ΝΟ: 26227

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ (MARQUAGE SOCIAL) ΤΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ

ΣΟΦΙΑ ΚΟΝΔΥΛΗ

ΑΘΗΝΑ 2009

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ (MARQUAGE SOCIAL) ΤΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ

ΚΟΝΔΥΛΗ ΣΟΦΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Καθηγητής Στάμος Παπαστάμου: Επιβλέπων

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αλεξάνδρα Χαντζή: Μέλος

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σταυρούλα Σαμαρτζή: Μέλος

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 5

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 6

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 9

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ 23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ 23

1.1. Χαρακτηριστικα Της Παιδικης Νοησης Στην Προσχολικη Και Πρωτη Σχολικη Ηλικια Συμφωνα Με Την Θεωρια Του Piaget: Η Έννοια Της Διατηρησης 23
1.2. Απο Τον Κονστρουκτιβισμο Στον Κοινωνιοκονστρουκτιβισμο 30
1.3. Η Κοινωνικη Σημανση: Ερευνητικες Αναφορες 38
1.4. Ο Κοινωνικος Κανονας 49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ 54

2.1. Το Φυλο Ως Κοινωνικη Μεταβλητη 54
2.2. Η Γνωστικη Αναπτυξη Και Η Ταυτοτητα Του Φυλου 60
2.3. Η Θεωρια Της Κοινωνικης Ταυτοτητας 66
2.4. Θεωρια Των Κοινωνικων Αναπαρασταστεων Και Φυλο 68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ 72

3.1. Μεθοδος Έρευνας Σε Παιδια: Το παιδικο σχεδιο και η Κοινωνικη Σημανση 72
3.2. Ορισμος του παιδικου σχεδιου 75
3.3. Μεθοδολογια διερευνησης του φυλου σε παιδια 92
3.4. Οι Γνωστικες Λειτουργιες Υπο Το Πειραματικο Πρισμα Αναλυσης Και Οι Σχετικοι Προβληματισμοι 93

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ – ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ 114

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΩΤΗ – ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 114

1.1. Εισαγωγη 114
1.2. Μεθοδος 125
1.3. Αποτελεσματα 127
1.4. Συζητηση 139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΕΥΤΕΡΗ – ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ 145

2.1. Εισαγωγη 145
2.2. Μεθοδος 149
2.3. Αποτελεσματα 151
2.4. Συζητηση 161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ΤΡΙΤΗ – ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ 168

3.1. Θεωρητικο Πλαισιο 168
3.2. Μεθοδος 173
3.3. Αποτελεσματα 176
3.4. Συζητηση 185

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ –ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ 194

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΙΡΑΜΑ ΠΡΩΤΟ - Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ: ΤΟ ΥΨΟΣ ΩΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ 194

1.1. Εισαγωγη 194
1.2. Μεθοδος 198
1.3. Αποτελεσματα 209
1.4. Συζητηση 228

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΙΡΑΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ 232

2.1. Εισαγωγη 232
2.2. Μεθοδος 239
2.3. Αποτελεσματα Πρωτου Υποπειραματος: Επιδραση του ειδους χρωματισμου στην επιλυση του προβληματος 244
2.4. Αποτελεσματα Δευτερου Υποπειραματος: Αντιστροφη του κοινωνικου σεναριου 250
2.5. Συνοψη των επιδοσεων για αγορια και κοριτσια στα δυο υποπειραματα 251
2.6. Συζητηση 253

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ 255

1.1 Φυλο και παιδια 255
1.2 Το υψος ως σημαινουσα αντιστοιχια του μηκους 262
1.3 Ένας ισχυρος σηματοδοτης του φυλου: το χρωμα 264
1.4 Κοινωνικη Σημανση και Γνωστικη Προοδος: η διευκολυντικη παρεμβαση του χρωματος μεσω της Κοινωνικης Σηματοδοτησης 270

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ 274

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 278

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ 300

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ 306

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τις πολύτιμες συμ-παραστάσεις όλων των παιδιών που έλαβαν μέρος στις έρευνες αυτού του πονήματος για το χρόνο, την θέρμη και τον ενθουσιασμό που έδειξαν.

Επίσης, τους ανεκτίμητους δασκάλους που βοήθησαν με τα καίρια σχόλια και τις απόψεις τους, τις οποίες εξέφρασαν με αγάπη και ενδιαφέρον.

Όλους εκείνους που ώθησαν την πορεία των μελετών μου με τη φυσική, υλική ή πνευματική παρουσία τους και υποστήριξή τους.

Περίληψη

Η μελέτη των διεργασιών, γνωστικών και κοινωνικών, που οδηγούν στην επίλυση ενός προβλήματος λογικομαθηματικής φύσης, θα αποτελέσει το σημείο εστίασης του ενδιαφέροντος της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Το πώς μπορεί, με άλλα λόγια, να επιτευχθεί γνωστική πρόοδος μέσα από την χρήση της Κοινωνικής Παράστασης του φύλου, μέσα από την γεφύρωση της κοινωνικής γνώσης με τις γνωστικές διεργασίες επίλυσης προβλημάτων υπό ποικίλλουσες συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός «πεπειραμένου» ενήλικα και ενός παιδιού, καθώς από κοινού επιδιώκουν μια αμοιβαία αποδεκτή λύση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Η θεωρητική βάση του οικοδομήματος της Κοινωνιογνωστικής Θεωρίας συμπεριλαμβάνει έναν ακρογωνιαίο λίθο, ο οποίος αποτελεί πηγή έμπνευσης για την διερεύνηση αυτού του ζητήματος, σε συνδυασμό με την Κοινωνιογνωστική Σύγκρουση: την Κοινωνική Σήμανση[1] (Marquage Social).

Η βασική υπόθεση είναι ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που φέρει ένα πρόσωπο κατά την ένταξή του σε κοινωνικές ομάδες, στοιχεία από τις οποίες ενσωματώνει ως προέκταση του εαυτού του, ήδη από την παιδική ηλικία, όπως για παράδειγμα η ταυτότητα του φύλου, μπορούν να λειτουργήσουν ως σχετικό εμπόδιο ή να διευκολύνουν την γνωστική πρόοδο, ανάλογα με τη πριμοδότηση ή μη των κοινωνικών αυτών ομάδων, όταν υπάρχουν ή δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες ενεργοποίησης των ανάλογων κοινωνικών υπαγωγών. Σε αυτή τη διατριβή αναζητάμε το βαθμό, το εύρος, και τις συνθήκες, που επιτρέπουν αυτή την παρεμβολή των πληροφοριακών ενδείξεων που προέρχονται από το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου μέσα από την Κοινωνική Παράσταση του φύλου, κατά

[1] Ο όρος Σήμανση έρχεται σε αντικατάσταση του όρου Σημάδεμα, που παραπέμπει σε πιο συγκεκριμένα παραδείγματα παρεμβολής του κοινωνικού στο γνωστικό, όπως την χρησιμοποίηση του ανθρώπινου σώματος ως φορέα κοινωνικών ή μη μηνυμάτων (π.χ. τατουάζ: *Social Marking* of the human body). Εδώ καλό είναι να γίνει διάκριση της έννοιας των γάλλων επιστημόνων και των άγγλων συναδέλφων τους, καθώς οι πρώτοι εστιάζουν τις μελέτες τους στην επίδραση της κοινωνικής γνώσης στην λογικομαθηματική σκέψη, ενώ οι δεύτεροι αναφέρονται με αυτόν τον όρο στην διαστρωμάτωση του κοινωνικού συνόλου με βάση διακριτά σωματικά σημάδια, όπως το τατουάζ. Οφείλουμε ωστόσο να διαπιστώσουμε την σύγχυση της μεταφοράς ή της ταυτόχρονης χρήσης με διαφορετική έννοια του όρου στα γαλλικά και στα αγγλικά, όπου σχεδόν αποκλειστικά το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς της εκάστοτε έρευνας μας βοηθά να διακρίνουμε σε ποια από τις δύο θεωρίες αναφέρεται

την επίλυση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος, οι οποίες αναδύονται με καταλυτική σημασία για την τελική επίδοση και πρόοδο του παιδιού στην επίλυση αυτού του προβλήματος. Αυτό που φαίνεται κοινή γνώση για τους ενήλικους, και μπορεί να προβληθεί ως παράδειγμα για την διευκόλυνση της επίλυσης ενός προβλήματος από ένα παιδί, μπορεί να έχει αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή, να μην επιτευχθεί η ορθή αντίληψη του παραδείγματος και το παιδί να οδηγηθεί σε λανθασμένη απάντηση, επειδή το παράδειγμα παραπέμπει σε ψυχοκοινωνικές σχέσεις που δεν συμφωνούν με την ταυτότητά του. Ωστόσο, και το σημαντικό έγκειται ακριβώς εδώ, η αποτυχία του παιδιού να αποκριθεί ορθά στην πρόκληση του ενήλικου δεν αποτελεί ένδειξη αδύναμης, εσφαλμένης, ή κατώτερης χρήσης της κατάλληλης στρατηγικής ή γενικότερα ανεπαρκούς γνωστικής ανάπτυξης, αλλά, μερικά ή ολικά, αποτυχημένης γεφύρωσης του λογικομαθηματικού προβλήματος με την κοινωνική πραγματικότητα εν προκειμένω του φύλου που αφορά στο ίδιο το παιδί, όπου η παράσταση του φύλου έρχεται ως γέφυρα ή αναλογία ανάμεσα στο κοινωνικό και το γνωστικό.

Οι συσχετισμοί κοινωνικών καθεστώτων (status) όπως διαμορφώνονται στις εκάστοτε χρονικές περιόδους, ειδικά στην περίπτωση των δύο φύλων που θα μας απασχολήσει εδώ, δεν αποτελεί μια διαδικασία παθητικής αντίληψης και ενσωμάτωσης των στερεοτύπων και των παραστάσεων από την νόηση των παιδιών – που μέσα σε αυτά τα πλαίσια προσέγγισης γίνονται αντιληπτά ως αμέτοχοι παρατηρητές. Αντίθετα, όπως θα γίνει ορατό μέσα από την πορεία της διερεύνησης που ακολουθεί, τα παιδιά, μοιράζονται τις αγωνίες των κοινωνικών ομάδων που εντάσσονται, υπερασπίζονται την διακριτότητά τους και την αυθυπαρξία τους, όπως θα δούμε με μια διαφοροποίηση που αναδύεται ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (Πιλοτικές – προπειραματικές έρευνες για την Παράσταση του φύλου Μέρος Δεύτερο): τα μεν αγόρια στην πλειοψηφία τους εστιάζουν πιο επίμονα στην υπεροχή τους έναντι των κοριτσιών, τα δε κορίτσια μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αντιπαράθεσης στην αρμονική και ισότιμη διαβίωση, όχι ως απλό αίτημα, αλλά ως πυρηνικό στοιχείο της παράστασής τους, το οποίο, όπως θα δούμε μέσα από την παρούσα μελέτη, όταν αμφισβητείται στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οδηγεί σε αποτυχία αντίληψης της αναλογίας μήκους – ύψους πάνω στην οποία βασίζεται η διευκολυντική αναφορά του ενήλικου στην παράσταση του φύλου,

δυσχεραίνοντας από εκεί και πέρα την λογική μεταχείριση πρόσθετων δεδομένων για την επίλυση του προβλήματος, και στην τελική αποτυχία προόδου.

Σε αυτό το σημείο εστιάζεται η παρούσα μελέτη: στην διερεύνηση της υπόθεσης ότι τα παιδιά δεν ωφελούνται εξίσου από την χρησιμοποίηση παραδειγμάτων αντλούμενων από μια κοινωνικά εδραιωμένη διαφυλική πραγματικότητα που προβάλλει ένας πειραματιστής. Με άλλα λόγια, το μαθησιακό πλαίσιο αναφοράς ενός λογικομαθηματικού προβλήματος προκαλεί «αναταράξεις» στην διαδικασία επίλυσης του προβλήματος αυτού, οδηγώντας, ακόμη και στη βάση της Κοινωνικής Σήμανσης, σε αδιέξοδο. Στη μελέτη αυτή γίνεται διερεύνηση της διαβάθμισης της επίδρασης των κοινωνικών κανόνων που βρίσκονται στην βάση της γεφύρωσης της λογικομαθηματικής σκέψης με το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Η παρούσα προσέγγιση της Κοινωνικής Σήμανσης (Marquage Social), γίνεται αρχικά με παρουσίαση του κεντρικού προβληματισμού και των σχετικών εννοιών. Ακολουθεί η αναλυτική επισκόπηση των σχετικών θεωρητικών πλαισίων και των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι πιλοτικές έρευνες πάνω στην Παράσταση του φύλου και τα πειράματα πάνω στην Κοινωνική Σήμανση, ενώ η γενική επισκόπηση των συμπερασμάτων των ερευνών και των πειραμάτων γίνεται στο τελευταίο κεφάλαιο, όπου και εντοπίζεται η σημασία της μελέτης του θέματος της επίδρασης των κοινωνικών παραμέτρων (κανόνες, νόρμες, στερεότυπα και [*ανα*]παραστάσεις[2]) υπό το φως της εφαρμογής της θεωρίας της Κοινωνικής Σήμανσης, καθώς και οι σχετικές επιδράσεις τους σε τομείς εφαρμογής που άπτονται των θεμάτων της *κοινωνιο*-γνωστικής αλλαγής και προόδου.

Η σημασία της διερεύνησης αυτής προέκυψε από την περιορισμένη και περιοριστική ακτίνα εφαρμογής της Κοινωνικής Σήμανσης, λόγω της σχετικότητας των κοινωνικών κανόνων πάνω στους οποίους δομείται και συντελείται η εκάστοτε κοινωνιογνωστική σύγκρουση, ως προς την σημειωτικοπολιτισμική διάσταση της λειτουργίας της ανθρώπινης νόησης, αλλά και την διαμάχη πάνω στην σημασία της

[2] και αυτός ο όρος υφίσταται κριτική ως προς την ορθότητα της απόδοσης στα ελληνικά της έννοιας Social Representations και Représentations Sociales ως Κοινωνικές Αναπαραστάσεις ή Παραστάσεις. Σε αυτή την εργασία θα χρησιμοποιούμε τον όρο αναπαραστάσεις όταν αναφερόμαστε στις συλλογικές εικόνες των παιδιών εν γένει για τα δύο φύλα, και τον όρο παραστάσεις όταν αναφερόμαστε στις νοερές εικόνες των παιδιών που συνέθεσαν το δείγμα, όπως αποτυπώθηκαν μέσα από το παιδικό σχέδιο.

ίδιας της Κοινωνικής Σήμανσης, όπου η καλύτερη αναπαράσταση του προβλήματος αντίκειται στην κοινωνιογνωστική σύγκρουση ως ερμηνευτικό πλαίσιο των επιδράσεών της κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Το πόνημα αυτό είναι μια προσπάθεια συλλογής και διερεύνησης αυτών των μηχανισμών και ανίχνευσης της επίδρασης που ενδέχεται αυτοί να έχουν: μέσα στα πλαίσια των θεωριών της Κοινωνικής Ψυχολογίας για τις ένδο- και διομαδικές σχέσεις στα παιδιά και τις κοινωνικές ανα-παραστάσεις του φύλου, και κατόπιν στην πειραματική εφαρμογή τους σε ένα πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους προκειμένου να μελετηθεί η γνωστική πρόοδος. Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα θέτει την διερεύνηση αυτή ιδιαίτερα καίρια και την καθιστά πρόκληση, ως μια προσπάθεια επέκτασης των αρχών και των ορίων της θεώρησης της Κοινωνικής Ανάπτυξης της Νοημοσύνης ειδικά ως προς την μελέτη της Κοινωνικής Σήμανσης.

Συνοπτική Παρουσίαση

Το ζήτημα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα διατριβή εντάσσεται στα πλαίσια της Κοινωνιογνωστικής Προσέγγισης της Μάθησης. Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στις γνωστικές λειτουργίες είναι ένα από τα κεντρικά ζητήματα που πραγματεύεται τις τελευταίες δεκαετίες η μελέτη των διεργασιών μάθησης, προόδου και επίλυσης προβλημάτων στα παιδιά. Αποτελεί ένα από τα κύρια διακυβεύματα της ευρύτερης Ψυχοκοινωνικής και της Κοινωνιογνωστικής Θεωρίας της Γνωστικής Ανάπτυξης. Εστιάζοντας καίρια στις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εγείρουν κοινωνιογνωστική σύγκρουση και προκαλούν ή ευνοούν γνωστική πρόοδο, αναζητά τους μηχανισμούς που εμπλέκονται. Παρόλα αυτά, εκλείπουν μελέτες ειδικά του τρόπου με τον οποίο κοινωνιογνωστικές παράμετροι με συμβολικά σχεσιακά δυναμικά όπως είναι οι Κοινωνικές Παραστάσεις, για παράδειγμα η αναπαράσταση των δύο φύλων, παρόλο που τονίζεται η σημασία του περιεχομένου του

προβλήματος κατά την επίλυσή του, με εξαίρεση εφαρμογές των παραπάνω ερευνών στην υπολογιστική επιστήμη (Baker, Brixhe, & Quignard, 2002).

Οι λόγοι της περιορισμένης διερεύνησης των παιδικών παραστάσεων και των σχέσεών τους με την λογικομαθηματική σκέψη είναι πολυεπίπεδοι και πολυδιάστατοι. Η πολυπλοκότητα, αφενός, της απαιτούμενης μεθοδολογίας, δεδομένης της αυστηρής δεοντολογίας που περιγράφει την έρευνα σε παιδικούς πληθυσμούς, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς λόγους. Αφετέρου, ένας λόγος που το ζήτημα των παραστάσεων των παιδιών δεν έχει αποτελέσει μέλημα της μελέτης των γνωστικών λειτουργιών, είναι η αδυναμία γενίκευσης των στατιστικών αποτελεσμάτων σε πληθυσμό με κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά μεγαλύτερου εύρους από τα στοιχεία του εκάστοτε πληθυσμού-δείγματος, και συνεπώς υπογραμμίζει την αναγκαιότητα διαρκούς ενημέρωσης των πορισμάτων με έρευνες επί του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου.

Ωστόσο, η σημασία της διερεύνησης της επίδρασης των παραστάσεων των παιδιών στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης αναδύεται πιο καίρια από ποτέ. Η μελέτη της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων στις γνωστικές λειτουργίες γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική για τον σύγχρονο κόσμο, καθώς παράλληλα με την διεύρυνση των οριζόντων της ανθρώπινης νόησης αυξάνουν και οι απαιτήσεις για έναν δίκαιο και ισορροπημένο κόσμο, καθώς πληθαίνουν οι φωνές που επιτάσσουν την σωστή μεταχείριση του πολυπολιτισμικού πληθυσμού (Berry, 1997). Οι κοινωνικές ανισότητες επίσης αποτελούν μια πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες (ΕΚΚΕ, 2004) που αντιλαμβάνονται την ανισομερή κατανομή της ισχύος (APSA, 2008) και εστιάζουν τις επιλογές τους στην μάχη για ίση αντιμετώπιση των εκάστοτε κοινωνικών

μειονοτικών ομάδων (παλιννοστούντων, μεταναστών, τσιγγάνων, γυναικών, οικονομικά κατώτερων, κοκ).

Σε ένα άλλο επίπεδο, υπογραμμίζεται η αυξανόμενη απαίτηση και ανάγκη για πραγματική μόρφωση, που να ξεφεύγει από την στείρα απομνημόνευση πληροφοριών που καταδικάζονται στην λήθη, και η οποία να εστιάζει στην έγκυρη και αξιόπιστη εφαρμογή των γνώσεων που αποκτούνται. Εδώ, οι επιδόσεις των παιδιών οι οποίες δεν βελτιώνονται ή καθυστερούν σε σχέση με τις αναμενόμενες, δεν τίθενται πλέον απλά ως ανεπάρκειες του γνωστικού τους συστήματος, αλλά ως ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος στο να αντεπεξέλθει στις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών (Cèbe & Goigoux, 1999). Το αποτέλεσμα είναι μια προοδευτική αποσύνθεση του παιδαγωγικού πλαισίου ως τέτοιου και η ανα-παραγωγή γνώσης συχνά άκριτα δομημένης, με την βαθμοθηρία σε παγκόσμιο επίπεδο (Dore, 1976; McGrath, 1998) να αποτελεί ένα σημαντικό επίπεδο σύγκρισης, σύγκρουσης και υπεραπλούστευσης της σχέσης ενηλίκων και παιδιών.

Η Θεωρία της Κοινωνικής Σήμανσης εντάσσεται στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, όπου ο μαθητής είναι πηγή της τελικής γνώσης, καθώς διαχειρίζεται τα αντικείμενα του περιβάλλοντος μέσα από τις δικές του εμπειρίες και σκοπιμότητες σε συνεργασία με «άλλους», κοινωνικούς δρώντες, οι οποίοι κάποιες φορές παρέχουν τη δυνατότητα στρατηγικής καθοδήγησης της σκέψης του μαθητή σε μια τέτοια πορεία, ώστε να παρουσιάσει καλύτερη αντιμετώπιση των δεδομένων ενός προβλήματος, ξεφεύγοντας από τις τυχόν αντιληπτικές πλάνες, και να τον ωθήσουν συνεργατικά να προσεγγίσει την ορθή απάντηση.

Στη διαλογική σχέση που προκύπτει μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η ορθή απάντηση είναι γνωστή στον εκάστοτε κοινωνικό εταίρο και μένει να ανακαλυφθεί από τον μαθητή, οδηγώντας παράλληλα σε γνωστική πρόοδο. Τα οφέλη αυτού του διαλόγου θα είναι, πέρα από την ορθή απάντηση στο εν λόγω πρόβλημα, η ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει υπόψη την οπτική γωνία ενός κοινωνικού εταίρου, καθώς και να αμφισβητεί την διαισθητική απάντησή του υπέρ ενός κριτικού και διαλογικού πνεύματος. Το όχημα που έλκει τους γνωστικούς πόρους του μαθητή έχει οριστεί ως «Κοινωνιογνωστική Σύγκρουση» (βλ. Κεφ. Πρώτο), που προκύπτει όταν το παιδί αντιληφθεί την διαφορά ανάμεσα στην δική του απάντηση και την απάντηση ενός άλλου, αλλά ταυτόχρονα αναζητήσει μια κοινά αποδεκτή λύση.

Τα πειραματικά έργα στα οποία έχουν εστιαστεί οι μελέτες πάνω στην Κοινωνική Σήμανση (Social Marking) στο παρελθόν είναι εμπνευσμένα από πιαζετιανές διαδικασίες (διατήρηση μήκους, όγκου υγρών, διαρρύθμισης χώρου, βλ. για παράδειγμα DePaolis, Doise, & Mugny, 1987), ή μη πιαζετιανές διαδικασίες (κοινωνικό μοίρασμα, κοινωνικός χαιρετισμός, ταξινόμηση ιδιοκτησίας, συνεργατικό παιχνίδι, βλ. για παράδειγμα Gilly & Roux, 1984, Roux & Gilly, 1985), και αφορούν στους συμμετέχοντες σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση ή στην σχέση μεταξύ δραστών συμβολικά αναπαριστώμενων στα πειραματικά έργα. Ειδικά στην περίπτωση της διατήρησης της ισότητας του μήκους μια σημαντικής επίδρασης μελέτη είναι των Mugny, Doise, & Perret-Clermont (1975-76), και στην περίπτωση διατήρησης της ανισότητας του μήκους είναι των Doise, Dionnet, & Mugny (1978). Στις μελέτες αυτές τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα στα οποία γίνεται μια μεταβολή στην εμφάνιση του μήκους με την μετακίνησή του σε κάποιο άξονα κατεύθυνσης –στην περίπτωση της διατήρησης της ισότητας του μήκους-

ή στα οποία το μήκος αντιστοιχίζεται με έναν κοινωνικό κανόνα όπως είναι το δίκαιο μοίρασμα μεταξύ κοινωνικών εταίρων -στην περίπτωση της διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

Στην παρούσα διατριβή θα ασχοληθούμε με το πρόβλημα της διατήρησης της ανισότητας του μήκους σε παιδιά 5-7 ετών χρησιμοποιώντας τις Κοινωνικές Παραστάσεις του φύλου ως γέφυρα επικοινωνίας της λογικομαθηματικής αυτής έννοιας με τον κοινωνικό κόσμο των παιδιών.

Ηγετική θέση σε αυτά τα πειράματα κατέχει το ζήτημα του Κοινωνικού Κανόνα, με την μορφή της Κοινωνικής Νόρμας, της Κοινωνικής Σύμβασης, της Κοινωνικής Ρύθμισης, κοκ. Τα πειράματα που αφορούν στην οργανωτική αρχή κοινωνικών κανόνων στην γνωστική λειτουργία έχουν αναφερθεί, πέρα από την εφαρμογή του κανόνα κοινωνικού μοιράσματος ανάμεσα σε δύο κοινωνικούς εταίρους διαφορετικής ή ίδιας ηλικίας (κανόνας δίκαιου κοινωνικού μοιράσματος ή ισότητας στο μοίρασμα βάση επίδοσης αντίστοιχα, *Doise, Dionnet, & Mugny, 1978*), στις σχέσεις ιεραρχικής θέσης μαθητή και μαθητευόμενου (κανόνες χωροθετικής διάταξης των θρανίων και τις έδρας στο σχολικό πλαίσιο, *DePaolis, Carugati, Erba, & Mugny, 1981, DePaolis, 1982*) ή στην ιεραρχία στον κοινωνικό χαιρετισμό (κανόνες κοινωνικού χαιρετισμού από ανήλικους σε ενήλικους, άνδρες σε γυναίκες κοκ, *Gilly & Roux, 1988*). Μέσα από αυτές τις υποθέσεις οι ερευνητές αναζήτησαν τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνική Σήμανση μπορεί να έχει θετική επίδραση στην επίλυση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος.

Ανάμεσα στους παράγοντες που κλήθηκαν να ερμηνεύσουν την Κοινωνική Σήμανση και τα αισιόδοξα -ως προς την διευκόλυνση της

κατανόησης εννοιών που τα παιδιά συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης δυσκολεύονται να χειριστούν- αποτελέσματά της ήταν η κοινωνιογνωστική σύγκρουση (βλ. πιο πάνω), αλλά και το επίπεδο της αναπαράστασης του προβλήματος μέσα από αντίστοιχες πειραματικές διερευνήσεις (Gilly & Roux (1988), Roux & Gilly, 1984, Roux & Gilly, 1988, Zhou, 1988). Οι ερευνητές αυτοί αναφέρθηκαν στα «Σχήματα Πραγματιστικού Συλλογισμού», κοινωνιογνωστικές δομές που παράγονται από τυπικές κοινωνικές πρακτικές προσανατολισμένες στο σκοπό, από όπου αντλούν αναπαραστασιακές και διαδικαστικές ιδιότητες (Gilly & Roux, 1993). Με άλλα λόγια, όταν κληθούν τα παιδιά να κατανοήσουν μια σχέση ανισότητας είναι ευκολότερο όταν αυτή ενταχθεί σε πλαίσια καθημερινών ρουτινών όπως η προτεραιότητα στον χαιρετισμό ενός προσώπου μεγαλύτερου ή μικρότερου σε ηλικία. Αυτή ήταν μια κριτική στην έννοια της Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης ως μόνη ερμηνεία της Κοινωνικής Σήμανσης.

Στην παρούσα διατριβή βασικό όχημα Κοινωνικού Κανόνα στα πλαίσια της μελέτης της επίδρασης συμβολικών σχεσιακών δυναμικών, αποτελεί η έννοια του σεναρίου, στα ευρύτερα πλαίσια της Κοινωνικής Ρουτίνας. Η κοινωνική **ρουτίνα** ορίζεται ως μια συχνά απαντώμενη και οργανωμένη αλληλουχία δράσεων και αλληλεπιδράσεων, που στοχεύουν στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος με ποικίλο βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας. Οι κοινωνικές ρουτίνες αποτελούνται από **σενάρια**, γνωστικές δομές ή σώματα γνώσης που σχετίζονται με τις αλληλουχίες των γεγονότων που αποτελούν τις κοινωνικές ρουτίνες (Fayol & Monteil, 1988, Schank & Avelson, 1977). Η παράσταση του φύλου περιγράφεται στα πλαίσια ενός κοινωνικού σεναρίου όπου αλληλεπιδρούν ένας άντρας και μια γυναίκα.

Το τυπικό πειραματικό υπόδειγμα μελέτης της Κοινωνικής Σήμανσης στην διατήρηση μιας μαθηματικής ή φυσικής έννοιας, περιλαμβάνει σε πρώτο επίπεδο την προκαταρκτική αξιολόγηση του επιπέδου του παιδιού ως προς την ικανότητα διατήρησης (προτέστ), έπειτα την εισαγωγή στο πρόβλημα με παράλληλη έγερση κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης μέσω ενός κοινωνικού εταίρου –ενός προοδευμένου άλλου ή ενός συνομήλικου- στη βάση διαπραγμάτευσης της λανθασμένης απάντησης του παιδιού με την εισαγωγή της Κοινωνικής Σήμανσης, την διατύπωση και καταγραφή της ενδεχόμενα νέας απάντησης από το παιδί, και λήγει με μετατέστ στο οποίο μετράται η ικανότητα επίλυσης του αρχικού προβλήματος μετά την παρέμβαση. Για την μέτρηση της προόδου που επιτεύχθηκε και της γενίκευσής της, όταν αυτό είναι στα πλαίσια των ερευνητικών ενδιαφερόντων του ερευνητή, γίνεται ένα δεύτερο μετα-τεστ έπειτα από εύλογο χρονικό διάστημα.

Σε αυτά τα μεθοδολογικά πλαίσια κινούμαστε σε αυτή την μελετητική εργασία: το πρόβλημα, αν και παραμένει από την αρχή της διαδικασίας Κοινωνικής Σήμανσης αναλλοίωτο στις φάσεις ελέγχου της ικανότητας διατήρησης, αποσύρεται στις πειραματικές φάσεις εισαγωγής των παρεμβάσεων της Κοινωνικής Σήμανσης ώστε να γίνουν οι εκάστοτε πειραματικοί χειρισμοί του κοινωνικού σεναρίου που εισάγει τη συμβολική σχεσιακή δυναμική του φύλου, ενώ η μέτρηση της προόδου γίνεται δια της Μικρογενετικής Μεθόδου (Chen & Siegler, 2000) μέσω της παρατήρησης της διαδικασίας προβληματισμού και επίλυσης του προβλήματος βήμα προς βήμα. Στην παρούσα μελέτη δεν εστιάσαμε στη ικανότητα γενίκευσης και συντήρησης της παρατηρούμενης γνωστικής προόδου. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην επίδραση της Κοινωνικής Παράστασης του φύλου στην διαδικασία Κοινωνικής Σήμανσης, και όχι στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη. Η μεθοδολογία αναλύεται διεξοδικά

στα κεφάλαια που αφορούν στις εμπειρικές δοκιμές της Κοινωνικής Σήμανσης.

Η Κοινωνιογνωστική Σύγκρουση στην παρούσα εργασία έχει ως εστιακό κέντρο το παιδί με ενεργοποίηση της Παράστασης του φύλου, στο επίπεδο ενός ανάλογου κανονιστικού πλαισίου επίλυσης του προβλήματος με τη μορφή της κοινωνικής ρουτίνας, για την διερεύνηση της επίδρασης της Κοινωνικής Σήμανσης, και διερευνάται κατ' ουσίαν η αντίστροφη πορεία της διαδικασίας της σήμανσης. Δηλαδή, εγείρεται η ενεργός σήμανση του μήκους του ανθρώπινου σώματος, όπως αναπαρίσταται στις δύο διαστάσεις του χαρτιού -μέσα από το παιδικό σχέδιο- ως ύψος του ανθρώπινου σώματος, το οποίο εντοπίστηκε ως κοινωνικός δείκτης διαφυλικών διαφορών μέσα από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου (βλ. Μέρος Δεύτερο, Κεφ. Δεύτερο και Τρίτο).

Στην περίπτωση αυτού του τύπου Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης, η παρέμβαση στην ικανότητα διατήρησης της ανισότητας του μήκους στο συγκεκριμένο πρόβλημα δεν έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με τη λανθασμένη απάντηση του παιδιού, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση και της διαλογική συζήτηση που ακολουθεί, αντιπαρατίθενται από τη μια πλευρά η αντιληπτική πλάνη φαινομενικής ισότητας του μήκους[3] -επί του συγκεκριμένου λογικομαθηματικού προβλήματος της διατήρησης της ανισότητας του μήκους- με την κοινωνική νόρμα από την άλλη, που αφορά στην άνιση, κοινωνικά στερεοτυπικά, σχέση ύψους άνδρα και γυναίκας. Εδώ παρεμβάλλεται και ενεργοποιείται διαφοροποιητικά ανά συνθήκη του πειράματος η Κοινωνική Παράσταση του Φύλου όπως έχει αναδυθεί μέσα από την διερεύνηση του παιδικού σχεδίου. Τέλος, σε κάθε

[3] Έχει κατασκευαστεί κατάλληλο πειραματικό υλικό, όπου τα δύο μήκη υπό σύγκριση, αν και άνισα κατ' ουσία, παρουσιάζουν φαινομενική ισότητα, καθώς το μεγαλύτερο μήκος έχει δεθεί και έχει γίνει αντιστοίχιση των άκρων τους.

φάση παρέμβασης, οι απαντήσεις του παιδιού αξιολογούνται ως προς την ικανότητα διατήρησης, καταλήγοντας σε μια τετραβάθμια κλίμακα –όσες είναι οι φάσεις ελέγχου της ικανότητας διατήρησης του πειράματος- όπου συνάγεται η μεγαλύτερη ή η μικρότερη πρόοδος ως προς την ικανότητα διατήρησης του μήκους.

Η μέτρηση της γνωστικής προόδου είναι μείζον θέμα (Doise & Mugny, 1981), και η παρούσα διατριβή δεν είναι προσανατολισμένη στην επίλυση των βιολογικών ή κοινωνικών συντελεστών της νοημοσύνης με τη ευρεία έννοια. Η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, ειδικά στην μελέτη της γνωστικής προόδου, δεν είναι εύκολη και καταληκτική υπόθεση. Αφενός, η πρόοδος δεν μπορεί να είναι πάντοτε αποτέλεσμα της στρατηγικής επίλυσης του προβλήματος που προτείνει η χρήση της κοινωνικής γνώσης. Θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της καλύτερης κατανόησης του προβλήματος, όπως προτείνουν οι κριτικοί της ερμηνείας της Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης ως ερμηνευτικό πλαίσιο της Κοινωνικής Σήμανσης. Πιθανόν να ανακινηθεί μια νέα αναπαράσταση των δεδομένων και του ζητούμενου, ή να ανασυρθούν οικεία σχήματα της κοινωνικής πρακτικής του παιδιού, τα οποία θα σημάνουν κοινωνικά ένα πρόβλημα στο οποίο δίνει αρχικά λανθασμένη απάντηση. Αυτό είναι το κύριο σημείο κριτικής που ασκείται στην Κοινωνική Σήμανση.

Για την μελέτη του φαινομένου γίνεται αντιπαραβολή των Συνθηκών Ελέγχου και των Πειραματικών Συνθηκών, με σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών βάσει των απαντήσεων στις Συνθήκες Ελέγχου της ικανότητας διατήρησης, μέσω των εμπλεκόμενων πειραματικών υλικών, οδηγιών, και παρεμβάσεων που θα ενεργοποιούν και θα αναδεικνύουν κατά περίπτωση την Κοινωνική Νόρμα ή την Κοινωνική Παράσταση με ζητούμενο την γνωστική πρόοδο.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αναζητούμε την επίδραση της Κονστρουκτιβιστικής Προσέγγισης, που αντιλαμβάνεται το παιδί ως δυναμικό δράστη στην κατασκευή της αντίληψης του κόσμου. Σύμφωνα με αυτήν, η παιδική νόηση αναδεικνύεται ικανή -υπό προϋποθέσεις- να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά σε προκλήσεις δυσκολότερες από εκείνες που, βιολογικά έστω, έχει οριστεί ότι χαρακτηρίζουν το δεδομένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης.

Μια ενδιαφέρουσα και ουσιαστική κριτική που επεκτείνεται στην Κοινωνιογνωστική Θεώρηση περί της Γνωστικής Ανάπτυξης, είναι η παρατήρηση ότι οι έρευνες πάνω στην Κοινωνική Σήμανση δεν εντοπίζουν και δεν έχουν εστιάσει σε σημειωτικο-πολιτισμικές διαστάσεις του Κοινωνικού Κανόνα, ο οποίος ενεργοποιείται στις Συνθήκες Κοινωνικής Σήμανσης (Maffiolo, 1993), είναι, αλλιώς ειπωμένο, ανιστορικές. Η εισαγωγή της σημειωτικο-πολιτισμικής διάστασης του φύλου, όπου τα παιδιά πρωταγωνιστούν στην διαμόρφωση του προβλήματος, εντάσσεται στα πλαίσια μιας τέτοιας προσπάθειας. Για αυτό το λόγο, το φύλο ως κοινωνική διάσταση της ταυτότητας του παιδιού γίνεται διακύβευμα για την αντιστοίχιση γνωστικού και κοινωνικού, με έμφαση στα δομικά στοιχεία της παράστασης του φύλου που προβάλλουν μέσα από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου πάνω στα δύο φύλα.

Η Κοινωνική Σήμανση (Marquage Social) αναφέρεται στην ομολογία ενός κοινωνικού συστήματος κανόνων που χαρακτηρίζουν δρώντες συμβολικά ή πραγματικά παρόντες σε μια αλληλεπίδραση, και των γνωστικών κανόνων επίλυσης ενός προβλήματος (Doise & Mugny, 1981, 1984). Περιλαμβάνει ως αναγκαία προϋπόθεση έναν βαθμό αναγνώρισης και αποδοχής, από το παιδί που συμμετέχει, του κοινωνικού κανόνα, ο οποίος προτείνεται ως αντιστοιχία γνωστικού και κοινωνικού.

Δεδομένου του ότι η ικανότητα αντίληψης των κοινωνικών νορμών και κοινωνικής συναλλαγής είναι ανάμεσα στις βασικές προϋποθέσεις της Κοινωνικής Σήμανσης, ο κοινωνικός κανόνας, το πειραματικό υλικό, η πορεία επίλυσης του προβλήματος και η σημασία της προόδου είναι εκ των προτέρων καθορισμένα βάσει των συμπερασμάτων για την Κοινωνική Παράσταση του φύλου, όπως αυτή αναδύεται μέσα από την ανάλυση των παιδικών σχεδίων.

Η Κοινωνική Σήμανση στην παρούσα διατριβή αφορά στην διατομική και ενδοατομική διεργασία προς την σημασιολογική-κοινωνιοπολιτισμική εφαρμογή ενός κοινωνικού διακανονισμού που εκπορεύεται από τον πληθυσμό στον οποίο ανήκει το παιδί που συμμετέχει στο πείραμα και που προσδιορίζεται κατά την πειραματική διαδικασία. Η πειραματική διαδικασία με αυτό τον τρόπο γίνεται ερμηνευτικό πλαίσιο-αρωγός του λογικομαθηματικού προβλήματος και εκφράζεται διαβαθμισμένα μέσω του υλικού που μεσολαβεί στην αλληλεπίδραση.

Το πειραματικό υλικό είναι προσαρμοσμένο στο στερεότυπο του φύλου και την παράσταση του φύλου κατά περίπτωση, ώστε να ενεργοποιηθεί ή όχι η παράσταση του φύλου με εξειδικευμένες ή μη στερεοτυπικές φορτίσεις[4], και ακολουθεί το πείραμα της διατήρησης, με το φύλο να αποτελεί την κοινωνικά αναπαριστώμενη αναλογία της διατήρησης της ανισότητας του μήκους μέσα από το αμετάβλητο του ύψους του ανθρώπινου σώματος.

[4] Επιλογή ουδέτερων, διπολικών, ή διασταυρωμένων ως προς το φύλο (θέμα, χρώμα) αφισών, τις οποίες τα παιδιά έπρεπε να αξιολογήσουν ως προς την προτίμησή τους για αυτές, να τις αποδώσουν σε κάποιο φύλο, αλλά και να διακρίνουν το φύλο σε ίδια ή διαφοροποιημένα ως προς το χρώμα κουκλάκια, τα οποία θα ήταν οι στόχοι της απόδοσης των αφισών.

Τα θεωρητικά, ερευνητικά και πειραματικά πλαίσια της παρούσας διατριβής, εν συντομία είναι τα ακόλουθα:

Στο Θεωρητικό Μέρος (Μέρος Πρώτο):

- Στο Πρώτο Κεφάλαιο εστιάζουμε στα ζητήματα γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών των προσχολικών και πρώτων σχολικών τάξεων μέσα από την ανάλυση της επίδρασης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την σημασία της Κοινωνικής Σήμανσης, ενώ γίνεται παρουσίαση της έννοιας του Κοινωνικού Κανόνα.

- Στο Δεύτερο Κεφάλαιο προσεγγίζεται το φύλο στα παιδιά ως κοινωνική μεταβλητή και η σχέση του με τη γνωστική ανάπτυξη, την θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας και των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων.

- Στο Τρίτο Κεφάλαιο γίνεται μια προσέγγιση των μεθοδολογικών ζητημάτων που άπτονται της μελέτης της γνωστικής ανάπτυξης και προόδου, της μελέτης των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων στα παιδιά μέσα από το παιδικό σχέδιο, και ευρύτερων σχετικών μεθοδολογικών θεμάτων.

Στο Δεύτερο Μέρος διερευνάται η παράσταση του φύλου στα παιδιά:

- Στο Πρώτο Κεφάλαιο η ερευνητική προσέγγιση των φύλων μέσα από το παιδικό σχέδιο γίνεται με ανάλυση του περιεχομένου (θέματα και χρώματα) του παιδικού σχεδίου με ελεύθερη επιλογή θέματος και υλικών χρωματισμού (N=220 παιδιά από το Νηπιαγωγείο, την Α' και την Δ' τάξη του Δημοτικού σε ίση αναλογία με βάση το φύλο). Στόχος της πρώτης

αυτής έρευνας είναι η ανάλυση της χρωματικής και θεματικής προτίμησης, με βάση το φύλο και την ηλικία των παιδιών.

- Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η δεύτερη πιλοτική έρευνα πάνω στο παιδικό σχέδιο όπου έγινε ανάλυση του περιεχομένου (χρώμα, θέση, μέγεθος, λεπτομέρειες) του παιδικού σχεδίου ενός άνδρα και μιας γυναίκας στο ίδιο χαρτί. Στόχος εδώ είναι η διερεύνηση των δομικών στοιχείων της απεικόνισης των δύο φύλων στο παιδικό σχέδιο με βάση το φύλο και την ηλικία των παιδιών.

- Στο Τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση περιεχομένου (χρώμα, θέση, μέγεθος, λεπτομέρειες, βαθμός και είδος διαφοροποίησης) του παιδικού σχεδίου στις θεματικές άνδρας-γυναίκα, αγόρι-κορίτσι, αγόρι-άνδρας, κορίτσι-γυναίκα. Στόχος είναι η διερεύνηση των επιδράσεων των κατηγοριακών διασταυρώσεων ηλικίας και φύλου στην απόδοση των φύλων μέσα από το παιδικό σχέδιο.

Στο Τρίτο Μέρος παρουσιάζεται ο πειραματικός χειρισμός της Κοινωνικής Σήμανσης:

- Στο Πρώτο Κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των πειραματικών ευρημάτων πάνω στο πρόβλημα της Διατήρησης. Στο συγκεκριμένο πείραμα εστιάζουμε στην Κοινωνική Σήμανση του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους βάσει των αποτελεσμάτων των προηγούμενων ερευνών ως προς την παράσταση του φύλου. Στόχος είναι η διερεύνηση της επίδρασης μιας κανονιστικής αναπαράστασης του αμετάβλητου του ύψους με ιεραρχική θέση του άνδρα και της γυναίκας στην αντίληψη του αμετάβλητου του μήκους παρά τις φαινομενικές αλλοιώσεις.

- Στο Δεύτερο Κεφάλαιο ολοκληρώνεται η εμπειρική προσέγγιση της Κοινωνικής Σήμανσης μέσα από την πειραματική διερεύνηση της Κοινωνικής Σηματοδότησης[5] ως προέκταση των συμπερασμάτων του προηγούμενου πειράματος πάνω στην επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης του προβλήματος διατήρησης με παραστασιακά και στερεοτυπικά χρωματικά στοιχεία όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου. Στόχος είναι να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών στο πρόβλημα της διατήρησης όταν ο χρωματισμός του υλικού του προβλήματος ως προς το φύλο είναι στερεοτυπικός (ροζ-γαλάζιο) ή παραστασιακός (όπως αποδίδουν χρωματικά τα δύο φύλα μέσα από το παιδικό σχέδιο), καθώς επίσης όταν οι οδηγίες ακολουθούν τις παραστάσεις των παιδιών για την ανισότητα των δύο φύλων ως προς το ύψος. Εδώ θα ελεγχθεί και η επίδραση της αντιστροφής του κοινωνικού σεναρίου στις επιδόσεις των παιδιών στο πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

- Η διατριβή ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση, όπου γίνεται ανακεφαλαίωση των ευρημάτων των ερευνών και των πειραμάτων, και με τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

[5] Για την παρούσα εργασία (βλ. Μέρος Τρίτο, Κεφάλαιο Δεύτερο) περιγράφουμε με αυτό τον όρο την συνθήκη κοινωνικής νοηματοδότησης του υλικού μέσα από τη χρήση χρώματος, με στόχο την μέτρηση της βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών στο πρόβλημα διατήρησης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

1.1. Χαρακτηριστικά Της Παιδικής Νόησης Στην Προσχολική Και Πρώτη Σχολική Ηλικία σύμφωνα με την θεωρία του Piaget: Η Έννοια της Διατήρησης

Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από απουσία εκείνων των ιδιοτήτων του ανθρώπινου πνεύματος που τοποθετούνται ως *τέλος* της ανάπτυξης της νόησης, δηλαδή, ως το ανώτατο όριο των νοητικών δυνατοτήτων του ανθρώπου. Ως τέτοιες ανώτερες γνωστικές δυνατότητες αναφέρονται διεργασίες όπως είναι η γνώση, η συνείδηση, η ευφυΐα, η σκέψη, η φαντασία, η δημιουργία, ο σχεδιασμός και οι στρατηγικές, η συλλογιστική ως μέσο εξαγωγής συμπερασμάτων, η επίλυση προβλημάτων, η εννοιοποίηση, η ταξινόμηση, η συσχέτιση συμβόλων, η δημιουργική σκέψη, και ο οραματισμός (Leman, 1997). Ο αφαιρετικός ορθολογισμός, η αρχή της ενόρασης, η αρμονία στην φαντασία και η μυθολογική σκέψη τοποθετούνται ως **τέλος** της ανάπτυξης.

Ο Piaget (1896-1986) ασχολήθηκε με την Επιστημολογία της Γνώσης και αναζήτησε μια βιολογική ερμηνεία της ανθρώπινης νοημοσύνης. Η δυναμική προσαρμογή του ανθρώπινου πνεύματος μέσα από διαδοχικές εξισορροπήσεις λογικομαθηματικών, αισθησιοκινητικών και τυπικών λειτουργιών (όπως οι χειρονομίες, οι χειρισμοί αντικειμένων, οι σκέψεις) οδηγούν σε γνωστικές δομές-σχήματα που κατασκευάζονται προοδευτικά

σε σχέση και συνάρτηση προς τη πραγματικότητα. Η θεωρία του για αυτό το λόγο ονομάστηκε Κονστρουκτιβισμός (από το Construct που σημαίνει κατασκευή).

Οι παράγοντες που στηρίζουν και προωθούν την ανάπτυξη κατά την θεώρηση του Piaget είναι τέσσερις: η οργανική ωρίμανση, η εμπειρία του φυσικού περιβάλλοντος, η πολιτισμική μεταβίβαση, και η εξισορρόπηση (μέσα από τους μηχανισμούς της αφομοίωσης νέας πληροφορίας σε ήδη υπάρχοντα σχήματα, και της προσαρμογής των σχημάτων στην νέα πληροφορία). Τα σχήματα τείνουν να βρίσκονται σε κατάσταση ισορροπίας. Η απομάκρυνση από αυτή την ισορροπία μέσα από την εισαγωγή ασύμβατης πληροφόρησης με τα ήδη υπαρκτά σχήματα ή με την αναγνώριση συνύπαρξης ασύμβατων σχημάτων, ή ακόμη με την ασυμφωνία των σχημάτων και την εξωτερική πραγματικότητα οδηγεί το νοητικό σύστημα σε αναζήτηση νέας ισορροπίας, και συνεπώς σε ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Piaget, κάθε νέα ισορροπία τείνει να είναι ανώτερης τάξης από την προηγούμενη.

Η παιδική ηλικία έχει διαχωριστεί σε στάδια ανάπτυξης συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών, με βάση το εκτεταμένο και με μεγάλη επίδραση έργο του Piaget. Αυτά τα στάδια ανάπτυξης δεν αφορούν διακριτούς και ανεξάρτητους τομείς κατά την ηλικιακή διαδρομή του νου μέσα στον κόσμο των εννοιών· αντίθετα, χρησιμοποιούνται για την επιστημονική προσέγγιση κάποιων χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν και έχουν αναλυθεί, μετρηθεί, και αμφισβητηθεί.

Η ηλικία των δύο έως επτά ετών στην πορεία νοητικής ανάπτυξης έχουν ονομαστεί στάδιο της προλογικής, ή προλειτουργικής (preoperational) σκέψης. Στο στάδιο αυτό εντοπίζονται δύο υποστάδια, το

προεννοιολογικό (preconceptual) και το διαισθητικό (intuitive) υποστάδιο. Ειδικότερα, από δύο έως περίπου τεσσάρων ή πέντε ετών εντοπίζεται η προεννοιολογική σκέψη, και από περίπου τεσσάρων ή πέντε ετών έως επτά η διαισθητική σκέψη. Το επόμενο στάδιο ονομάζεται στάδιο συγκεκριμένων λογικών λειτουργιών (concrete operations), όπου τα παιδιά κατακτούν την έννοια της διατήρησης του αριθμού, του μήκους, των υγρών, της μάζας, του βάρους, του χώρου, και του όγκου.

Στην προλειτουργική σκέψη, οι φάσεις ενός μετασχηματισμού εκλαμβάνονται από το παιδί ως ξεχωριστές μεταξύ τους, με μια στατική αντίληψη της κάθε μιας, ενώ στην λειτουργική σκέψη του επόμενου γνωστικού σταδίου οι διαφορετικές φάσεις του μετασχηματισμού συσχετίζονται δίνοντας σε αυτόν μια δυναμική αντίληψη.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η σκέψη του προλειτουργικού παιδιού, δεσμευμένη σε αυτή την στατική αντίληψη των μετασχηματισμών δεν κατέχει ικανότητες όπως η αντιστάθμιση, δηλαδή την ταυτόχρονη συμμεταβολή δύο φυσικών μεγεθών όπως το ύψος και το πλάτος ενός δοχείου που μεταβάλλει την φαινομενική στάθμη ενός υγρού χωρίς όμως να μεταβάλλει την ποσότητα (διατήρηση του όγκου), η ταυτότητα, δηλαδή αν δεν προσθέσουμε και δεν αφαιρέσουμε κάτι στην πορεία του μετασχηματισμού μιας ποσότητας, η ποσότητα δεν μεταβάλλεται παρά την φαινομενική αλλαγή, και η αντιστρεψιμότητα, δηλαδή ότι αν επαναφέρουμε την αρχική ποσότητα -που εν τω μεταξύ μεταγγίστηκε σε διαφορετικό δοχείο- στο πρώτο δοχείο θα λάβει πάλι την ίδια μορφή, συνεπώς δεν έχει αλλάξει όγκο. Με άλλα λόγια, η σκέψη του παιδιού φαίνεται πως δεσμεύεται από την άμεση αντιληπτική εμπειρία των πραγμάτων και έτσι οδηγείται σε λογικομαθηματικά σφάλματα αδυναμίας διατήρησης του αμετάβλητου της ύλης.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ορίζουν το στάδιο ανάπτυξης της προλειτουργικής σκέψης είναι επίσης τα ακόλουθα: αφενός, ο συμβολισμός εγκαινιάζει την εκδήλωση της (ανα)παραστασιακής λειτουργίας του νου, μέσα από την διαφορική μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι, το παιδικό σχέδιο, τις νοητικές εικόνες και τον προφορικό λόγο (Leman, 1997). Ουσιαστικό στοιχείο ωστόσο είναι ο ανιμισμός και ο ανθρωπομορφισμός σε αυτό το στάδιο, όπου ο άνθρωπος γίνεται μέτρο της κατανόησης και της ερμηνείας του κόσμου.

Η συλλογιστική του παιδιού αυτού του σταδίου είναι μεταγωγική, κινούμενη από το μερικό στο μερικό, με την αναλογία ως βασικό μέσο και συχνά η γενίκευση λαμβάνει χώρα χωρίς λογική βάση, η οποία θα μπορούσε να ονομαστεί αυθαίρετη (Debesse & Mialaret, 1985). Επιπλέον, η σκέψη ακολουθεί γραμμική πορεία, με απουσία κίνησης προς τα πίσω, κάτι που έχει ονομαστεί αδυναμία των παιδιών αυτού του σταδίου να αντιστρέψουν την πορεία μιας προβληματικής κατάστασης ώστε να εντοπίσουν την αρχική και τις ενδιάμεσες καταστάσεις που οδήγησαν σε αυτήν. Εδώ εντάσσονται οι **προέννοιες**, πρωταρχικής φύσης έννοιες, χωρίς σαφή όρια και ορισμό, που οδηγούν στην κατηγοριοποίηση αντικειμένων σε μορφολογικής φύσης αθροίσματα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τυχαίες συναθροίσεις συγκεκριμένων πραγμάτων των οποίων οι συσχετίσεις έχουν γίνει με φανταστικά παρά πραγματικά κριτήρια.

Επιπλέον, τα παιδιά αυτού του σταδίου επικεντρώνονται σε μια διάσταση ή χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου, κάτι που τα εμποδίζει στην αντίληψη των ενδεχόμενων μετασχηματισμών και τα ωθεί σε μια μάλλον στατική άποψη για τα πράγματα. Αυτή η τάση επικέντρωσης κάνει δύσκολη την διατήρηση φυσικών εννοιών, όπως το μήκος, ο όγκος

υγρών, ο αριθμός, κοκ, αλλά και την αντιστοίχηση σειρών όπου μεταβάλλεται η αρχική κατάσταση, καθώς και την ιεράρχηση αντικειμένων με κάποιο κριτήριο ταξινόμησης.

Πρωταρχική πηγή αυτής της σύγχυσης υποκειμένου και αντικειμένου κατά την πορεία μιας γνωστικής πράξης αναγνωρίζεται από τον Piaget ο παιδικός **εγωκεντρισμός**[6]. Αναλογικά αλλά όχι ταυτόσημα με την συνυποδήλωση της καθομιλούμενης έννοιας, ο επιστημολογικός εγωκεντρισμός του παιδιού έγκειται στο ότι το παιδί δεν διαθέτει επίγνωση του ίδιου του εαυτού του ως παρατηρητή, ο οποίος επηρεάζεται και συνάγει συμπεράσματα δεδομένης μιας οπτικής γωνίας (Πιαζέ, 2001). Τα προσωπικά σχήματα αναλογίας είναι το μέτρο των εξωτερικών ερεθισμών, κάτι που οδηγεί στην επικράτηση του φαινομενισμού στην αντίληψη των πραγμάτων, τα οποία διαθέτουν για το παιδί ιδιότητες ίδιες με τις δικές του (πρόθεση, δύναμη, ζωή, υποχρεωτικούς νόμους). Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως καθαρός ρεαλισμός, όπου ο εαυτός είναι «μέτρον πάντων».

Αυτή η τάση κατανόησης μέσα από το πρίσμα του προλειτουργικού σχηματισμού του εαυτού αφορά στο γνωστικό αλλά και το κοινωνικό τοπίο του παιδιού. Στο γνωστικό επίπεδο, η έλλειψη γνώσεων, η επικέντρωση ή αγκίστρωση σε συγκεκριμένα σημεία του περιβάλλοντος και των αντικειμένων που το αποτελούν, η παγίδευση μέσα στην προοπτική που προσφέρει μια συγκεκριμένη οπτική, οδηγούν στην πλήρη απορρόφηση του παιδιού σε αυτά που βλέπει και νιώθει, αγνοώντας την κρίσιμη διάκριση εξωτερικού κόσμου και εαυτού. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι υποδείξεις των άλλων και η ομαδικότητα αποτελούν σημαντικούς οδοδείκτες δράσης για το παιδί.

[6] έννοια που δεν συνδέεται σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς με τον εγωκεντρισμό που προκύπτει από την «εγωπάθεια» ή τον «εγωισμό».

Ασφαλώς, κάποιοι θα μπορούσαν να εντοπίσουν αυτές τις τάσεις και σε άλλες περιόδους της ζωής ενός ανθρώπου, καθώς δεν είναι αποκλειστικό «προνόμιο» των παιδιών αυτής της ηλικίας (Debese & Mialaret, 1985). Επίσης, δεν αποτελούν τους μόνους τρόπους ανάλυσης της παιδικής νόησης και συμπεριφοράς, που όπως προείπαμε πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα από πολύπλοκες πειραματικές διερευνήσεις και συνδυασμό επιπέδων ανάλυσης. Ωστόσο, η προσέγγιση του Piaget είναι ένα από τα πρωτοπόρα εγχειρήματα προσδιορισμού των πηγών της παιδικής σκέψης με τρόπο αντικειμενικό και επιστημονικά – πειραματικά – ορισμένο.

Ένα σημείο στο οποίο θα επιμείνουμε πριν περάσουμε σε νεότερες απόψεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδικής νόησης και σκέψης, είναι αυτό που αφορά την ικανότητα **διατήρησης**. Η διατήρηση ορίζεται ως η εννοιολογική σταθερά φυσικών ποσοτήτων που χαρακτηρίζονται από μετατροπές χώρου ή μορφής. Ένα οικείο και ενδεικτικό, της Πιαζετιανής πειραματικής ευρηματικότητας, παράδειγμα διατήρησης είναι αυτό του αριθμού: δύο σειρές από ίσο αριθμό αντικειμένων, π.χ. βόλων, τοποθετούνται με αντιστοίχηση των άκρων και ισότητα στο μήκος κάθε σειράς, ώστε να είναι αντιληπτικά και συλλογιστικά όμοιες. Αφού το παιδί συμφωνήσει για αυτή την ισότητα, η μια από τις δύο σειρές εκτείνεται σε μήκος, χωρίς να αλλάξει ο αρχικός αριθμός των αποτελώντων αντικειμένων. Το παιδί ερωτάται και πάλι για τον αριθμό των αντικειμένων που αποτελούν κάθε σειρά, ως προς το αν είναι ίδιος ή διαφορετικός μετά από την αλλαγή σε μήκος. Εδώ λοιπόν, οι απαντήσεις ποικίλουν ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, καθώς στο προλειτουργικό στάδιο και εστιάζοντας σε μια διάσταση που μεταβάλλεται, δηλ. το μήκος, δεν δίνει την ορθή απάντηση της

διατήρησης του αριθμού μέσα από το αναλλοίωτο των αντικειμένων καθαυτών.

Η διατήρηση για τον Piaget επιτυγχάνεται με την ωρίμανση του γνωστικού συστήματος, καθώς διάφορες φυσικές έννοιες κατακτώνται σε διαφορετικές ηλικίες: διατήρηση του αριθμού επιτυγχάνεται περίπου σε ηλικία 4-6 ετών, διατήρηση του μήκους 6-7 ετών, όγκου υγρών 6-7 ετών, όγκου (γενικά) 7-8 ετών, και βάρους 9-10 ετών. Ως κλασική θεωρία, εστιάζει στο αποτέλεσμα της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος αλλά παραγνωρίζει σημαντικές πτυχές της ίδιας της διαδικασίας, η οποία μέσα από πλουραλιστικές προσεγγίσεις διαθέτει δυναμικά στοιχεία και τάσεις αυτό-οργάνωσης, που οδηγούν σε ποικίλα μονοπάτια τρόπου προσέγγισης της παιδικής νόησης (Caroff, 2002).

Συνεπώς, από την τυπική διάκριση των παιδιών σε μη-διατηρητικά, ψευδο-διατηρητικά και τυπικά διατηρητικά όπως προκύπτει από τον Piaget, περνάμε σε πιο περίπλοκες κατηγοριοποιήσεις των απαντήσεων των παιδιών όπου η μη απάντηση είναι επίσης μια δυνατότητα για το παιδί, αλλά και η ψευδο-διατήρηση, η τυπική μη-διατήρηση, η πρόβλεψη διατήρησης και η τυπική διατήρηση. Επιπλέον, ο τρόπος διατύπωσης και έκφρασης του ερωτήματος, το υλικό, οι συνθήκες, η ατομική και ομαδική αλληλεπίδραση, η παρουσίαση της μεταβολής των φυσικών ποσοτήτων εμπρός στο παιδί ή η απόκρυψη αυτής από το παιδί, η προηγούμενη εμπειρία του παιδιού σε ανάλογα ζητήματα, και μια πλειάδα από άλλες παρεισφρύουσες μεταβλητές φέρνουν στο φως αδυναμίες που δεν σχετίζονται μόνο με το βαθμό ωρίμανσης του παιδιού, αλλά όλο και περισσότερο με τον τρόπο μέτρησης, καταγραφής και ερμηνείας των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών διατήρησης.

1.2. Από τον Κονστρουκτιβισμό στον Κοινωνιοκονστρουκτιβισμό

Η Θεωρία του Κονστρουκτιβισμού τονίζει ότι η βιολογική ωρίμανση και οι κοινωνικές επιρροές και πιέσεις δεν είναι επαρκείς για τον προσδιορισμό των δυνάμεων που επενεργούν στον ανθρώπινο νού· αντίθετα, αφενός η γνώση δεν είναι παθητική λήψη πληροφοριών από τις αισθήσεις ή τον τρόπο επικοινωνίας, αλλά «χτίζεται», δηλαδή κατασκευάζεται από το γιγνώσκον υποκείμενο. Αφετέρου, η λειτουργία της νόησης είναι προσαρμοστική, εξυπηρετώντας την οργάνωση του υποκειμένου, αλλά όχι και την ανακάλυψη μιας αντικειμενικής οντολογικής πραγματικότητας. Αυτές οι δύο αρχές που διατυπώθηκαν από τον Van Glassersfeld, εκφράστηκαν μέσα από το έργο του Piaget, ο οποίος εστίασε την προβληματική του στην Γενετική Επιστημολογία.

Η πρόσβαση στον έξω κόσμο γίνεται μέσα από κατηγορίες, και την κατασκευή όχι αντανακλάσεων, αλλά μοντέλων της πραγματικότητας, που δεν αφορούν στην εφαρμογή λογικών κανόνων, αλλά στην σημασιολογική διαχείριση του περιεχομένου προτάσεων, της σύγκρισής τους για τον έλεγχο συμβατότητας με το νοητικό μοντέλο, και την αναζήτηση μοντέλων που μπορεί να τα διαψεύδουν. Βασικά κριτήρια που διατύπωσε η παραπάνω προοπτική για την επιλογή των ορθών κατασκευών από το υποκείμενο είναι η συνοχή (έστω υποκειμενική) και η συναίνεση [consensus] (έστω διϋποκειμενική): με την πρώτη αναφερόμαστε στην συμφωνία μεταξύ διαφορετικών γνωστικών δομών· με την δεύτερη, στην συμφωνία μεταξύ γνωστικών δομών διαφορετικών ατόμων. Η επικοινωνία και η διαπραγμάτευση επιτρέπουν την

κατασκευή της πραγματικότητας μέσα από την έμμεση σύγκριση με κάποιο αντικειμενικό περιβάλλον (Heylingen, 1997).

Η εξισορρόπηση είναι βασικό στοιχείο της λειτουργίας του γνωστικού συστήματος και η διατάραξή της οδηγεί, πάντα σύμφωνα με τον Piaget στην πρόοδο, μέσα από την αναζήτηση νέων, ανώτερων και ισχυρότερων γνωστικών δομών. Η αλληλεπίδραση υποκειμένου και αντικειμένου, η ύπαρξη εργαλείων σκέψης στο υποκείμενο, η διατήρηση των ήδη υπαρχόντων εργαλείων και ο εμπλουτισμός τους - με την γνώση να αποτελεί και η ίδια ένα από αυτά πριν μελετηθεί αφ' εαυτού της - αλλά και η αναγκαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι σημεία που επισημαίνονται ως επιμέρους εκροές των δύο βασικών αρχών που προδιαγράψαμε πιο πάνω (Nicolet, 1995). Η διαδοχή των διαδικασιών για την δόμηση των λογικομαθηματικών μοντέλων είναι: διατάραξη ισορροπίας, αντισταθμίσεις, μαθηματικές αντιστοιχίες.

Η ενεργός συμμετοχή, συνεπώς, του παιδιού στην κατασκευή της γνώσης, οι σύγκρουση των (ανα)παραστάσεων που προϋπάρχουν με την νέα γνώση, η λεκτική αντιπαράθεση μεταξύ δύο ή περισσότερων κοινωνικών δραστών, και η επίλυση βιωματικών και όχι αφηρημένων προβλημάτων τίθενται από την θεωρία του Νέο-Κονστρουκτιβισμού ως στρατηγικές βελτίωσης των επιδόσεων. Σε αυτό το πλαίσιο δίνονται τέσσερα νέα δεδομένα: α) η γνωστική ανάπτυξη είναι πολυδιάστατη και επιπλαισιωμένη, β) η τυπική λογική δεν είναι πάντα ενεργός, γ) ο βαθμός εξειδίκευσης εξαρτά την εφαρμογή της τυπικής λογικής, και δ) τα διαφορετικά επίπεδα ικανότητας γνωστικής επεξεργασίας εναλλάσσονται στην καθημερινότητα της εμπειρίας του ατόμου.

Όταν η μελέτη της νόησης περνά μέσα από το πρίσμα συνυπολογισμού των κοινωνικών διαστάσεων της μάθησης και της γνωστικής αλλαγής, αναφερόμαστε στο ρεύμα του Κοινωνιο-κονστρουκτιβισμού, με το Μοντέλο της Ψυχοκοινωνικής Γνωστικής Ανάπτυξης να κατέχει από το 1981 μια σημαντική θέση στο πάνθεον των συλλογιστικών που αναπτύχθηκαν σε αυτό το θέμα, όπως διατυπώθηκε μέσα στο βιβλίο των Doise & Mugny, "Le Developpement Social de l' Intelligence" (1981, 1984). Εδώ, το κοινωνικό περιβάλλον ωθεί στην γνωστική ανάπτυξη μέσα από την αναγκαιότητα συντονισμού του γιγνώσκοντος υποκειμένου με το κοινωνικό περιβάλλον του, την επίλυση της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης που ανακύπτει, και τη αναζήτηση μιας αμοιβαία αποδεκτής λύσης, ακόμη κι αν κανένας από τους κοινωνικούς εταίρους δεν γνωρίζει την ορθή λύση.

Η κεντρική ιδέα της Γενετικής άποψης είναι ότι κάθε στιγμή της ανάπτυξής του, οι συγκεκριμένες ικανότητες επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχετικά σύνθετες που μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ατομικές ικανότητες που μπορούν να εμπλουτίσουν το επίπεδο των συμμετοχών σε άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Doise, 1993). Συνεπώς, δεν είναι όλες οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατάλληλες για κάτι τέτοιο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνικής καταγωγής των γνωστικών κατηγοριών της σκέψης (Durkheim) μελετήθηκε και ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την κατάκτηση της Διατήρησης του μήκους από τα παιδιά (Doise & Mugny, 1981). Το κοινωνικό πλαίσιο δεν είναι μια ειδική συνθήκη όπου εγγράφεται η εξατομικευμένη λειτουργία, αλλά ο κινητήρας της ανάπτυξης, της εξατομικευμένης δηλαδή λειτουργίας.

Η σημασία του κοινωνικού πλαισίου για την μελέτη της γνωστικής αλλαγής και επίδοσης διατυπώνεται από τον Moscovici (1984, 1985), και μέσα από το παραπάνω βιβλίο έγινε πειραματική πράξη, ενοποιώντας τους προβληματισμούς του Durkheim και του Piaget, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι DePaolis & Girotto (1988). Παρόλα αυτά, όπως θα δούμε και από τις ακόλουθες σημειώσεις, η σημειωτικο-πολιτισμική διάσταση τείνει να εκλείπει (Maffiolo, 1993).

Υπό το πρίσμα της συνεκτίμησης του κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην γνωστική ανάπτυξη, το παιδί εκλαμβάνεται ήδη ως φορέας συμβάσεων, κανόνων και διακανονισμών, καθώς και ιδιοσυγκρασιακών στοιχείων. Οι κοινωνικές αυτές συμβάσεις και οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης καθοδηγούν την συμπεριφορά με την γλώσσα να αποτελεί τον μεσολαβητή της εμπειρίας (Vygotsky, 1956). Το νόημα εδώ εξαρτάται από την επί-πλαισίωσή του (Gergen, 1987). Τα εξωτερικά στοιχεία των αντικειμένων περιέχουν ένα σύστημα κοινωνικών ρυθμίσεων (Doise, 1989). Όλα αυτά συντείνουν στην άποψη ότι η νόηση είναι μια πολιτισμική κατασκευή, αποτέλεσμα της επιρροής, της υποταγής, της ασυμφωνίας ή της συμφωνίας, με τους κοινωνικούς παράγοντες της μάθησης να επιδρούν, δημιουργικά τουλάχιστον, όπως έδειξε το έργο των Doise & Mugny (1981) αλλά και επόμενες έρευνες (Perret-Clermont & Nicolet, 1988, Gilly, 1991). Η δημιουργική εκδοχή της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι τα κοινωνικά σχήματα[7] στην μάθηση, δεν επιβάλλει την συνεργασία και δεν αποκλείει την κοινωνική ασυμμετρία. Αντίθετα, την διαχειρίζεται, όπως θα δούμε, ώστε να προκληθούν τα ευεργετικά αποτελέσματα της διατάραξης της ισορροπίας.

[7] Απομνημόνευση και κωδικοποίηση πληροφοριών φυσικής και κοινωνικής τάξης (DePaolis & Girotto, 1988)

Ο Αλληλεπιδρασισμός ή Ίντεραξιονσιμός (Interactionism) ως ρεύμα ερευνών εκκινείται σε πρώτη φάση από τον Doise το 1973 (Doise, 1988) με το συνεργατικό παιχνίδι (Doise & Mugny, 1975), τον κοινωνικό μερισμό, και την οπτικοχωρική αναπαραγωγή του χωριού (Doise & Mugny, 1981) να επιβεβαιώνουν πειραματικά την σημασία της αλληλεπίδρασης για την βελτίωση και την αλλαγή της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού. Η σύγκριση των διαφορετικών επικεντρώσεων παιδιών με διαφορετική προοπτική του προβλήματος αλλά και η οργανωτική ισχύς των κανόνων, των σεναρίων και των νορμών οδηγούν τα παιδιά που αλληλεπιδρούν σε βελτιωμένες επιδόσεις, ακόμη κι όταν ήδη είναι πιο προοδευμένα ως προς τους συν-δρώντες (Mugny, Giroud, & Doise, 1978, 1979, Ames & Murray, 1982).

Ο Ιντεραξιονισμός αναδύεται ως μια άλλη εκδοχή ερμηνευτικής προσέγγισης των κοινωνικών παραγόντων της γνωστικής αλλαγής, έναντι της κοινωνικής μάθησης, η οποία δεν δίνει μια ικανοποιητική απάντηση στο πώς γενικεύεται η γνώση που προέρχεται από την μίμηση προτύπων, αλλά έναντι της άποψης του Piaget περί αποκέντρωσης της γνωστικής λειτουργίας. Ως βασικός μοχλός κινητοποίησης της νέας εξισορρόπησης προτείνεται η κοινωνιογνωστική σύγκρουση που παράγεται από την αντιπαράθεση προοπτικών δραστών μιας αλληλεπίδρασης, οι οποίοι είναι παρόντες πραγματικά (Doise, Dionnet, & Mugny, 1978; Doise, Rijsman, VanMeel, Bressers, & Pinxten, 1981; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981) ή συμβολικά (Rilliet, in Doise & Mugny, 1984; DePaolis, Carugati, Erba & Mugny, 1981; DePaolis, 1982; Girotto, 1986, 1987).

Η Κοινωνιογνωστική Σύγκρουση αναφέρεται στην απόκλιση δύο απόψεων, λύσεων, ιδεών, ακόμα και ενεργειών, από άτομα που πρέπει να

λύσουν μαζί ένα πρόβλημα, οπότε ορίζεται ως «διατομική κοινωνιογνωστική σύγκρουση» (Doise & Hanselman, 1990), ή αναφέρεται στην χρήση όχι μόνο των διαθέσιμων γνωστικών σχημάτων, αλλά και των υπαρχόντων γνώσεων για τις κοινωνικές καταστάσεις ή/και συμβάσεις που κυριαρχούν είτε σε δύο απαντήσεις διαφορετικής φύσης (για παράδειγμα μεταξύ κοινωνικών κανονικοτήτων και γνωστικών σχημάτων), είτε μεταξύ νέων και παλιών απαντήσεων, που ορίζεται ως «ενδοατομική σύγκρουση» (Gilly & Roux, 1988; DePaolis & Mugny, 1985; Mugny & Doise, 1983; Doise & Mugny, 1984).

Συνώνυμοι όροι της Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης (στο Doise 1989) είναι «διατάραξη της γνωστικής ισορροπίας» (Piaget, 1975), «γνωστική απόκλιση» (Mugny, Giroud & Doise, 1978, 1979), «ανταγωνισμός των απαντήσεων» (Berlyne, 1960, Harrison, 1977), «δυσαρμογή των απαντήσεων» (Andrew, 1976), «συμπληρωματικά σχήματα» (Inhelder, 1983). Καθαυτές μελέτες πάνω στην κοινωνιογνωστική σύγκρουση έχουν γίνει και έχουν επιβεβαιώσει τον θετικό της χαρακτήρα στην μάθηση, καθώς τα παιδιά, όπως και οι έφηβοι και οι ενήλικες, έχουν την ικανότητα να επωφελούνται –υπό την έννοια ότι εξελίσσουν τον τρόπο σκέψης τους- σε περιστάσεις στις οποίες απαιτείται η αμοιβαία επίλυση γνωστικών προβλημάτων (Perret-Clermont, 1979, 1996; Perret-Clermont & Nicolet, 1986, 2002; Gilly, 1989; Howe et al., 1990, 1995; Azmitia, 1996; Carugati & Selleri, 1996; Carugati, 1997; Littleton & Light, 1999; Scharz et al, 2000; Doise & Mugny, 1981, Ames & Muray, 1982, Dalson, 1988, Russell, 1982, Bijstra, 1989).

Για την μελέτη των διαδικασιών που ευνοούν την γένεση και την παραγωγική λειτουργία της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης έχουν μελετηθεί διάφορες συνισταμένες, όπως οι καταστάσεις των

προβλημάτων προς επίλυση, οι συνθήκες μέσα στις οποίες αναδύεται η σύγκρουση, και οι λόγοι ή οι ερμηνείες που μπορούν να δοθούν για την αποκάλυψη των γνωστικών μηχανισμών που μέσω της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης οδηγούν σε γνωστική πρόοδο.

Ως προς τις καταστάσεις των προβλημάτων έχει προκύψει ότι σύγκρουση είναι δυνατόν να αναδυθεί μεταξύ τριών καταστάσεων προβλημάτων: α) διαδοχικές πράξεις πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα που οδηγούν σε αντιφατικές απαντήσεις, β) σύγκρουση προβλεπτικών σχημάτων για μεταβολές των πειραματικών αντικειμένων και πραγματικότητας, και γ) κοινωνικές ασυμφωνίες που πρέπει να διευθετηθούν με την εύρεση της ορθής απάντησης που θα οδηγήσει στην συμφωνία.

Ομοίως, συνθήκες που έχουν μελετηθεί από τους παραπάνω ερευνητές και οι οποίες βρέθηκε ότι επιτρέπουν την ανάδυση κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης είναι: α) η αντιπαράθεση παιδιών διαφορετικού γνωστικού σταδίου ανάπτυξης, β) η αντιπαράθεση διαφορετικών επικεντρώσεων (παραδείγματος χάρη επικέντρωση στο ύψος έναντι του πλάτους ενός ποτηριού σε ένα πείραμα διατήρησης του όγκου), γ) η αντιπαράθεση παιδιών με διαφορετικές οπτικές γωνίες (για παράδειγμα η διαφορετική θέση που κάθονται τα παιδιά σε μια δοκιμασία χωροταξικής μετατόπισης, όπως στις αντίθετες πλευρές ενός τραπεζιού πάνω στο οποίο τοποθετείται το ερέθισμα), και δ) η συστηματική αμφισβήτηση της άποψης του παιδιού από έναν ενήλικα.

Η αποτελεσματικότητα της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης ως προς το ότι μπορεί να κινητοποιήσει την ώθηση της σκέψης του παιδιού προς τα εμπρός, έχει ερμηνευτεί ως ότι έγκειται σε κάποιον ή σε

συνδυασμό των ακόλουθων μηχανισμών: α) μέσω της άμεσης αποκέντρωσης της σκέψης του παιδιού που έρχεται σε αντιπαράθεση με μια άλλη επικέντρωση (του κοινωνικού εταίρου με τον οποίο αλληλεπιδρά) πάνω στο ίδιο πρόβλημα προς επίλυση με την οποία να διαπραγματευτεί για την εύρεση μιας κοινής και αμοιβαίας λύσης, β) μέσω της εισροής νέων πληροφοριών που προέρχονται από τον κοινωνικό εταίρο οι οποίες αναπλαισιώνουν το πρόβλημα, δομούν έναν κώδικα επικοινωνίας, και ωθούν σε καινούριες απαντήσεις, και γ) μέσω της αναγκαιότητας επίτευξης κοινωνικού συντονισμού, η οποία επιτείνει την αμοιβαία επεξεργασία γνωστικών λύσεων σε επίπεδο επικοινωνίας που προοδευτικά οδηγεί σε απομάκρυνση από την αρχικά εσφαλμένη λύση η οποία αποτελούσε το κέντρο της διαφωνίας.

