

## Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΓΩΝΙΔΑ

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΙΟΣΣΕΟΓΛΟΥ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στηρίχθηκε στα ευρήματα της έρευνας των Keller, Ford, και Meacham (1978). Εξετάστηκαν 45 αγόρια και κορίτσια 3, 4 και 5 χρόνων σε μια σειρά μετρήσεων που αποτελούνταν από την ανοιχτή συζήτηση, τις ερωτήσεις "μπορώ/είμαι/έχω/μ' αρέσει" και τις εικόνες εξέλιξης. Η επεξεργασία των δεδομένων οδήγησε σε δέκα κατηγορίες τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά και των τριών ηλικιών όταν περιγράφουν τον εαυτό τους. Πρόκειται για τις ιδιότητες που αποδίδουν στον εαυτό τους, τις ικανότητές τους, τις δραστηριότητές τους, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, τις προσωπικές τους σχέσεις, το όνομά τους, το φύλο τους, τις συνήθειές τους, τα είδη που έχουν στην κατοχή τους και, τέλος, κάποιες προτιμήσεις τους. Οι πρώτες έξι κατηγορίες βρέθηκε να είναι οι συχνότερες, όπως έδειξαν τα ποσοστά των παιδιών που αναφέρθηκαν σε αυτές και οι συχνότητες των αναφορών τους σε κάθε κατηγορία, ενώ δε βρέθηκε υπεροχή των δραστηριοτήτων έναντι της εικόνας του σώματος στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης. Οι εξελικτικές αλλαγές ήταν περιορισμένες και παρατηρήθηκαν κυρίως μεταξύ των μικρών παιδιών (3 χρόνων) και των μεγαλύτερων (4 και 5 χρόνων). Ως προς την αντίληψη της εξέλιξης του ίδιου τους του εαυτού, πώς ήταν δηλαδή πριν και πώς θα είναι αργότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά διαμορφώνουν κατά την περίοδο αυτή μια ικανοποιητική εικόνα, η οποία διακρίνεται από καταφατικές και αρνητικές αναφορές κυρίως ως προς τις δραστηριότητές τους και τις ικανότητές τους κατά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

*Λέξεις-κλειδιά:* Αυτο-αντίληψη, εικόνα αναπτυσσόμενου εαυτού, προσχολική ηλικία.

Η έννοια της αυτο-αντίληψης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην ψυχολογία. Η σημασία της και ο ρόλος της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και προσωπικότητα αναγνωρίζεται ευρύτερα, καθώς διερευνάται από πολλούς κλάδους της ψυχολογίας (π.χ., Εξελικτική, Σχολική, Κοινωνική, Γνωστική, Ψυχολογία της Προσωπικότητας, κ.ά.) οι οποίοι, θέτοντας διαφορετικούς στόχους ο καθένας, συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των ποικίλων απόψεών της. Ειδικότερα,

στην Εξελικτική και τη Γνωστική Ψυχολογία, στα πλαίσια των οποίων εντάσσεται και η προβληματική της παρούσας εργασίας, το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάστηκε στα παρακάτω σημεία: (α) στο χρόνο εμφάνισης και τη διαδικασία απόκτησης της έννοιας του εαυτού (Lewis & Brooks-Gunn, 1979. Perner, 1991. Piaget, 1929/1967. Samuels, 1986. Stern, 1985. Stipek, Gralinski, & Kopp, 1990), (β) στην αναπτυξιακή πορεία των αυτο-αντιλήψεων (Damon & Hart,

1982. Harter, 1983. Keller, Ford, & Meacham, 1978. Lewis, 1981. Montemayor & Eisen, 1977. Rosenberg, 1979) και (γ) στη μελέτη της αυτο-εκτίμησης, ως συγγενούς ή συχνά ταυτόσημης με την αυτο-αντίληψη έννοιας (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992. Wells & Marwell, 1976).

Ως αυτο-αντίληψη ορίζεται "το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του" (Burns, 1986. Λεονταρή, 1996, σ. 72). Ο εαυτός αντιμετωπίζεται κυρίως ως αντικείμενο, καθώς είναι αυτός που μελετάται και του προσδίδονται ιδιότητες, παρά το ότι ο ίδιος είναι και το υποκείμενο, ο δράστης που διαμορφώνει την εικόνα του. Η διάκριση του εαυτού ως υποκειμένου ("εγώ") από τον εαυτό ως αντικείμενο ("εμένα") διατυπώθηκε πρώτα από τον James (1892/1961). Οι Lewis και Brooks-Gunn (1979), υιοθετώντας την άποψη του James, εισήγαγαν τους όρους "υπαρξιακός εαυτός", δηλαδή ο εαυτός ως υποκείμενο με σαφώς διακριτή υπόσταση από τους άλλους, και "κατηγορικός εαυτός", δηλαδή ο εαυτός ως αντικείμενο, έννοια που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις-κατηγορίες μέσω των οποίων ο εαυτός ορίζεται και αναγνωρίζεται (π.χ., φύλο, ηλικία, ιδιότητες, ικανότητες, κ.τ.λ.). Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις για καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές αποκαλούνται "αυτο-αντιλήψεις" και συνθέτουν το περιεχόμενο της αυτο-αντίληψης, ως της γενικής εικόνας που το άτομο έχει για τον εαυτό του.

Οι έρευνες για το χρόνο και τη διαδικασία εμφάνισης του εαυτού σχετίζονται με τον υπαρξιακό εαυτό, ενώ οι έρευνες για τις συστατικές διαστάσεις της αυτο-αντίληψης και την εξέλιξή τους συνδέονται με τον κατηγορικό εαυτό. Τέλος, η αυτο-εκτίμηση αποτελεί την αξιολογική πτυχή της αυτο-αντίληψης και διαφοροποιείται από τα γνωστικά της στοιχεία που αποτελούν την περιγραφική της πτυχή (Burns, 1982. Λεονταρή, 1996). Επειδή, μάλιστα, αποτελείται από τις ξεχωριστές αξιολογήσεις αυτών των γνωστικών συστατικών (Wells & Marwell, 1976), θα μπορούσε, να θεωρηθεί και ως έννοια "ανώτερης τάξης". Επιπλέον, η αυτο-εκτίμηση έχει συναισθηματική χροιά (Rosenberg, 1979) και συνδέεται με τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες και την

αποτελεσματικότητα κάποιου (James, 1892/1961). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην αυτο-εκτίμηση, καθώς ο ρόλος της θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην εκδήλωση συμπεριφοράς και, γενικά, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Είναι ήδη γνωστό ότι η έννοια του εαυτού - τουλάχιστον ως υποκείμενο- εμφανίζεται πολύ νωρίς, από το τέλος του πρώτου έτους, και η παρουσία της εκδηλώνεται μέσω του άγχους του αποχωρισμού από τη μητέρα, των φοβικών αντιδράσεων προς τα ξένα πρόσωπα και της απόκτησης της μονιμότητας αντικειμένου/προσώπου (Stern, 1985). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την πιαζετιανή άποψη για την απουσία της αυτο-ενημερότητας πριν την εμφάνιση των παραπάνω μορφών συμπεριφοράς (Piaget, 1929/1967). Είναι σύμφωνα, επίσης, και με τη φρουϊδική άποψη για τη συμβιωτική σχέση του βρέφους με τη μητέρα, η οποία, για όσο διαρκεί, δηλώνει το αδιαφοροποίητο του εαυτού. Η διαφοροποίηση του εαυτού από τη μητέρα και η διάσπαση του ενιαίου συνόλου που μέχρι τώρα αποτελούσαν σηματοδοτεί την εμφάνιση της αίσθησης του εαυτού (Freud, 1923. Harter, 1983. Λεονταρή 1996). Έχει διατυπωθεί, επίσης, και η άποψη της παρουσίας της έννοιας του εαυτού ήδη από τη στιγμή της γέννησης, ως κάτι το οποίο είναι προδιαγεγραμμένο στην ανθρώπινη φύση (Samuels, 1986). Ωστόσο, η έννοια του κατηγορικού εαυτού, η οποία προϋποθέτει αυτήν του υπαρξιακού αλλά και απαιτεί την αναπαραστατική-συμβολική σκέψη, κάνει την εμφάνισή της περίπου κατά το 18ο μήνα και εκδηλώνεται μέσω της αναγνώρισης του εαυτού στον καθρέφτη και σε φωτογραφίες (Harter, 1983. Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Τα στοιχεία τα οποία παιδιά αυτής της ηλικίας (18-24 μήνες) συνήθως αναγνωρίζουν στον -ή σε σχέση με τον- εαυτό τους και, κατά συνέπεια, οι κατηγορίες γύρω από τις οποίες οικοδομούν τις αυτο-αντιλήψεις τους είναι το φύλο, η ηλικία, η αποτελεσματικότητά τους σε κάποιες μορφές δράσης και τα οικεία τους πρόσωπα (Lewis, 1981).

Κατά τα επόμενα χρόνια, δηλαδή αυτά της προσχολικής ηλικίας (3-5 χρόνια), νέες διαστάσεις προστίθενται στις περιγραφές των παιδιών

για τον εαυτό τους, όπως οι δραστηριότητές τους, οι κοινωνικές τους σχέσεις με ενηλίκους ή/και συνομηλικούς, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, τα αντικείμενα που έχουν στην κατοχή τους, προσωπικές προτιμήσεις αλλά και περιορισμένοι χαρακτηρισμοί με αξιολογικά στοιχεία για τον εαυτό (Kagan, 1984. Keller, Ford, & Meacham, 1978).

Ωστόσο, αναφορές σε ψυχολογικές ιδιότητες παρατηρούνται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και γύρω στην ηλικία των 8 ετών ο εσωτερικός εαυτός (σκέψεις, συναισθήματα, ποιότητες) είναι ιδιαίτερα εμφανής. Επιπλέον, στις αυτο-περιγραφές του παιδιού υπεισέρχεται η κοινωνική σύγκριση, με την έννοια της εκτίμησης ομοιοτήτων και διαφορών σε σχέση με άλλους (Secord & Peevers, 1974. Sigelman & Shaffer, 1991).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά την πληθώρα ερευνών που αναφέρονται στην αυτο-αντίληψη, τα ευρήματα που αφορούν στα συστατικά στοιχεία του κατηγορικού εαυτού κατά την προσχολική ηλικία είναι περιορισμένα. Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν στραφεί είτε μεμονωμένα σε κάποιες κατηγορίες είτε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην αυτο-εκτίμηση. Έρευνα αναφοράς για το περιεχόμενο των αυτο-αντιλήψεων κατά την προσχολική ηλικία αποτέλεσε η έρευνα των Keller, Ford και Meacham (1978), οι οποίοι (α) κατέγραψαν τις κατηγορίες που τα παιδιά 3-5 χρόνων χρησιμοποιούν στις αυτο-περιγραφές τους (βλ. παραπάνω) και (β) υπέδειξαν ότι η αυτο-αντίληψη κατά την προσχολική ηλικία είναι συνάρτηση περισσότερο των δραστηριοτήτων των παιδιών και λιγότερο της εικόνας που έχουν για το σώμα τους.

