- A) Καθόλου
 - B) Μερικές φορές
 - Γ) Συχνά
17. Πιστεύετε ότι μαθαίνετε στο εγγόνι σας καινούριες λέξεις;
- A) Καθόλου
 - B) Λίγο
 - Γ) Πολύ
18. Τι θα θέλατε να γίνει το εγγόνι σας όταν μεγαλώσει;.....