Η σύγκρουση, όμως, δεν είναι πάντοτε αναγκαία ή και επαρκής για την επίτευξη νέας ισορροπίας. Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα πειραματικών δοκιμασιών πάνω στη συνεργατική διάδραση με κάποιο κοινό στόχο, ή την συμβουλευτική καθοδήγηση, η ασυμμετρία θέσεων και ρόλων των κοινωνικών δραστών μπορεί αφ' εαυτού της να αποτελέσει ώση για την μετάδοση και την απόκτηση νέας γνώσης και τεχνογνωσίας (Beaudichon, Verba, & Winnykamen, 1988). Άλλες φορές, η κοινωνιογνωστική σύγκρουση δεν έχει αποτελέσει πάντα αιτία προόδου (Zhou, 1987, Roux & Gilly, 1984), κάτι που ώθησε στην διερεύνηση των περιστάσεων εκείνων που μπορούν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν τη ανάδυση της σύγκρουσης εκείνης που θα αποτελέσει κίνητρο και μοχλό γνωστικής προόδου.

Μέσα από την διερεύνηση των περιστάσεων αυτών προέκυψαν κάποια βασικά στοιχεία ως προϋποθέσεις ανάδυσης μιας κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης με γνωστικό όφελος για τους εταίρους

της διαπραγμάτευσης ενός προβλήματος. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι οι ακόλουθες: α) τα άτομα πρέπει να είναι ήδη κοινωνικά υποκείμενα· β) υπάρχουν γνωστικές δομές που προαπαιτούνται· γ) η δράση[8] τοποθετείται υπό την έννοια της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης ως το κύριο μέσο εξερεύνησης της πραγματικότητας, και ο λόγος είναι το κυρίαρχο μέσο στην καθημερινή πρακτική (Maffiolo, 1993). Επίσης, η επιδίωξη μιας κοινωνικής ρύθμισης με υποταγή, ή φυγή από τη σύγκρουση, ή η τάση συμφωνίας άνευ κριτικής της τελικής λύσης είναι επίσης εμπόδια λειτουργίας της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης (Doise & Hanselmann, 1990). Τέλος, δεν εξηγεί απόλυτα την Κοινωνική Σήμανση, που είναι το φαινόμενο που θα προσεγγίσουμε στην παρούσα μελέτη.

1.3. Η Κοινωνική Σήμανση: Ερευνητικές Αναφορές

Μία από τις έννοιες που εισήχθησαν μέσα από την θεώρηση των κοινωνικών μεταβλητών της μάθησης είναι και αυτή του Marquage Social (Doise & Mungy, 1981; Doise, 1986; Rijsman, 1988, 2001; Nicolet, 1995; Carugati & Selleri, 1996), που για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέγουμε να το αποδίδουμε με την έννοια της «Κοινωνικής Σήμανσης», ως μια ενεργό[9] δραστηριότητα που έγκειται στα πλαίσια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία δομείται με αφορμή την προσπάθεια να επιλυθεί ένα πρόβλημα πάνω στην βάση των συστατικών στοιχείων αυτής της αλληλεπίδρασης. Η Κοινωνική Σήμανση, ως διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος, ανέκυψε μέσα από την μελέτη των

[8] ως νοητική δράση όπως ορίστηκε από τον Piaget: η δράση που τοποθετείται στο επίπεδο της σκέψης, της πιο προωθημένης αφαίρεσης και των λεκτικών χειρισμών (Piaget, 1969, σ.96) και όχι ως πράξη χειρισμού των αντικειμένων που δεν προϋποθέτει απαραίτητα την γνωστική δραστηριότητα (Inhelder, Sinclair, & Bovet, 1994).

[9] και όχι ως Σημάδεμα, που παραπέμπει ενδεχομένως σε πιο παθητικές συνισταμένες ως προς τη λειτουργία του παιδιού στα πλαίσια της συμβολικής αλληλεπίδρασης με την κοινωνική παράσταση του φύλου.

επιδράσεων που έχουν οι μεταβολές των τρόπων με τους οποίους παρουσιάζονται τα έργα, και βοήθησε στην υπογράμμιση του ότι η πρόοδος δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα της επεξεργασίας της λογικής δομής ενός προβλήματος, αλλά στην επίλυση παρεμβαίνουν οι κοινωνικοί κανόνες που συνδέονται με τα έργα, όπως και η κοινωνική δομή πάνω στην οποία βασίζεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Perret-Clermont, Carugati, & Oates, 2004, σ.313).

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο αυτό που θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε στις παραγράφους που ακολουθούν (Doise, Dionnet, & Mugny, 1978· Mugny & Doise, 1983· DePaolis & Mugny, 1985· Doise, 1989· Doise & Palmonari, 1984· DePaolis, Carugati, Erba, & Mungy, 1981· DePaolis, Doise, & Mugny, 1987· Perret-Clermont, 1980· Gilly & Roux, 1988· Girotto, 1986 / 1987· Roux & Gilly, 1988· Zhou, 1987 / 1988· Gilly, 1989· DePaolis, 1985· Girotto & DiStefano, 1985· Nicolet & Iannacone, 1988· Roux & Gilly, 1984, Ραβάνης και Παπαμιχαήλ, 1994).

1.3.1 Ορισμοί και προσεγγίσεις της Κοινωνικής Σήμανσης

Ο ορισμός της Κοινωνικής Σήμανσης προέρχεται αρχικά από εργασίες που αφορούσαν τους δεσμούς και τις σχέσεις ισομορφίας μεταξύ δομών των δικτύων επικοινωνίας και των δομών των αποφάσεων που διευκόλυναν την πραγματοποίηση ενός ειδικού έργου (Flament, 1965, Facheux & Moscovici, 1960, in Mugny & Doise, 1983). Κατά περιόδους έχουν προταθεί ορισμοί οι οποίοι διαφέρουν σε μικρότερες ή μεγαλύτερες λεπτομέρειες κατά την διατύπωσή τους, αλλά δείχνουν μια προοδευτική κίνηση από το διατομικό και τις συνέπειες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στο ενδοατομικό και τις συνέπειες της εσωτερίκευσης

κοινωνικών κανόνων πάνω σε γνωστικές πλευρές τις ανάπτυξης. Πιο κάτω παραθέτουμε τους πιο ειδικούς από αυτούς, κατά χρονολογική σειρά.

1983: Η Κοινωνική Σήμανση αφορά μια *αντιστοιχία που υπάρχει ή θα μπορούσε να υπάρξει, ανάμεσα σε απαντήσεις που βασίζονται στις κοινωνικές ρυθμίσεις και απαντήσεις βασισμένες στους γνωστικούς σχηματισμούς που είναι διαθέσιμοι στο υποκείμενο σε ένα συγκεκριμένο σημείο της ανάπτυξής του* (Mugny & Doise, 1983).

1984: Κοινωνική Σήμανση υπάρχει όταν *μεισενεκτούσες προσεγγίσεις του ατόμου συντονίζονται σε πιο σύνθετες ρυθμίσεις ήδη γνωστές στους πειραματιστές. Για το παιδί είναι καινοτόμες, αλλά είναι ήδη ενσωματωμένες στο πειραματικό υλικό και τις συνθήκες μοντελοποιημένες οι πιο προχωρημένες γνωστικές δομές* (Doise & Mugny, 1984).

1987: *Κοινωνική Σήμανση υπάρχει όταν υπάρχει μια αντιστοιχία / ή ομολογία / μεταξύ της γνωστικής λύσης ενός έργου και της κοινωνικοποίησης που εκφράζεται στο υλικό* (Girotto, 1987). Με άλλα λόγια: είναι η *αντιστοιχία / ή ομολογία / μεταξύ της ορθής λύσης ενός έργου και κάποιου γνωστού κοινωνικού κανόνα* (DePaolis & Girotto, 1987). Πιο αναλυτικά, Κοινωνική Σήμανση είναι οι *αντιστοιχίες που μπορεί να υπάρξουν μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων που χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδραση των ατόμων που είναι συμβολικά ή πραγματικά παρόντες σε μια δεδομένη περίσταση, και από την άλλη τις γνωστικές σχέσεις που βασίζονται σε συγκεκριμένες ιδιότητες των αντικειμένων μέσω των οποίων αυτές οι κοινωνικές σχέσεις υλοποιούνται* (DePaolis et al, 1987).

1988: Κοινωνική Σήμανση υπάρχει όταν *η αναπαράσταση των κοινωνικών διακανονισμών / ή ρυθμίσεων αντιστοιχεί στις γνωστικές ρυθμίσεις του έργου* (DePaolis & Girotto, 1988). Από άλλους ερευνητές ορίζεται ως ότι *χαρακτηρίζει προβληματικές καταστάσεις των οποίων οι απαντήσεις συνδέονται με κοινωνικές ρυθμίσεις που επηρεάζουν διατομικές σχέσεις ή σχέσεις που αφορούν κοινωνική θέση* (Gilly & Roux, 1988).

1989: Ανακεφαλαίωση των παραπάνω μέσα από τον ορισμό της Semin (1989): *το παιδί έχει ήδη προσαρτήσει κάποιους κανόνες και συμβάσεις (π.χ. αρχές ισότητας και ανισότητας) στις κοινωνικές σχέσεις του, που «μεταφέρονται» (πειραματικά ή αλλιώς) σε γνωστικά π.χ. έργα δημιουργώντας μια σήμανση κι έτσι οδηγώντας στην κοινωνιογνωστική σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις των κοινωνικών κανόνων που έχουν ήδη κατακτηθεί και το γνωστικό έργο.*

1993: Κοινωνική Σήμανση υπάρχει όταν υπάρχει *δεσμός ανάμεσα στις κοινωνικές ρυθμίσεις που παρεμβαίνουν σε μια κατάσταση και τις γνωστικές λειτουργίες που φέρουν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που παρεμβάλλονται σε αυτή την κατάσταση* (Doise, 1993).

1996: Κοινωνική Σήμανση υπάρχει όταν υπάρχουν *αντιστοιχίες μεταξύ των κοινωνικών ρυθμίσεων που δομούν τις αλληλεπιδράσεις ατόμων πραγματικά ή συμβολικά παρόντων σε μια δεδομένη περίσταση, και από την άλλη, των γνωστικών ρυθμίσεων που δομούν τις δραστηριότητες σε σχετικά αντικείμενα της περίστασης* (Doise, 1996).

Την έννοια της Κοινωνικής Σήμανσης εισήγαγαν οι Doise & Mugny για να αναλύσουν την αιτιώδη παρέμβαση των κοινωνικών ρυθμίσεων στην γνωστική ανάπτυξη, έτσι ώστε να μελετηθούν από την μια οι κοινωνικές ρυθμίσεις που παράγονται σε μια κατάσταση, και από την

άλλη οι γνωστικές λειτουργίες που συμβαίνουν στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή την κατάσταση. Η κοινωνιογνωστική σύγκρουση εισάγεται μέσω της Κοινωνικής Σήμανσης η οποία λειτουργεί ως σκελετός δόμησης της προβληματικής κατάστασης. Όταν εκλείπει η Κοινωνική Σήμανση, τα παιδιά φάνηκε πως δεν οδηγούνται σε γνωστικό χειρισμό του υλικού, από το οποίο απουσιάζει το κοινωνικό νόημα.

Για παράδειγμα, σε μια πειραματική δοκιμασία διατήρησης του όγκου υγρών κατά τα Πιαζετιανά πρότυπα, το παιδί καλείται να επιβεβαιώσει ότι η ποσότητα του υγρού σε δύο όμοια δοχεία είναι ίδια. Στη συνέχεια, το υγρό ενός από τα δοχεία ρίχνεται σε ένα δοχείο διαφορετικών διαστάσεων και το παιδί ερωτάται αν οι ποσότητες των υγρών είναι ίδιες. Οι απαντήσεις των παιδιών είναι ορθότερες όταν το πείραμα παίρνει το νόημα του «δίκαιου μοιράσματος» των υγρών μεταξύ δύο παιδιών, όπου το υγρό είναι, παραδείγματος χάρη, χυμός, και το κάθε παιδί θα πιει το χυμό στο τέλος του πειράματος. Οι έννοιες της δίκαιας μοιρασιάς και της ισότητας εδώ υποστηρίζουν το πρόβλημα που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά, μια διεργασία η οποία ονομάστηκε Κοινωνική Σήμανση του προβλήματος. Η μελέτη προχώρησε ακόμη πιο πέρα, καθώς ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες που παρεμβάλλονται από τον ενήλικα φάνηκε πως επίσης παρεμβαίνει στην ορθή επίλυση του προβλήματος. Έτσι, ο κανόνας του δίκαιου μοιράσματος παίρνει αξία ως οργανωτής του προβλήματος και της επίλυσης περισσότερο όταν η σχέση των δύο παιδιών είναι συνεργατική και πρέπει να πάρουν ίση ποσότητα, όχι όμως όταν η σχέση των δύο παιδιών είναι ανταγωνιστική και η ποσότητα που κάθε παιδί πρέπει να πάρει ορίζεται από κάποιο δικαίωμα, όπως για παράδειγμα, οι επιδόσεις σε κάποια δοκιμασία (Perret-Clermont, Carugati, & Oates, 2004)

Τα πειράματα σε γενικές γραμμές αφορούσαν ομάδες ή άτομα με ή χωρίς Κοινωνική Σήμανση του υλικού. Τα αποτελέσματα των πειραματικών χειρισμών έδειξαν μεγαλύτερη πρόοδο στις ομαδικές εργασίες που υπήρχαν συνθήκες Κοινωνικής Σήμανσης. Αυτό οδήγησε ερμηνευτικά στην αναδόμηση των γνωστικών δομών των ατόμων, μιας και κατεύθυνε τα παιδιά να αναδιοργανώσουν τα επιχειρήματα που έδωσαν σε πρώτη φάση, προκειμένου να προκύψει νέος συντονισμός υπό το φως νέων δεδομένων.

Ως κριτική της ερμηνείας της Κοινωνικής Σήμανσης στη βάση της Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης έρχεται η θεωρία του **Πραγματιστικού Σχηματικού Συλλογισμού**, ή Πραγματιστικά Σχήματα, (Cheng & Holyoak, 1985, 1986), η οποία δίνει έμφαση στην επίδραση της κοινωνικής σημασίας που έχει κοινή επίδραση στην αναπαράσταση και την επιτέλεση ενός έργου (Gilly & Roux, 1993). Τα σχήματα αυτά αναφέρονται στο τι επιτρέπεται και τι είναι υποχρεωτικό, δηλαδή σε γενικούς κανόνες που εφαρμόζονται προς συγκεκριμένους στόχους, και μάλιστα πριν το τυπικό επίπεδο σκέψης. Παράδειγμα τέτοιων κανόνων είναι η ιεραρχία στον κοινωνικό χαιρετισμό.

Από την ανασκόπηση των πιο πάνω ορισμών παρατηρούμε την παράθεση του συμβολικά κοινωνικά παρόντος υποκειμένου από το 1987 και εξής, καθώς και την προοδευτική κίνηση από την **ασυνέπεια** διαφορετικών συστημάτων κοινωνικής και γνωστικής φύσης (Doise & Mugny, 1981, 1983, Doise & Hanselmann, 1989), στις **αναπαραστάσεις** των προβληματικών καταστάσεων (Gilly & Roux, 1988, Roux & Gilly, 1984, Roux & Gilly, 1988, Zhou, 1988) και στους **κοινωνικούς κανόνες** και συμβάσεις καθ' εαυτούς που χαρακτηρίζουν μια κοινωνική αλληλεπίδραση εντός του πλαισίου της οποίας δομούνται οι σχέσεις

κοινωνικού και γνωστικού (Girotto, 1991; Girotto, Blaye, & Farioli, 1989; Girotto et al, 1988; Girotto, Light, & Colbourn, 1990). Ακόμη, μια προσπάθεια εντοπισμού του μηχανισμού κοινωνικού σημαδέματος όχι στην σύγκρουση αντιτιθέμενων απόψεων, αλλά στην κοινωνική σημασία των έργων που καλείται να επιτελέσει το παιδί, και συνεπώς μετονομασία του μηχανισμού σε σχήματα πραγματιστικού συλλογισμού.

Η Κοινωνική Σήμανση καθεαυτό και ανεξάρτητα από τις αντιπαραθέσεις με άλλα θεωρητικά μοντέλα, με βάση τα παραπάνω, αναφέρεται ως «αντιστοιχία», «συντονισμός», «ομολογία», «μεταφορά (με την έννοια της μεταβίβασης)», «δεσμός». Αυτή η διεργασία με τις διαβαθμισμένες ποιότητες εμπλοκής του υποκειμένου στην καθεαυτό δημιουργία ή ανακάλυψη νέας ή «καινοτόμου» γνώσης, αφορά σε διαφορετικές σχέσεις γνωστικού και κοινωνικού. Άλλοτε, οι κοινωνικοί κανόνες ή ρυθμίσεις προηγούνται στην κατασκευή τους από το παιδί και έρχονται προς αρωγή του γνωστικού συστήματος (αντιστοιχία, μεταφορά). Άλλοτε, οι αναπαραστάσεις των δύο αυτών συστημάτων, κοινωνικού και γνωστικού, βρίσκουν νέες μορφές διάρθρωσης ξεπερνώντας την πλάνη του άμεσα αντιληπτού και προσεγγίζοντας δομές κανόνων που δεν εξαρτώνται από τις επιθυμίες του υποκειμένου, αλλά υπακούν σε ιεραρχημένες καταστάσεις κοινωνικών και γνωστικών ρυθμίσεων (συντονισμός, δεσμός). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ο κοινωνικός κανόνας παίζει τον κεντρικό ρόλο, είτε αναφερόμενος σε πραγματικές σχέσεις των αλληλεπιδρώντων μερών, είτε σε συμβολικά παρόντα υποκείμενα.

Σχετικά με αυτή την διαμάχη πάνω στο κοινωνικό και το γνωστικό κάποιοι αναφέρονται στην -εκ των υστέρων- θεωρητική αντιπαράθεση (γιατί καθώς φαίνεται δεν συναντήθηκαν ποτέ (Tryphon & Voneche, 1989)

των Piaget-Vygotsky. Από την μια, βρίσκεται η άποψη περί του γνωστικού υποκειμένου που ανακαλύπτει την γνώση μέσα από την δράση του πάνω στα αντικείμενα δεδομένων των ικανοτήτων του μέσα από το επίπεδο της ανάπτυξής του, όπου ο ρόλος των άλλων περιορίζεται σε αυτόν του «ενισχυτή»· από την άλλη, η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, που θέλει το άτομο ουσιαστικά να δομεί την ανάπτυξή του μέσα από την αλληλεπίδρασή του με πιο προοδευμένους άλλους. Μέσα σε αυτές τις δύο θεωρητικές απόψεις που σχετίζονται άμεσα με τις θεωρητικές πηγές και κατευθύνσεις των δημιουργών τους (γενετιστής versus ψυχολόγος) η άποψη της Σχολής της Γενεύης έρχεται να κατευνάσει τους τόνους της αντιπαράθεσης τοποθετώντας σε κεντρικό πλάνο για την ερμηνεία της Κοινωνικής Σήμανσης την έννοια της Κοινωνιογνωστικής Σύγκρουσης, εντοπίζοντας τις συνθήκες που επιτρέπουν την επιτυχή και αποτελεσματική γνωστική πρόοδο στα πλαίσια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης.

Η Θεωρία του Κοινωνιοκονστρουκτιβισμού εστιάζει στην σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ωθεί στην συνεπίλυση ενός προβλήματος και στην Κοινωνική Σήμανση που οδηγεί στις κοινωνικές σημασίες ως αίτιο και αποτέλεσμα της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης. Η ανάπτυξη εκλαμβάνεται ως μια σπειροειδής κίνηση από τα κοινωνιογνωστικά προαπαιτούμενα σε μια αλληλεξάρτηση και τέλος στην γνωστική αυτονόμηση. Μέσα από την αντιπαράθεση ασύμβατων μεταξύ τους απαντήσεων προκύπτει ο ενδοατομικός συντονισμός.

Η Κοινωνική Σήμανση λειτουργεί χάρη στην αναγκαιότητα αποκέντρωσης και νέας εξισορρόπησης της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου μέσα από την συνδρομή του κοινωνικού και άμεσα ή έμμεσα βιωμένου πάνω στα αντιληπτικά φαινόμενα γνωστικών μεταβλητών. Η

διατάραξη της ισορροπίας οδηγεί σε νέες ρυθμίσεις, ώστε το άτομο να εξισορροπήσει τις αντιτιθέμενες κανονιστικές λανθάνουσες ρυθμίσεις, οι οποίες γίνονται ορατές μέσα από έναν παλινδρομητικό διάλογο σωκρατικού τύπου των κοινωνικών και γνωστικών εναλλαγών φαινομένων ή επιθυμιών και κοινωνικών – γνωστικών κανόνων. Συνεπώς, όταν η κοινωνιο-γνωστική σύγκρουση δεν είναι επαρκούς έντασης, η Κοινωνική Σήμανση δεν φέρει το αποτέλεσμα που αναμένεται (Doise, 1993, Girotto, 1986).

Άλλες προϋποθέσεις για την επίτευξη προόδου σε μια κοινωνικά νοηματοδοτημένη (*σε-σημασμένη*) κατάσταση είναι η οικειότητα του παιδιού με τα πειραματικά αντικείμενα στα οποία πρέπει να έχουν ενσωματωθεί αρχές κοινωνικής ιεραρχίας (Girotto, 1987), ή νόρμες οι οποίες συμβολίζονται στο υλικό (Gilly & Roux, 1988), να υπάρχουν στο παιδί βασικές γνωστικές δεξιότητες (Doise & Mugny, 1984, Mugny et al, 1984), καθώς και ικανότητες επικοινωνίας και ερμηνείας, να μην προκύπτει μίμηση, κοινωνικές ρυθμίσεις της σύγκρουσης (DePaolis & Girotto, 1987)· ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο το πρότυπο που προτείνεται στο παιδί να είναι ορθό (DePaolis, 1995).

Πειράματα που αφορούν στην Κοινωνική Σήμανση είναι περιληπτικά τα ακόλουθα.

Ο Girotto (1987) διερεύνησε την επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης σε ένα έργο χωροταξικής μετατόπισης όταν ο κοινωνικός εταίρος ήταν ενήλικας και έδινε απαντήσεις διαφορετικού βαθμού ορθότητας. Η μεγαλύτερη πρόοδος παρατηρήθηκε στις συνθήκες που ο πειραματιστής έδινε λανθασμένες απαντήσεις κα που είχαν Κοινωνική Σήμανση. Στη συνέχεια, διασταυρώθηκε η ύπαρξη ή μη Κοινωνικής Σήμανσης και η

ορθότητα ή μη της προτεινόμενης λύσης, όπου αναδείχθηκε η κύρια επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης, παρόλη που παρατηρήθηκε γενική πρόοδος στις διάφορες συνθήκες.

Ο Zhou (1987) αναζήτησε την επίδραση της εφαρμογής του κοινωνικού κανόνα του «ο καθένας με τη σειρά του» σε ένα πείραμα διατήρησης ασυνεχών ποσοτήτων (καραμέλες και χάντρες) και την γενίκευση των θετικών αποτελεσμάτων σε ένα πείραμα διατήρησης του όγκου υγρών. Η γενίκευση δεν επιτεύχθηκε παρά μόνο όταν δηλώθηκε ότι πρέπει να πάρουν ίδια ποσότητα υγρού ο καθένας (κανόνας του δίκαιου μοιράσματος).

Σε ένα άλλο πείραμα, οι DePaolis & Girotto (1987), μελέτησαν την σημασία του κοινωνικού νοήματος που παίρνει ένα πείραμα χωροταξικής μετατόπισης όταν αφορά σε σχολική αίθουσα ή αίθουσα θεάτρου. Η χαμηλότερη πρόοδος επιτεύχθηκε στην περίπτωση που το πρόβλημα τέθηκε ως προς τη σχετική θέση της σκηνής και των θεατών του θεάτρου.

Οι Mugny, DePaolis, Renzetti, Bortoluzzi, & Carugati (1988), σε ένα πείραμα χωροταξικής μετατόπισης, εστίασαν στο αν οι κανόνες είναι ή όχι ρητοί, και το αν ο πειραματιστής ή το ίδιο το παιδί ορίζει το προς αναπαραγωγή μοντέλο. Οι ρητοί κανόνες οδήγησαν την Κοινωνική Σήμανση σε καλύτερα αποτελέσματα, ενώ, όταν το παιδί επεξεργάστηκε εξ ιδίων το μοντέλο προς αναπαραγωγή, το αποτέλεσμα ήταν θετικό εάν και μόνο εάν συνδεόταν με την ρητή διατύπωση του κανόνα.

Οι Gilly & Roux (1988) μελέτησαν την Κοινωνική Σήμανση σε ένα πλαίσιο προβλήματος κοινωνικής ιεράρχησης βάσει της κοινωνικής νόρμας που αναφέρεται στην προτεραιότητα χαιρετισμού από το παιδί στον ενήλικα και τον άνδρα προς την γυναίκα. Η Κοινωνική Σήμανση δεν

ερμηνεύεται απόλυτα από την κοινωνιογνωστική σύγκρουση σύμφωνα με τα πορίσματα αυτής της έρευνας. Η καλύτερη αναπαράσταση του προβλήματος ή των ιδιοτήτων των αντικειμένων προς ιεράρχηση οδηγούν σε συγκεκριμενοποίηση της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος.

Σε απάντηση της κριτικής αυτής, οι Doise & Hanselmann (1990), σε ένα πείραμα διατήρησης του όγκου παρατήρησαν αποτυχία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όταν εκλείπουν οι συστηματικές αντιπαραθέσεις μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, όταν για παράδειγμα τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να αλλάξουν την αρχική τους άποψη. Επίσης, οι ερευνητές αυτοί θύμισαν την σημασία που έχει η ορθότητα της απάντησης που προτείνει ο πειραματιστής ως προς την Κοινωνική Σήμανση του προβλήματος, κάτι που αντικρούεται με την υπόθεση της καλύτερης αναπαράστασης του προβλήματος, εφόσον η σύγκρουση επιτείνει την γνωστική πρόοδο.

Στην συνέχεια, οι Gilly & Roux (1993) σε ένα έργο μοιράσματος υπέθεσαν ότι το λειτουργικό νόημα οδηγεί σε κατασκευή πιο αποτελεσματικών γενικών σχημάτων, μέσα από την χρήση έργων που εγείρουν κοινωνικές ρουτίνες, καθώς τους προσδίδει νόημα μέσα από την γλωσσική έκφραση του προβλήματος. Πιο εύκολο το πρόβλημα προς επίλυση και πιο μεγάλη η πρόοδος όταν ενεργοποιούνται κοινωνικές νόρμες, κανόνες, ρυθμίσεις, και συμβάσεις, λόγω της καλύτερης αναπαράστασης τόσο του ίδιου του έργου όσο και της διαδικασίας εκτέλεσης της λύσης, μέσα από την εστίαση σε συγκεκριμένο στόχο. Ανάλογη υπόθεση έκαναν και σε ένα άλλο πείραμα (Roux & Gilly, 1993).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα πειραματικά έργα που έχουν γίνει στα πλαίσια μελέτης της Κοινωνικής Σήμανσης, έχουν εστιάσει στην

χωροταξική μετατόπιση, την διατήρηση του μήκους, του όγκου, ασυνεχών ποσοτήτων, την κοινωνική ιεράρχηση του χαιρετισμού. Κοινωνικοί κανόνες που ενεργοποιήθηκαν ήταν το κοινωνικό μοίρασμα και η αρχή της ισότητας ή ανισότητας βάσει κοινωνικής νόρμας (παιδί με παιδί ή παιδί μα ενήλικο αντίστοιχα), ο καθένας με τη σειρά του, η ιεραρχία στον κοινωνικό χαιρετισμό, η θέση του δασκάλου και του μαθητή στην σχολική αίθουσα. Ανεξάρτητες μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί ήταν η ύπαρξη ή μη και το είδος των κοινωνικών εταίρων (ενήλικος, παιδί ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου ικανότητας διατήρησης), ο βαθμός ορθότητας της αντιπαρατιθέμενης άποψης του κοινωνικού εταίρου στην περίπτωση του ενήλικα, η ρητή ή μη διατύπωση του κοινωνικού κανόνα, ο βαθμός εξοικείωσης του παιδιού με το πλαίσιο διαπραγμάτευσης του προβλήματος.

1.4. Ο Κοινωνικός Κανόνας

Όπως είδαμε, οι κοινωνικοί κανόνες κατέχουν κεντρική θέση στον ορισμό της Κοινωνικής Σήμανσης. Κι αυτό γιατί δεν αρκεί μια απλή οικειότητα του παιδιού με το υλικό και τα αντικείμενα που το αποτελούν· πρέπει να εμπεριέχει μια κοινωνικού τύπου ιεραρχική σχέση (Doise, 1988, DePaolis & Girotto, 1988). Σε αυτό το ζήτημα της αντίληψης των παιδιών για κοινωνικούς κανόνες ήδη έχει βρεθεί ότι διαθέτουν ικανότητες εντοπισμού διαφορετικών βαθμών παράβασης των κανόνων (Barbieri & Legrenzi, 1986, Turiel, 1983, Smetana, 1981).

Η συμμετοχή σε μια φυσική κατηγορία ενός κοινωνικού κανόνα έχει διαβαθμίσεις και εκτείνεται από αμιγώς κοινωνικούς κανόνες (κοινωνικές συμβάσεις, ηθικές αναστολές και απαγορεύσεις) έως μη-

κοινωνικούς κανόνες (φυσικές κανονικότητες και νόμοι) (Lockhart, Abrahams, & Osherson, 1977). Επίσης, η γενίκευση των κανόνων εξαρτάται, σύμφωνα με τους ερευνητές, από το πλαίσιο το οποίο επιτρέπει ή εμποδίζει το πεδίο εφαρμογής τους (Cheng & Holyoak, 1985, Cheng, Holyoak, Nisbett, & Oliver, 1986, Girotto et al, 1987). Η σχέση της Κοινωνικής Σήμανσης με τα παραπάνω έγκειται στην εξής παρατήρηση που έκαναν οι DePaolis & Girotto (1987): όταν υπάρχει απόκλιση από την κοινωνικά διακανονισμένη ρύθμιση συγκεκριμένων κανόνων, παρουσιάζονται διαφορές στην πρόοδο των παιδιών.

Η κατάλληλη συμπεριφορά, που προκύπτει στη βάση κοινωνικών συμβάσεων και διαδικασιών αλληλεπίδρασης (π.χ. το κοινωνικό μοίρασμα) μπορεί, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κοινωνικής Σήμανσης, να επέμβει ουσιαστικά στην γνωστική συγκρότηση κανόνων λογικομαθηματικής φύσης (π.χ. διατήρηση όγκου υγρών παρά τις φαινομενικές μεταβολές βάση των διαστάσεων των περιεχόντων δοχείων). Έτσι, οι τελευταίες εξελίξεις στον χώρο της Κοινωνικής Σήμανσης οδεύουν προς την νέα ερμηνεία του μηχανισμού που κρύβεται και δεν είναι άλλος από τα **σχήματα πραγματικού συλλογισμού** (pragmatic reasoning schemas, Gilly & Roux, 1993), τα οποία περιγράφονται ως *τρόποι γνωστικής επεξεργασίας που αναπτύσσονται από τα παιδιά όταν εκτελούν κοινωνικές ρουτίνες στην πορεία των οποίων μαθαίνουν να παράγουν τις απαντήσεις που ικανοποιούν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.*

Με άλλα λόγια, ο κοινωνικός κανόνας διευρύνεται, από την σχέση ισότητας ή ανισότητας κοινωνικών δραστών που κατείχε σε αρχικό στάδιο (Doise & Mugny, 1981) εμπεριέχοντας ρουτίνες και σενάρια. Μάλιστα, οι εμπνευστές αυτών των σχημάτων προτείνουν να αντικατασταθεί η

«πεπαλαιωμένη» -κατ' αυτούς- θεώρηση της κοινωνικής σήμανσης με την ενδοατομική γνωστική προσέγγιση της σχηματικής επεξεργασίας και εξισορρόπησης διαφορετικών επιπέδων της γνώσης. Και αναγνωρίζεται η σημασία των κοινωνικών υποχρεώσεων ή δικαιωμάτων παρά η παρουσία αφηρημένων λογικών σχέσεων (Cheng & Holoyak, 1985, Cox & Griggs, 1982, Griggs & Cox, 1983: in Doise, 1996). Παρόλα αυτά, είναι εμφανής ο ατομοκεντρικός τρόπος θέασης του υποκειμένου που δεν εμπεριέχει την κρίση πάνω στην σημασία του κοινωνικού διακανονισμού ως μεταβλητή εξαρτώμενη από το σημειωτικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Maffiolo, 1993) αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του, αλλά λαμβάνει ως δεδομένο ένα κοινωνικό κανόνα και τις ανάλογες ρουτίνες, σχήματα τα οποία δεν έχουν τόσο να κάνουν πλέον με λογικομαθηματικά προβλήματα (σύγκρουση άμεσα αντιληπτού και λογικά ρυθμισμένου), όσο με την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (κανόνες χαιρετισμού).

Σχετικά, λοιπόν, με τον κοινωνικό κανόνα έχουν προταθεί απόψεις που κυμαίνονται ανάλογα με τους στόχους των πειραμάτων από ρουτίνες έως νόμους ομαλής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συμμετοχή των φυσικών κατηγοριών είναι ανάλογη της ποιότητας των νόμων και της φύσης τους, με διαβαθμίσεις κι εδώ από τις φυσικές κανονικότητες έως τις κοινωνικές συμβάσεις. Ποιος είναι εν τέλει ένας πολιτισμικά οριζόμενος κοινωνικός κανόνας που θα μπορούσε να ρίξει φως στην λογικομαθηματική έννοια της διατήρησης του μήκους;

Θα επιχειρήσουμε μια συνένωση των πιο πάνω θεωρητικών προβληματισμών σε επίπεδο συντήρησης του μηχανισμού κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης αλλά συμπεριλαμβάνοντας σενάρια και ρουτίνες που διευκολύνουν την κοινωνική σκέψη και είναι πολιτισμικά οριζόμενα από τον ίδιο τον πληθυσμό των παιδιών. Το φύλο ως κοινωνική

κατηγοριοποίηση που εντοπίζεται από την βρεφική ηλικία στην κατανόηση και πρόβλεψη του κόσμου είναι, πιθανότατα, μια κατάλληλη, προς μελέτη της Κοινωνικής Σήμανσης, κοινωνική κατηγορία που ορίζεται από κανόνες και νόρμες ήδη από την παιδική ηλικία, κάτι που τα παιδιά παρουσιάζουν μέσα από την κατάλληλη διαφυλική συμπεριφορά. Αυτό, μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του σχήματος του φύλου, είναι ένδειξη ότι τα παιδιά διαθέτουν εδραιωμένες αναπαραστάσεις ιεραρχικά δομημένες για το ποιες πρέπει να είναι οι αναμενόμενες και προβλεπόμενες συμπεριφορές των ατόμων με βάση το φύλο τους.

Ωστόσο, θα ληφθεί υπόψη η σημειωτικο-πολιτισμική διάσταση του φύλου στα παιδιά. Τι σημαίνει αυτό; Ότι δεν θα εκληφθεί ως δεδομένη η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων, σε συμβολικό τουλάχιστον επίπεδο, από τα παιδιά. Αντίθετα, θα τα εκλάβουμε ως μια ομάδα του πληθυσμού με δικές της αναπαραστάσεις και κανόνες, λιγότερο ή περισσότερο εξαρτώμενους από τους αντίστοιχους των ενηλίκων, προκειμένου να δομηθεί υλικό κατάλληλο προς γεφύρωση του κοινωνικού και του γνωστικού. Με άλλα λόγια, ο κοινωνικός κανόνας που θα αφορά στην κοινωνική παράσταση του φύλου ως προς την διάσταση της ανισότητας του ύψους, αν και μέσα από τη χρήση του κοινωνικού σεναρίου θα δίνεται a priori ως κοινωνική νόρμα όπου ο άνδρας είναι πιο ψηλός από την γυναίκα, θα εφαρμόζεται στο τελικό στάδιο του προβλήματος βάσει της παράστασης των ίδιων των παιδιών, όπως θα προκύψει από το παιδικό σχέδιο.

Απώτερος στόχος θα είναι να διερευνηθεί η σχέση κοινωνικής αναπαράστασης και κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, ώστε να δώσουμε μια σημειωτικοπολιτιστική διάσταση στην προσέγγιση της Κοινωνικής Σήμανσης, αναζητώντας νέους ορίζοντες μέσα από την σύνθεση της

ερμηνείας του λειτουργικού νοήματος και της ερμηνείας μέσα από την συγκρουσιακή σχέση των σχημάτων που φέρουν οι κοινωνικοί εταίροι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

2.1. Το φύλο ως κοινωνική μεταβλητή

Μια από τις πρώτες ερωτήσεις που απευθύνεται σε μια μέλλουσα μητέρα ή στο οικείο περιβάλλον της σχετίζεται άμεσα με το ποιο είναι το φύλο του παιδιού, όπου διαφοροποιείται η ένταση, ο τόνος, το ύφος του ερωτώντα, ανάλογα με τις προσδοκίες και τις συνυποδηλώσεις κάθε μιας από τις απαντήσεις που θα λάβει. Αυτό το ερώτημα για το φύλο του εκάστοτε κοινωνικού εταίρου είναι ένα από τα πιο άμεσα, αυθόρμητα, και πρωταρχικά που διατυπώνονται άρρητα έστω, στις κοινωνικές συναλλαγές. Ως βάση της κατηγοριοποίησης του κοινωνικού περιβάλλοντος σε κατανοήσιμες και αφομοιώσιμες ενότητες πληροφοριών, το φύλο ορίζει μια από τις πιο βασικές κατηγορίες ένταξης των κοινωνικών δραστών με υψηλό βαθμό διακριτότητας και καθώς αποτελείται από έννοιες, ρόλους, στερεότυπα, και αναπαραστάσεις, ενώ ως τέτοια οδηγεί σε συμπεριφορές μέσω πεποιθήσεων, που ενεργοποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Duveen & Lloyd, 1986; Katz, 1986; Maccoby, 1988; Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1990).

Τα στερεότυπα παρέπεμπαν σε όρο της τυπογραφίας[10]. Χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για να δηλώσουν την επαναληψιμότητα και οικονομία που προσφέρουν στην γνωστική λειτουργία ενός προσώπου οι γενικευμένες πεποιθήσεις που αφορούν ομάδες ανθρώπων που

[10] Σταθερά και τυποποιημένα σημεία πάνω σε κινητές πλάκες που χρησιμεύουν για την οργάνωση και τυπογράφηση ενός κειμένου (Hantzi, 1997).

διαθέτουν ορισμένα διακριτά χαρακτηριστικά και οι οποίες παρέχουν μια σειρά από συνεκτικές και συμπαγείς προσδοκίες που αφορούν στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που εντάσσονται σε αυτές τις ομάδες, όταν η γνωστική λειτουργία εκλαμβάνεται ως σύστημα διαχείρισης πληροφορίας και πρόβλεψης πιθανών επιλογών από ένα διαθέσιμο ρεπερτόριο συμπεριφορών,. Η ομοιομορφία, η απλούστευση, η ισχύς και ο συναισθηματικός τόνος χαρακτηρίζουν την ύπαρξη και λειτουργία των στερεοτύπων, που γίνονται έτσι άκαμπτα, σχηματικά, αξιολογικά, με διαβαθμισμένη εξειδίκευση, γενικευτική δομή και κατηγορικό περιεχόμενο (Maisonneuve, 2001, Deaux & Lewis, 1984).

Οι λειτουργίες των στερεοτύπων μέσα σε αυτά τα πλαίσια διαχείρισης της πληροφορίας, που εισρέει από το κοινωνικό περιβάλλον, είναι πολλαπλές. Επιτρέπουν την ομαδοποίηση και ιεράρχηση του περιβάλλοντος καθώς αποτελούν οργανωτικό πλαίσιο για την μνημονική λειτουργία του ανθρώπου, αλλά και σύντομο μονοπάτι για την νοηματοδότηση του περιβάλλοντος, παραπέμπουν στο εξωτερικό κόσμο, επιτρέπουν την κατανόηση και τη πρόβλεψη, και ικανοποιούν ανάγκες και ενδιαφέροντα, απλουστεύοντας και γενικεύοντας διομαδικές κατηγοριοποιήσεις φέροντας συναισθηματικό φορτίο (Maisonneuve, 2001, Hughes, 2003; Ramsey & Langlois, 2002). Τα στερεότυπα, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές και συγγραφείς, θεωρούνται και εκλαμβάνονται ως λειτουργικά ισοδύναμα των γνωστικών σχημάτων.

Τα σχήματα, ως έννοια, κινητοποιούν και αυτορρυθμίζουν την ερμηνεία και την απομνημόνευση γεγονότων με επιλεκτικό τρόπο, ως ένα βαθμό επιβάλλοντας δομή και νόημα καθώς επιτρέπουν την σύγκριση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και την νεοεισερχόμενη (Bem, 1981).

Τα σχήματα του φύλου περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και καθοδηγούν την γνωστική λειτουργία δομώντας τις εμπειρίες, ρυθμίζοντας την συμπεριφορά, και παρέχοντας βάσεις για την συναγωγή συμπερασμάτων και ερμηνειών. Ευρύτερες δομές από τα στερεότυπα, με μεγαλύτερο εύρος και ποικιλία συμπεριφορών που τα αντιπροσωπεύουν, τα σχήματα του φύλου οργανώνουν και κατευθύνουν την κατανόηση (Fiske & Taylor, 1984; 1991, Meehan & Janik, 1990; Snyder, 1981; Martin, 1993; Martin & Halverson, 1981; Martin, Eisenbud, & Rose, 1995; Signorella, Bigler, & Liben, 1993). Ειδικά τα σχήματα που αφορούν το φύλο αποτελούνται από την βιωμένη εμπειρία και γνώση του ατόμου, την αίσθηση του εαυτού, την σεξουαλικότητα και τη προσωπική ζωή, το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας και συμπεριφερόμαστε ανάλογα με την εικόνα που έχουμε για τους άνδρες και τις γυναίκες (Liben & Bigler, 2002).

Στην περίπτωση του φύλου εντοπίζονται δύο τύποι σχημάτων (Liben & Bigler, 2002): το Σχήμα του Εαυτού ως προς το φύλο (own sex schema) και η διχοτομική κατηγοριοποίηση ενδο- και έξω-ομάδας με βάση το φύλο. Τα σχήματα που αφορούν τον εαυτό, πιο συγκεκριμένα, επιτρέπουν τον αυτοπροσδιορισμό, είναι επιλεκτικά και διακριτά, επιτρέποντας την δόμηση της εμπειρίας του ατόμου, την ρύθμιση της συμπεριφοράς, και την οργάνωση και απομνημόνευση της πληροφορίας, ειδικά όταν αυτή συμφωνεί με τα υπάρχοντα σχήματα (Yee & Brown, 1994). Η διχοτομική κατηγοριοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος με βάση το φύλο, αφετέρου, περιλαμβάνει την ανάπτυξη και οργάνωση των πληροφοριών γύρω από το φύλο, έτσι ώστε να ομαδοποιούνται και να κατηγοριοποιούνται τα μέλη των ομάδων σε συνδυασμό με το φύλο του ατόμου σε ενδο-ομάδα και έξω-ομάδα.

Επιπλέον, η έννοια των «διαφυλικών σεναρίων» αφορά ρουτίνες χρονικά ταξινομημένων συμπεριφορών, που επιτρέπουν την πρόβλεψη των διαφορετικών αντιδράσεων διαφορετικών ανθρώπων υπό συνθήκες, και παρόλο που μοιάζουν παρόμοια με τα σχήματα στην λειτουργία της οργάνωσης της αντίληψης και της κατανόησης, επεξεργασίας και πρόβλεψης, δεν ταυτίζονται με αυτά, εφόσον διαθέτουν ιεραρχική χρονική σειρά (Levy & Fivush, 1993).

Οι λειτουργίες των σχημάτων, επίσης, έχουν μια διττή πλευρά όσον αφορά τον βαθμό ευελιξίας ή ακαμψίας της εφαρμογής των αρχών τους. Αφενός, παρέχουν την δυνατότητα προσαρμογής των πληροφοριών σε ένα νοητικά οργανωμένο μοτίβο που ενισχύει την ταξινόμηση και κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αφετέρου, προσφέρουν την δυνατότητα ελευθερίας από συμπαγείς νόρμες μέσω της επιλογής άλλων μονοπατιών επεξεργασίας της πληροφορίας και συμπεριφοράς, κάτι που ορίζει και μια σημαντική διαφοροποίησή τους από τα στερεότυπα (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Οι διαφυλικές υπερβάσεις (cross-gender transgressions) είναι εφικτές μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του σχήματος του φύλου, καθώς εξαρτούν ως ένα βαθμό και την ανοχή στην μη συναίνεση προς τους ρόλους του φύλου (Liben & Bigler, 2002).

Ακόμη, οι «ρόλοι των φύλων» είναι μια συλλογή συμπεριφορών ή στάσεων που μια συγκεκριμένη κοινωνία θεωρεί κατάλληλες για ένα φύλο και αναμένει να εκπληρώσουν. Οι ρόλοι αυτοί, κύριοι φορείς των σχημάτων και των σεναρίων του φύλου, είναι υψηλά ορατοί από νεαρή ηλικία, ενδυναμώνονται και εμμένουν καθ' όλη την παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή (Serbin et al, 1993). Η μύηση ενός παιδιού στην διαδικασία μάθησης και εφαρμογής αυτών των ρόλων αποκαλείται «διαφυλική τυποποίηση» (gender typing) και ακολουθεί πορεία

γραφήματος «U» κατά την ανάπτυξη, ενώ αμβλύνεται στο σημείο που το παιδί εφαρμόζει πιο εξεζητημένες μεθόδους και πιο εξειδικευμένες γνωστικές διαδικασίες για την προσέγγιση του άλλου, κάνοντας την προσέγγιση πολυδιάστατη και το φύλο, ως βιολογική κατηγορία, μέχρι ένα βαθμό δευτερεύουσα.

Διάφορες θεωρίες για την ανάπτυξη της διαφυλικής τυποποίησης αλλά και της ταυτότητας του φύλου έχουν προταθεί, που κυμαίνονται από τον ακραία βιολογικό έως τον ακραία κοινωνικό ντετερμινισμό.

Εντοπίζονται τρεις κεντρικές εστίες θεωριών για την ανάπτυξη του φύλου στα παιδιά: η Βιολογικής-Εξελικτικής κατεύθυνσης, η Θεωρία της Κοινωνικοποίησης, και η Γνωστική Θεωρία. Η Βιολογική-Εξελικτική Θεωρία συμπεριλαμβάνει την Ουσιοκρατία και σε μια πιο μέτρια εκδοχή την Κοινωνιοβιολογία. Η Διαφυλική Ουσιοκρατία (Gender Essentialism), από την μια πλευρά, στην οποία εντάσσονται η Εξελικτική Ψυχολογία (Evolutionary Psychology) και Αναπτυξιακή Νευροψυχολογία (Developmental Neuropsychology) πριμοδοτεί την σημασία των φυσικών, υλικών δηλαδή, ποιοτήτων που ενυπάρχουν στα παιδιά, χάρη π.χ. στις ορμόνες, ή τα γονίδια, ενώ ο ρόλος του περιβάλλοντος περιορίζεται στο μετριασμό ή ενδυνάμωση των ήδη υπαρκτών τάσεων ως προς την εκδήλωσή τους. Από την άλλη, η Κοινωνιοβιολογία ερευνά τις επιδράσεις της οργάνωσης σε κοινωνίες πάνω στους ρόλους και την αντίληψη των φύλων.

Περισσότερο προσωποκεντρικά μοντέλα θεώρησης της ανάπτυξης του φύλου αφορούν στην Γνωστική Ανάπτυξη, στην Θεωρία του Σχήματος του φύλου, και στην Θεωρία της Επεξεργασίας της

Πληροφορίας, καθώς και στην Θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων.

Κοινωνικά μοντέλα αφορούν στην Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, την Θεωρία των Δύο Πολιτισμών, την Κοινωνιολογική και Κοινωνιοπολιτισμική Προσέγγιση, την Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, και της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης. Το ευρύτερο θεωρητικό ρεύμα, ο Διαφυλικός Περιβαλλοντισμός (Gender Environmentalism), εστιάζει κυρίως στις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν, άμεσα ή έμμεσα, στην μετάδοση και απορρόφηση από τα παιδιά σημαντικών παραμέτρων της ταυτότητας του φύλου, όπως οι ρόλοι, οι μελλοντικές ενασχολήσεις, η διαφυλικά προσαρμοσμένη-κατάλληλη συμπεριφορά, κοκ. Στο θεωρητικό αυτό ρεύμα εντάσσονται η παραδοσιακή Συμπεριφοριστική Θεωρία Μάθησης (Behavioral Approach), με προεξέχοντα το ρόλο της ενίσχυσης και της τιμωρίας, η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory), όπου η παρατήρηση και η μίμηση κρατούν τα σκήπτρα της μάθησης, και μοντέλα που περιλαμβάνουν οργανωτικές στρατηγικές με βάση το φύλο και τα γλωσσικά σήματα[11]. Επίσης κράματα κοινωνικών και προσωποκεντρικών μοντέλων παρέχει η Κοινωνιογνωστική θεώρηση του φύλου με τον Κονστρουκτιβισμό.

Ουσιαστικά, η διαμάχη βιολογικού και κοινωνικού αφορά τους δύο όρους «sex» & «gender[12]». Τα όρια και οι ορισμοί των διαφορετικών θεωριών που προτείνονται είναι ασαφή σε αρκετές περιπτώσεις ως προς τη έμφαση που δίνουν σε κάθε έναν από αυτούς τους δύο όρους της

[11] Η γενική αυτή κατηγοριοποίηση των υπαρκτών θεωριών για την προσέγγιση της ανάπτυξης του φύλου προέρχονται από τους Liben & Bigler (2002).

[12] Ο πρώτος αφορά την βιολογική κληρονομιά του ανθρώπου όπως ορίζεται από τον χρωμοσωματικό συνδυασμό, ο δεύτερος τις κοινωνικές συνισταμένες και προεκτάσεις αυτού του γενετικού καθορισμού.

αγγλικής, οι οποίοι στα ελληνικά δεν έχουν βρει ακόμη τα μεταφραστικά ακριβή ισοδύναμά τους, και αποδίδονται γενικά ως «φύλο».

Στο παρόν σημείο θα επιμείνουμε σε τρεις θεωρίες για την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά, η μια πηγάζει από την παράδοση της γνωστικής ανάπτυξης και την θεωρία του Σχήματος του φύλου, η άλλη από την θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, η Τρίτη από την Θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων. Σχηματικά θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το περιεχόμενο και τις διεργασίες που εντοπίζουν αυτές οι θεωρίες στην ανάπτυξη του φύλου στα παιδιά. Δεν θα δώσουμε έμφαση σε βιολογικές απόψεις, καθώς τα ερευνητικά και πειραματικά έργα τους εστιάζονται στην ανθρωπολογική, ψυχονευρολογική και ορμονική μελέτη και ηθολογική μεθοδολογία πάνω σε ζώα ή εξελικτικές-ιστορικοβιολογικές προσεγγίσεις της ανθρώπινης κοινωνίας, καθώς δεν σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα. Ωστόσο, σημειώνουμε την σημαντική παρατήρησή τους για τις βιολογικές βάσεις κάποιων από τις παρατηρούμενες διαφορές των δύο φύλων.

2.2. Η Γνωστική Ανάπτυξη Και Η Ταυτότητα Του Φύλου

Η Κοντρουκτιβιστική ή Οικοδομιστική θεώρηση της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου (Gender Constructivism) αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία με όρους «ενεργού δράστη», δηλαδή, ως συμμετέχοντες, τα παιδιά αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σχήματα, ώστε ενεργά και δραστήρια να αφομοιώσουν την εμπειρία, η οποία προέρχεται από το περιβάλλον. Το σώμα και το κοινωνικό περιβάλλον εκλαμβάνονται ως οντότητες με δυνατότητα αναδόμησης εννοιών και αξιών, αποφεύγοντας με αυτό τον

τρόπο η θεωρία αυτή τους σκοπέλους και τις «παγίδες» παθητικής μίμησης προτύπων ή βιολογίζουσων ερμηνειών των διαφυλικών αντιλήψεων των παιδιών (Liben & Bigler, 2002).

Έχουν κατά καιρούς γίνει προσπάθειες εντοπισμού και περιγραφής σταδίων κατά την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου, μέσα από τον παραλληλισμό των γνωστικών σταδίων που περιέγραψε ο Piaget. Πιο αντιπροσωπευτική αυτής της προσέγγισης της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου κατά στάδια είναι η θεωρία του Kohlberg (1966).

Τρία κύρια στάδια διακρίνονται στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά. Το πρώτο ονομάζεται «στάδιο της Ταυτότητας του φύλου» (gender identity) και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους σε άνδρες και γυναίκες. Η ικανότητα αυτή ξεκινά να αναπτύσσεται μόλις από την ηλικία των εννέα μηνών μετά από την γέννηση, όταν το παιδί αντιδρά διαφορετικά ανάλογα με το φύλο των προσώπων που βρίσκονται απέναντί του, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατηγοριοποιεί το πρόσωπο των κοινωνικών εταίρων του. Η ικανότητα κατηγοριοποίησης του άλλου με βάση το φύλο εξακολουθεί στην ηλικία των 15-18 μηνών, όταν φαίνεται πως πλέον αναγνωρίζει τυπικά στοιχεία βάσει του φύλου όπως το κατάλληλο είδος της κόμμωσης ή τα ρούχα και διαθέτει πλέον τις κοινωνικές κατηγορίες «άνδρας-γυναίκα». Στην ηλικία των 18-24 μηνών επιλέγει φωτογραφίες που ταιριάζουν στο φύλο του και αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο πιο πλούσιο, σχετικά με έννοιες που αφορούν στο φύλο στο οποίο ανήκει το παιδί, και στην ηλικία των 30-36 μηνών είναι σε θέση να κατηγοριοποιεί φωτογραφίες ως προς το φύλο των προσώπων βασιζόμενο στο μήκος των μαλλιών, το ντύσιμο, καθώς και να δίνει λεκτικές

απαντήσεις που φανερώνουν την διακριτότητα του φύλου (Slaby & Frey, 1975).

Το επόμενο στάδιο ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου αναφέρεται ως «Σταθερότητα του φύλου» (gender stability) και αφορά στην κατανόηση από το παιδί του ότι το φύλο ενός ανθρώπου δεν αλλάζει μέσα στην διάρκεια του χρόνου, αλλά αντίθετα αποτελεί σταθερή ιδιότητα. Το τρίτο στάδιο, τέλος, στο οποίο και θα αφιερώσουμε ειδική ενότητα πιο κάτω, αναφέρεται ως «Διατήρηση του φύλου» (gender conservation) και αναφέρεται στη αντίληψη της μη ουσιαστικής μεταβολής του φύλου ενός προσώπου παρά τις φαινομενικές αλλαγές όπως τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά του, για παράδειγμα τα ρούχα, ή τα μαλλιά.

Θα λέγαμε ότι τα στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου που περιέγραψε ο Kohlberg, είναι θεωρητικό ισοδύναμο των γνωστικών σταδίων του Piaget. Κι ενώ αρχικά η κοινωνικοποίηση κατείχε το κεντρικό βάρος στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της αναγνώρισης, κατηγοριοποίησης και μεταχείρισης των ανθρώπων του περιβάλλοντος με βάση το φύλο, αργότερα το βάρος της έρευνας μετατοπίστηκε στην σχηματική επεξεργασία και τις γνωστικές δομές που δομούνται στο παιδί και δεν ερμηνεύονται ως παθητική απορρόφηση των κοινωνικών συνισταμένων του φύλου (Yee & Brown, 1994).

Η μετεξέλιξη της γνωστικής προσέγγισης του Kohlberg, επομένως, εστιάστηκε στην αυτό-κοινωνικοποίηση (Self-socialization, Maccoby & Jacklin, 1974) κι από εκεί κι έπειτα στην Θεωρία του Σχήματος του Φύλου, που περιέγραψε η Bem (1981), αλλά και άλλοι ερευνητές (Martin & Halverson, 1981, 1987). Το σχήμα του φύλου, με παντοδυναμία που μοιάζει

να την απολαμβάνει περισσότερο σε σχέση με άλλες διπολικές διχοτομήσεις (Duveen & Lloyd, 1986, Katz, 1986, Maccoby, 1988) καθορίζει την επάρκεια, σύμφωνα με την συγγραφέα αυτή, ενός προσώπου μέσα από την υιοθέτηση προτιμήσεων, στάσεων, συμπεριφορών και προσωπικών ποιοτήτων που συγκρίνονται με πρότυπα αποθηκευμένα στην ιστορική μνήμη ενός ατόμου, ενώ με τον υψηλά επιλεκτικό του χαρακτήρα και την προβλεπτική του ισχύ, μπορεί να καταστήσει το πρόσωπο ικανό να δομήσει και να νοηματοδοτήσει την πληροφόρηση που λαμβάνει από το περιβάλλον. Αργότερα το σχήμα αυτό θεωρήθηκε διπολικό και σε μια δεύτερη διάσταση, πέρα από την απλή διχοτόμηση σε άνδρα-γυναίκα: το σχήμα του φύλου το οποίο περιλαμβάνει τον εαυτό (own-sex schema) και εκείνο που περιλαμβάνει τον άλλο (other-sex schema).

Το σχήμα του φύλου που περιλαμβάνει τον εαυτό, θεωρείται ότι είναι πιο λεπτομερές και περιορισμένο, από εκείνο που περιλαμβάνει κρίσεις για τον άλλο (Liben & Bigler, 2002). Επίσης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θεωρούν ότι τα στερεότυπα του φύλου είναι απόλυτα και είναι συνταγές ορθής συμπεριφοράς, ενώ στην μέση παιδική ηλικία, οι νόρμες χάνουν αυτό τον ακραία στερεοτυπικό τους χαρακτήρα και αμβλύνονται (Mussen et al, 1990). Μάλιστα, στα έξι έως επτά χρόνια της παιδικής ηλικίας, η τυποποίηση με βάση το φύλο των άλλων εξίσου αμβλύνεται, καθώς ενεργοποιούνται πιο εκλεπτυσμένα κριτήρια και γνωστικές ικανότητες (Bigler & Liben, 1992, Signorella et al, 1993, Trautner et al, 1989).

Ανακεφαλαιώνοντας, η Θεωρία του Σχήματος του φύλου και της γνωστικής ανάπτυξης αυτού, εστιάζει στις διεργασίες που αφορούν τις προσπάθειες του παιδιού να προσαρμόσει τις γνώσεις και τις

πληροφορίες του με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκριθεί και να κατανοήσει το κοινωνικό περιβάλλον του. Η πορεία της ταυτότητας του φύλου εστιάζεται σε τρία κεντρικά μοτίβα, που ξεκινούν από την απλή αντίληψη ότι η κοινωνία διαχωρίζεται σε δύο κρίσιμες κατηγορίες για την κατανόηση και ερμηνεία των διαφορών που εντοπίζονται, έως την αντίληψη ότι οι διαφορές αυτές που ορίζουν τα δύο φύλα δεν είναι εξαρτώμενες από την αλλαγή της εμφάνισης, αλλά μόνιμες και διατηρούνται στο χρόνο. Ο Κονστρουκτιβισμός σημειώνει εμφατικά ότι το παιδί έχει ρόλο δράστη και όχι παθητικού δέκτη στην δόμηση αυτών των αντιλήψεων και κατηγοριών.

2.2.1. Η Σταθερότητα του Φύλου

Η θεωρία για την σταθερότητα της ταυτότητας, ως ένα στοιχείο της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά, προέρχεται από την σημαντική θεωρία του Kohlberg (1966), ο οποίος προσπάθησε να εξισώσει την ανάπτυξη κοινωνικών παραμέτρων με την γνωστική ανάπτυξη, κατ' αναλογία προς το Πιαζετιανό μοντέλο ανάπτυξης σε στάδια.

Ο Kohlberg (1966) αναζήτησε στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου παγκόσμιους τύπους αλλαγής, μέσα από την γνωστική οργάνωση του παιδικού νου. Θεώρησε ότι οι διαφυλικές έννοιες αυτό-κατασκευάζονται από τα παιδιά, αλλάζουν με τακτούς τρόπους, άρα δεν είναι άμεσα διδακτές (Yee & Brown, 1994). Ταυτόχρονα, υποστήριξε ότι η ανάπτυξη είναι παράλληλη με την ικανότητα ενός ατόμου να συλλογίζεται πάνω σε άλλες πλευρές του κόσμου. Τα στάδια που περιέγραψε είναι τα ακόλουθα:

Σε πρώτη φάση, περίπου γύρω στην ηλικία των δύο ετών, έρχεται η κατανόηση από το παιδί ότι υπάρχουν δύο φύλα, και έως τα τρία έτη γνωρίζει ότι ανήκει σε κάποια από τις δύο κατηγορίες του φύλου. Με όρους του Kohlberg (1966) έχει αποκτήσει διαφυλική ταυτότητα (gender identity)· θυμίζουμε τα ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν αυτή την άποψη: από εννέα έως 12 μηνών έχει διαφορετικές αντιδράσεις σε πρόσωπα διαφορετικού φύλου, 15-18 μηνών αναγνωρίζει τυπικά διαφυλικά φορτισμένα χαρακτηριστικά, όπως το στυλ των μαλλιών, τα ρούχα, έως 24 μηνών έχει αρχίσει να προτιμά και επιλέγει εικόνες που ανήκουν στο ίδιο με αυτό φύλο, κάτι που είναι ένδειξη στερεοτυπικής διαφυλικής γνώσης και επεξεργασίας (Serbin et al, 1993), ενώ έως 36 μηνών μπορεί να κατηγοριοποιήσει φωτογραφίες προσώπων με βάση το μήκος των μαλλιών, τα ρούχα, σε κάποιο από τα δύο φύλα (Leinbach & Fagot, 1993, Slaby & Frey, 1975).

Στην επόμενη φάση, περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Slaby & Frey, 1975), αντιλαμβάνεται ότι το φύλο δεν υπόκειται σε μεταβολές με την πάροδο του χρόνου, αλλά, αντίθετα παραμένει αμετάβλητο (gender stability), δηλαδή παραδείγματος χάρη κατανοεί ότι ένα παιδί ότι θα είναι αγόρι και στην συνέχεια θα γίνει άνδρας, και θα είναι άντρας για πάντα. Η κατηγοριοποιημένη πρόσληψη του κόσμου με βάση το φύλο είναι βάσιμη ένδειξη ότι η ταυτότητα του φύλου έχει εδραιωθεί.

Στην τρίτη και τελευταία φάση της γνωστικής ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου, περίπου στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών (Marcus & Overton, 1978) το παιδί αποκτά την έννοια της διατήρησης του φύλου (gender constancy), όπου πλέον η αντίληψή του για το φύλο δεν επηρεάζεται από την εμφάνιση, ή τις περιπτωσιακές μεταβολές της.

Ωστόσο, οι όποιες ενστάσεις διατυπώνονται σε αυτό το κριτήριο για την ολοκλήρωση της κατασκευής της ταυτότητας του φύλου με την μορφή σταδίων, αναφέρονται κυρίως στους περιορισμούς κατά την αξιολόγηση των κατασκευών των παιδιών και την ηλικιακή καταλληλότητα των ερευνητικών μέσων, τα χαρακτηριστικά των πλαισίων που εκτελούνται οι μετρήσεις, αλλά και οι ερευνητικές μεθοδολογίες. Αυτό που δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, πάντως, είναι ότι τα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, κατέχουν την έννοια του φύλου και την χρησιμοποιούν για να οργανώνουν και να αξιολογούν το περιβάλλον και τον εαυτό τους (Marin & Halverson, 1981, Bussey & Bandura, 1999, Huston, 1983, Ruble & Martin, 1998). Συνεπώς, τα παιδιά διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες δομές που παρέχουν ένα πλαίσιο κατανόησης, πρόβλεψης και ερμηνείας των φύλων μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας και ζωής, αν και το περιεχόμενο των δομών αυτών, καθώς και η ταύτισή τους με τις υπάρχουσες δομές του περιβάλλοντος, υπόκειται στις επιδράσεις και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται και διαμορφώνονται οι εκάστοτε παραστάσεις του φύλου.

2.3. Η Θεωρία Της Κοινωνικής Ταυτότητας

Η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979) δεν αφορά μόνο το φύλο. Θα λέγαμε ότι το φύλο αποτελεί μια κατηγοριακή υπαγωγή όπως η φυλή, η οικονομική κατάσταση, η καταγωγή, κοκ, η οποία ενεργοποιείται όταν κοινωνικοί δράστες καλούνται να εκφέρουν κρίσεις και να αξιολογήσουν πρόσωπα και καταστάσεις. Η συμπερίληψη, κατά την περιγραφή των μηχανισμών κατασκευής ή/και δόμησης της ταυτότητας, εννοιών όπως ης αυτό-εκτίμηση, η ταύτιση με την ομάδα και

η διάκριση έσω-ομάδας από έξω-ομάδα, καθώς και οι κοινωνικές στάσεις, κάνουν την θεωρία αυτή ιδιαίτερα πολύτιμη για την προσέγγιση του τρόπου των παιδιών να προσεγγίζουν τα δύο φύλα. Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα ίδια τα παιδιά εντάσσονται σε μια κοινωνική κατηγορία που αναφέρεται ως «παιδική[13] ηλικία», με διακριτές και σχετικά αυτόνομες κατηγορίες φύλου σε σύγκριση με τον κόσμο των ενηλίκων οι οποίες αφορούν στα κορίτσια και στα αγόρια.

Η θεωρία αυτή μας παρέχει μια νέα οπτική: στο σχήμα του φύλου (εκείνο που περιλαμβάνει τον εαυτό και εκείνο που περιλαμβάνει την διάκριση έξω- και ένδο-ομάδας) πρέπει να περιληφθεί και ένα σχήμα που αφορά την ηλικιακή υπαγωγή των παιδιών σε αγόρια και κορίτσια, και την διάκρισή τους από τους άνδρες και τις γυναίκες. Μια κλίμακα, παραδείγματος χάρη, του πόσο και πώς το παιδί τοποθετεί τον εαυτό του ανάμεσα σε αγόρια και άνδρες και κορίτσια και γυναίκες, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη. Αυτή η διάκριση θα διερευνηθεί στο Έκτο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας περιλαμβάνει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, στο βαθμό που αυτή καθορίζει την ικανότητα επεξεργασίας και ενεργοποίησης της ταυτότητας του φύλου, ώστε το παιδί να εντοπίζει τον εαυτό του μέσα σε ένα δίκτυο κοινωνικών υπαγωγών με κατάλληλο και άμεσο τρόπο. Μια επίσης σχετική θεώρηση των τρόπων ενεργοποίησης και εφαρμογής των κατηγορικών αυτών υπαγωγών προέρχεται και από τον Goffman (1959) για την διαχείριση της εντύπωσης, όπου το κοινωνικό φύλο προωθείται μέσα από συμπεριφορές και στάσεις κατανοήσιμες και συσχετιζόμενες με το εκάστοτε φύλο-στόχο.

[13] Τα παιδιά τοποθετούνται σε μια ειδική κατηγορία – υποομάδα – του πληθυσμού δεδομένης της διαφορετικότητας που τα χαρακτηρίζει.

Και οι δύο αυτές θεωρίες, της σχηματικής επεξεργασίας του φύλου και της κοινωνικής ταυτότητας, τοποθετούν το παιδί σε θέση ενεργού δράστη κατασκευής της πραγματικότητας, ο οποίος αναζητά πληροφορίες από το περιβάλλον και τις οργανώνει σε συνεκτικούς και προβλέψιμους πυρήνες καθώς προσπαθεί να κατανοήσει και να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα στον κοινωνικό κόσμο. Αυτές οι συνισταμένες μας οδηγούν στην Θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων, όπου τα στερεότυπα μοιάζουν καρικατούρες του πραγματικού γνωστικού και συμπεριφορικού ρεπερτορίου που διαθέτει το άτομο, και τα σχήματα είναι απλουστευμένες θεωρήσεις του σύμπαντος γνωμών του ατόμου. Στην επόμενη ενότητα περνάμε στην προσέγγιση της Θεωρίας των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων.

2.4. Θεωρία Των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων Και Φύλο

Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις αφορούν στην συμπαγή και διαφανή νοητική αναδόμηση του αντικειμένου από το υποκείμενο (Herzlich, 1969), στην δόμηση μιας κοινής πραγματικότητας ανάμεσα στους κοινωνικούς δράστες (Jodelet, 1989), στην γεφύρωση του έσω με το έξω (Παπαστάμου, 1996), στη καθοδήγηση και τον προσανατολισμό της δράσης (Abric, 1994). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (Moscovici, 1986, 1988) ταξινομούν, συγκρίνουν, ερμηνεύουν και αντικειμενικοποιούν την πρόσληψη της πραγματικότητας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να την διαχειριστούν αποτελεσματικά τα δρώντα υποκείμενα.

Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις αφορούν τόσο στα παιδιά, όσο και στους ενήλικες, στο βαθμό που αναφερόμαστε σε αποσπασματικές πληροφορίες, υπερ-γενικευμένα συμπεράσματα από συγκεκριμένες παρατηρήσεις με αξιολογικό χαρακτήρα, καθώς και σε μορφές γνωστικής λειτουργίας που συνάπτονται κοινωνικών μετα-συστημάτων (Moscovici, 1976). Ωστόσο, εντοπίζονται δύο γνωστικά συστήματα που σχετίζονται με τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Το ένα αφορά στις λειτουργίες των αναπαραστάσεων, το άλλο στον έλεγχο βάσει κανόνων των αναπαραστάσεων καθαυτών. Σημαντικό συμπέρασμα: δεν είναι στόχος η κοινωνική συναίνεση μέσω κοινωνικών αναπαραστάσεων, καθώς κάνουν εφικτή την λήψη αντιφατικών θέσεων υπό τις κατάλληλες συνθήκες, αλλά αυτό είναι στόχος των στερεοτύπων (Doise, Clemence, & Lorenzi-Cioldi, 1993). Αυτή η παρατήρηση καθιστά τα παιδιά περισσότερο αναπαραστασιακά ως προς την απεικόνιση του φύλου, και περισσότερο στερεοτυπικά ως προς την συμπεριφορά τους, δεδομένης αφενός της απλής συμπεριφορικής δέσμευσης στα πλαίσια των ρόλων, και αφετέρου της δυσκολίας αλλά και μη στερεοτυπικής φόρτισης της απεικόνισης των φύλων μέσα από το παιδικό σχέδιο, ως κάτι που θα μας απασχολήσει στο Κεφάλαιο 5.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν παραμελήσει την μελέτη των δεσμών μεταξύ των συμβολικών σχεσιακών δυναμικών και των ατομικών γνωστικών οργανώσεων (Doise, Clemence, & Lorenzi-Gioldi, 1993). Οι κοινωνικές αξίες δίνουν την θέση τους στις στάσεις, όταν αυτές εξατομικεύονται. Η αντικειμενοποίηση και η επικέντρωση ή αγκίστρωση είναι οι κύριοι μηχανισμοί που κάνουν εφικτή την μεταβίβαση του κοινωνικά οριοθετημένου στο ατομικά διακριτό, και αναλύονται αμέσως πιο κάτω.

Ο πρώτος μηχανισμός, της αντικειμενοποίησης, εστιάζεται στην συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου μέσα από μια εικόνα ενός πράγματος, υπονοώντας γνωστικές λειτουργίες όπως η επιλογή, η κατηγοριοποίηση και η σχηματοποίηση. Βασικές υποθέσεις αυτού του μηχανισμού είναι ότι αποτελείται από περιορισμένο αριθμό νοημάτων με την μορφή ενός λεξικού από λέξεις, εικόνες, πληροφορίες. Επίσης, ότι διαθέτει δομή, είτε διχοτομική, είτε πιο σύνθετη, ωστόσο με ιεραρχική μορφή κόμβων και σημείων με διαφορετικές αποστάσεις μεταξύ των αποτελώντων στοιχείων τους. Τέλος, ότι διαθέτει αξιολογικό περιεχόμενο, που παρέχει προσανατολισμό προς μια κοινωνική στάση απέναντι στα στοιχεία που τις αποτελούν.

Ο δεύτερος μηχανισμός της επικέντρωσης ή αγκίστρωσης, αφορά στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων σε ένα ήδη υπαρκτό δίκτυο οικείων κατηγοριών. Αυτό το στοιχείο των κοινωνικών αναπαραστάσεων κάνει ευέλικτες τις δομές τους με βάση την στάση του κάθε ατόμου μέσα από το φίλτρο που παρέχει η προσωπική ιστορία του. Η βιωματική πραγματικότητα των εννοιών που εισρέουν στο γνωστικό σύστημά του, μέσα από τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις κατηγορικές υπαγωγές του, τις σχέσεις κατηγοριών και κοινωνικών ομάδων.

Συνεπώς ο ορισμός που προτείνουν οι Doise et al (1993) για τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις είναι ότι είναι αρχές που παράγουν τοποθετήσεις συνδεδεμένες με συγκεκριμένες υπαγωγές σε ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων (ο.π., σ.154). Οργανώνουν τις συμβολικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται σε αυτές τις σχέσεις, ώστε να επιτραπεί η κοινωνική τοποθέτηση και η εσωτερίκευση με στόχο των συντονισμό μιας άποψης με τις απόψεις άλλων κοινωνικών δραστών που μοιράζονται την ίδια στάση.

Στην περίπτωση, συνεπώς, του φύλου στα παιδιά, πιστεύουμε ότι η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό την προσέγγιση που απαιτεί η ηλικιακή υπαγωγή του φύλου, με το αγόρι και το κορίτσι ως υποκατηγορίες του άνδρα και της γυναίκας, με όλο το σύμπαν των γνωμών που σχετίζονται με αυτή την διάκριση (βλ. Κεφάλαιο 5). Επίσης, μας επιτρέπει την προσέγγιση του παιδικού σχεδίου ως μη εκ των προτέρων κατηγοριοποιημένη και στερεότυπη παραγωγή εικόνων που συμφωνούν περισσότερο ή λιγότερο με τα στερεότυπα που περιβάλλουν τα παιδιά όσον αφορά τα δύο φύλα. Επιπλέον, μας δίνει την βάση για την προσέγγιση των προτιμήσεων των παιδιών για ερεθίσματα, τα οποία συμφωνούν ή όχι, σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα, με τις αναπαραστάσεις των ίδιων των παιδιών για τα δύο φύλα, αλλά και για την εξερεύνηση των διαστάσεων των απεικονίσεων των παιδιών που αποτελούν σηματοδότες του κάθε φύλου (Βλ. Κεφάλαιο 4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ

3.1. Μέθοδος Έρευνας σε Παιδιά: Το παιδικό σχέδιο και η Κοινωνική Σήμανση

Η πολύ-μεθοδολογική προσέγγιση των εκάστοτε υπό εξέταση μεταβλητών που αποτελούν ερευνητικά προβλήματα, ώστε να διερευνώνται και να διασταυρώνονται όσο το δυνατόν περισσότερες παράμετροι του θέματος υπό μελέτη (Μεθοδολογικός Τριγωνισμός) εγείρεται ως αίτημα της επίτευξης εγκυρότητας και αξιοπιστίας στα σχετικά συμπεράσματα. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και οι Κοινωνικές Στάσεις προσφέρονται ιδιαίτερα για μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση ως πολυσήμαντα και πολυεπίπεδα ερευνητικά τοπία, όπως είναι αυτό της παράστασης του φύλου, και ειδικά όταν απευθύνεται η έρευνα σε παιδικό πληθυσμό.

Η συνέντευξη, με την μορφή διαλόγου ή γραπτού ερωτηματολογίου -περισσότερο ή λιγότερο δομημένου- δεν ενδείκνυται για τους πληθυσμούς των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η ανάπτυξη του λόγου, προφορικού και γραπτού, των παιδιών των προσχολικών και πρώτων σχολικών ετών δεν έχει περιέλθει ακόμη σε ικανό επίπεδο ανάπτυξης διαπροσωπικού διαλόγου, και επίσης οι

κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι επαρκώς διευρυμένες, ώστε να μπορούν τα παιδιά αυτών των ηλικιακών ομάδων να μεταχειριστούν κατάλληλα και να εφαρμόσουν με επιτυχία τη διαλογική συζήτηση, σε αφηρημένο μάλιστα επίπεδο, απέναντι σε έναν απαιτητικό κοινωνικό εταίρο, όπως έναν ενήλικα. Ωστόσο, η αδυναμία αμφίδρομης κατανόησης και επικοινωνίας εντοπίζεται επίσης στην πλευρά του συνεντεύκτη, καθώς οι απαντήσεις των παιδιών θα πρέπει να εισαχθούν στην δική του αντίληψη, που διαφέρει από εκείνη των παιδιών.

Μέθοδοι που έχουν εφαρμοστεί για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών χρησιμοποιούν συγκεκριμένο υλικό, οπτικό, ακουστικό, ή άλλο, το οποίο θα δίνει ερεθίσματα ορατά ή απτά για να δράσουν με αυτά τα παιδιά. Φωτογραφίες, παιχνίδια, ακόμη και παρατήρηση του τρόπου συμπεριφοράς των παιδιών σε ένα φυσικό πλαίσιο, έχουν κατά περιόδους αποτελέσει κύριες μεθοδολογικές συνισταμένες ερευνών με στόχο την διερεύνηση προτιμήσεων, στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών για το φύλο, με έμφαση τις περισσότερες φορές στις διαφορές αγοριών και κοριτσιών, ή στο status που τοποθετούνται τα στερεότυπα των δύο φύλων. Ειδικά στην περίπτωση των Κοινωνικών Παραστάσεων στα παιδιά, φαίνεται πως ο κόσμος των ενηλίκων γενικά εκλαμβάνεται ως ο κόσμος που πρέπει τα παιδιά να κατανοήσουν, να απορροφήσουν, να μιμηθούν, να αφομοιώσουν, και να εκφράσουν[14], προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική ζωή, να την διαιωνίσουν και κατ' επέκταση να επιβιώσουν μέσα από την προσαρμογή.