Η μεγάλη συχνότητα αναφορών στα φυσικά, σωματικά χαρακτηριστικά από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συζητήθηκε εκτενώς από όλους σχεδόν τους ερευνητές της αυτο-αντίληψης (Broughton, 1978. James, 1892/1961. Lewis & Brooks-Gunn, 1979. Selman, 1980. Stagner, 1961). Ωστόσο, οι Keller et al. (1978) υποστήριξαν ότι η δράση συγκρινόμενη με τα σωματικά χαρακτηριστικά αποτελεί πιο σημαντική κατηγορία στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ως δράση οι

παραπάνω ερευνητές είχαν ορίσει το σύνολο των συνηθειών, ικανοτήτων και πράξεων παροχής βοήθειας. Επρόκειτο, δηλαδή, για μια μεικτή κατηγορία, διότι οποιαδήποτε αναφορά των παιδιών σε κάποια από τα παραπάνω θεωρούνταν ως αναφορά δράσης. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι υπό αυτό το πρίσμα υποτιμήθηκε ο ρόλος των ικανοτήτων ως ανεξάρτητου σημαντικού παράγοντα διαμόρφωσης της εικόνας του εαυτού (Gecas & Schwalbe, 1983). Αν και οι αναφορές στις ικανότητες συνήθως υπονοούν δράση, θα πρέπει να διαφοροποιούνται από τις απλές δραστηριότητες, καθώς αποτελούν ένα πολύ δυναμικό στοιχείο, συχνά με αξιολογικό χαρακτήρα. Άλλωστε, και ως υποκατηγορία της δράσης στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν αυτή που παρουσίαζε την υψηλότερη συχνότητα αναφορών (βλ. Keller et al., 1978, σ. 486-487).

Επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να συμβάλει σε μια πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, οι στόχοι της ήταν: (α) να εξετάσει το ρόλο των ικανοτήτων, των δραστηριοτήτων και των σωματικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης των παιδιών 3-5 χρόνων· (β) να διερευνήσει το περιεχόμενο των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών ανάλογα με την ηλικία και το φύλο· (γ) να μελετήσει πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την εξέλιξη του ίδιου τους του εαυτού στη συνέχεια του χρόνου, ελέγχοντας έτσι και το περιεχόμενο των αυτο-περιγραφών τους όταν αυτά προβάλλουν τον εαυτό τους στο μέλλον ή όταν τον περιγράφουν κατά το παρελθόν.

Ως προς τα παραπάνω ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της αίσθησης της ικανότητας και της αποτελεσματικότητας στην αυτο-αντίληψη (Dunn, 1988. Epstein, 1991. Gecas & Schwalbe, 1983). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της αίσθησης που αναπτύσσει το παιδί για το τι είναι ικανό και τι δεν είναι ικανό να καταφέρει, στην έρευνα αυτή οι ικανότητες εξετάζονται ως ξεχωριστή κατηγορία από τις δραστηριότητες. Αναμένεται, λοιπόν, (i) οι αναφορές στις ικανότητες να είναι πολύ συχνές στις αυτοπεριγραφές των

παιδιών 3-5 χρόνων, και (ii) η προτεραιότητα της δράσης, διαχωριζόμενης όμως από τις ικανότητες, έναντι των άλλων συστατικών κατηγοριών, συμπεριλαμβανομένων και των σωματικών χαρακτηριστικών, να μην επιβεβαιωθεί.

2. Αρκετά ερευνητικά ευρήματα προτείνουν ότι το φύλο επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης ως προς το ποια στοιχεία χρησιμοποιούν άνδρες και γυναίκες στις αυτοπεριγραφές τους (Block, 1973. Burns, 1977. Markus & Oyserman, 1989). Ωστόσο, στις έρευνες της αυτο-αντίληψης σε μικρές ηλικίες κάτι τέτοιο δεν ισχύει, καθώς τα ευρήματα που προτείνονται είναι γενικά και ανεξάρτητα από το φύλο (Keller et al., 1978. Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Και ως προς την ηλικία, μεγάλες αλλαγές στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης δεν παρατηρούνται από χρόνο σε χρόνο κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Η περίοδος αυτή συνήθως θεωρείται συνολικά ως μια περίοδος διαμόρφωσης της αυτο-αντίληψης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Damon & Hart, 1982). Έτσι, δεν αναμένονται διαφορές ως προς το περιεχόμενο των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Διαφορές, ωστόσο, αναμένονται ως προς την έκταση της "χρήσης" κάθε κατηγορίας από παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Προβλέπεται, δηλαδή, κάποιες κατηγορίες αυτο-αντίληψης να είναι πιο ισχυρές στα παιδιά μιας ηλικίας, ενώ λιγότερο ισχυρές, αν και παρούσες, σε κάποια άλλη ηλικία. Το ποιες κατηγορίες θα ενισχύονται και ποιες θα φθίνουν με την πάροδο του χρόνου κατά την προσχολική περίοδο εξαρτάται από τη σχετική τους σημαντικότητα στη συγκεκριμένη ηλικία (Harter, 1983. Rosenberg, 1979).

3. Η αντίληψη της συνέχειας του εαυτού παραπέμπει στις απόψεις του James (1892/1961) για τη διαχρονική συνέχεια του εαυτού. Ο "παρελθών εαυτός", ο "παρών εαυτός" και ο "πιθανός κοινωνικός εαυτός" διαγράφουν τη συνέχεια του εαυτού στο χρόνο. Κατά την προσχολική ηλικία, ακόμη και τα σταθερά χαρακτηριστικά του εαυτού, τα οποία αναφέρονται από τα παιδιά 3-5 χρόνων όταν περιγράφουν τον εαυτό τους (π.χ., φύλο, όνομα), δεν εκλαμβάνονται ως σταθερά και αμετάβλητα (Λεονταρή, 1996). Λό-

γω των περιορισμών του γνωστικού συστήματος κατά την περίοδο αυτή, αναμένεται τα παιδιά 3-5 χρόνων, όταν περιγράφουν τον παρελθόντα και το μελλοντικό εαυτό τους, να κάνουν αναφορές στις ίδιες κατηγορίες που χρησιμοποιούν και όταν περιγράφουν τον παρόντα εαυτό τους (π.χ., δραστηριότητες, ικανότητες, προσωπικά είδη, σχέσεις με άλλους, κ.τ.λ.). Οι αναφορές αυτές θα αντανακλούν τη γνώση των παιδιών για τον εαυτό σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, η οποία προέρχεται κυρίως από τις εμπειρίες τους, όχι όμως και την πλήρη ενημερότητά τους για το ποια είναι σταθερά χαρακτηριστικά, ποια μεταβάλλονται, ποια παύουν οριστικά να ισχύουν και ποια είναι εντελώς νέα.

## Μέθοδος

### Υποκείμενα

Συνολικά εξετάστηκαν 45 κορίτσια και αγόρια από τρεις ομάδες ηλικίας (15 από κάθε ομάδα). Ειδικότερα, εξετάστηκαν 10 κορίτσια και 5 αγόρια ηλικίας 3 χρόνων και 10 κορίτσια και 10 αγόρια ηλικίας 4 χρόνων και 10 κορίτσια και 5 αγόρια ηλικίας 5 χρόνων. Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 3 χρόνων και 3 μηνών, 4 χρόνων και 3 μηνών και 5 χρόνων και 3 μηνών, αντίστοιχα. Ας σημειωθεί ότι δεν υπήρχαν παιδιά τα οποία δεν είχαν συμπληρώσει το 3ο, το 4ο και το 5ο έτος της ηλικίας τους σε κάθε ομάδα. Όλα τα παιδιά προέρχονταν από μέσο-αστικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και φοιτούσαν σε παιδικό σταθμό της Θεσσαλονίκης.

### Έργα

Χρησιμοποιήθηκαν 3 έργα: (α) η ανοιχτή συζήτηση με τα παιδιά, (β) οι ερωτήσεις "μπορώ/είμαι/έχω/μ' αρέσει" και (γ) οι εικόνες εξέλιξης. Η ανοιχτή συζήτηση και οι ερωτήσεις "μπορώ/είμαι/έχω" είχαν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα των Keller et al. (1978).

**α) Ανοιχτή συζήτηση** Τα παιδιά παρακινούνταν να μιλήσουν για τον εαυτό τους ελεύθερα, χωρίς καμία καθοδήγηση προς συγκεκριμένη

κατεύθυνση απαντήσεων. Τους απευθύνονταν οι εξής ερωτήσεις: “Πες μου κάτι για σένα”, “Θα ήθελα να γράψω κάτι για σένα”, “Ποιο θα ήθελες να είναι το πρώτο πράγμα που θα γράψω για σένα”, “Και τι άλλο έχεις να μου πεις”, κ.τ.λ.

### **β) Ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει”**

Στο έργο αυτό τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν τον εαυτό τους σε σχέση με το τι μπορούν να κάνουν, τι και πώς είναι, τι έχουν και τι τους αρέσει. Η ερευνήτρια ξεκινούσε τη συζήτηση με κάποια πρόταση η οποία αναφερόταν στην ίδια. Έλεγε στο παιδί “Τώρα θα πω μερικά πράγματα για μένα και μετά θα ήθελα να μου πεις κι εσύ κάποια πράγματα για σένα. Για παράδειγμα, εγώ μπορώ να περπατήσω, εσύ μπορείς;” “Και τι άλλο μπορείς να κάνεις;” ..... “Εγώ είμαι χαρούμενη. Εσύ;” ..... “Εγώ έχω αυτοκίνητο. Εσύ τι έχεις;” ..... “Εμένα μου αρέσει να ζωγραφίζω. Εσένα τι σου αρέσει;” κ.τ.λ.