Σε γενικό πλαίσιο ανασκόπησης των πορισμάτων των εκάστοτε ερευνών πάνω στις διαφορές των δύο φύλων που ακολουθούν αμέσως πιο

[14] Ανάλογα με το θεωρητικό ρεύμα στο οποίο εντάσσεται η εκάστοτε προσέγγιση των παιδιών προκύπτει διαφορετική λειτουργία την οποία οφείλουν να επιτελέσουν τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με έναν ενήλικα σε πλαίσιο οικογενειακό, σχολικό, ή άλλο, π.χ. η κοινωνική μίμηση (Θ. Κοινωνικής Μάθησης), η μάθηση μέσω ενισχύσεων και τιμωριών (Συμπεριφορισμός), κοκ

κάτω, κύριο μέλημα των εκάστοτε μελετητών της παιδικής αντίληψης για τα δύο φύλα, κυρίως διαφαίνεται μια τάση επιλογής να εστιάσουν στην επιθετικότητα των αγοριών και την κατάληψη μεγαλύτερου κοινωνικού αλλά και φυσικού χώρου, και στην αισθαντικότητα και μικρότερης έκτασης και επιθετικότητας συμπεριφορά των κοριτσιών. Διαφαίνεται επίσης, ότι τα παιδιά διαθέτουν ήδη κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό πλαίσιο μια ποικίλη και πλήρη σειρά από στάσεις και ρόλους που αρμόζουν και αξιολογούνται ως κατάλληλες για το φύλο στο οποίο ανήκουν, καθώς και αξιολογικά κριτήρια για το κατά πόσο μια παρατηρούμενη συμπεριφορά είναι κατάλληλη ή όχι για τον φορέα της με βάση το φύλο του. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως η πριμοδότηση των αγοριών αντανακλάται μέσα από τις επιλεγόμενες ασχολίες, οι οποίες επιτρέπονται ή διευκολύνονται για αυτά, και περιλαμβάνουν κινητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, σε αντίθεση προς τα κορίτσια, που δεν τους επιτρέπεται, ακόμη και λόγω του διαφορετικού τρόπου ντυσίματος, η συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες.

Η ιδεολογική φόρτιση των ερευνητών, οι στόχοι της έρευνας και οι ερμηνείες που δίνονται στα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ποικίλουν σε σημαντικό βαθμό, ανάλογα με το πού τοποθετεί ο ερευνητής τον εαυτό του με βάση τον χάρτη των θεωριών για την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου (βλ. Κεφάλαιο 3). Οι παγίδες εγείρονται ποικίλες και πηγάζουν κυρίως από την προβολική σκοπιά θέασης του παιδικού τρόπου, ειδικά στην περίπτωση της εικαστικής έκφρασης. Οι ερμηνείες, παραδείγματος χάρη, των χρωμάτων, πολιτισμικά αλλά και περιπτωσιακά αποδιδόμενες, δημιουργούν κενό ως προς την αντικειμενικότητα των ερμηνειών του παιδικού τρόπου σκέψης. Το μέσο καθ' εαυτό αλλά και οι τεχνικές δίνουν διαστάσεις σε στοιχεία ερμηνείας που δεν προσφέρουν γενικεύσιμα αποτελέσματα και συμπεράσματα για το τι και πώς τα παιδιά σχεδιάζουν

όπως σχεδιάζουν και γιατί εκφράζονται με τον τρόπο που το κάνουν μέσα από το σχέδιό τους.

Το παιδικό σχέδιο δεν αποτελεί πρότυπο ερευνητικής προσέγγισης του φύλου καθεαυτού, αλλά μάλλον μέθοδος αξιολόγησης των συμπερασμάτων που αφορούν στις στάσεις και τον χαρακτήρα αγοριών και κοριτσιών, αλλά και του βαθμού συμφωνίας ή απόκλισης των παιδιών από τα γενικά πρότυπα, όσον αφορά τους ρόλους των δύο φύλων. Παρόλα αυτά, η κυρίως προβολική ερμηνεία του παιδικού σχεδίου ως παράθυρο στα συναισθήματα και τις βαθύτερες δυναμικές της σκέψης των παιδιών θεωρούμε ότι έχει σχετικά αδικήσει το μέσο αυτό ως προς τις δυνατότητες που προσφέρει στον εφαρμογέα του για την άντληση πληροφοριών από τα παιδιά.

Ας περάσουμε όμως στο πώς ορίζεται το παιδικό σχέδιο και στις επιμέρους σημαντικές, λιγότερο ή περισσότερο, πτυχές του, για να κάνουμε την πιο πάνω θέση πιο συγκεκριμένη. Στην συνέχεια θα αναφερθούμε εν συντομία και σε εναλλακτικές μεθόδους ως πηγές πληροφόρησης που θα μπορούσαν να μας διαφωτίσουν πάνω στο θέμα του φύλου, όπως το αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά.

3.2. Ορισμός του παιδικού σχεδίου

Ένας τομέας που, αν και ήδη κλείνει σχεδόν εκατό χρόνια από τη πρώτη έρευνα (Knopf & Richards, 1952, Boyatzis & Eades, 1999), αλλά δεν έχει λάβει την απαραίτητη προσοχή και επιστημονικότητα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, είναι αυτός του παιδικού σχεδίου. Το παιδικό σχέδιο, στην ελεύθερη ή καθοδηγούμενη μορφή του, είναι ένα από τα πιο

ενδιαφέροντα, για πολλούς λόγους που θα αναφερθούν στην συνέχεια, ερευνητικά κομμάτια της παιδικής ηλικίας, και με πολλές πτυχές στην ανάλυσή του. Από παράθυρο στην νόηση, έως αποτύπωμα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, το αποτέλεσμα της ζωγραφικής του δραστηριότητας ήταν και εξακολουθεί να είναι μια πρόκληση για τους ερευνητές.

Τα παιδικά σχέδια θεωρούνται διαστρωματωμένες διαδικασίες με πολλές διεργασίες, από την καθαρά απολαυστική του λειτουργία από την πλευρά του παιδιού (επανάληψη γραμμών πάνω στο χαρτί με την ικανοποίηση που παίρνει ένα παιδί καθώς δημιουργεί ίχνη με ένα γραφικό μέσο), έως την καθαρά τεχνική λειτουργία του για την καλλιέργεια στο παιδί ικανοτήτων απόδοσης προοπτικού σχεδίου, ή φωτοσκίασης.

Όταν η ζωγραφική δραστηριότητα επιτελείται μέσα σε πλαίσια αφοσίωσης του παιδιού στην διαδικασία, δίνει συχνά την εντύπωση πλήρους απορρόφησης στις διαδικασίες επιλογής, χρήσης, ανασκόπησης και έκθεσης των διαθέσιμων υλικών, και του τελικού, ή των τελικών, έργων. Σε γνωστικό επίπεδο, η μνήμη, η αντίληψη, η προσοχή, η μάθηση, μπαίνουν σε λειτουργία προκειμένου να επιτευχθεί ο εκάστοτε στόχος του παιδιού. Σε κοινωνικό επίπεδο, γίνεται μέσο κοινωνικής συναλλαγής με τους συνομήλικους αλλά και τους ενήλικους, και επομένως σύγκρισης, αυτό-αξιολόγησης, και επικοινωνίας.

Γενικότερα, το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια από τις δραστηριότητες που απορροφούν περισσότερους ή λιγότερους γνωστικούς πόρους των παιδιών, και συνήθως αναφέρεται στο χαρτί και τα μέσα χρωματισμού του, αλλά και σε δραστηριότητες που εστιάζουν σε διάφορα υλικά όπως ο

πηλός, ο γύψος, το πλαστικό, κοκ. Στην παρούσα μελέτη ως παιδικό σχέδιο ορίζεται η διαδικασία ζωγραφικής απόδοσης στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας κάποιου θέματος στο χαρτί από τα παιδιά με μολύβι ή στυλό, και μαρκαδόρους, υδροχρώματα, ή ξυλομπογιές.

3.2.1. Στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου

Το παιδικό σχέδιο θεωρείται ότι ακολουθεί την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, περνώντας με παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με την Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης κατά στάδια, από μια σειρά σταδίων με τάση εξέλιξης με την πάροδο του χρόνου από το απλούστερο στο πιο σύνθετο, τόσο σε επίπεδο θεματολογίας, όσο και σε επίπεδο τεχνικής.

Ο Luquet (1913, 1927) έχει ονομάσει τα στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου: ξεκινώντας από τα «μουτζουρώματα» (scribbling) που τα χαρακτηρίζει ως αυθόρμητη οπτικο-κινητική δραστηριότητα, περνάμε, σε ηλικία δύο ετών, στον «τυχαίο ρεαλισμό», όπου παρουσιάζεται μια τυχαία μορφική αναλογία με κάποιο αντικείμενο που οδηγεί εκ των υστέρων στην απόδοση θέματος στο έργο που έχει δημιουργηθεί, και έπεται ο «αποτυχημένος ρεαλισμός», όπου αν και το παιδί αναζητά την πιστή απόδοση κάποιου συγκεκριμένου θέματος από την αρχή της ζωγραφικής δραστηριότητας, δεν καθίσταται συχνά εφικτό να γίνει η απόδοση του αντικείμενου-στόχος, ώστε στην πορεία, όχι σπάνια, το τελικό αποτέλεσμα είναι κάτι άλλο από το ζητούμενο. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών παρατηρείται «διανοητικός ρεαλισμός» στο παιδικό σχέδιο, όπου το παιδί αποδίδει το ζητούμενο όπως το γνωρίζει και όχι όπως πιθανόν φαίνεται σε ένα μοντέλο, με το οποίο έχει άμεση οπτική επαφή. Γύρω στα οκτώ με εννιά έτη, η ζωγραφική δραστηριότητα του

παιδιού περνά στο στάδιο του «οπτικού ρεαλισμού», όπου πλέον οι τρεις διαστάσεις (το βάθος και η προοπτική) γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί.

3.2.2. Στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης φιγούρας στο παιδικό σχέδιο

Ειδικά η απόδοση της ανθρώπινης φιγούρας στο παιδικό σχέδιο, είτε ασπρόμαυρη (Goodenough, 1926, Buck, 1948, Machover, 1949), είτε έγχρωμη (Altschuler & Hattwick, 1947), έχει δειχτεί, μέσα από πολυάριθμες έρευνες, αλλά και την κατασκευή ειδικών τεστ (Catte & Fox, 1999: Draw-A-Person test, Veltman & Browne, 2002: House-Tree-Person test, Draw-a-Man test, etc), προνομιακός χώρος διερεύνησης και αξιολόγησης ενός μεγάλου εύρους στοιχείων της παιδικής ηλικίας. Από τον αυθορμητισμό ή τον αυτοπεριορισμό του παιδιού (Knopf & Richards, 1952), μέχρι την διερεύνηση της κινητικής, αντιληπτικής, και, εν γένει, γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Remi, Frélicot, & Courtellemont, 2002, Meadows, 1993), η απεικόνιση του ανθρώπου θεωρείται ότι είναι από τα πιο δημοφιλή, «προκλητικά» αλλά και σύνθετα θέματα που μπορούν να απασχολήσουν τα παιδιά σε μια ζωγραφική δραστηριότητα.

Τα στάδια από τα οποία περνά αυτή η ειδική θεματική ενότητα στα παιδικά σχέδια είναι τα ακόλουθα: γύρω στα τρία έτη τα παιδιά αποδίδουν τον άνθρωπο με την μορφή ενός «γυρίνου» (tadpole, homme têtard, kopflüssler), δηλαδή με έναν κύκλο από όπου ξεκινούν ακτίνες οι οποίες αντιστοιχούν στα χέρια και τα πόδια. Πέντε ετών τα παιδιά αρχίζουν να απεικονίζουν το σώμα και το κεφάλι με ένα είδος «αμήχανων» συνθέσεων, ως μια προσπάθεια να επιβληθούν στις υψηλές απαιτήσεις του σύνθετου θέματος. Δεν δίνουν ακόμη προοπτική σε αυτή την ηλικία, ενώ είναι εμφανής μια προσπάθεια για εύκολη αναγνώριση

από τον παρατηρητή του ότι πρόκειται για άνθρωπο. Μέχρι να φτάσουν οκτώ ετών, και από εκεί κι έπειτα, τα παιδιά αρχίζουν να δίνουν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην ρεαλιστική απεικόνιση, αν και περισσότερο φαίνεται πως ζωγραφίζουν αυτό που ξέρουν, παρά αυτό που βλέπουν. Προσπαθούν να λάβουν υπόψη την οπτική γωνία και προσπαθούν να χειριστούν τον δισδιάστατο χώρο, ενώ τα έργα τους δίνουν στοιχεία για κάποια λογική απόφαση στην χρονική σειρά απεικόνισης του ανθρώπου. Ταυτόχρονα, όμως, αρχίζει να γίνεται έντονη η απογοήτευση από το αίσθημα του ανικανοποίητου που αφήνει το αποτέλεσμα της ζωγραφικής δραστηριότητας, ενώ στα επόμενα χρόνια τα παιδιά απομακρύνονται σταδιακά από την δραστηριότητα της ζωγραφικής.

3.2.3. Στάδια ανάπτυξης στην αντίληψη και χρήση του χρώματος

Το Πιαζετιανό μοντέλο ανάπτυξης κατά στάδια του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος, έγινε προσπάθεια να προβληθεί στα στάδια που περνά η αντίληψη και χρήση του χρώματος στα παιδιά. Σε συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών κάθε σταδίου υπάρχουν οι εξής παρατηρήσεις: από τεσσάρων έως επτά ετών το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το χρώμα είναι κάτι σημαντικό· κάνει προσπάθεια να απομνημονεύσει τα ονόματα των χρωμάτων, ενώ συχνά το ρωτούν για τις χρωματικές προτιμήσεις του σε είδη ρουχισμού, παιχνίδια, για το οικογενειακό αυτοκίνητο, για έπιπλα, για οικιακά αντικείμενα, κοκ. Επίσης, οι ενήλικοι και οι συνομήλικοι συχνά σχολιάζουν την χρήση των χρωμάτων στο σχέδιό του.

Στη συνέχεια, σε ηλικία επτά έως εννέα ετών, το παιδί φαίνεται να αναπαριστά πλέον σκόπιμα συγκεκριμένα χρώματα στα σχέδιά του,

προσαρμόζοντας την χρήση των χρωμάτων για ρεαλιστικούς σκοπούς, και από το τυπικό παιδικό σχέδιο περνά στην όλο και περισσότερο ρεαλιστική απεικόνιση. Από τα εννέα του χρόνια και έπειτα αντιλαμβάνεται πια τις ιδιαίτερες χρωματικές διαφορές, τις αποχρώσεις και τις εναλλαγές των χρωμάτων με βάση το φωτισμό και την απόσταση, ενώ στα 14 περίπου χρόνια συνδέει τα χρώματα με συγκεκριμένες συναισθηματικές συνυποδηλώσεις (Lowenfeld & Brittain, 1970). Γενικά, οι Milne & Greenway (1999) παρατηρούν ότι, όταν δίνουμε μολύβι και χρώματα στα παιδιά για να ζωγραφίσουν, τα μικρότερα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν χρώματα σχεδόν πάντα, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου τείνουν να προτιμούν το μολύβι. Επίσης τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν μεγαλύτερο αριθμό χρωμάτων (Richards & Ross, 1999), ενώ δεν συμφωνεί πάντα η ιεράρχηση των χρωμάτων μεταξύ ερευνών (Richards & Ross, 1999, Eng, 1931, Eysenck, 1941).

3.2.4. Μέθοδοι και κριτήρια ανάλυσης του παιδικού σχεδίου: η διαφυλική προσέγγιση.

Η παιδική «τέχνη» έχει χρησιμοποιηθεί για μια ευρεία γκάμα μελετών. Συγκεκριμένα όσον αφορά το παιδικό σχέδιο, οι O'Hare & Cook (1983) διακρίνουν τέσσερις γενικές κατηγορίες που έχει κινηθεί η επιστημονική του ανάλυση: την διερεύνηση συγκεκριμένων πτυχών της δραστηριότητας κατά την ζωγραφική απεικόνιση (π.χ. την τεχνική που χρησιμοποιεί το παιδί), την διερεύνηση των διαδικασιών προγραμματισμού και επιτέλεσης της ζωγραφικής πράξης, την ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος, και, τέλος, τα αισθητικά χαρακτηριστικά των παιδικών σχεδίων.

Στην περίπτωση των διαφυλικών διαφορών, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε αφενός για ανάλυση περιεχομένου, θεματικού και χρωματικού, του παιδικού σχεδίου και, αφετέρου, για διερεύνηση προτιμήσεων οπτικών ερεθισμάτων, προκειμένου να διερευνηθούν στερεοτυπικές, με βάση το φύλο, προτιμήσεις σε συγκεκριμένα θέματα και χρώματα ανάλογα με το φύλο των παιδιών (Lam & Leman, 2001, Boyatzis & Eades, 1999, Milne & Greenway, 1999, Lobel & Menashri, 1993, Picariello, Greenberg, & Pillemer, 1990, Knopf & Richards, 1952).

Ως διαφυλικά στερεοτυπικά θέματα για τα αγόρια έχουν χαρακτηριστεί οι θεματικές των αυτοκινήτων και των φορτηγών, τα σετ εργαλείων, τα θορυβώδη μουσικά όργανα, ενώ οι κούκλες, το σετ κουζινικών, ή νοσοκόμας, ή δασκάλας, και εικόνες βρεφών, χαρακτηρίζονται ως τυπικά «κοριτσίστικα» θέματα (Weinraub et al, 1984, Cordua, McGraw, & Drabman, 1979, Kuhn et al, 1978, Edelbrock & Sugawara, 1978, Williams et al, 1975).

Το χρώμα που χρησιμοποιούν τα παιδιά δεν έχει αναλυθεί παρά σε ελάχιστες έρευνες που αφορούν στο παιδικό σχέδιο (Cox, 1993, Neale & Rosal, 1993, O'Hare & Cook, 1983, Krampen, 1991, Goodnow, 1977), αν και είναι μια διακριτή ένδειξη του φύλου για τα παιδιά (Boyatzis & Varghese, 1993, Picariello et al, 1990 Richards & Ross, 1999). Μάλλον πιο συχνή είναι η, εδώ και πενήντα περίπου χρόνια, προσπάθεια σύνδεσης συμβολικών με απεικονιστικά στοιχεία της παιδικής «τέχνης», σε μια πιο ευρεία προσπάθεια τεκμηρίωσης πορισμάτων των ψυχολογιών του βάθους, ή, άλλες φορές, φεμινιστικών απόψεων, με προσεγγίσεις που προέρχονται από προβολικές τεχνικές (projective drawing), και στις οποίες επίσης ασκείται η ευρύτερη κριτική για την τάση υποκειμενικότητας των συμπερασμάτων, την έλλειψη ομάδων ελέγχου, την ελλιπή στατιστική

επεξεργασία των δεδομένων (Richards & Ross, 1967), αλλά κριτική έχει στοχεύσει και στον τρόπο ερμηνείας των χρωμάτων που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της καλλιτεχνικής δραστηριότητας. Για αυτό το λόγο δεν κρίνουμε σκόπιμο στα πλαίσια του παρόντος πονήματος να περάσουμε τη ανάλυσή μας στην συμβολική αξία και πιθανή (συναισθηματική) ερμηνεία του εκάστοτε χρώματος, όπως πιθανόν να προτείνεται από αυτές τις μελέτες.

Μια θεματική στην οποία έχει επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών του παιδικού σχεδίου είναι αυτή της ζωγραφικής απόδοσης της ανθρώπινης φιγούρας, δηλαδή το πώς τα παιδιά απεικονίζουν γραφικά τον άνθρωπο όταν ζωγραφίζουν.

Η διερεύνηση του παιδικού σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας γίνεται είτε μέσα από την αυθόρμητη παρουσία του κατά την ζωγραφική δραστηριότητα, είτε μέσα από την κατευθυνόμενη -μέσω οδηγιών- απόδοση σχεδίων ανθρώπινης φιγούρας, είτε, ακόμη, μέσα από την απόδοση δεδομένων και συγκεκριμένων θεματικών, π.χ. το σχέδιο της μητέρας, του πατέρα, των αδελφών, είτε, τέλος, μέσα από τον ορισμό της απόδοσης μιας ανθρώπινης φιγούρας με δεδομένο φύλο. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση στάθηκε δύσκολο να συναντήσουμε αναλύσεις του παιδικού σχεδίου άλλες από τέτοιες που να εστιάζουν στον αναπτυξιακό προβληματισμό, ή σε προσπάθειες διερεύνησης ψυχολογικών διεργασιών. Ωστόσο, σε αρκετές, αν όχι όλες, το φύλο των παιδιών ήταν μια σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή στην ανάλυση του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας.

Τα κριτήρια που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας είναι ποικίλα. Στην έρευνα των Knopf

& Richards (1952), από τις ελάχιστες έρευνες πάνω στο παιδικό σχέδιο της εποχής αυτής όπου δεν είναι προβολικές οι μετρήσεις, εφαρμόστηκαν 13 μεταβλητές για την διερεύνηση διαφυλικών διαφορών, όπου ακολούθησε ποσοτική ανάλυση, όπως η περιοχή που κατέλαβε το σώμα σε σχέση προς το συνολικό σχέδιο, ο αριθμός χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για την απόδοση του σχεδίου, το επίπεδο ρεαλιστικής απεικόνισης, η τυχόν παρουσία δραστηριότητας-κίνησης, η συμμετρία, κοκ.

Οι Knopf & Richards (1952) εντόπισαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στο παιδικό σχέδιο, όταν η ανθρώπινη φιγούρα ήταν ελεύθερη από την καθοδήγηση για την απόδοση ενός δεδομένου φύλου. Τα παιδιά -στην συντριπτική τους πλειοψηφία- ασχολήθηκαν με την απόδοση του φύλου στο οποίο ανήκαν. Έξι με οκτώ ετών, τα κορίτσια δημιούργησαν πιο σύνθετα, πιο γεμάτα σχέδια, με περισσότερο χρώμα. Από οκτώ ετών κι έπειτα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν, συγκριτικά με μικρότερες ηλικίες, περισσότερο χώρο για την απόδοση της φιγούρας σε σχέση με το διαθέσιμο χαρτί, και εστίασαν λιγότερο στην συμμετρία. Όταν υπήρχε οδηγία για την απόδοση κάποιου από τα δύο φύλα, τα παιδιά έξι έως οκτώ ετών μεταχειρίστηκαν διαφορετικά τον άνδρα από την γυναίκα, ενώ τα κορίτσια φάνηκαν πιο αμφίθυμα απέναντι στην απόδοση και των δύο φύλων, σε αντίθεση με τα αγόρια, που ενώ ήταν περισσότερο σίγουρα στην απόδοση του άνδρα, φάνηκαν αβέβαια στην αντίστοιχη απόδοση της γυναίκας. Κατέληξαν, δε, οι παραπάνω ερευνητές ότι το παιδικό σχέδιο θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάσιμη μέθοδο-εργαλείο για την διερεύνηση της αντίληψης των δύο φύλων από τα παιδιά.

3.2.5. Η σημασία του παιδικού σχεδίου για τους ενήλικες και για τα ίδια τα παιδιά.

Μια από τις κύριες σημασίες που έχει το παιδικό σχέδιο για τους ενήλικες, οι οποίοι ασχολούνται με την παραγωγή και την μελέτη του, είναι ότι αποτελεί ένα «παράθυρο στο νου», ένα κανάλι, δηλαδή, μέσα από το οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε τις ικανότητες, την σκέψη, αλλά και την ιδιαιτερότητα του παιδικού κόσμου.

Ανάλογα με το ρόλο και τους σκοπούς που έχει ο ενήλικας που θα κληθεί να προσεγγίσει το παιδικό σχέδιο, προκύπτει διαφορετικό βάθος εστίασης και ανάλυσης του παιδικού σχεδίου. Ταυτόχρονα, όμως, προκύπτει και διαφορετικός χειρισμός τόσο του παιδιού που ζωγραφίζει, των υλικών που παρέχονται, του πλαισίου μέσα στο οποίο προκύπτει η ζωγραφική δραστηριότητα του παιδιού, των κριτηρίων ανάλυσης, όσο και του ερμηνευτικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται και κατηγοριοποιούνται οι πληροφορίες που αντλούνται. Η σημασία του παιδικού σχεδίου, ωστόσο, είναι από πολλές πλευρές μεγάλη.

Πριν από όλα, το παιδικό σχέδιο είναι γέφυρα επικοινωνίας του ενήλικα με τον παιδικό κόσμο, είτε ενός, είτε περισσότερων παιδιών. Αφ' εαυτού του, το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας του παιδιού (Marjarovic & Shane, 1996): με τον εαυτό του, ή με τον κόσμο των συνομηλίκων ή ακόμα και των ενηλίκων. Μπορεί, ανάλογα, να αποτελεί απλώς μια ευχάριστη αυτό-απασχόληση που δεν έχει, άμεσο έστω, στόχο την επικοινωνία με κάποιον ή κάποιους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να είναι και μυστικό, δηλαδή να εκτονώνει και να εξυπηρετεί το παιδί σε προσωπικές προσπάθειες, είτε αυτοβελτίωσης στην ζωγραφική -μέσα από την δοκιμή και επανάληψη κάποιων

κινήσεων, είτε έκφρασης κρυφών σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά χωρίς να προορίζεται για αντικείμενο προς μελέτη και επεξεργασία από τους άλλους.

Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες και τα αναπόφευκτα εμπόδια *επικοινωνίας* κυρίως των ενήλικων με τα παιδιά, λόγω μη επαρκούς πρόσκτησης της γλώσσας από τα παιδιά, αλλά και της έλλειψης μιας -κοινής- γλώσσας επικοινωνίας και κατανόησης των ενήλικων για τα παιδιά, αλλά και η αναγκαιότητα, σε ορισμένες περιπτώσεις, να προσεγγίσουμε τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, και τις εμπειρίες κάποιων παιδιών, έχει δώσει στο παιδικό σχέδιο μια εξέχουσα θέση στα μέσα που διαθέτουμε για την προσέγγιση του παιδικού κόσμου. Ένας διάλογος, συνεπώς, με ένα παιδί, μπορεί να εδραιωθεί και να διατηρηθεί στο χρόνο περισσότερο όταν συνοδεύεται από την ζωγραφική δραστηριότητα (Gross & Hayne, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ζωγραφική δραστηριότητα μπορεί ένα παιδί, π.χ. που δίνει συνέντευξη, να έχει κάποιον έλεγχο στο ρυθμό της συνέντευξης (Wesson & Salmon, 2001): εμφανίζεται μεγαλύτερη και για περισσότερο χρόνο εστίαση της προσοχής, αλλά και ικανότητα πιο ορθής και ακριβούς λεκτικής πληροφόρησης, σαν το σχέδιο να παρέχει μια -πολύτιμη- δομή αφήγησης. Ακόμη, η εστίαση στην δραστηριότητα σχεδιασμού και όχι στο πρόσωπο του συνεντεύκτη, παρέχει την δυνατότητα στο παιδί να εκφραστεί άνετα, πέρα από τις κοινωνικές απαιτήσεις μιας αλληλεπίδρασης με έναν –απαιτητικό- ενήλικα, ενώ ταυτόχρονα χρησιμεύει ως ανακλητικό μέσο (Wesson & Salmon, 2001, Bruck, Melnyk, & Ceci, 2000) που διευκολύνει την περισσότερο σε βάθος επεξεργασία του θέματος (Wesson & Salmon, 2001). Αυτές οι πτυχές της ζωγραφικής δραστηριότητας του παιδιού κατά την συνομιλία με έναν

ενήλικα, αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές σε περιπτώσεις που το παιδί είναι θύμα κακοποίησης ή μάρτυρας ενός γεγονότος (Gross & Hayne, 2001, Wesson & Salmon, 2001), και η λεκτική επικοινωνία είναι δυσχερής ή σχεδόν αδύνατη.

Πέρα από την επικοινωνιακή αξία του παιδικού σχεδίου, για τους ενήλικες χρησίμεψε και εξακολουθεί, σε κάποιες περιπτώσεις σημαντικά, να χρησιμεύει ως *μέσο αξιολόγησης*. Άλλες φορές εκλαμβάνεται ως μέσο ελέγχου των ικανοτήτων και του συντονισμού των χεριών (Reimche, 2002), ή των γραφο-κινητικών δυσκολιών (Remi, Frelicot, & Courtellemont, 2002). Άλλοτε, θεωρείται ότι παρέχει ενδείξεις για την χωρική αντίληψη και τον οπτικό έλεγχο του παιδιού.

Όσον αφορά την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, θεωρήθηκε ότι αντανακλά το γνωστικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, αλλά και το βαθμό ωρίμανσης (Reimche, 2002). Η συναισθηματική ανάπτυξη επίσης αξιολογήθηκε και αξιολογείται μέσα από το παιδικό σχέδιο (Barlow, Jolley, White, & Galbraith, 2003). Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, θεωρείται ότι «αποκαλύπτει» χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των διαφυλικών ταυτίσεων του παιδιού (Milne & Greenway, 1999), περιπτωσιακά ή «μόνιμα», δηλαδή τάσεις που θα μπορούσαν να προβλέψουν την μελλοντική συμπεριφορά του παιδιού. Η αξιολόγηση των παιδιών, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, συνδέεται πολυποίκιλα με το παιδικό σχέδιο, και με διαστάσεις που κυμαίνονται από εντελώς συμπεριφορικές (π.χ. κινήσεις των χεριών), έως ανεξιχνίαστες ή ακόμη και μυστηριώδεις (π.χ. διάγνωση «ανώριμης» προσωπικότητας μέσα από σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας σε παιδί 8 ετών, Knopf & Richards, 1952).

Ο τομέας της αξιολόγησης είναι σαφώς ένας προνομιούχος χώρος μελέτης του παιδικού σχεδίου, όχι όμως ο μοναδικός. Η διερεύνηση, με την στενή έννοια του όρου, δηλαδή η μη αξιολογική εκφορά συμπερασμάτων, αν και σπάνια, έχει επίσης καλύψει σημαντικές προόδους στην περιγραφική μελέτη κυρίως τομέων όπως οι ηλικιακές ή διαφυλικές διαφορές (Milne & Greenway, 1999), οι στάσεις (Reimche, 2002), η αναπαράσταση πτυχών του κόσμου (Meadows, 1993), οι εμπειρίες και πώς αυτές φιλτράρονται από τα παιδιά (Meadows, 1993), και γενικότερα συνισταμένων του ιδιαίτερου πολιτισμού τον οποίο μετέχουν τα παιδιά, των οποίων αντανάκλαση θεωρείται το παιδικό σχέδιο (Jalongo, 2003).

Οι ειδικοί που ενδιαφέρονται για την ψυχο-πνευματική υγεία των παιδιών, δίνουν μια ακόμη διάσταση στην σημασία του παιδικού σχεδίου. Είναι εκείνη της δυνατότητας που θεωρείται ότι παρέχει το παιδικό σχέδιο για *θεραπεία*, που για ορισμένους φτάνει τα όρια της κάθαρσης (Dalley, Case, Schaverien, Weir, Halliday, Hall, & Waller, 1995), όταν συνοδεύεται από έκλυση της δημιουργικότητας. Το προβλητικό σχέδιο (projective drawing) είναι από τους προεξέχοντες χώρους όπου αυτές οι φιλόδοξες και αισιόδοξες συνάμα προσεγγίσεις για την δυνατότητα που παρέχει η ζωγραφική δραστηριότητα του παιδιού βρίσκουν έκφραση.

Ωστόσο, πιο αποστασιοποιημένες απόψεις εστιάζουν στην διαδικασία της ζωγραφικής δραστηριότητας, όπου υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού με έναν ειδικό, του οποίου στόχος του είναι η παροχή υποστήριξης στο παιδί, παρά η απόδοση ερμηνείας στο αποτέλεσμα, δηλαδή το παραγόμενο έργο. Είτε μέσα από την μορφή, είτε μέσα από τα χρώματα, είτε μέσα από τις γραμμές και τα γεμίσματα, το παιδί είναι πιθανόν να αφήνει σημεία ενόρασης ή αγκίστρωσης σε έναν κόσμο, που ένας θεραπευτής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει έτσι ώστε

να προσεγγίσει θετικά τα πιθανόν άρρητα, ή αδύνατο και ανέφικτο να λεκτικοποιηθούν, στοιχεία της σκέψης και των συναισθημάτων του παιδιού, ή απλά να το δεσμεύσει σε μια πιο προσαρμοσμένη αντιμετώπιση της πραγματικότητας, όταν η συμπεριφορά του προκαλεί ανησυχία.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης εδώ δεν είναι να αφιερώσουμε χώρο και χρόνο στις διάφορες λειτουργίες που έχει το παιδικό σχέδιο ανάλογα με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει για τους ενήλικες, αλλά και τις αντιπαραθέσεις για τα όρια και τους κανόνες της λειτουργικής αξίας του. Η αγνόηση του παιδικού σχεδίου ως μέσου επικοινωνίας του ενήλικα με το παιδί μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία κενού στην ολόπλευρη προσέγγιση ενός παιδιού. Για αυτό το λόγο, οι προσπάθειες προσέγγισης του παιδικού τρόπου σκέψης, όσο ελλιπείς και μονοδιάστατες ή κρυπτογραφημένες κι αν τυχόν είναι, έχουν μια βασική κινητοποιό δύναμη: θέτουν το παιδί ως δράστη και πρωταγωνιστή, έστω και στιγμιαία, της κατασκευής της ιστορίας του. Κάτι το οποίο οι κοινωνιο-γνωστικοί ψυχολόγοι τοποθετούν ως θεμέλιο της γνωστικής και κοινωνικής προόδου του παιδιού[15].

Το παιδί μετέχει, επιπρόσθετα, σημαντικών ωφελημάτων από το παιδικό σχέδιο. Τα παιδιά, καθώς έχει παρατηρηθεί επανειλημμένα από πολλούς ερευνητές (Wesson & Salmon, 2001), αλλά και όπως μαρτυρά η καθημερινή εμπειρία, φαίνεται ότι απολαμβάνουν, αν και πιθανόν σε διαφοροποιημένο βαθμό, την ζωγραφική τους δραστηριότητα. Με κέφι, ενθουσιασμό, με μικρότερη ή μεγαλύτερη ένταση, η ενασχόληση με την ζωγραφική δραστηριότητα φαίνεται πως τα βοηθά να επεξεργάζονται την εμπειρία τους, την αισθητική αντίληψη του «έξω», τα στηρίζει στην

[15] Για την σημασία της καθοδηγούμενης αλληλεπίδρασης ενήλικου (ή συνομήλικου) με παιδί (tutoring interaction) ακολουθεί ειδικό κεφάλαιο.

προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ορίσουν τα πράγματα. Δημιουργώντας, τα παιδιά επινοούν τρόπους, αυτοματοποιούν διαδικασίες και μεθόδους γραφής και έκφρασης, προλειαίνοντας το δρόμο για την πρόσκτηση του γραπτού, τουλάχιστον, και, γιατί όχι, και του καλλιτεχνικού, σε ορισμένες περιπτώσεις, λόγου, ενώ αφομοιώνουν πράξεις αυξανόμενης πολυπλοκότητας (Remi et al, 2002). Επιπλέον, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι το παιδικό σχέδιο είναι ένα μέσο συντήρησης της μνήμης για τα παιδιά.

Σε ευρύτερο, διατομικό και διομαδικό επίπεδο, η καλλιτεχνική δραστηριότητα των παιδιών αποτελεί γέφυρα εκτόνωσης και έκφρασης για το παιδί, μέσο έλξης της προσοχής και του ενδιαφέροντος του ενήλικου, τουλάχιστον, περιβάλλοντος, και σε κάποιο βαθμό, αποτελεί μέσο ελέγχου του πιθανού άγχους από ανέκφραστα συναισθήματα και προβληματισμούς, κατά την παρουσία ενός ενήλικα (Dalley et al, 1995). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να γίνει ακόμα και μέσο διαχείρισης της εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του, αλλά και προς τους άλλους, ως προσπάθεια άντλησης αναγνώρισης και αυτοπεποίθησης (Dalley et al, 1995), αλλά και συμμετοχής και σύγκρισης με τους άλλους σε μια ομαδική δραστηριότητα όπως αυτή της σχολικής ώρας της ζωγραφικής. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, αποτελεί μέρος της ταυτότητας του παιδιού. Με άλλα λόγια, εμπεριέχει την δυνατότητα και ικανότητα κοινωνικοποίησης, κοινωνικής σύγκρισης, και επίτευξης ενός είδους αυτογνωσίας και ορίων του εαυτού, αλλά και μια δίοδο προς την προσωπική εξέλιξη, πρόοδο και την αυτοβελτίωση.

Το παιδικό σχέδιο, συμπερασματικά, έχει οφέλη και προβλήματα, όπου τα πρώτα το αφορούν ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, τα δεύτερα προέρχονται από την αποσπασματική ή υποκειμενική ερμηνεία

του από τους ενήλικες, ή τους συνομήλικους, όταν κατά περίπτωση ο στόχος ανάλυσης του παιδικού σχεδίου ενδεχομένως καταλήγει στην μη συνεπή με την πραγματικότητα πρόσληψη και διαχείριση της εικόνας του εαυτού βάσει της ζωγραφικής δραστηριότητας. Η προβολική χρήση του σχεδίου δεν έχει εδώ εφαρμογή ως προς καμία διάσταση του παραγόμενου σχεδίου των παιδιών, δεδομένου του ειδικού στόχου ανάλυσης αυτού στις πιλοτικές ή προπειραματικές έρευνες, όπου απώτερος στόχος είναι η σχετικοποίηση του κοινωνικού κανόνα ή νόρμας της παράστασης του φύλου, που θα αντιστοιχηθεί με το λογικομαθηματικό πρόβλημα της διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Θα περάσουμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προσέγγιση του σχεδίου των παιδιών ως προς το ειδικό αυτό θέμα της θεματικής του φύλου.

3.2.6. Το παιδικό σχέδιο και η διαφυλικές εντυπώσεις των παιδιών.

Το παιδικό σχέδιο ως φορέας νοήματος για τις διαφορές ή ομοιότητες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι κάτι σπάνιο. Μάλιστα, αυτές οι διαφορές υποστηρίζεται ότι αναδύονται στην Α' Δημοτικού και σταθεροποιούνται από εκεί και έπειτα (Rubinstein & Rubin, 1984). Προηγούμενη έρευνα σε αυτό τον τομέα έχει πρόσφατα πραγματοποιηθεί από τους Boyatzis & Eades, (1999), οι οποίοι αναζήτησαν διαφυλικές διαφορές στην καλλιτεχνική παραγωγή των προσχολικών τάξεων, και αναγνώρισαν την δυνατότητα εντοπισμού πρώιμων στοιχείων του φύλου μέσα από την καλλιτεχνική δραστηριότητα και τις προτιμήσεις των παιδιών για οπτικά ερεθίσματα.

Οι ερευνητές αυτοί (Boyatzis & Eades, 1999), ακολούθησαν την πολυδιάστατη προσέγγιση (Fisher & Bidell, 1998, Vygotsky, 1978) του ζητήματος της τυποποίησης βάσει φύλου του περιβάλλοντος από τα παιδιά, αναλύοντας είτε το θεματικό περιεχόμενο των, χωρίς θεματολογική καθοδήγηση, σχεδίων των παιδιών, είτε την προτίμηση για δοσμένα από τους ερευνητές μοτίβα που τα παιδιά καλούνται να χρωματίσουν -όπου οι θεματικές είναι προεπιλεγμένες και διαφοροποιούνταν ως προς το φύλο και τις δραστηριότητες των σχεδίων – ανθρώπινων πρωταγωνιστών, είτε, τέλος, την προτίμηση προ-χρωματισμένων εικόνων.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων τους, τα κορίτσια φάνηκαν ελαφρώς πιο στερεοτυπικά στις επιλογές τους από τα αγόρια αν και στο βαθμό διασταύρωσης ή διαφυλικής ευελιξίας (gender flexibility), το εύρημα ήταν ότι τα αγόρια είναι πιο αυστηρά στις διαφυλικές νόρμες (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Η ηλικία δεν φάνηκε να έπαιξε ρόλο στην διαφυλική προτίμηση των παιδιών. Επίσης, προέκυψε ότι τα μικρά παιδιά, ήδη από το νηπιαγωγείο, κατηγοριοποιούν και αξιολογούν τα αντικείμενα του περιβάλλοντος με βάση το φύλο τους, ενώ υποστηρίχθηκε ότι οι διακρίσεις αυτές πιθανότατα να ενισχύονται στο δημοτικό, κάτι που υποστηρίζουν και άλλοι μελετητές του παιδικού σχεδίου (Williams, Bennett, & Best, 1975).

Στην έρευνα αυτή επίσης, τα θέματα, τα χρώματα και οι δραστηριότητες των ανθρώπινων πρωταγωνιστών - μοτίβων, ήταν ενδιαφέροντα στοιχεία διαφυλικής φόρτισης των σχεδίων και των αντικειμένων. Με άλλα λόγια, σκιαγραφήθηκαν κάποιοι τομείς που αναγνωρίστηκε ότι υπάρχουν διαφυλικές διαφορές, αν και ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι τα σχέδια αξιολογήθηκαν ως προς την

«αρρενωπότητά» τους ή την «θηλυκότητά» τους, και όχι ως προς τις επιμέρους θεματικές ή χρωματικές επιλογές των παιδιών. Ωστόσο, αυτό υπογράμμισε την a priori φόρτιση των κατηγοριών ένταξης των ζωγραφικών προϊόντων των παιδιών βάσει φύλου.

3.3. Μεθοδολογία διερεύνησης του φύλου σε παιδιά

Η μελέτη των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έχει ασφαλώς εστιαστεί και σε παράλληλους του παιδικού σχεδίου τομείς, όπως το περιεχόμενο των λεκτικών αλληλεπιδράσεων (Dunn et al, 1987, Wolf et al, 1984), στο φαντασιακό παιχνίδι (fantasy play, McLoyd, Warren, & Thomas, 1984) αλλά και το παιχνίδι καθεαυτό (Poest et al, 1989, DiPietro, 1981). Γενικά, μέσα από αυτές τις έρευνες τα αγόρια περιγράφονται πιο ενεργητικά και δραστήρια, πιο σκληρά στις αντιδράσεις τους και τις λεκτικές εκφράσεις τους, με τάση στο εξωπραγματικό (τέρατα, εξωγήινοι, κοκ), αντίθετα προς τα κορίτσια, τα οποία παρουσιάζονται πιο ήπιων τόνων, με περισσότερο οικιακές και διαπροσωπικές ενασχολήσεις και πιο συναισθηματικό περιεχόμενο στις λεκτικές τους αλληλεπιδράσεις.

Οι αναγνωρισμένα έντονες διαφορές στην τέχνη αγοριών και κοριτσιών στο δημοτικό προέρχονται όχι μόνο από μελέτη των σχεδίων που παράγουν τα παιδιά, αλλά και από τη προτίμηση προεπιλεγμένων φωτογραφιών (Boyatzis & Ball, 1999, Lange-Kuttner & Edelstein, 1995, Cox, 1993, Rubinstein & Rubin, 1984, Reeves & Boyette, 1983, Feinburg, 1977, Machover, 1960). Γενικά, σε αυτές τις έρευνες τα αγόρια φαίνεται να ζωγραφίζουν και να προτιμούν θέματα που σχετίζονται με τη δύναμη, την σύγκρουση και τον ανταγωνισμό, ενώ τα κορίτσια προτιμούν πιο στατικές εικόνες τοπιογραφίας, ανθρώπων και ζώων. Βλέπουμε λοιπόν

εδώ την προσπάθεια να παραλληλιστούν τα παιδικά σχέδια με τα στερεότυπα των ενηλίκων για τα διαφυλικά φορτισμένα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και να δικαιολογηθεί η πλεονάζουσα επιθετικότητα που παρατηρείται στο παιχνίδι των αγοριών. Ειδικά όσον αφορά το τελευταίο θέμα, ο Kawecki (1994), μέσα από την θεματική του νερού, βρήκε ότι τα κορίτσια προτίμησαν να αποδώσουν ήρεμα ποτάμια και λίμνες, ενώ τα αγόρια απεικόνισαν πιο συχνά θαλασσοταραχές.

Όσον αφορά στην εμφάνιση των δύο φύλων, κυρίως μέσα από τους χρωματικούς κώδικες αντικειμένων που αναπαριστούσαν ανθρώπους ερευνήθηκε από τους Picariello, Greenberg, & Pillemer (1990), μέσα από την προτίμηση και απόδοση φύλου σε κουκλάκια διαφορετικού – στερεοτυπικού, ή μη- χρωματισμού, ως μια προσπάθεια να ελεγχθεί αν τα ρούχα, και συγκεκριμένα το χρώμα, μπορεί να ωθήσει τα παιδιά σε συμπεράσματα για το φύλο. Η εμφάνιση σε γενικότερα πλαίσια θεωρείται σημαντικός παράγοντας εκφοράς κρίσεων για το φύλο των άλλων (Shantz, 1983, Feldman & Ruble, 1981, Hamilton, 1979, Livesley & Bromley, 1973). Μέσα από αυτή την έρευνα προέκυψαν κυρίως διαφυλικές διαφορές, και όχι ηλικιακές, με τα παιδιά να προτιμούν το καφέ και το μπλε για τον άνδρα, και το ροζ και το φούξια για τη γυναίκα.

3.4. Οι Γνωστικές Λειτουργίες Υπό Το Πειραματικό Πρίσμα Ανάλυσης Και Οι Σχετικοί Προβληματισμοί

Για την μελέτη των γνωστικών πλευρών της ανάπτυξης, και εν γένει στις αναπτυξιακές μελέτες, η πειραματική μέθοδος κατέχει πρωτεύουσα σημασία, λόγω της μεγιστοποίησης ελέγχου στα εκάστοτε μέρη της δοκιμασίας που τίθεται ως πρόβλημα, όπως είναι τα

πειραματικά ερεθίσματα, τα πειραματικά έργα, και οι επιτρεπόμενες ή προκαλούμενες αντιδράσεις. Επίσης, επιτρέπει την ποσοτικοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν, όπου τα εργαλεία διευκολύνουν τις συγκρίσεις μεταξύ των πειραματικών συνθηκών, την αξιολόγηση και τα συμπεράσματα· κατά συνέπεια, επιτρέπουν την δυνατότητα βελτίωσης όπως και διάψευσης. Επίσης, δίνει την δυνατότητα να ερμηνεύσουμε φαινόμενα γνωστικής φύσης, τα οποία παρατηρούνται μεν αυθόρμητα, αλλά κάποιες φορές πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματικά όταν οριοθετούνταν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις πρόκλησης και εμφάνισής τους, κάτι που μπορεί να τα καταστήσει επαναλήψιμα, αλλά και να οδηγήσει στην θεσμοθέτηση των διαδικασιών που τα προκαλούν.

Τα όρια «του επιθυμητού και του ανεπιθύμητου», ως προς τις συνέπειες των πειραματικών παρεμβάσεων και μετρήσεων σε ευαίσθητους πληθυσμούς όπως είναι αυτός των παιδιών, χαρακτηρίζονται ως ασθενή και εύκαμπτα από την δεοντολογία ψυχολογικής έρευνας (The Committee on Psychological Testing and Assessment [CPTA], 2005). Επομένως η προ-επισκόπηση της εκάστοτε βιβλιογραφίας και του ίδιου του πληθυσμού των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, όπως και η ασφαλής προεργασία των υλικών, των διαδικασιών, της διεξαγωγής της έρευνας και της αξιολόγησης, όπως βέβαια και των παραμέτρων τους, προέχουν ως ιδιαίτερα σημαντικά.

Μια συμπεριφορά είναι δυνατόν να διερευνηθεί, όπως έχει διατυπωθεί από τον Vygotsky, μέσα από την συστηματική διερεύνηση των διαδικασιών, την «τηλεσκόπηση» της πραγματικής πορείας και της παρεμβολής εμποδίων ή της αύξηση του βαθμού δυσκολίας ενός έργου,

ώστε να μην προκύπτει μόνο η αξιολόγηση της επίδοσης, αλλά και ο ορισμός της μεθόδου μέσα από τη οποία επιτυγχάνεται αυτή η επίδοση[16].

Η μελέτη της λειτουργίας ειδικά των γνωστικών διαδικασιών δείχνεται ιδιαιτέρως πολύπλοκη (Foulin & Mouchon, 2002). Η συμπεριφορά υπό παρατήρηση δεν είναι *απλώς* παρατηρήσιμη. Αντίθετα, σημειώνεται μικρότερη ή μεγαλύτερη εξέλιξη και αλλαγή κατά την πορεία της μάθησης, ενώ η διατύπωση του προβλήματος, το υλικό, οι συνθήκες, αλλά και μακροσκοπικές επιρροές όπως, για παράδειγμα, το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζουν, σε διαφορετικό βαθμό, την μελέτη και την εκδήλωση αυτών των λειτουργιών[17]. Με σχετική επιείκεια, επιβάλλεται σχεδόν η πολύπλευρη προσέγγιση, η διεπιστημονικότητα και η αναγκαιότητα σύνδεσης των γνωστικών συντελεστών με άλλες διαστάσεις, όπως οι κοινωνικές συνισταμένες της μάθησης, σε πραγματικό - αλληλεπιδρασιακό ή συμβολικό - αναπαραστασιακό επίπεδο.

Ειδικότερος κλάδος της μελέτης των γνωστικών διεργασιών είναι εκείνος που αφορά την μελέτη της γνωστικής αλλαγής ή προόδου. Ποικίλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί, διάφορα και διαφορετικά συγκρουόμενα ή συμπληρωματικά μοντέλα εφαρμογής, και αρκετές μετα-γνωστικές επιστημολογικές αναλύσεις. Μια από τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της γνωστικής αλλαγής, πάντα στα πλαίσια της

[16] Vygotsky, (2000): «Τα δεδομένα που παράγει το πείραμα δεν είναι κάποιο επίπεδο επίδοσης, αλλά η μέθοδος διαμέσου της οποίας η επίδοση επιτυγχάνεται».

[17] Ενδεικτικά αναφέρουμε, όπως επισημαίνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων), τους τέσσερις συντελεστές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το διδακτικό / μαθησιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί το διδακτικό υλικό: οι μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί, ο τρόπος μάθησης. Επίσης, μερικές από τις περίπου είκοσι έξι μεταβλητές: ηλικία, μονογλωσσικές / πολυγλωσσικές ομάδες, πολιτισμικό υπόβαθρο, γενική εκπαίδευση, εξοικείωση με μέσα και πρακτικές, πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, πλαίσιο εξετάσεων, διδακτική και μαθησιακή πρακτική, μέγεθος τάξεων, στάσεις προς καινοτόμες δράσεις, χώροι μάθησης, κοκ) και κάποιες από την πλειάδα των επιδράσεων αυτών των παραγόντων (θεματολογία, χρήση της μητρικής γλώσσας, στόχοι, ρόλοι, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, διάρκεια κύκλου μαθημάτων, ευχέρεια στην χρήση του υλικού στην αίθουσα διδασκαλίας, τους τύπους των ασκήσεων, κοκ)

μεθοδολογίας για την προσέγγιση των διαδικασιών, είναι αυτή της Μικρογενετικής (Microgenetic) μεθόδου. Είναι η τάση υπέρβασης των δυσκολιών που δημιουργεί η μελέτη της γνωστικής αλλαγής εντός ενός χρονικού διαστήματος, ή εντός μιας ορισμένης στιγμής σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης. Η παρατήρηση και παρακολούθηση των αλλαγών την στιγμή που συμβαίνουν είναι μια εναλλακτική προσέγγιση, δηλαδή ο εντοπισμός των αρχικών στρατηγικών, η απόκτηση νέων, η ενδυνάμωση των αρχικά ορθών στρατηγικών, και η τελική επιλογή της καταλληλότερης γνωστικής στρατηγικής από την παλέτα των τελικά διαθέσιμων στρατηγικών. Το όχημα για αυτά είναι τα οφέλη που παρέχει η εμπειρία, η βελτιωμένη χαρτογράφηση των στρατηγικών επίλυσης ενός προβλήματος η εκτέλεση της στρατηγικής και η ανατροφοδότηση που μπορεί αυτή να προσφέρει (Chen & Siegler, 2000). Οι εντατικές, δοκιμή προς δοκιμή, αξιολογήσεις αλλαγών την στιγμή που συμβαίνουν –τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά- είναι βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται στην μελέτη της νόησης, αναφέρεται στην διάκριση ή την ταύτιση μάθησης και ανάπτυξης. Ένα αξίωμα που διατυπώνεται στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι αυτό της γνωστικής διαπαιδαγωγιμότητας, η οποία διατείνεται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι εκπαιδεύσιμη σε οποιαδήποτε ηλικία (Foulin & Mouchon, 2002). Με άλλα λόγια, η μάθηση αποτελεί βασική ικανότητα του ανθρώπου. Όμως, δεν αρκεί αυτό το αξίωμα για την πρόσβαση στην μελέτη της νόησης. Ένα βασικό σημείο διαμάχης είναι η σχέση μάθησης και ανάπτυξης.

Ως προς την σχέση μάθησης και ανάπτυξης, έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις, που ομαδοποιούνται, σύμφωνα με τους Cole & Scribner

(in Vygotsky, 2000) σε τρεις κατηγορίες: από την μια πλευρά η μάθηση και η ανάπτυξη θεωρούνται ανεξάρτητες, με την πρώτη να εκλαμβάνεται ως μια εξωτερική διαδικασία και την δεύτερη ως προϋπόθεσή της, άποψη που χαρακτηρίζει τον Piaget. Από την άλλη, υπάρχει η άποψη που θέλει την μάθηση να ισοδυναμεί με ανάπτυξη όταν όμως αναφερόμαστε σε έξεις και συνήθειες μέσα από αντανακλαστικές αντιδράσεις (James). Τέλος, διατυπώνεται η άποψη ότι πρόκειται για εγγενώς διαφορετικές αλλά συνδεόμενες διαδικασίες που αλληλεπιδρούν η μια στην άλλη, ενώ η βελτίωση σε μια νοητική λειτουργία μπορεί, υπό προϋποθέσεις να επιδράσει στην ανάπτυξη των άλλων, κάτι που ο Koffka αποκάλεσε «Μεταβίβαση Γενικών Αρχών Νοητικής Τάξης».

Επιπροσθέτως, σε αυτές τις δύο έννοιες, την μάθηση και την ανάπτυξη, διακρίνονται επίπεδα. Κάποια από αυτά που έχουν θεμελιωθεί θεωρητικά είναι το Πραγματικό Επίπεδο Ανάπτυξης και η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, κατά την ευρέως πλέον γνωστή θεωρία του Vygotsky· αναφέρονται επίσης η μη μάθηση, η «παπαγαλία», και η μάθηση με αφομοίωση (Mayer, 2002). Η σταθερότητα της προόδου είναι ακόμη ένας υπό μελέτη παράγοντας στην ανάλυση της μάθησης και της ανάπτυξης, μέσα από την ικανότητα γενίκευσης των κατακτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων, την διάρκεια του χρόνου που η πρόοδος παρατηρείται, και την βελτίωση των τρόπων συλλογισμού.

Συνοπτικά, αυτό που παρατηρείται είναι ότι η μελέτη των γνωστικών διεργασιών έγκειται σε μηχανισμούς, όπου, εφόσον ο παρατηρητής και το παρατηρούμενο (εγκέφαλος) είναι ένα και το αυτό, η τοποθέτηση απέναντι στα ζητήματα αρχής (ικανότητες ή βιολογική ωριμότητα) καταλήγει συχνά να είναι θέμα κοσμοθέασης του σύμπαντος

των ανθρώπινων εκδηλώσεων και ερμηνείας βάσει πορείας συλλογισμών που την ακολουθεί.

4.4.1. Προτιμήσεις των παιδιών και διάκριση των φύλων ως δείκτες της ταυτότητας του φύλου

Η σταθερότητα της ταυτότητας του φύλου θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί στην ηλικία των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Η διαδικασία της διαμόρφωσης της σταθερότητας του φύλου ακολουθεί κατά τους Slaby & Frey (1975) μια ανάλογη εξέλιξη με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget: Το παιδί διαπιστώνει αρχικά την διάκριση των ανθρώπων σε δύο φύλα, έπειτα ότι το φύλο δεν αλλάζει με το χρόνο και τελικά ότι το φύλο παραμένει αμετάβλητο υπό ποικίλες καταστάσεις και μορφές συμπεριφοράς.

Σχετικά, άλλωστε, με τις προτιμήσεις των παιδιών για αντικείμενα του υλικού κόσμου και φυσικά πρόσωπα (πραγματικά ή σε φωτογραφίες), έχει διατυπωθεί από τους ερευνητές (Bradbard & Endsley, 1983, Bradbard et al, 1986, Martin, Eisenbud, & Rose, 1995, Campbell et al, 2000, Hujawski & Bower, 1993) η άποψη ότι τα παιδιά ενεργοποιούν την διάσταση του φύλου με στόχο να κάνουν μια συνεπή και γενικεύσιμη στο φύλο, που τα ίδια ανήκουν, επιλογή, ακόμη κι όταν το υλικό δεν είναι a priori διαφυλικά φορτισμένο, κάτι που παρατηρείται να συμβαίνει από την βρεφική ηλικία.

Η προτίμηση έχει μελετηθεί ως συμπεριφορά που αποκαλύπτει την διατήρηση του φύλου και έχει άλλοτε επιβεβαιωθεί από σχετικές έρευνες η σχέση προτίμησης και διατήρησης του φύλου (Huston, 1983, Stangor & Ruble, 1987), ενώ άλλοτε τα ευρήματα προτείνουν ότι δεν σχετίζεται η προτίμηση με την διατήρηση του φύλου (Carter & Levy, 1988, Levy &

Tarter, 1989, Markus & Overton, 1978, Serbin & Sprafkin, 1986, Smetana & Letourmeau, 1984).

Στην παρούσα μελέτη, η ενεργοποίηση της παράστασης και της ταυτότητας του φύλου θα γίνει μέσα από την χρήση διαφυλικά φορτισμένων αντικειμένων, συγκεκριμένα οπτικού υλικού που περιλαμβάνει εικόνες – αφίσες, από τις οποίες τα παιδιά θα κληθούν να επιλέξουν και να υποδείξουν αυτήν που προτιμούν, και να αποδώσουν στα δύο φύλα την αντίστοιχη εικόνα – αφίσα που αρμόζει. Σε δεύτερο επίπεδο, θα διερευνηθούν οι διαφυλικές διαφορές και ομοιότητες στις προτιμήσεις και τις αποδόσεις των παιδιών, καθώς και οι συγκρίσεις με το στερεότυπο του φύλου ως προς τον βαθμό συμφωνίας της επιλογής και της a priori στερεοτυπικής διαφυλικής φόρτισης των αντικειμένων.

Ένα πάρτι γενεθλίων όπου τα παιδιά είναι καλεσμένα και επιλέγουν ένα δώρο για το κάθε φύλο από τις διαθέσιμες εικόνες – αφίσες θα χρησιμοποιηθεί ως κοινωνικό σενάριο, κάτι που έχει εφαρμοστεί και λειτουργήσει και σε άλλες έρευνες (Lobel & Menashri, 1993), και μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι όταν έχουν ως μόνη πληροφορία το φύλο του άλλου, τα παιδιά επιλέγουν κατά κύριο λόγο με βάση διαφυλικά στερεοτυποποιημένα κριτήρια (Berndt & Heller, 1986, Martin, 1989). Το Μοντέλο Σχηματικής Επεξεργασίας (Gender Schematic Processing Model, Kohlberg, 1966) εκλαμβάνει το φύλο ως κύρια οργανωτική αρχή των κοινωνικών κανόνων και θεωρείται φυσική εκροή της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού, καθώς προκύπτει από την φυσική αντιληπτική διάκριση της κοινωνικής διχοτόμησης αρσενικού / θηλυκού. Ηθικά απαιτούμενο και άκαμπτα τυποποιημένο, ειδικά στο στάδιο του προλειτουργικού συλλογισμού, οδηγεί τα παιδιά στην υιοθέτηση της

συμπεριφοράς που αρμόζει στο φύλο στο οποίο ανήκουν (Bem, 1983, Kohlberg, 1966, Maccoby, 1992, Martin, 1993, Piaget, 1932).

Στην θεώρηση της σχηματικής επεξεργασίας του φύλου, η διαθεσιμότητα του σχήματος καταλαμβάνει κεντρική θέση (Nisbet & Ross, 1980, Tversky & Kahneman, 1973, 1974). Η διαθεσιμότητα προσδιορίζεται από την ετοιμότητα του παιδιού να κωδικοποιεί και να μεταχειρίζεται πληροφορίες και γνώσεις που είναι συνεπείς ή ασυνεπείς με το σχήμα του φύλου, την οργάνωση των πληροφοριών σε κατηγορίες που σχετίζονται με το φύλο, τη ικανότητα εκφοράς κρίσεων με βάση το φύλο, αλλά και την δυνατότητα διάκρισης του φύλου με βάση κάποια δεδομένα. Τα σχήματα που διαχειρίζονται το φύλο είναι αυτόματα και χωρίς γνωστικό φόρτο κατά την ενεργοποίησή τους, κάτι που τα καθιστά διακριτά, σταθεροποιητικά της συμπεριφοράς των ανθρώπων, επιλεκτικά και κατηγορικά στο περιεχόμενό τους σχεδόν σε επίπεδο στερεοτύπων, αλλά με ευρύτερες και πιο σύνθετες δικτυώσεις από αυτά. Στο συγκεκριμένο ζήτημα της ενεργοποίησης του σχήματος έχει προταθεί η αναγκαιότητα των προκαταβολικών οργανωτών που συχνά είναι εισαγωγικά κείμενα, επιδείξεις ή παρουσιάσεις υλικών, όπως π.χ. βίντεο, που παρέχουν επιμέρους έννοιες οι οποίες χρησιμεύουν ως σημεία αναφοράς.

Μια σημαντική σημείωση αφορά την σύγκριση μεταξύ στερεοτυπικών και σύμφωνων με την παράσταση του φύλου επιλογών και προτιμήσεων των παιδιών. Στην πρώτη περίπτωση, ο κόσμος των ενηλίκων θεωρείται ως η πηγή πληροφόρησης και τελικού ελέγχου για το φύλο, ενώ στην δεύτερη τα παιδιά εκλαμβάνονται ως ενεργοί δράστες της πραγματικότητάς τους, όπου πέρα από τον κόσμο των ενηλίκων συνυπολογίζεται το εύρος της αποδοχής του ή μη από το ίδιο το παιδί, το οποίο τελικά οικοδομεί και κατασκευάζει την δική του αντίληψη για τα

δύο φύλα. Περισσότερα για την δόμηση του κοινωνικού κόσμου από τα παιδιά αναφέρουμε στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην Κοινωνική Σήμανση.

3.4.2. Η αξιολόγηση της ικανότητας διατήρησης

Η Διατήρηση είναι μια λογικο-μαθηματική έννοια που παρεμβαίνει στην επίλυση προβλημάτων, όπου, ενδεικτικά, μεταβολές στην εμφάνιση του μήκους δύο άνισων κορδονιών, για παράδειγμα, που τα κάνουν να φαίνονται ισομήκη δεν αλλοιώνει την αναγνώριση της πραγματικής τους ανισότητας. Μέσα από έρευνες του Piaget & Szeminska (1941) βρέθηκε ότι τα παιδιά της ηλικίας δύο έως επτά χρόνων δεν αντιλαμβάνονται την έννοια του αμετάβλητου μιας ποσότητας, όταν αυτή αλλάξει μορφή. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στην τάση επικέντρωσης της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού κατά την επίλυση του πιο πάνω προβλήματος διατήρησης σε μία μόνο διάσταση του προβλήματος, καθώς και στην γενικότερη αδυναμία των παιδιών να αποκεντρώσουν την σκέψη τους από την άμεση ορατή αντίληψη της φαινομενικής μορφής συγκεκριμένων –απτών- αντικειμένων, με αποτέλεσμα την αντιληπτική πλάνη. Τα παιδιά ηλικίας δύο έως επτά χρόνων τοποθετήθηκαν έτσι στο Προ-λειτουργικό στάδιο ανάπτυξης, την ηλικία όπου αρχίζει σταδιακά η δόμηση των συμβόλων ως βήμα προς το ανώτερο στάδιο γνωστικής λειτουργίας της αφαιρετικής σκέψης.

Ανάλογα με τον πειραματικό χειρισμό για την αξιολόγηση της ικανότητας διατήρησης, ορίζονται τρεις διακριτές κατηγορίες παιδιών: τα διατηρητικά, τα μερικώς διατηρητικά, και τα μη διατηρητικά (Mugny & Doise, 1978). Μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του Piaget διατυπώθηκαν με

σαφήνεια τα όρια της έννοιας αυτής σε παιδιά του προ-λειτουργικού σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, όπου κάθε παιδί τοποθετούνταν σε ένα continuum της ικανότητας διατήρησης, με την ηλικία και την ωριμότητα του γνωστικού συστήματος να αποτελεί κύριο μέσο διάκρισης και πρόβλεψης της ικανότητας διατήρησης.

Ακολούθησε διερεύνηση και έλεγχος των υποθέσεων αυτών για την έλλειψη της ικανότητας διατήρησης των παιδιών του προλειτουργικού σταδίου γνωστικής ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο, και τα ευρήματα της έρευνας αυτής είχαν ένα βασικό σημείο κριτικής: η σημασία του υλικού που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση και αξιολόγηση της ικανότητας διατήρησης φάνηκε να παίζει μεγαλύτερο ρόλο από εκείνον που είχε θέσει ο Piaget, και η έρευνα όρισε τελικά πιο ικανά τα παιδιά ως προς αυτή τη διάσταση, από όσο είχε αρχικά προβλεφθεί, όταν το υλικό ήταν πιο κατάλληλο (Donaldson, 1978).

Μεταβλητές που χειρίστηκαν οι ερευνητές ήταν: ο χειρισμός του πλαισίου της παρουσίασης του έργου (McCarrigle & Donaldson, 1975), η προθετική συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικίας (Russell, 1981, 1982), αλλά και πιθανόν παραπλανητικά κοινωνιο-επικοινωνιακά στοιχεία της περίστασης που διενεργήθηκαν τα πειράματα (Light, Buckingham, & Robbins, 1979, Miller, 1982, Roazzi & Bryant, 1992, Light, Gorsuch, & Newman, 1987). Οι καλύτερες από το αναμενόμενο επιδόσεις των παιδιών του προλειτουργικού σταδίου υπό διαφορετικές περιστάσεις, φαίνεται πως αποτελούν σημαντικές διαστάσεις για την επίτευξη, ή μη, μιας ορθής απάντησης από το παιδί, και ανάλογα να ωθήσουν ψευδώς στην κατάταξή του ως διατηρητικό, ή μη.

Μια άλλη διάσταση που οι μελετητές της ικανότητας διατήρησης των παιδιών, αλλά και ευρύτερων μετρήσεων της παιδικής γνωστικής λειτουργίας, πρότειναν ως ιδιαίτερης σημασίας για την αποφυγή ψευδών συμπερασμάτων είναι οι επιθυμίες του πειραματιστή, που αναγνωρίστηκε ότι μπορούν να είναι πιο ορατές από όσο μπορεί αυτός να θεωρεί για τα παιδιά. Συνεπώς, μπορεί να οδηγηθεί ένας ερευνητής στον χαρακτηρισμό του παιδιού ως διατηρητικό ενώ στην πραγματικότητα δεν διατηρεί, αλλά φάνηκε να ισχύει και το αντίστροφο (Light, 1986, Light & Gilmour, 1983). Με άλλα λόγια, είναι περισσότερο πολύπλοκο και λεπτό από όσο είχε αρχικά θεωρηθεί το θέμα της διατήρησης σε παιδιά, τα οποία από την μια δεν διαθέτουν πλήρη λεξιλόγιο, ειδικά για λογικομαθηματικές έννοιες, αλλά διαθέτουν άντ' αυτού, μια πλήρη γκάμα δεξιοτήτων παρακολούθησης των προθέσεων και διαθέσεων ενός ενήλικου.

Σχετικά με την διατήρηση της έννοιας του μήκους, η σχετική έρευνα είναι μάλλον περιορισμένη (Mugny et al, 1975-76, Doise et al, 1978), σε σύγκριση με άλλες έννοιες, όπως εκείνη του οπτικοχωρικού συντονισμού, ή της διατήρησης υγρών. Σε μια από αυτές τις έρευνες που αφορούν στην διατήρηση της ανισότητας του μήκους, όπου γίνεται σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στην διατήρηση της ανισότητας του μήκους δύο βραχιολιών, τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν το μήκος είναι ένα βραχιόλι και πρέπει να περαστεί στο χέρι ενός ενήλικα ή ενός παιδιού, παρά όταν πρέπει να περαστεί στην περιφέρεια της βάσης ενός κώνου. Η κριτική για τον τρόπο διατύπωσης και εφαρμογής ενός προβλήματος διατήρησης εδώ αφορά στην περίπτωση που το παιδί μοιράζεται με έναν ενήλικο κάτι (βραχιολάκια). Το να πάει κόντρα στον κοινωνικό κανόνα της «μεγάλης πίτας για το μεγάλο λύκο» δεν είναι εφικτό άμεσα όταν υπάρχει κοινωνικός έλεγχος. Έτσι λοιπόν υιοθετεί το πρότυπο που προτείνει ο ενήλικος διατηρώντας σε λογικομαθηματικό

επίπεδο την ανισότητα του μήκους κατά την διάρκεια της επαφής με τον ενήλικο. Ακόμα κι αν δεν συνάγεται ότι το πραγματώνουν στην καθημερινή τους ζωή, τα παιδιά φάνηκαν περισσότερο ικανά στο να διατηρήσουν την ανισότητα του μήκους όταν ο ενήλικος ήταν παρών και έπρεπε να μοιραστούν μαζί του δύο διαφορετικού μήκους βραχιόλια, αλλά και αργότερα, όταν η ανισότητα του μήκους ήταν το ζητούμενο, και όχι το δίκαιο κοινωνικό μοίρασμα.

Με άλλα λόγια, η επιταγή συμμόρφωσης του παιδιού σε κοινωνικούς κανόνες φαίνεται ότι υπερβαίνει ως αναγκαιότητα τις αναμενόμενες επιδόσεις του παιδιού με βάση το γνωστικό στάδιο ανάπτυξης που ορίστηκε από τον Piaget: η γνώση του κοινωνικού κανόνα υπερβαίνει την ατομική επιθυμία και την αντιληπτική πλάνη, έπειτα ο κανόνας γενικεύεται και επηρεάζει το γνωστικό πλαίσιο ενός προβλήματος. Συνεπώς, ο τρόπος και το υλικό διατύπωσης ενός λογικομαθηματικού προβλήματος επηρεάζει και καθοδηγεί την γνωστική λειτουργία που θα ενεργοποιηθεί για την επίλυσή του, κάτι που υπερβαίνει την υπόθεση της γνωστικής ωριμότητας του παιδιού ως βάση για την αξιολόγηση του γνωστικού σταδίου ανάπτυξής του, και κατά συνέπεια της ικανότητας διατήρησης.

3.4.3. Η εφαρμογή του κοινωνικού κανόνα στην γνωστική λειτουργία

Είναι ορατή η αναγκαιότητα διερεύνησης της Κοινωνικής Σήμανσης μέσα στα πλαίσια ενός πιο διευρυμένου ορισμού (Doise, 1996). Μια κοινωνική νόρμα περίπλοκη και σύνθετη, όπως θα μπορούσε να αναδειχτεί εκείνη που αφορά το συσχετισμό ύψους του κοινωνικού φύλου (Gender), υποθέτουμε ότι μπορεί να φωτίσει την επίδραση του κοινωνικού

κανόνα στην γνωστική λειτουργία: αφενός, το αν η αντιστοίχηση του κοινωνικού κανόνα ανισότητας με μια κοινωνική μεταβλητή όπως το κοινωνικό φύλο είναι πιο σημαντική ως προς την γνωστική ή, τουλάχιστον, επικοινωνιακή, πρόοδο όταν είναι από έξω προς τα μέσα, όπως θα πρότεινε η θέαση του παιδικού κόσμου μέσα από την στατική ενσωμάτωση των κοινωνικών στερεοτύπων στην γνωστική λειτουργία των παιδιών, ή αφετέρου, το αντίστροφο, δηλαδή μέσα από την ενεργό και δυναμική κατασκευή του κοινωνικού κόσμου των παιδιών, αποτελεί την πηγή του προβληματισμού για την παρούσα μελέτη, αλλά και στόχο της εφαρμογής της Κοινωνικής Σήμανσης.

Η οργανωτική αρχή των αναπαραστάσεων (Abric, 1984, Codol, 1984, Flament, 1984) και ο ιεραρχικός χαρακτήρας τους τις εντάσσει στις γνωστικές στρατηγικές μάθησης, μαζί με τις γνώσεις και τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Η μάθηση είναι παράγοντας μετασχηματισμού των αναπραστάσεων, κατά την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων και, σε γενικότερα πλαίσια, την θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Μέσα από τα οργανωτικά σχήματα (κοινωνικά σενάρια, κανόνες, νόρμες) και ειδικά όταν είναι κοινωνικού χαρακτήρα όπως οι κοινωνικοί διακανονισμοί, μια αναπαράσταση υποθέτουμε ότι μπορεί να αποτελέσει διευκολυντικό, λιγότερο ή περισσότερο, στοιχείο του γνωστικού χειρισμού μιας προβληματικής κατάστασης, υπό την προϋπόθεση ότι θα ενεργοποιηθεί κατάλληλα ώστε να αγκιστρωθεί ή να επικεντρωθεί η αναπαράσταση (Παπαστάμου, 1989) και να γίνει δυνατή η ενσωμάτωση στην γνωστική λειτουργία ενός μη οικείου πράγματος.

Η αναπαράσταση του φύλου θα λέγαμε είναι μια αμφίσημη και πολυδιάστατη, και όχι στατική όπως το στερεότυπο, δυναμική διαδικασία, που ενσωματώνει τις σημασίες των κοινωνικών ταυτοτήτων, όπως

ορίζονται από την Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel, 1978). Το μέγεθος / ύψος του σχεδίου τη ανθρώπινης φιγούρας, όταν απεικονιστεί στο παιδικό σχέδιο, αναμένουμε ότι θα αποκτήσει την διάσταση της απόδοσης πιο σύνθετων διαδικασιών -που σχετίζονται με την ταυτότητα του φύλου, από εκείνη της στερεοτυπικής απεικόνισης του άνδρα και της γυναίκας κατά τα ενήλικα πρότυπα, δηλαδή την κοινωνική ρύθμιση ανισότητας του άνδρα έναντι της γυναίκας ως προς το ύψος, που παρέχουν τα κοινωνικά στερεότυπα και η καθημερινή εμπειρία του παιδιού.

Τα όρια της επίδρασης της αντιστοίχησης ενός κοινωνικού κανόνα διατήρησης (εν προκειμένω της ανισότητας του ύψους του ανθρώπινου σώματος) και μιας διατηρητικής απάντησης σε ένα πρόβλημα σύγκρισης ανισότητας (εν προκειμένω δύο κορδονιών διαφορετικού μήκους) απαιτούν ιεραρχική κοινωνική αναλογία (DePaolis, 1982). Η απλή χρήση του ανθρώπινου σώματος δεν επαρκεί, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την σύγκριση του μήκους· είναι αναγκαίο, όπως είπαμε, να υπάρχει επικέντρωση και, ταυτόχρονα, αντιστοίχηση με έναν κοινωνικό κανόνα, εδώ της σχέσης ύψους των δύο φύλων. Αυτό που δεν γνωρίζουμε είναι το αν είναι επαρκές, δηλαδή το αν το κοινωνικό στερεότυπο της ανισότητας άνδρα και γυναίκας με υπεροχή του πρώτου (ως προς το ύψος του ανθρώπινου σώματος) έναντι της δεύτερης, επαρκεί ως κοινωνικός κανόνας προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Σύμφωνα με την Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας και των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων, και σε αντίθεση προς την Θεωρία των Γνωστικών Σταδίων Ανάπτυξης υποθέτουμε ότι δεν επαρκεί, δεδομένης της εμπλοκής του παιδιού και της κοινωνικής του ταυτότητας ως προς την έννοια του ύψους του άνδρα και

της γυναίκας, και την δυναμική διαμόρφωση των κοινωνικών παραστάσεων του παιδικού κόσμου.

Για την επίτευξη επικοινωνίας με τον παιδικό κόσμο και τις αναπαραστάσεις ή στερεότυπα των παιδιών ως προς τα δύο φύλα, θα χρησιμοποιηθεί το κοινωνικό σενάριο ως ενεργοποιητής της αναπαράστασης του φύλου μέσα από τη κοινωνική ρουτίνα. Η «κοινωνική ρουτίνα» είναι ένας τομέας έρευνας που έχει θετική επίδραση στην επικοινωνία με τα παιδιά, τόσο λόγω της οργανωτικής λειτουργίας της επί της γνωστικής αναπαράστασης του προβλήματος και του τρόπου πιθανής επίλυσης, όσο και με τον κανονιστικό της χαρακτήρα: η επανάληψη και η αυτοματοποίηση που την ορίζουν, μεγιστοποιούν την προβλεπτική της αξία ως προς τις αποτελούσες επιμέρους πράξεις, αλλά και ελαχιστοποιούν την αναζήτηση εναλλακτικών (Gilly & Roux, 1993). Οι κοινωνικές ρουτίνες αποτελούνται από κοινωνικά σενάρια, τα οποία θεωρούνται πρωιμότερου ή κατώτερου γνωστικού επιπέδου σχήματα, χαρακτηριστικά των οποίων είναι ο προσανατολισμός στο στόχο, η εξοικείωση, και η βιωματική τους φύση (Boder, 1982, 1992, Saada-Robert, 1992).

Χρησιμοποιώντας ένα κοινωνικό σενάριο που θα επιτρέπει την ενεργοποίηση της διαφυλικής ταυτότητας του παιδιού, και θα ενσωματώνει το ύψος ως μέσο επικέντρωσης της παράστασης του φύλου στην ανισότητα, αναμένουμε ότι θα σημανθεί το υλικό μας μέσα από την ταυτότητα του φύλου του παιδιού, και θα επιτευχθεί μεγαλύτερη πρόοδος σε σύγκριση με την γνωστική στρατηγική της παρουσίασης στο παιδί της αντίστροφης πράξης ως στρατηγική επίλυσης του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

Η σχέση της ορθολογικής σκέψης και των αλλαγών στην διαφυλικά φορτισμένη συμπεριφορά -και τις έννοιες που την συνοδεύουν- έχει μελετηθεί από πλειάδα ερευνητών (Bigler & Liben, 1992, DeVries, 1974, Liben & Bigler, 1987, Markus & Overton, 1978, Szkrybalo & Ruble, 1999), για παράδειγμα η διατήρηση της ταυτότητας του φύλου (είναι άνδρας ή γυναίκα) παρά τις αλλαγές στο επάγγελμα ή ασχολία του απεικονιζόμενου στο πειραματικό υλικό ανθρώπου (ετοιμασία φαγητού, οδηγός ράλι). Για τις αντιστοιχίες κοινωνικού κανόνα και λογικομαθηματικής σκέψης που προκαλούν γνωστική πρόοδο, ωστόσο, έχει διατυπωθεί η θεωρία της Κοινωνικής Σήμανσης στην οποία θα αναφερθούμε αμέσως πιο κάτω.

3.4.4. Η Κοινωνική Σήμανση (Marquage Social)

Εδώ θα κάνουμε μια σύντομη ανακεφαλαίωση των θεωρητικών και μεθοδολογικών πορισμάτων των προηγούμενων ερευνών. Η Κοινωνική Σήμανση (ως αρχικός όρος είχε προταθεί Κοινωνική Επισήμανση στο Doise & Mugny, 1987, ως μετάφραση του Marquage Social), όπως είδαμε, αναφέρεται στην επίτευξη προόδου των παιδιών εντός μιας κατάστασης αλληλεπίδρασης με έναν κοινωνικό εταίρο (συνομήλικου ή ενήλικου). Σύμφωνα με τους Doise & Mugny, υπάρχει Κοινωνική Σήμανση όταν υπάρχει *αντιστοιχία, από την μια, ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδραση των ατόμων που συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και, από την άλλη, στις γνωστικές σχέσεις που αναφέρονται σε ορισμένες ιδιότητες των πραγμάτων που προκαλούν τις κοινωνικές αυτές σχέσεις* (Doise & Mugny, 1987, σ. 55.).

Άλλοι ορισμοί (για αναλυτική παρουσίασή τους βλ. Κεφ. 2) που διατυπώθηκαν σε περίληψη ήταν: η αντιστοίχηση μεταξύ της ορθής λύσης ενός έργου και κάποιου γνωστού κοινωνικού κανόνα (DePaolis & Girotto, 1987), η αντιστοίχηση μεταξύ απαντήσεων, που βασίζονται στις κοινωνικές ρυθμίσεις, και απαντήσεων, που είναι βασισμένες στους διαθέσιμους γνωστικούς σχηματισμούς ενός συγκεκριμένου σημείου ανάπτυξης (Mugny & Doise, 1983, 1998-99). Με πιο περιορισμένη έννοια ως προς την κοινωνική αντιστοίχηση, η Κοινωνική Σήμανση χαρακτηρίζει προβληματικές καταστάσεις, των οποίων οι απαντήσεις συνδέονται με κοινωνικές ρυθμίσεις που επηρεάζουν διατομικές σχέσεις ή σχέσεις που αφορούν κοινωνική θέση (Gilly & Roux, 1988). Αυτός είναι ο ορισμός που θα χρησιμοποιήσουμε εδώ για την γεφύρωση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος διατήρησης της ανισότητας με την κοινωνική παράσταση του φύλου.

Οι κοινωνικές ρυθμίσεις στα σχετικά πειράματα αναφέρονται στις σχέσεις των προσώπων που συμμετείχαν στο γνωστικό έργο (ενήλικος-παιδί: Doise, Dionnet & Mugny, 1978) ή τους κοινωνικούς κανόνες αυτών των άμεσων σχέσεων (κοινωνικό μοίρασμα σιροπιού, Gilly & Roux, 1993). Άλλοτε, ειδικά στα πειράματα οπτικοχωρικού συντονισμού, οι κοινωνικές ρυθμίσεις αφορούσαν τις χωροταξικές σχέσεις αντικειμένων που αναπαριστούσε το πειραματικό υλικό (έδρα δασκάλου και θρανία, έναντι πισίνας και σπιτιών χωριού, DePaolis, 1982). Στην παρούσα διατριβή, η σχέση ανάμεσα στην ανισότητα δύο κορδονιών και τη ανισότητα του ύψους άνδρα και γυναίκας θα αποτελέσει το πεδίο διερεύνησης της ρυθμιστικής και οργανωτικής αρχής της παράστασης του φύλου πάνω στην επίλυση του λογικομαθηματικού προβλήματος.

Σύμφωνα με τα πορίσματα των εκάστοτε ερευνών για την επίδραση της εφαρμογής της κοινωνικής σήμανσης σε ένα πρόβλημα, οι εσφαλμένες, ως προς την ορθή επίλυση του εκάστοτε προβλήματος, απαντήσεις του παιδιού φαίνεται πως συντονίζονται σε πιο σύνθετες ρυθμίσεις, ήδη γνωστές και αναμενόμενες από τους πειραματιστές, που αντιστοιχίζονται στο υλικό του προβλήματος. Αυτή η πρόοδος προς ορθότερες απαντήσεις επιτυγχάνεται μέσω της ομολογίας κοινωνικών νορμών, ή αναπαραστάσεων που προϋπάρχουν, όπως ορίζει η αναγκαιότητα συμφωνίας αρχών, σχημάτων, και λειτουργικών δομών του γνωστικού συστήματος (DePaolis et al, 1987). Το παιδί, με άλλα λόγια, έχοντας ήδη προσαρτήσει κάποιους κανόνες και συμβάσεις, όπως η αρχή ισότητας / ανισότητας στις κοινωνικές σχέσεις του, και μέσω τη Κοινωνικής Σήμανσης, μεταφέρει αυτές τις κοινωνικές ρυθμίσεις σε γνωστικά έργα, δημιουργώντας ένα «σήμα» που του επιτρέπει να συγκριθούν οι κανόνες των δύο διαφορετικών αυτών συστημάτων (Semin, 1989).

Πιθανές εξηγήσεις αυτού του φαινομένου θα μπορούσαν να προέρχονται από ποικίλες πηγές και ανά διαφορετικές χρονικές στιγμές: διατάραξη της γνωστικής ισορροπίας (Piaget, 1975), ανταγωνισμός των απαντήσεων (Berlyne, 1960), μη ταίριασμα των απαντήσεων (Andrew, 1976), κοινωνικές πηγές συμπληρωματικών σχημάτων (Inhelder, 1983). Η Κοινωνιογνωστική Σύγκρουση ωστόσο αναδεικνύεται σε προνομιούχο ερμηνευτική βάση για την πλειάδα των σχετικών πειραματικών ευρημάτων (Doise, Mugny, & Perez, 1998, Levine, Resnick, & Higgins, 1993, Doise, 1993, Dalzon, 1988, DePaolis & Mugny, 1985, Doise & Mugny, 1984, Mugny & Doise, 1983, Ames & Murray, 1982, Mugny, Perret-Clermont, & Doise, 1981, Russell, 1982).

Η εξωτερική παρέμβαση δείχθηκε ότι είναι αποτελεσματική περισσότερο στις περιπτώσεις εκείνες που αντιπαραθέτει τις απαντήσεις του ατόμου με την γνώση ενός κοινωνικού κανόνα (Doise & Hanselmann, 1991), όταν υπάρχει γνωστική απόκλιση (Mugny et al, 1978-79) και κοινωνική διακριτότητα (Ames & Murray, 1982). Επομένως, δεν παίζει ρόλο μόνο η *κοινωνική σημασία* του έργου, που το καθιστά πιο οικείο, αλλά και ο *τύπος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης* που παρεμβάλλεται.

Σε αυτή την υπεροχή των γνωστικών και κοινωνικών αντιστοιχιών ως προς την πρόοδο του παιδιού σε ένα λογικομαθηματικό πρόβλημα αντιπαρατίθενται ενστάσεις που προέρχονται από τον ερευνητικό χώρο των «σχημάτων πραγματιστικού συλλογισμού». Βάση της κριτικής είναι ο ορισμός των κυρίαρχων δομών (κοινωνιογνωστική σύγκρουση versus κοινωνικές ρουτίνες) που επιτρέπουν την πρόοδο στα γνωστικά έργα. Στις πιο πάνω θεωρήσεις της Κοινωνικής Σήμανσης εστιάζουν στην κοινωνιογνωστική σύγκρουση, ενώ αντίθετα, το μοντέλο των σχημάτων πραγματιστικού συλλογισμού εντοπίζει την ύπαρξη ρουτινών, δηλαδή διαδικασιών προσανατολισμένων σε κοινωνικούς σκοπούς, οι οποίες κατά κύριο λόγο δίνουν λειτουργικό νόημα στις εκφράσεις (λεκτικές, γλωσσικές) που χαρακτηρίζουν τις καταστάσεις που πρέπει να επιτευχθούν, αλλά και τις ανάλογες μετατροπές, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι η κοινωνιογνωστική σύγκρουση είναι ο κύριος μοχλός της γνωστικής ανάπτυξης (Roux & Gilly, 1993). Με άλλα λόγια, η οικειότητα του παιδιού απέναντι στο υλικό και το πρόβλημα που διατυπώνεται με διαφορετικούς όρους από την μαθηματική έκφρασή του είναι το αίτιο της προόδου, και όχι η βαθύτερη κοινωνιογνωστική αναδόμηση της γνωστικής λειτουργίας.

Κατά κάποιο τρόπο, η μελέτη της σχέσης της ταυτότητας και της παράστασης του φύλου με την διατήρηση της ανισότητας έρχεται ως συνέχεια του προβληματισμού ανάμεσα στο θέμα της εξοικείωσης ή της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης ως ερμηνευτικό πλαίσιο την γνωστικής προόδου: τα παιδιά των ηλικιών που θα μελετήσουμε ως προς την ικανότητα διατήρησης της ανισότητας του μήκους είναι, όπως είδαμε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, εξοικειωμένα ως προς την διαφυλική ταυτότητα. Μπορούμε άραγε να επιτύχουμε κοινή και αμοιβαία πρόοδο όλων των παιδιών δίνοντας απλά λειτουργικό νόημα σε ένα πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους μέσα από την παράσταση του φύλου στην διάσταση του ύψους του ανθρώπινου σώματος του άνδρα και της γυναίκας, ή μήπως παρεμβάλλεται η κοινωνιογνωστική σύγκρουση σε βαθύτερο γνωστικά επίπεδο, μεγαλύτερη ή μικρότερη ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του παιδιού με την κοινωνική ρουτίνα μέσα στην οποία καλείται να νοηματοδοτήσει το λογικομαθηματικό στην βάση του πρόβλημα; Σε αυτή την περίπτωση, οι επιδόσεις των παιδιών δεν θα είναι κοινές και αμοιβαίες, μάλιστα όσο μεγαλύτερη η ασυμφωνία κοινωνικού και γνωστικού (σε επίπεδο διατήρησης της ανισότητας) τόσο χαμηλότερη και η επίδοση μέσα από την γεφύρωση και την αντιστοίχηση της κοινωνικής σχέσης των δύο φύλων, όταν το ίδιο το παιδί δεν διαθέτει την σχέση της ανισότητας στην δική του κοινωνική παράσταση των δύο φύλων η οποία έρχεται αρωγός της κατανόησης της διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

Μέσα από αυτή την πορεία των ερευνών οδηγούμαστε σε ένα νέο και πιο ευρύ ορισμό της Κοινωνικής Σήμανσης, το οποίο αφορά αντιστοιχίες που μπορεί να υπάρχουν, από την μια πλευρά, μεταξύ των κοινωνικών ρυθμίσεων που δομούν τις αλληλεπιδράσεις ατόμων,

πραγματικά ή (εδώ) *συμβολικά*, παρόντων σε μια δεδομένη περίσταση, και από την άλλη των γνωστικών ρυθμίσεων που δομούν τις δραστηριότητες σε σχετικά αντικείμενα της περίστασης (Doise, 1996, p.144). Στις έρευνες που ακολουθούν ερευνήθηκε πιλοτικά το παιδικό σχέδιο ως φορέας νοήματος για τη αναπαράσταση του φύλου στα παιδιά. Η Κοινωνική Σήμανση ερευνήθηκε πειραματικά με στόχο την μελέτη των επιπτώσεων στην πρόοδο των παιδιών της αντιστοίχησης ενός κοινωνικού κανόνα που αναφέρεται στην σχέση ύψους του άνδρα και της γυναίκας με την σχέση ανισότητας του μήκους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ – ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΩΤΗ – ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Δεδομένης της αναγκαιότητας που προκύπτει στην μελέτη της επίδρασης της Κοινωνικής Σήμανσης ως προς την σχετικοποίηση του κοινωνικού κανόνα, ή νόρμας, ο οποίος αντιστοιχίζεται στο λογικομαθηματικό πρόβλημα που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά, ένα μεγάλο μέρος της παρούσας διερεύνησης εστιάζει στην ανίχνευση εκείνων των διαστάσεων του παιδικού σχεδίου που μπορούν να χρησιμεύσουν στην αντιστοίχιση της παράστασης του φύλου με το λογικομαθηματικό πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Η διερεύνηση αυτή περιλαμβάνει την μελέτη των προτιμώμενων θεματικών και χρωμάτων στο ελεύθερης θεματολογίας σχέδιο, την ανάλυση των σχεδίων ενός άνδρα και μιας γυναίκας ως προς τα στοιχεία που διαφοροποιούν τις φιγούρες πάνω στο σχέδιο, και ακόμη, την μελέτη των σχεδίων ενός άνδρα – μιας γυναίκας, ενός αγοριού – ενός κοριτσιού, και διασταύρωση αυτών των δύο θεματικών, με τα σχέδια ενός άνδρα – ενός αγοριού, και μιας γυναίκας – ενός κοριτσιού.

Όπως έχουμε ήδη δει (Μέρος Πρώτο, Κεφάλαιο Πρώτο), το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα με την θεωρία σταδίων του Piaget σε παιδιών ηλικίας πέντε έως επτά ετών, χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, ανθρωπομορφισμό και συμβολισμό, επικέντρωση και μη αντιστρεψιμότητα, στοιχεία που περικλείει το Προλειτουργικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, όπως αναφέραμε αναλυτικά στο Δεύτερο Κεφάλαιο. Αυτά τα χαρακτηριστικά του παιδικού νου φαίνεται πως αντανακλώνται στο παιδικό σχέδιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως στάδιο του Διανοητικού Ρεαλισμού σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία εξέλιξης του παιδικού σχεδίου κατά στάδια (Luquet, 1913, 1927) όπου τα παιδιά αποδίδουν ζωγραφικά περισσότερο αυτό που γνωρίζουν παρά αυτό που βλέπουν στην πραγματικότητα.

Ως προς τις διαφυλικές ιδιότητες των παιδικών σχεδίων, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που έχουν αναφερθεί διεξοδικά στο Τέταρτο Κεφάλαιο. Συνοπτικά εδώ θα παρουσιαστούν τα συνολικά συμπεράσματα από την κριτική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που έχουμε ήδη παρουσιάσει αναλυτικά. Σε κάποιες περιπτώσεις, στόχος της επιστημονικής ανάλυσης του παιδικού σχεδίου ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών παραστάσεων και στερεοτύπων, όπως τα οικειοποιούνται και τα εκφράζουν τα παιδιά, με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση του αναπτυξιακού βαθμού ορθής ή εσφαλμένης στερεοτυποποίησης των προτιμήσεων βάση φύλου των παιδιών, ώστε να συμπεράνουμε την ωριμότητα της διαφυλικής τους ταυτότητας· άλλοτε στόχος ήταν να διερευνηθούν και να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις προτιμήσεις τους για συγκεκριμένα θέματα και χρώματα, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την μεταξύ τους διαφυλική απόσταση ή/και την συμμόρφωση με τις προσδοκίες και απόψεις των ενηλίκων. Γενικά, παρατηρούμε ότι κατά γενική ομολογία

ανάλυσης του παιδικού σχεδίου, τα διαφυλικά στερεότυπα των ενηλίκων ως προς την διαφυλική παράσταση εκλαμβάνονται ως ένα βαθμό σαν σημείο εκκίνησης και ακολουθεί η έρευνα ως προσπάθεια να ανακαλυφθεί ο βαθμός που τα παιδιά εσωτερικεύουν ορθά ή λανθασμένα αυτά τα δεδομένα στερεότυπα.

Αυτή η a priori φόρτιση των ερευνητικών σκοπών και η αξιολόγηση των παιδικών σχεδίων με βάση την συμμόρφωσή τους στα στερεότυπα του φύλου είναι κοινό νόμισμα στις έρευνες αυτές. Το εκάστοτε τελικό ζωγραφικό έργο αξιολογείται συνολικά είτε ως προς το κεντρικό θέμα, είτε ως προς επιμέρους –τεχνικές- λεπτομέρειες: το βαθμό που γίνεται γέμισμα του χαρτιού, το είδος των γραμμών –καμπυλώδεις ή γωνιώδεις, το πάχος ή το διακεκομμένο των γραμμών, κοκ.

Ωστόσο, κρίνουμε ιδιαίτερα σημαντική, για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής, την a posteriori ανάλυση του προϊόντος της ζωγραφικής δραστηριότητας των παιδιών με έμφαση στις διαφυλικές ομοιότητες και διαφορές, χωρίς έμφαση στις τεχνικές λεπτομέρειες, που θα μπορούσαν να αφορούν επιμέρους μεταβλητές προβολικής φύσης της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών με θέμα τα δύο φύλα, προκειμένου τα αποτελέσματα της ανάλυσης να οδηγήσουν στην καθαυτή παράσταση του φύλου από τα παιδιά, και όχι στο βαθμό ανάπτυξης της εκ των έξω προσδοκώμενης διαφυλικής ταυτότητας.

Ο πρώτος λόγος για την ανάλυση του παιδικού σχεδίου μέσα από τις πιλοτικές έρευνες που ακολουθούν αφορά στους ιδιαίτερους σκοπούς της παρούσας έρευνας, που είναι μια προκαταρκτική προσέγγιση της παράστασης του φύλου του δείγματος παιδιών από το οποίο προέρχεται ο πειραματικός πληθυσμός μας, προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά

πόσο τα παιδιά παρουσιάζουν ομοιότητες ή διαφορές στις προτιμώμενες θεματικές και χρωματικές επιλογές τους, και ποιο είναι το περιεχόμενο της αναπαράστασής τους. Απώτερος στόχος είναι να κατασκευαστεί ένα υλικό κατάλληλο για τους σκοπούς του πειράματος πάνω στην επίδραση των κοινωνικών παραστάσεων ως προς την επίλυση ενός προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Για αυτό το λόγο, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε μια πύλη για τον παραστασιακό κόσμο των παιδιών, διερευνώντας τον βαθμό αυτονομίας του ως προς τα «ενήλικα» στερεότυπα για τα δύο φύλα.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο στην παρούσα διατριβή η ανάλυση του παιδικού σχεδίου δεν ελέγχει την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου, είναι ότι η παρούσα εργασία δεν έχει ως σκοπό την συμβολικής σημασίας διερεύνηση του χρώματος, όπως πιθανόν είναι ο στόχος των μελετών προβλητικών τεχνικών. Αντίθετα, το χρώμα θα προσεγγιστεί από την καθαρά ποσοτική και διαφυλικά φορτισμένη χρήση του, με απώτερο τελικό στόχο να αποκαλύψει την διαφοροποιημένη, ή μη, χρήση του χρώματος από αγόρια και κορίτσια, στα πλαίσια μιας ελεύθερης ζωγραφικής δραστηριότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα σε γενικά πλαίσια που τίθενται στην παρούσα πιλοτική διερεύνηση του παιδικού σχεδίου, είναι δύο: α) ποιες είναι οι αυθόρμητες προτιμήσεις θεμάτων και χρωμάτων από τα παιδιά των δύο φύλων και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες; β) θα μπορούσε το ελεύθερο παιδικό σχέδιο να αποτελέσει πεδίο διερεύνησης των κοινωνικών δυναμικών που αναπτύσσουν τα παιδιά με βάση το φύλο τους, μέσα στα πλαίσια των πρώτων χρόνων της σχολικής, συστηματοποιημένης, αλληλεπίδρασής τους; Για να διερευνηθεί αυτό το ερώτημα θα στραφούμε σε ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις των

παιδικών σχεδίων, που αφορούν κυρίως τα θέματα και τα χρώματα που θα εναλλάξουν τα παιδιά στο ζωγραφικό έργο τους.

1.1.1. Οι στόχοι της έρευνας

Αναλυτικά, ένας από τους κεντρικούς στόχους της πιλοτικής αυτής διερεύνησης είναι η ανάλυση του παιδικού σχεδίου ως προς τις πληροφορίες που σχετίζονται με τον τρόπο που αναπαριστούν τα παιδιά το περιβάλλον τους. Ειδικότερα, θα αναζητηθεί το αν το φύλο των παιδιών αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης του παραγόμενου αποτελέσματος μιας ζωγραφικής δραστηριότητας, όταν τα παιδιά δεν καθοδηγούνται σκόπιμα να ενεργοποιήσουν την παράσταση του φύλου κατά την ζωγραφική τους αυτή δραστηριότητα.

Ένας άλλος κεντρικός στόχος της διερεύνησής μας είναι να εντοπιστούν πιθανές ηλικιακές ή διαφυλικές διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες, στα θέματα και τα χρώματα που τα παιδιά απεικονίζουν στο σχέδιό τους, τόσο σε ποσοτικό (αριθμός αναπαριστώμενων θεματικών, αριθμός εναλλασσόμενων χρωμάτων) όσο και ποιοτικό επίπεδο (είδος αναπαριστώμενων θεματικών, είδος χρωμάτων).

Μέσα από την διερεύνηση των παραπάνω ιδιοτήτων του παιδικού σχεδίου, και χωρίς να εστιάζουμε στην ανάλυση της διαδικασίας καθεαυτής και του ψυχολογικού νοήματος των σχεδίων, που θα μπορούσε να έχει ως σκοπό την διερεύνηση προβλητικών στοιχείων του τρόπου σκέψης των παιδιών (μέσα από την ανάλυση του πάχους και του είδους των γραμμών, της περιοχής γεμίσματος με χρώμα, όπως προαναφέρθηκε κοκ), καθώς και χωρίς να προϋποθέτουμε αξιολογικά κριτήρια για το

τελικό αποτέλεσμα του εκάστοτε παιδικού σχεδίου τελικά οφέλη είναι να προσεγγίσουμε δύο βασικές πτυχές της ζωγραφικής δραστηριότητας των παιδιών: τις αυθόρμητες προτιμήσεις που δείχνουν τα παιδιά για συγκεκριμένα χρώματα και για συγκεκριμένες θεματικές· τις δυναμικές της παράστασης του φύλου με άλλα λόγια, όπως τις αγκαλιάζει και τις αναδεικνύει το παιδικό σχέδιο.

Στα πλαίσια του πιο πάνω προβληματισμού, η ερμηνεία των διαφορών και των ομοιοτήτων που ενδεχομένως αναδείξει η ανάλυση του παιδικού σχεδίου δεν αποτελεί διακύβευμα για αυτή τη μελέτη. Πιθανότατα, ωστόσο, να προκύψουν κάποιες ενδείξεις για την φύση αυτών των δυναμικών. Θα περιοριστούμε όμως στην περιγραφική αξιολόγηση των θεμάτων και των χρωμάτων, που είναι μέρος της ευρύτερης προβληματικής αυτής της διατριβής ως προς την κοινωνική παράσταση του φύλου.

Ως προς την μεθοδολογία, η ελεύθερη θεματολογία έχει επαναχρησιμοποιηθεί, όπως είδαμε, από ποικιλία ερευνών, με ποικιλία τρόπων και επιπέδων ανάλυσης, κυρίως μέσα από την αξιολόγηση παρουσίας στερεοτυπικών ως προς το φύλο στοιχείων, ή ακόμη και την αξιολόγηση της «αρρενωπότητας» ή της «θηλυκότητας» του σχεδίου από «τυφλούς», στο φύλο των παιδιών, κριτές.

Στην παρούσα φάση, η ελεύθερη θεματολογία επιλέχθηκε για μια σειρά από λόγους. Αφενός, η επιλογή ακόμη και αυτών των αυθόρμητων στην επιλογή τους χρωμάτων κατά την καλλιτεχνική δραστηριότητα, όπου δεν τίθεται συγκεκριμένο θέμα προς επεξεργασία στα παιδιά, γίνεται, όπως φάνηκε από την παρατήρηση μέσα στην τάξη, με επιμέλεια και επιμονή από τα παιδιά: οι διορθώσεις, οι συγκρίσεις, οι μιμήσεις, αλλά

και οι απαιτήσεις για συγκεκριμένα χρώματα, όταν αυτά εξέλειπαν από την διαθέσιμη παλέτα του παιδιού, ήταν συχνά παρατηρίσιμα φαινόμενα.

Η σημασία που έχει το παιδικό σχέδιο αναδύεται βάσει μιας σειράς παρατηρήσεων κατά την διαδικασία ζωγραφικής απόδοσης των παιδιών. Από την μια, φάνηκε μια ιδιαίτερη τάση για σύγκριση με τα έργα των συνομήλικων. Μέσα από τον κατάλληλο χειρισμό θεμάτων και χρωμάτων, τα παιδιά φαίνεται πως επιδιώκουν την επιβεβαίωση κάποιων προσδοκιών των άλλων, στην συγκεκριμένη φάση των συμμαθητών τους. Επίσης, το σχέδιο έρχεται ως αποτέλεσμα μιας δημιουργικής διαδικασίας, καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά, η επίδοση στην ζωγραφική είναι μέρος της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού καθώς είναι σημαίνουσα σε παιδαγωγικά πλαίσια για την βελτίωση ικανοτήτων όπως η γραφή, ο οπτικοκινητικός συντονισμός ματιού – χεριού, ο προγραμματισμός πάνω στο χαρτί, ανάσυρση από την μακρόχρονη μνήμη παραστάσεων και εικόνων.

Επιπρόσθετα, το παιδικό σχέδιο, είναι μια αγαπημένη ασχολία για τα παιδιά: εξοικειώνονται με το μέσο από μικρή ηλικία και αποκτούν κάποια σχετική άνεση και ταχύτητα. Ακόμη, η έλλειψη, σε αυτή τη ηλικία, ολοκληρωμένου ρητού και γραπτού λόγου το κάνει ένα προνομιούχο μέσο έκφρασης των παιδιών.

Επομένως, η διαδικασία σχεδιασμού ιδιαίτερα σε ελεύθερο πλαίσιο (χωρίς μοντέλο προς αναπαραγωγή) συμπερασματικά αναμένουμε ότι θα οδηγήσει στην επανάληψη ενός κεκτημένου και τυποποιημένου σχεδίου το οποίο χαρακτηρίζεται από ευκολία και ταχύτητα στην αναπαραγωγή, έχει υποστεί ενίσχυση από το περιβάλλον μέσα στα πλαίσια επιδίωξης

μιας προηγούμενης θετικής γνώμης, αλλά και έχει ενδιαφέρον για το παιδί, ώστε να απολαύσει την ενασχόληση με αυτό.

1.1.2. Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου του παιδικού σχεδίου

Η ανάλυση του παιδικού σχεδίου ακολούθησε πορεία που διαφέρει σημαντικά σε κάποια σημεία ως προς τις προηγούμενες. Στην παρούσα έρευνα δεν προκατασκευάστηκαν κατηγορίες για την ένταξη των θεματικών που θα προκύψουν από την ζωγραφική δραστηριότητα των παιδιών σε ελεύθερη θεματολογία, αλλά αντίθετα αυτές θα αναδυθούν από την εκ των υστέρων ανάλυση. Ωστόσο, βασική διαφορά με τις προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν το φύλο μέσα από το παιδικό σχέδιο είναι ότι δεν περιορίσαμε την ανάλυση μόνο στο θέμα κάθε μεμονωμένου σχεδίου, αλλά εντοπίσαμε και κατηγοριοποιήσαμε τα επιμέρους θέματα αυτών των γενικών κατηγοριών που παρουσιάζονται στο εκάστοτε σχέδιο. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ανάλυσης, η απεικόνιση ενός αυτοκινήτου σε ένα σχέδιο εντάχθηκε στην κοινή κατηγορία μεταφορικών μέσων με το αεροπλάνο, το καράβι, ή το φορτηγό, ενώ η παρουσία σπιτιού στο ίδιο σχέδιο εντάχθηκε σε άλλη κατηγορία που αφορά στους τόπους διαμονής.

Άλλη βασική διαφορά της παρούσας έρευνας με τις προηγούμενες, πάνω στην διαφυλική φόρτιση του παιδικού σχεδίου, είναι και ως προς την ανάλυση των χρωματικών κωδίκων που θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά. Δεν παρείχαμε ειδική καθοδήγηση για υποχρεωτική χρήση χρωμάτων, παρά αφήσαμε τα παιδιά να πάρουν την πρωτοβουλία να τα χρησιμοποιήσουν αν επιθυμούσαν. Το κάθε παιδί μάλιστα κλήθηκε να χρησιμοποιήσει τα δικά του χρώματα υποθέτοντας ότι θα ήταν

εξοικειωμένο ως προς το χρωματικό αποτέλεσμα που θα προέκυπτε, αλλά μπορούσε εξίσου να χρησιμοποιήσει και ένα απλό μολύβι, ή ακόμη και στυλό.

Για τους παραπάνω λόγους τονίσαμε ιδιαίτερα κατά την ανακοίνωση του έργου που καλούνταν να επιτελέσουν τα παιδιά ότι ήταν ελεύθερα να ζωγραφίσουν ό,τι θέλουν, με όποιο μέσο θέλουν και για όσο χρόνο χρειαστεί εντός της σχολικής ώρας. Ασφαλώς, η άμεση ή έμμεση παρουσία του διδάσκοντος, και η ολοκλήρωση της ώρας με το διάλειμμα ή την λήξη του σχολικού ωραρίου, έθεταν οπωσδήποτε, νοητά τουλάχιστον, τα όρια της δραστηριότητας, του χώρου και του χρόνου που είχαν στην διάθεσή τους. Παρόλα αυτά, σε καμία περίπτωση και με κανένα τρόπο δεν αναφέρθηκε ρητά το φύλο των παιδιών, και αποκλείστηκε από την ερευνήτρια πιθανή αξιολόγηση των έργων τους. Η προσωπική εμπλοκή του κάθε παιδιού εξαρτήθηκε από την αναγραφή του ονόματός του στο πάνω μέρος του χαρτιού πριν από την ζωγραφική δραστηριότητα (οι λόγοι ήταν πρακτικοί, εφόσον ήταν εύκολο να παραλειφθεί στο τελικό σχέδιο, χάνοντας έτσι και την πληροφόρηση για το φύλο του παιδιού), πράγμα που πιθανότατα να οδηγεί αυτόματα το παιδί στην υποστήριξη της διαφυλικής του ταυτότητας, αλλά και την προσωπική εμπλοκή με το αποτέλεσμα.

1.1.3. Τα ερωτήματα της έρευνας

Τα ειδικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ήταν τα ακόλουθα:

Α) Σε ποια θέματα (ποσοτικά και ποιοτικά) προτίμησαν τα παιδιά να επιδοθούν όταν τους δόθηκε η ελευθερία να κινηθούν ελεύθερα στην επιλογή θεματολογίας προς απόδοση;

Β) Υπήρξαν κάποιες (ποσοτικές και ποιοτικές) διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες ως προς την θεματολογία σε διαφυλικό επίπεδο, δηλαδή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ή σε ηλικιακό επίπεδο, δηλαδή ανάμεσα σε παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού; Υπήρξε προτίμηση για κάποια συγκεκριμένα θέματα από αγόρια και κορίτσια;

Γ) Υπήρξαν κάποιες ποσοτικές (αριθμός χρωμάτων) ή ποιοτικές (είδος χρωμάτων) διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες ως προς την χρήση των χρωμάτων σε διαφυλικό επίπεδο, δηλαδή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ή σε ηλικιακό επίπεδο, δηλαδή ανάμεσα σε παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού;

Δ) Ποια η ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων που τα χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά στο γενικό σύνολό τους για να αποδώσουν το θέμα που επέλεξαν μόνα τους;

1.1.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υποθέτουμε ότι κατά την επεξεργασία του ελεύθερου θέματος κατά την ζωγραφική δραστηριότητα το φύλο του παιδιού θα επηρεάσει τις επιλογές (Η1), και επομένως αναμένουμε ότι τα παιδιά των τάξεων που ο βαθμός στερεοτυποποίησης του περιβάλλοντος αλλά και της συμπεριφοράς με βάση το φύλο είναι υψηλός, θα δείξουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην

θεματολογία σε ποιοτικό (είδος θεματολογίας) και ποσοτικό (αριθμός αντιπροσωπευτικών αντικειμένων της θεματολογίας) επίπεδο. Παραδείγματος χάρη, τα αγόρια θα επιδοθούν περισσότερο στην απόδοση των μεταφορικών μέσων, και τα κορίτσια στην απόδοση λουλουδιών

Διαφοροποίηση αναμένουμε επίσης στην χρήση των χρωμάτων (Η2), όχι μόνο ποσοτική, δηλαδή στον αριθμό των χρωμάτων που θα εναλλάξουν στο σχέδιό τους, αλλά και ποιοτική, δηλαδή στην μεγαλύτερη προτίμηση συγκεκριμένων χρωμάτων αλλά και στην ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων που θα εναλλάξουν.

Η πρώτη διαφορά του αριθμού διαφορετικών χρωμάτων από αγόρια και κορίτσια υποθέτουμε ότι θα αναδείξει μια διαφορετικής έντασης σημασία που δίνουν τα παιδιά στην χρήση του χρώματος στο σχέδιό τους και συνεπώς εν γένει στο αποτέλεσμα της ζωγραφικής δραστηριότητάς τους. Με άλλα λόγια, υποθέτουμε διαφορετικό ειδικό βάρος τόσο στις φάσεις της ζωγραφικής δραστηριότητας αυτή καθεαυτή, όσο και στο αισθητικό αποτέλεσμα με βάση το φύλο των παιδιών (Η2α).

Επιπλέον, η ποιοτικά διαφοροποιημένη χρήση των εκάστοτε χρωμάτων προσδοκούμε να φωτίσει τις προτιμήσεις των χρωμάτων με βάση το φύλο των παιδιών. Από εκεί και πέρα, η στατιστική σημαντικότητα ή μη της διαφορετικής χρήσης κάποιων χρωμάτων από αγόρια και κορίτσια υποθέτουμε ότι θα υποστηρίξει επιπλέον την διαφυλική φόρτιση του σχεδίου, πέρα από την θεματολογική διαφοροποίηση, αλλά και το βαθμό που το χρώμα είναι μέσο διαχείρισης της ταυτότητας του φύλου των παιδιών κατά την ζωγραφική τους δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, όπως έχει προταθεί από προηγούμενες έρευνες, τα κορίτσια πιθανότατα θα χρησιμοποιήσουν περισσότερο τα

ανοιχτά χρώματα (κίτρινο, ροζ, πορτοκαλί, γαλάζιο), και τα αγόρια τα σκούρα (μπλε, μαύρο, καφέ) (Η2β).

Αναμένουμε επίσης άμβλυνση της έμφασης στην ζωγραφική με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών για αγόρια και κορίτσια: αυτό θα αντανακλάται στην περιορισμένη θεματολογία και χρήση χρωμάτων.

1.2. Μέθοδος

Δείγμα: Το δείγμα μας αποτέλεσαν συνολικά 220 παιδιά, εκ των οποίων 54 (24,5%) του νηπιαγωγείου (32 (59,3%) αγόρια, 22 (40,7%) κορίτσια), 109 (49,5%) της Α' Δημοτικού (49 (45%) αγόρια και 60 (55%) κορίτσια), και 57 (25,9%) της Δ' Δημοτικού (34 (59,6%) αγόρια, 23 (40,4%) κορίτσια). Τα παιδιά προήλθαν από σχολεία της Αθήνας. Σημειώνουμε ότι δεδομένης της άμεσης σχέσης της πιλοτικής αυτής διερεύνησης με τα πειράματα διατήρησης, το δείγμα προέρχεται κυρίως από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Υλικό: Στα παιδιά μοιράστηκαν λευκές κόλλες χαρτί μεγέθους Α4 σε οριζόντια ή κάθετη διάταξη, με την επιλογή να ανήκει στα παιδιά. Τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους χρώματα, μολύβια και άλλα υλικά χρωματισμού της προτίμησής τους (μαρκαδόροι, κηρομπογιές) για να ζωγραφίσουν. Το θέμα διατυπώθηκε προφορικά και γραπτά πάνω στον πίνακα της τάξης, από την ερευνήτρια ή τον/την εκπαιδευτικό.

Διαδικασία-οδηγίες: Ο/η δάσκαλος-α ζητούσε την προσοχή των παιδιών και ενημέρωνε για την παρουσία της ερευνήτριας στην αίθουσα με σκοπό να ζωγραφίσουν. Στην συνέχεια η ερευνήτρια έκανε τις συστάσεις με τα παιδιά, τόνιζε ότι δεν πρόκειται για αξιολόγηση αλλά για έρευνα μέσα στα πλαίσια του πανεπιστημίου της, δήλωνε ότι η έρευνα ήταν ανώνυμη, και ζητούσε από τα παιδιά να αναπτύξουν ελεύθερα το θέμα που θα τους παρουσίαζε μετά την διανομή του υλικού. Αφού μοιράζονταν οι κόλλες χαρτί, διατυπωνόταν το θέμα γραπτά και προφορικά και απαντούσε σε τυχόν απορίες των παιδιών. Επίσης, πριν την έναρξη της ζωγραφικής τους δραστηριότητας ζητούσε την αναγραφή του μικρού ονόματος του παιδιού και της τάξης του στο πάνω μέρος του χαρτιού.

Το θέμα διατυπωνόταν ως εξής: «Ζωγραφίζω ελεύθερα ό,τι θέλω», με επιπλέον οδηγίες «να χρησιμοποιήσετε όποια χρώματα θέλετε και με όποιο τρόπο θέλετε ώστε να ζωγραφίσετε ελεύθερα».

Η όλη διαδικασία ανακοίνωσης του θέματος έως την συλλογή των σχεδίων δεν πήρε πάνω από είκοσι λεπτά κατά μέσο όρο.

Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο των παιδιών (αγόρια-κορίτσια), και η ηλικία τους (νηπιαγωγείο, Α' Δημοτικού, Δ' Δημοτικού).

Εξαρτημένες Μετρήσεις: Από την μια πλευρά, έγινε ανάλυση περιεχομένου αφενός της θεματολογίας που παρουσίαζε κάθε σχέδιο, και

αφετέρου, των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν από το κάθε παιδί για την απόδοση του θέματός του.

Ειδικότερα, στην θεματολογία εντοπίστηκαν τα επιμέρους αντικείμενα από τα οποία απαρτιζόταν το συνολικό σχέδιο του κάθε παιδιού, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη καιρικών φαινομένων (ήλιος, βροχή, σύννεφα, ουράνιο τόξο), η ύπαρξη ανθρώπων ή ζώων, σπιτιών κοκ.

Για την χρήση του χρώματος είχαμε δύο επιμέρους μετρήσεις, ποιοτικές και ποσοτικές, οι οποίες αφορούσαν, σε πρώτο επίπεδο, την παρουσία ή μη του εκάστοτε χρώματος και, σε δεύτερο επίπεδο, το συνολικό αριθμό χρωμάτων που παρουσίαζε το τελικό έργο.

1.3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση του εκάστοτε σχεδίου έγινε σε επίπεδο θέματος και χρώματος. Οι επιμέρους θεματολογίες μέσα στο ίδιο το σχέδιο αποτελούσαν ξεχωριστές υπο-κατηγορίες, ώστε δεν αναζητούσαμε να δώσουμε τίτλο στο σχέδιο, αλλά εντοπίσαμε και καταγράψαμε τα επιμέρους αντικείμενα τα οποία αποδόθηκαν ζωγραφικά από το παιδί.

Σύμφωνα με αυτού του είδους την κατηγοριοποίηση, όταν στο ίδιο σχέδιο συνυπήρχαν βροχή, σπίτια, δέντρα και άνθρωποι, αυτά καταχωρούνται σε ξεχωριστές κατηγορίες και όχι σε μια ενιαία γενική κατηγορία, όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα θα μπορούσε να ονομαστεί «τοπίο». Να σημειωθεί ότι η παρουσία του ήλιου δεν εκλήφθηκε ως υποκατηγορία της κατηγορίας μετεωρολογικά στοιχεία

(βλ. πιο κάτω) γιατί τα παιδιά επιδόθηκαν, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, στην τυπική[18], ή μη τυπική απόδοσή του.

Ένα άλλο σημείο που θα σταθούμε πριν παρουσιάσουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα, είναι ότι κάποια χρωματικά στοιχεία όπως οι λωρίδες χρώματος που απεικόνιζαν ουρανό και γη, εξίσου τυπικά στοιχεία των παιδικών σχεδίων, δεν καταχωρήθηκαν στην θεματική και χρωματική ανάλυση. Έτσι, το κίτρινο του ήλιου, το μπλε ή γαλάζιο του ουρανού, της θάλασσας, των ποταμιών και των λιμνών, το κόκκινο της στέγης του σπιτιού, το καφέ του κορμού των δέντρων και το πράσινο των δέντρων, του εδάφους, και των μίσχων των λουλουδιών, καθώς και τα χρώματα που χρησιμοποίησαν για το περίγραμμα του σχεδίου τους, όπως το μαύρο, το καφέ ή άλλα, δεν τα εκλάβαμε ως ενδείξεις χρωματικής προτίμησης. Όταν ωστόσο, τα παραπάνω αντικείμενα είχαν χρωματισμό μη αναμενόμενο, όπως παραδείγματος χάρη, μια ροζ σκεπή σπιτιού, ή χρήση διαφόρων χρωμάτων σε κάποια θέματα όπως ένα ποικιλόχρωμο σπίτι, ή πολύχρωμα λουλούδια, τότε αυτά τα χρώματα καταχωρήθηκαν ως ενδείξεις ιδιαίτερων χρωματικών προτιμήσεων.

Επιπλέον, λόγω της ποικιλίας των ειδικών θεμάτων που εμφανίστηκαν σε μεμονωμένα σχέδια, δεν αναλύθηκαν διεξοδικά οι επιμέρους λεπτομέρειες στη υποκατηγορία «άλλες», όπως θα γίνει σαφές πιο κάτω. Ας σημειώσουμε ωστόσο, για λόγους κατανόησης της συγκεκριμένης κατηγορίας, ότι στην κατηγορία «άλλες θεματικές» συμπεριλήφθηκαν συγκεκριμένα αντικείμενα ή εξαρτήματα που κατ' ουσία εμπλούτιζαν το βασικό σχέδιο του παιδιού, αν και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν πολύ εξειδικευμένες χωρίς επαναληψιμότητα από το

[18] Στην πρώτη περίπτωση, ο ήλιος αποδιδόταν ως μια κυκλική σφαίρα με ακτίνες να ξεκινούν από την περιφέρειά του ενώ στην δεύτερη περίπτωση αποδιδόταν με χαρακτηριστικά ανθρώπινου προσώπου, με ιδιαίτερα χρώματα, ή και γυαλιά ηλίου, φιόγκους, κοκ.

σύνολο του δείγματος. Σε αυτές, παραδείγματος χάρη, καταχωρήθηκαν τα φινιστρίνια των καραβιών, όταν ήταν ειδικά αποδοσμένα και πολύ πλούσια σε χρώμα, οι κεραίες και τις πόρτες των μεταφορικών μέσων, όταν ξεπερνούσαν το τυπικό και αναμενόμενο αριθμό, όπως, για παράδειγμα, σε αγωνιστικά αυτοκίνητα ή πολεμικά αεροπλάνα. Επίσης, περίπλοκες λεπτομέρειες σε ρούχα και παπούτσια, πολυάριθμα φρούτα στα κλαδιά των δέντρων, κουδούνι ή λάμπα με περίτεχνη απόδοση στην εξώθυρα του σπιτιού κοκ.

Ας περάσουμε τώρα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης περιεχομένου του παιδικού σχεδίου με ελεύθερη θεματολογία.

1.3.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ως προς την Θεματολογία για το σύνολο του δείγματος

Όσον αφορά τα θέματα στα οποία επιδόθηκαν ζωγραφικά τα παιδιά, προέκυψαν οι ακόλουθες ολικές κατηγορίες (με έντονα μαύρα γράμματα) και οι εξειδικευμένες υποκατηγορίες της κάθε μιας ολικής κατηγορίας (ακολουθούν χωρίς ιεραρχική κατάταξη βάσει συχνότητας), σε αυτό το επίπεδο ως απλές αναφορές, ανεξάρτητα δηλαδή από το φύλο ή την ηλικία των παιδιών που τις απέδωσαν σε κάθε περίπτωση. Τα ποσοστά αφορούν όλο το δείγμα. Είχαμε τρεις ολικές κατηγορίες και δέκα υποκατηγορίες. Αναλυτικά, θέματα που αποδόθηκαν ήταν:

Α. Αντικείμενα: **1. *στοιχεία τοπίου (20,9%)***: παραλία, θάλασσα, ποτάμι, βουνά, λίμνη, διάστημα, και εξειδικευμένα αντικείμενα όπως χάρτες, καθώς και συνδυασμός των παραπάνω σε κάποια σχέδια. **2. *μετεωρολογικά στοιχεία (14,5%)***: χιόνι, σύννεφα, βροχή, ηλιοβασίλεμα,

ουράνιο τόξο-με μη διακοσμητικό χαρακτήρα, σελήνη - νύχτα, και συνδυασμός αυτών[19]. **3. *τόποι διαμονής (50,9%)***: σπίτι (τυπικό των παιδικών σχεδίων, με κεραμίδια και καμινάδα), πολυκατοικία, κάστρο, σκυλόσπιτο, εκκλησία, ρολόι πόλης, μνημεία (αρχαιολογικά και άλλα), σκηνή, καθώς και συνδυασμός αυτών. **4. *φυτά (51,8%)***: λουλούδια, δέντρα, ψηλό γρασίδι (ώστε να το διαχωρίσουμε από την τυπική λωρίδα εδάφους που εμφανίζεται σε όλα σχεδόν τα σχέδια των παιδιών), φύκια, και συνδυασμός αυτών[20]. **5. *έπιπλα (7,5%)***: τραπέζι, καρέκλες, ομπρέλα κήπου, θρανίο, και συνδυασμός αυτών. **6. *εξωτερικά στοιχεία (9,5%)***: πισίνα, αυλή, φράχτης, σιντριβάνι, χιονάνθρωπος, δεξαμενή, αποδυτήρια (σε παραλία), κεραία, πύλη (κάστρου), λεωφόρος, στάδιο ποδοσφαίρου ή άλλο, περίπτερο, και κάποιοι συνδυασμοί αυτών. **7. *μεταφορικά μέσα (24,1%)***: φορτηγό, τρένο, αεροπλάνο, καράβι, αυτοκίνητο, αερόστατο, διαστημόπλοιο, σκέϊτ-μπορντ (είδος πατινιού), λεωφορείο, μηχανή, και συνδυασμός κάποιων από αυτά. **8. *λεπτομέρειες (27,7%)*:** βάζο, κινητό τηλέφωνο, καλάθι, μπουκέτο λουλούδια, φόρεμα πριγκίπισσας, άγκυρα και χρωματιστά φινιστρίνια, καπέλο σε άνδρα, τούρτα γενεθλίων, αιώρα κήπου, χαρταετός, ρολόι χειρός, και άλλα (σε μεμονωμένη κλίμακα, όπως κεραία αυτοκίνητου, λεζάντες στο καπό, κοκ).

Β. Όντα: **1. *ζώα (24,1%)***: πουλιά, πεταλούδες, ψάρια, σκύλος, πρόβατο, φίδι, έντομα, φώκια, σκίουροι, γάτα, και κάποιοι συνδυασμοί αυτών. **2. *άνθρωποι (33,6%)***: άνδρας, γυναίκα, ζευγάρι, βρέφος σε καρότσάκι, Άγιος Βασίλης, πρόσωπα χωρίς σώματα, άνθρωπος (τυπικό σχέδιο απροσδιορίστου φύλου), ένοπλοι φρουροί, παιδιά, χαρακτήρες από κινούμενα σχέδια, και κάποιοι συνδυασμοί.

[19] Θυμίζουμε ότι ο ήλιος καθώς και η λωρίδα του ουρανού, λόγω της παρουσίας του σε όλα σχεδόν τα σχέδια των παιδιών, δεν εκλήφθηκε ως υποκατηγορία στα μετεωρολογικά στοιχεία.

[20] Θυμίζουμε ότι η λωρίδα του εδάφους δεν εκλήφθηκε ως υποκατηγορία στην κατηγορία φυτά, ή τοπίο, γιατί όλα σχεδόν τα παιδιά την ζωγράφισαν και αποτελεί όπως και ο ήλιος στερεοτυπικό στοιχείο του παιδικού σχεδίου.

Γ. Διακοσμητικό σχέδιο (27,7%): σαν μοτίβα εδώ χρησιμοποιήθηκαν καρδιές, αστέρια, μπαλόνια, λουλούδια, πεταλούδες, ουράνια τόξα, σημαίες, πυροτεχνήματα, γράμματα και αριθμοί επαναλαμβανόμενοι χωρίς συγκεκριμένη λειτουργική σημασία στο σχέδιο, και συνδυασμοί αυτών (*θυμίζουμε εδώ ότι για να χαρακτηριστεί κάτι σαν διακοσμητικό σχέδιο έπρεπε να είναι επαναλαμβανόμενο μοτίβο, και να μην διαθέτει ρεαλιστική τοποθέτηση στο χώρο, για παράδειγμα λουλούδια στον ουρανό, υπερβολικός αριθμός πεταλούδων*)[21].

Στην συνέχεια, οι κατηγορίες αυτές που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου συγκρίθηκαν με βάση την συχνότητα εμφάνισής τους μέσω των υποκατηγοριών τους στα σχέδια των παιδιών του δείγματος συγκρίνοντας τη συχνότητα απόδοσής τους ως προς το φύλο των παιδιών, ως προς την τάξη, για να ελεγχθεί αν και κατά πόσο διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά σε κάποιες από αυτές. Η ανάλυση αυτή έγινε στη βάση ότι η υψηλή συχνότητα δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση για συγκεκριμένες θεματικές, όπου το φύλο ή η ηλικία αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης στην συχνότητα εμφάνισής τους στα σχέδια των παιδιών.

[21] Επειδή σε κάποια σχέδια συνυπήρχαν άνω των δύο στοιχείων, καταχωρούνταν οι συγκεκριμένοι συνδυασμοί ανά περίπτωση ως υποκατηγορία στο «διακοσμητικό σχέδιο».

1.3.1.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ως προς την θεματολογία ανά φύλο και ανά τάξη

Με βάση το φύλο, τα αγόρια και τα κορίτσια επιδόθηκαν κατά την ζωγραφική τους δραστηριότητα ιδιαίτερα σε κάποια από τις θεματικές κατηγορίες. Αναλυτικά, προέκυψαν οι ακόλουθες διαφορές στις συχνότητες εμφάνισης των κατηγορικών αυτών δεδομένων στα ανεξάρτητα δείγματα φύλου και τάξεων με βάση τον στατιστικό έλεγχο $\times^2$ (χι-τετράγωνο - chi square, Ρούσσος & Τσαούσης, 2001):

Στις υποκατηγορίες της κατηγορίας αντικείμενα: «στοιχεία τοπίου», «τόποι διαμονής», και «εξωτερικά στοιχεία», τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς την συχνότητα απεικόνισης των στοιχείων.

Στην υποκατηγορία «φυτά»: τα κορίτσια όλων των τάξεων του δείγματος επέλεξαν στατιστικά σημαντικά σε μεγαλύτερο ποσοστό να επιδοθούν σε αυτή την θεματολογία από ότι τα αγόρια [νηπιαγωγείο: 81,8% των κοριτσιών έναντι 40,6% των αγοριών, $\times^2(54)=9,047$, $p<0,005$, Α': 66,7%έναντι 36,7%, $\times^2(109)=9,706$, $p<0,005$, Δ': 60,9%έναντι 32,4%, $\times^2(57)=4,531$, $p<0,05$].

Στην υποκατηγορία «ζώα» της κατηγορίας όντα: τα κορίτσια συγκεκριμένα της Α' Τάξης (41,7%) επιδόθηκαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τα αγόρια (14,3%) [$\times^2=9,751$, $p<0,005$].

Στην υποκατηγορία «στοιχεία επίπλωσης» της κατηγορίας αντικείμενα: τα κορίτσια του νηπιαγωγείου (40,9%) επιδόθηκαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τα αγόρια (3,1%) [$\times^2=12,335$, $p<0,001$].

Στην κατηγορία «μέσα μεταφοράς» της κατηγορίας αντικείμενα: τα αγόρια της Α' και Δ' τάξης επέλεξαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τα κορίτσια να επιδοθούν στην απόδοση κάποιου μεταφορικού μέσου [Α': 44,9% των αγοριών έναντι 21,7% των κοριτσιών, $\times^2$=6,678, p=0,01, Δ': 41,2% έναντι 4,3% $\times^2$=9,596, p<0,005].

Η τελευταία κατηγορία στην οποία τα παιδιά του δείγματός μας διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά με βάση το φύλο ήταν το «διακοσμητικό σχέδιο», όπου υπερίσχυσαν στην πλειοψηφία τους τα κορίτσια στο νηπιαγωγείο [νηπιαγωγείο: 9,4% των αγοριών έναντι 31,8% των κοριτσιών, $\times^2$=4,352, p<0,05], όμως η τάση αυτή αντιστρέφεται την Α' και στην Δ' τάξη, όπου περισσότερο τα αγόρια επιδίδονται στο διακοσμητικό σχέδιο [Α': 42,9% έναντι 25%, $\times^2$=3,888, p<0,0538, Δ':38,2% των αγοριών έναντι 8,7% των κοριτσιών, $\times^2$=6,174, p<0,05], αποδίδοντας σημαίες, λάβαρα και πυροτεχνήματα. Στις τάξεις αυτές τα κορίτσια εξακολούθησαν να διακοσμούν, αν και με μικρότερη συχνότητα, το σχέδιό τους με καρδιές.

Οριακές στατιστικά διαφορές είχαμε και στις υποκατηγορίες «άνθρωποι» για την Α' τάξη, με τα αγόρια να παρουσιάζουν πιο συχνά αυτήν την υποκατηγορία στα σχέδιά τους [44,9% έναντι 28,3%, $\times^2$=3,221, *n.s.*] και «μετεωρολογικά στοιχεία» για την Δ' τάξη, όπου υπερίσχυσαν τα κορίτσια [21,7% προς 5,9%, $\times^2$=3,202, *n.s.*].

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται περιληπτικά στον Πίνακα 1.1.

Πίνακας 1.1: Θεματικές διαφυλικές φορτίσεις του ελεύθερου παιδικού σχεδίου κατά τάξη και κατά φύλο

	Νηπιαγωγείο	Α' τάξη	Β' τάξη
Αγόρια	-	Μέσα μεταφοράς, διακοσμητικό σχέδιο	Μέσα μεταφοράς, διακοσμητικό σχέδιο
Κορίτσια	Φυτά, έπιπλα, διακοσμητικό σχέδιο	Φυτά, ζώα,	φυτά

5.3.1.2. Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου από αγόρια και κορίτσια κάθε τάξης

Στην συνέχεια ακολουθεί η ποσοτική διαφοροποίηση, ή μη, των υποκατηγοριών που παρουσιάστηκαν στα παιδικά σχέδια του δείγματός μας, στην υπόθεση ότι η συμπαρουσία μεγάλου αριθμού αντιπροσωπευτικών υποκατηγοριών της κάθε κατηγορίας ανά σχέδιο είναι μια επιπλέον ένδειξη προτίμησης της συγκεκριμένης θεματολογίας από τα παιδιά.

Ακολουθεί ο Πίνακας 1.2, όπου αναγράφονται οι υποκατηγορίες που ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο όρο του αριθμού παρουσίας των εκάστοτε αντιπροσωπευτικών αντικειμένων σε κάθε σχέδιο ανά τάξη για αγόρια και κορίτσια, με βάση τον στατιστικό έλεγχο T-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 1.2: Θεματικές κατηγορίες με στατιστικά σημαντικές ποσοτικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ανά κατηγορία

ΤΑΞΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΦΥΛΟ	M	SD	T-TEST
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (N=32 ΑΓΟΡΙΑ, N=22 ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΦΥΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ	0,44	0,564	t(52)=-2,748,p<0,01
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1,50	2,087	
	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΠΛΩΣΗΣ	ΑΓΟΡΙΑ	0,03	0,177	t(52)=-3,797,p<0,001
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0,45	0,596	
	ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΑ	ΑΓΟΡΙΑ	0,13	0,492	t(52)=-2,139,p<0,05
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1,14	4,246	
Α' ΤΑΞΗ (N=49 ΑΓΟΡΙΑ, N=60 ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΦΥΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ	0,63	0,487	t(107)=-2,832,p<0,005
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1,47	0,473	
	ΖΩΑ	ΑΓΟΡΙΑ	0,29	0,890	t(107)=-2,276,p<0,05
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1,10	2,370	
	ΜΕΣΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	ΑΓΟΡΙΑ	0,63	0,834	t(107)=2,889,p<0,005
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0,25	0,541	
	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΑΓΟΡΙΑ	1,55	3,379	t(107)=2,425, p<0,05
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0,43	1,047	
Δ' ΤΑΞΗ (N=34 ΑΓΟΡΙΑ, N=23 ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΦΥΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ	1,35	2,639	t(55)=-3,163, p<0,005
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	5,87	7,712	
	ΜΕΣΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	ΑΓΟΡΙΑ	0,50	0,663	t(55)=3,190,p<0,005
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0,04	0,209	
	ΖΩΑ	ΑΓΟΡΙΑ	0,56	1,761	t(55)=-2,029, p<0,05
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1,91	3,260	
	ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	0,56	0,860	t(55)=2,532, p<0,05
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0,09	0,288	

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι προτιμώμενες θεματολογίες από τα παιδιά με βάση το φύλο τους που είδαμε στην ποιοτική ανάλυση, είναι και εκείνες οι οποίες αποδίδονται σε μεγαλύτερο αριθμό ανά σχέδιο, σε όλες τις τάξεις, πράγμα που ενισχύει το συμπέρασμα ότι αποτελούν διαφυλικά φορτισμένες θεματικές για τα παιδιά.

1.3.2. Ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ως προς την χρήση χρωμάτων από το σύνολο του δείγματος

Σημειώθηκαν τα χρώματα που παρουσιάστηκαν στο εκάστοτε σχέδιο και αναλύθηκαν ποιοτικά (παρουσία στο σχέδιο του κάθε συγκεκριμένου χρώματος) και ποσοτικά (αριθμός χρωμάτων ανά σχέδιο). Ας θυμίσουμε εδώ ότι στα χρώματα τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως προτιμώμενα δεν περιλήφθηκαν εκείνα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά

για την τυπική απεικόνιση του ουρανού, του ήλιου, της θάλασσας, κοκ (βλ. Ενότητα 3).

Από την ανάλυση των σχεδίων, είχαμε τα ακόλουθα χρώματα να έχουν χρησιμοποιηθεί από το σύνολο των παιδιών: **κίτρινο, πορτοκαλί, ροζ, κόκκινο, καφέ, πράσινο, γαλάζιο, μπλε, μοβ, μαύρο και γκρι, καθώς και κάποια σχέδια με μολύβι – διαφάνειες**. Να σημειώσουμε εδώ ότι εφόσον τα μέσα χρωματισμού ποίκιλαν (μολυβοχρώματα, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, κοκ), πιθανές αποχρώσεις δεν λήφθηκαν υπόψη, όπως για παράδειγμα ένα πιο σκούρο από ένα πιο ανοιχτό μοβ.

1.3.2.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ανά φύλο και τάξη

Τα χρώματα που προτίμησαν περισσότερο να χρησιμοποιήσουν τα κορίτσια με στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση προς τα αγόρια με βάση το στατιστικό έλεγχο x^2 ήταν: για το νηπιαγωγείο το **πορτοκαλί** [31,3% έναντι 59,1%, $\times^2$=4,133, p<0,05], το **κόκκινο** [25% έναντι 63,6%, $\times^2$=8,061, p<0,005], το **γαλάζιο** [18,8% έναντι 45,5%, $\times^2$=4,459, p<0,05], και το **μπλε** [28,1% έναντι 54,5%, $\times^2$=3,829, p<0,05], όπου σε όλα υπερίσχυσαν τα κορίτσια. Στα υπόλοιπα χρώματα, όλα τα παιδιά του δείγματος τα χρησιμοποίησαν σε ίδιο βαθμό. Αυτά τα χρώματα ήταν το κίτρινο, το ροζ, το καφέ, το πράσινο, το μοβ, το μαύρο και το γκρι, που δεν αποτέλεσαν δείκτες διαφυλικής διαφοροποίησης του σχεδίου.

Για την Α' τάξη, τα χρώματα που προτίμησαν περισσότερο τα κορίτσια από τα αγόρια ήταν το **κίτρινο** [34,7% έναντι 55%, $\times^2$=4,479, p<0,05], το **ροζ** [30,6% έναντι 56,7%, $\times^2$=7,399, p<0,001], και το **κόκκινο**

[40,8% έναντι 60%, $\times^2$=3,974, p<0,05]. Στα άλλα χρώματα, δηλαδή τα: πορτοκαλί, πράσινο, καφέ, γαλάζιο, μπλε, μοβ, μαύρο, και γκρι, δεν είχαμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην χρήση τους από αγόρια και κορίτσια σε αυτή την τάξη.

Για την Δ' τάξη, αγόρια και κορίτσια δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά στην χρήση κανενός χρώματος.

Με άλλα λόγια, τα κορίτσια των μικρότερων τάξεων έδειξαν να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό και στατιστικά σημαντικά συγκριτικά προς τα αγόρια τα θερμά ή ανοιχτά χρώματα της παλέτας.

1.3.2.2. Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου ως προς τα χρώματα ανά φύλο και ανά τάξη των παιδιών

Τα κορίτσια ήταν εκείνα που σε όλες τις τάξεις χρησιμοποίησαν στατιστικά σημαντικά περισσότερα διαφορετικά χρώματα. Στο νηπιαγωγείο τα αγόρια χρησιμοποίησαν 3,53 χρώματα ανά σχέδιο έναντι 5,09 των κοριτσιών [t(52)=-2,236,p<0,05], στην Α' τάξη 3,12έναντι 4,02 των κοριτσιών [t(107)=2,082,*n.s.*] και στην Δ' 1,38 έναντι 1,83 των κοριτσιών [t(55)=3,687,*n.s.*].

Συνολικά, το σχέδιο των κοριτσιών χαρακτηρίζεται από πιο ποικιλόχρωμο αποτέλεσμα από εκείνο των αγοριών, με φθίνουσα πορεία για τον αριθμό των χρωμάτων όσο προχωρά η ηλικία ανά τάξη.

1.3.2.3. Ιεραρχική προτίμηση των χρωμάτων με βάση το φύλο και την τάξη των παιδιών

Συμβαδίζοντας με τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τον μέσο όρο των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν ανά σχέδιο (βλ. Ενότητα 3.2.2), τα **αγόρια** του νηπιαγωγείου (Μ.Ο.= (περίπου) 4 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο) ιεραρχικά προτίμησαν το πράσινο (Ν=17), κίτρινο (Ν=14),και το ροζ (Ν=13), με το πορτοκαλί, το μαύρο και το γκρι να ισοψηφούν στην τέταρτη θέση (Ν=10 αντίστοιχα για κάθε χρώμα), ενώ τα **κορίτσια** (Μ.Ο.=5 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο), το κόκκινο και το κίτρινο στις πρώτες θέσεις (Ν=14 αντίστοιχα), το πορτοκαλί και το πράσινο (Ν=13 αντίστοιχα) στις δεύτερες, και το ροζ με το μπλε στην τρίτη θέση να ισοψηφούν (Ν=12 αντίστοιχα).

Στην Α' τάξη τα **αγόρια** (Μ.Ο.=3 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο) προτίμησαν το πορτοκαλί (Ν=26), το κόκκινο (Ν=20) και κίτρινο (17), ενώ τα **κορίτσια** (Μ.Ο.=4 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο) προτίμησαν στις πρώτες θέσεις το κόκκινο (Ν=36), το ροζ (Ν=34), το κίτρινο (Ν=33) και το πορτοκαλί (Ν=32).

Τέλος, στην Δ' τάξη, τα **αγόρια** (Μ.Ο.=1 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο) προτίμησαν το πορτοκαλί (Ν=8), ενώ τα **κορίτσια** (Μ.Ο.=2 διαφορετικά χρώματα ανά σχέδιο) προτίμησαν να γεμίσουν το σχέδιό τους με κόκκινο (Ν=9), κίτρινο, ροζ και γαλάζιο να ισοψηφούν στην δεύτερη θέση (Ν=5 αντίστοιχα).

Τα παραπάνω αναγράφονται στον Πίνακα 1.3 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Πίνακας 1.3: Ιεραρχική προτίμηση χρωμάτων ανά τάξη για αγόρια και κορίτσια

	Νηπιαγωγείο	Α' τάξη	Δ' τάξη
Αγόρια	Πράσινο> κίτρινο> ροζ	Πορτοκαλί> κόκκινο> κίτρινο	Πορτοκαλί
Κορίτσια	Κόκκινο> κίτρινο> πορτοκαλί> πράσινο> ροζ> μπλε	Κόκκινο> κίτρινο> πορτοκαλί>	Κόκκινο> κίτρινο> ροζ> γαλάζιο

Εδώ ολοκληρώνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου ως προς το θέμα και το χρώμα του παιδικού σχεδίου με ελεύθερη θεματολογία. Ακολουθεί αμέσως πιο κάτω η συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα και έλεγχος των υποθέσεων που διατυπώθηκαν στην Εισαγωγή της έρευνας, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την θεματολογία και τα χρώματα που θα μας επιτρέψουν να επιλέξουμε το υλικό για την ενεργοποίηση της παράστασης του φύλου στο πείραμα της Κοινωνικής Σήμανσης που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

1.4. Συζήτηση

Σε ένα πρώτο επίπεδο βλέπουμε ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι τα παιδιά διαφοροποιήθηκαν με βάση το φύλο τους ως προς την θεματολογία και τα χρώματα που χρησιμοποίησαν, τόσο σε ποιοτικό, όσο και ποσοτικό επίπεδο.

Επίσης σύμφωνα με τις υποθέσεις μας, η διαφοροποίηση ποικίλε ανάλογα με την τάξη των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο τα κορίτσια ήταν περισσότερο εκείνα που ασχολήθηκαν με φυτά, έπιπλα, και διακοσμητικό σχέδιο, σε αντίθεση με τα αγόρια που δεν έδειξαν να προτιμούν αυτές τις θεματικές, αλλά ομοίως δεν έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση και σε καμία

από τις υπόλοιπες. Η διαφυλική διαφοροποίηση του σχεδίου σε αυτή την τάξη, με άλλα λόγια, ήταν και σε ποσοτικό επίπεδο και σε ποιοτικό, κυρίως από τη πλευρά των κοριτσιών, τα οποία γενικά φαίνεται να επιδίδονται στην ζωγραφική με μεγαλύτερη ένταση από τα αγόρια (περισσότερα χρώματα, περισσότερη ενασχόληση με συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες).

Στην Α' τάξη τα αγόρια προτίμησαν περισσότερο να αποδώσουν ζωγραφικά τα μεταφορικά μέσα, το διακοσμητικό σχέδιο και με οριακή στατιστικά διαφορά τους ανθρώπους, σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο με απόσταση από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια εξακολουθούν να διαφοροποιούνται διαφυλικά στα φυτά και τα ζώα, εξίσου τόσο ποσοτικά, με τον αριθμό παρουσίας αντιπροσωπευτικών υποκατηγοριών ανά σχέδιο, όσο και ποιοτικά, με την απεικόνιση των σχετικών θεματικών. Εδώ, η διαφυλική διαφοροποίηση μέσα από το παιδικό σχέδιο έχει πάρει μορφή και για τα δύο φύλα, με εμφανή την πόλωση στην επεξεργασία και απεικόνιση διαφυλικά φορτισμένων κατηγοριών.

Τέλος, στην Δ' τάξη τα φυτά και τα μετεωρολογικά στοιχεία ήταν κατηγορίες οι οποίες ήταν περισσότερο εμφανείς στα σχέδια των κοριτσιών, με τα φυτά ειδικά και στα δύο επίπεδα (ποσοτικό και ποιοτικό), ενώ τα αγόρια εξακολουθούν να ασχολούνται περισσότερο με μέσα μεταφοράς και διακοσμητικό σχέδιο (ποιοτικά και ποσοτικά περισσότερο από τα κορίτσια).

Συνοπτικά, τα παιδιά γενικά αποτυπώνουν φορτισμένες προτιμήσεις που σχετίζονται με το φύλο τους, μέσα από την διαφυλικά φορτισμένη θεματολογία. Ο βαθμός που γίνεται αυτό, ωστόσο, είναι διαφορετικός. Το νηπιαγωγείο είναι η πιο διαφυλικά φορτισμένη ως προς

το σχέδιο τάξη για τα κορίτσια (σε τρεις θεματικές κατηγορίες: φυτά έπιπλα, διακοσμητικό σχέδιο), η Α' τάξη για τα αγόρια (σε τρεις θεματικές κατηγορίες: μεταφορικά μέσα, διακοσμητικό σχέδιο και, οριακά, άνθρωποι).

Όσον αφορά στο ερώτημα των χρωμάτων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά, βλέπουμε ότι τα κορίτσια δείχνουν να επιμένουν ιδιαίτερα στην χρήση κάποιων συγκεκριμένων χρωμάτων, με το κόκκινο να επικρατεί ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη. Ωστόσο, οι ποιοτικές αυτές προτιμήσεις και διαφορές δεν είναι σταθερές. Αντίθετα, το πορτοκαλί, το γαλάζιο και το μπλε είναι χρώματα που τα κορίτσια του νηπιαγωγείου χρησιμοποίησαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τα αγόρια, και το κίτρινο με το ροζ στην Α' τάξη. Στην Δ' τάξη, που ή διάκριση των δύο φύλων έχει πιθανότατα ξεφύγει από τα στενά όρια της εμφάνισης και της κατάλληλης συμπεριφοράς, αλλά έχει αποκτήσει πιο σύνθετα και βαθιά επίπεδα, ή απλά το σχέδιο δεν έχει ως δραστηριότητα το βάρος που έχει στις μικρότερες τάξεις, χάνεται η διαφοροποιητική ισχύς του χρώματος σε διαφυλικό επίπεδο.

Ο παραπάνω συλλογισμός παρουσιάζει μια υπολανθάνουσα δομή στην έμφαση που δίνουν τα παιδιά σε διαφοροποιητικούς παράγοντες του σχεδίου με βάση το φύλο, και αφορούν κυρίως το αισθητικό, θα λέγαμε, αποτέλεσμα. Το χρώμα είναι τομέας των κοριτσιών, ενώ η διαπραγμάτευση για την επιτυχία στην ζωγραφική δραστηριότητα από την πλευρά των αγοριών τα ωθεί στις επόμενες τάξεις στην υιοθέτηση του διακοσμητικού σχεδίου, του οποίου μάλλον η παρουσία σε ένα σχέδιο είναι πιο ουδέτερη διαφυλικά, αλλά πετυχαίνει στο να δώσει το επιθυμητό ευχάριστο αποτέλεσμα στο τελικό αποτέλεσμα. Η θεματολογία, ωστόσο, είναι σε κάθε περίπτωση, αν και περισσότερο για τα κορίτσια στο

νηπιαγωγείο, ο τομέας που αυτές οι διαφορές είναι σαφείς και ανυποχώρητες και από τις δύο πλευρές.

Αυτό, συμπερασματικά, επιβεβαιώνει ότι, τόσο ως προς την επιλογή θεματολογίας, όσο και ως προς τα χρώματα, το παιδικό σχέδιο είναι ένα αποτελεσματικό και ευχάριστο μέσο διαλόγου με τα παιδιά, όπου καθρεφτίζονται βασικές κοινωνικές δυναμικές των διαφοροποιημένων προτιμήσεων που εναρμονίζονται με την ταυτότητα του φύλου, ακόμη κι όταν δεν είναι ρητά το ζητούμενο, η τουλάχιστον δεν ενεργοποιούνται εσκεμμένα. Η ελεύθερη θεματολογία, όπου δεν επιβλήθηκε κανένας χρωματικός ή άλλος περιορισμός, φαίνεται πως επέτρεψε στα παιδιά να παρουσιάσουν αυτές τις λεπτές και ιδιαίτερες προτιμήσεις που συνάδουν σε ένα βαθμό με τα στερεότυπα του φύλου και ενεργοποιούνται σχεδόν «αυτόματα» στον τρόπο εκδήλωσης της ζωγραφικής τους δραστηριότητας και κατ' επέκταση της έκφρασής τους μέσα από το παιδικό σχέδιο.

Επομένως, εφαρμόζοντας αντίστροφη συλλογιστική, το φύλο είναι μια κεντρική κατηγορία κοινωνικής κατηγοριοποίησης της έκφρασης των παιδιών, ακόμα και σε μη διαφυλικά φορτισμένους τομείς, όπως αυτός μιας ελεύθερης ζωγραφικής δραστηριότητας, σε διαφορετικό βαθμό, όπως φάνηκε ανά τάξη και φύλο. Άλλωστε, αξίζει να σημειωθεί εδώ, κάποιες φορές υποστηρίχθηκε η άποψη ότι το φύλο ενός παιδιού μπορεί να οριστεί μόνο μέσα από το τελικό σχέδιο, προφανώς υπογραμμίζοντας αυτή την παρατηρημένη τυποποίηση των επιλογών κατά την ζωγραφική με βάση κάποια στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα δύο φύλα (χρώματα και θέματα που προτιμούν τα παιδιά).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδηγούν στην αναζήτηση υλικού κατάλληλων θεματικών και των χρωμάτων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της παράστασης του φύλου, που ενσωματώνουν και ως προτίμηση τα παιδιά, για την διερεύνηση των επιπέδων διαφυλικής διάκρισης και απόδοσης ερεθισμάτων στα δύο φύλα στην περίπτωση της Κοινωνικής Σήμανσης που θα ακολουθήσει. Αυτός είναι και ο απώτερος στόχος της ανάλυσης περιεχομένου του παιδικού σχεδίου στην παρούσα φάση της έρευνας. Ωστόσο φαίνεται παράλληλα ότι από τη στιγμή που τα παιδιά διαχειρίζονται τις απόψεις των ενηλίκων αποτελεσματικά παράλληλα καταφέρνουν να ενταχθούν σταδιακά σε μια όλο και πιο μη στερεοτυπική αντιμετώπιση των δύο φύλων, τουλάχιστον μέσα στα πλαίσια της ζωγραφικής τους δραστηριότητας, όπως φάνηκε στη μεγαλύτερη τάξη.

Αυτό όμως που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η παράσταση των δύο φύλων από τα ίδια τα παιδιά, δηλαδή το πώς τα παιδιά αναπαριστούν τον άνδρα και την γυναίκα, πέρα από τις προσωπικές τους προτιμήσεις για θέματα και χρώματα στο ελεύθερο παιδικό σχέδιο.

Προκύπτει λοιπόν η αναγκαιότητα αλλά και το ενδιαφέρον να δούμε πώς τα παιδιά απεικονίζουν τα δύο φύλα, μέσα από το δικό τους πρίσμα και μέσα από το παιδικό σχέδιο, που θα αποτελέσει και πάλι προνομιακό χώρο διερεύνησης των αναπαραστάσεων των παιδιών καθώς όπως είδαμε δεν αποτελεί μια εντελώς τυχαία διαδικασία ενασχόλησης με τα χρώματα και το χαρτί, αλλά αντίθετα περιλαμβάνει μια σειρά από ειδικούς σηματοδότες του φύλου του παιδιού που ζωγραφίζει, ακόμα και μόνο στο επίπεδο της θεματολογίας ή των χρωμάτων τα οποία χρησίμευσαν κατ' αυτό τον τρόπο στο ελεύθερο σχέδιο.

Για να επιτύχουμε αυτή την συγκριτική παρουσία του άνδρα και της γυναίκας στην επόμενη έρευνα ζητάμε από τα παιδιά να απεικονίσουν στο ίδιο χαρτί έναν άντρα και μια γυναίκα (και όχι σε διαφορετικές κόλλες χαρτιού), κρατώντας ωστόσο τον ίδιο βαθμό ελευθερίας που δώσαμε στο ελεύθερο σχέδιο ως προς τα υλικά, την τοποθέτηση του χαρτιού, το μέγεθος, κοκ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΕΥΤΕΡΗ – ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

2.1. Εισαγωγή

Τα κορίτσια έχει βρεθεί ότι κάνουν πιο νωρίς από τα αγόρια το διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο φύλα και δίνουν περισσότερο έμφαση στη διαφοροποίηση από τα αγόρια. Επίσης, η ηλικία επιδρά αυξητικά στην ικανότητα διαφοροποίησης τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια (Hayden-Thompson et al, 1987, LaFerniere et al, 1984, Maccoby & Jacklin, 1987). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει αντικείμενο μελέτης σε σχέση με το παιδικό σχέδιο.

Με άλλα λόγια, αν και το φύλο των παιδιών παίζει ρόλο στην ζωγραφική απόδοση ξεχωριστά του άνδρα και της γυναίκας, δεν υπάρχει έρευνα, όπου τα δύο φύλα να ζητηθεί από τα παιδιά να απεικονιστούν μαζί, και ταυτόχρονα να αναλυθούν ουσιαστικά στοιχεία του στερεότυπου του φύλου.

2.1.1. Οι στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ορίστηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

Σε πρώτο επίπεδο στόχος είναι να μελετηθεί η δυνατότητα ανάλυσης του παιδικού σχεδίου ως εργαλείο εντοπισμού στοιχείων που να δείχνουν ότι τα παιδιά διαφοροποιούνται με βάση το φύλο τους στην ζωγραφική απόδοση της θεματικής «άνδρας-γυναίκα». Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ζητήσαμε να αποδοθούν μαζί ο άνδρας και η γυναίκα και όχι σε ξεχωριστά χαρτιά. Για να αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες μεταβλητές, το χρώμα, το μέγεθος, η θέση στο χαρτί, θέλουμε να ελέγξουμε αν θα παρέχουν ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Σε δεύτερο επίπεδο, θέλουμε να δούμε ηλικιακές διαφορές ή ομοιότητες, που θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες για την αναπτυξιακή πλευρά της ζωγραφικής απεικόνισης των δύο φύλων.

Ο σκοπός, ας σημειώσουμε, δεν είναι η ανάγνωση του σχεδίου από την οπτική της αντιπαράθεσης των δύο φύλων. Αντίθετα, σκοπός είναι η αναζήτηση δομικών στοιχείων της απεικόνισης του άνδρα και της γυναίκας, προκειμένου να κατασκευαστεί υλικό κατάλληλο για την γεφύρωση της σεναριακής κοινωνικής αναλογίας της Διατήρησης της ανισότητας του μήκους με εκείνη της παράστασης του φύλου. Και το ύψος, όπως και το χρώμα, είναι στοιχεία σημαντικά για την πλαισίωση αυτής της αντιστοιχίας ανάμεσα στην κοινωνική νόρμα και την γνωστική έννοια.