**γ) Εικόνες εξέλιξης** Τα παιδιά έβλεπαν 3 εικόνες: ενός μωρού, ενός παιδιού και ενός ενήλικα και καλούνταν (i) να επιλέξουν αυτήν με την οποία έμοιαζαν περισσότερο, (ii) να δηλώσουν αν ήταν πάντα έτσι (σε περίπτωση αρνητικής απάντησης να δείξουν πώς ήταν στο παρελθόν) και (iii) να δηλώσουν αν θα παραμείνουν το ίδιο ή αν θα αλλάξουν (στη δεύτερη περίπτωση, να δείξουν πώς θα γίνουν). Επιπλέον, ζητούνταν από τα παιδιά που έλεγαν ότι δεν ήταν έτσι στο παρελθόν ή/και ότι θα αλλάξουν στο μέλλον να περιγράψουν πώς έμοιαζαν και τι έκαναν κατά το παρελθόν και πώς θα είναι και τι θα να κάνουν στο μέλλον. Οι πληροφορίες αυτές αναμέναμε να μας δώσουν μια πιο ακριβή εικόνα του πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο πέρασμα του χρόνου, σε σχέση, δηλαδή, με ποια χαρακτηριστικά και μορφές συμπεριφοράς.

### **Διαδικασία**

Η εξέταση ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε από τη βρεφονηπιοκόμο του παιδικού

σταθμού η οποία είχε προηγουμένως ασκηθεί στη διαδικασία. Η συνομιλία με τα παιδιά, η οποία διαρκούσε περίπου 15 λεπτά της ώρας, ξεκινούσε με την ανοιχτή συζήτηση, ακολουθούσαν οι ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει” και, τέλος, οι εικόνες εξέλιξης. Η σειρά παρουσίασης των τριών έργων κρατήθηκε σταθερή, ξεκινώντας πάντα από την ανοιχτή συζήτηση ως τη μη δομημένη μέτρηση και καταλήγοντας στις εικόνες εξέλιξης, αφού τα παιδιά είχαν ήδη περιγράψει τον εαυτό τους. Επιδίωξή μας ήταν η αποφυγή πιθανών επιδράσεων από τις ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει” στην ανοιχτή συζήτηση, αλλά και από τις αναφορές των παιδιών για τον παρελθόντα και το μελλοντικό εαυτό στην εικόνα για τον παρόντα εαυτό, όπως αυτός μετρήθηκε με το πρώτο και το δεύτερο έργο. Οι απαντήσεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια τα δεδομένα, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν.

### **Αποτελέσματα**

Όλες οι αυτο-περιγραφές των παιδιών κατά την ανοιχτή συζήτηση και τις ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει” ταξινομήθηκαν στις παρακάτω δέκα κατηγορίες: *ιδιότητες* (π.χ., είμαι παιδάκι, μεγάλος, καλός, κούκλα, κ.τ.λ.), *ικανότητες* (π.χ., μπορώ να πηδώ ψηλά, να ζωγραφίζω σπιτάκια, να τρώω μόνη μου, κ.τ.λ.), *δραστηριότητες* (π.χ., παίζω, τραγουδώ, βοηθώ τη μαμά μου, κ.τ.λ.), *σωματικά χαρακτηριστικά* (είμαι ψηλός, έχω κεφάλι, μάτια, ξανθά μαλλιά, κ.τ.λ.), *προσωπικές σχέσεις* (π.χ., έχω μαμά, μπαμπά, δεν έχω φίλους, κ.τ.λ.), *όνομα* (π.χ., είμαι η Αναστασία, κ.τ.λ.), *φύλο* (π.χ., είμαι κορίτσι, αγόρι), *συνήθειες* (π.χ., πηγαίνω στο σπίτι της φίλης μου, κ.τ.λ.), *προσωπικά είδη* (π.χ., έχω παιχνίδια, ρούχα, κ.τ.λ.), *προτιμήσεις* (π.χ., μ’ αρέσει το σχολείο, το χιόνι, κ.τ.λ.).

Οι έξι πρώτες κατηγορίες βρέθηκε να είναι οι πιο ισχυρές, όπως αυτό φάνηκε από τα ποσοστά των παιδιών που περιέγραφαν τον εαυτό τους βασισμένοι σε αυτές, αλλά και από τη συχνότητα των αναφορών που τα παιδιά έκαναν σε αυτές τις κατηγορίες. Στον Πίνακα 1 παρουσιά-

**Πίνακας 1**  
**Ποσοστά των υποκειμένων που αναφέρθηκαν σε κάθε κατηγορία αυτο-αντίληψης (Π) και**  
**συχνότητες των αναφορών σε κάθε κατηγορία (Σ)**

Κατηγορίες/Μέτρηση	3 χρόνων		4 χρόνων		5 χρόνων		Σύνολο	
	Π	Σ	Π	Σ	Π	Σ	Π	Σ
<b>Ανοιχτή συζήτηση</b>								
όνομα	93.3	15	40.0	6	86.7	13	73.3	35
φύλο	66.7	9	53.3	5	73.3	11	64.4	25
ιδιότητες	53.3	11	73.3	26	86.7	19	71.1	56
συνήθειες	0.0	0	33.3	7	13.3	3	15.6	10
<b>"μπορώ"</b>								
δραστηριότητες	60.0	13	100.0	29	73.3	23	77.8	65
ικανότητες	86.7	22	100.0	31	86.7	34	91.1	87
συνήθειες	53.3	7	66.7	9	66.7	1	62.2	17
<b>"είμαι"</b>								
ιδιότητες	86.7	29	66.7	22	80.0	24	77.8	75
σωματικά χαρακτηριστικά	26.7	5	60.0	10	60.0	13	48.9	28
<b>"έχω"</b>								
προσωπικά είδη	66.7	34	46.7	21	80.0	25	64.4	80
προσωπικές σχέσεις	93.3	42	86.7	50	93.3	37	91.1	129
σωματικά χαρακτηριστικά	73.3	39	100.0	52	73.3	45	82.2	136
<b>"μ' αρέσει"</b>								
δραστηριότητες	66.7	18	93.3	31	80.0	37	80.0	86
συνήθειες	46.7	6	86.7	24	86.7	11	73.3	41
προτιμήσεις	53.3	14	33.3	10	20.0	4	35.6	28
άλλη απάντηση	53.3	10	53.3	9	26.7	5	44.4	24

ζονται τα ποσοστά των υποκειμένων που αναφέρονται σε κάθε κατηγορία αυτο-αντίληψης μαζί με τη συχνότητα των αναφορών κάθε κατηγορίας. Καταγράφηκαν τα ποσοστά των υποκειμένων που στις αυτοπεριγραφές τους έκαναν τουλάχιστον μια αναφορά σε μια κατηγορία (π.χ., προσωπικά είδη) και υπολογίστηκε πόσες φορές κάθε κατηγορία αναφέρθηκε από τα υποκείμενα. Τα στοιχεία του πίνακα είναι αναλυτικά για την ανοιχτή συζήτηση και τις ερωτήσεις "μπορώ/είμαι/έχω/μ' αρέσει". Στην τελευταία στήλη του Πίνακα 1 δίνονται τα ποσοστά και οι συχνότητες ανεξάρτητα από την ηλικία, ενώ στις πρώ-

τες τρεις στήλες δίνονται τα ποσοστά και οι συχνότητες για τις ηλικίες 3, 4 και 5 χρόνων, αντίστοιχα.

Μελετώντας τα στοιχεία του Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι οι κατηγορίες: ιδιότητες, ικανότητες, δραστηριότητες, σωματικά χαρακτηριστικά, προσωπικές σχέσεις και όνομα είναι εκείνες που (α) η πλειοψηφία των παιδιών (>70%) χρησιμοποίησε για να περιγράψουν τον εαυτό τους τουλάχιστον μέσω ενός έργου ή μιας υπο-ερωτήσης (π.χ., αναφορές στα σωματικά χαρακτηριστικά στην ερώτηση "έχω") και (β) η συχνότητά τους είναι πολύ πιο υψηλή από τη συχνότητα

των υπόλοιπων κατηγοριών (>53 κατά μέσο όρο, με ανώτερη τιμή συχνότητας το 136· εξαίρεση αποτελεί η κατηγορία “όνομα”, η οποία δεν μπορεί να αναφερθεί περισσότερο από μία φορά). Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι υπόλοιπες κατηγορίες (προσωπικά είδη, συνήθειες, φύλο και προτιμήσεις) δεν είναι αδύναμες, καθώς και το ποσοστό των παιδιών που τις χρησιμοποιεί είναι υψηλό, αλλά και οι αναφορές που γίνονται σε αυτές είναι συχνές.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς τα ευρήματα των Keller et al. (1978). Ειδικότερα, αυτά επιβεβαιώνονται ως προς το περιεχόμενο των αυτοπεριγραφών των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όχι, όμως, και ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών (βλ. Keller et al., 1978, σ. 486-487), η οποία βρέθηκε να είναι υψηλή σχεδόν για όλες τις κατηγορίες.

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η κατηγορία των δραστηριοτήτων δεν υπερέρχει των υπόλοιπων κατηγοριών στις αυτοπεριγραφές των παιδιών 3-5 χρόνων, εύρημα που επιβεβαιώνει την πρώτη μας υπόθεση (βλ. Υπόθεση 1, ii). Πρόκειται για πολύ σημαντική διάσταση, όπως τουλάχιστον αυτό φαίνεται από τα ποσοστά των παιδιών που τη χρησιμοποιούν αλλά και τη συχνότητα με την οποία την αναφέρουν, μεταξύ άλλων εξίσου σημαντικών διαστάσεων. Η υπεροχή της δράσης στην αυτο-αντίληψη των παιδιών δεν επιβεβαιώνεται ούτε και ως προς τα σωματικά χαρακτηριστικά. Η εικόνα για το σώμα, μέσω των αναφορών σε σωματικά χαρακτηριστικά, βρέθηκε να είναι, επίσης, πολύ συχνή κατηγορία (μέγιστη συχνότητα=136) για τη μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών (82.2%). Υπενθυμίζεται ότι στην παρούσα εργασία οι δραστηριότητες συγκρίθηκαν με τα σωματικά χαρακτηριστικά αφού είχαν διαχωριστεί από τις ικανότητες, έτσι ώστε να διερευνηθεί ξεχωριστά ο ρόλος της κάθε κατηγορίας στις αυτο-αντιλήψεις των παιδιών. Σύμφωνα με την αρχική μας υπόθεση (βλ. Υπόθεση 1, i), η συμμετοχή των ικανοτήτων στις αυτο-περιγραφές των παιδιών αναμενόταν πολύ μεγάλη, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα (91.1% του συνόλου των παιδιών περιγράφει τον εαυτό του αναφερόμενο στις ικανότητές του).