2.1.2. Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου του παιδικού σχεδίου

Για την ανάλυση των σχεδίων που προέκυψαν κατά την ζωγραφική δραστηριότητα των παιδιών πάνω στην θεματική «Άνδρας-Γυναίκα» χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

Χρώμα: Χρήση συγκεκριμένων χρωμάτων στο σχέδιο άνδρα και γυναίκας, ιεραρχική κατάταξη αυτών των χρωμάτων από αγόρια και κορίτσια, ιδιαίτερες διαφορές στην χρήση συγκεκριμένων χρωμάτων.

Θέση: Τοποθέτηση στο χαρτί γενικά (3*3 πλέγμα εντοπισμού: πάνω, μέση και κάτω αριστερά, πάνω, κέντρο και κάτω του κέντρου, και, τέλος, πάνω, μέση και κάτω δεξιά)[22], ποιο τοποθετείται αριστερά στο χαρτί (φορά γραφής – προτεραιότητα), απόσταση μεταξύ των δύο σχεδίων άνδρα – γυναίκας (σε χιλιοστά).

Μέγεθος: Ύψος, πλάτος, διαφορά ύψους των δύο σχεδίων (σε χιλιοστά).

Λεπτομέρειες: πλάτος σώματος με ρούχα (σε χιλιοστά), ενασχόληση με τη διαφοροποίηση της κόμμωσης.

Έκφραση προσώπου: Ύπαρξη στόματος, χαμόγελο.

2.1.3. Τα ερωτήματα της έρευνας

Α) Πώς παρουσιάζονται στο χαρτί τα δύο φύλα από τα παιδιά;

Β) Ποια η ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά στο γενικό σύνολό τους για να αποδώσουν τον άνδρα και την γυναίκα; Υπάρχουν ενδείξεις για διαφυλικά φορτισμένη χρήση συγκεκριμένων χρωμάτων για το κάθε φύλο;

[22] Το πλέγμα εντοπισμού της θέσης είχε την ακόλουθη μορφή:

(1)	(8)	(3)
(5)	(6)	(7)
(2)	(9)	(4)

Γ) Υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες ως προς την απεικόνιση των δύο φύλων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, και ανά τάξη;

2.1.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Η1: α) Το σχέδιο του άνδρα και της γυναίκας υποθέτουμε ότι θα είναι ενδεικτικό του τρόπου που τα παιδιά αναπαριστούν νοητικά τα δύο φύλα, μέσα από την ανάλυση των χρωμάτων, της θέσης, του μεγέθους, των λεπτομερειών, και της έκφρασης με την οποία θα αποδοθεί κάθε φύλο.

β) Ειδικά στην περίπτωση του χρώματος, αναμένουμε μικρότερη ενασχόληση των αγοριών, όπως διαφαίνεται μέσα από την ανάλυση του ελεύθερου σχεδίου (βλ. έρευνα Ι).

γ) Όσον αφορά την θέση, η προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι πριμοδοτείται το φύλο στο οποίο ανήκει το παιδί, επομένως αναμένουμε από τα κορίτσια να απεικονίσουν πρώτη την γυναίκα, και τα αγόρια τον άνδρα.

δ) παρομοίως, τα κορίτσια φάνηκε πως τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με το σχέδιό τους, επομένως περιμένουμε να αποδώσουν πιο σύνθετα τα δύο σχέδια, με περισσότερες λεπτομέρειες (μαλλιά, ρούχα).

ε) η απόσταση των δύο σχεδίων στο χαρτί, ως ένδειξη του βαθμού απόστασης που περιλαμβάνει η αναπαράσταση των παιδιών για τα δύο φύλα, θα είναι σχετική με το μέγεθος των σχεδίων (μεγάλα σχέδια στα κορίτσια, μεγάλη σχετική απόσταση, κοκ)

Η2: α) Ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης με βάση το στερεότυπο του φύλου, τα σχέδια των παιδιών αναμένουμε ότι θα έχουν στερεοτυπικά φορτισμένα χρώματα.

β) Διαφορετική ιεράρχηση των χρωμάτων που θα χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για την απόδοση κάθε φύλου ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

γ) Επίσης, θα υπάρχει διαφορά στο ύψος και το πλάτος άνδρα και γυναίκας, ανάλογα με τον βαθμό που τα παιδιά στερεοτυποποιούν την απεικόνισή τους.

Η3: Το φύλο και η ηλικία των παιδιών θα είναι βασικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς την επιλογή συγκεκριμένου χρωματικού κώδικα για την απόδοση των σχεδίων των δύο φύλων. Ειδικότερα, τα κορίτσια θα είναι πιο νωρίς επίμονα στην διαφοροποίηση του άνδρα από την γυναίκα, και τα αγόρια με αργοπορία, όπως προτείνει η προηγούμενη έρευνα, αλλά όπως έδειξε και η διαβάθμιση στην διαφυλική φόρτιση της θεματολογίας του ελεύθερου σχεδίου.

2.2. Μέθοδος

Δείγμα: Έλαβαν μέρος 125 παιδιά, 28 (58%) αγόρια και 20 (42%) κορίτσια από το νηπιαγωγείο και 43 (56%) κορίτσια και 34 (42%) αγόρια από την Α' Δημοτικού.

Το *υλικό*, και η *διαδικασία*, ήταν ίδιες με την προηγούμενη θεματική.

Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των παιδιών (αγόρια-κορίτσια).

Εξαρτημένες μετρήσεις: Το **χρώμα** που χρησιμοποιήθηκε για τον άνδρα και την γυναίκα σε κάθε σχέδιο. Η **θέση**, και πιο συγκεκριμένα η τοποθέτηση κάθε σχεδίου στο χαρτί γενικά (3*3 πλέγμα εντοπισμού: πάνω, μέση και κάτω αριστερά, πάνω, κέντρο και κάτω του κέντρου, και, τέλος, πάνω, μέση και κάτω δεξιά), ποιο τοποθετείται **αριστερά** στο χαρτί (φορά γραφής – προτεραιότητα), και η **απόσταση** μεταξύ των δύο σχεδίων άνδρα – γυναίκας (σε χιλιοστά). Το **μέγεθος**, δηλαδή το ύψος κάθε σχεδίου, το **μήκος - πλάτος**, και η **διαφορά ύψους** των δύο σχεδίων (σε χιλιοστά). Η **εξωτερική εμφάνιση**, και πιο ειδικά το μήκος του κάθε σώματος συμπεριλαμβανομένων των ρούχων (σε χιλιοστά), και τυχόν έμφαση στα μαλλιά κάποιου από τα σχέδια. Τέλος, η έκφραση του προσώπου για κάθε σχέδιο, όπου ερευνήθηκε η ύπαρξη στόματος, και η παρουσία χαμόγελου.

Οδηγίες: Τα παιδιά κατευθύνθηκαν με τις ακόλουθες οδηγίες: «Ζωγραφίστε ελεύθερα έναν άνδρα και μια γυναίκα».

Στον/στην εκπαιδευτικό δινόταν κάποια καθοδήγηση στο να αποφύγουμε την απόδοση της μητέρας και του πατέρα των παιδιών, σε περίπτωση που τα παιδιά ζητούσαν βοήθεια, για να μην κατευθυνθούν σκόπιμα τα παιδιά σε μια απόδοση αυτής της θεματικής, η οποία δεν μας απασχολεί εδώ. Ωστόσο, δεν περιορίσαμε τα παιδιά στο ποιον θα φέρουν στο νου τους για να βοηθηθούν στην ζωγραφική απόδοση των δύο φύλων. Απλά, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να γίνουν επεξηγήσεις, τους ζητήσαμε να μας ζωγραφίσουν ό,τι τους ερχόταν πρώτο στο μυαλό όταν

σκέφτονταν έναν άντρα και μια γυναίκα, και να προσπαθήσουν να είναι όσό το δυνατόν πιο ελεύθερα στην δραστηριότητά τους, με δεδομένο ότι στόχος δεν ήταν η αξιολόγησή τους.

Παρατηρήθηκε μια έντονη προσπάθεια από τα παιδιά να βρουν τα κατάλληλα χρώματα για την απεικόνιση των σχεδίων του άνδρα και της γυναίκας, με διαπραγματεύσεις ως προς το ποιο χρώμα θα ήταν το πιο κατάλληλο, αναζήτηση του κατάλληλου χρώματος από το απόθεμα χρωμάτων των συμμαθητών, αλλά και από την ερευνήτρια ή τον/την εκπαιδευτικό. Σε αυτές τις περιπτώσεις ενθαρρύνονταν τα παιδιά να μοιράζονται τα χρώματά τους μεταξύ τους, και η ερευνήτρια διευκόλυνε τη διαδικασία προσφέροντας το χρώμα που επιθυμούσαν τα παιδιά που δεν το διέθεταν. Ενδεχόμενες λεκτικές αντιπαραθέσεις ως προς την επιλογή των χρωμάτων μεταξύ συμμαθητών (πειράγματα) επιλύονταν με την παρέμβαση της ερευνήτριας ότι «κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει οποιοδήποτε χρώμα επιθυμεί, ανάλογα με το πώς φαντάζεται τη κάθε φιγούρα». Ωστόσο, στις επιμέρους διαπραγματεύσεις των μαθητών μεταξύ τους, δεν παρενέβη καμία οδηγία.

2.3. Αποτελέσματα

Τα σχέδια των παιδιών του δείγματός μας αναλύθηκαν ως προς το χρώμα ή τα χρώματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας, και στην συνέχεια ως προς δομικά στοιχεία των σχεδίων, όπως το μέγεθος, η θέση στο χαρτί, ειδικές λεπτομέρειες, και η έκφραση του προσώπου.

2.3.1. Χρώματα

Από την ανάλυση των σχεδίων προέκυψαν έντεκα συνολικά χρώματα, ανεξάρτητα από τις αποχρώσεις του καθενός από αυτά: **κίτρινο, πορτοκαλί, ροζ, κόκκινο, καφέ, πράσινο, γαλάζιο, μπλε, μοβ, μαύρο και γκρι**.

2.3.1.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του χρώματος για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας από αγόρια και κορίτσια ανά τάξη

Σε πρώτο επίπεδο, τα δύο σχέδια του άνδρα και της γυναίκας αναλύθηκαν ως προς το χρώμα ή τα χρώματα με τα οποία αποδόθηκαν από τα παιδιά.

Γενικά, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο στο οποί ανήκαν, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προτίμηση κάθε χρώματος για τη απόδοση του άνδρα και της γυναίκας, με μόνη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο γαλάζιο χρώμα για την απόδοση του **άνδρα** από τα κορίτσια (25%) έναντι των αγοριών (3,6%) στο νηπιαγωγείο [$\times^2(48)=4,898$, $p<0.05$], και στο μπλε χρώμα για την απόδοση της γυναίκας, που τα κορίτσια της Α' τάξης δεν το χρησιμοποίησαν καθόλου, σε αντίθεση με τα αγόρια που το χρησιμοποίησαν κατά 8,8% [$\times^2(77)=3,948$, $p<0.05$]. Και τα δύο φύλα, συνεπώς, αποδόθηκαν περισσότερο με γαλάζιο ή μπλε από τα κορίτσια και τα αγόρια για τον άνδρα και την γυναίκα αντίστοιχα.

Σε δεύτερο επίπεδο ελέγχθηκε αν τα παιδιά ενάλλαξαν με διαφορετική συχνότητα τα χρώματα στα σχέδιά τους, ανά φύλο.

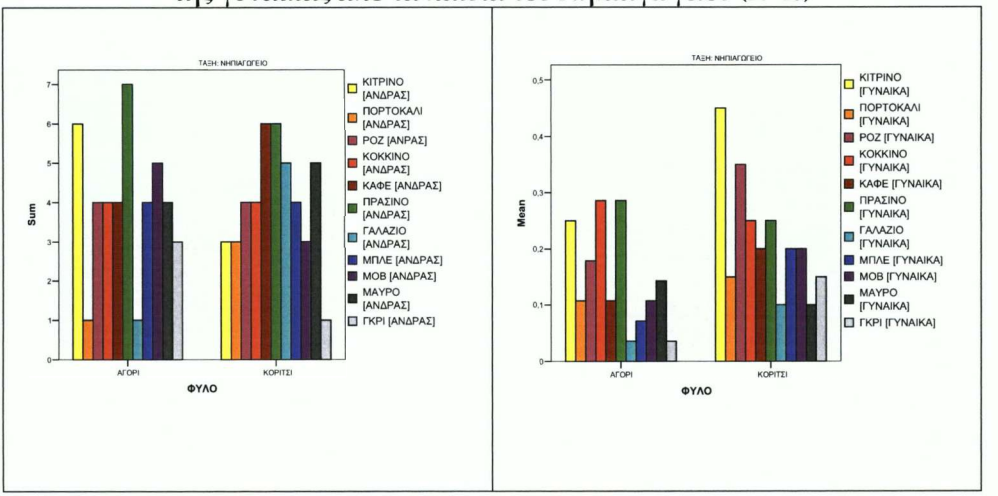
2.3.1.2. Ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων από τα αγόρια και τα κορίτσια του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης

Παρόλο που η συχνότητα των χρωμάτων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια δεν αλλάζει, εκτός από τα δύο χρώματα που είδαμε πιο πάνω, η ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων με βάση τις συχνότητες εμφάνισης κάθε χρώματος στο σύνολο των σχεδίων για κάθε φύλο από αγόρια και κορίτσια φάνηκε πώς ήταν διαφορετική.

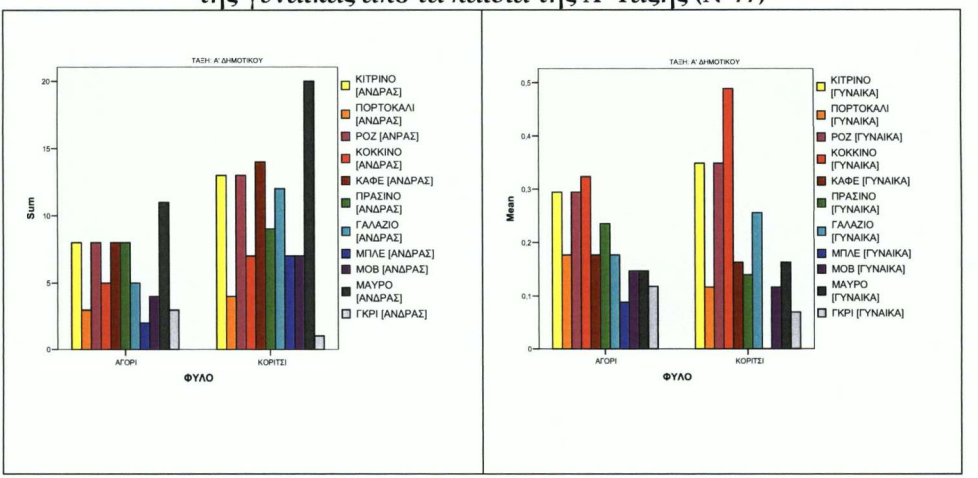
Για το σχέδιο του Άνδρα, τα αγόρια του νηπιαγωγείου προτίμησαν στις πρώτες θέσεις το πράσινο, το κίτρινο, και το μοβ, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποίησαν καφέ, πράσινο και μαύρο. Από την άλλη μεριά για το σχέδιο της Γυναίκας, στην πλειοψηφία τους τα αγόρια χρησιμοποίησαν πράσινο, κόκκινο και κίτρινο και τα κορίτσια κίτρινο και ροζ. Στην Α' τάξη, τα αγόρια και τα κορίτσια προτίμησαν τα μαύρο για τον άνδρα και το κόκκινο το ροζ και το κίτρινο για την γυναίκα.

Οι διαφορετικές προτιμήσεις των παιδιών για το εκάστοτε χρώμα παρουσιάζεται αναλυτικά στα επόμενα γραφήματα (Γραφήματα 2.1 & 2.2)

Γράφημα 2.1: Κατάταξη χρωμάτων για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου (N=48)



Γράφημα 2.2: Κατάταξη χρωμάτων για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας από τα παιδιά της Α΄ Τάξης (N=77)



Ας θυμίσουμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά στα χρώματα ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια πέρα από την ιεραρχική κατάταξη με βάση την συχνότητα παρουσιάστηκε μόνο στην περίπτωση του γαλάζιου, που το προτίμησαν ως αντιπροσωπευτικό του άνδρα περισσότερο τα κορίτσια και το μπλε που το προτίμησαν περισσότερο για την γυναίκα τα

αγόρια (βλ. πιο πάνω, 2.3.1.1.). Με άλλα λόγια, η ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στατιστικά σημαντικό στις προτιμήσεις των χρωμάτων από αγόρια και κορίτσια.

Στην συνέχεια, ελέγχθηκε ποσοτικά η εμφάνιση κάθε χρώματος ανά φύλο.

2.3.1.3. Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου του χρώματος για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας από αγόρια και κορίτσια ανά τάξη

Σε γενικά πλαίσια, τα παιδιά του δείγματός μας ενάλλαξαν περίπου δύο χρώματα κατά μέσο όρο για την απόδοση του άνδρα και της γυναίκας.

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου απομακρύνονται από αυτή την γενική τάση, με τα αγόρια να εναλλάσσουν κατά μέσο όρο 1,54 χρώματα στο σχέδιο του άνδρα, ενώ τα κορίτσια ενάλλαξαν 2,20 χρώματα, και 1,61 για την απόδοση της γυναίκας, ενώ τα κορίτσια 2,40 [$t(46)=2,091$, $p<0,05$ όσον αφορά το σχέδιο του **άνδρα**, $t(46)=2,343$, $p>0,05$, όσον αφορά το σχέδιο της **γυναίκας**].

Στην Α' τάξη δεν είχαμε κάποια διαφορά στατιστικά σημαντική στο πόσο χρώματα ενάλλαξαν αγόρια και κορίτσια για την απόδοση κάθε σχεδίου (περίπου δύο χρώματα σε κάθε περίπτωση).

2.3.2. Θέση των σχεδίων του άνδρα και της γυναίκας στο χαρτί

Τα σχέδια του άνδρα και της γυναίκας αναλύθηκαν, στην συνέχεια, ως προς την θέση που κατέλαβαν στο χαρτί στο οποίο αποδόθηκαν από τα παιδιά. Για να διευκολυνθούμε στην ανάλυση της τοποθέτησης του εκάστοτε σχεδίου στο χαρτί, χωρίσαμε το φύλλο του χαρτιού σε εννιά μέρη, όπως φαίνεται από τη εικόνα που ακολουθεί.

Εικόνα 2.3: Τομεοποίηση χαρτιού

(1)	(8)	(3)
(5)	(6)	(7)
(2)	(9)	(4)

2.3.2.1. Διαφυλικές προτιμήσεις τοποθέτησης στο χαρτί των σχεδίων

Το σχέδιο του άνδρα τοποθετήθηκε, ανεξάρτητα από την τάξη των παιδιών[23], από μεν την πλειοψηφία των αγοριών στο κέντρο (Θέση: 6), ενώ τα κορίτσια τον τοποθέτησαν μέση δεξιά (Θέση: 7) [$\times^2(125)=21,857$, $p<0.005$]. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των κοριτσιών τοποθέτησαν την γυναίκα στην Θέση (5) ενώ τα αγόρια στην Θέση (7) [$\times^2(125)=31,686$, $p<0.001$].

Όσον αφορά την τοποθέτηση στα αριστερά του εκάστοτε από τα δύο σχέδια, 59,7% των αγοριών τοποθετούν τον άνδρα στα αριστερά του

[23] Δεν αναφέρονται ανά τάξη τα αποτελέσματα των αναλύσεων όταν δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

σχεδίου, ενώ αντίστοιχα το 68,3% των κοριτσιών τοποθετούν σε αυτή την θέση την γυναίκα [$\times^2(125)=11,451$, $p<0.005$].

Με άλλα λόγια, το φύλο στο οποίο ανήκει το παιδί ζωγραφίστηκε σε πιο κεντρική ή πριμοδοτημένη θέση από αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα.

2.3.3. Απόσταση των σχεδίων

Προχωρούμε την ανάλυση των σχεδίων με την μέτρηση της απόστασης μεταξύ των δύο σχεδίων, όπου γενικά η μέση απόσταση άνδρα – γυναίκας είναι M=32,99 χιλιοστά [SD=27,054] για το σύνολο των παιδιών.

Τα αγόρια του νηπιαγωγείου τοποθέτησαν τα δύο σχέδια σε μέση απόσταση M=35,64 χιλιοστά [SD=22,835], ενώ τα κορίτσια σε μέση απόσταση M=21,45 [SD=19,080] χιλιοστά σε σχέση με τα αγόρια, όπου εφαρμόζοντας το t-test έχουμε $t(46)=2,269$, $p<0,05$. Με άλλα λόγια, το κορίτσια αυτής της τάξης τοποθετούν πιο κοντά τα δύο σχέδια του άνδρα και της γυναίκας στο χαρτί τους.

Στην Α' τάξη δεν είχαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

2.3.4. Το ύψος των σχεδίων

Τα σχέδια του άνδρα και της γυναίκας, τοποθετημένα μαζί στο χαρτί, μετρήθηκαν σε κλίμακα χιλιοστών προκειμένου να εντοπιστούν

πιθανές διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες των παραστάσεων των παιδιών στο πώς αποδίδουν τα δύο φύλα ως προς το σχετικό ύψος. Για την μέτρηση του ύψους δεν συνυπολογίστηκε η κόμμωση (που στις περισσότερες περιπτώσεις έδινε υπεροχή ύψους στην γυναίκα) ή η πιθανή παρουσία καπέλου (όπου το σχέδιο του άνδρα συχνά υπερείχε στο ύψος, ειδικά όταν φαινόταν να φορά ημίψηλο καπέλο), αλλά η έναρξη της μέτρησης γινόταν από το άνω μέρος του κύκλου, που αποτελεί το κεφάλι, και τελείωνε εκεί που είναι το πέλμα των ποδιών.

Περνώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά το ύψος, αγόρια και κορίτσια του νηπιαγωγείου διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στην απόδοση του **άνδρα** [$t(46)=2,451$, $p<0,05$], με τα αγόρια να τον απεικονίζουν με μέσο ύψος M=93,68 χιλιοστά [SD=51,947], έναντι 130,55 χιλιοστά [SD=50,594] από τα κορίτσια. Στην απόδοση της **γυναίκας** [$t(46)=2,128$, $p<0,05$], τα αγόρια την απεικονίζουν με μέσο ύψος M=95,75 χιλιοστά [SD=44,696], έναντι 120,20 χιλιοστά [SD=29,837] για το αντίστοιχο σχέδιο από τα κορίτσια. Τα κορίτσια γενικά ζωγραφίζουν μεγαλύτερα σχέδια στο χαρτί τους στο νηπιαγωγείο.

Ο άνδρας και η γυναίκα ως προς το ύψος από αγόρια και κορίτσια της Α' τάξης δεν είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο αξίζει να παρατηρήσουμε ότι τα κορίτσια κατά μέσο όρο απέδωσαν την γυναίκα πιο ψηλή [97 χιλιοστά, έναντι 91 για τον άνδρα], ενώ τα αγόρια απέδωσαν τον άνδρα πιο ψηλό [91 χιλιοστά, έναντι 81 για την γυναίκα]. Τα αγόρια και τα κορίτσια ζωγραφίζουν γενικά με ίσο μέγεθος τον άνδρα και την γυναίκα στην Α' τάξη.

Αναφορικά με την μέση διαφορά ύψους, τα παιδιά δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην έκταση της διαφοροποίησης,

ωστόσο είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι, ***σε ποιοτικό επίπεδο, τα λίγα χιλιοστά κατά μέσο όρο της διαφοράς των σχεδίων άνδρα – γυναίκας, στο νηπιαγωγείο ήταν για τα κορίτσια υπέρ του άνδρα και για τα αγόρια υπέρ της γυναίκας, ενώ στην Α' τάξη ήταν για τα μεν αγόρια υπέρ του άνδρα, για τα μεν κορίτσια ήταν υπέρ της γυναίκας.***

2.3.5. Το πλάτος σώματος του σχεδίου

Περνώντας στο πλάτος του σώματος του σχεδίου, δηλαδή το μήκος του κορμού στο σημείο περίπου της μέσης, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο και την ηλικία των παιδιών, εκτός ίσως από την παρατήρηση ότι κατά μέσο όρο τα αγόρια και τα κορίτσια απεικόνισαν τον άνδρα γενικά πιο «εύσωμο» από την γυναίκα [Σχέδιο άντρα (σε χιλιοστά): M=12,61, SD=10,74 για τα αγόρια, M=14,43, SD=14,75 για τα κορίτσια, Σχέδιο γυναίκας (σε χιλιοστά): M=10,56, SD=8,31 για τα αγόρια, M=12,51, SD=12,41 για τα κορίτσια].

2.3.6. Οι λεπτομέρειες

Στην κατηγορία αυτή ανάλυσης του σχεδίου των παιδιών θα συνυπολογίσουμε το ότι τα παιδιά έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην απόδοση του άνδρα και της γυναίκας με επεξεργασμένα τα μαλλιά, αλλά και το ότι τα ρούχα σε πολλές περιπτώσεις ήταν κι αυτά εξαιρετικά επεξεργασμένα.

Τα κορίτσια[24] υπερίσχυσαν στην έμφαση που έδωσαν στην κόμμωση προκειμένου να επιτύχουν διάκριση των δύο σχεδίων, όπου το 88,9% αυτών ασχολήθηκαν διεξοδικά για την διάκριση των δύο φύλων με κοτσίδες, αλογοουρές για την γυναίκα και έντονες χωρίστρες για τον άνδρα, έναντι 72,6% των αγοριών [$\times^2(125)=7,451$, $p<0,05$].

Από την άλλη, το πλάτος σώματος συμπεριλαμβανομένων των ρούχων, στο μεγαλύτερο μήκος του κατά περίπτωση, ήταν ένα στοιχείο που τα παιδιά διαφοροποίησαν ανάλογα με το φύλο τους, όπου τα κορίτσια του νηπιαγωγείου ενώ έκαναν τον **άνδρα** σχεδόν διπλάσιο από ότι τα αγόρια ως προς αυτή την διάσταση [$t(46)=2,333$, $p<0,05$], η **γυναίκα** ήταν υπερδιπλάσια σε πλάτος στο σχέδιο των κοριτσιών όταν συμπεριλάβαμε τα ρούχα (φόρεμα) στην ανάλυση, σε σύγκριση με τα αγόρια [$t(46)=4,503$, $p<0,001$].

Στο πλάτος σώματος συμπεριλαμβανομένων των ρούχων είχαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές και στα παιδιά της Α' Τάξης [$t(75)=2,931$, $p<0,01$], με τα αγόρια να την αποδίδουν σε μέσο πλάτος M=20,12 (SD=18,620) και τα κορίτσια αυτής της τάξης M=39,09 (SD=33,802), σχεδόν δηλαδή με διπλάσιο μήκος.

Συνεπώς, ο άνδρας απεικονίζεται πιο εύσωμος από την γυναίκα από τα περισσότερα παιδιά του δείγματος, αλλά όταν αναλυθεί το εκάστοτε σχέδιο συνυπολογίζοντας τον όγκο που έχουν τα ρούχα, η γυναίκα είναι σχεδόν δύο φορές πιο μεγάλη σε πλάτος από τον άνδρα, τουλάχιστον σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχέδιο των κοριτσιών.

[24] Η ηλικία δεν διαφοροποιεί τις κεντρικές αυτές τάσεις.

2.3.7. Η έκφραση του προσώπου

Στο νηπιαγωγείο δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ύπαρξη έκφρασης στο πρόσωπου κάποιου από τα σχέδια.

Το σύνολο των κοριτσιών της Α' τάξης ήταν αυτό που απεικόνισε χαμόγελο, τόσο στον άνδρα σε σημαντικότερο στατιστικά ποσοστό από εκείνο των αγοριών [$x^2(77)=4,473$, $p<0.05$], όσο και στη γυναίκα [$x^2(77)=7,504$, $p<0.01$].

Ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων.

2.4. Συζήτηση

Από την ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου με θέμα έναν άνδρα και μια γυναίκα, προκύπτουν συμπεράσματα για το πώς διαφοροποιούν τα σχέδια τους τα αγόρια και τα κορίτσια με βάση το φύλο τους, κάτι που επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά την υπόθεση (Η1α) ότι το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την διερεύνηση της παράστασης του φύλου στα παιδιά. Αναδείχτηκαν, δε, ιδιαίτερες διαφυλικές δυναμικές.

Σχετικά με το βαθμό χρωματικής ενασχόλησης των παιδιών, επιβεβαιώνεται, εν μέρει, η υπόθεση (Η1β) που θέλει τα αγόρια να ασχολούνται λιγότερο με αυτή τη διάσταση, κάτι που έγινε ορατό στο νηπιαγωγείο, με τα κορίτσια να υπερισχύουν στον αριθμό των εναλλασσόμενων χρωμάτων έναντι των αγοριών, με στατιστικά σημαντική διαφορά. Ωστόσο, το θέμα φαίνεται ότι έχει σημασία για τον αριθμό εναλλασσόμενων χρωμάτων, ειδικά όπως φάνηκε στην Α' τάξη,

όπου αγόρια και κορίτσια ενάλλαξαν κατά μέσο όρο ίδιο αριθμό χρωμάτων.

Όσον αφορά τον βαθμό χρωματικής[25] τυποποίησης με βάση το φύλο των παιδιών, επιβεβαιώνεται η υπόθεση (Η2α). Μάλιστα, και σε σχέση με την επόμενη υπόθεση (Η3), τα κορίτσια του νηπιαγωγείου τυποποιούν περισσότερο το σχέδιό τους με βάση το χρώμα, χρησιμοποιώντας το γαλάζιο περισσότερο ως διακριτικό του άνδρα. Επίσης, στην Α' τάξη τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο το μπλε, αν και όχι ως τυποποιητικό χρώμα του άνδρα, όσο εν γένει του σχεδίου τους, χρωματίζοντας και την γυναίκα με μπλε στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τα κορίτσια αυτής της τάξης, που δεν υπερβαίνουν το χρωματικό στερεότυπο.

Ένα άλλο συμπέρασμα που αφορά την ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων (Η2β) είναι ότι το μαύρο, ως στερεοτυπικό χρώμα του άνδρα υπάρχει στο σχέδιο των κοριτσιών σε υψηλή θέση ως προς την ιεραρχική κατάταξη των χρωμάτων ήδη από το νηπιαγωγείο, ενώ εντάσσεται και από τα αγόρια στην Α' τάξη. Επίσης, στο νηπιαγωγείο τα αγόρια δεν διαφοροποιούν χρωματικά το σχέδιο του άνδρα και της γυναίκας (πράσινο και κίτρινο και για τα δύο σχέδια), παρά εντάσσουν το κόκκινο επιπλέον στο σχέδιο της γυναίκας. Αντίθετα, τα κορίτσια δεν έχουν κανένα χρώμα κοινό σε προτίμηση για τα δύο φύλα, με το καφέ, το πράσινο και το μαύρο για τον άνδρα, το κίτρινο και το ροζ για την γυναίκα.

Επιπλέον, και πιο γενικευτικά, όσον αφορά τους χρωματικούς κώδικες οι διαφορές εντοπίζονται μόνο στο σχέδιο του άνδρα, όπου ιεραρχικά τα αγόρια, ανεξαρτήτως τάξης, δίνουν το κίτρινο ως πρώτο σε

[25] Θυμίζουμε ότι, κατά μέσο όρο, χρησιμοποιήθηκαν δύο χρώματα ανά σχέδιο από όλες τις τάξεις, με τα κορίτσια ειδικά να υπερισχύουν μόνο στο νηπιαγωγείο στην χρήση περισσότερων χρωμάτων ανά σχέδιο από τα αγόρια.

προτίμηση χρώμα για τον άνδρα, ενώ τα κορίτσια το μαύρο. Στην γυναίκα αυτές οι ιεραρχικές διαφοροποιήσεις, τουλάχιστον στις πρώτες θέσεις δεν υπάρχουν, όπου το κόκκινο είναι το πρώτο σε προτίμηση χρώμα για το σύνολο των παιδιών της έρευνας.

Όλες αυτές οι χρωματικές ενδείξεις τείνουν στην επιβεβαίωση και της τρίτης υπόθεσης (Η3), στο ότι δηλαδή, η χρωματική διαφοροποίηση εξαρτάται από το φύλο και την τάξη του παιδιού, και μάλιστα είναι πιο έντονη για τα κορίτσια στο νηπιαγωγείο, και γίνεται αργότερα, στην Α' τάξη, και για τα αγόρια.

Όσον αφορά την θέση (Η1γ), τα δύο σχέδια τοποθετήθηκαν από την πλειοψηφία των αγοριών ως εξής: ο μεν άνδρας στο κέντρο και η γυναίκα δεξιά του, ενώ τα κορίτσια τοποθετούν τον άνδρα στην δεξιά και την γυναίκα στην αριστερή πλευρά του χαρτιού. Φαίνεται ότι αυτή η διαφορετική προτεραιότητα επιβεβαιώνει την πριμοδότηση του φύλου, στο οποίο ανήκουν, από τα παιδιά.

Εν γένει τα παιδιά απεικονίζουν τα σχέδια πιο μικρόσωμα όταν είναι αγόρια, και πιο μεγαλόσωμα όταν είναι κορίτσια, αλλά αυτό δεν εξαρτά αναλόγως την απόσταση μεταξύ των δύο σχεδίων: μικρότερα και σε διπλάσια απόσταση τα σχέδια άνδρα – γυναίκας για τα αγόρια, μεγαλύτερα και στην μισή απόσταση τα σχέδια για τα κορίτσια. Προφανώς, δεν πρόκειται για τυχαία απόδοση της απόστασης μεταξύ των δύο σχεδίων (Η1ε).

Προχωρώντας, όσον αφορά το ύψος των δύο σχεδίων, και πάλι φαίνεται η μεγαλύτερη και στατιστικά σημαντική συμφωνία με το στερεότυπο από τη πλευρά των κοριτσιών του νηπιαγωγείου (ο άνδρας πιο ψηλός από την γυναίκα) και η μη στερεοτυποποίηση των αγοριών (η

γυναίκα πιο ψηλή από τον άνδρα), κάτι που συμφωνεί με το πρώτο σκέλος της υπόθεσης Η2γ που αφορά το ύψος. Αυτή η τάση αντιστρέφεται στην Α' τάξη, με τις διαφορές να αμβλύνονται, αλλά και να παίρνουν στοιχεία ενδο-ομαδικής έλξης (τα αγόρια πιο ψηλό τον άνδρα, τα κορίτσια την γυναίκα) χωρίς στατιστικά σημαντικές όμως διαφορές (Η3).

Αντίθετα, στο μήκος (πλάτος του σώματος), αν και ο άντρας φαίνεται γενικά πιο εύσωμος ειδικά στο σχέδιο των κοριτσιών, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, κάτι που δεν επιβεβαιώνει την Η2γ, παρά μόνο εν μέρει).

Άλλα μέσα διαφοροποίησης των δύο σχεδίων όπως φάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ήταν από τα κορίτσια κυρίως η επιμέλεια των μαλλιών (επιβεβαίωση της υπόθεσης Η1δ). Επίσης, τα ρούχα έδωσαν σημαντικές διαφορές στο τελικό αποτέλεσμα του μήκους του κορμού του σχεδίου για αγόρια και κορίτσια, όπου η γυναίκα συμπεριλαμβανομένης και της ενδυμασίας της, καταλήγει να έχει διπλάσιο πλάτος σώματος από τον άντρα για τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια δεν δείχνουν να δίνουν τόση έμφαση στο πλάτος με τα ρούχα (Η1δ). Επιπρόσθετα, το χαμόγελο ήταν κύριο χαρακτηριστικό τόσο του άνδρα και της γυναίκας για τα κορίτσια, όχι όμως και για τα αγόρια, που τον άνδρα δεν το έκαναν εξίσου χαμογελαστό στην πλειοψηφία τους, κάτι που επιβεβαιώνει την μεγαλύτερη έμφαση σε συναισθηματικά συνυποδηλωτικά στοιχεία από την πλευρά των κοριτσιών.

Φαίνεται, συνεπώς, ότι τα παιδιά διαθέτουν μια εξειδικευμένη εικόνα για τα δύο φύλα και το ιχνογράφημα φαίνεται ότι είναι ένα κατάλληλο μέσο για να εκφράσουν αυτές τις λεπτές, ομολογουμένως,

διαφορές ανάμεσα στην εικόνα που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια για τον άντρα και την γυναίκα.

Το φύλο των παιδιών (Η3) ήταν καθοριστικός διαφοροποιητικός παράγοντας στο πώς απεικονίστηκαν τα δύο φύλα, με έντονες τάσεις εξίσωσης από τα κορίτσια στα δομικά στοιχεία των σχεδίων (θέση, απόσταση, μέγεθος) αλλά και έντονες τάσεις διάκρισης στα περιφερειακά στοιχεία των σχεδίων (εξωτερική εμφάνιση, έκφραση του προσώπου), και το αντίστροφο από τα αγόρια, όπου ο άντρας τοποθετείται σε κεντρικό πλάνο, αλλά χωρίς έντονη έμφαση στα περιφερειακά στοιχεία για την διάκρισή του από την γυναίκα. Με άλλα λόγια, η διάκριση των δύο φύλων είναι θέσης, για τα αγόρια, εμφάνισης (χρώμα, μαλλιά, ρούχα), για τα κορίτσια.

Οι ηλικιακές διαφορές που εντοπίστηκαν στο ελεύθερο σχέδιο επιβεβαιώθηκαν, επίσης, (Η3) με τα κορίτσια του νηπιαγωγείου να δίνουν περισσότερο από τα αγόρια έμφαση στην διαφοροποίηση των σχεδίων του άνδρα και της γυναίκας.

Ανακεφαλαιώνοντας εδώ, βλέπουμε ότι στο νηπιαγωγείο εντοπίζεται η μεγαλύτερη διαφοροποίηση του παιδικού σχεδίου ενός άνδρα και μιας γυναίκας από αγόρια και κορίτσια. Μέχρι την Α' τάξη του δημοτικού, αυτές οι εμφάσεις στην χρωματική, στην μεταξύ των σχεδίων απόσταση, και στην απόδοση του ύψους, εξαλείφονται ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Αυτό που επιμένει στις δύο τάξεις είναι η θέση του εκάστοτε σχεδίου, όπου τα αγόρια βάζουν σε προτεραιότητα τον άνδρα και την γυναίκα αντίστοιχα τα κορίτσια, πιθανόν για λόγους ευκολίας,

αλλά ίσως και πριμοδότησης, αλλά και η μεγαλύτερη έμφαση στα ρούχα, από την μεριά των κοριτσιών.

Τα κορίτσια χρησιμοποίησαν πιο πολύ το γαλάζιο για τον άνδρα στο νηπιαγωγείο σε σύγκριση προς τα αγόρια, τα αγόρια χρησιμοποίησαν πιο πολύ το μπλε για την γυναίκα στην Α' τάξη σε σύγκριση προς τα κορίτσια. Τα πρώτα σε προτίμηση χρώματα για τα αγόρια του νηπιαγωγείου στην απόδοση του άνδρα ήταν το πράσινο και το κίτρινο, για τα κορίτσια το καφέ και το πράσινο. Τα πρώτα σε προτίμηση χρώματα για τα αγόρια του νηπιαγωγείου στην απόδοση της γυναίκας ήταν το κόκκινο και το πράσινο, για τα κορίτσια το κίτρινο και το ροζ. Για την Α' τάξη, από τα αγόρια και τα κορίτσια για την απόδοση του άνδρα χρησιμοποιήθηκε συχνότερα το μαύρο, και για την γυναίκα το κόκκινο. Συνολικά, για τον άνδρα από τα αγόρια προτιμήθηκε περισσότερο το κίτρινο και για την γυναίκα το κόκκινο, για τα κορίτσια αντίστοιχα το μαύρο και το κόκκινο.

Στο κέντρο του σχεδίου τοποθετήθηκε ο άνδρας από τα αγόρια και η γυναίκα στα δεξιά, ενώ το σχέδιο των κοριτσιών ήταν περισσότερο συμμετρικό, με την γυναίκα στα αριστερά και τον άνδρα στα δεξιά.

Για τα αγόρια του νηπιαγωγείου είχαν τα σχέδια του άνδρα και την γυναίκας την μεγαλύτερη απόσταση και το μικρότερο μέγεθος, ενώ για το κορίτσια το αντίστροφο: μικρότερη απόσταση και μεγαλύτερο σχέδιο.

Ο άνδρας ζωγραφίστηκε με άνιση σχέση ύψους ως προς την γυναίκα υπέρ της γυναίκας για τα αγόρια του νηπιαγωγείου, και υπέρ του άνδρα από τα κορίτσια. Στην πρώτη τάξη αντιστρέφεται αυτή η τάση, με τον άνδρα πιο ψηλό από την γυναίκα για τα αγόρια, και την γυναίκα πιο ψηλή από τον άνδρα για τα κορίτσια.

Ο άνδρας, ακόμη, απεικονίστηκε ως πιο εύσωμος από την γυναίκα, όμως η γυναίκα δύο φορές μεγαλύτερη από τον άνδρα όταν στην μέτρηση συμπεριλαμβάνονταν τα ρούχα. Τέλος, τα κορίτσια επιδόθηκαν περισσότερο στην απόδοση των μαλλιών, του χαμόγελου, και των λεπτομερειών στα ρούχα.

Συμπεραίνουμε επομένως πως στην παράσταση των δύο φύλων από τα παιδιά της Α' τάξης που θα μελετήσουμε την ικανότητα διατήρησης, το χρώμα, η θέση, το ύψος, η κόμμωση, και τα ρούχα της κάθε φιγούρας, όπως και η έκφραση του προσώπου αναδεικνύονται ως διαστάσεις που διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά –λιγότερο ή περισσότερο- στο σχέδιο των αγοριών και των κοριτσιών. Όμως, το ύψος της κάθε φιγούρας, καθώς και το χρώμα που αποδίδεται σε κάθε φιγούρα άνδρα και γυναίκας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια την διαχείριση αυτών των δύο διαστάσεων από τα παιδιά για την ζωγραφική απόδοση των δύο φύλων, καθώς και το πού τοποθετούν τον εαυτό τους ως προς την παράσταση του άνδρα και της γυναίκας ως αγόρια και κορίτσια. Αυτό θα είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τρίτης, και τελευταίας, πάνω στο παιδικό σχέδιο, πιλοτικής έρευνας. Εδώ, η θεματική προς ζωγραφική απόδοση του άνδρα και της γυναίκας εμπλουτίστηκε με εκείνη του αγοριού και του κοριτσιού, αλλά και διασταυρώθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ΤΡΙΤΗ – ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

3.1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Μέσα από την ανάλυση των σχεδίων των παιδιών του δείγματος της προηγούμενης έρευνας, προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα, αλλά και ενδιαφέροντα ερωτήματα.

Όσον αφορά την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά, τα ευρήματα που προηγήθηκαν δεν συμφωνούν απόλυτα με την άποψη της πιο πρώιμης και πιο στερεοτυπικής αντιμετώπισης των δύο φύλων από τα κορίτσια σε σχέση προς τα αγόρια, ήδη από το νηπιαγωγείο. Η κατάκτηση των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα ισχύει με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια, αλλά ισχυρά στερεοτυπικά στοιχεία εντοπίζονται ένα χρόνο αργότερα συγκριτικά προς τα κορίτσια, εξισώνοντας έτσι τον διαφυλικό προσανατολισμό εκμάθησης στερεοτυπικών ρόλων, συμπεριφορών, κοκ προς το ίδιο φύλο με εκείνο στο οποίο ανήκουν τα παιδιά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου, ποσοτικού και ποιοτικού, του παιδικού σχεδίου, δεν μας παρέχουν στοιχεία, σε πρώτο επίπεδο, για το βάθος αυτής της διαφοροποίησης, αλλά και για την σταθερότητα, εάν έχει επιτευχθεί και όπως διατείνεται η Γνωστική Θεωρία, της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου.

Μέσα από την αυτή την συνοπτική παρουσίαση που έγινε στο τρίτο Κεφάλαιο της θεώρησης του Kohlberg, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο να

διερευνήσουμε αν υποδηλώνεται, μέσα από την ανάλυση του βαθμού διαφοροποίησης των ζευγών σχεδίων άνδρα-αγοριού και γυναίκας-κοριτσιού στο παιδικό σχέδιο, η κατάκτηση και η πορεία της σταθερότητας της ταυτότητας του φύλου.

Στην παρούσα έρευνα, ο κεντρικός προβληματισμός μας είναι το πώς τα παιδιά αναπαριστούν τον άνδρα και την γυναίκα, το αγόρι και το κορίτσια, αλλά και τους συνδυασμούς όπου το φύλο είναι κοινό, με την ηλικία να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας: το αγόρι με τον άνδρα και το κορίτσι με την γυναίκα.

3.1.1. Οι στόχοι της έρευνας

Η σταθερότητα του φύλου στα παιδιά θα αναζητηθεί μέσα από την ανάλυση των θεματικών, όπου θα ελεγχθεί ο βαθμός διαφοροποίησης του άνδρα από το αγόρι και της γυναίκας από το κορίτσι, όταν αντίστοιχα συγκριθεί ο βαθμός διαφοροποίησης της γυναίκας από τον άνδρα και του αγοριού από το κορίτσι. Συγκρίνοντας το σχέδιο άνδρα – γυναίκας, άνδρα – αγοριού, γυναίκας – κοριτσιού, και αγοριού – κοριτσιού επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τα ακόλουθα στοιχεία: βαθμός και είδος διαφοροποίησης των θεματικών, τόσο σε διαφυλικό επίπεδο (αρσενικό – θηλυκό: άνδρας – γυναίκα, αγόρι - κορίτσι) όσο και σε ηλικιακό (ενήλικος – παιδί: γυναίκα – κορίτσι, άνδρας - αγόρι).

Ένας άλλος στόχος της διερεύνησης αυτών των θεματικών είναι να διασταυρωθούν και να εμπλουτιστούν τα συμπεράσματα της προηγούμενης έρευνας πάνω στο σχέδιο άνδρα-γυναίκας για τους χρωματικούς κώδικες νηπίων και παιδιών της Α' Δημοτικού, καθώς και

της διαφοράς ύψους άνδρα – γυναίκας, για την επιλογή και κατασκευή του υλικού των πειραμάτων διατήρησης που θα ακολουθήσουν.

Τέλος, θα αναζητηθούν ενδείξεις για την επίτευξη της διατήρησης του φύλου, ώστε να παραλληλιστούν με τα αποτελέσματα της διατήρησης του μήκους από την επόμενη έρευνα.

3.1.2. Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου του παιδικού σχεδίου

Οι κατηγορίες που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία θα προέλθουν από τα παιδικά σχέδια είναι οι ακόλουθες:

Χρώμα: ύπαρξη συγκεκριμένων χρωμάτων στο σχέδιο άνδρα και γυναίκας και έλεγχος της συμφωνίας με τα στερεότυπα των ενηλίκων (μπλε, ροζ), διαφοροποίηση χρωματική των δύο σχεδίων, επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην χρωματική απόδοση των δύο φύλων.

Μέγεθος: Ποιο από τα δύο σχέδια είναι πιο μεγάλο – ψηλό από το άλλο.

Θέση: Ποιο τοποθετείται αριστερά στο χαρτί (φορά γραφής – προτεραιότητα).

Εξωτερική εμφάνιση: Λεπτομερής απόδοση κάποιου από τα δύο σχέδια, έμφαση στην ενδυμασία.

Έκφραση προσώπου: Απεικόνιση διαφορετικών ή κοινών εκφράσεων προσώπου στα δύο εκάστοτε σχέδια, απόδοση θετικής

έκφρασης σε κάποιο από τα δύο σχέδια ή και στα δύο, ανάλυση του συγκεκριμένου τρόπου απεικόνισης του κάθε σχεδίου (απλή ευθεία γραμμή, ημικύκλιο (χαμόγελο), κύκλος (ανοιχτό στόμα), σχήμα πραγματικού στόματος (χείλια, δόντια, γλώσσα), αντεστραμμένο ημικύκλιο (δυσαρέσκεια).

3.1.3. Τα ερωτήματα της έρευνας

Στην πιλοτική αυτή διερεύνηση τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα:

Α) Πώς απεικονίζονται τα δύο φύλα από τα παιδιά όταν αναφέρονται στις μεταξύ τους αναπαραστάσεις, δηλαδή αγόρι-κορίτσι, αλλά και όταν θέτονται και ηλικιακές συγκρίσεις, δηλαδή, αγόρι – άνδρας, γυναίκα – κορίτσι;

Β) Χρησιμοποιήθηκε η χρωματική διαφοροποίηση που υπέδειξαν για τα δύο φύλα τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών με τον ίδιο τρόπο και για την υπόδειξη ηλικιακών διαφορών;

Γ) Υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες ως προς την απεικόνιση των δύο φύλων ως προς την θέση πάνω στο χαρτί, το συγκριτικό μέγεθος, την εξωτερική εμφάνιση και την έκφραση του προσώπου ανάλογα με το φύλο και την τάξη των παιδιών;

3.1.4. Οι υποθέσεις της έρευνας:

Η1: η συχνότητα εμφάνισης κάποιου από τα χρώματα σε κάθε σχέδιο εξαρτάται της ηλικίας και του φύλου του παιδιού που επιδόθηκε στην απόδοση κάθε σχεδίου. Πιο συγκεκριμένα:

α) Τα κορίτσια θα δείξουν πιο νωρίς από τα αγόρια τυποποίηση του χρώματος με βάση το φύλο του σχεδίου που απεικονίζεται στο χαρτί.

β) Μετά την ηλικία των έξι έως επτά ετών η τυποποίηση του παιδικού σχεδίου με βάση το φύλο ως προς το χρώμα, αλλά και τις λοιπές τυποποιημένες μεταβλητές (ύψος, λεπτομέρειες) θα αμβλυνθούν, για αγόρια και για κορίτσια.

γ) Ο βαθμός χρωματικής στερεοτυποποίησης του σχεδίου θα ποικίλει με βάση το φύλο του παιδιού, και τα κορίτσια θα είναι πιο στερεοτυπικά σε αυτό το θέμα, όπως έδειξε η προηγούμενη έρευνα.

Η2: Η θέση στο χαρτί, το μέγεθος, η εξωτερική εμφάνιση και η έκφραση του προσώπου θα είναι στοιχεία τα οποία θα διαχειριστούν τα παιδιά για την διαφοροποιημένη απόδοση κάθε μέλους του εκάστοτε ζεύγους σχεδίων.

Η3: Εφόσον τα παιδιά έχουν κατακτήσει την σταθερότητα της ταυτότητας του φύλου, ο βαθμός διαφοροποίησης των ζευγών σχεδίων θα είναι μικρότερος για την απόδοση της θεματικής που περιλαμβάνονται ενήλικος – παιδί, πιο μεγάλος για την θεματική αγόρι – κορίτσι, και μέγιστος για τα ζεύγη που αντιπαρατίθενται ο άνδρας με την γυναίκα. Το φύλο στο οποίο εντάσσεται ο εαυτός θα είναι πιο τυποποιημένο από εκείνο του άλλου φύλου, δηλαδή τα αγόρια θα είναι πιο αυστηρά στην

χρωματική απόδοση του άνδρα και του αγοριού, και τα κορίτσια στην απόδοση της γυναίκας και του κοριτσιού.

3.2. Μέθοδος

Δείγμα: Το δείγμα μας αποτελείται από 465 συνολικά παιδιά, τα οποία κατανεμήθηκαν τυχαία σε τέσσερις συνθήκες (άνδρας-αγόρι, γυναίκα-κορίτσι, άνδρας-γυναίκα, αγόρι-κορίτσι) ανάλογα με το εκάστοτε από τα τέσσερα θέματα, με ίση αναλογία αγοριών και κοριτσιών ανά τάξη, από πέντε τάξεις: Νηπιαγωγείο, Α', Β', Δ' και Στ' Δημοτικού.

Έτσι προέκυψαν συνολικά 114 ζωγραφιές για το ζεύγος άνδρας-αγόρι (περίπου 20 παιδιά ανά τάξη, 10 ανά φύλο), 105 ζωγραφιές για το ζεύγος γυναίκα-κορίτσι (20 παιδιά ανά τάξη, 10 ανά φύλο), 159 ζωγραφιές για το ζεύγος άνδρας-γυναίκα (30 παιδιά ανά τάξη, 15 από κάθε φύλο), και 87παιδιά για το ζεύγος αγόρι-κορίτσι (20 παιδιά ανά τάξη, 10 ανά φύλο). Το νηπιαγωγείο έδωσε συνολικά τα λιγότερα σε όλες τις θεματικές σχέδια και η ΣΤ' τα περισσότερα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά του νηπιαγωγείου αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην απεικόνιση γενικά ανθρώπινου θέματος, με αποτέλεσμα να μην προκύψουν σχετικά θέματα, αλλά πιο ελεύθερα, όπως μόνο μια γυναίκα, ή μόνο το περίγραμμα δύο ανθρώπων, που το παιδί απέδιδε ως άνδρα και γυναίκα, αλλά δεν ήταν κάποια διαφοροποίηση εμφανής.

Υλικό: Στα παιδιά μοιράστηκαν λευκές κόλλες χαρτί μεγέθους Α4. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα δικά τους χρώματα, μολύβια και άλλα υλικά της προτίμησής τους για να ζωγραφίσουν.

Διαδικασία-οδηγίες: Ομοίως με τις δύο προηγούμενες έρευνες, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ζητούσε την προσοχή των παιδιών και τα ενημέρωνε για την παρουσία της ερευνήτριας στην αίθουσα με σκοπό να τους δώσει ένα θέμα και αυτά να το αποδώσουν όσο πιο άνετα μπορούσαν. Στην συνέχεια η ερευνήτρια συστηνόταν στα παιδιά, τόνιζε ότι δεν πρόκειται για αξιολόγηση αλλά για έρευνα μέσα στα πλαίσια του πανεπιστημίου της, υπογράμμιζε την ανωνυμία των συμμετεχόντων, και ζητούσε από τα παιδιά να αναπτύξουν ελεύθερα το θέμα που θα τους παρουσίαζε μετά την διανομή του υλικού. Σκοπός ήταν να αποδώσουν το θέμα έτσι ώστε το αποτέλεσμα να τους αρέσει, ανεξάρτητα από το πόσο σωστό ήταν. Αφού είχαν μοιραστεί οι κόλλες χαρτί σε όλα τα παιδιά και ήταν έτοιμα τα παιδιά, διατυπωνόταν το θέμα γραπτά στον πίνακα και προφορικά και η ερευνήτρια απαντούσε σε τυχόν απορίες των παιδιών.

Η εκάστοτε θεματική ενότητα με το κάθε ζευγάρι υπο-ενοτήτων αφορούσε τα εξής: «Ζωγραφίζω έναν άντρα και μια γυναίκα», ή «Ζωγραφίζω έναν άντρα και ένα αγόρι», ή «Ζωγραφίζω μια γυναίκα και ένα κορίτσι», ή «Ζωγραφίζω ένα κορίτσι και ένα αγόρι».

Η όλη διαδικασία δεν έπαιρνε πάνω από είκοσι λεπτά κατά μέσο όρο.

Τα παιδιά σημείωναν το μικρό τους όνομα και την τάξη τους πάνω στις κόλλες τους.

Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο των παιδιών (αγόρια-κορίτσια), η τάξη (νηπιαγωγείο, Α', Β', Δ' και Στ' Δημοτικού) και το εκάστοτε θέμα ((α) έναν άντρα και μια γυναίκα, (β) έναν άντρα και ένα αγόρι, (γ) μια γυναίκα και ένα κορίτσι, και (δ) ένα κορίτσι και ένα αγόρι).

Εξαρτημένες Μετρήσεις:

Η Χρωματική απόδοση του εκάστοτε ζεύγους σχεδίων είναι η πρώτη εξαρτημένη μέτρηση.

Τα σχέδια αναλύθηκαν ως προς την θέση που τοποθετήθηκε κάθε σκέλος του ζεύγους σχεδίων, καθώς επίσης και ως προς το αν υπήρχε διαφορά μεγέθους ανάμεσα στα ζεύγη των υπο-ενοτήτων της εκάστοτε θεματικής ενότητας, όπως και στο ποιο σχέδιο από τα δύο ήταν απεικονισμένο πιο ψηλό.

Τέλος, αναλύθηκαν και μετρήθηκαν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχεδίου, όπως το αν υπήρχαν λεπτομέρειες ανά υπο-ενότητα στα ρούχα και γενικά στην εμφάνιση που να φανερώνουν κάποια ιδιαίτερη ενασχόληση του παιδιού με το συγκεκριμένο σχέδιο σε σύγκριση με το άλλο, ή, στην άλλη περίπτωση, αν και τα δύο σχέδια ήταν «φορτωμένα» με λεπτομέρειες, σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση. Επιπρόσθετα αναλύθηκε σε κάθε σχέδιο αν η έκφραση του προσώπου ήταν διαφορετική από το άλλο σκέλος, αν ήταν θετικές ή όχι οι εκφράσεις των δύο σχεδίων και ποιες ήταν ακριβώς ανά περίπτωση (αν υπήρχε και ποια μορφή είχαν δώσει στο στόμα, όπως η ρεαλιστική του απόδοση με χείλια, ή που να εκφράζει χαμόγελο (ένα ημικύκλιο) ή δυσαρέσκεια

(ανάποδο ημικύκλιο), ανοιχτό στόμα (ένας κύκλος), ή μια απλή ευθεία γραμμή, ή κάποια άλλη απόδοση, όπως η τελεία, ένα τρίγωνο, κοκ).

3.3. Αποτελέσματα

Στα σχέδια έγινε ανάλυση περιεχομένου ως προς τις ομοιότητες ή διαφορές στον χρωματικό κώδικα για την γραφική αναπαράσταση του κάθε σκέλους του δίπολου που ζητήσαμε από τα παιδιά σε κάθε θεματική ενότητα, στο μέγεθος του κάθε σχεδίου, στην θέση του σχεδίου στο χαρτί, την εξωτερική εμφάνιση του σχεδίου και την έκφραση του προσώπου.

3.3.1. Ανάλυση Περιεχομένου ως προς τα χρώματα

Από την ανάλυση των σχεδίων, είχαμε τα ακόλουθα χρώματα: **κίτρινο, πορτοκαλί, ροζ, κόκκινο, καφέ, πράσινο, γαλάζιο, μπλε, μοβ, μαύρο και γκρι**, καθώς επίσης **διαφάνεια** (όπου το παιδί απέδιδε με κάποιο περίγραμμα το κάθε σχέδιο, αλλά όχι με μολύβι), μολύβι (που μπορεί να περιέχει και γεμίσματα αλλά χωρίς χρώμα) και, φυσικά, πολλαπλά χρώματα ανά σχέδιο (όταν το γέμισμα με χρώμα δεν ήταν ενιαίο, αλλά το παιδί είχε εναλλάξει περισσότερα του ενός χρώματα)[26].

[26] Στην περίπτωση που το σχέδιο είχε μόνο στο ένα από τα δύο σχέδια-φιγούρες (του εκάστοτε ζεύγους) χρώμα, το σχέδιο που έλειπε χρώμα χαρακτηριζόταν ως άχρωμο

3.3.1.1. Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως προς τα χρώματα των σχεδίων Άνδρας-Γυναίκα, αγόρι-κορίτσι, Άνδρας-αγόρι, και Γυναίκα-κορίτσι

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στους χρωματικούς κώδικες αγοριών και κοριτσιών για κάθε θεματική προέκυψαν σε συγκεκριμένες τάξεις και συγκεκριμένα ζεύγη θεματικών.

Όσον αφορά τον χρωματισμό του **άνδρα**, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση είχαμε στην απόδοσή του από την Στ' τάξη στην θεματική όπου παρουσιαζόταν μαζί με το αγόρι, όπου 77,3% των αγοριών προτίμησαν την διαφάνεια, και 40% των κοριτσιών το μπλε χρώμα [x^2=18,816, p<0,01], αλλά και στην θεματική με την γυναίκα, με ανάλογη διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (43,8% των αγοριών διαφάνεια, 50% των κοριτσιών μπλε, x^2=24,601, p<0,005].

Η **γυναίκα**, από την δική της πλευρά αποδόθηκε με στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στην Δ' τάξη στην θεματική με τον άνδρα (30,8% των αγοριών με διαφάνεια, 33,3% των κοριτσιών με κόκκινο [x^2=19,596, p<0,05]), και στην ίδια θεματική από την Στ' Δημοτικού (53,1% των αγοριών με διαφάνεια, 22,7% των κοριτσιών με πορτοκαλί, 27,3% με ροζ, και 13,6% με μοβ).

Όσον αφορά το **αγόρι**, με ανάλογο τρόπο η Δ' τάξη στην θεματική με το κορίτσι διαφοροποιήθηκε διαφυλικά με διαφάνεια από τα αγόρια (37,5%) και με χρώματα γενικά από τα περισσότερα κορίτσια [x^2=14,963, p<0,05], και στην Στ' τάξη, όπου 81,8% των αγοριών το απέδωσαν με διαφάνεια, και 33,3% των κοριτσιών με μπλε [x^2=18,381, p<0,005].

Τέλος, όσον αφορά το κορίτσι, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές διαφοροποιήσεις ως προς το χρώμα σε καμία τάξη.

3.3.1.2. Ιεραρχική προτίμηση των χρωμάτων για την απόδοση κάθε σκέλους της θεματικής

Στους πίνακες που ακολουθούν βλέπουμε τα πρώτα σε συχνότητα χρώματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ανά τάξη για να αποδώσουν το εκάστοτε ζεύγος. Η διάχυση αντιστοιχεί στην χρήση άνω του ενός χρωμάτων, και η διαφάνεια στην μη χρήση κάποιου χρώματος, δηλαδή την απόδοση της κάθε φιγούρας μόνο με το περίγραμμα. Κάθε ζεύγος φιγούρων αναλύθηκε ξεχωριστά ως προς την τάξη και το φύλο του παιδιού. Τα πρώτα σε προτίμηση βάση συχνότητας χρήσης τους στο εκάστοτε σχέδιο χρώματα παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν αμέσως πιο κάτω (Πίν. 3.1., 3.2., 3.3., 3.4.).

Πίνακας 3.1: Πρώτα σε προτίμηση χρώματα από αγόρια και κορίτσια στο ζεύγος άνδρας-αγόρι[27]

ΤΑΞΗ	ΑΝΔΡΑΣ		ΑΓΟΡΙ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	πράσινο	μπλε, κόκκινο	πράσινο	γκρι
Α′	Μπλε, καφέ	μπλε	ροζ	Μπλε, μαύρο
Β′	-	- & πράσινο	-	-
Δ′	μοβ, κόκκινο & -	Μαύρο, ποικιλία	κόκκινο	ροζ
ΣΤ′	-	μπλε	-	μπλε

[27] Όπου δεν αναφέρεται χρώμα, υπερέχει η διαφάνεια (απουσία χρώματος) και συμβολίζεται με [-]

Πίνακας 3.2: Πρώτα σε προτίμηση χρώματα από αγόρια και κορίτσια στο ζεύγος άνδρας-γυναίκα

ΤΑΞΗ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	μπλε	κίτρινο	διάχυση[28]	κόκκινο
Α′	Πορτοκαλί & -	- & μοβ	πορτοκαλί	-
Β′	-	μπλε	Ροζ & -	Διάχυση
Δ′	-	πράσινο	-	κόκκινο
ΣΤ′	-	μπλε	-	ροζ

Πίνακας 3.3: Πρώτα σε προτίμηση χρώματα από αγόρια και κορίτσια στο ζεύγος γυναίκα-κορίτσι

ΤΑΞΗ	ΓΥΝΑΙΚΑ		ΚΟΡΙΤΣΙ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ροζ	διάχυση	κόκκινο, ποικ.	μοβ
Α′	κόκκινο	διάχυση	πορτοκαλί, ροζ	διάχυση
Β′	-	-	-	-
Δ′	κόκκινο, μπλε, & -	Κόκκινο & -.	Ροζ & -	ροζ
ΣΤ′	-	-	-	-

Πίνακας 3.4: Πρώτα σε προτίμηση χρώματα από αγόρια και κορίτσια στο ζεύγος αγόρι-κορίτσι

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ		ΚΟΡΙΤΣΙ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	διάχυση	διάχυση	ροζ	διάχυση
Α′	μοβ, πράσινο	διάχυση	κόκκινο, μοβ	πορτοκαλί
Β′	-	-	-	-
Δ′	Κόκκινο & -	κόκκινο, μπλε	-	πορτοκαλί, ροζ
ΣΤ′	Κίτρινο & -	μπλε, μαύρο	Ροζ & -	κόκκινο, ροζ

[28] διάχυση = ισοψηφία των πρώτων σε συχνότητα χρωμάτων

3.3.2. Μέγεθος των σχεδίων με βάση το ύψος

Περνάμε στην ανάλυση του μεγέθους των σχεδίων, όπου κάποια από τα πιο σημαντικά στατιστικά στοιχεία είναι ότι στην Α' Δημοτικού τα αγόρια (50%) τείνουν να εξισώσουν τα εκάστοτε μέρη του ζεύγους **άντρας-αγόρι**, ενώ τα κορίτσια (90,9%) γενικά κάνουν τον άντρα στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους πιο ψηλό [$\times^2$=7,636, p<0,05]. Οι υπόλοιπες τάξεις δεν παρουσιάζουν διαφορά και γενικά κάνουν τον άνδρα πιο ψηλό από το αγόρι.

Στο ζεύγος **γυναίκα-κορίτσι** όλες οι τάξεις συμφωνούν στην γυναίκα πιο ψηλή από το κορίτσι.

Στο ζεύγος **άνδρας-γυναίκα**, ενώ γενικά ο άνδρας απεικονίζεται πιο ψηλός από την γυναίκα, στην Β' τάξη 40% των αγοριών συμφωνούν με αυτό, ενώ 50% των κοριτσιών τους απεικονίζουν με ίδιο ύψος [$\times^2$=6,667, p<0.05]. Ανάλογη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών με βάση το φύλο τους παρατηρείται στην Δ' τάξη, όπου 46,2% των αγοριών τους ζωγραφίζουν με διαφορά ύψους υπέρ του άνδρα, έναντι 33,3% των κοριτσιών απεικονίζουν την γυναίκα πιο ψηλή [$\times^2$=8,455, p<0.05].

Τέλος, στο ζεύγος **αγόρι-κορίτσι** έχουμε γενικά ισότητα ύψους, εκτός από την Α' όπου το αγόρι είναι πιο ψηλό από το κορίτσι για τα αγόρια και το αντίστροφο για τα κορίτσια, και την Β' όπου ανεξαρτήτως φύλου των παιδιών, το αγόρι τοποθετείται πιο ψηλό από το κορίτσι.

Από την άλλη ενδιαφέρον ίσως έχει να δούμε πώς αναπαριστούν οι εκάστοτε τάξεις τα μέρη από τα ζεύγη (άνδρας, γυναίκα, αγόρι, κορίτσι) στο σύνολό τους: τα νήπια έχουν την εξής γενική ιεραρχική κατάταξη με

βάση το ύψος: Α > Γ [>][29] α = κ, ανεξαρτήτως φύλου· Ανά τάξη στην Α' Δημοτικού: Α > Γ [=] α > κ για τα αγόρια, και Α > Γ [>] α < κ για τα κορίτσια· Στην Β' Δημοτικού: Α > Γ [>] α > κ για τα αγόρια, Α = Γ [>] α > κ για τα κορίτσια· Στην Δ' Δημοτικού: Α > Γ [>] α > κ για τα αγόρια, Α < Γ [>] α > κ για τα κορίτσια· και, τέλος, στην Στ' Δημοτικού: Α > Γ [>] α = κ·

3.3.3. Η θέση των σχεδίων στο χαρτί

Συνεχίζοντας, η θέση που τοποθετούνται από αγόρια και κορίτσια τα ζεύγη έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές, αφενός, για το ζεύγος **άνδρας-γυναίκα** στην Α' τάξη [$\times^2(26)=10,156$, $p<0,001$] όπου τα κορίτσια (100%) τοποθέτησαν στην πλειοψηφία τους πρώτη - αριστερά την γυναίκα, και τα αγόρια (62,5%) τον άνδρα, και στην Δ' [$\times^2(20)=10,091$, $p<0,001$] όπου τα κορίτσια (81%) τοποθέτησαν στην πλειοψηφία τους πρώτη - αριστερά την γυναίκα, και τα αγόρια (65,4%) τον άνδρα. Οι άλλες τάξεις τοποθέτησαν τον άνδρα στα αριστερά ή στο κέντρο του σχεδίου.

Στο ζεύγος **άνδρας-αγόρι**, αφετέρου, ο άνδρας σε όλες τις τάξεις τοποθετήθηκε αριστερά ή στο κέντρο, εκτός από την Στ' όπου τα κορίτσια προτίμησαν το αγόρι σε αυτή τη θέση (53,3%) ενώ τα αγόρια τον άντρα (77,3%) [$\times^2(37)=3,666$, $p=0,05$].

Στο ζεύγος **γυναίκα-κορίτσι**, συνεχίζοντας, τα αγόρια τοποθέτησαν περισσότερο το κορίτσι στην κεντρική θέση, ενώ τα κορίτσια την γυναίκα, αλλά όχι με στατιστικά σημαντική διαφορά.

[29] το σημάδι σύγκρισης ανάμεσα στην γυναίκα και το αγόρι έχει μπει σε αγκύλες γιατί η σύγκριση δεν είναι άμεση, αλλά αφορά τον άνδρα με το αγόρι και την γυναίκα με το κορίτσι. Είναι αξιοσημείωτη ωστόσο η ιεραρχική σειρά.

Τέλος, στο ζεύγος **αγόρι-κορίτσι** τα παιδιά του νηπιαγωγείου τοποθετούν τον άνδρα αριστερά ή στο κέντρο, της Α' το κορίτσι, της Β' το αγόρι, και στις δύο τελευταίες τάξεις τα αγόρια το αγόρι και τα κορίτσια το κορίτσι, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

3.3.4. Λεπτομέρειες στα σχέδια

Όσον αφορά την απόδοση λεπτομερειών των σχεδίων, σημαντικές στατιστικά διαφορές είχαμε αφενός με βάση το φύλο των παιδιών και την θεματική ενότητα μόνο στην περίπτωση του ζεύγους **άνδρας – γυναίκα** στην Α' τάξη [$\times^2(26)=9,543$, $p<0.05$], όπου τα κορίτσια έδωσαν έμφαση και ενασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το σχέδιο της γυναίκας (20%), αλλά και του άνδρα (50%) σχεδιάζοντας λεπτομέρειες που είχαν ως αποτέλεσμα να φαίνεται πιο φορτωμένο και επεξεργασμένο από εκείνο των αγοριών, που δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με κανένα και με τα δύο φύλα.

Συνεχίζοντας στο θέμα της εμφάνισης, τα ρούχα ήταν αντικείμενο ιδιαίτερης ενασχόλησης για τα κορίτσια στην Στ' Δημοτικού στην θεματική ενότητα κοριτσιού και γυναίκας [$\times^2(54)=8,219$, $p<0,005$].

Όσον αφορά, τελειώνοντας αυτή την υπο-ενότητα, το αν το εκάστοτε ζεύγος σχεδίων είχε διαφορετική έκφραση στο πρόσωπό του (π.χ. χαμόγελο, ευθεία γραμμή, κοκ), δεν είχαμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε καμία τάξη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Στην **Στ'** μόνο τα αγόρια (76,5%) επέλεξαν περισσότερο να αποδώσουν με χαμόγελο και την γυναίκα και το κορίτσι, ενώ τα κορίτσια (27,6%) έκαναν το κορίτσι πιο συχνά χαμογελαστό [$\times^2(32)=9,085$, $p<0,05$].

3.3.5. Βαθμός και είδος διαφοροποίησης των σχεδίων

Για να δούμε συνολικά τον βαθμό και το είδος της διαφοροποίησης κάθε σκέλους της εκάστοτε θεματικής κατασκευάστηκαν κλίμακες όπου στο είδος της διαφοροποίησης εντάχθηκαν το χρώμα, το μέγεθος, οι λεπτομέρειες (φιόγκοι, κουμπιά, ζώνες, κοκ) και οι μεταξύ τους συνδυασμοί, δίνοντας συνολικά επτά κατηγορίες: (α) χρώμα, (β) μέγεθος, (γ) λεπτομέρειες, (δ) χρώμα και μέγεθος, (ε) χρώμα και λεπτομέρειες, (στ) μέγεθος και λεπτομέρειες, (ζ) χρώμα και μέγεθος και λεπτομέρειες. Όταν τα παιδιά είχαν διακρίνει τα σχέδια μόνο σε μια διάσταση (ή χρώμα, ή μέγεθος, ή λεπτομέρειες) τότε αξιολογούνταν ως μικρής διαφοροποίησης, όταν είχαν δύο διαστάσεις που συμμεταβλήθηκαν (χρώμα και μέγεθος, ή χρώμα και λεπτομέρειες, ή μέγεθος και λεπτομέρειες), τότε αξιολογούνταν ως μέτριας διαφοροποίησης, και, τέλος όταν είχαμε συμμεταβολή και στις τρεις κατηγορίες είχαμε την μέγιστη διαφοροποίηση. Φυσικά, εδώ εννοούμε ότι για να πάρει κάποιο σχέδιο βαθμό διαφοροποίησης θα πρέπει να διαφέρει το εκάστοτε σκέλος από το άλλο, είτε στο χρώμα, είτε στο μέγεθος, είτε να είναι πιο «φορτωμένο» σε λεπτομέρειες.

3.3.5.1. Βαθμός διαφοροποίησης των σχεδίων ανάλογα με την τάξη και το φύλο των παιδιών

Με στατιστικά σημαντική διαφορά, τα κορίτσια διαφοροποίησαν τα σχέδιά τους περισσότερο από τα αγόρια, δηλαδή σε περισσότερες διαστάσεις στις θεματικές: **άνδρας-αγόρι** μόνο για την ΣΤ' [t(35)=2,704,

$p<.01$], **γυναίκα-κορίτσι** μόνο για το νηπιαγωγείο και την ΣΤ' [$t(13)=2,610$, $p<.05$, $t(30)=4,089$, $p<.001$ αντίστοιχα], **άνδρας–γυναίκα** για την Α', Β', Δ' και ΣΤ' Δημοτικού [$t(24)=4,748$, $p<.001$, $t(18)=3,051$, $p<.01$, $t(45)=2,672$, $p=.01$, και $t(52)=4,157$, $p<.001$, αντίστοιχα ανά τάξη], και **αγόρι-κορίτσι** μόνο για την ΣΤ' [$t(26)=2,309$, $p<.05$], με την πλειοψηφία των κοριτσιών σε αυτές τις τάξεις να διαφοροποιούν τα δύο σχέδια στο ίδιο χαρτί κατά μέσο όρο σε τρεις διαστάσεις (χρώμα, και μέγεθος, και λεπτομέρειες), έναντι των αγοριών που τα διαφοροποίησαν ως προς μια ή δύο διαστάσεις. Στις υπόλοιπες θεματικές και τάξεις δεν είχαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς το βαθμό της διαφοροποίησης.

3.3.5.2. Είδος διαφοροποίησης

Ανά θεματική ενότητα, οι διαφορές με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για το είδος διαφοροποίησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, και πάντα με αναφορά στην τάξη, ήταν οι ακόλουθες:

Άνδρας-αγόρι: στην Στ' Δημοτικού τα αγόρια διαφοροποίησαν κυρίως ως προς χρώμα και μέγεθος, τα κορίτσια ως προς όλες τις διαστάσεις, και ειδικά έδωσαν βάρος στο μέγεθος [$x^2(37)=16,882$, $p<.01$].

Γυναίκα-κορίτσι: στην Στ' τάξη τα αγόρια διαφοροποίησαν ως προς το χρώμα, τα κορίτσια ως προς όλες τις διαστάσεις [$x^2(32)=15,603$, $p<.05$].

Άνδρας-γυναίκα: στην Α' τάξη τα αγόρια στην πλειοψηφία τους δεν διαφοροποίησαν ως προς καμία διάσταση τα δύο σχέδια, έναντι των κοριτσιών που διαφοροποίησαν σε όλες τις διαστάσεις [$x^2(26)=15,566$,

$p<.001$], στην Δ' τάξη ομοίως [$x^2(47)=7,684$, $p<.05$], και στην Στ' τάξη τα αγόρια διαφοροποίησαν ως προς το χρώμα και τις λεπτομέρειες, ή το σχήμα και τις λεπτομέρειες, ενώ πάλι τα κορίτσια διαφοροποίησαν τα δύο μάλη ως προς όλες τις διαστάσεις [$x^2(54)=22,074$, $p<.001$].

Αγόρι-κορίτσι: δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία τάξη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.

3.4. Συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα βλέπουμε για ακόμη μια φορά πώς το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο. Στην παρούσα έρευνα δεν αναζητήθηκαν μόνο οι διαφορές ή ομοιότητες των αγοριών και των κοριτσιών κάθε τάξης, αλλά και ο βαθμός που διαφοροποίησαν τα ζεύγη των εκάστοτε θεματικών.

Όσον αφορά την πρωιμότητα της χρωματικής στερεοτυποποίησης των δύο φύλων στα κορίτσια, εδώ φαίνεται ότι δεν ευσταθεί, εφόσον τα αγόρια δείχνουν να τυποποιούν χρωματικά το σχέδιο του άνδρα και της γυναίκας ήδη από το νηπιαγωγείο (απόρριψη της Η1α).

Σχετικά με την άμβλυνση της χρωματικής στερεοτυποποίησης στην ηλικία των έξι ετών περίπου, δηλαδή στην Β' τάξη, για τα μεν κορίτσια δεν ευσταθεί, εφόσον επιμένουν στα χρωματικά στερεότυπα καθ' όλο το δημοτικό. Τα αγόρια, όμως, εγκαταλείπουν νωρίς αυτή τη διάσταση διαφοροποίησης των δύο φύλων. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν

αντιμετωπίζουν στερεοτυπικά τα δύο φύλα, μάλλον[30] ότι δεν δίνουν έμφαση στο χρώμα κατά την ζωγραφική τους δραστηριότητα (αποδοχή της Η1β μόνο για τα αγόρια).

Όσον αφορά την στερεοτυποποίηση σε χρωματικό επίπεδο (Η1γ), στην θεματική «άνδρας-γυναίκα» τα κορίτσια φάνηκαν πιο επίμονα στην στερεοτυποποιημένη επιλογή χρώματος για την γυναίκα (σε όλες τις τάξεις, με εξαίρεση μόνο για την Α') από ότι για τον άνδρα (μόνο στις τάξεις Β' και Στ'), ενώ τα αγόρια, αφενός μεν δεν επιδόθηκαν ιδιαίτερα στην χρωματική διαφοροποίηση στις μεγαλύτερες τάξεις (κάτι που έχουμε ήδη δει στις προηγούμενες έρευνες), αφετέρου, δε, ήταν στερεοτυπικά φορτισμένα ως προς το χρώμα του άνδρα μόνο στο νηπιαγωγείο. Αυτό επιβεβαιώνει εν μέρει και την Η1γ, ενώ πιθανόν να είναι μια ένδειξη της ήδη, σε αυτή την ηλικία, επιτυχημένης εσωτερίκευσης του χρωματικού στερεότυπου του φύλου.

Ένα επιπλέον στοιχείο, ωστόσο, είναι ότι τα αγόρια γνωρίζουν καλά, και επιμένουν να αποδίδουν περισσότερο από τα χρωματικά στερεότυπα του άνδρα, εκείνα της γυναίκας, στις μικρότερες ειδικά τάξεις (νηπιαγωγείο, Α' και Β' τάξη), πράγμα που ενισχύει την διαφορετική αντιμετώπιση του χρώματος από αυτά, εφόσον στις ίδιες τάξεις ο άνδρας δεν είχε χρωματιστεί από την πλειοψηφία των αγοριών. Αυτό οδηγεί και στο συμπέρασμα ότι το χρώμα έχει να κάνει κεντρικά με την ταυτότητα του φύλου και ειδικά του στερεότυπου της γυναίκας, κυρίως από την πλευρά των αγοριών σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, αλλά και από τα κορίτσια, που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με την στερεοτυπική χρωματική απόδοση του άλλου φύλου.

[30] Λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά ευρήματα των προηγούμενων ερευνών.

Κάτι που έχει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι, στις θεματικές «αγόρι-κορίτσι», «γυναίκα-κορίτσι» και «άνδρας-αγόρι», τα αγόρια συμφωνούν πολύ συχνά με τους στερεοτυπικούς κώδικες που αφορούν το κορίτσι ή την γυναίκα, αλλά σπάνια με εκείνους που αφορούν το αγόρι ή τον άνδρα, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν τα χρωματικά στερεότυπα σε όλες, σχεδόν, τις τάξεις (γαλάζιο ή μπλε για τον άνδρα και το αγόρι, ροζ για την γυναίκα ή το κορίτσι).

Περνώντας, τώρα, στην συζήτηση πάνω στην θέση που τοποθετήθηκαν τα σχέδια, βλέπουμε επιβεβαίωση των ευρημάτων της προηγούμενης έρευνας, με την Α' και Δ' τάξη πιο πολωμένες στην τοποθέτηση του φύλου που ανήκει το παιδί σε κεντρικό, κυρίαρχο σημείο του σχεδίου, στην θεματική «άνδρας-γυναίκα». Οι άλλες τάξεις δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές διαφορές στην θέση κάθε σκέλους της θεματικής αυτής. Στις υπόλοιπες θεματικές, η εικόνα είναι πιο ανάμικτη, με τοποθετήσεις που εξαρτώνται από το φύλο και τη ηλικία των παιδιών, αλλά με όχι ένα συστηματικό τρόπο. Ενδεικτικά πάντως στην πλειοψηφία των παιδιών ο άνδρας στην θεματική «άνδρας-αγόρι» τοποθετήθηκε αριστερά, και η γυναίκα στην θεματική «γυναίκα-κορίτσι», ενώ πολύ ασαφή είναι κάποια πιθανά συμπεράσματα για το αγόρι και το κορίτσι. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι κάθε φορά τα παιδιά ξεκινούν την ζωγραφική δραστηριότητα κάθε θεματικής, ή τοποθετούν σε κεντρική θέση εκείνο το σκέλος που γνωρίζουν πιο καλά, αλλά και εκείνο που έχει μεγαλύτερο status, είτε ηλικιακά, είτε διαφυλικά. Επιβεβαιώνεται εδώ η Η2.

Ανάλογη μεταχείριση παρατηρούμε στην απόδοση του ύψους/μεγέθους. Τα κορίτσια, παρά την αυξημένη, σε σχέση προς τα αγόρια, χρωματική στερεοτυποποίηση του σχεδίου τους, στην Β' και Δ' τάξη δεν απεικονίζουν τον άνδρα πιο ψηλό από την γυναίκα, όπως θα αναμενόταν, αλλά τείνουν να τους εξισώσουν, ενώ αντίστροφα τα αγόρια, που δεν διαφοροποίησαν χρωματικά τα δύο σκέλη αυτής της θεματικής επέμειναν στην διαφοροποίηση με βάση το ύψος. Ανάλογη τάση παρατηρήθηκε και στις θεματικές «αγόρι-κορίτσι», εδώ όμως στην Α' τάξη: τα αγόρια απεικόνισαν πιο ψηλό το αγόρι, τα κορίτσια το κορίτσι. Στην Β' τάξη το αγόρι αποδόθηκε πιο ψηλό από το κορίτσι από την πλειοψηφία των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις γενικά τα δύο σχέδια εξισώθηκαν.

Ας σημειώσουμε ότι τα κορίτσια της Α' τάξης ζωγράφισαν τον άνδρα πιο ψηλό δίπλα στο αγόρι, παρόλο που τα αγόρια, σε συμφωνία με την έλλειψη χρωματικής διαφοροποίησης, τους απεικονίζουν με ίδιο ύψος (κάτι που φανερώνει τάσεις εξίσωσης με το φύλο τους[31]). Ωστόσο, επιβεβαιώνεται η Η2 για την διαφοροποιημένη επίδραση του φύλου και της ηλικίας των παιδιών στις απόδοση των επιμέρους στοιχείων της ανθρώπινης φιγούρας, όταν αυτή αποδίδεται σε ζεύγος με κάποια σημαντική άλλη κατηγορία.

Τέλος, στις επιπλέον λεπτομέρειες και την έκφραση, βλέπουμε την μεγαλύτερη έμφαση στις λεπτομέρειες και τα ρούχα από τα κορίτσια στην Α' και Στ' τάξη αντίστοιχα, ενώ το χαμόγελο αποδόθηκε από τα αγόρια στην Στ' τάξη στην θεματική «γυναίκα-κορίτσι» και στις δύο, ενώ τα κορίτσια απέδωσαν χαμόγελο μόνο στο κορίτσι (Η2). Αυτό επιβεβαιώνει

[31] Μήπως αυτό είναι μια καλή ένδειξη του status που έχει το ανδρικό στερεότυπο, ώστε τα αγόρια να το υιοθετούν από νωρίς, ενώ τα κορίτσια διαφοροποιούνται, στερεοτυπικά τουλάχιστον, από το φύλο τους;

σε κάποιο βαθμό την υπόθεση Η1β, ότι, δηλαδή οι διαφυλικές διαφορές αφορούν πιο εκλεπτυσμένα στοιχεία όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών.

Όσον αφορά την ηλικιακή διαφοροποίηση του φύλου (κάτι που θεωρητικά δείχνει την σταθερότητα του φύλου: Η3) στο οποίο ανήκουν τα παιδιά, δηλαδή το θέμα αγόρι-άνδρας για τα αγόρια, και το θέμα κορίτσι-γυναίκα για τα κορίτσια, φάνηκε από την ανάλυση ότι πραγματικά, τα αγόρια απέφυγαν την χρωματική διαφοροποίηση σε όλες σχεδόν τις τάξεις, εκτός από την Α', ανάμεσα στον άνδρα και το αγόρι. Τα κορίτσια όμως, διαφοροποίησαν χρωματικά την γυναίκα από το κορίτσι σε όλες σχεδόν τις τάξεις.

Αυτή η πιο εκλεπτυσμένη διαφοροποίηση, σε χρωματικό επίπεδο, των ηλικιακών συνισταμένων του φύλου από τα κορίτσια φαίνεται και από τις χρωματικές επιλογές για τον άνδρα και το αγόρι: αποφεύγουν να τους διαφοροποιήσουν χρωματικά σε όλες σχεδόν τις τάξεις. Θα μπορούσε αυτό να σημάνει μια ειδοποιό διαφορά στον τρόπο πρόσληψης του φύλου από τα κορίτσια: εκλαμβάνουν πιο ομοιογενή την εξω-ομάδα του άλλου φύλου και πιο διαφοροποιημένη την ενδο-ομάδα, από ότι τα αγόρια, τα οποία τείνουν σε χρωματικό πάντα επίπεδο να εξομοιωθούν με τον άνδρα, αλλά διαφοροποιούν περισσότερο –όπως φαίνεται από τα διαθέσιμα στοιχεία- την έξω-ομάδα; Παρατηρούμε εδώ ότι μέσα από τη χρωματική ανάλυση του παιδικού σχεδίου οδηγούμαστε σε πιο λεπτές κοινωνικές δυναμικές που έχουν να κάνουν με την πρόσληψη ενδο-ομάδας, και έξω-ομάδας, κάτι που θα ήταν δύσκολο να γίνει σε αυτές τις ηλικίες με άλλο τρόπο.

Αυτό που πρέπει να παρατηρήσουμε μετά την συζήτηση των αποτελεσμάτων είναι ότι είναι δυσδιάκριτα τα όρια τυποποίησης του σχεδίου με βάση το φύλο και της ευελιξίας του σχήματος, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε κοινωνικά φορτισμένες έννοιες, όπως τελικά φάνηκαν ότι είναι το χρώμα για τον άνδρα από τα αγόρια, το ύψος και το μέγεθος εν γένει, για όλα τα παιδιά, η έκφραση συναισθημάτων από τα φύλα. Εκεί, οι επιθυμία για υπεροχή συγχέεται συχνά με την τυποποιημένη εικόνα που μεταδίδεται από τους ενήλικες στα παιδιά. Καθώς βλέπουμε όμως, είναι σαφές από τα παραπάνω ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες των διαφυλικών στερεοτύπων. Αντίθετα, αντισταθμίζουν τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που τους προσάπτονται με άλλα, όπως είναι το χρώμα με το μέγεθος, ή την θέση. Αυτό το συμπέρασμα, που με τόσες αποχρώσεις και ποικιλία είδαμε πιο πάνω υποστηρίζει την άποψη που θέλει το κοινωνικό να διαπλέκεται έντονα με το γνωστικό, στο επίπεδο της έννοιας του σχήματος, και μάλιστα με πολύπλευρους και πολυδιάστατους τρόπους. Στοιχεία όπως η απλή οδηγία στα παιδιά για απεικόνιση θεματικών που σχετίζονται με το φύλο, όπως είναι «άνδρας-γυναίκα» και «αγόρι-κορίτσι» οδηγούν σε ζωγραφικά αποτελέσματα που δεν φανερώνουν απλώς παράλληλους αναπτυξιακούς δρόμους, αλλά υπογραμμίζουν ιδιαίτερες κοινωνικές πτυχές της διαχείρισης του παιδικού σχεδίου ως προέκταση της κοινωνικής παράστασης του φύλου που φέρουν τα παιδιά του δείγματος.

Η *Κοινωνική Σηματοδότηση* γνωστικών με κοινωνικές πτυχές της λειτουργίας των αναπαραστάσεων, προτείνεται εδώ ως επέκταση των αρχών και των ορίων της Κοινωνικής Σήμανσης. Μια λειτουργία απόδοσης διαφορικής βαρύτητας σε συγκεκριμένες διαστάσεις, όπως αναδείχθηκε το χρώμα, ή το μέγεθος του σχεδίου, στις παιδικές ζωγραφιές, ενεργοποιήθηκε και φάνηκε πως λειτουργεί αμφίδρομα: από

την μια υποδηλώνει τις διαφορές ή/και ομοιότητες των δύο φύλων, αλλά και των διαφορετικών ηλικιών εντός του φύλου, ενώ από την άλλη θέτει το χρώμα και το ύψος (που μας απασχολούν περισσότερο εδώ) υπό την διακριτική ευχέρεια των παιδιών τα οποία, με βάση το φύλο τους, χειρίζονται διαφοροποιητικά αυτές τις δύο διαστάσεις.

Με άλλα λόγια, φαίνεται πως το μέγεθος / ύψος (ή και μήκος, στην δισδιάστατη έκφρασή του πάνω στο χαρτί) είναι «Κοινωνικά Σηματοδοτημένο»: έχει ειδικό βάρος για την απεικόνιση του σχεδίου κάθε θεματικής, αν και, θεωρητικά τουλάχιστον, θα έπρεπε, όπως το χρώμα, να ακολουθεί το στερεότυπο. Αυτό έχει ένα ειδικό θεωρητικό βάρος αν παράλληλα αναλογιστούμε τα ευρήματα των πειραμάτων του Piaget που οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά, ειδικά του προ-λειτουργικού σταδίου, δηλαδή της Α' τάξης εν προκειμένω, δεν διαθέτουν την ικανότητα της διατήρησης. Το καινοτόμο ωστόσο αυτής της παρατήρησης *δεν* είναι ότι τα παιδιά είναι πιο «ικανά» από ότι πιστεύαμε. Άλλωστε κάτι τέτοιο έχει διατυπωθεί εδώ και κάποιες δεκαετίες, και έχει υποστηριχθεί από πλειάδα ερευνών.

Η πρωτοτυπία αυτής της ανάλυσης έγκειται στο ότι τα παιδιά *χρησιμοποιούν* και *διαχειρίζονται* με κοινωνικά *σηματοδοτημένους* τρόπους λογικο-μαθηματικές έννοιες, όπως αυτή του μήκους, όταν αυτές καλύπτονται πίσω από κοινωνικές αντιστοιχίσεις: εδώ το μήκος πάνω στο χαρτί σηματοδοτεί το ύψος του ανθρώπινου σώματος. Η Κοινωνική Σηματοδότηση επομένως δείχνει ότι η αντιστοίχιση αυτή, υπό όρους και προϋποθέσεις, όπως το θέμα που έχουν να αποδώσουν ζωγραφικά τα παιδιά, η ηλικία τους, το φύλο τους, *δεν* ακολουθεί τους αναμενόμενους κανόνες και νόρμες, όπως συμβαίνει πιο πολύ με το χρώμα, ή την έκφραση συναισθημάτων. Κάτι παρεμβάλλεται, και ασφαλώς αυτό δεν

είναι απλά το σχήμα ενός φύλου όπως αυτό παρουσιάζεται από το περιβάλλον και επιβάλλεται, κάποιες φορές, για την επάρκεια του ατόμου. Το φύλο του παιδιού αναδείχτηκε ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας για τις μη στερεοτυπικές αντανακλάσεις στο παιδικό σχέδιο. Όμως, η ενδο-ομαδική ταυτότητα, και η θετική διακριτότητα ενόψει της έξω-ομάδας, φαίνεται πως ώθησαν τα παιδιά του δείγματός μας να αποφασίσουν να σπάσουν χωρίς ενδοιασμούς και με στατιστικά σημαντικές διαφορές τα δεσμά των στερεοτύπων, όχι σύμφωνα μόνο με την λεγόμενη «σχηματική ευελιξία» (schematic flexibility), μιμούμενα δηλαδή το άλλο φύλο σε κάποιες κατηγορίες, αλλά σε κοινωνικά *σηματοδοτημένες* περιοχές, όπως είναι αυτή του ύψους. Το ναι ή το όχι σε έναν πιθανό διάλογο με έναν ενήλικο εδώ αντικαταστάθηκε με την παραστασιακή έκφραση εντός του παιδικού σχεδίου ότι η φιγούρα της γυναίκας είναι ισοϋψής με εκείνη του άνδρα από τα κορίτσια της Β' τάξης, ή ακόμη πιο γλαφυρά, ότι η φιγούρα του αγοριού απεικονίζεται με μεγαλύτερο ύψος από την φιγούρα του κοριτσιού στα σχέδια των αγοριών του δείγματος της Α' τάξης, και αντίστροφα, η φιγούρα του κοριτσιού απεικονίστηκε πιο ψηλή στο σχέδιο από την φιγούρα του αγοριού για τα κορίτσια της ίδιας τάξης. Ή, ακόμη, στην ίδια τάξη, ότι η φιγούρα του άνδρα απεικονίστηκε σε ίσο ύψος με τη φιγούρα του αγοριού από τα αγόρια του δείγματος, και αντίστροφα ότι η φιγούρα του άνδρα ήταν πιο ψηλή από το αγόρι στα σχέδια των κοριτσιών του δείγματος.

Η διπλή φορά των παραπάνω παρατηρήσεων είναι, από την μια πλευρά, το κοινωνικό επίπεδο (αναπαραστάσεις των παιδιών, στερεότυπα των φύλων, προσχωρήσεις σε διαφυλικές κατηγοριοποιήσεις) που εκφράζεται στο παιδικό σχέδιο -εστιασμένα για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής- μέσα από το μήκος, το χρώμα. Η άλλη της πλευρά, η γνωστική, μένει να διερευνηθεί στην δοκιμασία που έχει, όπως έχουν

δείξει πολλές έρευνες, έναν ανεπίλυτο χαρακτήρα για κάποια παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου: εκείνης της διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Μπορεί άραγε να λειτουργήσει επικουρικά η Κοινωνική Σηματοδότηση στην Κοινωνική Σήμανση μέσα από συμβολικά παρόντες κοινωνικούς δρώντες (εν προκειμένω έναν άνδρα και μια γυναίκα με ανισότητα ύψους) και να διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν ένα πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του ύψους; Στις έρευνες που ακολουθούν πάνω σε αυτή την προβληματική αντιστρέφεται η παρατήρηση της διαχείρισης του μήκους ως ύψος από τα παιδιά που παρατηρήθηκε στο παιδικό σχέδιο, και πλέον το μήκος είναι το διακύβευμα μιας μικρογενετικής μεθόδου διερεύνησης της ικανότητας διατήρησης, και η παράσταση του φύλου έρχεται επικουρικά στην διαδικασία κοινωνική σήμανσης ενός λογικομαθηματικού προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ –ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΙΡΑΜΑ ΠΡΩΤΟ - Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ: ΤΟ ΥΨΟΣ ΩΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ

1.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κομμάτι θα ασχοληθούμε με δύο διαδοχικές φάσεις έρευνας, όπου η πρώτη αφορά στην διερεύνηση της επίδρασης της παράστασης και της ταυτότητας του φύλου στο επίπεδο των προτιμήσεων των παιδιών (για αφίσες διαφυλικά ουδέτερες, αφίσες με διπολική διαφυλική φόρτιση και αφίσες με διασταυρωμένη διαφυλική φόρτιση), και η δεύτερη -σε συνέχεια κάθε συνθήκης αφισών- αφορά σε ένα πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους, με αντιστοίχηση της παράστασης του φύλου -στην διάσταση του ύψους του σώματος του άνδρα και της γυναίκας, με την ανισότητα του μήκους σε δύο κορδονάκια από χάντρες λευκού χρώματος. Η αλληλεπίδραση με έναν ενήλικο μεσολαβητή θα περιέχει δύο μορφές στρατηγικών επίλυσης, με την λογικομαθηματική στρατηγική να αποτελεί συνθήκη ελέγχου για την επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης: η παρουσίαση της στρατηγικής της αντιστρεψιμότητας θα είναι η μια, η Κοινωνική Σήμανση του μήκους μέσα από το ύψος θα είναι η άλλη. Βασικός στόχος των πειραματικών αυτών διερευνήσεων θα είναι η μελέτη της επίδρασης της σχετικοποίησης του

κοινωνικού κανόνα ή νόρμας (παράσταση και στερεότυπο του φύλου) στην ικανότητα επίλυσης του προβλήματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών πάνω στην Κοινωνική Σήμανση, την ικανότητα διατήρησης στα παιδιά του προλειτουργικού σταδίου και τις διαφυλικές προτιμήσεις και αποδόσεις (βλ. Κεφ. 2), η κοινωνιογνωστική σύγκρουση που εγείρεται όταν αντιπαρατίθενται διαφορετικές οπτικές γωνίες – εστιάσεις πάνω στην βάση αμοιβαίων προβληματισμών, όπου ενεργοποιούνται γνωστικοί και κοινωνικοί κανόνες, με αντιστοιχία των κανόνων αυτών σε συμβολικό ή πραγματικό επίπεδο, μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο μέσω της Κοινωνικής Σήμανσης μέσω της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών μελών μιας κατάστασης.

Η ταυτότητα του φύλου με κεντρικό μοχλό ενεργοποίησης εδώ την ανισότητα του ύψους του άνδρα και της γυναίκας θα είναι το όχημα αντιστοίχησης της ανισότητας του μήκους δύο κορδονιών από χάντρες λευκού χρώματος. Ο κοινωνικός κανόνας ανισότητας που διέπει την αναπαράσταση του φύλου σε στερεοτυπικό επίπεδο, εμπραγματώνεται μέσα από την αντιστοίχηση των κορδονιών διαφορετικού μήκους με τον άνδρα και την γυναίκα σε αναλογία (μεγαλύτερου μήκους κορδόνι αντιστοιχίζεται στον άνδρα, μικρότερου μήκους κορδόνι αντιστοιχίζεται στην γυναίκα). Το πρόβλημα που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά ως προς την διατήρηση της ανισότητας του μήκους τίθεται μέσα από την διαμόρφωση του πειραματικού υλικού των εξελεγκτικών φάσεων της ικανότητας διατήρησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί φαινομενική ισότητα (βλ. σελ. 195: διαδικασία). Για λόγους ερευνητικής αντιστοίχισης με προηγούμενες μελέτες, το μήκος παρέμεινε σε οριζόντια διάταξη στο σχετικό υλικό, και δεν ορίστηκε ως σύγκριση κάθετων μηκών.

1.1.1. Υποθέσεις της έρευνας

Όπως είδαμε μέσα από τις έρευνες πάνω στο παιδικό σχέδιο που προηγήθηκαν, αφενός προκύπτει ότι το φύλο είναι βασική κατηγορία ταξινόμησης του ευρύτερου περιβάλλοντος στα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Για αυτό υποθέτουμε ότι μπροστά σε μια περισσότερο ή λιγότερο ασαφή ως προς το φύλο κατάσταση επιλογής ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εναλλακτικές αφίσες, τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν την ταυτότητα του φύλου ως βασική αρχή κατηγοριοποίησης, προτίμησης και απόδοσης των αφισών σε ένα από τα δύο κουκλάκια όπου έχει οριστεί το φύλο (Υπόθεση Η1). Πιο συγκεκριμένα, όταν δεν είναι φορτισμένο το υλικό με βάση το φύλο, οι αρχικές προτιμήσεις των παιδιών θα γίνουν με βάση τα κριτήρια που έδειξε το ελεύθερο σχέδιο (θεματικές των εικόνων – χρώματα) (Υπόθεση Η1α). Τα παιδιά θα δείξουν πιο έντονη διαφοροποίηση στις προτιμήσεις όταν υπάρχει φόρτιση της θεματολογίας ή των χρωμάτων ως προς το φύλο (Υπόθεση Η1β). Θα είναι πιο εύκολη η διάκριση του φύλου των κουκλιών με διαφορετικό χρώμα, παρά όταν είναι ίδια, καθώς φάνηκε ότι το χρώμα ήταν βασικό διαφυλικό κριτήριο (Υπόθεση Η1γ). Θα συμφωνούν οι προτιμήσεις των παιδιών με το φύλο τους (Θεωρία Κοινωνικής Ταυτότητας) (Υπόθεση Η1δ).

Τα κορίτσια, όπως φάνηκε από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου, είναι πιο πρώιμα σταθεροποιημένα από τα αγόρια στις διαφυλικές απεικονίσεις των σχεδίων τους. Υποθέτουμε, συνεπώς, ότι τα κορίτσια θα είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο διαφυλικά ορθό σχετικά με τις

προτιμήσεις, τις αποδόσεις, αλλά και την ταύτιση με το φύλο τους (Υπόθεση Η2).

Τα μη-διατηρητικά παιδιά σε αυτή την ηλικία, που διέπεται από τα χαρακτηριστικά της προ-λειτουργικής σκέψης σύμφωνα με την Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης κατά Στάδια του Piaget, αδυνατούν να κατανοήσουν το αμετάβλητο της ανισότητας του μήκους όταν αυτό έχει υποστεί μεταβολή προς την αλλοίωσή του ώστε να υπάρχει φαινομενική ισότητα. Αναμένουμε, από την μια, ότι η κοινωνιογνωστική σύγκρουση που προκαλούν οι διαφορετικές προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος από πειραματιστή και από το παιδί θα οδηγήσουν το παιδί σε αποκέντρωση της σκέψης του, ώστε να αντιληφθεί ότι η φαινομενική ισότητα είναι αποτέλεσμα αντιληπτικής πλάνης (Υπόθεση Η3).

Από την άλλη, προχωράμε ένα βήμα την κοινωνιογνωστική σύγκρουση, ανάγοντάς την σε ένα συμβολικό, για την πειραματική κατάσταση επίπεδο μιας φανταστικής αλληλεπίδρασης, με αφετηρία την παράσταση του φύλου, και ειδικότερα, το αμετάβλητο του ύψους του ανθρώπου, παρά την αλλαγή της εξωτερικής εμφάνισης. Η σταθερότητα της ταυτότητας του φύλου, ως αναλογικό παράδειγμα, υποθέτουμε ότι θα μας βοηθήσει να επιτύχουμε μεγαλύτερη πρόοδο προς την κατεύθυνση της διατήρησης του μήκους (συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης), από ότι η απλή επίδειξη της αντίστροφης πράξης του δεσίματος του κορδονιού (Υπόθεση Η3α). Επίσης, υποθέτουμε ότι η ηλικία των παιδιών θα έχει επίδραση στην ικανότητα διατήρησης (Υπόθεση Η3β). Υποθέτουμε, τέλος, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα έχουν παρόμοιες επιδόσεις εάν η εξοικείωση με το κοινωνικό σενάριο και το πειραματικό υλικό είναι η βάση της γνωστικής προόδου, ή διαφορετικές επιδόσεις αν η κοινωνιογνωστική σύγκρουση στην βάση της ενεργοποίησης της

παράστασης του φύλου οδηγήσει σε διαφορετικό επίπεδο την κατανόηση της κοινωνικής σήμανσης του προβλήματος[32] (Υπόθεση Η3γ).

1.2. Μέθοδος

Δείγμα: Το δείγμα μας αποτέλεσαν 241 παιδιά, 59 αγόρια (49,2%) και 61 κορίτσια (50,8%) από την Α' δημοτικού (σύνολο 120 παιδιά) και 60 αγόρια (49,6%) και 61 κορίτσια (50,4%) από την Β' δημοτικού (σύνολο 121 παιδιά). Η καταγωγή των παιδιών ήταν από την Αθήνα (155 παιδιά, 64,3%) και από την Περιφέρεια (86 παιδιά, 35,7%). Όλα τα παιδιά του δείγματος των πειραματικών διερευνήσεων προήλθαν με τυχαίο τρόπο από το δείγμα των παιδιών που είχαν συμμετάσχει στις πιλοτικές διερευνήσεις του παιδικού σχεδίου με θέμα την ζωγραφική απεικόνιση των δύο φύλων.

Υλικό: Το υλικό μας αποτελούνταν από τα εξής (Παράρτημα 1): Τρία σετ από αφίσες (συνολικά 9 αφίσες) μεγέθους 17*22,7 εκατ., με περιθώρια πλαισίου 3,5 εκατ. ανά πλευρά. Το πρώτο σετ περιλάμβανε δύο αφίσες έγχρωμες, που παρουσίαζαν η μία ένα αγροτικό τοπίο που κυριαρχούσε το πράσινο χρώμα, και η άλλη ένα απογευματινό παραποτάμιο τοπίο, όπου κυριαρχούσε το κίτρινο. Επίσης, η πρώτη περιείχε περισσότερες λεπτομέρειες της φύσης όπως δέντρα, χωράφια, αγροτικά μηχανήματα, σπίτια, από την δεύτερη, όπου υπήρχε μια γέφυρα

[32] Εφόσον μέσα από το παιδικό σχέδιο ως μέσο διερεύνησης της παράστασης του φύλου τα κορίτσια φάνηκε να τείνουν προς την ισότητα ύψους, αλλά τα αγόρια τείνουν προς την ανισότητα του ύψους άνδρα και γυναίκας. Συνεπώς, η ίδια η δομή του προβλήματος της διατήρησης που βασίζεται στην ανισότητα «πριμοδοτεί» περισσότερο την παράσταση των αγοριών.

με καμάρες και βάρκες. Οι αφίσες αυτές επιλέγηκαν ούτως ώστε να είναι διαφυλικά ουδέτερες και ως προς το χρώμα και ως προς το θέμα.

Το δεύτερο σετ αποτελούνταν από τρεις αφίσες, που περιλάμβαναν ένα μπουκέτο ροζ λουλούδια η μια, την πρόσοψη ενός μπλε φορτηγού η άλλη, και ένα αφαιρετικό γεωμετρικό σχέδιο του Vassili Kandinski η τρίτη, με κυρίαρχο το κίτρινο χρώμα. Η επιλογή έγινε ούτως ώστε οι αφίσες να είναι διαφυλικά διπολικά φορτισμένες οι δύο πρώτες (ανδρική-γυναικεία σε θέμα και χρώμα), και ουδέτερη ως προς το φύλο η τρίτη.

Το τρίτο σετ αποτελούνταν από τέσσερις αφίσες, μια με ανδρικά καπέλα σε διακοσμητικό μοτίβο με μαύρο φόντο (ανδρικό χρώμα και κυρίως θέμα, με το διακοσμητικό μοτίβο να είναι γυναικείο χαρακτηριστικό: διαφυλικά διασταυρωμένα στοιχεία) , άλλη με ένα μαύρο σπορ αυτοκίνητο (ανδρικό θέμα και χρώμα), η τρίτη με μια φωτογραφία ενός βάζου με ροζ λουλούδια (γυναικείο θέμα και χρώμα), και η τέταρτη με ένα σχέδιο βάζου με γαλάζια λουλούδια (γυναικείο θέμα, ανδρικό χρώμα: διαφυλικά διασταυρωμένα στοιχεία). Οι αφίσες επιλέγηκαν ούτως ώστε να χαρακτηρίζονται από διαφυλικά διασταυρωμένη φόρτιση (ανδρική, γυναικεία, ανδρική με γυναικεία στοιχεία, και γυναικεία με ανδρικά στοιχεία).

Επίσης, υπήρχαν διαθέσιμα δύο σετ από λούτρινες κούκλες - κουνελάκια, μεγέθους 25*12*12 εκατ. Το ένα σετ κουκλιών αποτελούνταν από ίδιες κούκλες, άσπρου χρώματος, με μαβιές λεπτομέρειες στα αυτιά. Το άλλο σετ αποτελούνταν από ένα ροζ και έναν γαλάζιο κουκλάκι (στερεοτυπικός χρωματισμός με βάση το φύλο).

Επιπλέον, δείχναμε μια μαύρη καρτέλα στην εξελεγκτική φάση του πειραματικού μέρους της έρευνας μεγέθους 18*29 εκατ., όπου είχαμε

προσαρτήσει δύο πετονιές με λευκές χάντρες, η μια μήκους 20 εκατοστών και η άλλη 10 εκατ. αλλά με τέτοιο τρόπο που τα άκρα τους να συμπίπτουν, ώστε φαινομενικά να έχουν ίδιο μήκος σε ευθεία γραμμή. Το ένα από το άλλο βραχιόλι απείχαν 2 εκατ. και ήταν σταθεροποιημένα στο κέντρο της καρτέλας με παραμάνες μη ορατές στην κύρια όψη της καρτέλας.

Τέλος, για την πειραματική φάση είχαμε κατασκευάσει δύο κορδονάκια ίδια σε μήκος με εκείνα της εξελεγκτικής φάσης, αλλά δεν ήταν δεμένα ούτε σταθεροποιημένα πάνω σε κάποιο σταθερό σημείο, και έτσι ήταν ορατή η διαφορά του μήκους σε ευθεία γραμμή.

Για κάθε υποκείμενο καταγράφαμε σε ειδικά διαμορφωμένους πίνακες (Παράρτημα 2) το όνομα και το φύλο του παιδιού, τις απαντήσεις του στο ποια αφίσα προτίμησε, στο αν διέκρινε φύλο στις κούκλες, στο ποια αφίσα έδωσε σε ποιο φύλο, στην αιτιολογία της επιλογής του κάθε φορά, στο είδος σφάλματος κατά την εξελεγκτική φάση (αν έκανε λάθος εκτίμηση), στο είδος της παρέμβασης που επιβαλλόταν από τον πειραματιστή και στο τελικό αποτέλεσμα σχετικά με την ικανότητα διατήρησης στο τέλος του πειράματος.

Διαδικασία: Κάθε παιδί περνούσε ατομικά με τυχαία σειρά σε μια αίθουσα του σχολείου (κενή τάξη ή το γραφείο του διευθυντή), όπου δεν υπήρχαν περισπασμοί και καθόταν απέναντι από την πειραματίστρια. Ανάμεσα τους ήταν τοποθετημένα δύο θρανία, πάνω στα οποία η πειραματίστρια τοποθετούσε με τυχαίο τρόπο κάθε φορά το ανάλογο υλικό.

Τα παιδιά κατανεμήθηκαν σε συνθήκες τυχαία με την άφιξή τους ώστε να ερωτώνται ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία τους, και την συνθήκη αφισών, κουκλιών, και την στρατηγική πειραματικής παρέμβασης στη βάση των προκατασκευασμένων πινάκων (Παράρτημα 2). Προέκυψαν οι ακόλουθες σειρές ερεθισμάτων, κάθε μια αποτελώντας μια ξεχωριστή συνθήκη με ίση κατανομή φύλου και ηλικίας των παιδιών (Σύνολο 12), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1.1:

Πίνακας 1.1: Συνθήκες Πειράματος με βάση τις αφίσες, τα κουκλιά και τις πειραματικές φάσεις

		Αφίσες					
		Δύο (διαφυλικά ουδέτερες)		Τρεις (διαφυλικά διπολικές)		Τέσσερις (διαφυλικά διασταυρωμένες)	
		Κουκλιά					
		Ίδια	Διαφ. χρώμα	Ίδια	Διαφ. χρώμα	Ίδια	Διαφ. χρώμα
Στρατηγική Πρώτης Πειραματικής Παρέμβασης	Αντίστροφη πράξη						
	Κοινωνική Σήμανση						

Ξεκινούσε η διαδικασία με κάποιες αρχικές ερωτήσεις γνωριμίας και εξοικείωσης του παιδιού με την ερευνήτρια (για τις οδηγίες βλ. πιο κάτω).

Φάση ενεργοποίησης της ταυτότητας και της παράστασης του φύλου του παιδιού: Στην φάση αυτή, παρουσιαζόταν το εκάστοτε σετ από αφίσες, και ζητούσαμε από το παιδί να μας πει ποια από αυτές προτιμούσε. Αφού απαντούσε και αιτιολογούσε την απάντησή του, παρουσιάζαμε τις κούκλες και ζητούσαμε να μας υποδείξει ποια είναι ο άντρας και ποια η γυναίκα, αν μπορούσε να διακρίνει μεταξύ τους.

Ακολουθούσε μια ερώτηση για το ποια αφίσα θα χάριζε στον άνδρα και ποια στην γυναίκα (στην περίπτωση που δεν διέκρινε από μόνο του, υποδεικνύαμε εμείς κάποια στην τύχη), και αφού απαντούσε και σε αυτή την ερώτηση, σημειώναμε την απάντησή του και αποσύραμε το υλικό αυτό, για να περάσουμε στο πείραμα διατήρησης.

Πρώτα δείχναμε την καρτέλα της εξελεγκτικής φάσης και ρωτούσαμε αν τα δύο κορδόνια ήταν ίσα σε μήκος ή αν κάποιο ήταν πιο μακρύ από το άλλο. Επιμέναμε στο αν κατανοούσε το τι θα πει μήκος, διευκρινίζοντας το ότι εννοούσαμε το ποιο είναι πιο μεγάλο και δείχναμε την κατεύθυνση που μας απασχολούσε κάνοντας την ανάλογη κίνηση με τα χέρια, δείχνοντας την παράλληλη κίνηση με τα κορδονάκια της καρτέλας. Ανάλογα με την απάντηση που θα παίρναμε (ορθή: τα δύο κορδονάκια δεν είναι ίσα σε μήκος-διατηρητικό παιδί / λαθεμένη: τα δύο κορδονάκια είναι ίσα σε μήκος, ή το δεμένο κορδονάκι είναι το πιο κοντό-μη διατηρητικό παιδί), ή ζητούσαμε να δικαιολογήσει την (ορθή) απάντησή του και ευχαριστούσαμε το παιδί ενημερώνοντάς το για την ορθότητα της απάντησής του, ή περνούσαμε στην πειραματική φάση (περίπτωση λαθεμένης απάντησης).

Φάσεις πειραματικής παρέμβασης για την επίλυση του προβλήματος διατήρησης: Στην πειραματική παρέμβαση εναλλάσσονταν μεταξύ των παιδιών με τυχαίο τρόπο κατά τους σχετικούς πίνακες δύο συνθήκες: (α) η Συνθήκη παρουσίασης της στρατηγικής αντιστρεψιμότητας και (β) η Συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης μέσα από το στερεότυπο του φύλου. Πιο αναλυτικά:

Στην συνθήκη αντιστρεψιμότητας (συνθήκη ελέγχου), αφού γυρίζαμε ανάποδα την καρτέλα της εξελεγκτικής φάσης (ώστε το αρχικό

πρόβλημα ελέγχου της ικανότητας διατήρησης να φύγει από το οπτικό πεδίο του παιδιού) παρουσιάζαμε το δεύτερο σετ από τα ελεύθερα κορδόνια. Ζητούσαμε τότε από το παιδί να μας υποδείξει ποιο είναι το πιο μεγάλο κορδόνι σε μήκος, το δέναμε ώστε να φαίνεται ίσο με το μικρότερο με αντιστοίχηση των άκρων του, και ρωτούσαμε το παιδί αν τώρα κόντυνε. Ανάλογα με την απάντησή του (και αφού του ζητούσαμε να την δικαιολογήσει), είτε επιστρέφαμε στην εξελεγκτική φάση, είτε λύναμε το κορδόνι επισημαίνοντας την απατηλή εντύπωση.

Στην συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης, κι αφού είχαμε γυρίσει την καρτέλα της εξελεγκτικής φάσης ανάποδα ώστε να μην φαίνεται το αρχικό πρόβλημα, ζητούσαμε από το παιδί να μας υποδείξει ποιο κορδόνι είναι μακρύτερο και αυτό το *σημαίναμε* ως άντρα, γιατί «οι άντρες είναι συνήθως πιο ψηλοί από τις γυναίκες». Το ρωτούσαμε αν συμφωνεί (τις περισσότερες φορές το ίδιο το παιδί δικαιολογούσε αυτή την επιλογή) και παρουσιάζαμε «το σενάριο της σταθερότητας του φύλου»: Επί της ευκαιρίας μιας επίσημης περίστασης («πάνε στο θέατρο και πρέπει να ντυθούν επίσημα») ο άνδρας φορούσε παπιγιόν (παράλληλα με την εξιστόρηση δέναμε το μακρύτερο κορδονάκι κατ' αναλογία με το παπιγιόν και στην συνέχεια εξισώναμε τα άκρα των δύο κορδονιών) και ρωτούσαμε αν τώρα ο άντρας είχε κοντύνει. Καθώς τα περισσότερα μη-διατηρητικά παιδιά απαντούσαν ότι τώρα ο άντρας κόντυνε, τους ζητούσαμε να σκεφτούν αν αυτό είναι δυνατόν να συμβαίνει στην πραγματικότητα («κονταίνει ποτέ ο άνδρας;»-κοινωνιογνωστική σύγκρουση) και τότε απαντούσαν πως αυτό δεν είναι δυνατόν να συμβαίνει. Επομένως, συμπεραίναμε ότι και τα κορδονάκια δεν κονταίνουν όταν τα δένουμε, απλά αλλάζουν εμφάνιση. Έπειτα από το κοινό αυτό συμπέρασμα, προχωρούσαμε στην εξελεγκτική φάση, αφού όμως πρώτα δικαιολογούσε το συμπέρασμα, είτε λύνοντας το κορδόνι για

να αιτιολογήσει το ότι η αλλαγή της εμφάνισης δεν σημαίνει και αλλαγή του ύψους (όταν το παιδί κατανοούσε την διατήρηση), είτε αιτιολογώντας το εμείς, ολοκληρώνοντας το «σενάριο της σταθερότητας του φύλου» με το να ζητάμε από το παιδί να σκεφτεί πως όταν ο άνδρας επιστρέψει στο σπίτι του και βγάλει το παπιγιόν δεν θα έχει κοντύνει· απλά θα έχει αλλάξει εμφάνιση.

Κάθε συνθήκη ακολουθούνταν από την επόμενη ανάλογα με την απάντηση του παιδιού ως προς την ικανότητα διατήρησης στην φάση ελέγχου, όταν το παιδί αποτύγχανε να αναγνωρίσει την διατήρηση της ανισότητας των μηκών.

Αν στην τελευταία εξελεγκτική φάση (μετά από την εφαρμογή και των δύο συνθηκών, αντιστρεψιμότητας και εφαρμογής του στερεοτύπου του φύλου) το παιδί αποτύγχανε ακόμη να δώσει την ορθή απάντηση, σταματούσαν οι πειραματικές φάσεις, του δινόταν η σωστή απάντηση και το απαλλάσσαμε.

Κάθε συνεδρία είχε διάρκεια (ανάλογα με την ικανότητα διατήρησης του παιδιού) 10-20 λεπτά.

Οδηγίες: [Τ αποσιωπητικά υποδηλώνουν τις εκάστοτε απαντήσεις του παιδιού που σημειώνονταν στους ειδικά διαμορφωμένους πίνακες].

Ι) Διερεύνηση-ενεργοποίηση του στερεότυπου του φύλου:

- Φάση εξοικείωσης: «*Γεια σου, … Μπορείς να καθίσεις εδώ, … Πώς σε λένε; κοκ*

- Φάση προτίμησης (παρουσιάζεται το υλικό με τις αφίσες): *Τώρα, θα σου δείξω κάποιες αφίσες και θέλω να μου πεις ποια σου αρέσει πιο πολύ. … Γιατί σου αρέσει πιο πολύ αυτή από τις άλλες;..*

- Φάση διάκρισης (παρουσιάζονται οι κούκλες): *Θέλω τώρα να δεις αυτές τις δύο κούκλες και να μου πεις αν πιστεύεις ότι κάποια είναι άντρας και κάποια γυναίκα, ή αν πιστεύεις ότι δεν διαφέρουν στο φύλο. Αν δεν φαίνεται από κάπου μπορείς και αυτό να μου το πεις, …* (αν απαντήσει διαχωρίζοντας τις κούκλες:) *Γιατί το πιστεύεις αυτό, από πού το κατάλαβες …ή…* (αν δεν διακρίνει το φύλο:) *Εντάξει, ας πούμε τότε στην τύχη ότι αυτό είναι ο άντρας και αυτό είναι η γυναίκα, συμφωνείς;*

- *Φάση απόδοσης* (εξιστορείται το σενάριο γενεθλίων): *Ας πούμε τώρα ότι ο άντρας αυτός και η γυναίκα* (δείχνουμε ποια κούκλα εννοούμε κάθε φορά) *έχουν γενέθλια και σε καλούν να πάς στο πάρτι τους. Κι εσύ αποφασίζεις να πας και να κάνεις από ένα δώρο στον καθένα. Από αυτές τις αφίσες που έχεις μπροστά σου, ποια θα διάλεγες για τον άνδρα και ποια για την γυναίκα ως δώρο; … Για ποιο λόγο θα το διάλεγες έτσι; …*

II) Κυρίως πείραμα (αποσύρεται το προηγούμενο υλικό)

- Πρώτη Φάση Ελέγχου (έλεγχος διατηρητικότητας): *Ωραία, τώρα θα πάρω αυτά από μπροστά μας για να αδειάσει το τραπέζι μας, και θα σου δείξω κάτι ακόμα* (παρουσιάζεται η καρτέλα με τα προσαρτημένα κορδονάκια). *Από αυτά τα δύο κορδονάκια που είναι μπροστά σου θέλω να μου πεις αν* ***πιστεύεις ότι έχουν το ίδιο μήκος, είναι το ίδιο μακριά*** **(κάνουμε την κίνηση με το χέρι και δείχνουμε κατά μήκος των κορδονιών)** ***ή κάποιο από τα δύο είναι πιο μακρύ από το άλλο, έχει δηλαδή μεγαλύτερο μήκος από***

το άλλο; ... όπου (αν απαντήσει σωστά:) *Γιατί το πιστεύεις αυτό;* (Αφού δικαιολογήσει την απάντησή του:) *Πολύ σωστά, τελειώσαμε εδώ, μπορείς να επιστρέψεις τώρα στο μάθημά σου* ...ή.... (αν απαντήσει λάθος) περνάμε στην πειραματική φάση:

- Πρώτη Πειραματική Φάση - Φάση Παρέμβασης:
  - (α) Αντιστρεψιμότητας: *Ποιο από τα δύο αυτά κορδονάκια είναι πιο μακρύ; ... Ωραία, τώρα, αν εγώ κάνω δύο κόμπους έτσι και το βάλω κοντά στο άλλο, είναι ίσα; ... Δηλαδή κόντυνε; ...* (αν απαντήσει σωστά ότι δεν κόντυνε, δικαιολογεί την απάντησή του και επιστρέφουμε στην καρτέλα αποσύροντας τα ελεύθερα κορδονάκια, αν απαντήσει ότι κόντυνε του δείχνουμε ότι κάνει λάθος λύνοντας το κορδονάκι και επιστρέφουμε στην καρτέλα της εξελεγκτικής φάσης, και κάνουμε τις ίδιες ερωτήσεις που κάναμε και στην αρχή-ακολουθεί εξελεγκτική φάση).

  - (β) Σήμανση μέσω του στερεοτύπου του φύλου: *Ποιο από τα δύο κορδονάκια είναι πιο μεγάλο; ... Ωραία, τώρα ας πούμε ότι αυτό είναι ο άντρας και αυτή η γυναίκα, μπορείς να πεις γιατί θα λέγαμε κάτι τέτοιο; ... Ωραία, ας πούμε ότι ο άντρας αυτός και η γυναίκα αποφασίζουν να πάνε κάπου επίσημα ας πούμε στο θέατρο, ή σε ένα γάμο, και πρέπει να ντυθούν επίσημα, να βάλουν τα καλά τους. Ο άντρας αποφασίζει να φορέσει παπιγιόν ... Ξέρεις τι είναι το παπιγιόν;* (ρωτάμε αν ξέρει τι είναι παπιγιόν: *είναι κάτι που φοράνε οι άντρες στο λαιμό σαν γραβάτα, αλλά το δένουν σε φιόγκο, όπως έχουν οι κλόουν κάτι πολύ μεγάλα παπιγιόν, έχεις δει;*) (δένουμε το κορδονάκι ταυτόχρονα ενώ εξηγούμε) ... *Τώρα κόντυνε ο άντρας;* (αν απαντήσει ναι:) *Είναι δυνατόν*

αν κοντύνει ποτέ ο άντρας; Γιατί; (λύνουμε το κορδονάκι και λέμε ότι αν επιστρέψουν το βράδυ στο σπίτι και ο άντρας βγάλει το παπιγιόν θα είναι πάλι ψηλός όπως πριν). *Άρα ο άντρας δεν κονταίνει ακόμη κι αν αλλάξει εμφάνιση, έτσι δεν είναι;* ... (επιστρέφουμε στην εξελεγκτική φάση, αποσύροντας τα ελεύθερα κορδονάκια)

- Δεύτερη Φάση Ελέγχου: Παρουσιάζεται η ίδια αρχική καρτέλα, που την γυρίζουμε ώστε να επανέλθει το αρχικό πρόβλημα και επαναλαμβάνουμε το ερώτημα (με μαύρο χρώμα υπογραμμισμένο στις πιο πάνω οδηγίες της πρώτης φάσης ελέγχου). Αν απαντήσει λάθος, γυρίζουμε την καρτέλα και επαναφέρουμε τα ελεύθερα κορδονάκια, διαφορετικά απαλλάσσουμε το παιδί που απαντά σωστά αυτή τη φορά, ζητώντας του να αιτιολογήσει την απάντησή του.

- Δεύτερη Πειραματική Φάση: ίδια διαδικασία και οδηγίες με την Πρώτη Πειραματική Φάση, όπου όμως εφαρμόζεται το (Β) όταν έχουμε ήδη εφαρμόσει το (Α), και αντίστοιχα το (Α), όταν έχει προηγηθεί το (Β). Αντιστρέφεται, με άλλα λόγια, η σειρά των παρεμβάσεων.

- Τρίτη Φάση Ελέγχου: Παρουσιάζεται η ίδια αρχική καρτέλα, που την γυρίζουμε έτσι ώστε να επανέλθει το αρχικό πρόβλημα και επαναλαμβάνουμε το βασικό ερώτημα. Αν απαντήσει σωστά, απαλλάσσεται το παιδί, αν απαντήσει λάθος, τελικά δίνεται η σωστή απάντηση από την ερευνήτρια και απαλλάσσεται.

Πειραματικές συνθήκες:

- Συνθήκες Αφισών: Τρεις (Δύο, Τρεις ή Τέσσερις αφίσες, όπου Συνθήκη α' ουδέτερη ως προς το φύλο (2 αφίσες), Συνθήκες β' και γ' φορτισμένες από το στερεότυπο του φύλου (3 και 4 αφίσες).

- Συνθήκες Κουκλιών: Δύο (δύο ίδιες κούκλες, ή δύο κούκλες διαφοροποιημένες μόνο ως προς το χρώμα)

- Συνθήκες Παρεμβάσεων για την επίλυση του Προβλήματος Διατήρησης: Δύο (στρατηγική αντιστρεψιμότητας ή εφαρμογή της Κοινωνικής Σήμανσης).

Ανεξάρτητες Μεταβλητές:

- Φύλο (αγόρια, κορίτσια) και ηλικία των παιδιών (Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου)
- Είδος αφισών (3 συνθήκες διαφυλικά ή μη φορτισμένες που αποτέλεσαν τρία υποπειράματα).
- Είδος κουκλιών (2 συνθήκες: όμοια ή χρωματικά διαφοροποιημένα).
- Είδος παρέμβασης (2 συνθήκες: αντίστροφη πράξη ή εφαρμογή του στερεότυπου του φύλου).

Πειραματικός Σχεδιασμός: τρία υποπειράματα όπου 2(είδος κουκλιών: λευκά ή με διαφορετικό χρώμα) *2 (είδος πειραματικής παρέμβασης: Κοινωνική Σήμανση ή στρατηγική της αντιστρεψιμότητας)

Εξαρτημένες Μετρήσεις:

- Προτίμηση αφίσας
- Διάκριση του φύλου των κουκλιών
- Συμφωνία της αφίσας-δώρου της κούκλας του ίδιου φύλου με το φύλο του παιδιού και της προτιμώμενης αφίσας
- Πρόοδος σε κάθε φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης. Η πρόοδος μετρήθηκε τόσο με τον μέσο όρο των φάσεων ελέγχου που πραγματοποιήθηκαν και κυμάνθηκαν από 1=μη διατήρηση (δ' φάση ελέγχου) έως 4=διατήρηση (α' φάση ελέγχου), όσο και με την ικανότητα διατήρησης σε κάθε φάση ελέγχου (0=μη διατήρηση, 1=διατήρηση). Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται οι μεταβλητές μέτρησης της ικανότητας διατήρησης στο υποκεφάλαιο της ικανότητας διατήρησης (8.3.2., σελ. 214).

1.3. Αποτελέσματα

Σε κάθε συνθήκη (βλ. πιο πάνω Πίν. 1.1, σελ. 203) συμμετείχαν 20 περίπου παιδιά σε ίση αναλογία αγοριών και κοριτσιών της Α' και Β' Δημοτικού. Θα παρουσιαστούν διαδοχικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων ως προς την φάση ενεργοποίησης της παράστασης του φύλου (προτιμήσεις και διάκριση του φύλου, απόδοση αφίσας με βάση το φύλο, διαφυλική ορθότητα απόδοσης αφισών, διαφυλική συνεκτικότητα προτιμήσεων, επίδραση της συνθήκης κουκλιων στην διαφυλική συνεκτικότητα) και στην συνέχεια ως προς την φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης της ανισότητας του μήκους και της

επίδρασης της εκάστοτε πειραματικής παρέμβασης (στρατηγική αντιστρεψιμότητας και συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης) στην επίλυση του λογικομαθηματικού προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους.

1.3.1. Προτιμήσεις παιδιών και διάκριση του φύλου

Στο πρώτο αυτό κομμάτι της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης των πειραματικών δεδομένων περιγράφονται οι προτιμήσεις αφισών, η διάκριση φύλου στις δύο κούκλες, η απόδοση αφίσας σε κάθε φύλο, η ορθότητα της απόδοσης αφίσας σε κάθε φύλο με βάση τις a priori φορτίσεις που ακολούθησαν τα συμπεράσματα των ευρημάτων από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου, η συνεκτικότητα των απαντήσεων των παιδιών με βάση το φύλο τους, και τέλος η επίδραση της συνθήκης κουκλιών (λευκά ή ροζ-γαλάζιου χρώματος) στην συνεκτικότητα των απαντήσεων των παιδιών ως προς το φύλο. Ας ξεκινήσουμε από το ποια αφίσα προτίμησαν τα παιδιά.

1.3.1.1. Προτίμηση αφίσας

Όσον αφορά την προτίμηση των αφισών, η διαφυλική ή μη φόρτιση της θεματολογίας όπως θα δούμε από την ανάλυση των δεδομένων του πειράματος σε γενικά πλαίσια επέδρασε στην επιλογή των παιδιών με βάση το φύλο τους, όχι όμως με βάση την ηλικία, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην Συνθήκη των Δύο Αφισών (όπου δεν υπήρχε διαφυλική φόρτιση) έλαβαν μέρος 80

παιδιά σε ίση κατανομή φύλου, στην Συνθήκη των Τριών Αφισών (όπου υπήρχε διπολική διαφυλική φόρτιση) έλαβαν μέρος επίσης 80 παιδιά σε ίση κατανομή φύλου, και στην Συνθήκη των Τεσσάρων Αφισών (όπου υπήρχε διασταυρωμένη διαφυλική φόρτιση) πήραν μέρος 81 παιδιά σε ίση περίπου κατανομή αγοριών και κοριτσιών, συγκεκριμένα 39 αγόρια και 42 κορίτσια. Κάθε συνθήκη αφισών αναλύεται ως ξεχωριστό υποπείραμα.

Υποπείραμα Πρώτο: Διαφυλικά ουδέτερες αφίσες

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.2 που ακολουθεί, η μόνη Συνθήκη Αφισών που αγόρια και κορίτσια έδειξαν προτίμηση κοινή για την ίδια αφίσα ήταν η πρώτη με τις δύο αφίσες, δηλαδή εκείνη που δεν είχε διαφυλικά φορτισμένα στοιχεία. Σ' αυτή τη Συνθήκη, το αγροτικό τοπίο κέρδισε την προτίμηση των παιδιών, με μια μικρή ποσοστιαία αλλά όχι στατιστικά σημαντική υπεροχή της προτίμησης που έδειξαν για αυτή την αφίσα τα αγόρια συγκριτικά προς τα κορίτσια. Θυμίζουμε (βλ. Παράρτημα 1) ότι τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η το πράσινο χρώμα της εξοχής, σε αντίθεση με την άλλη, που είναι το κίτρινο χρώμα ενός παραποτάμιου τοπίου. Με άλλα λόγια, σε απουσία διαφυλικών φορτίσεων, όπου η εικόνα είχε χαρακτηριστικά (χρώμα και θέμα) που υπέδειξε το παιδικό σχέδιο, τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου επέλεξαν την ίδια αφίσα, με στοιχεία ενός τοπίου της εξοχής και με κυρίαρχο το πράσινο χρώμα.

Πίνακας 1.2: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των προτιμήσεων των παιδιών ως προς το φύλο τους (Υποπείραμα Πρώτο: Διαφυλικά ουδέτερες αφίσες)

		1. Θαλασσινό τοπίο	*2. Αγροτικό τοπίο*
Αφίσες Δύο $\times^2(80)=2,051$ *n.s.*	Αγόρια	25 %	75 %
	Κορίτσια	40 %	60 %
	Σύνολο	32,5%	67,5%

Συγκεκριμένα στην Α' τάξη το 70% των αγοριών του δείγματος, και το 60% των κοριτσιών προτίμησαν την δεύτερη αφίσα, ενώ στην Β' τάξη αντίστοιχα, το 80% των αγοριών και το 60% των κοριτσιών (οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές).

Υποπείραμα Δεύτερο: Αφίσες με διπολική διαφυλική φόρτιση

Στην συνθήκη των τριών αφισών όπου υπήρχε διπολική διαφυλική φόρτιση και μια ουδέτερη διαφυλικά αφίσα, αναδείχτηκε μεγαλύτερη διασπορά στις προτιμήσεις των αγοριών και στα τρία θέματα, αντίθετα από τα κορίτσια, τα οποία χωρίς καμιά εξαίρεση προτίμησαν το «γυναικείο» θέμα, δηλαδή το βάζο με τα λουλούδια (Πίνακας 1.3).

Πίνακας 1.3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των προτιμήσεων των παιδιών ως προς το φύλο τους (Υποπείραμα Δεύτερο: Αφίσες με διπολική διαφυλική φόρτιση)

		3. Φορτηγό	4. Μπουκέτο με λουλούδια	5. Γεωμετρικά σχέδια
Αφίσες Τρεις **$\times^2(80)=53,333$ $p<0,001$**	Αγόρια	55 %	20 %	25 %
	Κορίτσια	0%	100 %	0%

Στην Α' τάξη, το 60% των αγοριών του δείγματος προτίμησαν την αφίσα με το φορτηγό, 10% το μπουκέτο με τα λουλούδια, και 30% το γεωμετρικό σχέδιο, ενώ το 100% των κοριτσιών του δείγματος προτίμησαν το μπουκέτο ($x^2(120)=32,727$, $p<0,001$). Ομοίως στην Β' τάξη, το 50% των

αγοριών προτίμησαν την αφίσα με το φορτηγό, 30% το μπουκέτο και 20% το γεωμετρικό σχέδιο, έναντι του 100% των κοριτσιών που προτίμησαν το μπουκέτο ($x^2(121)=21,538$, $p<0,001$).

Υποπείραμα Τρίτο: Αφίσες με διασταυρωμένη διαφυλική φόρτιση

Διασπορά των προτιμήσεων των παιδιών παρατηρούμε σε μεγαλύτερο βαθμό και για τα δύο φύλα στην συνθήκη των τεσσάρων αφισών, όπου αν και υπάρχει συγκέντρωση των προτιμήσεων των αγοριών και των κοριτσιών γύρω από τα διαφυλικά φορτισμένα οπτικά περιεχόμενα, παρατηρούμε ότι περισσότερα κορίτσια επιλέγουν το αμιγώς ανδρικό θέμα (αυτοκίνητο) αλλά και κάποια αγόρια επιλέγουν το αμιγώς γυναικείο θέμα (βάζο με λουλούδια) (Πίνακας 1.4).

Πίνακας 1.4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των προτιμήσεων των παιδιών ως προς το φύλο τους (Υποπείραμα Τρίτο: Αφίσες με διασταυρωμένη διαφυλική φόρτιση)

		6. Αυτοκίνητο	7. Ανδρικά καπέλα (διακ.)	8. Φωτογραφία βάζου με ροζ λουλούδια	9. Σχέδιο βάζου με γαλάζια λουλούδια
Αφίσες 4 **$x^2(81)=51,957$ $p<0,001$**	Αγόρια	87,2%	2,6%	5,1%	5,1%
	Κορίτσια	11,9%	0%	83,3%	4,8%
	Σύνολο	48,1%	1,2%	45,7%	4,9%

Στην Α' τάξη το 84% των αγοριών του δείγματος προτίμησαν το αυτοκίνητο, 10% το βάζο με τα ροζ λουλούδια, και 5,5% το βάζο με τα γαλάζια λουλούδια, ενώ τα κορίτσια προτίμησαν κατά 9,5% το αυτοκίνητο, 81% το βάζο με τα ροζ λουλούδια και 9,5% το άλλο βάζο.

Στην Β' τάξη, το 90% των αγοριών προτίμησε το αυτοκίνητο, 5% την αφίσα με τα καπέλα, κανένα το βάζο με τα ροζ λουλούδια και 5% το βάζο με τα γαλάζια λουλούδια. Αντίστοιχα, τα κορίτσια κατά 14% προτίμησαν το αυτοκίνητο, κανένα τα ανδρικά καπέλα, 88% το ροζ βάζο και κανένα το γαλάζιο.

Σε αυτή τη συνθήκη των αφισών επομένως, αναδύθηκε μια έντονη διαφοροποίηση των παιδιών της Α' και της Β' τάξης ως προς την προτίμηση αφισών που περιείχαν στερεοτυπικά και παραστασιακά περιεχόμενα και χρώματα, με την Β' τάξη να αποκλείει σχεδόν απόλυτα από τις προτιμήσεις της αφίσες που δεν «ταίριαζαν» στερεοτυπικά (το ροζ βάζο για τα αγόρια) ή παραστασιακά (το γαλάζιο βάζο για τα κορίτσια και τα ανδρικά καπέλα για τα κορίτσια). Από την ποιοτική ανάλυση των αφισών που απέκλεισαν τα παιδιά της Β' τάξης από τις προτιμήσεις τους, βλέπουμε ότι το θέμα υπερίσχυσε του χρώματος (το βάζο, ό,τι χρώμα και να είναι δεν το επιλέγουν) ως προς τα αγόρια, και για τα κορίτσια τόσο το χρώμα (το γαλάζιο στο βάζο) όσο και το θέμα (τα ανδρικά καπέλα) ήταν διαστάσεις που οδήγησαν στην προτίμησή τους. Το αυτοκίνητο, ωστόσο, το προτίμησε ένα 14% των κοριτσιών, κάτι που φαίνεται πως οδηγεί στον μη αποκλεισμό (πλέον;) των τετράτροχων θεμάτων από τις προτιμήσεις των κοριτσιών (αυτό αναδείχθηκε μόνο σε αυτή τη συνθήκη, και όχι στις διπολικές αφίσες με το φορτηγό).

1.3.1.2. Διάκριση των κουκλιών με βάση το φύλο

Η χρωματική διαφοροποίηση των κουκλιών οδήγησε στην απόδοση φύλου από τα παιδιά περισσότερο στην περίπτωση των κουκλιών με στερεοτυπικό χρωματισμό [$\times^2(241)=36,298$, $p<0,001$]. Από την ανάλυση των δεδομένων, επίσης, προέκυψε ότι και στην περίπτωση που τα κουκλιά

είχαν ίδιο χρώμα (λευκό με μαβιές λεπτομέρειες) κάποια παιδιά, κυρίως κορίτσια, εντόπισαν διαφορετικό φύλο και πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια της Β' Δημοτικού διαφοροποίησαν περισσότερο τις ίδιες κούκλες (75%) έναντι των κοριτσιών της Α' τάξης (51,6%) [$\times^2(122)=3,715$, $p<0,05$]. Κάτι ανάλογο δεν παρατηρήθηκε στα αγόρια. Ως προς τη συνθήκη αφισών και το φύλο των παιδιών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ειδικά στην περίπτωση των ίδιων κουκλιών, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών που τα διαφοροποίησαν, οι αιτιολογήσεις ήταν ποικίλες, όπως για παράδειγμα το ίδιο κουκλάκι από ένα κορίτσι τυποποιήθηκε ως άνδρας γιατί είχε πιο άγριο πρόσωπο, ενώ ένα αγόρι το τυποποίησε ως γυναίκα γιατί ήταν πιο χοντρό, ενώ και τα δύο παιδιά παρατήρησαν ότι το κεφάλι του ήταν πιο μεγάλο, κάτι που ήταν σχεδόν ανεπαίσθητο εκ πρώτης όψεως και δεν φάνηκε να παρατηρήθηκε από άλλα παιδιά.

Πίνακας 1.5: Αιτιολόγηση της διάκρισης των κουκλιών

	Αιτιολόγηση της διάκρισης των ίδιων κουκλιών						Σύνολο
	Δεν διέκριναν φύλο	Μέγεθος	Χρώμα	Λεπτομέ-ρειες	Τυχαία διάκριση	Πρόσωπο	
Ίδιες κούκλες	32,8%	28,7%	1,6%	25,4%	4,1%	7,4%	100,0%
Διαφορε-τικές κούκλες	1,7%	7,6%	89,1%	,0%	,8%	,8%	100,0%
Σύνολο	17,4%	18,3%	44,8%	12,9%	2,5%	4,1%	100,0%

$\times^2(5)=189,951$, $p<0,000$

1.3.1.3. Απόδοση αφίσας στις κούκλες με βάση το φύλο τους

Προχωρώντας στα αποτελέσματα, ας δούμε το ποια αφίσα «χάρισαν» αγόρια και κορίτσια σε κάθε φύλο, που στην περίπτωση που μελετάμε ο άνδρας και η γυναίκα αντιπροσωπεύεται από μια κούκλα που τα ίδια, με δική μας παρέμβαση αν δεν διακρίνουν από μόνα τους φύλο

και με τυχαία κατανομή φύλου στα λευκά κουκλάκια, χαρακτηρίζουν ως άντρα ή γυναίκα (Πίνακες 1.4 και 1.5). Παρατηρούμε ότι γενικά αγόρια και κορίτσια έδωσαν την ίδια αφίσα σε κάθε φύλο, με διαφορές μη στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 1.6: Ποια αφίσα «χάρισαν» στον άνδρα αγόρια και κορίτσια

	Αφίσα για τον Άνδρα								Σύνολο
	ΤΟΠΙΟ [ΠΟΤΑΜΙ]	ΤΟΠΙΟ [ΕΞΟΧΗ]	ΦΟΡΤΗΓΟ	ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ	ΚΑΠΕΛΑ	BAZO ΚΙΤΡ.	BAZO ΓΑΛΑΖΙΟ	
Αγόρια	16 13,4%	24 20,2%	29 24,4%	11 9,2%	25 21,0%	10 8,4%	2 1,7%	2 1,7%	119 100,0%
Κορίτσια	27 22,1%	13 10,7%	34 27,9%	6 4,9%	29 23,8%	8 6,6%		5 4,1%	122 100,0%
Σύνολο	43 17,8%	37 15,4%	63 26,1%	17 7,1%	54 22,4%	18 7,5%	2 ,8%	7 2,9%	241 100,0%

$\times^2(7)=11{,}720$, *n.s.*

Πίνακας 1.7: Ποια αφίσα «χάρισαν» στην γυναίκα αγόρια και κορίτσια

	Αφίσα για τη γυναίκα								Σύνολο
	ΤΟΠΙΟ [ΝΕΡΟ]	ΤΟΠΙΟ [ΕΞΟΧΗ]	BAZO	ΦΟΡΤΗΓΟ	ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	ΚΑΠΕΛΑ	BAZO ΚΙΤΡ.	BAZO ΓΑΛ.	
Αγόρια	24 20,2%	16 13,4%	40 33,6%		1 0,8%	2 1,7%	26 21,8%	10 8,4%	119 100%
Κορίτσια	13 10,7%	27 22,1%	39 32,0%	1 0,8%		1 ,8%	34 27,9%	7 5,7%	122 100%
Σύνολο	37 15,4%	43 17,8%	79 32,8%	1 0,4%	1 0,4%	3 1,2%	60 24,9%	17 7,1%	241 100%

$\times^2(241)=9{,}990$, n.s.

Μια παρατήρηση, που μπορεί να γίνει είναι ότι τα παιδιά διέσπειραν περισσότερο τις απόψεις τους για το ποια αφίσα θα έδιναν στον άνδρα από το ποια αφίσα θα έδιναν στην γυναίκα, όπου φάνηκε ότι οι απαντήσεις τους ήταν πιο ομοιογενείς. Με άλλα λόγια, η άποψη των

παιδιών για τις προτιμήσεις της γυναίκας φαίνεται ότι είναι πιο συνεκτικές σε σχέση με εκείνες του άνδρα.

Η τάξη, σημειώνουμε, δεν επηρέασε την επιλογή της αφίσας που τα παιδιά έδωσαν σε άνδρα και γυναίκα. Με άλλα λόγια, η ηλικία των παιδιών δεν επηρέασε το ποια αφίσα θα έδινε το παιδί ως δώρο στον άνδρα και την γυναίκα.

1.3.1.4. Διαφυλική ορθότητα απόδοσης αφισών

Θα εξετάσουμε εδώ το κατά πόσο τα παιδιά έδωσαν την αφίσα που στερεοτυπικά αντιστοιχεί στο φύλο της κούκλας (δηλαδή σύμφωνα με το a priori στερεοτυπικά φορτισμένο περιεχόμενό της) ή παραστασιακά (δηλαδή σύμφωνα με το παραστασιακά φορτισμένο περιεχόμενό της)[33]. Και πάλι, ο άνδρας λαμβάνει από μικρότερο ποσοστό αγοριών (45,4%) και κοριτσιών (51,6%) την αφίσα που αντιστοιχεί στο φύλο του, ενώ η γυναίκα από μεγαλύτερο (55,5% για τα αγόρια, 59,8% για τα κορίτσια). Παρατηρούμε, με άλλα λόγια και εδώ, μια μεγαλύτερη διασπορά των επιλογών ως προς το τι αντιστοιχεί στον άνδρα. Σημειώνουμε ότι οι διαφορές βάσει φύλου και ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικές στην απόδοση της «σωστής» αφίσας σε κάθε φύλο.

1.3.1.5. Διαφυλική συνεκτικότητα προτιμήσεων

Συνεχίζουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τον έλεγχο της *συμφωνίας* της αφίσας που προτιμά εξαρχής το παιδί -χωρίς δηλαδή να

[33] Για την ανάλυση αυτή λήφθηκαν υπόψη μόνο οι απαντήσεις στις Συνθήκες Αφισών 3 και 4, όπου υπήρχε διαφυλική φόρτιση ως προς την θεματολογία και το χρώμα.

του έχουμε δώσει οδηγία που να σχετίζεται με την διαφυλική συνεκτικότητα, με την αφίσα που θα χάριζε στον άνδρα και την γυναίκα - μέσα από την προτίμηση του φύλου της κούκλας που είναι ίδιο με το δικό του (Πίνακας 1.8).

Πίνακας 1.8: Επίδραση Των Συνθηκών Αφίσας Στην Συμφωνία Ανά Ηλικία

			Συμφωνία	Σύνολο
Α' Δημοτικού	2 αφίσες $\times^2(1)=3,135$ *n.s.*	Αγόρια	12 60%	20 100%
		Κορίτσια	17 85%	20 100%
		Σύνολο	29 72,5%	40 100%
	3 αφίσες $\times^2(1)=13,789$ $p<0,000$	Αγόρια	8 40%	20 100%
		Κορίτσια	19 95 %	20 100%
		Σύνολο	27 67,5%	40 100%
	4 αφίσες $\times^2(1)=0,302$ *n.s.*	Αγόρια	14 73,7%	19 100%
		Κορίτσια	17 81%	21 100%
		Σύνολο	31 77,5%	40 100,0%
Β' Δημοτικού	2 αφίσες $\times^2(1)=1,026$ *n.s.*	Αγόρια	12 60%	20 100%
		Κορίτσια	15 75%	20 100%
		Σύνολο	27 67,5%	40 100%
	3 αφίσες $\times^2(1)=7,059$ $p<0,01$	Αγόρια	14 70%	20 100%
		Κορίτσια	20 100%	20 100%
		Σύνολο	34 85%	40 100%
	4 αφίσες $\times^2(1)=0,201$ *n.s.*	Αγόρια	11 55,0%	20 100,0%
		Κορίτσια	13 61,9%	21 100 %
		Σύνολο	24 58,5%	41 100 %

Σύμφωνα με τον πιο πάνω πίνακα, βλέπουμε ότι στις συνθήκες των δύο και τεσσάρων αφισών, όπου είναι ουδέτερες ή διασταυρωμένες ως προς την στερεοτυπική φόρτιση του περιεχομένου τους, αγόρια και κορίτσια ταυτίζονται σε ίδιο περίπου βαθμό με το φύλο τους. Αντίθετα, στην συνθήκη με τις τρεις αφίσες όπου είναι διπολικές ως προς το φύλο οι πιθανές επιλογές, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα τόσο στην Α' όσο και την Β' Δημοτικού. Τα κορίτσια, αλλιώς ειπωμένο (82,8%), με στατιστικά σημαντική διαφορά [$\times^2(241)=15,763$, $p<0,000$] σε σχέση προς τα αγόρια (59,7%) ταυτίζουν τις προτιμήσεις τους με εκείνες του φύλου τους. Με τον όρο συνεπώς «διαφυλική συνεκτικότητα» εννοούμε την άποψη που μπορεί να έχει ένα παιδί για τις προτιμήσεις του φύλου του και οι οποίες ταυτίζονται με τις δικές του, δηλαδή αυτό που προτιμά να πιστεύει ότι θα ήταν και προτίμηση του φύλου του.

1.3.1.6. Επίδραση της συνθήκης των κουκλιών στην διαφυλική συνεκτικότητα

Όταν οι κούκλες είχαν ξεκάθαρη διάκριση ως προς το φύλο βάσει της χρωματικής τους διαφοροποίησης, τα παιδιά διαφοροποιήθηκαν έντονα τόσο στην Α' όσο και στην Β' Δημοτικού [$\times^2(120)=16,790$, $p<0,001$, $\times^2(121)=4,735$, $p<0,05$ αντίστοιχα] ανάλογα με το φύλο τους ως προς την ταύτιση, με τα κορίτσια να ταυτίζουν τις προτιμήσεις τους με εκείνες του φύλου τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια (86,4% προς 51,7% αντίστοιχα). Κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε στην Συνθήκη των Ίδιων Κουκλιών. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη ενός διαφυλικά σηματοδοτημένου χαρακτηριστικού, εμφανούς και δεδομένου, οδηγεί σε περισσότερο στερεοτυποποιημένες επιλογές, σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια.

1.3.2. Ικανότητα Διατήρησης

Θα περάσουμε τώρα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του πειράματος στο δεύτερο κομμάτι, δηλαδή την ικανότητα διατήρησης της ανισότητας του μήκους από τα παιδιά και τους εμπλεκόμενους παράγοντες ως προς το επίπεδο επίδοσης κατά την πορεία των τεσσάρων φάσεων ελέγχου οι οποίες ακολουθούσαν τις πειραματικές παρεμβάσεις (α' φάση ελέγχου: έλεγχος ικανότητας διατήρησης, β' φάση ελέγχου: έλεγχος ικανότητας διατήρησης μετά την πρώτη πειραματική παρέμβαση, γ' φάση ελέγχου: έλεγχος ικανότητας διατήρησης μετά την δεύτερη πειραματική παρέμβαση, δ' φάση ελέγχου: έλεγχος ικανότητας διατήρησης μετά τις δύο πειραματικές παρεμβάσεις).

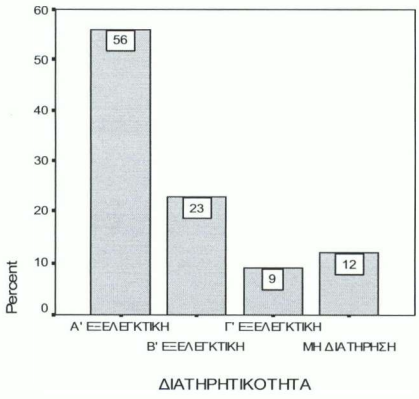
Τα παιδιά ρωτούνταν στην α' φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης της ανισότητας του μήκους για την ανισότητα ή ισότητα του μήκους των δύο κορδονιών που είχαν αντιστοιχηθεί τα άκρα τους, και αν οι απαντήσεις τους ήταν μη-διατηρητικές προχωρούσαμε στην α' πειραματική παρέμβαση που ήταν είτε η παρουσίαση της στρατηγικής αντιστρεψιμότητας είτε η συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης, και επιστρέφαμε στην β' φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης. Όταν η απάντησή τους ήταν μη διατηρητική εφαρμόζαμε την β' πειραματική φάση που ήταν είτε η συνθήκη Κοινωνικής Σήμανσης -αν είχε προηγηθεί στην α' πειραματική φάση η παρουσίαση της αντιστρεψιμότητας, ή το αντίθετο, δηλαδή η παρουσίαση της αντιστρεψιμότητας αν είχε προηγηθεί η Κοινωνική Σήμανση. Ακολουθούσε στη συνέχεια η γ' φάση ελέγχου, και αν και πάλι είχαμε μη διατηρητική απάντηση ολοκληρωνόταν το πείραμα με την δ' και τελευταία φάση ελέγχου, όπου στο παιδί υποδεικνυόταν πλέον πάνω στο υλικό της φάσης ελέγχου η

σωστή απάντηση και η τελική απάντησή του σημειωνόταν ως μη-διατηρητική.

Για την ανάλυση των επιπέδων διατηρητικότητας κατά την πορεία των παρεμβάσεων δημιουργήθηκε μια κλίμακα επιτυχίας από το 1 έως το 4 κατ' αντιστοιχία με τις διαδοχικές φάσεις ελέγχου της ικανότητας διατήρησης της ανισότητας του μήκους, όπου το 1 αντιστοιχεί στην μη διατήρηση μετά από όλες τις παρεμβάσεις (δ' φάση ελέγχου), το 2 στην διατήρηση μετά από την γ' φάση ελέγχου, το 3 στην διατήρηση μετά την β' φάση ελέγχου και το 4 στην διατήρηση ήδη από την α' φάση ελέγχου. Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο βαθμό έπαιρνε ένα παιδί τόσο υψηλότερα τοποθετούνταν στην κλίμακα της ικανότητας διατήρησης. Επίσης, κάθε φάση ελέγχου διαμορφώθηκε ως ξεχωριστή μεταβλητή, με το 1 να αντιστοιχεί στην επίτευξη διατηρητικής απάντησης και το 0 στην αποτυχία διατηρητικής απάντησης.

Ας δούμε τώρα την γενική πορεία της διατηρητικότητας στο δείγμα μας –σε αυτή τη φάση ανάλυσης ανεξαρτήτως πειραματικών συνθηκών και χαρακτηριστικών του δείγματος (Σχεδιάγραμμα 1.9).

Σχεδιάγραμμα 1.9: Γενική κατανομή ως προς Διατήρηση



Παρατηρούμε στο προηγούμενο σχεδιάγραμμα ότι υπάρχει ένα πλειοψηφικό ποσοστό παιδιών που αντιλαμβάνεται την διατήρηση της ανισότητας των μηκών, καθώς επίσης και ότι στην πορεία των πειραματικών παρεμβάσεων υπάρχει μια φανερή πρόοδος των μη-διατηρητικών παιδιών προς την αντίληψη της διατήρησης. Υπάρχει, επίσης και ένα ποσοστό παιδιών που δεν κατάφεραν να απαντήσουν σωστά στο ερώτημα του αν τα μήκη είναι ίσα στην δ' φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης του πειράματος.