Τα ευρήματα που μόλις αναφέρθηκαν παραπάνω ενισχύονται και από τα αποτελέσματα του ελέγχου Cochran που εφαρμόστηκε στα δεδομένα. Για την εφαρμογή της μεθόδου Cochran ενοποιήθηκαν οι κατηγορίες που ήταν κοινές στα δύο έργα (ανοιχτή συζήτηση και ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει”) και τα δεδομένα αναλύθηκαν αφού προηγουμένως μετατράπηκαν σε δυαδική μορφή. Με τον τρόπο αυτό, όταν ένα άτομο έκανε μία τουλάχιστον αναφορά σε κάποια κατηγορία αυτο-αντίληψης, “βαθμολογούνταν” με 1, ενώ, όταν δεν έκανε καμία αναφορά στην κατηγορία αυτή, “βαθμολογούνταν” με 0. Η εφαρμογή της μεθόδου είχε ως στόχο να ελέγξει αν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δέκα κατηγοριών αυτο-αντίληψης ως προς τα ποσοστά των παιδιών που έκαναν μία τουλάχιστον αναφορά σε αυτές. Λόγω του ότι η μέθοδος Cochran έδωσε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα [ $\chi^2(9) = 77.89, p = .0001$ ], εφαρμόστηκε στη συνέχεια κατάλληλος έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Marascuilo & Serlin, 1977), σύμφωνα με τον οποίο όλες οι κατηγορίες αυτο-αντίληψης συγκρίθηκαν μεταξύ τους ανά ζεύγη, προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή σημαντικότητα της καθεμιάς κατηγορίας έναντι όλων των υπολοίπων ξεχωριστά. Στον Πίνακα 2, στον οποίο παρουσιάζονται οι ανά ζεύγη συγκρίσεις των κατηγοριών, παρατηρούμε ότι στατιστικώς σημαντικές βρέθηκαν μόνον οι συγκρίσεις μεταξύ της κατηγορίας “προτιμήσεις” και άλλων πέντε κατηγοριών, που είναι τα σωματικά χαρακτηριστικά, οι προσωπικές σχέσεις, οι ικανότητες, οι δραστηριότητες και οι ιδιότητες, καθώς και οι συγκρίσεις μεταξύ της κατηγορίας “φύλο” και άλλων τριών κατηγοριών, που είναι οι ικανότητες, οι δραστηριότητες και οι ιδιότητες. Οι συγκρίσεις των υπόλοιπων κατηγοριών ανά δύο βρέθηκαν μη στατιστικώς σημαντικές υποδεικνύοντας την ίση ισχύ τους στις αυτο-αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 2, κατηγορία 7) με τα σωματικά χαρακτηριστικά (κατηγορία 9 στον ίδιο πίνακα), σύγκριση η οποία αποδεικνύεται μη σημαντική και σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, πέρα από το περιγραφικό που αναφέρθηκε προηγουμένως.

**Πίνακας 2**  
**Συγκρίσεις μεταξύ ζευγών των δέκα κατηγοριών αυτο-αντίληψης**

	20	25	29	30	34	39	41	42	42	45
	6	2	8	4	1	9	5	3	7	10
20	6					*	*	*	*	*
25	2							*	*	*
29	8									
30	4									
34	1									
39	9									
41	5									
42	3									
42	7									
45	10									

*Κατηγορίες αυτο-αντίληψης:* 1: Όνομα, 2: Φύλο, 3: Ικανότητες, 4: Προσωπικά είδη, 5: Προσωπικές σχέσεις, 6: Προτιμήσεις, 7: Δραστηριότητες, 8: Συνήθειες, 9: Σωματικά χαρακτηριστικά, 10: Ιδιότητες.

*Σημείωση:* Στις δύο πρώτες γραμμές (και δύο πρώτες στήλες) του πίνακα εμφανίζονται ο αριθμός των παιδιών που έκαναν μία τουλάχιστον αναφορά και η αντίστοιχη κατηγορία αυτο-αντίληψης στην οποία κατατάχθηκε η αναφορά. Με (\*) σημειώνονται οι στατιστικώς σημαντικές συγκρίσεις.

Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος του τύπου του έργου στις αυτοπεριγραφές των παιδιών καθώς φαίνεται ότι επηρεάζει το περιεχόμενό τους. Για παράδειγμα, στην ανοιχτή συζήτηση, τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους με αναφορά στο όνομά τους, το φύλο τους, τις ιδιότητες-χαρακτηριστικά τους και τις συνήθειές τους. Πολύ περιορισμένες αναφορές από ελάχιστα παιδιά υπήρξαν ως προς μερικές κατηγορίες (π.χ., ικανότητες), ενώ κάποιες δεν αναφέρθηκαν καθόλου (π.χ., προσωπικές σχέσεις, προσωπικά είδη, σωματικά χαρακτηριστικά). Στον Πίνακα 1, όπου παρουσιάζονται τα δεδομένα αναλυτικά, φαίνονται οι κατηγορίες αναφορών που αναδείχθηκαν από κάθε έργο.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι με τις ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει” τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας και άλλες κατηγορίες (π.χ., δραστηριότητες, προσωπικές σχέσεις, σωματικά χαρακτηριστικά, κ.τ.λ.) που δεν αναφέρονται κατά την ανοιχτή συζήτηση. Επιπλέον, κι όταν κάποιες κατηγορίες είναι κοινές και στην ανοιχτή συζήτηση και στις ερω-

τήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει”, όπως είναι οι συνήθειες και οι ιδιότητες, η συχνότητα αναφορών των παιδιών σε αυτές τις κατηγορίες διαφοροποιείται σημαντικά. Μπορούμε, επίσης, να παρατηρήσουμε ότι κάποιες κατηγορίες είναι κοινές, αν και με διαφορετική συχνότητα αναφορών, σε περισσότερες από μία από τις υπο-ερωτήσεις του δεύτερου έργου. Για παράδειγμα, αναφορά στις δραστηριότητες γίνεται με την ερώτηση “μπορώ” και την ερώτηση “μ’ αρέσει” και αναφορά στα σωματικά χαρακτηριστικά γίνεται από τις ερωτήσεις “είμαι” και “έχω” (βλ. Πίνακα 1). Έτσι, λοιπόν, η ανοιχτή συζήτηση και οι ερωτήσεις “μπορώ/είμαι/έχω/μ’ αρέσει” λειτουργήσαν ως συμπληρωματικά έργα, καθώς μας οδήγησαν σε πλουσιότερες και ακριβέστερες πληροφορίες για τις αυτο-αντιλήψεις κατά την προσχολική ηλικία.

### **Ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου**

Για τη μελέτη του τρόπου σύνδεσης της ηλι-



κίας και του φύλου με τις αυτο-αντιλήψεις των παιδιών, τα δεδομένα της έρευνας ανακωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε οι συχνότητες αναφορών τους στις κατηγορίες να είναι ανεξάρτητες από τον τύπο του έργου. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι αναφορές των παιδιών στις ίδιες κατηγορίες προστέθηκαν (π.χ., προστέθηκαν οι αναφορές σε ιδιότητες από την ανοιχτή συζήτηση και από την ερώτηση "είμαι", οι αναφορές σε δραστηριότητες από την ερώτηση "μπορώ" και από την ερώτηση "μ' αρέσει", κ.τ.λ.), αφού προηγουμένως αφαιρέθηκαν τυχόν ίδιες αναφορές που είχαν γίνει από τα παιδιά. Έτσι, καταλήξαμε στις 10 κατηγορίες με τις συνολικές συχνότητες αναφορών.

Τα δεδομένα, λοιπόν, της έρευνας περιέχονται σε έναν τρισδιάστατο πίνακα συχνότητων (συμπώσεων)  $3 \times 2 \times 10$  στον οποίο διασταυρώνονται τρεις κατηγορικές μεταβλητές: (α) η ηλικία των παιδιών, η οποία αποτελείται από 3 κατηγορίες (3, 4 και 5 χρόνων), (β) το φύλο τους σε 2 κατηγορίες (αγόρια, κορίτσια) και (γ) οι αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους που ομαδοποιήθηκαν στις 10 κατηγορίες. Ο γενικός όρος  $k(i, j, m)$  αυτού του πίνακα περιλαμβάνει τον αριθμό των αναφορών που δόθηκαν από παιδιά ηλικίας  $i$ , φύλου  $j$  και οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία αντιλήψεων  $m$ , όπου ( $i = 1, 2, 3$ ), ( $j = 1, 2$ ) και ( $m = 1, 2, \dots, 10$ ), αντίστοιχα.

Για να διερευνηθεί ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου στις αυτο-αντιλήψεις των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος των Λογαριθμικών Γραμμικών Μοντέλων (ΛΓΜ) για πολυδιάστατους πίνακες συχνότητων (Bishop, Fienberg, & Holland, 1975. Everitt, 1977). Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου επέτρεψε τον έλεγχο σημαντικότητας όλων των αλληλεπιδράσεων 1ης τάξεως μεταξύ των τριών κατηγορικών μεταβλητών λαμβανομένων ανά δύο, καθώς και τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης 2ης τάξεως μεταξύ και των τριών μεταβλητών. Ο τελευταίος αυτός έλεγχος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι, αν αποδεικνυόταν σημαντικός, αυτό θα σήμαινε, για παράδειγμα, ότι η σύνδεση της ηλικίας με τις αυτο-αντιλήψεις θα ήταν διαφορετική στα δύο φύλα. Για τον έλεγχο όλων των αλληλεπιδράσεων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της

"προς τα πίσω απαλοιφής" (Benedetti & Brown, 1978), η οποία επιτρέπει, ξεκινώντας από το πλήρες μοντέλο που περιλαμβάνει όλες τις δυνατές αλληλεπιδράσεις, τον εντοπισμό εκείνων των αλληλεπιδράσεων που είναι στατιστικώς σημαντικές.

Θα πρέπει, εδώ, να σημειωθεί ότι η σύνδεση της ηλικίας με τις αυτο-αντιλήψεις κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί μέσω μιας αναλυτικής εξελικτικής προσέγγισης, η οποία θα μας επέτρεπε να διαπιστώσουμε πιθανές αλλαγές από χρόνο σε χρόνο. Για το λόγο αυτό, η μέθοδος ΛΓΜ εφαρμόστηκε τρεις φορές σε αντίστοιχους τρισδιάστατους πίνακες συχνότητων. Έτσι, την πρώτη φορά η ηλικία περιελάμβανε τις κατηγορίες 3 και 4 χρόνων, τη δεύτερη φορά τις κατηγορίες 4 και 5 χρόνων και την τρίτη φορά τις κατηγορίες 3 και 5 χρόνων. Με τον τρόπο αυτό αναλύθηκαν τρεις επιμέρους τρισδιάστατοι πίνακες συχνότητων της μορφής:  $2$  (ηλικίες)  $\times 2$  (φύλα)  $\times 10$  (κατηγορίες αυτο-αντιλήψεων).

Στον πρώτο πίνακα συχνότητων (παιδιά ηλικίας 3 και 4 χρόνων) η εφαρμογή της μεθόδου ανέδειξε τις αλληλεπιδράσεις "ηλικία  $\times$  αυτο-αντιλήψεις" και "φύλο  $\times$  ηλικία" ως τις μόνες στατιστικώς σημαντικές [ $\chi^2(9) = 25.28, p = .0027$  και  $\chi^2(1) = 23.24, p = .0001$ , αντίστοιχα]. Στο δεύτερο πίνακα (παιδιά ηλικίας 4 και 5 χρόνων), η μόνη σημαντική αλληλεπίδραση ήταν η "φύλο  $\times$  ηλικία" [ $\chi^2(1) = 44.45, p = .0001$ ]. Τέλος, στον τρίτο πίνακα (παιδιά ηλικίας 3 και 5 χρόνων) στατιστικώς σημαντική βρέθηκε η αλληλεπίδραση "ηλικία  $\times$  αυτο-αντιλήψεις" [ $\chi^2(9) = 19.06, p = .025$ ]. Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε στις εξής παρατηρήσεις: (α) Σε κανέναν από τους πίνακες που αναλύθηκαν δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση 2ης τάξεως μεταξύ και των τριών μεταβλητών. (β) Το φύλο δε συνδέεται με τις αυτο-αντιλήψεις σε κανέναν από τους τρεις πίνακες. Η σύνδεση του φύλου με την ηλικία, η οποία παρατηρήθηκε σε δύο περιπτώσεις, δεν έχει καμία ουσιαστική αξία, επειδή το μόνο που δείχνει είναι η διαφορετική κατανομή της ηλικίας των παιδιών στα δύο φύλα (βλ. τη σύνθεση του δείγματος στη Μέθοδο). (γ) Στο δεύτερο πίνακα συχνότητων, στον οποίο η ηλικία των παιδιών ήταν 4 και 5 χρόνων, οι αυτο-

αντιλήψεις δε βρέθηκαν να συνδέονται ούτε με την ηλικία αλλά ούτε και με το φύλο.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, διαμορφώθηκαν τελικώς δύο δισδιάστατοι πίνακες που διασαύρωναν την ηλικία των παιδιών 3 - 4 χρόνων και 3 - 5 χρόνων, αντίστοιχα, με τις κατηγορίες των αυτο-αντιλήψεών τους (βλ. Πίνακες 3 και 4). Αυτό δεν έγινε για τις ηλικίες 4 και 5 χρόνων, επειδή δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σύνδεση των αυτο-αντιλήψεων με την ηλικία (βλ. παραπάνω, παρατήρηση γ). Σε καθέναν από αυτούς τους πίνακες η εφαρμογή της μεθόδου ΛΓΜ επέτρεψε τον εντοπισμό εκείνων των φαινομένων στα οποία εμφανίζεται ισχυρή "σύνδεση" μεταξύ των αντίστοιχων κατηγοριών ηλικίας και αυτο-αντίληψης. Αυτό επιτεύχθηκε παρατηρώντας τις τυποποιημένες παραμέτρους του αντίστοιχου λογαριθμικού γραμμικού μοντέλου, οι οποίες ακολουθούν προσεγγιστικά Z-κατανομή (Everitt, 1977) (βλ., επίσης, Παράρτημα, I). Πέρα από τη μέθοδο ΛΓΜ, υπολογίστηκαν για κάθε φαινόμενο των δύο δισδιάστατων πινάκων τα "προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα" (βλ. Παράρτημα, II), τα οποία ακολουθούν, επίσης, Z-κατανομή και χρησιμεύουν και αυτά στον εντοπι-

σμό των φαινομένων στα οποία εμφανίζεται σημαντική "σύνδεση" μεταξύ κατηγοριών ηλικίας και αυτο-αντίληψης (Everitt, 1977). Σε όλα τα φαινόμενα των δύο αυτών πινάκων εμφανίζονται, κατά σειρά, οι εμπειρικές συχνότητες, οι τυποποιημένες παράμετροι από την εφαρμογή της μεθόδου ΛΓΜ και τα προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα. Επειδή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι τιμές των δύο τελευταίων δεικτών ακολουθούν Z-κατανομή, τιμές μεγαλύτερες από 1.96 (για έλεγχο διπλής κατεύθυνσης) ή από 1.64 (για έλεγχο μονής κατεύθυνσης) δηλώνουν στατιστικώς σημαντική "σύνδεση" μεταξύ των αντίστοιχων κατηγοριών.

Καταρχήν, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν προσέξουμε τις συχνότητες των φαινομένων του Πίνακα 3, αλλά και του Πίνακα 4 παρακάτω, παρατηρούμε ότι καμιά τους δεν έχει μηδενική τιμή σε καμία ηλικία, δείχνοντας ότι και οι δέκα κατηγορίες αυτο-αντίληψης είναι παρούσες και στις τρεις ηλικίες που εξετάστηκαν. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη δεύτερη υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο των αυτο-αντιλήψεων των παιδιών κατά τις τρεις ηλικίες της προσχολικής ηλικίας.

**Πίνακας 3**  
**Διασαύρωση της ηλικίας με τις κατηγορίες αυτο-αντίληψης**  
**(Ηλικίες 3 και 4 χρόνων)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 χρόνων	16	9	22	34	42	14	29	9	43	35
	2.3	1.2	-1.1	1.9	-0.6	1.0	-2.7	-2.9	-1.7	-0.1
	2.6	1.4	-0.6	2.6	0.1	1.3	-2.2	-2.5	-1.1	0.6
4 χρόνων	6	5	31	21	50	10	56	27	63	37
	-2.3	-1.2	1.1	-1.9	0.6	-1.0	2.7	2.9	1.7	0.1
	-2.6	-1.4	0.6	-2.6	-0.1	-1.3	2.2	2.5	1.1	-0.6

Κατηγορίες αυτο-αντίληψης: 1: Όνομα, 2: Φύλο, 3: Ικανότητες, 4: Προσωπικά είδη, 5: Προσωπικές σχέσεις, 6: Προτιμήσεις, 7: Δραστηριότητες, 8: Συνήθειες, 9: Σωματικά χαρακτηριστικά, 10: Ιδιότητες.

Σημείωση: Σε κάθε φαινόμενο εμφανίζονται κατά σειρά οι εμπειρικές συχνότητες, οι τιμές των τυποποιημένων παραμέτρων που προέκυψαν από τη μέθοδο των Λογαριθμικών Γραμμικών Μοντέλων και οι τιμές των προσαρμοσμένων τυποποιημένων υπολοίπων.

**Πίνακας 4**  
**Διασαύρωση της ηλικίας με τις κατηγορίες αυτο-αντίληψης**  
**(Ηλικίες 3 και 5 χρόνων)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 χρόνων	16	9	22	34	42	14	29	9	43	35
	0.6	-0.4	-1.6	1.2	0.6	2.4	-2.4	-1.1	-1.4	0.1
	0.9	-0.2	-1.3	1.7	1.1	2.6	-2.2	-0.8	-1.0	0.5
5 χρόνων	13	11	34	25	37	4	52	14	58	35
	-0.6	0.4	1.6	-1.2	-0.6	-2.4	2.4	1.1	1.4	-0.1
	-0.9	0.2	1.3	-1.7	-1.1	-2.6	2.2	0.8	1.0	-0.5

*Κατηγορίες αυτο-αντίληψης:* 1: Όνομα, 2: Φύλο, 3: Ικανότητες, 4: Προσωπικά είδη, 5: Προσωπικές σχέσεις, 6: Προτιμήσεις, 7: Δραστηριότητες, 8: Συνήθειες, 9: Σωματικά χαρακτηριστικά, 10: Ιδιότητες.

*Σημείωση:* Σε κάθε φαντίο εμφανίζονται κατά σειρά οι εμπειρικές συχνότητες, οι τιμές των τυποποιημένων παραμέτρων που προέκυψαν από τη μέθοδο των Λογαριθμικών Γραμμικών Μοντέλων και οι τιμές των προσαρμοσμένων τυποποιημένων υπολοίπων.

Από τη μελέτη των Z-τιμών στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι, από τη μια, τα παιδιά ηλικίας 3 χρόνων, όταν περιγράφουν τον εαυτό τους, αναφέρονται κυρίως στο όνομά τους (κατηγορία 1) και στα προσωπικά τους είδη (κατηγορία 4). Από την άλλη, τα παιδιά ηλικίας 4 χρόνων χρησιμοποιούν περισσότερο αναφορές από τις κατηγορίες των δραστηριοτήτων (κατηγορία 7) και των συνθειών (κατηγορία 8).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά ηλικίας 3 χρόνων περιγράφουν τον εαυτό τους αναφερόμενα κυρίως στα προσωπικά τους είδη (κατηγορία 4) και στις προτιμήσεις του τύπου "μ' αρέσει το σχολείο, το χιόνι, κ.τ.λ." (κατηγορία 6), ενώ τα 5χρονα παιδιά βασίζονται κυρίως στην κατηγορία των δραστηριοτήτων (κατηγορία 7).

Τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία μερικούς επιβεβαιώνουν τη δεύτερη υπόθεσή μας ως προς τη διαφορετική ισχύ της κάθε κατηγορίας σε κάθε ηλικία, προτείνουν ότι εξελικτικές αλλαγές ως προς το πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους παρατηρούνται μεταξύ των 3χρονων και 4χρονων και μεταξύ των 3χρονων και 5χρονων

παιδιών, ενώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ 4χρονων και 5χρονων παιδιών. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να πούμε ότι οι διαφορές αυτές εντοπίζονται μεταξύ των μικρότερων παιδιών (3 χρόνων) και των μεγαλύτερων (4 και 5 χρόνων). Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες, αυτές δηλαδή στις οποίες δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, όντας το ίδιο σημαντικές, καθόλη τη διάρκειά της.

### **Αντίληψη της εξέλιξης του εαυτού**

Ως προς τις τρεις εικόνες από τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν αυτήν με την οποία μοιάζουν, καθώς και να δηλώσουν αν ήταν πάντα έτσι και αν θα παραμείνουν το ίδιο, οι απαντήσεις των υποκειμένων διαμορφώθηκαν όπως δείχνει ο Πίνακας 5.