Βλέπουμε ότι 135 (56%) παιδιά απάντησαν εξαρχής σωστά στην εξελεγκτική φάση, 55 (23%) παιδιά το βρήκαν μετά την πρώτη πειραματική παρέμβαση (είτε στην συνθήκη της παρουσίασης της αντιστρεψιμότητας, είτε στην συνθήκη της εφαρμογής της Κοινωνικής Σήμανσης), 22 (9%) παιδιά μετά την β' πειραματική φάση, και 29 (12%) απέτυχαν εντελώς να αναγνωρίσουν την διατήρηση της ανισότητας των μηκών.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ευρημάτων, εξετάζοντας την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην διατήρηση της ανισότητας του μήκους.

1.3.2.1. Τάξεις και ικανότητα διατήρησης

Μέσα από τους στατιστικούς ελέγχους που εφαρμόστηκαν στα αποτελέσματα των φάσεων ελέγχου της ικανότητας διατήρησης, αρχικά βλέπουμε ότι η ηλικία έπαιξε σημαντικό ρόλο στην πρόοδο των παιδιών, όπου με τον στατιστικό έλεγχο T-test για ανεξάρτητα δείγματα, για την Α'

Δημοτικού ο μέσος όρος είναι 3,03 (SD=1,119) (όπου 1=μη διατηρητική απάντηση, 4=διατηρητική απάντηση), και για την Β' Δημοτικού 3,43 (SD=0,920) (t(239)=-3,068, p<0,005).

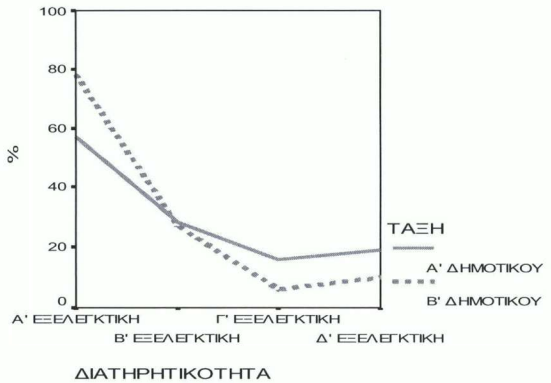
Ας περάσουμε τώρα σε πιο αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συχνοτήτων των παιδιών που απάντησαν σωστά σε κάθε φάση ελέγχου με βάσει τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου x^2 (Πίνακας 1.10, Σχεδιάγραμμα 1.11).

Πίνακας 1.10: Κατανομή ανά Τάξη ως προς Διατήρηση

	Επίπεδα επιτυχίας διατήρησης				Σύνολο
	α' φάση ελέγχου	β' φάση ελέγχου	γ' φάση ελέγχου	δ' φάση ελέγχου	
Α' δημοτικού	57 47,5%	281 23,3%	16 13,3%	19 15,8%	120 100,0%
Β' Δημοτικού	78 64,5%	27 22,3%	6 5,0%	10 8,3%	121 100,0%
Σύνολο	135 56,0%	55 22,8%	22 9,1%	29 12,0%	241 100,0%

x^2(241)=10,619, p<0,05

Σχεδιάγραμμα 1.11: Καμπύλες επίδοσης ανά τάξη ανεξαρτήτως συνθήκης



Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στην Β΄ δημοτικού τα παιδιά είχαν καλύτερο αρχικό ποσοστό επιτυχίας και μικρότερο τελικό ποσοστό αποτυχίας (64,5% έναντι 47,5% της Α΄ δημοτικού, 8,3% προς 15,8% της Α΄ δημοτικού αντίστοιχα για α΄ και δ΄ φάση ελέγχου). Στο γράφημα γίνεται ορατή η αντιστροφή της καλύτερης αρχικής επίδοσης και της μικρότερης τελικής αποτυχίας επίλυσης του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας.

Για να δούμε, εν συνεχεία, αν η ηλικία των παιδιών επηρέασε και πώς την αντίληψη της διατήρησης της ανισότητας του μήκους βάσει της εκάστοτε πειραματικής παρέμβασης (όπως είδαμε τα παιδιά της Β΄ Δημοτικού είχαν καλύτερες επιδόσεις) παραθέτουμε τον Πίνακα 1.12.

Πίνακας 1.12: Επιδόσεις των παιδιών ανά τάξη

		α΄ φάση ελέγχου	β΄ φάση ελέγχου	γ΄ φάση ελέγχου	δ΄ φάση ελέγχου	Σύνολο
Α΄ τάξη $x^2(241)=1,994$ *n.s.*	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑΣ	28 47,5%	11 18,6	9 15,3%	11 18,6%	59 100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ	29 47,5%	17 29,7%	7 11,5%	8 13,1%	61 100,0%
Β΄ τάξη $x^2(241)=4,450$ *n.s.*	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑΣ	35 58,3%	14 23,3%	3 5,0%	8 13,3%	60 100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ	43 70,5%	13 21,3%	3 4,9%	2 3,3%	61 100,0%

Συγκρίνοντας τα επίπεδα επιτυχίας ως προς την εφαρμογή της Κοινωνικής Σήμανσης βλέπουμε ότι την Α΄ τάξη την ωφέλησε περισσότερο στην β΄ φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης χωρίς ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σύγκριση προς την Β΄ τάξη.

Με βάση τον στατιστικό έλεγχο T-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς το μέσο αριθμό παρεμβάσεων που έγιναν για την ορθή απάντηση στον έλεγχο της διατηρητικότητας, προκύπτει ότι για την Α' τάξη ο μέσος όρος παρεμβάσεων ήταν 2,05 (S.D. 1,181) για την συνθήκη της παρουσίασης της αντιστρεψιμότητας και 1,90 (S.D.=1,060) για τη συνθήκη της κοινωνικής σήμανσης (t(118)=2,108, *n.s.*). Αντίστοιχα, για την Β' τάξη, ο μέσος όρος των παρεμβάσεων για την επίτευξη διατηρητικής απάντησης ήταν 1,73 (S.D.=1,056) στην περίπτωση που η πρώτη παρέμβαση περιλάμβανε την παρουσίαση της αντιστρεψιμότητας και 1,41 (S.D.=0,739) όταν εφαρμόστηκε κοινωνική σήμανση του προβλήματος, διαφορά στατιστικά σημαντική (t(119)=8,119, *p=0,053*). Γενικά, και για τις δύο τάξεις, η κοινωνική σήμανση οδήγησε σε μικρότερο αριθμό παρεμβάσεων μέχρι το παιδί να δώσει διατηρητική απάντηση στο πρόβλημα.

1.3.2.2. Φύλο και ικανότητα διατήρησης

Το φύλο δεν επέδρασε στα επίπεδα ικανότητας διατήρησης με βάση τον στατιστικό έλεγχο T-test (t(239)=1,382, *n.s.*), δηλαδή αγόρια και κορίτσια δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα κορίτσια έχουν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις μόνο στην α' φάση ελέγχου σε σύγκριση με τα αγόρια με βάση τον στατιστικό έλεγχο x^2 ($x^2(241)=3,953$, $p<0,05$).

Στην περίπτωση σύγκρισης της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών (Πίνακας 1.13) φαίνεται ότι τα κορίτσια ξεκινούν με μεγαλύτερο αρχικό ποσοστό επιτυχίας (διαθέτουν την ικανότητα διατήρησης), αλλά όσα δεν καταφέρνουν από την αρχή να ανταποκριθούν στο ερώτημα (μη-

διατηρητικά) δεν φαίνεται να τα ενισχύουν ιδιαίτερα οι πειραματικές παρεμβάσεις, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που φαίνεται ότι προοδεύουν στις αντίστοιχες περιπτώσεις τα αγόρια. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως οι πειραματικές παρεμβάσεις ευνόησαν περισσότερο τα αγόρια. Ωστόσο, να σημειώσουμε ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, όπως φαίνεται και από τον πίνακα αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

Πίνακας 1.13: Κατανομή ανά φύλο ως προς Διατήρηση

	Επίπεδα επιτυχίας				Σύνολο
	α΄ φάση ελέγχου	β΄ φάση ελέγχου	γ΄ φάση ελέγχου	δ΄ φάση ελέγχου	
Αγόρια	59 49,6%	34 28,6%	9 7,6%	17 14,3%	119 100,0%
Κορίτσια	76 62,3%	21 17,2%	13 10,7%	12 9,8%	122 100,0%
Σύνολο	135 56,0%	55 22,8%	22 9,1%	29 12,0%	241 100,0%

$\times^2(3)=6,767$, *n.s.*

Ως προς τις συνθήκες παρέμβασης τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν τις ακόλουθες επιδόσεις (Πίνακας 1.14).

Πίνακας 1.14: Επιδόσεις των παιδιών βάσει φύλου ανά φάση ελέγχου

		α΄ φάση ελέγχου	β΄ φάση ελέγχου	γ΄ φάση ελέγχου	δ΄ φάση ελέγχου	Σύνολο
ΑΓΟΡΙΑ $\times^2(241)=3,527$ *n.s.*	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑΣ	27 45,0%	16 26,7%	5 8,3%	12 20,0%	60 100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ	32 54,2%	18 30,5%	4 6,8%	5 8,5%	59 100,0%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ $\times^2(241)=0,919$ *n.s.*	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑΣ	36 61,0%	9 15,3%	7 11,9%	7 11,9%	59 100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΑΝΣΗ	40 63,5%	12 19,0%	6 9,5%	5 7,9%	63 100,0%

Παρατηρούμε ότι η πειραματική παρέμβαση που αφορούσε στην Κοινωνική Σήμανση βοήθησε περισσότερα αγόρια να επιτύχουν στην διατήρηση της ανισότητας του μήκους, καθώς είχαμε μικρότερα ποσοστά τελικής αποτυχίας σε σύγκριση με την συνθήκη της αντιστρεψιμότητας.

Μεταφράζοντας αυτά τα αποτελέσματα σε σύγκριση του αριθμού παρεμβάσεων που χρειάστηκαν μέχρι το παιδί να δώσει διατηρητική απάντηση είχαμε στην περίπτωση της Α' τάξης 2,03 (S.D.=1,114) παρεμβάσεις στα αγόρια έναντι 1,92 (S.D.=1,130) στα κορίτσια (t(118)=0,361, *n.s.*) και στην Β' τάξη 1,70 (S.D.=0,997) στα αγόρια έναντι 1,44 (S.D.=0,832) στα κορίτσια (t(119)=2,330, *n.s.*).

1.3.2.3. Συνθήκες πειράματος και ικανότητα διατήρησης

Οι συνθήκες των *αφισών* δεν επέδρασαν στην επίδοση των παιδιών ως προς την ικανότητα διατήρησης, όπου εφαρμόζοντας one-way ANOVA [F(2)=1,796, *n.s.*], με μόνη παρατήρηση ότι στην περίπτωση των τριών αφισών είχαμε την μεγαλύτερη πρόοδο (M=3.34, SD=0,993) και στην περίπτωση των δύο αφισών την μικρότερη (M=3.05, SD=1,157. Εξίσου, οι συνθήκες των *κουκλιών* δεν επέδρασαν σημαντικά στην επίτευξη διατηρητικότητας [x^2(241)=2,610, *n.s.*], με μόνη παρατήρηση εδώ ότι οι διαφορετικά χρωματισμένες κούκλες ευνόησαν περισσότερο την επίτευξη διατηρητικής απάντησης.

1.4. Συζήτηση

Όσον αφορά τις προτιμήσεις και τις αποδόσεις των διαφυλικά φορτισμένων ή μη αφισών, βλέπουμε ότι επιβεβαιώνονται οι περισσότερες υποθέσεις μας, καθώς πραγματικά το φύλο του παιδιού έπαιξε ουσιαστικό ρόλο, τόσο στις προτιμήσεις, όσο και τις αποδόσεις (Η1), αλλά και το φύλο της κούκλας στις αποδόσεις, με τον άνδρα να δέχεται πιο διάσπαρτες επιλογές από τα παιδιά, ενώ η γυναίκα πιο συμπαγείς και στερεοτυπικές.

Στην περίπτωση των διαφυλικά ουδέτερων αφισών το φύλο του παιδιού επηρέασε το πεδίο των αποδόσεων, με τα αγόρια και τα κορίτσια να δίνουν την αφίσα που προτιμούν στο φύλο που ανήκουν και τα ίδια (Η1α). Φαίνεται ότι τα κορίτσια ταυτίζουν περισσότερο τις επιλογές τους με εκείνες του φύλου τους, από τα αγόρια, ή, μπορούμε να πούμε ότι επιλέγουν ή κατηγοριοποιούν περισσότερο βάση του φύλου τους τα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Αντίθετα, τα αγόρια φαίνεται ότι είναι πιο ελαστικά στις επιλογές τους ως προς το τι προτιμούν, και δεν ταυτίζουν τις επιλογές τους με εκείνες του φύλου τους (κάτι που επιβεβαιώνει την Η2 στο επίπεδο των προτιμήσεων). Όταν, αντίστοιχα, είχαμε διαφυλική φόρτιση του υλικού υπήρξε πόλωση τόσο στις προτιμήσεις των παιδιών, και στις αποδόσεις (Η1β).

Το χρώμα ήταν σηματοδότης του φύλου στις κούκλες περισσότερο από την συνθήκη ελέγχου (Η1γ), επηρεάζοντας και οδηγώντας, κάποιες φορές, στην μεγαλύτερη ταύτιση, ιδιαίτερα στα κορίτσια στις πολωμένα διαφυλικές επιλογές (Συνθήκη Τριών Αφισών), μεταξύ προτίμησης και απόδοσης στο ίδιο φύλο με εκείνο του παιδιού (Η1δ). Ωστόσο, υπήρξε και μια απρόβλεπτη παρατήρηση ως προς την μεγαλύτερη επιμονή των

αγοριών γενικά, ανεξαρτήτου τάξεως, να αναζητήσουν διακριτικά στοιχεία πάνω στις όμοιες κούκλες προκειμένου να διακρίνουν το φύλο τους, κάτι που ήταν εμφανές μόνο στα κορίτσια της Β' τάξης: τα κορίτσια της Β' τάξης διέκριναν φύλο στις ίδιες κούκλες με μεγαλύτερη πλειοψηφία από ότι στην Α' τάξη. Επιπρόσθετα στα παραπάνω σχετικά με την διάκριση φύλου στα κουκλάκια, οι αιτιολογήσεις της διάκρισης στα ίδια κουκλάκια είχαν διαφορετική φορά, με τα κορίτσια να ονοματίζουν άνδρα το λευκό κουκλάκι που είχε φαινομενικά μεγαλύτερο πρόσωπο σε σύγκριση με το σώμα γιατί είναι «άγριος», τα αγόρια το ίδιο κουκλάκι το ονομάτισαν γυναίκα, γιατί ήταν πιο εύσωμη.

Τα κορίτσια, επιπλέον, φάνηκαν να είναι πιο στερεοτυπικά στις επιλογές τους από τα αγόρια, ενώ, όπως προείπαμε, η παρουσία ενός σηματοδότη, όπως το χρώμα της κούκλας, τα ώθησε σε μεγαλύτερη ταύτιση των προτιμήσεων και των αποδόσεων των αφισών από ότι τα αγόρια, κάτι που είχε παρατηρηθεί και στην ανάλυση των σχεδίων (κάτι που επιβεβαιώνει την Η2 στο επίπεδο των αποδόσεων, αλλά και των ταυτίσεων). Ένα εύρημα που δεν είχε προβλεφθεί ήταν ότι στην περίπτωση της διασταύρωσης των στερεοτύπων όπου υπερισχύσει το αρσενικό στερεότυπο (περίπτωση αφίσας με καπέλα) δεν έδειξαν καμία προτίμηση για αυτή, όμως προτίμησαν σε διπλάσιο ποσοστό από τα αγόρια ένα καθαρά στερεοτυπικό θέμα (το αυτοκίνητο).

Στην περίπτωση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του πειράματος της διατήρησης είδαμε ότι η κοινωνική σήμανση του μήκους με το ύψος του άνδρα και της γυναίκας, χωρίς όμως επικέντρωση (απουσία σηματοδότη), επέφερε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση προς την παρουσίαση της στρατηγικής επίλυσης της αντιστρεψιμότητας, στην Β' τάξη, και οδήγησε σε καλυτέρευση του μέσου

όρου επίδοσης με μείωση του αριθμού των παρεμβάσεων που έγιναν για την άντληση διατηρητικών απαντήσεων. Έτσι, ως προς την υπόθεση ότι η σήμανση επέτρεψε στα μη διατηρητικά παιδιά να προοδεύσουν σε αυτή την συνθήκη μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ισχύει γενικά χωρίς όμως στατιστική σημαντικότητα με εξαίρεση την Β' τάξη (Η3α). Ταυτόχρονα, η υπόθεση ότι η πλαισίωση ενός γνωστικού προβλήματος με μια οικεία αναπαράσταση κάνει πιο εύκολη την επίλυση του προβλήματος ανεξάρτητα από το είδος της παράστασης, φαίνεται να μην υποστηρίζεται από τα παρόντα αποτελέσματα, μιας και φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις μας ως προς την κοινωνική σήμανση δεν οδήγησαν αδιαφοροποίητα σε διατηρητικές απαντήσεις στα παιδιά.

Ως προς την ηλικία, ήταν σημαντικός παράγοντας στην επίδοση των παιδιών, με τα παιδιά της Β' τάξης να πετυχαίνουν καλύτερο γενικό μέσο όρο στην διατήρηση (Η3β), αλλά ήταν κι εκείνα που επηρεάστηκαν λιγότερο από τις παρεμβάσεις μας. Ειδικά την Α' τάξη την ευνόησε περισσότερο η παρέμβαση όπου προηγήθηκε η εφαρμογή της Κοινωνικής Σήμανσης. Τέλος, το φύλο των παιδιών δεν επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις (αποδοχή της Η2γ), όμως αναδείχτηκε καλύτερη τελική επίδοση στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Βλέπουμε ότι οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών είναι έντονες σε πολωμένα, ως προς την διαφυλική φόρτιση, ερεθίσματα, και όταν υπάρχει σηματοδότηση ως προς το φύλο του κουκλιού που συμβολίζει τον άνδρα ή την γυναίκα. Επομένως, η συμβολική αλληλεπίδραση με μια κοινωνική παράσταση -εν προκειμένω του φύλου αναδύεται σημαντική για την διερεύνηση της επίδρασης της αντιστοίχισης αυτού του κοινωνικού κανόνα με το πρόβλημα της διατήρησης στα πλαίσια της κοινωνικής σήμανσης. Ακολουθεί η διερεύνηση της επίδρασης της κοινωνικής

σήμανσης όταν ενεργοποιείται το φύλο με το διαφοροποιημένο χρωματισμό του υλικού μέσα είτε από στερεοτυπικούς ή παραστασιακούς χρωματικούς κώδικες (όπως αντλήθηκαν από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου), κάτι που θα ονομάσουμε για τους σκοπούς της μελέτης μας συνθήκη κοινωνικής σηματοδότησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΙΡΑΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΗΚΟΥΣ

2.1. Εισαγωγή

Η αναπαράσταση του φύλου, με τα σχετιζόμενα στερεότυπα και παραστάσεις που ενεργοποιήθηκαν ή αναδείχθηκαν αντίστοιχα μέσα από τις αναλύσεις των προηγούμενων ερευνών, δείξαμε πως αποτελεί βασική κατηγορία οργάνωσης, ιεράρχησης, και ταξινόμησης του ευρύτερου περιβάλλοντος, εν προκειμένω -στο παιδικό σχέδιο- του φυσικού, και -σε πειραματικό επίπεδο στις δοκιμασίες προτίμησης, διάκρισης και απόδοσης - του κοινωνικού, για τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, η κοινωνική σήμανση του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας του μήκους οδήγησε τα παιδιά σε καλύτερες επιδόσεις ως προς την ικανότητα διατήρησης, ιδιαίτερα σε εκείνα που συμμετείχαν από την Β' τάξη.

Συνοψίζοντας την πορεία της διερεύνησης έως τώρα, μέσα από το παιδικό σχέδιο εντοπίσαμε τις χρωματικές προτιμήσεις των παιδιών, τόσο στην ελεύθερη επιλογή θεματολογίας, αλλά – αυτό θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα εδώ – και στην απεικόνιση των δύο φύλων πάνω στο χαρτί. Οι χρωματικοί κώδικες χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά ώστε να διαφοροποιήσουν τον άνδρα από την γυναίκα. Το φύλο των παιδιών, με άλλα λόγια, δείχθηκε ότι είναι σημαντικός παράγοντας στην χρήση διαφορετικών χρωμάτων ως κώδικες ή/και σύμβολα για το φύλο των

σχεδίων του άνδρα και της γυναίκας, κάτι που δεν παρατηρήσαμε στην ελεύθερη θεματολογία, όπου τα χρώματα είχαν γενικά την ίδια ιεραρχική ταξινόμηση βάσει της συχνότητας εμφάνισής τους στα σχέδια που έγιναν από αγόρια και κορίτσια.

Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι η χρήση των διαστάσεων αυτών με διαμεσολαβητικό ρόλο, όπως το χρώμα του υλικού προερχόμενο από τον πληθυσμό-στόχο, θα διευκολύνει ακόμη περισσότερο την επίλυση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος, περισσότερο δε από την χρήση των συμβολικών χρωμάτων που ισχύουν σε στερεοτυπικό επίπεδο. Αυτό θα το ονομάσουμε συνθήκη «Κοινωνικής Σηματοδότησης».

Η υπόθεση αυτή έχει δύο υπο-δηλώσεις: α) ότι τα παιδιά έχουν ένα σύνολο από παραστασιακά φορτισμένα χρώματα για τα δύο φύλα, και β) ότι η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας διευκολύνεται όταν χρησιμοποιούνται αυτά τα χρώματα. Πιο απλά, θα λέγαμε ότι θα προσπαθήσουμε να γεφυρώσουμε σε αυτό το πείραμα την παραστασιακή χρωματική γλώσσα που ανιχνεύσαμε στην ανάλυση του παιδικού σχεδίου, ώστε να επιτύχουμε μεγαλύτερη γνωστική πρόοδο στα παιδιά που δεν ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από την συνθήκη της Κοινωνικής Σήμανσης στο προηγούμενο πείραμα, δηλαδή τα παιδιά της Α' τάξης.

Η Κοινωνική Σηματοδότηση στην παρούσα φάση της διερεύνησης της επίδρασης της Κοινωνικής Σήμανσης προτείνεται, επομένως, ως η δυνατότητα που παρέχουν διαστάσεις -όπως το χρώμα ή η σχέση ύψους εν προκειμένω- της παράστασης του φύλου όπως αναδύονται από το πειραματικό πληθυσμό-στόχο, για ισχυροποίηση της διαδικασίας Κοινωνικής Σήμανσης. Για αυτό το λόγο θα κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε δύο τροχιές με ***επίκεντρο*** την παιδική νόηση: την «εισερχόμενη» -από

τον ενήλικα προς το παιδί, κοινωνική συμβολική διάσταση – στερεοτυπικό χρωματικό κώδικα ή/και σχέση ύψους, και την «εξερχόμενη» -από το παιδί προς τον ενήλικα, κοινωνική συμβολική διάσταση – παραστασιακό χρωματικό κώδικα ή/και σχέση ύψους. Το περιεχόμενο των δύο αυτών τροχιών αναλύουμε αμέσως πιο κάτω.

Η «σηματοδότηση με εισερχόμενη κατεύθυνση», όπως θα την ονομάσουμε για τους σκοπούς της παρούσας πειραματικής διερεύνησης, αφορά σε εφαρμογές του κοινωνικού στερεοτύπου που φέρει την ανισότητα ύψους των δύο φύλων και εκπορεύεται από το εξωτερικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών. Το στερεότυπο του φύλου που είναι σύμφωνο με την παράσταση των αγοριών θέτει τον άνδρα με διαφορά ύψους ως προς τη γυναίκα, όμως δεν είναι σύμφωνο με την παράσταση του φύλου που φέρουν τα κορίτσια (βλ. Μέρος Δεύτερο, Κεφ. Τρίτο).

Η «σηματοδότηση με εξερχόμενη κατεύθυνση» σχετίζεται με την ανάλογη χρήση και έκφανση της ανισότητας του ύψους που προέρχεται από τον κόσμο των παραστάσεων των παιδιών: στο παρόν πείραμα η παράσταση των κοριτσιών που δεν τοποθετεί τον άνδρα πιο ψηλό από τη γυναίκα θα ενταχθεί στις οδηγίες της πειραματίστριας.

Η Κοινωνική Σηματοδότηση, θα μπορούσαμε συνεπώς να πούμε, υποθέτουμε πως θα ενισχύσει την διαδικασία κοινωνικής σήμανσης χρησιμοποιώντας και τις κοινωνικές παραστάσεις των παιδιών ως μέρος των οδηγιών κατά την επίλυση του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας, οδηγώντας την διαδικασία σε μεγαλύτερη ομολογία με τις γνωστικές λύσεις του δεδομένου λογικομαθηματικού προβλήματος. Με

άλλα λόγια, στην περίπτωση της Κοινωνικής Σηματοδότησης[34] του υλικού ο στόχος είναι η παραστασιακή ή στερεοτυπική πλαισίωση μέσω του χρώματος του υλικού της διατήρησης, ώστε να συγκριθούν οι εκάστοτε διαφοροποιητικές επιδράσεις.

Στο προηγούμενο πείραμα σημάνθηκε το μήκος των κορδονιών με το ύψος του άνδρα και της γυναίκας προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης με το εν λόγω λογικομαθηματικό πρόβλημα της διατήρησης της ανισότητας των μηκών. Στο πείραμα αυτό, θα Σηματοδοτηθεί το πρόβλημα μέσα από το χρώμα του πειραματικού υλικού, δηλαδή το χρώμα των κορδονιών, βάσει του χρωματικού κώδικα που προέκυψε από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου πάνω στο θέμα «άνδρας-γυναίκα», για να υπάρξει επικέντρωση ή αγκίστρωση (anchoring) της κοινωνιογνωστικής αυτής έννοιας με την διατήρηση.

Επίσης, θα αντιστραφεί το διαφυλικό σενάριο της ανισότητας ύψους άνδρα και γυναίκας υπέρ της δεύτερης, ώστε να μελετηθεί η επίδραση αυτής της παραμέτρου στις επιδόσεις των κοριτσιών, καθώς δεν περιλαμβάνουν στην κοινωνική παράστασή τους για τα δύο φύλα την ανισότητα ως σχέση ύψους του άνδρα και της γυναίκας. Αναμένουμε καλύτερη επίδραση των παρεμβάσεων της πειραματίστριας όταν υπάρχει Κοινωνική Σηματοδότηση του υλικού μέσα από τους χρωματικούς κώδικες, περισσότερο μάλιστα, όταν η Σηματοδότηση συμφωνεί με το παραστασιακό (εξερχόμενη), παρά το στερεοτυπικό (εισερχόμενη) χρωματικό περιεχόμενο της παράστασης του φύλου στα παιδιά.

Στο παρόν πείραμα, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζεται λοιπόν στην αξιολόγηση της επίδρασης του παραστασιακού χρωματικού

34 Εξίσου κατ' αναλογία των οδικών σηματοδοτήσεων

περιεχομένου της παράστασης του φύλου μέσα από την εξερχόμενη χρωματική Σηματοδότηση του υλικού στην επίλυση στο προηγούμενο πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας του μήκους. Η παραστασιακή – εξερχόμενη[35] χρωματική σηματοδότηση έγκειται στην ενεργοποίηση του χρωματικού κώδικα των παιδιών, όπως προέκυψε από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου των φιγούρων ενός άνδρα και μιας γυναίκας που συναποδόθηκαν στο ίδιο χαρτί. Ο κώδικας αυτός ήταν το κόκκινο, ως πιο συχνά χρησιμοποιούμενο χρώμα για την σηματοδότηση της γυναίκας από αγόρια και κορίτσια, το μαύρο για τον άνδρα από τα κορίτσια, και το κίτρινο αντίστοιχα για τον άνδρα από το αγόρια. Η στερεοτυπική – εισερχόμενη- χρωματική σηματοδότηση αντίστοιχα, αναφέρεται στην ενεργοποίηση του εισερχόμενου χρωματικού κώδικα, όπως είναι το ροζ για την γυναίκα, και το γαλάζιο για τον άνδρα. Το κοινωνικό σενάριο του φύλου, όπου η έννοια της διατήρησης της ανισότητας του μήκους έχει Σημανθεί από το ύψος του ανθρώπινου σώματος, ενεργοποιήθηκε και εδώ, με την αντιστοίχιση της φαινομενικής αλλοίωσης του μήκους με την αλλαγή της εμφάνισης ενός άνδρα και μιας γυναίκας στα πλαίσια μιας επίσημης κοινωνικής ενδυμασίας, όπου επιβάλλεται το παπιγιόν στον άνδρα (κοινωνική σήμανση του κόμπου στο πειραματικό υλικό).

Κάθε φάση παρέμβασης προς την επίλυση του προβλήματος έχει ομοίως προς το προηγούμενο πείραμα σημανθεί κοινωνικά μέσα από την παράσταση του φύλου με την εξής σειρά: η ανισότητα του μήκους των δύο κορδονιών αντιστοιχίζεται με την ανισότητα στο ύψος ενός άνδρα και μιας γυναίκας· το δέσιμο του μακρύτερου κορδονιού αντιστοιχίζεται με την αλλαγή ντυσίματος του άνδρα που καλείται να φορέσει παπιγιόν

[35] Θυμίζουμε ότι εξερχόμενος ή αναπαραστασιακός χρωματικός κώδικας ήταν αυτός που εντοπίστηκε και εκφράστηκε στο παιδικό σχέδιο και δεν ήταν σύμφωνος με τον στερεοτυπικό χρωματικό κώδικα, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί εισερχόμενος (βλ. Μέρος Τρίτο, Κεφάλαιο Δεύτερο). Πομπός και δέκτης της αναπαράστασης ή του στερεοτύπου εκλαμβάνεται το παιδί.

κατά τις απαιτήσεις μιας επίσημης εμφάνισης· η φαινομενική αλλοίωση του μήκους του κορδονιού αντιστοιχίζεται με την φαινομενική αλλαγή στην ενδυμασία του άνδρα· το λύσιμο των κόμπων αντιστοιχίζεται με την επιστροφή στην αρχική εμφάνιση των δύο φύλων με την αλλαγή του ντυσίματος στην προηγούμενη περίσταση. Στο παρόν πείραμα ωστόσο, έχει σηματοδοτηθεί μέσα από τον χρωματικό κώδικα που αναφέραμε πιο πάνω.

Εδώ, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμίζουμε την ακόλουθη παρατήρηση: δεδομένου του υλικού διατήρησης που αποτέλεσε εστία ενδιαφέροντος στην παρούσα μελέτη, (ανισότητα του μήκους) δεν έγινε σεναριακή πλαισίωση του υλικού με την παράσταση του φύλου όπως περιγράφηκε στο παιδικό σχέδιο από τα κορίτσια της Α' τάξης (όπου ως προς το ύψος του σχεδίου «άνδρα / γυναίκας» υπήρχε τάση να αποδίδονται με ισότητα) για την δυνατότητα *σύγκρισης* των πορισμάτων των πειραμάτων. Για τα κορίτσια στο παρόν πείραμα το υλικό αφενός διαμορφώθηκε -σε παραστασιακό επίπεδο- έτσι ώστε να Σηματοδοτηθεί χρωματικά βάσει της παράστασης του φύλου που απεικόνισαν στο σχέδιό τους, αλλά αφετέρου παρέμεινε ως είχε -σε στερεοτυπικό επίπεδο- ώστε να γίνει κοινωνική σήμανση της διατήρησης μέσα από το κοινωνικό σενάριο ανισότητας των δύο φύλων. Παρόλα αυτά, για τον έλεγχο της παραπάνω διάστασης της παράστασης των κοριτσιών ως προς το ύψος άνδρα και γυναίκας, σε ένα δεύτερο υποπείραμα, οι οδηγίες θα περιλαμβάνουν αντιστροφή του κοινωνικού σεναρίου με την διαφορά μήκους να αντιστοιχίζεται με τη διαφορά ύψους υπέρ της γυναίκας, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση που τυχόν να έχει στις επιδόσεις των κοριτσιών.

Το πείραμα αυτό προκύπτει στη βάση της ένδειξης ότι κάποια παιδιά δεν κατάφεραν να δώσουν διατηρητικές απαντήσεις ακόμη και μέσα στα πλαίσια της Κοινωνικής Σήμανσης του προβλήματος. Αποτελεί μια διεύρυνση της Κοινωνικής Σήμανσης για την μελέτη της επίδρασής της στην πρόοδο των παιδιών κατά την επίλυση ενός προβλήματος λογικομαθηματικής φύσης. Η περαιτέρω υπέρβαση των εμποδίων θα δειχθεί εν προκειμένω αν και εφόσον τα παιδιά δείξουν καλύτερες επιδόσεις στην διατήρηση της ανισότητας του μήκους.

2.1.2. Υποθέσεις

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι αν η ενεργοποίηση της κοινωνικής αναπαράστασης του φύλου μέσα από τον παραστασιακό χρωματικό κώδικα θα έχει καλύτερη επίδραση στην διατήρηση της ανισότητας των φαινομενικά ίσων μηκών σε σύγκριση με τον στερεοτυπικό χρωματικό κώδικα ή με την απουσία κώδικα. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνοντας τις υποθέσεις που αφορούν το υλικό ενεργοποίησης της παράστασης του φύλου, έχουμε:

Η1: Όπως έδειξε το προηγούμενο πείραμα (Μέρος Τρίτο, Κεφ. Πρώτο), αν η παράσταση του φύλου ενεργοποιείται κατά την επιλογή αντικειμένων ως κεντρική κατηγορία αξιολόγησης, τότε τα παιδιά θα κατευθυνθούν στις προτιμήσεις τους για τα συγκεκριμένα ερεθίσματα-αφίσες με βάση το φύλο τους, ανάλογα με το προκαθορισμένο θέμα και το χρώμα των ερεθισμάτων αυτών, σε μεγαλύτερο βαθμό κεντρικότητας και εφαρμογής του φύλου ως κατηγοριοποιητική αρχή, όσο μεγαλύτερη είναι η αναπαραστασιακή φόρτιση του υλικού.

Η2: Η χρωματική διαφοροποίηση δύο κουκλιών με βάση το χρωματικό στερεότυπο του φύλου θα αποτελέσει ικανή συνθήκη για την απόδοση φύλου στις δύο κούκλες από τα παιδιά.

Η3: Τα παιδιά θα αποδώσουν τα ερεθίσματα (αφίσες) σε κάποιο από τα δύο φύλα, ανάλογα με το θέμα και το χρώμα τους.

Η4: Αν η Κοινωνική Σηματοδότηση αποτελεί παράγοντα διευκόλυνσης επικέντρωσης της παράστασης, τότε η πρόοδος στο πρόβλημα διατήρησης θα είναι μεγαλύτερη με Κοινωνική Σηματοδότηση του υλικού μας μέσα από τον αναπαραστασιακό (εξερχόμενο) κώδικα ή τον στερεοτυπικό (εισερχόμενο) κώδικα παρά από την απουσία κώδικα,.

Η5: Το είδος του χρωματισμού θα είναι μια αμφίδρομη υπόθεση για τις επιδόσεις των παιδιών

Η6: Η αντιστροφή του σεναρίου θα είναι μια αμφίδρομη υπόθεση για τις επιδόσεις των παιδιών

2.2. Μέθοδος

Δείγμα: Το δείγμα μας αποτέλεσαν συνολικά 137 παιδιά, 67 αγόρια (49,5%) και 68 κορίτσια (50,5%) της Α' δημοτικού.

Στο πρώτο υποπείραμα συμμετείχαν 103 παιδιά και στο δεύτερο υποπείραμα 34, σε ίση κατανομή αγοριών και κοριτσιών. Τα παιδιά τοποθετούνταν σε συνθήκες τυχαία, με την σειρά που εισέρχονταν στην αίθουσα όπου γινόταν το πείραμα, και είχαν συμμετάσχει στις πιλοτικές

διερευνήσεις της ζωγραφικής απεικόνισης των δύο φύλων των προηγούμενων ερευνών.

Υλικό: Το υλικό μας αποτελούνταν από τα εξής (Παράρτημα 1): Ένα σετ από αφίσες (συνολικά 4 αφίσες) μεγέθους 17*22,7 εκατ., με περιθώρια πλαισίου 3,5 εκατ. ανά πλευρά, ένα σετ από κουκλάκια, μια καρτέλα με προσαρτημένα μήκη, και ένα σετ από χρωματιστά κορδονάκια, *ίδιες* με την συνθήκη των τεσσάρων αφισών του Πειράματος 1 (βλ. Μέρος Τρίτο, Κεφ. Πρώτο). Πιο αναλυτικά:

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι το ίδιο, για λόγους σύγκρισης, με το προηγούμενο πείραμα, αλλά επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η συνθήκη με τις τέσσερις αφίσες και οι κούκλες με διαφορετικό χρώμα, λόγω της μέσης δυσκολίας που παρουσίασαν στην ενεργοποίηση της ταυτότητας του φύλου (Μέρος Τρίτο, Κεφ. Πρώτο). Το σετ αποτελούνταν από τις τέσσερις αφίσες του πρώτου πειράματος, η μια με διακοσμητικό μοτίβο από ανδρικά καπέλα, η άλλη με ένα μαύρο σπορ αυτοκίνητο, η τρίτη με μια φωτογραφία ενός βάζου με πορτοκαλί λουλούδια, και η τέταρτη με ένα σχέδιο βάζου με γαλάζια λουλούδια. Δηλαδή είχαμε τέσσερις αφίσες με διασταυρωμένη διαφυλική φόρτιση.

Αυτή η συνθήκη των 4 αφισών περιέχει θεματικά και χρωματικά στοιχεία που προέκυψαν από την διαφυλικά εστιασμένη ανάλυση του παιδικού σχεδίου, δηλαδή αποτελούν αναπαραστασιακό – εξερχόμενο – υλικό, αν και σε ένα βαθμό –σε θεματικό τουλάχιστον επίπεδο- συμφωνούν με τα στερεότυπα του φύλου. Τα λουλούδια είναι από τις πιο συχνές κατηγορίες και με στατιστικά σημαντική διαφορά από τα αγόρια, που συναντάμε στο σχέδιο των κοριτσιών, όπως και το διακοσμητικό

σχέδιο. Τα μεταφορικά μέσα αντίστοιχα είναι μια κατηγορία που τα αγόρια επέλεξαν περισσότερο να απεικονίσουν στο σχέδιό τους. Το μαύρο χρώμα είναι το ανδρικό χρώμα, το κόκκινο είναι το γυναικείο, ενώ το γαλάζιο επιλέχθηκε ως χρώμα που είναι μεν στερεοτυπικό του αρσενικού φύλου αλλά και το μόνο χρώμα που στο σχέδιο των κοριτσιών είχε πιο συχνή παρουσία στο ελεύθερο σχέδιο με στατιστικά σημαντική διαφορά, κάτι που αποδίδεται στην τάση μείωσης της διαφυλικής απόστασης με τα αγόρια.

Επίσης, υπήρχε ένα σετ από λούτρινες κούκλες - κουνελάκια, μεγέθους 25*12*12 εκατ. που αποτελούνταν από ένα ροζ και ένα γαλάζιο κουνελάκι, *ίδια* με το προηγούμενο πείραμα.

Επιπλέον, παρουσιάστηκε η ίδια καρτέλα μαύρου χρώματος της φάσης ελέγχου του πειραματικού μέρους της έρευνας μεγέθους 18*29 εκατ., όπου είχαμε προσαρτήσει δύο σειρές από χρωματισμένες χάντρες 21 εκατ. η μια και 10 εκατ. η άλλη, όπου είχαν εξισωθεί τα άκρα τους, αφού είχε δεθεί την μακρύτερη σειρά από χάντρες με δύο κόμπους. Το ένα από το άλλο κορδονάκι απείχαν 2 εκατ. και ήταν σταθεροποιημένα στο κέντρο της καρτέλας. Το χρώμα των χαντρών ήταν λευκά (για την συνθήκη ελέγχου), κόκκινο – μαύρο για τα κορίτσια (κόκκινο το μικρότερο μήκος, μαύρο το άλλο), κόκκινο – κίτρινο για τα αγόρια (κόκκινο το μικρότερο μήκος και κίτρινο το μεγαλύτερο).

Τέλος, για την εκάστοτε πειραματική φάση υπήρχαν δύο κορδονάκια πανομοιότυπα με εκείνα της εξελεγκτικής φάσης, τα οποία δεν ήταν σταθεροποιημένα, και είχαν τα ίδια χρώματα με την εκάστοτε εξελεγκτική φάση.

Για κάθε παιδί που συμμετείχε καταγράφαμε σε ειδικά διαμορφωμένους πίνακες (Παράρτημα Πρώτο) το όνομα, το φύλο, το ποια αφίσα προτίμησε, το αν διέκρινε φύλο στις κούκλες, το ποια αφίσα έδωσε σε ποιο φύλο, την αιτιολογία της επιλογής του αν υπήρχε, στην περίπτωση που έκανε λάθος εκτίμηση σημειώναμε το είδος σφάλματος κατά την εξελεγκτική φάση, το είδος της παρέμβασης που γινόταν από την πειραματίστρια και το τελικό αποτέλεσμα του πειράματος.

Διαδικασία-Οδηγίες: Η διαδικασία και οι οδηγίες ήταν ίδιες με το Πείραμα 1 (σελ. 206), με την διαφορά ότι στο δεύτερο υποπείραμα το κοινωνικό σενάριο ανισότητας του ύψους άνδρα – γυναίκας ήταν αντεστραμμένο ως εξής: «Ας πούμε ότι αυτό το κορδονάκι είναι η γυναίκα (δείχναμε αυτό με το μεγαλύτερο μήκος) και ότι αυτό είναι ο άνδρας (δείχναμε το άλλο). Ας πούμε ότι ο άντρας αυτός και η γυναίκα αποφασίζουν να πάνε κάπου επίσημα ας πούμε στο θέατρο, ή σε ένα γάμο, και πρέπει να ντυθούν επίσημα, να βάλουν τα καλά τους. Η γυναίκα αποφασίζει να φορέσει κορδέλες στα μαλλιά της ... (δένουμε το κορδονάκι ταυτόχρονα ενώ εξηγούμε) ... Τώρα κόντυνε η γυναίκα; (αν απαντήσει ναι:) Είναι δυνατόν αν κοντύνει ποτέ η γυναίκα; Γιατί; (λύνουμε το κορδονάκι και λέμε ότι όταν επιστρέψουν το βράδυ στο σπίτι η γυναίκα θα βγάλει τις κορδέλες από τα μαλλιά). Άρα η γυναίκα δεν κονταίνει ακόμη κι αν αλλάξει εμφάνιση, έτσι δεν είναι; ... (επιστρέφουμε στην εξελεγκτική φάση, αποσύροντας τα ελεύθερα κορδονάκια)

Ο χώρος διεξαγωγής των ατομικών πειραματικών παρεμβάσεων γινόταν σε ήσυχο μέρος (είτε σε διαθέσιμη κενή αίθουσα, είτε στο γραφείο των εκπαιδευτικών, είτε στο γραφείο του διευθυντή), και η πειραματίστρια καθόταν απέναντι από το παιδί σε διαγώνια θέση σώματος και το υλικό παρουσιαζόταν σταδιακά, χωρίς όμως το παιδί να

μπορεί να δει –ειδικά- το υλικό διατήρησης κατά την φάση ενεργοποίησης της παράστασης του φύλου.

Πειραματικές συνθήκες: Τέσσερις συνθήκες κατασκευάστηκαν για το πρώτο υποπείραμα όπου η μόνη διαφοροποίηση αυτή την φορά ήταν το χρώμα των κορδονιών με παραστασιακό (κόκκινο-κίτρινο για τα αγόρια για την γυναίκα και τον άνδρα αντίστοιχα, κόκκινο-μαύρο για τα κορίτσια για την γυναίκα και τον άνδρα αντίστοιχα), στερεοτυπικό (ροζ-γαλάζιο για γυναίκα και άνδρα για όλα τα παιδιά), ή λευκό (απουσία χρωματικής φόρτισης) χρωματικό κώδικα, ενώ ο αριθμός και το είδος των αφισών και των κουκλιών ήταν σε όλες τις περιπτώσεις κοινός.

Για το δεύτερο υποπείραμα κατασκευάστηκαν δύο συνθήκες ανάλογα με το χρωματισμό των κορδονιών που ήταν μόνο παραστασιακός όπως στο προηγούμενο υποπείραμα (και όχι πλέον στερεοτυπικός), αλλά εδώ αντιστράφηκε το διαφυλικό σενάριο με την διαφορά ύψους υπέρ της γυναίκας.

Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Πρώτο υποπείραμα:

- Φύλο των παιδιών
- Χρωματισμός κορδονιών (ουδέτερος – λευκό χρώμα, στερεοτυπικός – ροζ/γαλάζιο, ή αναπαραστασιακός – κόκκινο/κίτρινο για τα αγόρια, κόκκινο/μαύρο για τα κορίτσια)

Δεύτερο υποπείραμα:

- Φύλο των παιδιών

Εξαρτημένες Μετρήσεις (και για τα δύο υποπειράματα):

- Προτίμηση αφίσας
- Διάκριση φύλου στις κούκλες
- Επιλογή αφίσας για το εκάστοτε φύλο
- Βαθμός καταλληλότητας της επιλεγμένης αφίσας με βάση τα διαφυλικά στερεότυπα
- Ταύτιση προτίμησης και επιλεγμένης αφίσας για το φύλο του παιδιού
- Επιδόσεις στην ικανότητα διατήρησης με βάση την πορεία των παρεμβάσεων σε τετραβάθμια κλίμακα από το 1 = μη διατήρηση, 4 = επίτευξη διατήρησης.
- Είδος σφάλματος

2.3. Αποτελέσματα Πρώτου Υποπειράματος: Επίδραση του είδους χρωματισμού στην επίλυση του προβλήματος

Η σειρά ανάλυσης των δεδομένων αυτού του πειράματος έχει ως εξής: θα αναλυθούν οι προτιμήσεις των αφισών και η διάκριση του φύλου των κουκλιών, καθώς και ο βαθμός στερεοτυποποίησης της αποδιδόμενης αφίσας σε κάθε φύλο, με βάση το φύλο των παιδιών[36], και θα ακολουθήσουν οι παρατηρήσεις για τις επιπτώσεις της Κοινωνικής Σήμανσης και Σηματοδότησης στην ικανότητα διατήρησης.

2.3.1. Προτιμήσεις, διάκριση του φύλου και επιλογές αφισών

[36] Η κλίμακα ήταν η εξής: 0=ουδέτερη, 1=ακατάλληλη, 2=χαμηλή, 3=μετρια, 4=υψηλή στερεοτυποποίηση. Στις τέσσερις αφίσες, υψηλή στερεοτυποποίηση επιλογής αποτελούσε για αγόρια το αυτοκίνητο, ενώ το βάζο με τα γαλάζια λουλούδια ήταν χαμηλή στερεοτυποποίηση, τα καπέλα ήταν μέτρια στερεοτυποποίηση, και το βάζο με τα ροζ λουλούδια ήταν ακατάλληλο βάση του φύλου τους. Για τα κορίτσια αντίστοιχα ίσχυε η αντίστροφη κλίμακα, με το αυτοκίνητο ως ακατάλληλο, τα καπέλα χαμηλή, το γαλάζιο βάζο μέτρια, και το ροζ βάζο υψηλή στερεοτυποποίηση. Θυμίζουμε ότι η επιλογή των αφισών και η κατηγοριοποίησή τους προήλθε από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου και την παρατήρηση ότι η θεματολογία ήταν το κατεξοχήν διαφοροποιητικό στοιχείο του σχεδίου με βάση το φύλο των παιδιών. Με άλλα λόγια, η συνθήκη αυτή των αφισών περιείχε διασταύρωση θεματικών και χρωματικών ποιοτήτων.

Στο πρώτο αυτό κομμάτι της ανάλυσης ακολουθήθηκε η διαδικασία που είδαμε στο προηγούμενο πείραμα, όπου αναζητήθηκαν ομοιότητες και διαφορές στις προτιμήσεις για διαφορετικής διαφυλικής φόρτισης ερεθίσματα, την διάκριση φύλου, και την απόδοση αφίσας σε κάθε φύλο, με βάση το φύλο των παιδιών (βλ. Κεφ. 9).

2.3.1.1. Προτιμήσεις και διάκριση φύλου

Ως προς την προτίμηση των αφισών, τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση: 78,8% των αγοριών προτίμησαν το αυτοκίνητο και 7,7% τα καπέλα έναντι 76,6% των κοριτσιών που επέλεξαν το πορτοκαλί-ροζ βάζο ($x^2(3)=65,180$, $p<0,001$). Ως προς τον βαθμό στερεοτυποποίησης της αφίσας που προτίμησαν ήταν Μ.Ο.=3,58 για τα αγόρια και Μ.Ο.=3,61 για τα κορίτσια, χωρίς αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά την διάκριση φύλου στα κουκλάκια δεν είχαμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο των παιδιών. Δηλαδή αγόρια και κορίτσια διάκριναν σε ίσα ποσοστά φύλο στα κουκλάκια που τους παρουσιάζονταν.

2.3.1.2. Διαφυλική ορθότητα στις αποδόσεις των αφισών στα δύο φύλα

Εδώ ελέγχθηκε ο βαθμός διαφυλικής ορθότητας -με βάση την παράσταση- στην απόδοση της αφίσας, και έγινε διαφορετική κωδικοποίηση των δεδομένων: οι αφίσες αξιολογούνται σε μια τετραβάθμια κλίμακα με βάση το που ανήκουν παραστασιακά -θεματικά

και χρωματικά- ανά φύλο ως εξής: 1=ανορθόδοξη, όταν θεματικά και χρωματικά αποτελούν στοιχεία του άλλου φύλου (παραδείγματος χάρη, το αυτοκίνητο με μαύρο χρώμα για την γυναίκα, το βάζο με το πορτοκαλί χρώμα για τον άνδρα), με 2=ευέλικτη αρνητική όταν χρωματικά ήταν σύμφωνη με την παράσταση του φύλου, αλλά όχι θεματικά (παραδείγματος χάρη, το γαλάζιο βάζο για τον άνδρα, τα καπέλα για την γυναίκα), με 3=ευέλικτη θετική όταν θεματικά ήταν σύμφωνη με την παράσταση του φύλου αλλά όχι χρωματικά (παραδείγματος χάρη, το γαλάζιο βάζο για την γυναίκα, τα καπέλα για τον άνδρα) και 4=ορθόδοξη όταν θεματικά και χρωματικά ήταν σύμφωνη με την παράσταση του φύλου (το αυτοκίνητο με μαύρο χρώμα για τον άνδρα, και το πορτοκαλί βάζο για την γυναίκα). Ανάλογα με την απάντησή του το παιδί αξιολογήθηκε ως προς την συμφωνία του με την παράσταση του φύλου, δηλαδή την εξερχόμενη αναπαράσταση όπως προέκυψε από την ανάλυση των σχεδίων.

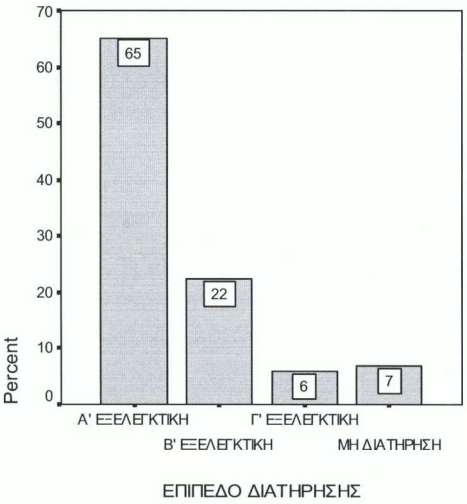
Ως προς το επίπεδο συμφωνίας λοιπόν της αποδιδόμενης αφίσας με την παράσταση του φύλου όπως αναδείχθηκε μέσα από το παιδικό σχέδιο, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Ανεξαρτήτως φύλου, ωστόσο, περισσότερο παραστασιακά σύμφωνες[37] ήταν οι επιλογές για την γυναίκα (M.O.=3,69, SD=0,543) έναντι του άνδρα (M.O.=3,42, SD=0,835) με $t(102)=2,868$, $p<0,005$. Τα μισά, τέλος, από τα παιδιά του δείγματος έδωσαν την αφίσα που προτίμησαν στο ίδιο με αυτά φύλο, ανεξάρτητα από το αν ταιριάζει βάσει της παραπάνω παράστασης.

[37] Το 1 αντιστοιχεί σε χαμηλή στερεοτυποποίηση, το 4 σε υψηλή.

2.3.2. Ικανότητα Διατήρησης

Ας δούμε, αρχικά, την γενική κατανομή ως προς την ικανότητα διατήρησης (Πίνακας 2.1), δηλαδή τα ποσοστά των παιδιών που κατάφεραν ανά εξελεγκτική να απαντήσουν σωστά στο πρόβλημα διατήρησης της ανισότητας των μηκών.

Πίνακας 2.1: Κατανομή δείγματος ως προς διατήρηση ανά φάση ελέγχου της ικανότητας διατήρησης (N=103)



Βλέπουμε ότι 65% των παιδιών αναγνώρισαν την διατήρηση στην α' φάση ελέγχου (N=67), ποσοστό 22,3% αναγνώρισαν την διατήρηση μετά την πρώτη παρέμβαση (N=23), ένα ποσοστό 5,8% μετά την δεύτερη (N=6), και ποσοστό 6,8% δεν κατάφεραν να απαντήσουν σωστά ούτε και μετά την δεύτερη παρέμβαση (N=7). Στην συνέχεια ας δούμε την επίδραση του χρωματικού κώδικα που εφαρμόστηκε στα κορδονάκια όσον αφορά την

διατήρηση του μήκους τόσο σε γενικά πλαίσια, όσο και ανάλογα με το είδος του χρωματισμού [στερεοτυπικό - εισερχόμενο, σηματοδοτημένο - εξερχόμενο].

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών όσον αφορά την διατήρηση της ανισότητας του μήκους, ανάλογα με τον ειδικό χρωματισμό ή μη των κορδονιών, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, όταν τα δεδομένα αναλύθηκαν όσον αφορά γενικά τον χρωματισμό, σε σύγκριση προς το μη χρωματισμένο υλικό, δεν είχαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t(101)=1,414$, *n.s.*). Όταν όμως λάβαμε υπόψη το είδος του χρωματισμού (στερεοτυπικό: ροζ-γαλάζιο, αναπαραστασιακό: κόκκινο-μαύρο, κόκκινο-κίτρινο, ή απουσία του: λευκό), τότε παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Όσον αφορά την απουσία χρωματισμού, είχαμε τα χαμηλότερα ποσοστά ικανότητας διατήρησης στο γενικό σύνολο και κατ' επέκταση χρειάστηκε μεγαλύτερος αριθμός παρεμβάσεων από την πειραματίστρια ($M=1,76$, $SD=0,97$). Όταν ο χρωματισμός είχε γίνει με στερεοτυπικά χρώματα (γαλάζιο – ροζ), τότε ο γενικός μέσος όρος βελτιώνεται, φανερώνοντας καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά ($M=1,66$, $SD=0,994$). Τέλος, ο χρωματισμός των κορδονιών με παραστασιακό περιεχόμενο, οδήγησε τα παιδιά στα καλύτερα – σε συνολικό επίπεδο – αποτελέσματα όσον αφορά την διατήρηση ($M=1,30$, $SD=0,648$). Με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis για τη σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2001), οι διαφορές αυτές είναι μη στατιστικά σημαντικές ($H^2(1)=3,056$, *n.s.*).

Ωστόσο, όταν εξετάζονται οι συνθήκες χρωματισμού ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια προκύπτουν (στατιστικά οριακά) σημαντικές

διαφορές στις επιδόσεις. Οι επιδόσεις των παιδιών σε μέσους όρους (όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης, τόσο περισσότερες παρεμβάσεις χρειάστηκαν για την άντληση διατηρητικής απάντησης από το παιδί) παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2: Μέσοι όροι μη διατηρητικών απαντήσεων των παιδιών ανά συνθήκη χρωματισμού

		M.O.	*S.D.*
$x^2(3)=7,467$, $p=0,58$	***Λευκό***	1,76	0,970
	Ροζ-γαλάζιο	1,70	1,045
	Κόκκινο-κίτρινο (αγόρια)	1,15	0,368
	Κόκκινο-μαύρο (κορίτσια)	1,53	0,841

Η εφαρμογή παραστασιακού χρωματικού κώδικα και κοινωνικού σεναρίου (εξερχόμενα και τα δύο) στα αγόρια, όπως επιβαλλόταν από το συγκεκριμένο πείραμα μελέτης της διατήρησης της ανισότητας βλέπουμε ότι είχε την μέγιστη θετική επίδραση στην αντίληψη της διατήρησης (M.O.=1,15, SD=0,368 για τα αγόρια). Αντίστοιχα, η αντίθεση παραστασιακού χρωματικού κώδικα (εξερχόμενου) και στερεοτυπικού σεναρίου (εισερχόμενου) για τα κορίτσια δεν είχε εξίσου θετική επίδραση (M.O.=1,53, SD=0,841 για τα κορίτσια). Μια ακόμη προσπάθεια υπέρβασης των ενδεχόμενων εμποδίων για την αντίληψη της ανισότητας του μήκους στο παρόν πείραμα μέσα από την κοινωνική σήμανση του προβλήματος

θα εστιάσει στην σεναριακή αντιστροφή της στερεοτυπικής ανισότητας άνδρα και γυναίκας ως προς το ύψος στο ακόλουθο υποπείραμα.

2.4. Αποτελέσματα Δεύτερου Υποπειράματος: Αντιστροφή του κοινωνικού σεναρίου

Βάσει των ευρημάτων της ανάλυσης του παιδικού σχεδίου ως προς την απεικόνιση της διαφοράς ύψους του άνδρα και της γυναίκας στις σχετικές προπειραματικές διερευνήσεις (Μέρος Δεύτερο, Κεφ. Δεύτερο και Τρίτο) , φάνηκε πως κάποια κορίτσια έτειναν να απεικονίζουν τον άνδρα και την γυναίκα με ανισότητα ύψους υπέρ της γυναίκας, δηλαδή, ζωγράφισαν την γυναίκα πιο ψηλή από τον άνδρα. Με βάση αυτή την παρατήρηση, στο παρόν πείραμα στόχος ήταν να μελετηθούν οι επιδόσεις των παιδιών ως προς την ικανότητα διατήρησης όπου το υλικό παρέμεινα ίδιο, αλλά το σενάριο της διαφοράς ύψους αντιστράφηκε υπέρ της γυναίκας, με την γυναίκα να παρουσιάζεται πιο ψηλή από τον άνδρα και οι κόμποι στο κορδονάκι που αναπαριστούσε την γυναίκα να δικαιολογηθούν ως κορδέλες στα μαλλιά πριν την βραδινή έξοδο.

Ως προς την προτίμηση αφίσας 93,8% των αγοριών προτίμησαν το αυτοκίνητο, ενώ 83,3% των κοριτσιών προτίμησαν το βάζο με τα θερμά χρώματα. Το 43,8% των αγοριών ταύτισαν την προτίμησή τους με την επιλογή αφίσας για το φύλο τους, έναντι 61,1% των κοριτσιών, χωρίς αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς τον βαθμό καταλληλότητας της επιλεγμένης αφίσας με βάση την παράσταση του φύλου στην κλίμακα 1-4 όπου 1 = χαμηλή καταλληλότητα επιλεγμένης αφίσας βάση των διαφυλικών στερεοτύπων

και 4 = υψηλή (βλ. σελ. 245), ενώ ξεχωριστά τα αγόρια και τα κορίτσια δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για το κάθε φύλο, ανεξαρτήτως φύλου των παιδιών ο μέσος όρος για την καταλληλότητα της αφίσας για τον άνδρα ήταν 3,15 και για την γυναίκα 3,74, με την διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική με βάση το T-test για ανεξάρτητα δείγματα: $t(33)=21,400$, $p<0,001$. Συμφωνεί με τα ευρήματα του προηγούμενου πειράματος.

Όλα τα παιδιά διέκριναν φύλο στις δύο κούκλες.

Ως προς την ικανότητα διατήρησης (N=34) οι μέσοι όροι των επιδόσεων ήταν M=1,44 (SD=0,892) για τα αγόρια και M=1,61 (SD=0,979) για τα κορίτσια με την διαφορά να μην είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, η αντιστροφή του σεναρίου με τη διαφορά ύψους εδώ να δίνεται στην γυναίκα δεν οδήγησε τα κορίτσια σε καλύτερες επιδόσεις, κάτι που επιβεβαιώνει την υπερίσχυση της παράστασης έναντι του στερεοτύπου του φύλου ως προς την κοινωνική σήμανση του προβλήματος διατήρησης της ανισότητας (τα κορίτσια έτειναν να απεικονίζουν την γυναίκα σε ισότητα ύψους έναντι του άνδρα στο παιδικό σχέδιο όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει κατά την ανάλυση των δεδομένων του παιδικού σχεδίου).

2.5. Σύνοψη των επιδόσεων για αγόρια και κορίτσια στα δύο υποπειράματα

Στην υποενότητα αυτή συγκεντρώσαμε τα δεδομένα από τις συνθήκες των τεσσάρων αφισών, των κουκλιών με διαφορετικό χρώμα, και τις συνθήκες κοινωνικής σήμανσης από τα δύο προηγούμενα πειράματα για να εξετάσουμε συνολικά τις επιδόσεις των παιδιών.

Στον πίνακα 2.3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων για αγόρια και κορίτσια σε όλες τις συνθήκες αυτού του πειράματος. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές μόνο για τα αγόρια, όπου λόγω μη ομοιογένειας των ομάδων εφαρμόζουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis για σύγκριση Μέσων Όρων Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2001), με $H^2(3)=9,025$, $p<0,05$.

Πίνακας 2.3: Μέσοι όροι μη-διατηρητικών απαντήσεων με βάση το φύλο των παιδιών (Α' τάξη, τέσσερις αφίσες, κουκλάκια με ίδιο χρώμα, συνθήκη κοινωνικής σήμανσης)

αγόρια	$H^2(3)=9,025$, $P<0,05$			κορίτσια	$H^2(3)=0,351$, *N.S.*		
Λευκά (N=17)	Ροζ-γαλάζιο (N=14)	Κόκκινο-κίτρινο (N=26)	Κόκκινο-κίτρινο με αντεστραμμένο σενάριο (N=16)	Λευκά (N=19)	Ροζ-γαλάζιο (N=19)	Κόκκινο-μαύρο (N=19)	Κόκκινο-μαύρο με αντεστραμμένο σενάριο (N=18)
1,94	1,79	1,15	1,44	1,63	1,63	1,53	1,61
1,088	*1,122*	*0,368*	*0,892*	*0,831*	*0,012*	*0,841*	*0,979*

Αυτό που παρατηρούμε στον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα είναι ότι τα αγόρια παρουσίασαν διακύμανση της επίδοσής τους ανάλογα με το είδος του χρωματισμού και σεναρίου που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε συνθήκη κοινωνικής σήμανσης του υλικού και του προβλήματος αντίστοιχα, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στα κορίτσια. Με άλλα λόγια, η παράσταση του φύλου ως αντιστοίχιση του μήκους και του ύψους των δύο φύλων ωφέλησε σημαντικά περισσότερο τα αγόρια έναντι των κοριτσιών.

2.6. Συζήτηση

Συγκρίνοντας σε αρχικό επίπεδο τις επιδόσεις των παιδιών ως προς την διατήρηση με εκείνες του προηγούμενου πειράματος, βλέπουμε ότι με την εισαγωγή της Κοινωνικής Σηματοδότησης έχουμε τα βέλτιστα αποτελέσματα ειδικά στην περίπτωση των αγοριών του δείγματός μας. Με άλλα λόγια, όταν η κοινωνική σήμανση εμπλουτίζεται σε επίπεδο παραστασιακού σηματοδότη όπως το χρώμα, που προέρχεται από το παιδί, έναντι του στερεοτυπικού σηματοδότη, παρόλο που το παιδί τον γνωρίζει, δεν φαίνεται να πληροί τις προϋποθέσεις για την κοινωνική σήμανση του προβλήματος ως προς τις εσωτερικευμένες ιεραρχικές κανονιστικές σχέσεις, κάτι που δείχθηκε πως παρέχει ο παραστασιακός χρωματισμός. Ας επαναλάβουμε εδώ ότι ο παραστασιακός χρωματικός κώδικας προέκυψε από την ανάλυση του χρωματικού περιεχομένου των παιδικών σχεδίων στην έρευνα με θεματολογία έναν άνδρα και μια γυναίκα. Αντίστοιχα, ο στερεοτυπικός προέρχεται από την γενική κωδικοποίηση που συναντάται στα παιδικά προϊόντα και υπηρεσίες στην καθημερινή ζωή.

Επομένως, αυτό επιβεβαιώνει τις υποθέσεις μας σχετικά με την επίδραση της Κοινωνικής Σήμανσης και ενισχύει την υπόθεση του Κοινωνικού Σηματοδότη –στη συγκεκριμένη περίπτωση το χρώμα- ως διευκολυντή-διαμεσολαβητή της μετάβασης από το κοινωνικό στο γνωστικό με την ενεργοποίηση των δυναμικών που υποβόσκουν στην λανθάνουσα σχηματική επεξεργασία μιας αναπαράστασης. Μάλιστα, η διομαδική πρόσληψη του φύλου στην συγκεκριμένη περίπτωση, αποτέλεσε σημαντική κανονιστική διάσταση στην αντίληψη της διατήρησης του μήκους, όταν το κανονιστικό πλαίσιο που προσέφερε το αναπαραστασιακό υλικό της κοινωνικής αυτής κατηγορίας ήταν

σύμφωνο με την διατήρηση της ανισότητας, κάτι που διαπνέει την στάση των αγοριών.

Τα αποτελέσματα αυτού του πειράματος θα συζητηθούν σε συνδυασμό με τα προηγούμενα στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1.1 Φύλο και παιδιά

Το παιδικό σχέδιο δείχθηκε προνομιακό μέσο επικοινωνίας με τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Το ενδιαφέρον, η επιμονή και η σπουδαιότητα που δείχνουν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με αυτό, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που έδειξαν στατιστικές σημαντικότητες ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των παιδιών, αλλά και η συγκρισιμότητα που επιτρέπει το παιδικό σχέδιο και ουσιαστική λειτουργία που κατέχει το σχέδιο μέσα στο σχολικό πλαίσιο ειδικά για τις μικρές τάξεις αλλά και στο οικογενειακό πεδίο κατ' επέκταση σε μεταβλητό βαθμό, συνθέτουν το πλάνο μιας πολύ σημαντικής πτυχής της έκφρασης των παιδιών.

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί προνομιακό χώρο πληροφόρησης για τις αναπαραστάσεις των παιδιών αλλά και την διερεύνηση των κοινωνικών δυναμικών και διομαδικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα παιδιά σχετικά με το φύλο τους. Η επιλογή θέματος από τα ίδια τα παιδιά χωρίς εξωτερική καθοδήγηση μέσω μιας συγκεκριμένης θεματολογίας από την πλευρά του ενήλικα, η χρήση των χρωμάτων, η συγκριτική παρουσία μεγεθών όπως το ύψος του ανθρώπινου σώματος στο ζεύγος άνδρας-γυναίκα, ή αγόρι-κορίτσι, αλλά και η διασταύρωση κατηγοριακών υπαγωγών ηλικίας και φύλου αυτών των θεματικών (άνδρας-αγόρι, γυναίκα-κορίτσι), η έκφραση του προσώπου της ανθρώπινης φιγούρας, και οι λεπτομέρειες της εμφάνισης (μαλλιά, ρούχα, μέγεθος σώματος)

αποτέλεσαν στοιχεία που αποκάλυψαν την εικόνα που έχουν τα παιδιά για αυτές τις θεματικές αλλά και την σταθερότητα του φύλου. Ειδικά τα χρώματα ως κώδικες που υποδηλώνουν το φύλο ακόμη κι όταν οι υπόλοιπες διαστάσεις παραμένουν αμετάβλητες σε σύγκριση με την ανεξάρτητη προτίμηση συγκεκριμένων χρωμάτων σε ελεύθερη θεματολογία μας ενίσχυσε στην προσπάθεια χαρτογράφησης των δομικών στοιχείων και των λειτουργιών της αναπαράστασης του φύλου, στην προσπάθεια σχετικοποίησης του κοινωνικού κανόνα ή νόρμας της σχέσης ύψους του άνδρα και της γυναίκας.

1.1.1. Α' Τάξη και Παράσταση του φύλου μέσα από το Παιδικό Σχέδιο

Παράμετροι του πληθυσμού των παιδιών όπως το φύλο ή η ηλικία οι οποίοι μελετήθηκαν έδειξαν την επίδρασή τους στην επιλογή και προτίμηση, διάκριση και απόδοση ερεθισμάτων ως προς το φύλο από το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών κάποιων από τα στοιχεία της αναπαράστασης ως πιο αντιπροσωπευτικά ή τυπικά για τον πληθυσμό αυτό που τονίζουν την συνεκτικότητα αλλά και την «ορθόδοξη» απεικόνιση των δύο φύλων από τα παιδιά.

Στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και στην ελεύθερη απόδοση ενός ελεύθερα επιλεγμένου θέματος, τα αγόρια και τα κορίτσια κινήθηκαν στερεοτυπικά στην επιλογή θεματικών προς ελεύθερη απεικόνιση με στατιστικά σημαντικές διαφορές και σύμφωνα με το στερεότυπο του φύλου: ζώα και φυτά για τα κορίτσια, μεταφορικά μέσα και διακοσμητικό σχέδιο (μηχανικές, ως επί το πλείστον λεπτομέρειες) για τα αγόρια (ποσοτική και ποιοτική, όπως είδαμε, διαφοροποίηση). Περίπου χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος μέσος αριθμός χρωμάτων από αγόρια και

κορίτσια αυτής της τάξης, ενώ το πορτοκαλί αντικατέστησε το ροζ στην χρωματική παλέτα των αγοριών έναντι εκείνης των κοριτσιών, με το κόκκινο και το κίτρινο να αποτελούν από κοινού τα άλλα χρώματα. Ιεραρχικά, η σειρά ήταν: πορτοκαλί, κόκκινο, κίτρινο για τα αγόρια, κόκκινο, ροζ, κίτρινο, για τα κορίτσια.

Στην δεύτερη έρευνα του παιδικού σχεδίου, το μπλε ήταν το χρώμα που τα αγόρια έδωσαν περισσότερο ή λιγότερο στην απεικόνιση της γυναίκας με στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι των κοριτσιών, ενώ η κατάταξη των χρωμάτων για άνδρα και γυναίκα ήταν κοινή: μαύρο και κόκκινο-κίτρινο-ροζ αντίστοιχα. Γενικά για αυτή την θεματική τα παιδιά ενάλλαξαν κατά μέσο όρο δύο χρώματα, και απεικόνισαν σε ίση περίπου απόσταση τον άνδρα και την γυναίκα πάνω στο χαρτί, με διαφορετική όμως, θέση: κέντρο ο άνδρας και δεξιά του η γυναίκα για τα αγόρια, αριστερά ο άνδρας και δεξιά η γυναίκα για τα κορίτσια. Όσον αφορά το ύψος / μέγεθος του εκάστοτε σχεδίου, τα αγόρια πριμοδότησαν τον άνδρα, τα κορίτσια έτειναν στην εξίσωση.

Στην Τρίτη θεματική, η Α' τάξη έδειξε ενδιαφέρουσα χρήση στερεοτυπικών ή μη χρωμάτων και μεγεθών, ανάλογα με την ηλικία του σχεδίου που εξετάσαμε. Τα αγόρια απεικόνισαν με στερεοτυπικά χρώματα (ροζ, κόκκινο – μπλε) τον άνδρα και την γυναίκα, αλλά ενώ διαφοροποίησαν χρωματικά τον άνδρα από το αγόρι, δεν διαφοροποίησαν εξίσου την γυναίκα από το κορίτσι. Για το αγόρι με το κορίτσι κράτησαν κοινό το ένα χρώμα και ενάλλαξαν το άλλο. Τα κορίτσια, από τη δική τους πλευρά, δε έδωσαν σε άνδρα και γυναίκα χρώματα (προτίμησαν την διαφάνεια), και διαφοροποίησαν εν μέρει το κορίτσι από την γυναίκα, κρατώντας το ροζ κοινό και διαφοροποιώντας τα υπόλοιπα. Το αγόρι και

τον άνδρα τους απέδωσαν με μπλε και, στο αγόρι με το κορίτσι, έδωσαν χρώμα μόνο στο κορίτσι.

Όσον αφορά το ύψος, τα αγόρια εξίσωσαν τον άνδρα με το αγόρι, τα κορίτσια κινήθηκαν στην ηλικιακή διαφοροποίηση (άνδρας=πιο ψηλός), ενώ η γυναίκα γενικά αποδόθηκε πιο ψηλή από το κορίτσι. Στην θεματική άνδρας-γυναίκα υπήρξε και πάλι σαφής ανισότητα από την πλευρά των αγοριών, και τα κορίτσια έτειναν προς αυτή την κατεύθυνση ενώ γενικά τους απέδωσαν με ισότητα ύψους, αλλά στη θεματική αγόρι-κορίτσι κάθε φύλο πριμοδότησε το φύλο του ως προς το ύψος.

Συνοπτικά, το χρώμα στην Α' τάξη δεν έχει λάβει ακόμη την στερεοτυπική (εξερχόμενη) σηματοδότηση όταν αφορά το φύλο των ενηλίκων (άνδρας-γυναίκα), όμως υπάρχει συμφωνία των αγοριών και των κοριτσιών στο μαύρο για τον άνδρα και το κόκκινο για την γυναίκα ως πρώτα σε προτίμηση χρώματα αντίστοιχα, με τα αγόρια ωστόσο να προτιμούν το κίτρινο με σημαντική διαφορά συχνότητας από τα κορίτσια για τον άνδρα.

Ωστόσο, στην ηλικιακή διαφοροποίηση (άνδρας-αγόρι, γυναίκα-κορίτσι) οι δυναμικές είναι σχετικές με το φύλο των παιδιών, ακόμη πιο εμφανώς όταν υπάρχει διασταύρωση ηλικίας-φύλου (αγόρι-κορίτσι). Το ύψος / μέγεθος του σχεδίου είναι μια κοινωνικά σηματοδοτημένη διάσταση στο παιδικό σχέδιο, με τα αγόρια και τα κορίτσια να το χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα και ανεξάρτητα από τα στερεότυπα και τις αναμενόμενες διαφορές.

1.1.2. Β' Τάξη και Παράσταση του φύλου μέσα από το Παιδικό Σχέδιο

Περνώντας, τώρα στην Β' τάξη, για την οποία έχουμε δεδομένα μόνο από την τρίτη έρευνα, τα κορίτσια στερεοτυποποιούν τους χρωματικούς κώδικες σε όλες τις θεματικές, εκτός από την θεματική «αγόρι-κορίτσι», ενώ τα αγόρια ήταν στερεοτυπικά μόνο στον χρωματισμό της γυναίκας, στην θεματική «άνδρας-γυναίκα», ενώ γενικά δεν επέμειναν στην χρήση χρώματος στο σχέδιό τους. Το μπλε και το ροζ, παρόλα αυτά, είναι στο σχέδιο του άνδρα και της γυναίκας μέσα στα πρώτα σε προτίμηση χρώματα από τα κορίτσια και από τα αγόρια (μόνο στην περίπτωση του ροζ, εφόσον για τον άνδρα προτίμησαν διαφάνεια). Τάσεις εξίσωσης στο μέγεθος /ύψος εμφανίστηκαν και σε αυτή την τάξη από τα κορίτσια, και διαφοροποίησης από τα αγόρια υπέρ του άνδρα, ενώ στις υπόλοιπες θεματικές διατηρήθηκε η κοινωνική «ιεραρχία» και μέσα από το ύψος του σχεδίου (άνδρας πιο ψηλός από αγόρι, γυναίκα από κορίτσι, και αγόρι από κορίτσι). Τέλος, τα κορίτσια διαφοροποίησαν περισσότερο (σε περισσότερες διαστάσεις) την θεματική «άνδρας-γυναίκα», από τα αγόρια.

Είναι ορατές κάποιες διαφορές ανάμεσα στην Α' και την Β' τάξη, αλλά και κάποιες ομοιότητες. Οι διαφορές αφορούν την χρήση του χρώματος ως διακριτικό των θεματικών, οι ομοιότητες την χρήση του ύψους / μεγέθους. Η διάκριση με βάση το χρώμα είναι εμφανής στην Α' τάξη, που όπως είδαμε, το χρησιμοποιούν περισσότερο, ενώ και από την Β' και μετά αρχίζει η χρήση του να γίνεται πολύ επιλεκτικά για τα μεν αγόρια, στερεοτυποποιημένα, παρόλα αυτά, και για τα δύο φύλα. Στις λοιπές τάξεις δεν θα αναφερθούμε εδώ, μιας και δεν αποτέλεσαν στόχο των πειραμάτων διατήρησης.

Θα μπορούσε ασφαλώς να γίνει μελέτη και άλλων παραγόντων που μπορεί να δίνουν διάσταση στις παρατηρούμενες διαφορές στο σχέδιο αγοριών και κοριτσιών, όπως η οικογενειακή κατάσταση (αριθμός αδελφών, τύπος οικογένειας, κοκ), η καταγωγή (δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας που παρατηρείται σήμερα στα ελληνικά σχολεία), το επίπεδο της ζωγραφικής δραστηριότητας του παιδιού στο σχολείο με την βοήθεια του δασκάλου, κοκ. Κάτι που όμως δεν μας απασχόλησε εδώ, δεδομένου ότι δεν πρόκειται για μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού αυτών των τάξεων.

Παρόλα αυτά, οι παρούσες μεταβλητές συμφωνούν με τις υποθέσεις της δόμησης της πραγματικότητας από τα παιδιά και όχι της παθητικής μίμησης του πολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών. Μέσα από την χρήση των ερεθισμάτων (αφίσες) ενεργοποίησης του φύλου στα πειράματα διατήρησης, με διαφορετικό βαθμό φόρτισης ως προς τους σηματοδότες του φύλου (χρώμα, θέμα), αναδείχτηκαν οι διαφορετικής έντασης κατηγοριοποιητικές διαστάσεις της αναπαράστασης του φύλου στα πειράματα που ακολούθησαν, καθώς επίσης υπογραμμίστηκε και η κεντρικότητα του φύλου στην ενδο-ομαδική συνεκτικότητα και την πριμοδότηση του φύλου στο οποίο ανήκει το ίδιο το παιδί. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε πώς τα παιδιά διαχειρίζονται μέσα στα πλαίσια του φύλου τους τις επιλογές που του παρέχει η ζωγραφική δραστηριότητα σε επίπεδο θεματολογίας.