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών και στις τρεις ηλικίες δηλώνουν τη σωστή εικόνα για τον εαυτό τους, ξέρουν ότι δεν ήταν πάντα έτσι

**Πίνακας 5**  
**Συχνότητες (και ποσοστά) σωστών και λανθασμένων απαντήσεων**  
**σε κάθε ερώτηση στις εικόνες εξέλιξης**

Ερωτήσεις	Με ποιον μοιάζεις;		Ήσουν πάντα έτσι;		Θα αλλάξεις;	
	Σωστό	Λάθος	Σωστό	Λάθος	Σωστό	Λάθος
3 χρόνων	12 (80)	3 (20)	10 (66.6)	5 (33.3)	11 (73.3)	4 (26.7)
4 χρόνων	12 (80)	3 (20)	15 (100)	0	14 (93.3)	1 (6.7)
5 χρόνων	15 (100)	0	14 (93.3)	1 (6.7)	15 (100)	0

και ότι δε θα παραμείνουν το ίδιο. Ωστόσο, τα παιδιά 3 χρόνων σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων στη δεύτερη και την τρίτη ερώτηση, ενώ δεν υπάρχει σχεδόν καμία διαφορά ανάμεσα στα 4χρονα και τα 5χρονα παιδιά ως προς τις ερωτήσεις αυτές. Στην πρώτη ερώτηση τα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων είναι ίδια για τα 3χρονα και τα 4χρονα παιδιά, ενώ όλα τα παιδιά 5 χρόνων επιλέγουν τη σωστή εικόνα. Μελετώντας τις απαντήσεις των παιδιών μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής για κάθε ερώτηση:

**1η ερώτηση:** Από τα 3 παιδιά ηλικίας 3 χρόνων που απάντησαν λανθασμένα, τα δύο είπαν ότι μοιάζουν με ενήλικο ενώ το ένα με μωρό. Τα 3 παιδιά ηλικίας 4 χρόνων που έδωσαν λανθασμένη απάντηση όλα είπαν ότι μοιάζουν με τον ενήλικο.

**2η ερώτηση:** Τα παιδιά που απάντησαν "όχι, ήμουν μωρό" περιέγραφαν τον εαυτό τους ως μωρό βασιζόμενα στα εξής στοιχεία: κλάμα, γάλα από μπιμπερό, ζημιές, πάνες, ύπνος. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 χρόνων περιέγραφαν τον εαυτό τους ως μωρά μέσα και από δραστηριότητες τις οποίες δεν μπορούσαν να κάνουν τότε (π.χ., δεν περπατούσα, δεν πήγαινα στην τουαλέτα, δεν ανέβαινα στην τσουλήθρα, κ.τ.λ.). Είναι ενδιαφέρον ότι τέτοιες αρνητικές αναφορές δε σημειώθηκαν από τα 3χρονα παιδιά.

**3η ερώτηση:** Τα παιδιά τα οποία δήλωσαν ότι θα αλλάξουν και έδειχναν την εικόνα του ενήλι-

κου, περιέγραφαν το μελλοντικό τους εαυτό λέγοντας ότι θα μεγαλώσουν (τα 3χρονα παιδιά μάλιστα έδειχναν και πόσο ή έκαναν κάποιες αναφορές σε τρίτους, όπως π.χ. θα γίνω σαν το μπαμπά μου, σαν τον Στέλιο, κ.τ.λ.), θα γίνουν άνδρας ή γυναίκα (κυρίως τα 5χρονα), θα ασκούν κάποιο επάγγελμα (π.χ., θα γίνω γιατρός, μεγάλος αστυνόμος, κ.τ.λ.), θα κάνουν πράγματα που δεν κάνουν τώρα (π.χ., θα πηγαίνω στο κολυμβητήριο, στο γραφείο του μπαμπά, θα παίζω μπάσκετ και δε θα μου παίρνουν την μπάλα, κ.τ.λ.).

Γενικά, βρέθηκε ότι ήδη από την ηλικία των 3 χρόνων η αίσθηση του εαυτού στη συνέχεια του χρόνου και σε σύγκριση με άλλες αναπτυξιακές περιόδους της ζωής είναι πολύ ικανοποιητική. Ωστόσο, στις περιγραφές των παιδιών 3 χρόνων -ακόμη και αυτών που έδωσαν σωστές απαντήσεις- παρατηρούνται ασάφειες και σύγχυση ως προς την πλήρη και ακριβή κατανόηση των εννοιών μικρός, μεγάλος σε σχέση με το χρόνο. Για παράδειγμα, μερικά παιδιά λένε: "μοιάζω με το κοριτσάκι, ήμουν μωρό και μ' έβαζε η μαμά στην κούνια, θα μείνω έτσι, είμαι μεγάλη". "μοιάζω με το παιδάκι, ήμουνα μωρό και έκλαιγα, θα μεγαλώσω κι άλλο και θα βγάλω προβοσκίδα", "μοιάζω με (φωτογραφία ενήλικου), πάντα ήμουν έτσι, θα μεγαλώσω κι άλλο". Στα παιδιά 4 και 5 χρόνων οι λανθασμένες απαντήσεις είναι πολύ περιορισμένες και, γενικά, οι απαντήσεις δίνονται με μεγαλύτερη βεβαιότητα. Για παράδειγμα, λένε τα παιδιά: "ήμουν μωρό, μπουσου-

λούσα, έκλαιγα, δεν περπατούσα, δε δάγκωνα, θα μεγαλώσω κι άλλο και θα μάθω να οδηγώ αυτοκίνητο" (4 χρόνων), "ήμουν μωρό, έχω αλλάξει, θα μεγαλώσω κι άλλο αλλά δεν ξέρω τι θα γίνω" (5 χρόνων). Φαίνεται, λοιπόν, ότι από την ηλικία των 3 ως την ηλικία των 5 χρόνων υπάρχει σαφής πρόοδος στο βαθμό ενημερότητας που διακρίνει τα παιδιά για τις αλλαγές που συμβαίνουν στον εαυτό τους. Ωστόσο, παρατηρούνται μεγάλες ατομικές διαφορές και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την ορθότητα των αυτοαναφορών των παιδιών, εύρημα που δείχνει ότι η εικόνα του αναπτυσσόμενου εαυτού βρίσκεται ακόμη υπό διαμόρφωση.

### Γενική συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω οδηγούν σε μια σειρά από συμπεράσματα εκ των οποίων κάποια επιβεβαιώνουν τη γνώση που μέχρι τώρα είχαμε για την αυτο-αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ κάποια άλλα οδηγούν σε τροποποίησή της και σε παραγωγή νέων πληροφοριών. Γενικά, οι συστατικές κατηγορίες των αυτο-αντιλήψεων που βρέθηκαν είναι σύμφωνες με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Keller et al. (1978). Πρόκειται για τις ιδιότητες που τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό τους, τις ικανότητές τους, τις δραστηριότητές τους, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, τις προσωπικές τους σχέσεις, το όνομά τους, το φύλο στο οποίο ανήκουν, τις συνήθειές τους, τα είδη που έχουν στην κατοχή τους και κάποιες προτιμήσεις τους σε πράγματα, όπως το σχολείο και τα καιρικά φαινόμενα. Οι περισσότερες από αυτές τις κατηγορίες βρέθηκε να είναι αρκετά συχνές στις αυτοπεριγραφές των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υποδεικνύοντας έτσι ότι σχεδόν όλες συμμετέχουν σε σημαντικό βαθμό στην οικοδόμηση της εικόνας του εαυτού από παιδιά 3, 4 και 5 χρόνων. Κάποιες, βέβαια, κατηγορίες (π.χ., ικανότητες, δραστηριότητες, σωματικά χαρακτηριστικά, κ.τ.λ.) βρέθηκε να είναι οι πλέον σημαντικές. Κατά συνέπεια, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της αυτο-αντίληψης στην προσχολική ηλι-

κία προϋποθέτει τη μελέτη της σύνθετης φύσης της και όχι επιμέρους κατηγοριών. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της αυτο-αντίληψης (Damon & Hart, 1982. Marsh, 1986. Marsh & Shavelson, 1985. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) αλλά και άλλες απόψεις που τονίζουν τη σχετική σημαντικότητα της κάθε συστατικής διάστασης στη συγκρότηση της γενικής εικόνας για τον εαυτό, η οποία και αλλάζει από μια χρονική περίοδο σε μια άλλη (Harter, 1983. Rosenberg, 1979).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν προτείνουν έντονες και μεγάλες αλλαγές από χρόνο σε χρόνο ως προς τη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης, υποδεικνύοντας ότι η περίοδος αυτή καθόλη σχεδόν τη διάρκειά της διακρίνεται από συγκεκριμένες διαστάσεις ως προς τη διαμορφούμενη αυτο-εικόνα. Η απουσία διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ενισχύει το παραπάνω συμπέρασμα. Σε περιγραφικό επίπεδο, τα αποτελέσματα γενικά έδειξαν ότι οι αυτο-αντιλήψεις των παιδιών δε διαφοροποιούνται στις τρεις ηλικίες ως προς το είδος των κατηγοριών γύρω από τις οποίες οι περιγραφές τους στρέφονται, καθώς οι κατηγορίες που βρέθηκαν σε κάθε ηλικία ήταν οι ίδιες. Τα ευρήματα προτείνουν ότι δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικές διατυπώσεις για διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιών της προσχολικής περιόδου, όπως, για παράδειγμα, να υποστηρίξουμε ότι κάποιες κατηγορίες αντικαθίστανται πλήρως από κάποιες άλλες σε μια επόμενη ηλικία. Παρατηρήθηκαν, όμως, διαφοροποιήσεις ως προς το ποιες κατηγορίες αποτελούν τα πιο σημαντικά συστατικά των αυτοπεριγραφών των παιδιών όταν συγκρίθηκαν οι ηλικιακές ομάδες ανά δύο. Τέτοιες διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των 3χρονων και των 4χρονων παιδιών και μεταξύ των 3χρονων και των 5χρονων παιδιών, ενώ δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ 4χρονων και 5χρονων παιδιών. Ειδικότερα, αναζητώντας εξελκτικές αλλαγές στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας, αυτές εντοπίζονται ανάμεσα στα μικρά παιδιά, αν χαρακτηρίσουμε έτσι τα 3χρονα, και τα μεγαλύτερα, δηλαδή τα παιδιά 4 και 5 χρόνων. Ήδη αναφέρθηκε στα αποτελέ-

σηματα ότι οι πιο σημαντικές κατηγορίες αυτοπεριγραφής για τα μικρά παιδιά είναι τα προσωπικά είδη και το όνομα, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά οι δραστηριότητες και οι συνήθειες.

Η σπουδαιότητα που για τα 3χρονα παιδιά έχουν τα διάφορα είδη που έχουν στην κατοχή τους (π.χ., παιχνίδια, ρούχα) αποτελεί εύρημα σύμφωνο με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, και οι Keller et al. (1978) βρήκαν ότι τα είδη που αγόρια και κορίτσια 3 χρόνων έχουν στην κατοχή τους αποτελούν σημαντική διάσταση περιγραφής του εαυτού τους, διάσταση η οποία φθίνει στις επόμενες ηλικίες. Ο Jersild (1952) μελετώντας την αυτο-αντίληψη παιδιών σχολικής ηλικίας σπανίως διαπίστωσε αναφορές σε προσωπικά είδη, εύρημα που δείχνει τη μείωση της σημαντικότητας της συγκεκριμένης κατηγορίας με την πάροδο του χρόνου. Επιπροσθέτως, η Levine (1983) διερευνώντας την έννοια του εαυτού σε αγόρια 2 χρόνων πρότεινε ότι η έννοια της κατοχής υλικών αγαθών (παιχνιδιών για τη συγκεκριμένη έρευνα) συνδέεται άμεσα με τον προσδιορισμό των ορίων του εαυτού και της διάκρισής του από τους άλλους. Έτσι, οι αναφορές στα προσωπικά είδη και η διεκδίκησή τους θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως δείκτης εμφάνισης της αυτο-ενημερότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κατοχή ειδών εξακολουθεί να είναι στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και κατά τον τρίτο χρόνο της ζωής. Πρόκειται, όμως, για κατηγορία η οποία ακολουθεί κατιούσα πορεία στα επόμενα χρόνια, καθώς άλλες διαστάσεις γίνονται πιο σημαντικές. Το ίδιο συμβαίνει και με τη χρήση του ονόματος σε αυτή την ηλικία. Για τα παιδιά 3 χρόνων το όνομά τους αποτελεί κυρίαρχη διάσταση αυτο-αντίληψης, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται στα επόμενα χρόνια. Μέχρι και τον τρίτο χρόνο, το όνομα για το παιδί δεν έχει πάρει το χαρακτήρα συμβατικής ταυτότητας: το παιδί δε γνωρίζει ότι θα μπορούσε να έχει και κάποιο άλλο όνομα χωρίς να αλλάζει ο εαυτός του. Η αναγωγή του ονόματος στο καθαρά συμβολικό επίπεδο φαίνεται ότι λαμβάνει χώρα αργότερα (βλ. και Λεονταρή, 1996). Επιπλέον, η εκμάθηση του ονόματος από το ίδιο το παιδί αποτελεί ακόμη νέο επίτευγμα και, ως τέτοιο, συχνό αναφερόμενο.

Η χρήση των δραστηριοτήτων και των συνθειών από τα μεγάλα παιδιά (4χρονα και 5χρονα) με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τα μικρά παιδιά (3χρονα) δηλώνει την όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα που αποκτούν οι διαστάσεις αυτές στην αυτο-αντίληψη με την πάροδο του χρόνου. Τέτοιες αναφορές γίνονται και από τα μικρά παιδιά, αλλά φαίνεται ότι κυρίως για τα μεγαλύτερα παιδιά η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, όπως και η αναγνώριση κάποιων πράξεων που επαναλαμβάνονται στη ζωή τους και έχουν συνέχεια, αποτελούν στοιχεία αυτοπροσδιορισμού τους. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από την αυξανόμενη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες καθώς μεγαλώνουν. Η σπουδαιότητα της δράσης και της ανάληψης πρωτοβουλιών τονίζεται, άλλωστε, και στη θεωρία του Erikson (1968) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, ιδιαίτερα κατά την πρώιμη περίοδο.

Σχετικά με τη σύγκριση των δραστηριοτήτων και της εικόνας του σώματος ως προς τη σπουδαιότητά τους στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν υποδεικνύουν την υπεροχή των δραστηριοτήτων έναντι των σωματικών χαρακτηριστικών στις αυτο-περιγραφές των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ενώ οι δραστηριότητες βρέθηκε ότι αναφέρονται από τα 4χρονα και τα 5χρονα παιδιά περισσότερο από ό,τι αναφέρονται από τα 3χρονα, τα σωματικά χαρακτηριστικά φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται το ίδιο καθόλη τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Επίσης, οι συχνότητες αναφορών των δύο αυτών κατηγοριών και τα ποσοστά των παιδιών που αναφέρθηκαν σε αυτές δείχνουν ότι και οι δυο κατηγορίες είναι πολύ ισχυρές κατά τη χρονική αυτή περίοδο, προέκυψαν, όμως, από διαφορετικές ερωτήσεις. Αναφορές των παιδιών στα σωματικά χαρακτηριστικά έγιναν με τη χρήση των ερωτήσεων "έχω" και "είμαι", αναφορές στις δραστηριότητες έγιναν στις ερωτήσεις "μπορώ" και "μ' αρέσει", ενώ καμιά από τις δύο δεν εμφανίσθηκε κατά την ανοιχτή συζήτηση με τα παιδιά. Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι και η φύση των παραπάνω εκφράσεων από γλωσσικής άποψης είναι τέτοια που δημιουργεί προκατάληψη ως προς τη διατύ-

πωση συγκεκριμένων αναφορών. Ειδικότερα, οι εκφράσεις “μπορώ” και “μ’ αρέσει” ακολουθούνται (πάντα για το “μπορώ”, συχνά για το “μ’ αρέσει”) από ρηματική έκφραση της μορφής “μπορώ να <κάνω κάτι>” και “μ’ αρέσει να <κάνω κάτι>”, ενώ οι εκφράσεις “έχω” και “είμαι” ακολουθούνται από ονοματικές εκφράσεις σε θέση αντικειμένου ή κατηγορουμένου, αντίστοιχα. Εγείρεται, έτσι, το κρίσιμο θέμα του τρόπου με τον οποίο η αυτο-αντίληψη μετριέται (βλ. και Kunda, Fong, Sanitioso, & Reber, 1993). Στην περίπτωση, μάλιστα, των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπάρχουν πολύ υψηλές πιθανότητες ο τρόπος μέτρησης της αυτο-αντίληψης (μέθοδος, έργα, κ.τ.λ.) να λειτουργήσει ως παρακίνηση προς συγκεκριμένη κατεύθυνση απαντήσεων.

Θα πρέπει, επίσης, να υπενθυμιστεί ότι στην έρευνα αυτή από την έννοια των δραστηριοτήτων διαχωρίστηκε η έννοια των ικανοτήτων, καθώς εκτιμήθηκε ότι θα πρέπει να διερευνηθούν ξεχωριστά. Γενικά, ως προς τις ικανότητες, βρέθηκε ότι τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους με αναφορά σε αυτές όταν τους γίνεται η ερώτηση “μπορώ”. Αν και η ίδια η ερώτηση είναι προκατειλημμένη ως προς την απόσπαση τέτοιων απαντήσεων, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 91.1% των παιδιών ανεξάρτητα από την ηλικία (3χρονα: 86.7%, 4χρονα: 100%, 5χρονα: 86.7%) περιέγραψαν τον εαυτό τους με αναφορά στη διάσταση αυτή, γι’ αυτό άλλωστε και δε βρέθηκαν διαφορές ούτε ως προς την ηλικία ούτε ως προς το φύλο. Είναι γεγονός ότι οι αναφορές αυτές συνδέονται συνήθως με τη δράση των παιδιών, είναι όμως πολύ ευδιάκριτες από την απλή διάσταση των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, λένε τα παιδιά “μπορώ να σκαρφαλώνω πολύ ψηλά, μπορώ να τρώω μόνη μου, να κουβαλώ πολλά ξύλα, να ζωγραφίζω σπιτάκια, κ.τ.λ.". Πρόκειται, δηλαδή, για αναφορές οι οποίες δεν εντάσσονται απλώς στο σύνολο των δραστηριοτήτων των παιδιών, αλλά διακρίνονται από το στοιχείο της ικανότητας και υποδεικνύουν πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσω του τι είναι ικανό να καταφέρει. Η έννοια αυτή έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες που τονίζουν το ρόλο της αίσθησης που έχει το παιδί για την αποτελεσματικότητά του σε ποικίλες

δραστηριότητες, ατομικές ή κοινωνικές, στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης και, ιδιαίτερα, της αυτο-εκτίμησής του (Dunn, 1988. Epstein, 1991. Gecas & Schwalbe, 1983).

Στις αντιλήψεις που τα παιδιά 3-5 χρόνων έχουν για την εξέλιξη του εαυτού τους, η υπεροχή της δράσης και των ικανοτήτων έναντι των άλλων διαστάσεων είναι πολύ εμφανής. Οι περιγραφές των παιδιών για το πώς ήταν πριν και πώς θα είναι μετά διακρίνονται κυρίως μέσα από το τι έκαναν ή δεν έκαναν παλαιότερα και τι θα κάνουν όταν θα μεγαλώσουν. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη του Neisser (1988, 1993) για τον “εκτεταμένο εαυτό” (έτσι ονομάζει ο ίδιος τον εαυτό κατά το παρελθόν), την εικόνα του οποίου θεωρεί αποτέλεσμα της επεισοδιακής μνήμης, ως της μνήμης όπου αποθηκεύονται οι προσωπικές εμπειρίες, αλλά και γενικευμένων αναπαραστάσεων γεγονότων που αφορούν ακολουθίες ενεργειών όπως είναι τα σενάρια (βλ. και Κουγιουμουτζάκη, 1997).

Γενικά, τα ευρήματα για την εξέλιξη του εαυτού προτείνουν ότι τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία οικοδομούν την αυτο-εικόνα τους στη συνέχεια του χρόνου. Ήδη από τα 3 τους χρόνια, η διαφοροποίηση του εαυτού τους ως συνάρτηση του χρόνου αρχίζει να γίνεται αντιληπτή από τα ίδια, μέχρι τα 5 χρόνια έχει σχεδόν ολοκληρωθεί και δηλώνεται κυρίως μέσα από χαρακτηριστικά ή μορφές συμπεριφοράς που αποδίδουν στον παρελθόντα και το μελλοντικό τους εαυτό (βλ. και James, 1892/1961). Ο Neisser (1988, 1993), ο οποίος συζητά εκτενώς τη συνέχεια του εαυτού στο χρόνο, θεωρεί ότι η εικόνα του εαυτού κατά το παρελθόν εμφανίζεται μετά τη συμπλήρωση του τρίτου έτους, ενώ η εικόνα για το μελλοντικό εαυτό αναπτύσσεται μετά τα 4 χρόνια και τη συνδέει με την εμφάνιση της θεωρίας του νου (Flavell, 1988. Wellman, 1990). Η έρευνα της αυτο-αντίληψης προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή σε σχέση με τη σύγχρονη προβληματική για τη θεωρία του νου, προβάλλει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την περίπτωση της προσχολικής ηλικίας, διότι αναμένεται να δώσει πληροφορίες για την όποια “θεωρία για τον εαυτό” υπάρχει κατά τα χρόνια αυτά (βλ. και Bartsch & Wellman, 1995).

Όπως φάνηκε από τις αναφορές των παιδιών, το παρελθόν έχει νόημα για τα ίδια ως η περίοδος κατά την οποία ήταν μωρά και το μέλλον ως η περίοδος κατά την οποία θα είναι μεγάλοι, όπως δηλώνουν, σχετικά αόριστα τα 3χρονα παιδιά, πολύ πιο συγκεκριμένα τα 4χρονα και τα 5χρονα. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι τα παιδιά, περιγράφοντας τον εαυτό τους ως μωρό και ως μεγάλο, κάνουν χρήση τόσο καταφατικών όσο και αρνητικών προτάσεων (τουλάχιστον τα 4χρονα και τα 5χρονα), στοιχείο που δείχνει ότι η αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους διακρίνεται όχι μόνον από παρόντα χαρακτηριστικά ή μορφές δράσης, αλλά και από αυτά που απουσιάζουν είτε γιατί έχει παρέλθει ο χρόνος εμφάνισής τους είτε γιατί δεν έχει έρθει ακόμη. Οι αναφορές αυτές των παιδιών υποδεικνύουν ότι οικοδομείται η αντίληψη και του ίδιου του χρόνου σε σχέση με τον εαυτό, ο οποίος εκδηλώνει ή όχι μια σειρά από γνωρίσματα ή δραστηριότητες σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Κατά τη διαμόρφωση αυτού του συνόλου των αντιλήψεων, σημαντικό ρόλο παίζουν τα μέλη της οικογένειας (Rosenberg, 1979. Shrauger & Schoeneman, 1979), καθώς πολλές από τις αναφορές των παιδιών είναι προτάσεις τις οποίες ακούνε συχνά από τους γονείς και τα άλλα πρόσωπα που εμπλέκονται στην ανατροφή τους ή μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούν σε αυτούς. Ιδιαίτερα, η παρουσία μικρότερων ή μεγαλύτερων αδερφών στην οικογένεια φαίνεται ότι διευκολύνει το πλαίσιο ανάπτυξης των αντιλήψεων για τον εαυτό στο παρελθόν και το μέλλον. καθώς δίνει τη δυνατότητα άμεσης παρατήρησης μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Ας σημειωθεί ότι οι αναφορές των υποκειμένων σε αδέρφια τους, ιδίως στα μικρότερα, ήταν πολύ συχνές. Είναι φανερό ότι η μελέτη της αυτο-αντίληψης κατά την προσχολική ηλικία σε σχέση με τη δυναμική και τη σύνθεση της οικογένειας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς θα μας οδηγούσε σε ενδιαφέροντα ευρήματα και θα συμπλήρωνε τη γνώση μας για το ρόλο των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης.

## Βιβλιογραφία

- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Benedetti, J., & Brown, M. (1978). Strategies for the selection of Log-Linear Models. *Biometrics*, 34, 680-686.
- Bishop, Y. M. M., Fienberg, S. E., & Holland, P. W. (1975). *Discrete multivariate analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Block, J. H. (1973). Conception of sex role. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. *New Directions for Child Development*, 1, 75-100.
- Burns, R. B. (1977). Male and female perceptions of their own and other sex. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 213-220.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Burns, R. B. (1986). *The self concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53(2), 841-864.
- Dunn, J. (1988/1995). Οι πρώτες μορφές της κοινωνικής κατανόησης (Ε. Χουρτζαμάνογλου, Μετάφ.). Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ. Έκδ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*, (Τόμος 3, σ. 46-75). Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory: Implications for Developmental Psychology. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*, The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 23, pp. 79-123). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Everitt, B. S. (1977). *The analysis of contingency tables*. London: Chapman and Hall.
- Flavell, J. H. (1988). The development of



- children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. London: Hogarth Press.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology-Quarterly*, 46(22), 77-88.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol IV, pp. 275-385). New York: Wiley.
- James, W. (1892/1961). *Psychology: The briefer course*. New York: Harper & Bros.
- Jersild, A. T. (1952). *In search of self*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Keller, A., Ford, L. H., & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology*, 14(5), 483-489.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997). Η γνωστική θεωρία του U. Neisser για τον εαυτό. Στο Δ. Μαρκουλής & Ε. Γωνίδα-Μπαμπιού (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, Τόμος 2 (σ. 109-133). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Α.Π.Θ.
- Kunda, Z., Fong, G. T., Sanitioso, R., & Reber, E. (1993). Directional questions direct self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(1), 63-86.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Levine, L. E. (1983). Mine: Self-definition in 2-year-old boys. *Developmental Psychology*, 19(4), 544-549.
- Lewis, M. (1981). Self-knowledge: A social cognitive perspective on gender identity and sex-role development. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 395-414). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.
- Marascuilo, L., & Serlin, R. (1977). Interactions for dichotomous variables in repeated measures designs. *Psychological Bulletin*, 84, 1002-1007.
- Markus, H., & Oyserman, D. (1989). Gender and thought: The role of the self-concept. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), 314-319.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-39.
- Neisser, U. (1993). The self perceived. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 3-21). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1929/1967). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Samuels, C. A. (1986). Bases for the infant's developing self-awareness. *Human Development*, 29, 36-48.
- Secord, P. F., & Peevers, B. H. (1974). The development and attribution of person concepts. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Oxford: Blackwell.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical*

- analyses. New York: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-437.
- Strauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin, 86*(1), 549-573.
- Sigelman, C. K., & Shafer, D. R. (1991). *Life-span human development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Stagner, R. (1961). *Psychology of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept in the toddler years. *Developmental Psychology, 26*(2), 972-977.
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57* (1, Serial No. 226).
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. London: Sage.

## Παράρτημα

### I. Λογαριθμικά γραμμικά μοντέλα σε δισδιάστατο πίνακα

Στον πίνακα συχνοτήτων με  $i$  γραμμές ( $i = 2$ ) και  $j$  στήλες ( $j = 10$ ), η θεωρητική συχνότητα  $F_{ij}$  στο φαντίο  $(i, j)$  εκφράζεται ως συνάρτηση της ηλικίας των παιδιών (A) και των κατηγοριών αυτο-αντίληψης (B) με το εξής γραμμικό μοντέλο:

$$\log(F_{ij}) = \theta + \lambda_i^A + \lambda_j^B + \lambda_{ij}^{AB}$$

όπου  $\log(F_{ij})$  είναι ο φυσικός λογάριθμος του  $F_{ij}$  και  $\theta$  είναι ο μέσος όρος των φυσικών λογαρίθμων των θεωρητικών συχνοτήτων όλων των φαντιών. Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων  $\lambda_i^A$ ,  $\lambda_j^B$ ,  $\lambda_{ij}^{AB}$  δίνουν τις κύριες επιδράσεις των κατηγοριών  $i$  και  $j$  καθώς και της αλληλεπίδρασής τους, αντίστοιχα. Στην πράξη, ενδιαφερόμαστε συνήθως μόνο για την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο κατηγοριών. Υψηλή θετική τιμή της εκτίμησης της παραμέτρου  $\lambda_{ij}^{AB}$ , δείχνει ότι το φαντίο  $(i, j)$  έχει μια ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα με άλλα λόγια, υπάρχει σημαντική "σύνδεση" μεταξύ των κατηγοριών  $i$  και  $j$ . Οι τυποποιημένες παράμετροι  $(\lambda_{ij} / \text{τυπικό σφάλμα})$  ακολουθούν προσεγγιστικά Z-κατανομή.

### II. Προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα

Για κάθε φαντίο  $(i, j)$  του πίνακα συχνοτήτων, τα προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα ορίζονται ως

$$d_{ij} = e_{ij} / \sqrt{u_{ij}}$$

$$\text{όπου } e_{ij} = (n_{ij} - F_{ij}) / \sqrt{F_{ij}}$$

$$\text{και } u_{ij} = (1 - n_i / N)(1 - n_j / N)$$

Με  $n_{ij}$  συμβολίζεται η εμπειρική συχνότητα στο φαντίο  $(i, j)$ , με  $n_i$  το άθροισμα των εμπειρικών συχνοτήτων στα φαντία της γραμμής  $i$ , με  $n_j$  το άθροισμα των εμπειρικών συχνοτήτων στα φαντία της στήλης  $j$ , με  $N$  το άθροισμα των εμπειρικών συχνοτήτων στα φαντία όλου του πίνακα και, τέλος, με  $F_{ij}$  συμβολίζεται η θεωρητική συχνότητα στο φαντίο  $(i, j)$ . Τα προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα ακολουθούν προσεγγιστικά Z-κατανομή.

## Self-conceptions in preschool children

ELEFThERIA GONIDA

*Democritus University of Thrace, Greece*

GRIGORIS KIOSSEOGLOU

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

### **ABSTRACT**

The study aimed to investigate self-conceptions in preschool children and was guided by a study conducted by Keller, Ford, and Meacham (1978). A sample of 45 children, 20 boys and 25 girls, 3-, 4-, and 5-year-olds, were asked to provide self-descriptive data in the form of (a) an open discussion, (b) the questions I can/I am/I have/I like, and (c) the photos of development. Data analysis showed that preschoolers' self-conceptions are organized along ten categories: attributes, competences, activities, body characteristics, personal relationships, name, gender, habits, possessions, and preferences. Based on the percentages of children that referred to each category and the frequencies of their references in each category, the first six categories were found to be the most frequent ones. Besides, activities did not dominate body image in preschoolers' self-concept and limited developmental changes were found between 3-year-olds and 4-5-year-olds. As far as conceptions of the developing self are concerned, it was found that, by the end of this period, preschoolers have formulated a satisfactory image of their self in the past, in the present and in the future, primarily in terms of their competences and activities.

*Key-words:* Image of the developing self, preschoolers, self-conception.

*Address:* Eleftheria Gonida, Department of Preschool Education, Democritus University of Thrace, Nea Hili, GR-681 00 Alexandroupolis, Greece. Tel.: \*30-31-219264