Το παιδικό σχέδιο δεν χρησιμοποιήθηκε ως απλός καθρέφτης της παιδικής σκέψης και αντίληψης της διαφυλικής πραγματικότητας, αλλά ως δίαυλος επικοινωνίας των εικόνων των παιδιών για τα δύο φύλα στον ενήλικο. Ανάλογα με το φύλο και την ηλικία του εκάστοτε παιδιού αποκαλύφθηκαν διαφορετικά τυπικά σχέδια με κάποιες κανονικότητες

στην επιλογή μεγέθους, χρώματος, λεπτομερειών. Αυτή η προσέγγιση του φυσιολογικού πληθυσμού των παιδιών μπορεί άραγε να μας ενισχύσει σε μια απόπειρα προσέγγισης μη-φυσιολογικών πληθυσμών, ή στην διαπολιτισμική προσέγγιση άλλων κουλτούρων; Κατά πόσο συμφωνεί με τις αντιλήψεις των ενήλικων για τα δύο φύλα, αλλά και για την αντίληψη των ενηλίκων για την αντίληψη των δύο φύλων από τα παιδιά; Αυτά τα ερωτήματα αποτελούν πτυχές που η παρούσα έρευνα δεν απαντά και πιθανότατα παρουσιάζουν ειδικό ενδιαφέρον για την σφαιρική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως αυθύπαρκτη νοητική πραγματικότητα, αλλά και ως πραγματικότητα που οι ενήλικες διαχειρίζονται απέναντι στα παιδιά.

Ένας άλλος τομέας που μας αποκάλυψε ειδικές διαστάσεις του φύλου στα παιδιά, τόσο ως κατηγοριοποιητική αρχή του περιβάλλοντος, αλλά και ως ρυθμιστής των επιλογών συγκεκριμένων αντικειμένων των παιδιών, ήταν αυτός του «συμβολικού» παιχνιδιού με τα παιδιά. Όμως πρέπει να υπογραμμίσουμε, τα ευρήματα προέρχονται από μια αυστηρά δομημένη, ως προς τα υλικά και την διαδικασία, διεργασία, με υλικό που κυμάνθηκε από τα ενήλικα στερεότυπα έως τις διασταυρωμένες βάσει φύλου αναπαραστάσεις των παιδιών, όπως αναδείχτηκαν από το παιδικό σχέδιο.

Σε επίπεδο θεματολογίας οι απόψεις των παιδιών για το τι αποτελεί κατάλληλο αντικείμενο που θα έδιναν σε έναν άντρα ή μια γυναίκα ακολουθεί την συλλογιστική των διομαδικών σχέσεων με την πριμοδότηση της ενδο-ομάδας στην περίπτωση των δύο αφισών που ήταν ουδέτερες ως προς το φύλο. Οι απαντήσεις των παιδιών, αντίστοιχα στις επόμενες συνθήκες αφισών, πολώνονταν στις περιπτώσεις που οι επιλογές ήταν διπολικές με ενδεικτική περίπτωση την απολυτότητα

επιλογών των κοριτσιών, ενώ διασπείρονταν ελαφρά στις διασταυρωμένες κατηγοριοποιήσεις των ερεθισμάτων.

Αυτές οι παρατηρήσεις συνδέθηκαν με τις παρατηρήσεις για το ύψος που προαναφέραμε και οι οποίες αναλύονται πιο κάτω στα πλαίσια της Κοινωνικής Σήμανσης.

1.2 Το ύψος ως σημαίνουσα αντιστοιχία του μήκους

Η Σταθερότητα του φύλου ως κανονιστικό πλαίσιο της διατήρησης αποτέλεσε μια περίπτωση ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, καθώς από την συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών η άμεση αντιληπτική αλλοίωση του υλικού που μεσολαβούσε στην αντιστοιχία του παραδείγματος μήκος-ύψος οδηγούσε σχεδόν **ταυτόχρονα** στην δήλωση ότι το ύψος του ανθρώπου που συμβολίζεται στο υλικό από το αντίστοιχο κορδονάκι μεταβάλλεται, μια δήλωση που άμεσα αποκλειόταν στην δεύτερη επισκόπησή της, όταν δηλαδή συνδεόταν με το φύλο.

Αυτό το σημείο-κλειδί της παιδικής νόησης, η «πλαστικότητα», θα μπορούσαμε να πούμε, των απαντήσεων των παιδιών και η προσπάθεια ανίχνευσης της ορθής απάντησης από τον ενήλικα είναι το σημείο το οποίο εστιάσαμε προκειμένου να διερευνήσουμε την Κοινωνική Σήμανση ως μια προοπτική προόδου, όταν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού δεν εκλαμβάνει την αδυναμία διατήρησης απλώς ως αποτέλεσμα περιορισμένης αντίληψης και επεξεργασίας της κοινωνικής και λογικομαθηματικής πραγματικότητας, ενώ πρόκειται μάλλον για μια στρατηγική γνωστικής «επιβίωσης» του παιδιού. Ακόμη κι αν τελικά γνωρίζει ότι αυτό που λέει είναι λανθασμένο, για παράδειγμα ότι δύναται

το ύψος του ανθρώπινου σώματος να αλλάξει με την αλλαγή των ρούχων επειδή «*το σχοινάκι που έχω μπροστά μου αλλάζει όταν το δένω*», η αναγκαιότητα άμεσης απάντησης και ουσιαστικά φυγής από ένα πρόβλημα που ειδικά τίθεται από έναν «απαιτητικό» ενήλικα οδηγεί σε λογικά σφάλματα υπό την πίεση της αντιληπτικής πλάνης. Δεν σημαίνει όμως ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε κοινωνικό επίπεδο δεν έχουν σημάνει το ύψος ως ίδιον χαρακτηριστικό μιας χειριζόμενης κοινωνικής σχέσης και κανονιστικής ρύθμισης μιας αναπαράστασης, όπως αυτή του φύλου.

Όπως φαίνεται μέσα από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου, τα παιδιά διαχειρίζονται το ύψος στα σχέδιά τους με βάση το δικό τους φύλο και την ηλικία τους ως διακριτικό του φύλου της φιγούρας που απεικονίζουν, με στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την εκάστοτε θεματική που τους δίνεται, δηλαδή διαθέτουν την έννοια της διατήρησης του μήκους πάνω στο χαρτί ακόμη κι αν σε μια ερώτηση για τη διατήρηση πάνω σε κορδονάκια δεμένα ή που δένονται απαντούν εσφαλμένα.

Η σήμανση του προβλήματος μέσα από ένα κοινωνικό σενάριο πάνω σε κανονιστικές αρχές μιας αναπαράστασης ήταν αυτή που έδωσε νόημα σε μια κατά τα άλλα βιολογική κατηγορία, το φύλο, που συνδράμει ουσιαστικά στην αντίληψη μιας έννοιας πέρα από το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Άραγε η βιολογική κατηγορία του ύψους του ανθρώπινου σώματος μπορεί αφ' εαυτού της να δράσει θετικά σε αυτή την κατεύθυνση, ακόμη κι αν το ιεραρχικό στοιχείο μιας αναπαράστασης όπως αυτή του φύλου εκλείπει;

Τα κατώτερα επίπεδα γνωστικής προόδου των κοριτσιών στο πρόβλημα ανισότητας του μήκους, όπου το στοιχείο της ανισότητας που διερευνήσαμε (άνδρας πιο ψηλός από την γυναίκα ή γυναίκα πιο ψηλή από τον άνδρα) εκλείπει από το οργανωτικό πλαίσιο της αναπαράστασης που αυτά συμμερίζονται, όπως έδειξε η ανάλυση του παιδικού σχεδίου, προσφέρουν πιθανόν μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα, καθώς η χρωματική Σηματοδότηση του υλικού και της διαδικασίας δεν τα ενίσχυσε πολύ περισσότερο από την απλή Σήμανση του υλικού. Αντίθετα, τα αγόρια που στην παράστασή τους εντάσσουν και αυτή την διάσταση της ανισότητας είχαν την καλύτερη γενική πρόοδο στην περίπτωση της Σηματοδότησης.

Με άλλα λόγια, το κοινωνικό σενάριο ήταν ουσιαστικός ρυθμιστής της ενεργοποιημένης παράστασης του φύλου μέσα από την αναγκαιότητα αλλαγής εμφάνισης (ρούχα) όταν οι περιστάσεις το απαιτούν (επίσημη εμφάνιση), όχι όμως όταν η ανισότητα δεν είναι στοιχείο της κοινωνικής παράστασης του φύλου, κάτι που φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση των κοριτσιών.

1.3 Ένας ισχυρός σηματοδότης του φύλου: το χρώμα

Το χρώμα σε όλες τις δοκιμασίες, από το παιδικό σχέδιο έως την διάκριση του φύλου σε κουκλάκια τα οποία δεν διέφεραν σε άλλη διάσταση, δείχθηκε προνομιακός κώδικας μετάδοσης πληροφοριών πάνω στο φύλο και επικέντρωνε την παράσταση του φύλου αποτελεσματικά και με συνέπεια στην επιλογή και απόδοση ερεθισμάτων. Αυτός ήταν ο Σηματοδότης που ενίσχυσε την ανακάλυψη της έννοιας της διατήρησης της ανισότητας του μήκους, την στιγμή που η απλή σεναριακή πλαισίωση

του υλικού μέσω της Κοινωνικής Σήμανσης φάνηκε πως δεν έδινε το ανώτατο όριο των δυνατοτήτων των παιδιών για την μεταβίβαση της κοινωνικής γνώσης τους σε επίπεδο αναπαραστάσεων του φύλου στην λογικομαθηματική οργάνωση του νου.

Αφενός, το ροζ και το γαλάζιο ως εισερχόμενοι –πολιτισμικά εδραιωμένοι και αναπαραγόμενοι- σηματοδότες του φύλου στα παιδιά, αφετέρου οι εξερχόμενοι χρωματικοί κώδικες - υψηλές συχνότητες κόκκινου χρώματος στην απόδοση του σχεδίου της γυναίκας από το σύνολο του πληθυσμού των παιδιών που εξετάσαμε, και του κίτρινου ή του μαύρου (από αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα) στην απόδοση του σχεδίου του άνδρα- έδειξαν την διαφοροποίηση του παιδικού πληθυσμού όσον αφορά τους κώδικες και κατ' επέκταση τους σηματοδότες των παραστάσεων του φύλου. Έδειξαν, επίσης, μια διομαδική διάσταση διαφοροποίησης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, αν όχι σε συμβολικό, τουλάχιστον ποιοτικό επίπεδο στην χρωματική απόδοση του άνδρα και της γυναίκας στο σχέδιό τους.

Μελετήθηκαν ξεχωριστές συνθήκες όπου οι σηματοδότες αυτοί (ροζ-γαλάζιο, κόκκινο-κίτρινο, κόκκινο-μαύρο) εξετάστηκαν ως προς την ενίσχυσή τους στην κατανόηση και επίλυση ενός προβλήματος διατήρησης ανισότητας του μήκους όπου έχει γίνει αντιστοιχία των άκρων τους, μέσω της Κοινωνικής Σήμανσης από το φύλο. Πριν από την σηματοδότηση του φύλου μέσα από το χρωματισμό του υλικού ελέγχου της ικανότητας διατήρησης, χρησιμοποιήθηκε το υλικό με τις διασταυρώσεις στις κατηγορίες χρώματος και θεματολογίας ως προς τις παραστάσεις των φύλων που ανέδειξε το παιδικό σχέδιο (πορτοκαλί-κόκκινο μπουκέτο λουλούδια [χρώμα γυναικείο-εξερχόμενο των

κοριτσιών ως προς προτίμηση[38] αλλά και απόδοση[39] και θέμα γυναικείο-εισερχόμενο ή/και εξερχόμενο], μαύρο αυτοκίνητο [χρώμα και θέμα ανδρικό-εξερχόμενο των αγοριών ως προς προτίμηση αλλά όχι το χρώμα ως προς απόδοση], γαλάζιο μπουκέτο λουλούδια [χρώμα ανδρικό-εισερχόμενο[40], θέμα γυναικείο-εισερχόμενο ή/και εξερχόμενο], μαύρο διακοσμητικό μοτίβο ανδρικών καπέλων [χρώμα ανδρικό-εξερχόμενο, θέμα γυναικείο με ανδρικές προεκτάσεις) από το οποίο προέκυπταν οι προτιμήσεις των παιδιών για οπτικά ερεθίσματα-δώρα αλλά και οι αποδόσεις αυτών σε κάποιο από τα δύο φύλα.

Επίσης, τα δύο φύλα ήταν συμβολικά παρόντα με την μορφή δύο κουκλιών με εισερχόμενους σηματοδότες του φύλου ροζ και γαλάζιο, όπου το παιδί έπρεπε να διακρίνει το φύλο στην κούκλα αλλά και να αποδώσει μια αφίσα από τις παραπάνω ως δώρο.

Η συμπλοκή των εισερχόμενων (πολιτισμικά προσδιορισμένων) και εξερχόμενων (προερχόμενων από τον πληθυσμό των παιδιών) σηματοδοτών ανάδειξε την σημασία των δεύτερων για την προσέγγιση μιας νέας έννοιας όπως αυτή της διατήρησης του μήκους. Η σύμπτωση εξερχόμενου σηματοδότη χρώματος και παράστασης όπως ενεργοποιούνταν από το σενάριο του φύλου (διατήρηση του φύλου παρά την αλλαγή ένδυσης) οδήγησε στην μέγιστη γνωστική πρόοδο και αυτή συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στα αγόρια που το κίτρινο και το κόκκινο χρησιμοποιήθηκαν για την υποδήλωση του άνδρα και την γυναίκας αντίστοιχα και το σενάριο του άνδρα ως πιο ψηλού από την γυναίκα

[38] Όπως ανέδειξε το παιδικό σχέδιο της ελεύθερης θεματολογίας χρησιμοποιήθηκε σε υψηλές συχνότητες
[39] όπως ανέδειξε το παιδικό σχέδιο άνδρα-γυναίκας
[40] δεν αναδείχτηκε στο παιδικό σχέδιο, αλλά αποτελεί πολιτισμική σύμβαση που συναντάμε καθημερινά στη ζωή μας

συμφωνεί με την παράσταση του φύλου όπως αναδείχτηκε μέσα από το παιδικό σχέδιο.

Το αν αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο δύναται να εκληφθεί ως μελέτη των υποπεριπτώσεων ενός κοινωνικού διακανονισμού ή κανόνα, η μελέτη της επίδρασης ενός στερεοτύπου στην κατανόηση μιας νέας έννοιας μένει ακόμα θολό. Αφενός, γιατί το χρώμα αποτελεί ισχυρό σηματοδότη του φύλου και κατά περίπτωση μπορεί να προσλάβει εξερχόμενη ή εισερχόμενη φορά ανάλογα με την ομάδα αναφοράς όπως, για παράδειγμα, το μαύρο χρώμα ως προτίμηση από μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών στο ελεύθερης θεματολογίας σχέδιο, αλλά χρησιμοποιείται για την απόδοση του άνδρα από την πλευρά των κοριτσιών.

Αυτή η διομαδική δυναμική που αναδείχτηκε μέσα από την χρήση των σηματοδοτών του χρώματος, μπορεί να δώσει νόημα σε μια κατάσταση γνωστικής προόδου που ενισχύεται στα αγόρια από την παρουσία σηματοδότη και σήμανσης πολύ περισσότερο από τα κορίτσια, για τα οποία ο σηματοδότης δεν συμφωνεί με την σήμανση. Μπορεί γενικά ο άνδρας να είναι πιο ψηλός από την γυναίκα και να αντιπροσωπεύεται από το μαύρο χρώμα, όμως το γεγονός ότι δεν δέχονται αυτή την σύμβαση τα κορίτσια ή τουλάχιστον δεν το βιώνουν ως «κανόνα» ιεραρχικής φύσης για το μεγαλύτερο-ψηλότερο που χαρακτηρίζει το κορδονάκι που συμβολίζει τον άνδρα και μικρότερο-κοντύτερο κορδονάκι που συμβολίζει την γυναίκα, δημιουργεί εμπόδια στην αντίληψη μιας έννοιας διατήρησης που δεν την κατέχουν. Το αντίστροφο προκύπτει στα αγόρια, όπου τόσο οι σηματοδότες των φύλων, όσο και το σενάριο που τους ενεργοποιεί φαίνεται πως είναι «βίωμα» και αποτελεί ένα είδος κανόνα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η πρόοδος σε μια έννοια που δεν την κατέχουν.

Τα αποτελέσματα αυτά προέρχονται από την ανάλυση όλων των εξελεγκτικών μαζί, μιας και η ενεργοποίηση των σηματοδοτών προηγούνται της παρουσίασης του προβλήματος, και το σενάριο δεν άπτεται πλέον της σήμανσης του προβλήματος ως αποκλειστική προσπάθεια επίτευξης γνωστικής προόδου. Όταν τα κορδονάκια δεν έχουν σημανθεί ακόμη με βάση το φύλο (Α' εξελεγκτική) αλλά έχουν σηματοδοτηθεί με βάση το χρώμα τους, και επιπλέον οι σηματοδότες αυτοί έχουν ενσωματωθεί στο υλικό διερεύνησης των διαφυλικών προτιμήσεων, οι διαφυλικές διαφορές στην επίδοση είναι αμελητέες, τότε θεωρούμε πως θα ήταν σφάλμα να εκλάβουμε την διαφοροποίηση σε αυτή την εξελεγκτική ως τυχαία. Το είδος του χρωματισμού ήταν αυτό που προκάλεσε τις διαφορές και όχι ο χρωματισμός αφ' εαυτού του, σε σύγκριση με την απουσία χρωματισμού. Η διαβάθμιση της αντίθεσης των χρωμάτων επίσης δεν αποτελεί ασφαλή ερμηνεία εφόσον το ροζ και το γαλάζιο αποτελούν επίσης μια έντονη -αν όχι μεγαλύτερης έντασης- χρωματική αντίθεση, αλλά δεν ωφέλησαν εξίσου στην αντίληψη της διατήρησης της ανισότητας όπως το κόκκινο με το κίτρινο. Θα μπορούσε και εδώ να ειπωθεί ότι το πρόβλημα της ανισότητας - όταν αντιστοιχείται με το φύλο - συμφωνεί περισσότερο με την παράσταση των αγοριών -που φέρει την ανισότητα των δύο φύλων, παρά με την παράσταση των κοριτσιών.

Φτάνουμε συνεπώς σε ένα σημείο που τελειώνει ο παροντικός κύκλος πειραμάτων πάνω στην σχέση κοινωνικών σχέσεων, κανόνων, και λογικομαθηματικών σχέσεων στα πλαίσια της διατήρησης ανισότητας, και προτείνεται η διερεύνηση της αντιστοίχησης ισότητας του μήκους και της αναπαράστασης του φύλου. Τα παρόντα αποτελέσματα συναινούν στις προσδοκίες ότι το πρόβλημα διατήρησης της ισότητας του μήκους όταν γεφυρωθεί με το φύλο μέσα στα παραπάνω πλαίσια θα ενισχύσει

την ικανότητα διατήρησης των κοριτσιών. Οφείλουμε ωστόσο να υπογραμμίσουμε το εξής: οι χρωματικοί σηματοδότες των φύλων, οι παραστάσεις των φύλων με βάση την αντίληψη του ύψους και οι προτιμήσεις και αποδόσεις των φύλων που ενεργοποιήθηκαν στα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα προήλθαν από των πληθυσμό των παιδιών. Δεν διατεινόμαστε ότι μπορούν να γενικευτούν σε άλλους πληθυσμούς, ούτε πιθανόν και σε πληθυσμούς παιδιών με ίδια δημογραφικά στοιχεία ηλικίας και φύλου, όπως αυτά του δείγματός μας.

Αυτό όμως που προκύπτει από την παρούσα σειρά ερευνών και πειραμάτων είναι ότι οι κανόνες που θα συμπεριλάβουμε ως αντιστοιχίες για την επίτευξη γνωστικής προόδου στα πλαίσια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με στοιχεία που παρέχει η θεωρία της Κοινωνικής Σήμανσης, είναι ουσιώδεις για την κατανόηση λογικομαθηματικών εννοιών. Οι διομαδικές σχέσεις εν προκειμένω βάσει φύλου, και το βίωμα της ανισότητας των δύο φύλων που περιλαμβάνεται στην κοινωνική παράσταση των αγοριών, όπως ανέδειξε το παιδικό σχέδιο μέσα από την σήμανση του ύψους και την χρήση χρωμάτων, ενίσχυσε τη αντίληψη της διατήρησης της ανισότητας του μήκους μέσα στα πλαίσια μιας αυστηρά δομημένης δοκιμασίας διατήρησης όπου έχει γίνει ενεργοποίηση της αναπαράστασης του φύλου. Δεν έγινε το ίδιο στα κορίτσια, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται και πιθανόν δεν βιώνουν την ανισότητα των δύο φύλων στον ίδιο βαθμό ή με τον ίδιο τρόπο όπως τα αγόρια. Σε αυτά, η στερεοτυπική χρήση χρωματικών σηματοδοτών είχε περίπου το ίδιο αποτέλεσμα με την χρήση εξερχόμενων –ως προς τα παιδιά- χρωματικών σηματοδοτών, καθώς η σχέση ανισότητας είναι η βάση του λογικομαθηματικού προβλήματος που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά.

Επομένως, η σηματοδότηση του υλικού που θα γίνει μέσο γνωστικού ελέγχου ανάπτυξης έχει ειδικό βάρος, αλλά πάντα μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού κανόνα που θα αιτιολογεί την παρουσία του σηματοδότη. Ειδικά το χρώμα αναδείχτηκε και επιβεβαιώθηκε ισχυρός σηματοδότης και μάλιστα όταν συμφωνούσε με τον κοινωνικό κανόνα που καλούνταν να υπερασπίσει ως αντιστοιχία μιας λογικομαθηματικής έννοιας. Ο κοινωνικός κανόνας ως βίωμα κατηγοριοποιητικών συνθηκών του εαυτού αποτελεί, όπως φάνηκε μέσα από το φύλο, ένα σημαντικό κομμάτι επίλυσης προβλημάτων λογικομαθηματικού τύπου ακόμα και όταν δεν ήταν σύμφωνος με την παράσταση του παιδιού, εφόσον σε καμία περίπτωση δεν είχαμε κατώτερη επίδοση από την απουσία του: ούτε στη σήμανση, ούτε στην σηματοδότηση του προβλήματος. Υπογραμμίζουμε όμως τα μεγεθυντικά αποτελέσματα της συμφωνίας κοινωνικής παράστασης και κοινωνικού κανόνα στην επίτευξη γνωστικής προόδου.

Ας περάσουμε όμως στην μελέτη των ορίων και των προεκτάσεων εφαρμογής αυτών των συμπερασμάτων μέσα από την επισκόπηση της Μικρογενετικής μεθόδου, η οποία δεν συμπεριέλαβε εδώ ευρύτερες και γενικευμένες γνωστικές αλλαγές, εφόσον στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε κυρίως την επίδραση της μεσολάβησης ενός «άλλου» σε ρόλο συμβούλου στην διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος.

1.4 Κοινωνική Σήμανση και Γνωστική Πρόοδος: η διευκολυντική παρέμβαση του χρώματος μέσω της Κοινωνικής Σηματοδότησης

Ακολουθώντας την μεθοδολογία της παρατήρησης της γνωστικής αλλαγής και, εν προκειμένω, προόδου στην αντίληψη της διατήρησης εν τη γενέσει της, μέσα από την διαδοχική εφαρμογή πειραματικών

παρεμβάσεων και εξελεγκτικών είδαμε ότι η απλή παρουσίαση της στρατηγικής επίλυσης ενός λογικομαθηματικού προβλήματος όταν δεν προηγείται η βιωματική πλαισίωσή του με μια υπαρκτή παράσταση με φόρτιση από το παιδί όπως η κοινωνική αναπαράσταση των δύο φύλων, δίνει μικρότερα ποσοστά επιτυχίας και μεγαλύτερα ποσοστά τελικής αποτυχίας διατήρησης. Αντίθετα, η αντιστοιχία ενός λογικομαθηματικού προβλήματος με μια κοινωνική σχέση, όπως η παρουσίαση της σχέσης του ύψους του ανθρώπινου σώματος με το μήκος ενός ερεθίσματος (χάντρες) που φαινομενικά το μήκος του έχει μεταβληθεί με το δέσιμό του, δίνει νόημα στην στρατηγική επίλυσης που πρέπει να εφαρμόσει το παιδί με στατιστικά σημαντικά μικρότερο τελικό ποσοστό αποτυχίας διατήρησης.

Στην πορεία μιας παρέμβασης ενός κοινωνικού δρώντως υποκειμένου σε ρόλο συμβούλου, ο οποίος προσπαθεί να γεφυρώσει το γνωστικό επίπεδο με το κοινωνικό, ώστε να προκύψει πρόοδος του πρώτου με την βοήθεια του δεύτερου, οι συνθήκες Κοινωνικής Σήμανσης αποτέλεσαν καλύτερη περίπτωση κατανόησης των σκοπών και του τρόπου σκέψης που θα οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος· πολύ περισσότερο όταν το υλικό είχε σηματοδοτηθεί χρωματικά. Από τη ανάλυση των αποτελεσμάτων των πειραμάτων προκύπτει σαφής και, υπό προϋποθέσεις, στατιστικά σημαντική επίδραση στην ικανότητα διατήρησης των παιδιών, παρά το περιορισμένο λόγω συνθηκών (σχολικό πλαίσιο, ατομικές συνεντεύξεις) αριθμητικά δείγμα από την εφαρμογή της κάθε υπόθεσης σε επίπεδο υλικού.

Συγκεκριμένα, η σεναριακή πλαισίωση ενός λογικομαθηματικού προβλήματος μέσα από την αναπαράσταση του φύλου με ενεργοποίηση προκαταβολικών οργανωτών (αφίσες και κουκλάκια), επιδρά θετικά -

ανάλογα με το βαθμό διαφυλικής φόρτισης του υλικού. Επίσης, η σηματοδότηση του υλικού με χρωματικούς κώδικες αντλημένους από τον αναπαραστασιακό και ενεργό κοινωνικό κόσμο των παιδιών στο επίπεδο της αναπαράστασης του φύλου από τα παιδιά, όπως φάνηκε από την ανάλυση περιεχομένου του παιδικού σχεδίου, είχε καλύτερη επίδραση στην γνωστική πρόοδο, από ότι η στερεοτυπική φόρτιση ή η απουσία χρωματικής κωδικοποίησης του υλικού.

Τα παραπάνω συμπεράσματα συναινούν στην άποψη της Κοινωιογνωστικής Ανάπτυξης του παιδιού μέσα από το πρίσμα της σχολής της Γενεύης με την Κοινωνική Σήμανση - και την Κοινωνική Σηματοδότηση που προτείνουμε, η οποία προτείνεται ως συμπληρωματικό στοιχείο της επιτυχούς Κοινωνικής Σήμανσης σε επίπεδο αναπαραστάσεων που θα λαμβάνουν υπόψη σημειωτικο-πολιτισμικές διαστάσεις του κοινωνικού κανόνα. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως η Κοινωνική Σήμανση δίνει ακόμη κεντρικότερο ρόλο στην δράση του ατόμου όχι πλέον ως απλό «αποθηκευτή» και «ενσαρκωτή» κοινωνικών κανόνων οι οποίοι γίνονται αντικείμενο διαχείρισης από τους πειραματιστές, αλλά ουσιαστικό «κατασκευαστή» του περιεχομένου και του εύρους εφαρμογής τους. Ως βασικό μηχανισμό αυτής της διαφοροποιητικής λειτουργίας του σημειολογικού κόσμου των σημάτων-σηματοδοτών των κοινωνικών κανόνων προτείνουμε την Κοινωνική Σηματοδότηση.

Η Κοινωνική Σηματοδότηση αφορά στις λεπτές διομαδικές ισορροπίες που επιτυγχάνονται μέσα από την χρήση ισχυρών σηματοδοτών όπως αυτός του χρώματος, οι οποίοι σε συνδυασμό με σημαίνουσες αντιστοιχίες, όπως αυτή του μήκους με το ύψος του ανθρώπινου σώματος, ενισχύουν τις μεσολαβητικές λειτουργίες του

παιδαγωγικού υλικού το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση και απόκτηση εννοιών λογικομαθηματικού περιεχομένου, όπως αυτή της διατήρησης φυσικών μεγεθών, αλλά και των ερωτήσεων που μεσολαβούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση ενός καθοδηγητή-συμβούλου. Η Κοινωνική Σήμανση ως (ανα)παραστασιακή σύνδεση υπαρχόντων διακανονισμών και νέων εννοιο-*ποιήσεων* δείχθηκε προνομιακό πλαίσιο προς αυτή την κατεύθυνση επίτευξης θετικής γνωστικής προόδου στα πλαίσια μιας Μικρογενετικής αξιολόγησης της γνωστικής αλλαγής.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Τα συμπεράσματα που μας οδηγούν τα αποτελέσματα των ερευνών και των πειραμάτων, ανοίγουν δρόμους εφαρμογής σε ποικίλους τομείς που άπτονται της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και της κατασκευής των κοινωνικών κανόνων μέσα στα πλαίσια των οποίων εντάσσουμε την εκπαίδευση των παιδιών και το βαθμό που θα επιβάλλουμε έτοιμους κοινωνικούς κανόνες. Η παιδική ηλικία δείχνεται - σε κάποιο επίπεδο αυτόνομη της εξωτερικής επιβολής έτοιμων σχέσεων και οι δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ομάδες παιδιών με βάση στοιχεία όπως το φύλο ή η ηλικία, ακολουθεί κάποιες πορείες με αδρά χαρακτηριστικά, που τονίζουν οι θεωρήσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων και των διομαδικών σχέσεων.

Η παιδαγωγική πράξη δείχνεται για ακόμη μια φορά τομέας όπου η μαιευτική μέθοδος διαλόγου με τα παιδιά, η ώθηση για ανακάλυψη και πειραματισμό και η επιπλαισίωση των νέων γνώσεων με βιώματα και στάσεις των παιδιών κατέχουν προνομιακή θέση για την υπέρβαση των εμποδίων που ενυπάρχουν στην γνωστική ανάπτυξη, έτσι όπως περιγράφεται από τους αντιληπτικούς και συλλογιστικούς περιορισμούς τις σκέψης των παιδιών.

Επιπλέον, φανερώνεται η σχετικότητα των προτιμήσεων των παιδιών σε επίπεδο χρωματολογίας και θεματικής ανάλογα με το φύλο και την ηλικία, αλλά φανερώνεται και η πριμοδότηση του εαυτού μέσα από το χειρισμό των προτιμήσεων της ομάδας και του ευρύτερου πληθυσμού, με κοινές συνισταμένες την προτίμηση των ανοιχτών

χρωμάτων από την πλειοψηφία των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, και την έμφαση στην καλλιτεχνική δραστηριότητα από τα κορίτσια. Αυτά τα συμπεράσματα θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στα πλαίσια άλλων τομέων έρευνας όπως αυτός της Παιδικής Αγοράς.

Η παθητική πρόσληψη της πραγματικότητας των παιδιών από τους ενήλικες φαίνεται ότι υπόκειται σε σοβαρούς περιορισμούς, καθώς οι δυναμικές που αναπτύσσονται στα παιδιά σκιαγραφούν την σημασία των σχέσεων που δομούνται και ενεργοποιούνται με την είσοδό τους στο σχολείο και την αλληλεπίδρασή τους με μέλη της άλλης ομάδας. Το φύλο, ως κατηγοριοποιητική αρχή του περιβάλλοντος και των συμπεριφορών των παιδιών, μέσα από τις προτιμήσεις και τις αποδόσεις ερεθισμάτων στα δύο φύλα, δείχνει με λεπτό τρόπο την σημασία των ερωτημάτων, των υλικών και των επιλογών που θα έχουν τα παιδιά σε περιπτώσεις αξιολόγησης της σταθερότητας και της διατήρησης της ταυτότητας του φύλου. Εδώ η μελέτη των στάσεων των παιδιών απέναντι στα δύο φύλα είναι ένας τομέας στον οποίο το παιδικό σχέδιο και το συμβολικό παιχνίδι συνέβαλαν στην ανάδειξη σημαντικών πτυχών.

Όσον αφορά στην κατασκευή και αναπαραγωγή κανόνων και νορμών στα παιδιά, είναι γλαφυρή η επίδραση του βαθμού συμφωνίας των παιδιών με αυτές τις νόρμες και κανόνες προκειμένου να γίνει σύνδεση της παρεχόμενης ορολογίας και μεθοδολογίας επίλυσης ενός προβλήματος του οποίου οι κανόνες αυτοί έρχονται να συνδράμουν και να οργανώσουν την αντίληψη. Η ηθική ανάπτυξη θα μπορούσε να σχετιστεί με την λογικομαθηματική καλλιέργεια στο βαθμό που η δεύτερη θα μπορούσε με αντίστροφο τρόπο να ενισχύσει τις προσπάθειες σε μία πιο ορθολογική και συνεπή προσέγγιση ζητημάτων όπως η ισότητα των δύο φύλων.

Στο επίπεδο της λειτουργίας των διαδικασιών της Κοινωνικής Σήμανσης και Σηματοδότησης, η ανάπτυξη των παιδιών έχει περιθώρια ενίσχυσης και βελτίωσης, και μπορεί να επιτευχθεί συνεργασία του κοινωνικού με το γνωστικό για την πρόοδο και των δύο. Μελλοντικές έρευνες του ψυχοκοινωνικού τομέα ανάπτυξης θα μπορούσε να δώσει περισσότερα και ουσιαστικά ερωτήματα και απαντήσεις για αυτά τα φαινόμενα αντιστοιχίας των δύο σε επίπεδο επίλυσης προβλημάτων.

Το επίπεδο επίδρασης μιας σχέσης όπως αυτής του φύλου σε αγόρια και κορίτσια, όπου τα πρώτα εμμένουν στην ανισότητα και υπεροχή του φύλου τους, αναδείχτηκε κρίσιμη έννοια στην μελέτη της ανισότητας του μήκους, καθώς μέσα από την πορεία των ερευνών φάνηκε η διευκολυντική επίδρασή του στην πρόοδο της λογικομαθηματικής σκέψης των πρώτων. Μένει κρίσιμο ερώτημα το θέμα της αντιστροφής της σχέσης του φύλου με την παρουσία της ισότητας, πόσο μάλλον όταν θα έπρεπε να επιδιωχθεί ως νέα γνωστική κατάσταση με την κατασκευή του υλικού ενός νέου πειράματος.

Μελλοντική έρευνα επίσης είναι ενδιαφέρον να κατευθυνθεί στο ζήτημα της διερεύνησης άλλων κοινωνικών παραστάσεων. Μέσα από νέες έρευνες και τροποποίηση του υλικού και του προβλήματος διατήρησης όπου θα ενταχθεί η ισότητα του μήκους, πιθανόν να έδινε μια νέα διάσταση στην σημασία καθεαυτού του κοινωνικού κανόνα που θα συνδράμει την Κοινωνική Σήμανση. Ταυτόχρονα, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί η αντίστροφη πορεία του γνωστικού προς το κοινωνικό, δηλαδή, η μελέτη του τρόπου που μια γνωστική κατάσταση ισότητας μπορεί να γενικευτεί σε μια σχέση ανισότητας, ώστε να γίνει επαναπροσδιορισμός προβληματικών περιοχών διομαδικών σχέσεων διαφόρων ομάδων.

Άλλοι τομείς, που ενδεχομένως θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον είναι αυτοί κοινωνικών φαινομένων όπως ο ρατσισμός, η βία και η εγκληματικότητα, είτε σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων, είτε σε επίπεδο συμπεριφορών. Η σύνδεση αποτελεσμάτων ενός φυσιολογικού πληθυσμού όπως ο σχολικός με άλλους πληθυσμούς, είτε άλλων περιβαλλόντων μάθησης, είτε άλλων επιπέδων ανάπτυξης, θα ήταν πιθανόν ένας τομέας εφαρμογής των ευρημάτων της παρούσας διατριβής._

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abric, J. C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of social interaction. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 169-183). Cambridge: CUP.

Alschuler, R. A. & LaHattwick, B. W. (1947). *Painting and personality: a study for young children* (Vol. 1 & 2). Chicago: UCP.

Ames, J. G. & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology, 18,* 894-897.

Andrew, R. J. (1976). Attentional processes and animal behaviour. In P. G. Bateson and R. A. Hinde (Eds.), *Growing points in ethology* (pp. 95-133). Cambridge: CUP.

APSA (2008). The Persistent Problem: Inequality, Difference, and the Challenge of Development. Report of the Task Force on Difference, Inequality, and Developing Societies. Available at: http://www.apsanet.org/~globalinequality/imgtest/ThePersistentProblem.pdf

Azmitia, M (1996). Peer interactive minds: developmental, theoretical, and methodological issues. In P.B. Baltes and U.M. Staudiner (Eds.) *Interactive minds: life-span perspectives on the social foundations of cognition* (pp. 133-161). Cambridge: C.U.P.

Baker, M., Brixhe, D., & Quignerd, M. (2002). La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : le cas des interactions médiatisées par ordinateur. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds.), *La pragmatique : raisonnement, développement de l'enfant et pathologies* (pp. 1-29). Nancy : PUN.

Bandura, A. & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociocultural scope of theorising about gender development and functioning: Comments on Martin, Ruble and Szkrybalo. *Psychological Bulletin, 130(5),* 691-701.

Bandura, A. (1976). *Social learning theory.* Brussels: Mardaga.

Barlow, C. M., Jolley, R. P., & White, D. G., & Galbraith, D. (2003). Rigidity in children's drawings and its relation with representational change. *Journal of Experimental Child Psychology, 86(2),* 124-152.

Basow, S. A. (1992). Gender stereotypes and roles (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1,* 131-141.

Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88,* 354-364.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflit, arousal and curiosity.* NY; McGraw Hill.

Berndt, J. J. & Heller, K. A. (1986). Gender stereotypes and social inferences: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 889-898.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review, 46(1),* 5-68.

Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development, 63,* 1351-1363.

Bijstra, J. O. (1989). To be or to look, that's the question. Croningen University, Ph. D. Thesis.

Blackemore, J. E. O., LaRue, A. A., & Olejnik, A. B. (1979). Sex appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related. *Developmental Psychology, 28,* 512-526.

Bland, J. (1988). About gender. Available at : www.gender.org.uk/about/00_diffs.htm

Block, J. H. (1984). *Sex role identity and ego development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Boder, A. (1992). Le rôle organisateur du schème familier en situation de résolution de problèmes. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.

Boyatzis, C. J. & Ball, K. M. (in press). Peer influence on gender themes in children's art: naturalistic and experimental approaches. In C. J. Boyatzis & M. W. Watson (Eds.), *Symbolic and social constraints on the development of children's artistic styles.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, C. J. & Eades, J. (1999). Gender differences in preschoolers' and kindergartners' artistic production and preference. *Sex Roles,* (October). Available at : www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_1999_Oct/ai_59426463/print

Boyatzis, C. J. & Varghese, R. (1993). Children's emotional associations with colors. *Journal of Genetic Psychology, 155,* 77-85.

Bradbard, M. R. & Endsley, R. C. (1983). The effects of sex-typed labelling on preschool children's information seeking and retention. *Sex Roles, 9,* 247-260 [in Lam & Leman, 2001]

Bradbard, M. R., Martin, C. L., Endsley, R. C., & Halverson, C. F. (1986). Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology, 22,* 481-486.

Bruck, M, Melnyk, L. & Céci, S. J. (2000). Draw it again Sam: the effect of drawing on children's suggestibility and source monitoring ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 77(3),* 169-196.

Buchs, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes: Theory into practice. Available at : www.findarticles.com/p/articles/mi_m0nqm/is_1_43/ai_114784810

Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into Practice, 43(1),* 23-30.

Buck, J. N. (1948). The H-T-P test. *Journal of Clinical Psychology, 4,* 151-159.

Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106,* 676-713.

Campbell, A., Shirley, L., Heywood, C., & Crook, C. (2000). Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys, and activities: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology, 18,* 479-498.

Caroff, X. (2002). What conservation anticipation reveals about cognitive change. *Cognitive Development, 17(1),* 1015-1035.

Carter, D. B. & Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development, 59,* 782-792.

Carter, D. B. & McCloskey, L. A. (1984). Peers and the maintenance of sex-typed behaviour: The development of children's concepts of cross-gender behaviour in their peers. *Social Cognition, 2,* 294-314.

Carter, D. B. & Patterson, C. J. (1982). Sex-roles as social convention: The development of children's conventions of sex-role stereotypes. *Developmental Psychology, 18,* 812-824.

Carugati, F. (1997). Piaget, Vygotski, e la questione del "sociale": un triangolo virtuoso per la psicologia dello sviluppo?. *Eta Evolutiva,* 58, 105-15.

Carugati, F., DePaolis, P., & Mugny, G. (1979). A paradigm for the study of social interactions in cognitive development. *Italian Journal of Social Psychology, 6,* 147-155.

Carugati, F., DePaolis, P., & Mugny, G. (1980-81). Conflit de centrations et progresse cognitive, III: Régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif. *Bulletin de Psychologie, 34,* 843-851.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d' enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet, 4,* 49-68.

Charlesworth, W. R. & Dzur, C. (1987). Gender comparisons of preschoolers' behaviour and resource utilisation in group problem-solving. *Child Development, 58,* 191-200.

Chen, Z. & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 65(2), S.N. 261.

Cheng, P. N., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E., & Oliver, L. M. (1986). Pragmatic vs syntactic approaches on training deductive reasoning. *Cognitive Psychology, 18,* 293-328.

Codol, J. P. (1984). On the system of representations in an artificial social situation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 239-253). Cambridge: CUP.

Cordua, G. D., McGraw, K. O., & Drabman, R. S. (1979). Doctor or nurse: children's perception of sex-typed occupations. *Child Development, 50,* 590-593.

Cox, J. R. & Gringgs, R. A. (1982). The effects of experience on performance on Watson's selection task. *Memory and Cognition, 10,* 496-502.

Cox, M. V. (1993). *Children's drawing of the human figure.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dalley, T., Case, C., Schaverien, S., Weir, F., Halliday, D., Hall, N. P., & Waller, D. (1995). *Θεραπεία μέσω τέχνης: η εικαστική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dalzon, C. (1988). Conflit cognitif et construction de la notion Droite/Gauche. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir et connaître. Cousset : DelVal.

Damon, W. (1977). The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.

Deaux, K. & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes : interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality And Social Psychology, 40(8),* 991-1004.

Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance, 42,* 31-38.

DePaolis, P& Mugny, G. (1985). Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie Sociale du Développement cognitif.* Berne: Peter Lang.

DePaolis, P. (1982). Marquage social et développement cognitif: le conflit sociocognitif induit par la représentation de normes sociales. Paper presented at the conference New Perspectives in the Experimental Study of the Social Development of Intelligence. Université de Genève.

DePaolis, P., Carugati, F., Erba, M., & Mugny, G. (1981). Connotazione sociale e sviluppo cognitivo. *Giornale Italiano di Psichologia, 8,* 149-165.

DePaolis, P., Doise, W., & Mugny, G. (1987). Social marking in cognitive operations. In W. Doise & S. Moscovici (Eds.), *Current issues in European social psychology, Vol. 2.* Cambridge.

DeRibaupierre, A. & Pascual-Leone, J. (1984). Pour une intégration des méthodes en psychologie : Approche expérimentale psychogénétique et différentielle. *L'Année Psychologique, 84,* 227-250.

Deschamps, J. C. & Doise, W. (1978). Διασταυρωμένες κατηγορίες υπαγωγής στις διομαδικές σχέσεις. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Διομαδικές σχέσεις* (σσ.327-348). Αθήνα: Οδυσσέας.

Deutch, M. (1985). *Distributive justice.* New Haven: Yale University Press.

DeVecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre.* Paris: Hachette.

DeVries, R. (1974). Relationship among Piagetian, IQ, and achievement assessments. *Child Development, 45,* 746-756.

DiPietro, J. A. (1984). Rough and tumble play: a function of gender. *Developmental Psychology, 17,* 50-58.

Doise, W. & Hanselmann, C. (1991). Conflict and Social Marking in the acquisition of operational thinking. *Learning and Instruction, 1-2,* 119-127.

Doise, W. & Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Psychology, 9,* 105-198.

Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect.* Oxford: Pergamon.

Doise, W. & Mugny, G. (1987). Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης. Αθήνα: Πατάκης.

Doise, W. & Palmonari, P. (1984). *Social interaction in individual develop*ment. Cambridge: CUP.

Doise, W. (1986). Pourquoi le marquage social ?. In A.-N. Perret-Clermont, & M.D. Nocolet (Eds.) *Interagir et connaître* (pp. 103-105). Cousset: Delval.

Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology, ----*

Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations.* Harvester-Wheatsheaf.

Doise, W., Dionnet, S., & Mugny, G. (1978). Conflit socio-cognitif, marquage social, et développement cognitif. *Cahiers de Psychologie, 21,* 231-243.

Doise, W., Mugny, G, & Perrez, J. A. (1998). The social construction of knowledge: social marking and socio-cognitive conflict. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 77-90). New York: CUP.

Doise, W., Rijsman, J. B., VanMeel, J., Bressers, I., & Pixten, L. (1981). Social markering en cognitive ontwikkeling. *Pedagogische Studien, 58,* 241-248.

Dore, R. (1976). *The Diploma disease: education, qualification and development.* California: UCP.

Dunn, J., Bretherton, I, & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23,* 132-139.

Duveen, g. (1993). The development of social representations of gender. *Papers on Social Representations, Vol. 2(3),* 1-177.

Duveen, G. R. & Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British Journal of Social Psychology, 25,* 219-230.

Eaton, W. O., VonBargen, D., & Keats, J. G. (1981). Gender understanding and dimensions of preschooler toy choice: Sex stereotypes versus activity level. *Canadian Journal of Behavioural Science, 13,* 203-209.

Edelbrock, C & Sugawara, A. I. (1978). Acquisition of sex-typed preferences in pre-school aged children. *Developmental Psychology, 14,* 614-623.

Edwards, C. (1984). The age group labels and categories of pre-school children. *Child Development, 55,* 440-452.

Eisenberg, N., Murray, E., & Hitc, T. (1982). Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development, 53,* 81-86.

Eng, H. (1957). *The psychology child and youth drawing.* London: Routledge & Kegan Paul.

Eysenck, H. J. (1941). A critical and experimental study of colour preference. *American Journal of Psychology, 54,* 386-394.

Fagot, B. I. (1974). Sex differences in toddlers' behaviour and parental reaction. *Developmental Psychology, 10,* 554-558.

Fayol, M. & Monteil, J. M. (1988). The notion of script: From general to developmental and social psychology. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 8(4),* 335-361.

Fein, G., Johnson, D., Kossen, N., Stork, M. L., & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20 months old boys and girls. *Developmental Psychology, 11,* 527-528.

Feinburg, S. (1977). Conceptual content and spatial characteristics in boys' and girls' drawings of fighting and helping. *Studies in Art Education, 18,* 63-72.

Feldman, N. S. & Ruble, D. N. (1981). The development of person perception: cognitive and social factors. In S. S. Brehm, S. M. Kassin, & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology* (pp. 191- 206). New York: Oxford University Press.

Filippaki, N. (1998). *Communication et apprentissage: Contribution a l'étude de l'effectuer dans la construction des connaissances a l'école maternelle.* Presses Universitaires du Septentrion.

Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In W Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 467-561). NY: Wiley.

Fiske S. & Taylor, S. (1984). *Social cognition.* Reading MA: Addison-Wesley.

Fiske S. & taylor, S. (1991). *Social cognition* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.

Flament, C. (1984). From the bias of structural balance to the representation of the group. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 269-285).Cambridge: CUP.

Foster, J. J. (1999) (2nd ed.). *Data analysis using SPSS for Windows.* London: Sage.

Foulin, J. N. & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gelman, S. A. (1989). Children's use of categories to guide biological inferences. *Human Development, 32,* 65-71.

Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition, 23,* 183-209.

Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. *Child Development, 58,* 1532-1541.

Gergen, K. J. (1987). Social constructionist inquiry: Context and implications. In K. J. Gergen & K. E. Davis (Eds.), *The social construction of the person* (pp. 3-18). NY: Springer.

Gilly, M. & Roux, J. P. (1988). Social marking in ordering tasks: Effects and action mechanisms. *European Journal of Social Psychology, 18,* 251-266.

Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bernarz & C. Garnier (Eds.) *Construction des savoirs: obstacles et conflits* (pp. 162-183). Montreal: Agence d' ARC.

Gilly, M. (1989). The psycho-social mechanisms of cognitive construction: Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Education Research, 13,* 607-621.

Gilly, M. (1991). Social psychology of cognitive constructions: European Perspectives. In M. Carreteo, M. Pope, R. Simons, & J. L. Pozo (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context, Vol.3* (pp. 99-123). Oxford : Pergamon.

Girotto, V. & DiStefano, G. (1985). Social and functional marking in spatial transformation task. Paper presented at ISSBD Eighth Biennial Meeting, Université F. Rabelais, Tours, France.

Girotto, V. (1986). Connotazione sociale e fattori funzionali in prove di transformazione spatiale. *Archivio di Psichologia Neurologia e Psichiatria, 48,* 9-29.

Girotto, V. (1987). Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development. *European Journal of Social Psychology, 17,* 171-186.

Girotto, V., Blaye, A., & Farioli, F. (1989). A reason to reason : Pragmatic basis of children's search for counter examples. *Cahiers De Psychologie Cognitive, 9,* 297-321.

Girotto, V., Gilly, M., Blaye, A., & Light, P. (1989). Plausibility of the rules, experience with the rules, and children's performance in selection task. *British Journal of Psychology, 80,* 9-95.

Girotto, V., Light, P., & Colbourn, C. (1988). Pragmatic schemas and conditional reasoning in children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 40A,* 469-482.

Glahan, M. & Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. Butterworth & P. Light (eds.), *Social Cognition: Studies of the development of understanding*. Chicago: UCP.

Goodenough, F. (1926). *The measurement of intelligence by drawing*. Yonkers: World Book.

Goodenough, F. L. & Harris, D. B. (1950). Studies in the psychology of children's drawings (Vol. 2: 1928-1949). *Psychological Bulletin. 47,* 369-343.

Goodnow, J. (1977). *Children's drawings.* UK: Fontana/Open Books.

Goodnow, J. (1989). *Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development.* Manuscript. Australia: Macquarie University.

Griggs, R. A. & Cox, J. R. (1983). The effects of problem solving and negation on Watson's selection task. *Journal of Experimental Psychology, 35A,* 519-533.

Gross, J. & Hayne, H. (2001). Drawing helps children talk about emotional experiences. Available at: www.shpm.com/articles/child_behaviour/drawing.html

Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test.* Cousset : DelVal.

Hamilton, D. L. (1979). A cognitive-attributional analysis of stereotyping. In L. Berkovitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp.53-84). New York: Academic Press.

Hammer, E. F. (1953). The role of H-T-P in the prognostic battery. *Journal of Clinical Psychology, 9,* 371-374.

Hammer, E. F. (1969). Hierarchical organisation of personality and the H-T-P, achromatic and chromatic. In J. N. Buck & E. F. Hammer (Eds.), *Advances in house-tree-person techniques: variations and applications* (pp. 1-35). Los Angeles: Western Psychological Services.

Hantzi, A. (1997). Continuity and change in theoretical approaches to stereotypes. *Ψυχολογία, 4(3),* 257-265.

Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4.* NY: Wiley.

Hayden-Thompson, L., Rubin, K. H., & Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choises. *Developmental Psychology, 23,* 558-562.

Heylingen, I. J. & Richards, T. W. (1952). Epistemological constructivism. Available at www.principiacybernetica.com

Howe, C., Tolmie, A., & Rodgers, C. (1990). Physics in the primary school: peer interaction and the understanding of floating and sinking. *European Journal of Psychology of Education, 4,* 459-475.

Howe, C., Tolmie, A., Green, K. & Mackenzie, M. (1995). Peer collaboration and conceptual growth in physics: task influence on children's understanding of heating and cooling. *Cognition and Instruction, 13,* 483-503.

Hughes, E. M. (2003). Gender stereotypes: children's perceptions of future compensatory behaviour following violations of gender roles. Sex Roles, Dec. Available at: www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_2003_May/ai_10435134.htm

Hujawski, J. H. & Bower, T. G. (1993). Same-sex preferential looking during infancy as a function of abstract representation. *British Journal of Developmental Psychology, 11,* 201-209.

Huston, A. C. (1983). Sex typing. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 387-467). NY: Wiley.

Huston, A. C. (1985). The development of sex-typing: Themes from recent research. *Developmental Review, 5,* 1-17.

Inhelder, B (1983). On generating procedures and structuring knowledge. In R. Groner, M. Groner, & W. F. Bischof (Eds.), *Methods of heuristics.* Hillsdale: Erlbaum.

Inhelder, B. & DeCaprona, D. (1987). Introduction. In B. Inhelder, D. DeCaprona, & A. Cornu-Wells (Eds.), *Piaget Today.* Hillsdale: Erlbaum.

Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissages et structures de la connaissance.* Paris : P.U.F.

Jalongo, M. R. (2003). The child's right to creative thought and expression. A position paper of the Association for Childhood Education International. Available at: www.udel.edu/bateman/acei/creativepp.htm

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Creative controversy. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods.* Westport, CT: Greenwood.

Katz, P. A. & Boswell, S. L. (1986). Flexibility and traditionality in children's gender roles. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 112,* 105-114.

Katz, P. A. (1986). Gender identity: Development and concequences. In R. D. Ashmore & F. K. DelBoca (Eds.), *The social psychology of male-female relations*. NY: Academic Press.

Kawecki, I. (1994). Gender differences in young children's artwork. *British Educational Research Journal, 20,* 485-490.

Knopf, I. J. & Richards, T. W. (1952). The child's differentiation of sex as reflected in drawings of the human figure. *Journal of Genetic Psychology, 81,* 99-112.

Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby, (Ed.), *The development of sex differences,* (pp.82-173). CA: Stanford University Press.

Koppitz, E. (1968). Body part size estimation in children. *Perceptual and Motor Skills, 47,* 1047-1050.

Krampen, M. (1991). *Children's drawings: iconic coding of the environment*. NY: Plenum.

Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Development, 49,* 445-451.

LaFerniere, P., Strayer, E. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental-ethological perspective. *Child Development, 55,* 1958-1965.

Lam, V. & Leman, P. (2001). The influence of gender and ethnicity on children's inferences about toy choices. Paper presented in the Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Sweden (August). Available at : www.homepages.gold.ac.uk/leman/lam&leman.htm

Lange-Kuttner, C., & Edelstein, W. (1995). The contribution of social factors to the development of graphic competence. In C. Lange-Kuttner & G. Thomas (Eds.), *Drawing and looking* (pp.159-172). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social psychology, 6,* 822-832.

Leman, S. C. (1997). A moment in the zoom of a lens: a discursive psychology of mathematics teaching and learning. London: Southbank University." Available at: http://myweb.lsbu.ac.uk/~lermans/PMEpaper.html

Leonard, S. P. & Archer, J. (1989). A naturalistic investigation of gender constancy in three- to four-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology, 7,* 341-346.

Levine, J. M., Resnick, L. B., & Higgins, E. T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology, 44,* 585-612.

Levy, G. D. & Carter, D. B. (1989). Gender schema, gender constancy and gender-role knowledge: the roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions. *Developmental Psychology, 25,* 444-449.

Liben, L. S. & Bigler, R. S. (1987). Reformulating children's gender schemata. In L. S. Liben & M. L. Signorella (Eds.), *New directions for child development, Vol. 38: Children's gender schemata* (pp. 89-105). San Francisco: Jossey-Bass

Liben, L. S. & Bigler, R. S. (2002). The Developmental course of gender differentiation. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 269 (67),* 2.

Light, P., Blaye, A., Gilly, M., & Girotto, V. (1989). Pragmatic schemas and logical reasoning in 6- to 8-year old children. *Cognitive Development, 4,* 49-69.

Light, P., Giritto, V., & Legrenzi, P. (1990). Children's reasoning on conditional premises and permissions. *Cognitive Development, 5,* 369-383.

Littleton, K. & Light, P. (Eds.) (1999). *Learning with computers: analysing productive interaction.* London: Routledge.

Livesley, W. J. & Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence.* New York: Wiley.

Lobel, T. F. & Manashri, J. (1993). Relations of conceptions of gender-role transgressions and gender constancy to gender-typed toy preferences. *Developmental Psychology, 29(1),* 150-155.

Lockhart, K. L., Abrahams, B., Osherson, D. N. (1977). Children's understanding of uniformity in the environment. *Child Development, 48,* 1521-1531.

Lockheed, M. E. & Klein, S. S. (1985). Sex equity in classroom organization and climate. In S. S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving sex equity through education.* Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth.* London: Academic Press.

Maccoby, E. & Jacklin, C. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and behaviour, 20,* 239-287.

Maccoby, E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology, 24,* 755-765.

Maccoby, E. (1990). The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiation and development. *New Behaviour, 20,* 239-287.

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure: a method for personality investigation.* Springfield: Thomas.

Machover, K. (1960). Sex differences in the developmental pattern of children as seen in human figure drawings. In A. I. Rabin & M. R. Haworth (Eds.), *Projective techniques with children.* NY: Grune & Stratton.

Maffiolo, D. (1993). From a social to a cultural approach in the study of cognitive abilities: the fundamental role of semiotic systems. *European Journal of Psychology of Education, 8(4),* 487-500.

Maissoneuve, J (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.

Marjarovic-Shane, A. (1996). Prepositions in play and metaphor. Available at www.nt.armstrong.edu/METAPHOR.htm

Markus, D. E. & Overton, W. P. (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development, 49,* 434-444.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Silandi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social psychology, 42,* 38-50.

Martin, C. L. & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child development, 52,* 1119-1134.

Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology, 25,* 80-88.

Martin, C. L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review, 13,* 184-204.

Martin, C. L., Eisenbud, C., & Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development, 66,* 1453-1471.

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128(6),* 903-933.

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2004). Recognising the centrality of gender identity and stereotypic knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey. *Psychological Bulletin, 130(5),* 702-710.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, Ohio State University. Available at: www.findarticles.com/cf_dls/m0NQM/4_41/94872709/p1/article.jhtml

McGrath, S. (1998). *The Diploma disease: education, qualification and development* (book reviews). *Journal of Developmental Studies, February*. Available at: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3239/is_/ai_n15041113?tag=artBody;col1

McLoyd, V. C., Warren, D., & Thomas, E. A. C. (1984). Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads. *Developmental Psychology, 20,* 132-139.

Mead, G. H. (1963*). L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

Meadows, S. (1993). *The child as a thinker*. London: Routledge (pp. 94-97).

Meehan, A. & Janik, L. (1990). Illusory correlations and the maintenance of sex role stereotypes in children. *Sex Roles, 22,* 83-95.

Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology, 22,* 543-548.

Milne, L. C. & Greenway, P. (1999). Colour in children's drawing: the influence of age and gender. *The Arts in Psychotherapy, 26(4),* 261-263.

Monteil, J. M. (1992). Toward a social psychology of cognitive functioning : theoretical outline and empirical illustrations. In M. VonCranach, W. Doise, & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social base of knowledge* (pp. 42-55). Lewinston, NY, Toronto, Bern: Hogrefe & Hubert.

Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1986). L' ere des représentations sociales. In W. Doise and A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Moscovici, S. (1989). Preconditions for explanations in social psychology. *European Journal of Social Psychology, 19,* 407-430.

Mugny, G, & Doise, W. (1978). Sociocognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology, 8,* 181-192.

Mugny, G, Giroud, J. C., & Doise, w. (1978-79). Conflit de centrations et progresse cognitif, II: Nouvelles illustrations expérimentales. *Bulletin de Psychologie, 17,* 979-985.

Mugny, G. & Doise, W. (1983). Le marquage social dans le développement cognitif. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 3,* 89-106.

Mugny, G., DePaolis, P., & Carugati, F. (1984). Social regulation in cognitive development. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *Social interaction in individual development* (pp. 127-146). Cambridge: CUP.

Mugny, G., Levy, M., & Doise, W. (1978). Conflit socio-cognitif et développement cognitif. *Swiss Journal of Psychology, 37,* 22-43.

Mungy, G., Doise, W., & Perret-Clermont, A. N. (1975-76). Conflit de centrations et progresse cognitif. *Bulletin de Psychologie, 29,* 199-204.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1990). *Child development and personality* (7th ed.). USA: Harper-Collins.

Naville, P. (1950). Eléments d'une bibliographie critique relative du graphisme enfantin jusqu'en 1949. *Enfance, 3,* 310-407.

Neale, L. E. & Rosal, M. L. (1993). What can art therapists learn from the research on projective drawing techniques for children? A review of the literature. *The Arts in Psychotherapy, 20,* 37-49.

Niccolet, M. & Iannacone, A. (1988). Norme sociale d'équité et contexte relationnel dans l'étude du marquage social. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 139-152). Cousset : DelVal.

Nicolet, M. (1995). Dynamiques relationnelles et processus cognitifs: étude du marquage chez les enfants de 5 á 9 ans. Delachaux et Niestlé (pp.15-36).

Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs.* Lausanne : Delachaux et Niestle.

Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitive chez reniant. *Revue française de pédagogie, 74,* 53-86.

O'Hare, D. & Cook, D. (1983). Children's sensitivity to different modes of color use in art. *British Journal of Educational Psychology, 53,* 267-277.

Oster, G. D. & Gould, P. (1987). *Using drawings in assessment and therapy: A guide for mental health professionals.* NY: Brunner / Marel.

P & G tests coloured diapers. (1988, may 12). *The Boston Globe,* p. 44.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1994). *Η γνωστική εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Papamichael, Y. (1986). Transmission en activité de dessin et de peinture á l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie, 74,* 37-46.

Παπανδρέου, Μ. (2001). Δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της λογικο-μαθηματικής σκέψης στο νηπιαγωγείο: Η περίπτωση της έννοιας του μήκους. Διδακτορική Διατριβή, Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας της Εκπαίδευσης και Διδακτικής των Επιστημών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαστάμου, Σ. (1999). *Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Payne, J. T. (1949). Comments on the analysis of chromatic drawings. *Journal of Clinical Psychology, 5,* 75-76.

Perret-Clermont, A. -N. & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* Cousset : DelVal.

Perret-Clermont, A. -N. & Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press.

Perret-Clermont, A. -N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.* Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A. -N. & Brossard, A. (1988). L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relation interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 441-465). Cousset : DalVal.

Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (Eds.) (1986, 2002). *Interagir et connaître.* Cousset : Delval.

Perret-Clermont, A.-N. (1979, 1996). *La construction de l'intelligence dans l' interaction sociale.* Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N., Carugati, F., & Oates, J. (2004). A sociocognitive perspective on learning and cognitive development. In J. Oates & A. Grayson (Eds.): *Cognitive and language development in children* (pp. 305-332). Oxford: The Open University: Blackwell.

Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children.* London: Academic Press.

Perry, D. G., White, A. J., & Perry, L. C. (1984). Does early sex-typing result from children's attempts to match their behaviour to sex-role stereotypes? *Child Development, 55,* 2114-2121.

Piaget J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space.* London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires classifications et sériations.* Neauchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child.* London: Kegan-Paul.

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1950). *The psychology of the intelligence.* London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives.* Paris : Presses Universitaires de France.

Πιαζέ, Z. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού: μελέτες για τη λογική του παιδιού.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Picariello, M. L., Greenberg, D. N., & Pillemer, D. B. (1990). Children's sex-related stereotyping of colours. *Child Development, 61,* 1453-1460.

Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1989). Physical activity patterns of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 4,* 367-376.

Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles, 22,* 359-367.

Precker, J. A. (*). Paintings and drawings in personality assessment. *Journal of Projective Techniques, 14,* 262-286.

Ravanis, K. (1996). Stratégies d' interventions didactiques pour l' initiation des enfants de l' école maternelle en sciences physiques. *SPIRALE Revue de Recherches en Education, 17,* 161-176.

Ραβάνης, Κ. & Παπαμιχαήλ, Γ. (1994). Η διαδικασία της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης ως παράγων μετασχηματισμού των αυθόρμητων παραστάσεων παιδιών 10 ετών για τον σχηματισμό της σκιάς. Στου Β. Κουλαϊδή (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου* (σσ. 201-232). Αθήνα: Gutenberg.

Ramsey, J. L. & Langlois, J. H. (2002). Effects of the "Beauty is good" stereotype on children's information processing. *Journal of Experimental Child Psychology, 81,* 320-340. Available at: http://www.idealibrary.com

Reeves, J. & Boyette, N. (1983). What does children's art work tell us about gender? *Qualitative Sociology, 6,* 322-333.

Reimche, D. (2002). The child's drawing. Available at: www.phenomenologyonline.com/articles/reimche.html

Rémi, C., Frelicot, C., & Courtellemont, P. (2002). Automatic analysis of the structuring of children's drawing and writing. *Pattern Recognition, 35(5),* 1059-1069.

Rheingold, H. L. & Cook, K. V. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behaviour. *Child Development, 46,* 459-463.

Richards, M. & Ross, H. (1967). Developmental changes in children's drawings. *British Journal of Educational Psychology, 37,* 73-80.

Rijsman, J. (1988, 2001). Partages et normes d' équité : recherches sur le développement social de l' intelligence. In A.-N. Perret-Clermont, & M.D. Nocolet (Eds.) *Interagir et connaître* (pp. 123-137). Paris : L' Harmattan.

Rinaldi, M. & Cigarini, R. (1989). Rôle des significations sociales dans les constructions cognitives : l'activation de schémas pragmatiques par les enfants de 5-6 ans dans des situations de résolution de problèmes. Mémoire de DEA. Aix-en-Provence, Université de Provence.

Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L.H. Strickland, K. J. Gergen, & F. J. Aboud (Eds.), *Social psychology in transition.* NY: Plenum.

Roux, J. P. & Gilly, M. (1988). Contribution á l'étude du marquage social dans une tâche d'ordination a12-13 ans. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : enjeux sociales dans le développement cognitif* (pp. 153-156). Cousset : DelVal.

Ρούσσος, Π.Λ. και Τσαούσης, Γ. (2001). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rubenstein, J. & Rubin, C. (1984). Children's fantasies of interaction with same and opposite sex peers. In T. Field, J. Roopnavine, & M. Segal (Eds.), *Friendship in normal and handicapped children* (pp.99-223). Norwood, NJ: Ablex.

Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 933-1016). NY: Wiley.

Ruble, D. N. & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema: Insights from developmental and social-psychological analysis of gender schemas. *Social Cognition, 4,* 227-261.

Ruble, D. N., Balaban, T., & Cooper, J. (1981). Gender constancy and the effects of sex-typed televised toy commercials. *Child Development, 52,* 667-673.

Russell, J. (1982). Cognitive conflict, transmission and justification: conservation attainment through dyadic interaction. *Journal of Genetic Psychology, 140,* 283-297.

Saada-Robert, M. (1992). La construction microgénètique d'un schème élémentaire. In B. Inhelder & G. Cellérier (Eds.), *Le cheminement des découvertes de l'enfant: Recherches sur le microgénèses cognitives* (pp. 119-137). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schank, R. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Maître – élève - savoir : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.

Schwartz, B.B., Neuman, Y., & Bienzuner, S. (2000). Two wrongs make a right ...if they argue together!. *Cognition and Instruction, 18,* 461-494.

Serbin, L. A. & Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex-typing in three- to seven-year-old children. *Child Development, 57,* 1188-1199.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 232, 58*(2).

Shantz, C. U. (1983). Social Cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3: Cognitive Development, 4th ed, pp. 495-555). New York: Wiley.

Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review, 13,* 147-183.

Smetana, J. G. & Letourneau, K. J. (1984). Development of gender constancy and children's sex-typed free play behaviour. *Developmental Psychology, 20,* 691-696.

Smetana, J. G. (1986). Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. *Child Development, 57,* 862-871.

Snyder, M. (1981). On the self-perpetuating nature of social stereotypes. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (pp. 183-212). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Stangor, C. S. & Ruble, D. N. (1989). Effects of gender schemas and gender constancy on children's information processing and behaviour. *Social Cognition, 7*, 353-372.

Szkrybalo J. & Ruble, D. (1999). God made me a girl: sex-category constancy judgements and explanations revisited. *Developmental Psychology, 35(2)*, 392-402.

Tajfel, H, & Turner, T. C. (1979). An alternative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations.* Monterey, CA: Brooks-Cole.

Tajfel, H. (1978) (Ed.). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

The Committee on Psychological Tests and Assessment (CPTA) (2005). Statemement on the use of secure psychological tests in the education of graduate and undergraduate psychology students. Available at: www.apa.org/science/securetests.html.

Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development, 46*, 339-347.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Tjosvold, D. & Johnson, D. W. (1978). Controversy and cognitive perspective-taking. *Journal of Educational Psychology, 69*, 679-685.

Tomlinson, R. R. (1944). *Children as artists*. London: Penguin.

Trautner, H. M., Helbing, N., Sahm, W. B., & Lohaus, A. (1989). Beginning awareness-rigidity-flexibility: A logitudinal analysis of sex-role stereotyping in 4- to 10-year-old children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.

Turiel, E. (1978). Social regulations and domains in social concepts. In W. Damon (Ed.), *New Directions for child development, Vol. 2: Social cognition* (pp. 45-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1930). Le méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-48). Genève : Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1931). Les bases épistemologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 25-38). Genève : Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental a l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-118). Genève : Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1956). *Izbonnie psikhologicheski issledovania* [Selected psychological research]. Moscow: Izdatel'tsvo Akedemi Pedagogich skiikh Nank.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental funcrtions. In J. V. Wertch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. NY: ME Sharpe, Armonk.

Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A. Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: relationships to gender labelling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development, 55,* 1493-1503.

Weinstein, B. D. & Bearison, D. J. (1985). Social interaction, social observation, and cognitive development in young children. *European Journal of Social Psychology, 15,* 333-343.

Wertch, J. V. & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of higher mental functions. In J. V. Wertch Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.* Cambridge: CUP.

Wertch, J. V. (1984)., The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. In E. Meertz & R. J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation: Psychological and sociocultural perspectives.* NY: Academic Press.

Wertch, J. V. (1985). *Cognitive developmental theory: a Vygotskian perspective.* Cambridge: Harvard University Press.

Wesson, M. & Salmon, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology, 15,* 301-320.

Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. (1975). Awareness and expression of sex-stereotypes in young children. *Developmental Psychology, 11,* 635-642.

Wolf, D. P. & Perry, M. D. (1989). From endpoint to repertoires: Some new conclusions about drawing development. In H. Gardner & D. N.

Perkins (Eds.), *Art, mind, and education: Research from project zero.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: action and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195-217). NY: Academic Press

Yee, M. & Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology, 33,* 183-196.

Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science, 149,* 269-274.

Zalk, J. R. & Katz, P. A. (1978). Gender attitudes in children, *Sex Roles, 4,* 349-357.

Zhou, R. M. (1987). Marquage social, conduites de partage, et construction de la notion de conservation chez des enfants de 5-6 ans. Unpublished Ph.D. Thesis, Université de Provence, Aix-en-Provence.

Zhou, R. M. (1988). Norme égalitaire, conduites sociales de partage et acquisition de la conservation des quantités. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : enjeux sociales dans le développement cognitif* (pp. 167-180). Cousset : DelVal.

Zogza, V. & Papamichael, Y. (2000). The development of the concept of alive by preschoolers through a cognitive conflict teaching intervention. *European Journal of Psychology of Education, 15(2),* 191-205.

EKKE (2004). *Excellence in the research fields: Poverty, Exclusion and Social Inequalities.* Presentation of the main results of the research on income and living conditions of the households (eu-silc 2003). Available at: http://www.ekke.gr/files/aristeia.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΥΛΙΚΟ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Α. ΑΦΙΣΕΣ

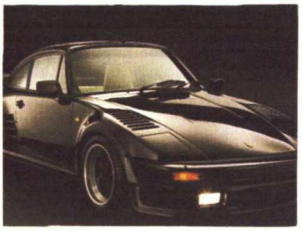
[όλες οι αφίσες 17*23 εκατ. με πλαίσιο λευκό μήκους σε όλες τις πλευρές 5 εκατ.]

ΣΥΝΘΗΚΗ ΔΥΟ ΑΦΙΣΩΝ ΟΥΔΕΤΕΡΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΡΙΩΝ ΑΦΙΣΩΝ ΔΙΠΟΛΙΚΗΣ ΦΟΡΤΙΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

Α. ΑΦΙΣΕΣ (συν.)

ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΑΦΙΣΩΝ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΜΕΝΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ



ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ

ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΑ ΚΑΠΕΛΑ

BAZO 1

BAZO 2

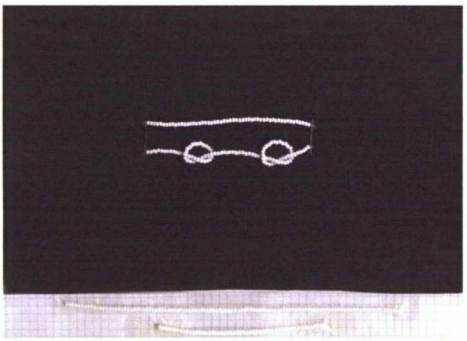
Β. ΚΟΥΚΛΑΚΙΑ

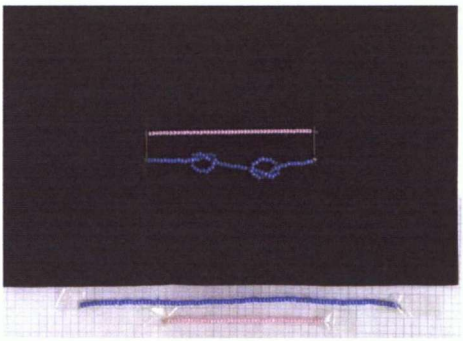
ΣΥΝΘΗΚΗ ΙΔΙΩΝ ΚΟΥΚΛΙΩΝ (22*12*10 εκατ.)

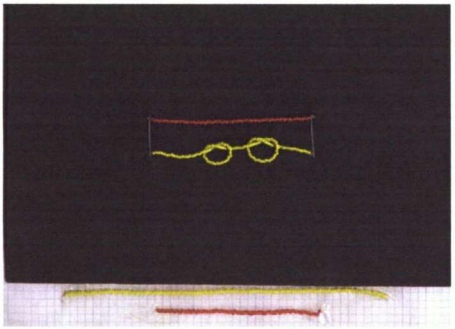
ΣΥΝΘΗΚΗ ΚΟΥΚΛΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΧΡΩΜΑ (25*12*13 εκατ.)

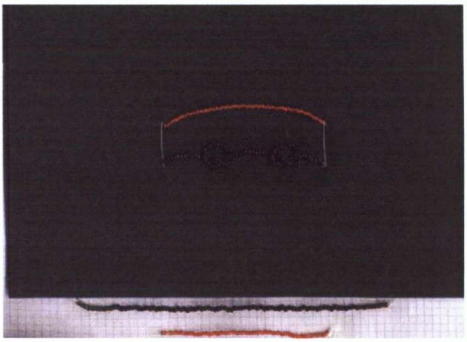
ΥΛΙΚΟ ΕΛΕΓΧΟΥ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΜΗΚΩΝ

ΚΟΡΔΟΝΑΚΙΑ









ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΑΠΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΤΡΙΑ
(ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ)

			ΑΦΙΣΑ 1			**ΑΦΙΣΑ 2**			**ΕΙΔΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**	**ΠΡΟΟΔΟΣ ΔΙΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**
Α/Α	**Όνομα**	**ΚΟΥΚΛΕΣ** **1=ΙΔΙΑ** **2=ΔΙΑΦ. ΧΡΩΜΑ** **ΝΑΙ=ΔΙΕΚΡΙΝΕ ΦΥΛΟ** **ΟΧΙ=ΔΕΝ ΔΙΕΚΡΙΝΕ ΦΥΛΟ**	**ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ**	**ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ:** **Α=ΑΝΔΡΑ, Γ=ΓΥΝΑΙΚΑ**	**ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ**	**ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ**	**ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ:** **Α=ΑΝΔΡΑ, Γ=ΓΥΝΑΙΚΑ**	**ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ**	**1=ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ** **2=ΣΗΜΑΝΣΗ** **Ή ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ**	**1=Α' ΕΞΕΛΕΓΚΤΙΚΗ** **2=Β' ΕΞΕΛΕΓΚΤΙΚΗ** **3=Γ' ΕΞΕΛΕΓΚΤΙΚΗ** **4=ΜΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ** **ΕΙΔΟΣ ΣΦΑΛΜΑΤΟΣ** **Ι=ΙΣΑ** **Α=ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΩΣ ΑΝΙΣΑ**
17	*Κ.Μ. ΑΓΟΡΙ*	*2, ΝΑΙ*	√	*Α*	*ΤΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΑ*	*Γ*		*ΤΗΣ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ*	*1*	*3, Ι*

Επεξήγηση παραδείγματος: Ο Κ. Μ. (αγόρι) προτίμησε την αφίσα 1, διέκρινε φύλο στις κούκλες (συνθήκη κούκλες διαφορετικού χρώματος), απέδωσε στον άνδρα την αφίσα 1, στην γυναίκα την αφίσα 2, με τις ανάλογες αιτιολογήσεις, ακολουθήθηκε η σειρά παρεμβάσεων 1 (επίδειξη της στρατηγικής επίλυσης=αντιστρεψιμότητα), επέδειξε διατηρητικότητα στην Γ' εξελεγκτική, με αρχικό σφάλμα την εκτίμηση των δύο σταθερών κορδονιών ως ίσα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

ΕΛΕΎΘΕΡΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΓΟΡΙΟΥ Α' ΤΑΞΗΣ

ΕΛΕΎΘΕΡΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ Α' ΤΑΞΗΣ

ΣΧΕΔΙΟ «ΑΝΔΡΑ – ΓΥΝΑΙΚΑΣ» ΑΠΟ ΚΟΡΙΤΣΙ Α' ΤΑΞΗΣ (ΙΣΟΤΗΤΑ ΥΨΟΥΣ)

ΣΧΕΔΙΟ «ΑΝΔΡΑ – ΓΥΝΑΙΚΑΣ» ΑΠΟ ΑΓΟΡΙ Α' ΤΑΞΗΣ (ΙΣΟΤΗΤΑ ΥΨΟΥΣ)

ΣΧΕΔΙΟ «ΑΝΔΡΑ – ΓΥΝΑΙΚΑΣ» ΑΠΟ ΚΟΡΙΤΣΙ Α' ΤΑΞΗΣ (ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΥΨΟΥΣ)

ΣΧΕΔΙΟ «ΑΝΔΡΑ – ΓΥΝΑΙΚΑΣ» ΑΠΟ ΑΓΟΡΙ Α' ΤΑΞΗΣ (ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΥΨΟΥΣ)