

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΑΠΟ ΜΙΑ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ:
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

*Ρία Πήτα, Βασιλική Δεληγιάννη-Κουμιτζή,
Γρηγόρης Κιοσέογλου, και Αρετή Χαλκιαδάκη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η πιθανή σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου και το φύλο τους. Μελετήθηκε και αναλύθηκε το ύψος της γλώσσας, οι μορφο-συντακτικές δομές και η επιλογή λεξιλογίου στις παιδικές συνομιλίες σε σχέση με το φύλο και το πλαίσιο αυτών των συνομιλιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 240 παιδιά (120 μαθητές και 120 μαθήτριες) της Α' και Δ' Δημοτικού, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες με *Μ.Ο.* ηλικίας 6.6 και 10.4 ετών αντίστοιχα. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν σύντομα επικοινωνιακά σενάρια, με ύψος και θεματολογία που διακρίνονται στις κατηγορίες: ουδέτερο, αγορίστικο και κοριτσίστικο. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας SPAD-T. Η λεκτική παραγωγή των παιδιών διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το συνομιλιακό πλαίσιο και τα κοινωνικά στερεότυπα.

Λέξεις κλειδιά: Παιδικός λόγος, Συνομιλιακό πλαίσιο, Φύλο.

Διεύθυνση: Ρία Πήτα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997369, Fax: 2310-997384, Email: rpita@psy.auth.gr

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί σημαντική προσοχή στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην παιδική ηλικία (Chodorow, 1979. Egan & Perry, 2001. Holden, 1993. Hyde & Linn, 1986. Reithaug, 1984. Wodak, 1997). Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά μέσα, μέσα από τα οποία αυτές οι ομοιότητες και διαφορές εκφράζονται δυναμικά (Bosacki, 2000. Coates, 1993. Maccoby & Jacklin, 1974). Υποστηρίζεται πως η διεργασία μέσα από την οποία το παιδί κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον σχετίζεται με το φύλο του και με τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον που αυτό συνεπάγεται. Σε αυτή την αλληλεπίδραση καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα, αρχικά υπό τη μορφή της ομιλίας που χρησιμοποιείται εκ μέρους των γονιών για την ανατροφή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Edwards, 1993. Maccoby, 1998) και στη συνέχεια από τα ίδια τα παιδιά.

Αναπτυξιακοί και περιβαλλοντικοί / πολιτισμικοί παράγοντες φαίνεται ότι επηρεάζουν τις γλωσσικές διεργασίες. Έτσι, αναπτυξιακές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα παιδιά ήδη στην ηλικία των 4 έως 5 ετών μοιράζονται με τους ενήλικες βασικές έννοιες και είναι σε θέση, στην ηλικία αυτή, να αντιλαμβάνονται τους ανθρώπους ως νοήμονα όντα με συγκεκριμένες πεποιθήσεις και επιθυμίες, εκφραζόμενες με τη γλώσσα (Egan & Perry, 2001). Σύμφωνα με την Bosacki (2000), μέσα από τη γλώσσα εκφράζεται και η έννοια του εαυτού που έχει διαμορφώσει ένα παιδί για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τη άποψη αυτή, η έννοια του εαυτού προϋποθέτει ότι ο αντιλαμβανόμενος υποκειμενικός εαυτός αποτελεί μια πολυδιάστατη γνωστική αναπαράσταση που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του και βασίζεται στην κατανόηση των δικών του πεποιθήσεων, επιθυμιών, και προθέσεων, οι οποίες μεταδίδονται στους άλλους κατά κύριο λόγο μέσα από τη γλωσσική επικοινωνία.

Επίσης, είναι φανερό ότι ισχυρές περιβαλλοντικές δυνάμεις, υπό την έννοια των κοινωνιο-γλωσσολογικών και πολιτισμικών επιρροών (προτύπων), διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μιλούν και διαφοροποιούν το ύψος τους ως αντανάκλαση των ρόλων που προσδιορίζει το φύλο τους. Η χρήση συγκεκριμένων λεξικών συστατικών, συντακτικών μορφών, και προτύπων τονισμού συνδέεται, από τη μία, με περιβαλλοντικές (γλωσσολογικές και ευρύτερες κοινωνικές) επιρροές και, από την άλλη, με νευρολογικά και

εγγενή συμπεριφορικά στοιχεία (Levelt, 2000). Είναι, δηλαδή, πολιτισμικά καθορισμένα, όπως επισημαίνει ο Gleason (1987), ενώ ταυτόχρονα είναι εξαρτημένη από βιολογικά χαρακτηριστικά, καθώς και από την εικόνα του εαυτού των ίδιων των παιδιών, όπως την ορίζει η Bosacki (2000).

Υποστηρίζεται ότι οι σύνθετες αυτές αλληλεπιδράσεις βιολογικών και κοινωνικών διεργασιών επιτελούνται μέσω κοινωνικά μεταδιδόμενων διαφοροποιήσεων που συνδέονται με το φύλο και επηρεάζουν το άτομο σε πολύ νεαρή ηλικία (Philips, 1987). Διάφορες έρευνες, για παράδειγμα, κατέδειξαν ότι υπάρχουν ποικίλες προσδοκίες, που διαφοροποιούν τα κορίτσια από τα αγόρια με στερεοτυπικούς τρόπους, ενώ παράλληλα εγείρουν συγκεκριμένες μορφές σχέσεων στα δύο φύλα καθώς και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Coates, 1993. Philips, 1987). Έτσι, αγόρια και κορίτσια κοινωνικοποιούνται σε διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς ρόλους, οι οποίοι διαμορφώνουν τόσο τις δικές τους προσδοκίες όσο και τις προσδοκίες των άλλων.

Ας σημειωθεί ότι η αφηγηματική ομιλία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της ομιλίας, της ικανότητας επεξεργασίας του λόγου και της κοινωνικοποίησης (Bliss, McCabe, & Miranda, 1998. McCabe, 1996). Ένα μεγάλο τμήμα της ομιλίας των παιδιών περιλαμβάνει περιγραφές, που διαμορφώνουν τη βάση πολλών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (McCabe, 1996). Τα κορίτσια, σύμφωνα με την Coates (1993), μαθαίνουν να επιτυγχάνουν τρία πράγματα με το λόγο τους: (α) να δημιουργούν και να διατηρούν τις φιλικές σχέσεις ισότιμες και στενές, (β) να κρίνουν τις πράξεις των άλλων (ή τους άλλους με βάση κοινωνικά κριτήρια), και (γ) να ερμηνεύουν σωστά τα λόγια των άλλων κοριτσιών. Ενώ, όταν μιλούν τα αγόρια, μαθαίνουν: (α) να επιδιώκουν και διατηρούν τη θέση κυριαρχίας, (β) να τραβούν την προσοχή του ακροατηρίου και (γ) να συμπεριφέρονται με αυτοπεποίθηση. Τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο προσανατολισμένα στον ανταγωνισμό, ενώ τα κορίτσια στη συνεργασία. Με αυτές τις επιδράσεις και γλωσσικές πράξεις καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η μορφή κοινωνικοποίησης των παιδιών (McCabe, 1996).

Έρευνα των Philips, Steele, και Tanz (1987) επιβεβαίωσε υπό πειραματικές συνθήκες ότι στο λόγο των αγοριών αντανακλάται η τάση κυριαρχίας. Σε παιδιά ηλικίας 5 ετών και μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μελετήθηκαν συνομιλίες που επιτελέστηκαν από τα δύο φύλα κατά τη διάρκεια πειραματικής συνθήκης παιχνιδιού. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών επέλεγε το ρόλο του 'ισχυρού' στο παιχνίδι (του γιατρού, του πατέρα), αντίθετα με τα κορίτσια που προτιμούσαν κυρίως το ρόλο του 'εξαρτημένου' ή 'αδύναμου' (του μωρού, του ασθενή, και της μητέ-

ρας). Ο Philips (1987), ερμηνεύοντας αυτά τα δεδομένα, υπέθεσε ότι τα δύο φύλα όχι μόνο εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, αλλά ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για τις ανάγκες του άλλου παιδιού στη συνθήκη του παιχνιδιού, ενώ ο λόγος των αγοριών δείχνει αυτοπεποίθηση και κυριαρχική προσωπικότητα. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν πολύ πιο συχνά εκφράσεις κατευθυντικές, προσταγής, με απαγορεύσεις. Τα κορίτσια επέλεξαν συχνότερα κατευναστικό λεξιλόγιο και ύφος, όπως ερωτήσεις επανατροφοδότησης, εκφράσεις που προτείνουν την από κοινού συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, σε αντίθεση με τα αγόρια που χρησιμοποιούσαν τέτοιες φραστικές δομές σε πολύ μικρό ποσοστό, με προτιμητέο τύπο τις ερωτήσεις τοποθέτησης. Η ερμηνεία που προτάθηκε αφορούσε το διαφορετικό γλωσσικό ύφος των λεκτικών εκφορών στα δύο φύλα. Οι διαφοροποιήσεις, δηλαδή, οφείλονται στο γεγονός ότι τα αγόρια κατέκτησαν τις ίδιες σημασιολογικές δομές με τα κορίτσια, αλλά τις χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά και σε διαφορετικές συνθήκες, όπως, για παράδειγμα, για να λύσουν μια διαφωνία στο παιχνίδι (Phillips, Steele, & Tanz, 1987).

Τέλος, μελέτες διαπιστώνουν ότι αγόρια και κορίτσια επηρεάζονται πολύ σε αυτά που λένε από τα στερεότυπα του φύλου τους, τα οποία προβάλλονται είτε μέσα στην οικογένεια (Coates, 1993. Graddol & Swann, 1989. Harris, Nixon, & Rudduck, 1993. Leaper, Anderson, & Sanders, 1998. Marsh & Craven, 1991), είτε μέσα στο σχολείο (Delamont, 1990), είτε ακόμα και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Coates, 1993. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1999. Marsh & Craven, 1991). Συγκεκριμένα, τα αγόρια φαίνεται να έχουν ως πρότυπο κάποιον που είναι δυνατός, με αυτοπεποίθηση και ιδιαίτερα ευφυής. Από την άλλη, τα κορίτσια παρουσιάζουν ως πρότυπο ένα άτομο που θα συνδυάζει την ομορφιά και την καλοσύνη.

Αρκετές έρευνες επικεντρώθηκαν στην αναπτυξιακή μελέτη των διαφορών φύλου στη γλώσσα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια παράγουν περισσότερες λέξεις μέχρι και την ηλικία των πέντε ετών, ενώ στη συνέχεια οι διαφοροποιήσεις όσον αφορά την παραγωγή του λόγου μειώνονται, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τα αγόρια να μιλούν περισσότερο από τα κορίτσια στην εφηβική ηλικία (Coates 1993. Graddol & Swann, 1989). Σε άλλη περίπτωση έγινε προσπάθεια διερεύνησης της ηλικίας, στην οποία τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν αν μια έκφραση ανήκει σε άνδρα ή σε γυναίκα, με βάση τον Παμπολιτισμικό Κατάλογο Επιθέτων (Pancultural Adjective Checklist) των Maccoby και Jacklin (1974).

Ειδικότερα, σε έρευνά του ο Edelsky (βλ. Coates, 1993) αφού όρισε 12 μεταβλητές που συνδέονται παραδοσιακά είτε με το λόγο των γυναικών είτε

των ανδρών τις χρησιμοποίησε για να κατασκευάσει γλωσσικές εκφράσεις και ζήτησε από παιδιά ηλικίας 7, 9, 12 ετών να αναγνωρίσουν σε ποιο φύλο ανήκουν. Ο Edelsky βρήκε ότι στην ηλικία των 7 ετών τα παιδιά σταθερά αναγνώριζαν μόνο δύο μεταβλητές: οι άντρες περιπετειώδεις και αποφασιστικοί-επιθετικοί, ενώ οι γυναίκες ευγενικές-αδύναμες και στοργικές. Αντίθετα, στην ηλικία των 9 και 12 ετών τα παιδιά γνώριζαν σε ποιο φύλο να αποδώσουν πολλά άλλα χαρακτηριστικά. Παρατήρησε, λοιπόν, ότι τα παιδιά σταδιακά μαθαίνουν τα στερεότυπα και τα εσωτερικοποιούν. Υπάρχουν, για παράδειγμα, εκφράσεις του τύπου “τα μικρά κορίτσια δε λένε άσχημα λόγια” που χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή επικοινωνία. Έτσι, διδάσκονται – μέσα από απαγορεύσεις ή προτροπές, όπως όταν για παράδειγμα οι μητέρες λένε στις κόρες τους να ζητάνε συγγνώμη για κάτι που έκαναν και δεν ήταν σωστό – στα παιδιά κάποιες εκφράσεις και συμπεριφορές που θεωρούνται είτε κατάλληλες είτε ακατάλληλες για το φύλο τους. Αφού τα παιδιά τις μάθουν τις γενικεύουν είτε πρόκειται για εκφράσεις που δεν πρέπει να λέγονται είτε για εκφράσεις που έτσι πρέπει να τις χρησιμοποιούν. Αργότερα, βέβαια, θα πρέπει να αναθεωρήσουν κάποιες από αυτές ώστε να είναι σύμφωνες πια με τις εκφράσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων και όχι πλέον των μικρών παιδιών (Coates, 1993).

Είναι γεγονός ότι οι διαφορές στον παιδικό λόγο είναι συνεπείς με τα κοινωνικά στερεότυπα. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια πιο συχνά από τα αγόρια αναφέρονται σε συναισθήματα (Mulac, Lundell, & Bradac, 1986. Staley, 1982), χρησιμοποιούν πιο έντονα επιρρημάτα (Crosby & Nyquist, 1977. Mulac & Lundell, 1986. Mulac, Lundell, & Bradac, 1986), ξεκινούν προτάσεις με επιρρημάτα ή επιρρηματικές φράσεις (Mulac, Wiemann, Widenmann, & Gibson, 1988), και χρησιμοποιούν μακροσκελείς προτάσεις (Poole, 1979). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα ευρήματα, τα αγόρια πιο συχνά από τα κορίτσια αναφέρονται σε ποσότητα – όπως είναι η περιγραφή μικρού ή μεγάλου οφέλους – σε στόχους, σε επιτυχίες μικρές ή μεγάλες, κ.ο.κ. ή σε τοποθεσία – όπως είναι ο χώρος ως το καθοριστικό στοιχείο σηματοδότησης του επικοινωνιακού πλαισίου (Gleser, Gottschalk, & John, 1959. Mulac & Lundell, 1986. Sause, 1976. Wood, 1966). Επίσης, χρησιμοποιούν πιο συχνά επικριτικές φράσεις (Mulac, Lundell, & Bradac, 1986. Sause, 1976), και κάνουν περισσότερα γραμματικά λάθη (Mulac, Lundell, & Bradac, 1986) σε σχέση με τα κορίτσια. Έρευνα στη διακριτή λόγω φύλου χρήση της γλώσσας σε γραπτά κείμενα είναι λιγότερο συχνή (Kramarae, Thorne, & Henley, 1983) και έχει καταδείξει λιγότερες μεταβλητές διαφοροποίησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες που μελετούν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αγόρια και κορίτσια αλληλεπιδρούν με τους φίλους τους, προασπίζονται τις φίλιες τους, και ελέγχουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας στην παρέα των συνομηλίκων. Έτσι, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το λόγο τους στο πλαίσιο των φιλικών τους σχέσεων με βάση διαφορετικές επιδιώξεις: τα κορίτσια για να διατηρούν τις φιλικές σχέσεις, ενώ τα αγόρια για να διατηρούν τη θέση κυριαρχίας τους μέσα στην παρέα τους (Maltz & Borker, 1982). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που διαπιστώνουν, από τη μια, ότι τα κορίτσια, σε συνθήκη διαφωνίας, ασχολούνται με θέματα του τύπου τι σημαίνει να είσαι η καλύτερή μου φίλη (Preisler, 1986), ενώ από την άλλη, τα αγόρια χρησιμοποιούν, σε παρόμοιες περιπτώσεις, κατευθυντικές προτάσεις, απαγορεύσεις και προστακτικές (Lakoff, 1975. Phillips, Steele, & Tanz, 1987).

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν πιο πάνω μελετούν το λόγο παιδιών, έτσι όπως διατυπώνεται σε διάφορες καταστάσεις και υπό διάφορες συνθήκες. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί κανείς τον αφηγηματικό λόγο παιδιών διαφορετικής ηλικίας και φύλου, που αναφέρεται σε καθημερινές συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας, έτσι όπως αυτές βιώνονται από αγόρια και κορίτσια στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Στην έρευνα που παρουσιάζεται ακολούθως, στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν η μελέτη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, και ειδικότερα, οι διαφορές ηλικίας και φύλου ως προς τις πιο συχνές φράσεις και το ύφος παιδιών του δημοτικού σχολείου σε συνομιλιακά πλαίσια που αφορούν καθημερινά σενάρια. Εφαρμόσαμε πρωτότυπα αφηγηματικά σενάρια, των οποίων η θεματολογία ανταποκρίνεται στα σεξιστικά μοτίβα που διέπουν τις σχέσεις των δύο φύλων στον ελληνικό πληθυσμό. Τέλος, τα παιδιά παρακινήθηκαν να διαμορφώσουν νοητικές αναπαραστάσεις πιθανών αντιδράσεών τους για κάθε συγκεκριμένη σκηνή και, στη συνέχεια, να τις περιγράψουν.

Υποθέσεις

Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν, στην παρούσα εργασία αναμέναμε να εμφανιστεί μία στερεοτυπική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στα παιδιά ως προς την παραγωγή και τη χρήση λεξιλογίου καθώς και στο ύφος του λόγου τους. Ειδικότερα, διατυπώσαμε τις ακόλουθες υποθέσεις:

Αναμένεται διαφορά φύλου (α) ως προς τη σύνταξη και τη μορφολογία των λεκτικών εκφορών, (β) ως προς το λεξιλόγιο και (γ) ως προς το ύφος

του λόγου του στα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Συγκεκριμένα, αναμένεται υψηλότερος βαθμός αμεσότητας και κυριαρχίας στα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Διαφοροποίηση αναμένεται και ως προς το είδος των εκφερόμενων προτάσεων (κύριες – δευτερεύουσες – αναφορικές – συμπληρωματικές, κ.ο.κ.) και την επιλογή των λέξεων (γραμματική κατηγορία, λέξεις ανοιχτής/κλειστής τάξης, κ.τ.λ.) (βλ. Bosacki, 2000. Egan & Perry, 2001). Το λεξιλόγιο των αγοριών, επίσης, αναμένεται λιγότερο πλούσιο, με περισσότερες επαναλήψεις και πιο απλές λέξεις από αυτό των κοριτσιών, κυρίως στις μικρότερες ηλικίες (Υπόθεση 1).

Θεωρείται πως όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο έντονες θα πρέπει να είναι αυτές οι διαφορές (πρβλ. Coates, 1993. Mulac, Lundell, & Bradac, 1986. Philips, Steele, & Tanz, 1987) (Υπόθεση 2).

Ακόμη, τα κορίτσια θα εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα αγόρια, τα μικρά κορίτσια, μάλιστα, θα το κάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό και με εντονότερο τρόπο (πρβλ. Coates, 1993. Philips, 1987. Πήτα, Κιοσέογλου, Μάλλιου, Ρόικου, & Μπαμπλέκου, 2001. Tomada & Schneider, 1997) (Υπόθεση 3).

Τέλος, αναμένεται τα κοινωνικά στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας, όπως εκφράζονται μέσα από τα πραγματολογικά σενάρια, να επιδρούν τόσο στον τρόπο σκέψης όσο και στον τρόπο έκφρασης των παιδιών, πάντα σε σχέση με το φύλο (Δεληγιάννη-Κουιμπζή, 2003. Preisler, 1986. Staley, 1982. Wodak, 1997). Κατά συνέπεια, αναμένεται επίδραση του τύπου του σεναρίου αν το θέμα αφορά αγορίστικο, κοριτσιόστικο, ή ουδέτερο ως προς το φύλο θέμα (Υπόθεση 4).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 240 παιδιά του δημοτικού, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με την ηλικία τους. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 120 παιδιά Α' Δημοτικού (*M.O.* ηλικίας = 6.6 ετών, *T.A.* = 0.4 έτη), ενώ στη δεύτερη ομάδα ανήκαν παιδιά Δ' Δημοτικού (*M.O.* ηλικίας = 10.4 ετών, *T.A.* = 0.5 έτη). Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ηλικίες, διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. προηγούμενες ενότητες) σε αυτές εμφανίζονται με σαφήνεια οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων στα παιδιά. Οι δύο ομάδες αποτελούνταν από ισάριθμο δείγμα αγοριών και κοριτσιών. Τα παιδιά προέρχονταν από σχολεία της Ανατολικής, Δυτικής και Κεντρι-

κής Θεσσαλονίκης και είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική. Επίσης, είχαν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης (χορηγήθηκε το σταθμισμένο στα ελληνικά WISC III). Η συμμετοχή τους υπήρξε εθελοντική, εκούσια και σύμφωνη με την έγκριση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού για κάθε σχολείο.

Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελείται από ένα σύνολο 30 συνομιλιακών σεναρίων. Στην παρούσα εργασία, όμως, επικεντρωνόμαστε στα δεδομένα πέντε σεναρίων για λόγους που θα επεξηγηθούν παρακάτω.

Τα 30 σύντομα συνομιλιακά σενάρια δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και μετά από ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε δασκάλους και γονείς παιδιών των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων για προσδοκώμενες συμπεριφορές τους στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (για τη διαδικασία κατασκευής του βλ. παρακάτω). Τα σενάρια απευθύνονταν και στα δύο φύλα και στόχος ήταν να ωθήσουν τα παιδιά σε γλωσσικές παραγωγές προκειμένου να αναλυθεί το περιεχόμενό τους. Η γλωσσική δομή των σεναρίων ανταποκρινόταν στο λεξιλόγιο καθημερινών σκηνών επικοινωνίας τους. Τα σενάρια διακρίνονταν ως προς τη στερεοτυπική (για την ελληνική κοινωνία, όπως φάνηκε από την πιλοτική έρευνα) θεματολογία σε αγορίστικα, κοριτσιίστικα, και σε ουδέτερα (μη σεξιστικά φορτισμένα). Και στα τρία είδη σεναρίων αναμενόταν από τα αγόρια και τα κορίτσια να εκφραστούν αναλυτικά για το πώς θα αντιδρούσαν στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Η τελική επιλογή των 30 σεναρίων προέκυψε, όπως αναφέρθηκε, μετά από δύο πιλοτικές έρευνες με ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών αντίστοιχων ηλικιών (βλ. Πήτα, Κιοσέογλου, Μάλλιου, Ρόικου, & Μπαμπλέκου, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποσκοπούσε στον εντοπισμό των αγορίστικων, κοριτσιίστικων και ουδέτερων λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών των παιδιών. Στη συνέχεια, τα σενάρια δοκιμάστηκαν και αξιολογήθηκαν για τη θεματική τους διάκριση σε αγορίστικα, κοριτσιίστικα και ουδέτερα σε πιλοτική έρευνα με 100 παιδιά αντίστοιχων ηλικιών και με ταυτόχρονη κρίση ενός ψυχολογολόγου και ενός γλωσσολόγου για τη σεξιστική τους φόρτιση.

Η διάκριση σε ουδέτερο / αγορίστικο / κοριτσιίστικο σενάριο επιτεύχθηκε με τους εξής τρόπους: (α) Πρωταγωνιστής στα αγορίστικα σενάρια ήταν

πάντα αγόρι/ια, στα κοριτσίστικα πρωταγωνίστρια πάντα κορίτσι/ια, και στα ουδέτερα ήρωας πάντα 'παιδί/ιά' (χωρίς διάκριση φύλου). (β) Η περισταση – δηλαδή το θέμα του σεναρίου – στην οποία τα παιδιά έπρεπε να αντιδράσουν ανταποκρινόταν θεματικά σε γυναικεία, αντρικά ή σεξιστικώς ουδέτερα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας (βλ. Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2003). Το θέμα (για παράδειγμα, του αρχηγού στο παιχνίδι) παρέμενε το ίδιο στα αγορίστικα και κοριτσίστικα σενάρια, για να υπάρχει δυνατότητα να συγκριθούν μεταξύ τους οι απαντήσεις των παιδιών. Περιγράφονται τα αγορίστικα, κοριτσίστικα και ουδέτερα σενάρια, που θα αναλυθούν στην παρούσα μελέτη, για να γίνει σαφής στον/ην αναγνώστη/στρια η πραγματολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε:

- Αγορίστικο 1.** Παίζεις μπάλα με τους φίλους σου. Το αγοράκι που έχει την μπάλα, την παίρνει στα χέρια του και λέει ότι, αφού είναι δική του, θα είναι ο αρχηγός του παιχνιδιού. Τι λες και τι κάνεις;
- Αγορίστικο 2.** Οι γονείς σου σε χάρισαν ένα καινούριο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Κατά λάθος ένας φίλος σου το ρίχνει κάτω και το σπάει. Τι κάνεις και τι λες;
- Κοριτσίστικο 3.** Παίζεις μπάλα με τις φίλες σου. Το κοριτσάκι που έχει την μπάλα, την παίρνει στα χέρια της και λέει ότι, αφού είναι δική της, θα είναι αρχηγός του παιχνιδιού. Τι λες και τι κάνεις;
- Κοριτσίστικο 4.** Οι γονείς σου σου χάρισαν για τα γενέθλια σου τη Barbie με το τροχόσπιτό της. Μια φίλη σου κατά λάθος το ρίχνει κάτω και το σπάει. Τι λες και τι κάνεις;
- Ουδέτερο 5.** Αν έρθει ένα παιδί από την τάξη σου, που δε συμπαθείς, και σου ζητήσει να το βοηθήσεις σε μια άσκηση που σας έβαλε ο/η δάσκαλος/α, θα το βοηθήσεις; Τι θα κάνεις; Τι θα του πεις;

Σημειωτέον ότι στην παρούσα εργασία από τα 30 σενάρια σχολιάζονται μόνο δύο αγορίστικα, δύο κοριτσίστικα και ένα ουδέτερο σενάριο, επειδή για λόγους οικονομίας δεν μπορούν να παρατεθούν όλα. Επιπλέον, η θεματολογία των σεναρίων ανταποκρίνεται στα πιο ισχυρά και αντιπροσωπευτικά δεδομένα της βιβλιογραφίας και αντανάκλα την ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα (Coates, 1993. Delamont, 1990. Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2003. Maccoby, 1998. Πήτα et al., 2001).

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια εφαρμόστηκαν με τη μορφή ατομικής, ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε χώρο του δημοτικού σχολείου, οικείο για τα παιδιά, και απαλλαγμένο από οποιοδήποτε εξωτερικό ερέθι-

σμα. Σύμφωνα πάντα με τις αρχές της συνομιλίας, θέτονταν οι ερωτήσεις των σεναρίων από την ερευνήτρια (πάντα σύμφωνα με την πραγματολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην έρευνα), τα παιδιά εκφράζονταν αυθόρμητα, χωρίς διακοπές και λοιπές παρεμβάσεις από την ερευνήτρια. Δίνονταν διευκρινίσεις σε περίπτωση που κάτι δεν ήταν κατανοητό από τα παιδιά ή μόνο όταν αυτά ζητούσαν επεξήγηση, σύμφωνα πάντα με τα πρότυπα της καθημερινής επικοινωνίας. Παρότι δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωση της ενασχόλησής τους με τα σενάρια, η όλη διαδικασία διαρκούσε κατά μέσο όρο μια διδακτική ώρα (περίπου 45') για το κάθε παιδί σε μία συνεδρία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στατιστική επεξεργασία

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε επιμέρους ομάδες σύμφωνα με τους παράγοντες Φύλο (αγόρια, κορίτσια) και Τάξη (Α' Δημοτικού, Δ' Δημοτικού) που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ενώ εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η γλωσσική παραγωγή των παιδιών. Οι γλωσσικές αντιδράσεις των παιδιών διερευνήθηκαν μέσω των λεγόμενων "χαρακτηριστικών φράσεων", που αντιστοιχούν σε κατηγορίες που είναι συνδυασμοί των παραπάνω ομάδων. Μία φράση θεωρείται χαρακτηριστική μιας κατηγορίας (για παράδειγμα, της κατηγορίας "αγόρια τετάρτης τάξης" για το αγορίστικο σενάριο), όταν οι λέξεις που την αποτελούν έχουν κατά μέσο όρο σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στη συγκεκριμένη κατηγορία από ό,τι στο σύνολο των λέξεων όλων των παιδιών για το αγορίστικο σενάριο.

Το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPAD-T, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας υπολογίζει, για κάθε μία από τις λέξεις, μία τιμή Z που μετρά την απόκλιση μεταξύ του ποσοστού εμφάνισης της λέξης σε κάποια κατηγορία και του αντίστοιχου ποσοστού στο σύνολο των λέξεων και στη συνέχεια βρίσκει το μέσο όρο V των τιμών Z . Ο αντιπροσωπευτικός αυτός στατιστικός δείκτης δίνει πληροφορίες και 'εντός' του κάθε φύλου και 'μεταξύ' των δύο φύλων, εφόσον συνυπολογίζονται όλες οι παραγόμενες λέξεις όλων των παιδιών. Κατά αναλογία, αξιολογείται και η συχνότητα των παραγόμενων φράσεων. Οι φράσεις ιεραρχούνται με βάση τις τιμές V των επιμέρους λέξεων από τις οποίες αποτελούνται. Οι φράσεις με τις μεγαλύτερες τιμές θεωρούνται οι πλέον χαρακτηριστικές.

στικές των διάφορων κατηγοριών. Στους πίνακες των αποτελεσμάτων που ακολουθούν εμφανίζονται για τις διάφορες κατηγορίες η μία ή οι δύο πλέον χαρακτηριστικές φράσεις. Το SPAD-T επιλέγει σε κάθε ανάλυση τις 10 καλύτερες, δηλαδή συχνότερες φράσεις, οι οποίες είναι στατιστικά διακριτές (σημαντικές) ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους σε σχέση με το σύνολο των παραγόμενων φράσεων.

Επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος ανάλυσης, διότι με αυτήν εντοπίζονται οι 'κοινές' φράσεις ανά κατηγορία (αγόρια / κορίτσια ανά ηλικία), ώστε να είναι δυνατή, πρώτον, η ανάλυση της γλωσσικής μορφής και του περιεχομένου των γλωσσικών παραγωγών και, δεύτερον, η σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών. Διευκρινίζεται ότι συνολικά συμμετείχαν πολύ περισσότερα παιδιά στην έρευνα. Όσα από αυτά δεν απάντησαν σε κάποια ερώτηση δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της παρούσας μελέτης, καταλήγοντας έτσι στο συνολικό αριθμό των 240 συμμετεχόντων.

Λεξιλόγιο και μορφο-σύνταξη

Ως προς τον αριθμό των παραγόμενων λέξεων και ως προς το λεξιλογικό πλούτο, με βάση την ανάλυση των 5 σεναρίων, βρέθηκε ότι υπήρξαν έντονες διαφορές τόσο για την Α' όσο και για την Δ' Δημοτικού, με υπεροχή των κοριτσιών και για τις δύο ηλικιακές ομάδες (βλ. Πίνακα 1 για τα τρία είδη σεναρίων, δύο αγορίστικα, δύο κοριτσιστικά, και ένα ουδέτερο). Καταφαίνονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων καθώς και διαφορές ως προς τον πλούτο του λεξιλογίου, δηλαδή τις πρωτότυπες, μη επαναλαμβανόμενες λέξεις. Σημειωτέον ότι τα κορίτσια παρήγαγαν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων στο σύνολό τους, καθώς και ως προς τον απόλυτο αριθμό των πρωτότυπων λέξεων σε σύγκριση με τα αγόρια. Από την άλλη, φαίνεται ότι ο λεξιλογικός πλούτος των μικρών αγοριών και κοριτσιών ήταν πιο περιορισμένος σε σχέση με αυτόν των μεγαλύτερων παιδιών, τόσο ως προς τον αριθμό των παραγόμενων λέξεων όσο και ως προς τις πρωτότυπες λέξεις. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 1β, δηλαδή της υπεροχής των κοριτσιών έναντι των αγοριών όσον αφορά τον πλούτο του παραγόμενου λεξιλογίου.

Ο λόγος των παιδιών διαφοροποιήθηκε, επίσης, σε προτασιακό επίπεδο τόσο ως προς το είδος και την πολυπλοκότητα των προτάσεων όσο και ως προς το συνολικό αριθμό προτάσεων και επιμέρους σύνολα ανά είδος πρότασης. Υπήρξε αλληλεπίδραση του φύλου με το σενάριο (βλ. Πίνακα 2). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, υπήρξαν διαφορές στον αριθμό των προτά-

Πίνακας 1. *Σύνολο πρωτότυπων και επαναλαμβανόμενων λέξεων αγοριών και κοριτσιών Α' και Δ' τάξης στα πέντε σενάρια, ως συνάρτηση του είδους του σεναρίου*

	Αγορίστικα Σενάρια		Κοριτσίστικα Σενάρια		Ουδέτερο Σενάριο	
	Σύνολο λέξεων	Πρωτότυπες λέξεις	Σύνολο λέξεων	Πρωτότυπες λέξεις	Σύνολο λέξεων	Πρωτότυπες λέξεις
Α' Δημοτικού						
Αγόρια	1658	847	1469	619	1061	661
Κορίτσια	1936	1040	1918	896	1393	858
Δ' Δημοτικού						
Αγόρια	1901	1120	1793	1232	1706	1034
Κορίτσια	2329	1422	2445	1465	1893	1152

σεων υπέρ των μικρών ηλικιακά κοριτσιών στα κοριτσίστικα σενάρια. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα σε ηλικία αγόρια εμφάνιζαν μία τάση εξίσωσης με τα συνομήλικα κορίτσια στα αγορίστικα σενάρια, χωρίς, ωστόσο, να μπορούν να φτάσουν την πολυπλοκότητα του κοριτσίστικου λόγου. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 1α αλλά και την Υπόθεση 2, δηλαδή, όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά-ομιλητές οι διαφορές στη σύνταξη ανάμεσα στα δύο φύλα εμφανίζονται πιο έντονες.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η γλωσσική παραγωγή των παιδιών αποτελούνταν ως επί το πλείστον από κύριες και απλές προτάσεις και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Σημειωτέον ότι στο λόγο όλων των μαθητών Α' Δημοτικού η πλειονότητα των δευτερευουσών προτάσεων ήταν τελικές ή αναφορικές με αρχική λέξη το αναφορικό 'που', στο οποίο δε σηματοδοτούνται οι μορφολογικές πληροφορίες γένους, αριθμού και προσώπου. Εμφανίστηκε η παραγωγή μίας μόνο χρονικής πρότασης, ως 'εξαιρέση', από ένα κορίτσι. Αντίθετα, τα παιδιά Δ' Δημοτικού προέβαιναν στην παραγωγή περισσότερων δευτερευουσών προτάσεων, αναφορικών, τελικών, χρονικών, αιτιολογικών και υποθετικών. Παράλληλα, διατυπώθηκε και μεγαλύτερος αριθμός σύνθετων προτάσεων, όπου προσδιορίζονταν τοπικές, χρονικές και τροπικές πληροφορίες από τα παιδιά, χωρίς να εμφανιστεί ποσοτική διαφοροποίηση, αλλά μόνο ποιοτική. Δηλαδή, τα αγόρια χρησιμοποιούσαν περισσότερα επιχειρήματα και τα κορίτσια περισσότερες αναπαραστατικές λεπτομέρειες κατά την αφήγηση.

Πίνακας 2. Συνολική παραγωγή προτάσεων αγοριών και κοριτσιών Α' και Δ' Δημοτικού ανά είδος πρότασης στα πέντε σενάρια

Σενάρια	Αγόρια				Κορίτσια			
	ΚΠ	ΔΠ	ΑΠ	ΣΠ	ΚΠ	ΔΠ	ΑΠ	ΣΠ
Α' Δημοτικού								
Αγορίστικα	17	3	15	2	14	1	13	1
Κοριτσίστικα	12	1	12	0	24	4	22	2
Ουδέτερο	14	1	13	1	17	1	17	1
Δ' Δημοτικού								
Αγορίστικα	28	7	19	8	33	8	18	2
Κοριτσίστικα	16	1	14	1	27	2	39	9
Ουδέτερο	17	2	16	3	29	2	22	3

Σημείωση: ΚΠ = κύρια πρόταση. ΔΠ = δευτερεύουσα πρόταση. ΑΠ = απλή πρόταση. ΣΠ = σύνθετη πρόταση.

Θεματική γλωσσικών εκφορών και στερεότυπα

Μαθητές/τριες Α' Δημοτικού. Τα δεδομένα από τις αναλύσεις του περιεχομένου των γλωσσικών εκφορών των παιδιών Α' Δημοτικού παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Η παρατήρηση των γλωσσικών εκφορών δείχνει ότι τα αγόρια της Α' Δημοτικού ήταν περισσότερο επιθετικά και ανταγωνιστικά στο λόγο τους από τα κορίτσια. Ο λόγος των αγοριών ήταν σύντομος και απλός στη δομή και στη θεματολογία των απαντήσεών τους. Για παράδειγμα, στο σενάριο "Αρχηγός του παιχνιδιού" η συχνότερη (ελλειπτική, μάλιστα) φράση των αγοριών ήταν: "Λέω καλά", ενώ η δεύτερη σε συχνότητα απάντηση "Θα φύγει το παιδί από το παιχνίδι". Ορισμένα, μάλιστα, δε δίσταζαν να εκφράσουν λεκτικά και μη λεκτικά την επιθετικότητά, επιλέγοντας τη λύση του ξυλοδαρμού, "Θα το χτυπήσω".

Τα κορίτσια εμφανίζονταν πιο ήπια στις αντιδράσεις τους. Εξέφραζαν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους και οι γλωσσικές τους πράξεις ήταν πιο περίπλοκες ως προς τη δομή το και το περιεχόμενό τους. Έτσι, στο σενάριο "Αρχηγός του παιχνιδιού" θεωρούσαν άδικο μόνο το συγκεκριμένο παιδί να είναι αρχηγός του παιχνιδιού και κατέφευγαν συχνότατα σε κάποιον μεγαλύτερο ή έχοντα την εξουσία, για να δώσει τη λύση στο πρόβλημά τους· για παράδειγμα, "Το λέω στους γονείς μου" ή "Θα το πω στην κυρία" ή "Θα

Πίνακας 3. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών της Α' Δημοτικού στα πέντε σενάρια

Φύλο	Σενάριο	Χαρακτηριστική απάντηση	V
Αγορίστικα σενάρια			
Αγόρια	Αρχηγός παιχνιδιού	Λέω καλά	1.56
	Καταστροφή παιχνιδιού	Θα κλαίω	1.02
Κορίτσια	Αρχηγός παιχνιδιού	Γιατί να είσαι εσύ ο αρχηγός, δεν είναι δίκαιο	1.28
	Καταστροφή παιχνιδιού	Δεν τον παίζει και θα του πει να φτιάξει το παιχνίδι	.76
Κοριτσίστικα σενάρια			
Αγόρια	Αρχηγός παιχνιδιού	Ξέρω, θα πει, η μπάλα είναι δική μου, επομένως, εγώ θα είμαι ο αρχηγός του παιχνιδιού	1.68
	Καταστροφή παιχνιδιού	Θα πει στον μπαμπά της να της πάρει καινούριο παιχνίδι και θα της πει 'να μην κλαίει'	0.87
Κορίτσια	Αρχηγός παιχνιδιού	Λέω εντάξει, εσύ είσαι ο αρχηγός	1.53
	Καταστροφή παιχνιδιού	Το λέω στους γονείς μου. Στενοχωριέμαι	1.09
Ουδέτερο σενάριο			
Αγόρια	Βοήθεια μη φίλου	Δεν είναι φίλος μου. Δε θα σε βοηθήσω	1.18
Κορίτσια	Βοήθεια μη φίλου	Θα το βοηθήσω αλλά λίγο	0.94

το πω στο διευθυντή". Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 1γ, ότι, δηλαδή, παρατηρείται υψηλότερος βαθμός αμεσότητας και τάσης για κυριαρχία στα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Επίσης, επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 4, καθώς τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν τον τρόπο σκέψης των γυναικείων και τα αγόρια των αντρικών κοινωνικών συμπεριφορών ('ήπια-γυναικεία' λύση τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια την πιο 'βίαιη-αντρική'). Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να προβλέψουν ποια είναι η κυρίαρχη αντίδραση του άλλου φύλου σε σενάρια που αφορούν το άλλο φύλο (βλ. Πίνακα 3).

Σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου τους, και τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια περιέγραφαν, γενικότερα, αντιδράσεις 'τυπικές' του δικού τους φύλου παρά του αντίθετου. Τα αγόρια πολύ λιγότερο εξέφραζαν συναισθήματα από τα κορίτσια. Τα τελευταία εύκολα μιλούσαν για το πώς αισθάνονται, έτειναν να μεταδώσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση ή και φόρτιση (θετική και/ή αρνητική) στο κοριτσίστικο σενάριο. Χαρακτηριστικά, στο σε-

νάριο “Καταστροφή παιχνιδιού” τα κορίτσια έλεγαν ότι θα απευθύνονταν στους γονείς τους για να βρεθεί η λύση, ενώ τα αγόρια διαφοροποιήθηκαν μερικώς, απαντώντας ως εξής: “Θα έλεγα στον μπαμπά να μου πάρει καινούριο παιχνίδι και δε θα τον είχα πια φίλο”. Τα αγόρια στο ουδέτερο σενάριο “Βοήθεια μη φίλου” ήταν περισσότερα ανταγωνιστικά, πιο απότομα στο ύφος τους, ελάχιστα επεξηγηματικά επιμένοντας και εμμένοντας κάθε φορά μόνο στο γεγονός. Τα κορίτσια ωστόσο ήταν πολύ περισσότερα επεξηγηματικά. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται και η Υπόθεση 3.

Μαθητές/τριες Δ΄ Δημοτικού. Τα δεδομένα για τις συχνότερες απαντήσεις των μαθητών/τριών Δ΄ Δημοτικού δίνονται στον Πίνακα 4. Ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της Δ΄ Δημοτικού εντοπίστηκαν διαφορές ως προς τη γλωσσική δομή και το ύφος των γλωσσικών πράξεων. Ο λόγος των κοριτσιών, γενικά, ήταν πιο αναλυτικός από αυτόν των αγοριών, αναζητούσαν τις αιτίες, έκριναν και σχολίαζαν την πράξη. Στο σενάριο που αφορούσε την αρχηγεία στο παιχνίδι τα κορίτσια πρότειναν: “Μπορούσε να πει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό και ότι αν θέλει πολύ να γίνει αρχηγός θα μπορούσε να ρωτήσει” ή “Λέω ότι δεν είναι δίκαιο/σωστό γιατί όλοι θέλουν να είναι αρχηγοί”, και έπειτα ανέφεραν αυτό που πρέπει να γίνει: “Πρέπει να κάνουμε κλήρο”.

Στα αγορίστικα και στα κοριτσιόστικα σενάρια στα οποία κάποιο παιδί κατέστρεφε το καινούργιο παιχνίδι, τα κορίτσια συγχωρούσαν: “Θα πω δεν πειράζει, θα προσπαθήσει να το ξαναφτιάξει” ή “Θα πω δεν πειράζει και θα το βάλω σε μια άκρη και όταν έρθει ο μπαμπάς θα πάμε να το φτιάξουμε”. Αντίθετα, τα αγόρια ή πρότειναν μια συμβιβαστική λύση, όπως “Δε λέω τίποτα”, ή αντιδρούσαν πιο επιθετικά, “Θα φωνάξω και θα νευριάσω”, και ζητούσαν έντονα την επιδιόρθωση της ζημιάς: “Λέω να μου αγοράσει καινούργιο”. Από την άλλη, τα αγόρια εκδήλωναν μεγαλύτερη ανταποδοτικότητα στη συμπεριφορά τους ισχυριζόμενα ότι “Θα το χτυπήσω και εγώ”, ενώ τα κορίτσια στην ίδια περίπτωση έλεγαν στο παιδί “Να ζητήσει συγγνώμη” ή πήγαιναν στη δασκάλα από την οποία ζητούσαν να δώσει λύση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 4 ότι τα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας επιδρούν στον τρόπο σκέψης και έκφρασης των παιδιών.

Επίσης, σε σχέση με την πρόβλεψη των συμπεριφορών του άλλου φύλου, τα αγόρια περιέγραφαν τη στερεότυπη γυναικεία συμπεριφορά. Έτσι, τα αγόρια έλεγαν ότι εάν κάποιο παιδί σπάσει το παιχνίδι του κοριτσιού αυτό είτε θα απευθυνθεί στη μητέρα της είτε θα κλάψει. Από την άλλη, τα κορίτσια έτειναν να γενικεύουν την πιο διαλλακτική γυναικεία συμπεριφορά και στην περίπτωση των αγορίστικων σεναρίων. Επίσης, ήταν πιο συγχωρη-

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών της Δ' Δημοτικού στα πέντε σενάρια

Φύλο	Σενάριο	Χαρακτηριστική απάντηση	V
Αγορίστικα σενάρια			
Αγόρια	Αρχηγός παιχνιδιού	Γιατί να είσαι εσύ ο αρχηγός, επειδή έχεις τη μπάλα	1.76
	Καταστροφή παιχνιδιού	Δεν λέω τίποτα	1.85
Κορίτσια	Αρχηγός παιχνιδιού	Μπορούσε να πει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό και ότι αν θέλει πολύ να γίνει αρχηγός θα μπορούσε να ρωτήσει	1.07
	Καταστροφή παιχνιδιού	Δεν πειράζει, θα προσπαθήσει να το επισκευάσει	1.08
Κοριτσίστικα σενάρια			
Αγόρια	Αρχηγός παιχνιδιού	Θα πει να παίξουμε μαζί	1.02
	Καταστροφή παιχνιδιού	Θα πει η μαμά της να της πάρει άλλο	1.01
Κορίτσια	Αρχηγός παιχνιδιού	Λέω ότι δεν είναι σωστό, γιατί εσύ να είσαι αρχηγός επειδή έχεις την μπάλα, να βάλουμε κλήρο	1.48
	Καταστροφή παιχνιδιού	Στενοχωριέμαι, θα πω όμως δεν πειράζει	1.56
Ουδέτερο σενάριο			
Αγόρια	Βοήθεια μη φίλου	Να την κάνει μόνος του	0.86
Κορίτσια	Βοήθεια μη φίλου	Θέλω να βοηθήσω, γιατί αυτό μας λέει και η κυρία	0.94

τικά. Κατά συνέπεια, τα κορίτσια επιδεικνυαν μια περισσότερο 'δεοντολογική' στάση για τους τρόπους αντίδρασης ανεξαρτήτως του φύλου, αντιθέτως προς τα αγόρια.

Τα κορίτσια, επίσης, χρησιμοποιούσαν περισσότερες λειτουργικές λέξεις και διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους, ερωτηματικές δομές, εκφράσεις παράκλησης, φράσεις ευγενείας και κατευναστικές, όπως "Δεν πειράζει θα προσπαθήσει να το επισκευάσει" στο σενάριο που κάποιο παιδί σπάει το παιχνίδι. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τις Υποθέσεις 1α, 1β και 1γ, ότι, δηλαδή, διαφοροποιούνται το λεξιλόγιο, το ύφος και η σύνταξη του λόγου μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα δεδομένα της έρευνας είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις. Τα αγόρια εμφανίζονται πιο επιθετικά και κυριαρχικά από τα

κορίτσια. Οι διαφορές αυτές είναι εντονότερες στην ηλικία των 6.6 ετών, καθώς τα αγόρια χρησιμοποιούν πιο πολλές εκφράσεις επιθετικότητας (λεκτική επιθετικότητα) αλλά και περιγράφουν συμπεριφορές που ενέχουν στοιχεία κυριαρχίας και εκδικητικότητας (μη λεκτική επιθετικότητα). Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο με έρευνες των Maccoby και Jacklin (1974) και Tomada και Schneider (1997), στις οποίες καταδείχθηκε ότι τόσο η λεκτική επιθετικότητα όσο και η μη λεκτική είναι χαρακτηριστική των αγοριών. Αυτή η διαφοροποίηση γίνεται εντονότερη στα παιδιά 10 ετών όταν τα κορίτσια εμφανίζουν πιο ευέλικτη και αποφευκτική των συγκρούσεων συμπεριφορά (βλ. Πίνακα 4). Βεβαίως, από τις λιγότερο συχνές απαντήσεις φάνηκε ότι και τα κορίτσια μπορούν να εμφανίσουν επιθετικότητα, για παράδειγμα, στο σενάριο "Καταστροφή παιχνιδιού". Όπως επισημαίνει και η Coates (1993), τα κορίτσια είναι απολύτως ικανά να αλλάζουν ύφος, να γίνονται ανταγωνιστικά και κυριαρχικά, όταν το απαιτεί η συνθήκη, συνειδητοποιώντας το μάλιστα καλύτερα με το πέρασμα της ηλικίας.

Επίσης, σε όλα τα σενάρια τα αγόρια (μικρότερα και μεγαλύτερα) διεκδικούσαν σθεναρά το ρόλο του αρχηγού στο παιχνίδι ή έδιναν μεγάλη σημασία στην απόκτηση του ιεραρχικά ανώτερου ρόλου, κάτι που δεν ίσχυε για τα κορίτσια που ασπάζονταν ρόλους συμβιβαστικούς και έδιναν έμφαση στη συνεργασία και στη λήψη ομαδικών αποφάσεων (ανεξαρτήτως ηλικίας), δεδομένα που συμφωνούν με έρευνες των Goodwin και Goodwin (1987). Η ιεραρχία και η εξουσία φαίνεται να λειτουργεί κοινωνικά προκαθορισμένα στα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) που αντιδρούν στερεοτυπικά, σύμφωνα με τις νόρμες που έχουν από το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Graddol & Swann, 1989).

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έδειξε ότι, ενώ τα αγόρια δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εδραίωση και διατήρηση της θέσης τους ανάμεσα στους συνομηλίκους τους, τα κορίτσια δίνουν μεγάλη σημασία στο ρόλο της φιλίας, μια συμπεριφορά που φαίνεται ότι εδραιώνεται καθώς μεγαλώνουν. Εμφανίζονται, δηλαδή, να προασπίζονται τη φιλία με κάποιο άλλο παιδί (σχεδόν αποκλειστικά του ιδίου φύλου) και να στηρίζουν αρκετές από τις πράξεις και τις συμπεριφορές τους με το επιχείρημα της διατήρησης της φιλίας τους, ιδιαίτερα εκφραζόμενα σε λεκτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια που χρησιμοποιούν πιο πολλές κατευναστικές, συγχωρητικές και παρακλητικές εκφράσεις, όπως ερωτήσεις επανατροφοδότησης, εκφράσεις που προτείνουν την από κοινού συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, ενώ τα αγόρια χρησιμοποιούν κατεξοχήν εκφράσεις προσταγής, απαγόρευσης ακόμη και απειλής στις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα αυτά έρ-

χονται σε συμφωνία με διαπιστώσεις πολλών άλλων ερευνών (Evans, 1996. Lakoff 1975. Leaper, Anderson, & Sanders, 1998. Marsh & Craven, 1991. Philips et al., 1987).

Από την άλλη, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι τα αγόρια έτειναν να αντιδρούν πιο αυθόρμητα από τα κορίτσια, χωρίς να υπολογίζουν ιδιαίτερα τη γνώμη των άλλων ή να ψάχνουν για τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης, έχοντας τη δυνατότητα να δρουν και να αντιδρούν, όπως θέλουν, πιθανότατα επειδή αισθάνονται πολύ μικρή την 'πίεση' του κοινωνικού περιβάλλοντος (στερεότυπα), καθώς και μεγαλύτερη κοινωνική 'αποδοχή' και σεβασμό των 'δικών τους' κοινωνιο-γλωσσολογικών κωδίκων από ό,τι τα κορίτσια (βλ. Edwards, 1993. Maccoby, 1998. Philips et al., 1987).

Τα κορίτσια και των δύο ηλικιακών ομάδων ήταν πολύ επεξηγηματικά στο λόγο τους, με πλούσιο λεξιλόγιο και σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν στοιχεία με τα οποία επεκτείνονταν αρκετά γύρω από το θέμα για το οποίο μιλούσαν. Ο αναλυτικός αυτός τρόπος έκφρασης των κοριτσιών (θεωρούμενος ως χαρακτηριστικός του φύλου από μελετητές όπως οι Egan και Perry, 2001. Evans, 1996) έρχεται σε αντίθεση με τον πιο άμεσο και επί της ουσίας τρόπο έκφρασης των αγοριών (Adams, Ryan, Ketsetzis, & Keating, 2000), τα οποία επικεντρώνονταν στο θέμα, δίνοντας πρακτικές λύσεις χωρίς να επεξηγούν περισσότερο. Αυτούς τους τρόπους έκφρασης και συμπεριφοράς διδάσκονται πιθανότατα τα παιδιά από το περιβάλλον μιμούμενα τα αντρικά και γυναικεία πρότυπα, αποσκοπώντας στην κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση. Επιπρόσθετα, οι ηθικές αρχές των παιδιών αντανακλούν τις διαφοροποιήσεις που εκδηλώνονται στις αντρικές και γυναικείες συμπεριφορές και πρότυπα του περιβάλλοντος τους, όπως ερμηνεύει η Bosacki (2000).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι φράσεις των κοριτσιών μπορεί να ήταν πιο εκτενείς και μακροσκελείς από ό,τι των αγοριών, κυρίως των κοριτσιών στην Α΄ Δημοτικού, αλλά τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού δεν εμφάνιζαν τόσο μεγάλες διαφορές ως προς την ποσότητα των λέξεων στο λόγο τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα άλλων ερευνών, δηλαδή ότι οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην παραγωγή λόγου ανατρέπονται κατά ένα μέρος στην εφηβική ηλικία (Coates 1993. Graddol & Swann 1989). Στην περίπτωση μας το δείγμα είναι μικρότερο αλλά δείχνει μια τάση να μειώνονται οι διαφορές ήδη από την ηλικία των 10 ετών.

Επίσης, τα αγόρια φαίνεται να έχουν ως πρότυπο κάποιον που είναι δυνατός και με αυτοπεποίθηση, ενώ, από την άλλη, τα κορίτσια παρουσιάζουν τις περισσότερες φορές ως πρότυπο ένα άτομο που θα συνδυάζει την οξύτη-

τα πνεύματος, αλλά και την καλοσύνη, βοήθεια προς άλλους, εκφράζοντας συνάφεια με τα στερεότυπα των φύλων που επικρατούν και στην ελληνική κοινωνία (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2003).

Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμα δεδομένα για τη γλωσσική συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών και τους τομείς διαφοροποίησής της. Τα δεδομένα αυτά βοηθούν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά. Θα μπορούσαν, όμως, να έχουν επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πράξη, ή επίσης σε έγκαιρη και κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση σε μαθητές/ριες με διαταραχές λόγου. Συνοψίζοντας, αγόρια και κορίτσια σχολικής ηλικίας φαίνεται να εμφανίζουν διαφοροποιημένο γλωσσικό κώδικα (και κατά συνέπεια συμπεριφορά που εκφέρουν μέσω αυτού) στις γλωσσικές τους πράξεις. Οι τρόποι προσέγγισης κατά την καθημερινή επικοινωνιακή διαδικασία, οι επιθυμητές αντιδράσεις ως προς το συνομιλητή τους με βάση τις δικές τους επικοινωνιακές προθέσεις, οι επικοινωνιακοί στόχοι που θέτουν και η κοινωνικότητα που εκφράζουν λεκτικά τα παιδιά διαφοροποιούνται και φαίνεται να αντανakλούν τα γλωσσικά και συμπεριφορικά πρότυπα, τα οποία κατά βάση αντιστοιχούν στο φύλο τους και τα οποία μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση και την ταύτιση με τους ενήλικες του ίδιου φύλου.

Η γλώσσα αναπτύσσεται μέσα σε ένα σύνθετο πλέγμα ενδοατομικών και περιβαλλοντικών / κοινωνικών παραγόντων. Στην προκειμένη εργασία διερευνήθηκαν μόνο οι διαφορές στο λόγο αγοριών και κοριτσιών σε διαφορετικά σενάρια. Στόχο μιας νέας ερευνητικής προσέγγισης θα πρέπει να αποτελέσει η διερεύνηση παραγόντων, όπως η αυτο-εκτίμηση, το γνωστικό δυναμικό του παιδιού, τα κίνητρά του, γενικότερα το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι “σημαντικοί άλλοι”.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsaris, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociality. A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology, 14*(2), 237-250.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders, 31*, 347-363.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents. Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 709-717.
- Chodorow, N. (1979). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Coates, J. (1993). *Women, men and language: A socio-linguistic account of gender differences in language*. London: Longman.

- Crosby, F., & Nyquist, L. (1977). The female register: An empirical study of Lakoff's hypothesis. *Language in Society*, 6, 313-322.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Δεληγιάννη-Κουμτζή, Β. (2003). *Φεμινιστικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία*. Χειρόγραφο υπό ετοιμασία.
- Edwards, P. (1993). *The A cappella papers: Self-esteem and adolescent women*. Ottawa, Canada: Canadian Teacher's Federation.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity. A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1999). *Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο νομό της Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Evans, M. A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: Verbal, non-verbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 739-749.
- Gleason, J. B. (1987). Sex differences in parent-child interaction. In S. U. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective* (pp. 131-162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gleser, G. C., Gottschalk, L. A., & John, W. (1959). The relationship of sex and intelligence to choice of words: A normative study of verbal behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 15, 182-191.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1987). Children's arguing. In S. U. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective* (pp. 162-186). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Graddol, D., & Swann, J. (1989). *Gender voices*. Southampton, UK: Camelot.
- Harris, S., Nixon, J., & Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*, 5(1), 3-15.
- Holden, C. (1993). Giving girls a chance: Patterns of talk in a co-operative group work. *Gender and Education* 5(2), 179-189.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (Ed.) (1986). *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kramarae, C., Thorne, B., & Henley, N. (1983). Sex similarities and differences in language, speech, and nonverbal communication: An annotated bibliography. In B. Thorne, C. Kramarae, & N. Henley (Eds.), *Language, gender, and society* (pp. 221-246). Rowley, MA: Newbury House.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper Colophone Books.
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children. A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34(1), 3-27.
- Levelt, W. J. M. (2000). Producing spoken language. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 83-123). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maltz, D. N., & Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 82-124). New York: Cambridge University Press.
- Marsh, H. W., & Craven R. G. (1991). Self - other agreement on multiple dimensions of

- preadolescent self-concept inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 393-404.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.
- Mulac, A., & Lundell, T. L. (1986). Linguistic contributors to the gender-linked language effect. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 81-101.
- Mulac, A., Lundell, T. L., & Bradac, J. J. (1986). Male/female language differences and attribution consequences in a public speaking situation: Toward an explanation of the gender-linked language effect. *Communication Monographs*, 53, 115-129.
- Mulac, A., Wiemann, J. M., Widenmann, S. J., & Gibson, T. W. (1988). Male/female language differences and effects in same-sex and mixed-sex dyads: The gender-linked language effect. *Communication Monographs*, 55, 315-335.
- Philips, S. U. (1987). Introduction: The interaction of social and biological processes in women's and men's speech. In S. U. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective* (pp. 2-43). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Philips, S.U., Steele, S., & Tanz, C. (Eds.). (1987). *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Πήτα, Ρ., Κιοσέογλου, Γ., Μάλλιου, Ν., Ρόικου, Π., & Μπαμπλέκου, Ζ. (2001). Δυναμική της γλώσσας και φύλο: Η έννοια του 'ενεργητικού' και 'παθητικού' ομιλητή στον παιδικό γλωσσικό κώδικα. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος & Μ. Καραλή (Επιμ. Έκδ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 12-14 Μαΐου 2000* (σ. 606-617). Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
- Poole, M. E. (1979). Social class, sex, and linguistic coding. *Language and Speech*, 22, 49-67.
- Preisler, B. (1986). *Linguistic sex roles in conversation*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Reithaug, T. (1984). Context effect on children's use of language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29, 43-56.
- Sause, E. F. (1976). Computer content analysis of sex differences in the language of children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 311-324.
- Staley, C. M. (1982). Sex-related differences in the style of children's language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 311-324.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601-609.
- Wodak, R. (Ed.). (1997). *Gender and discourse*. Thousand Oaks, CA: Guilford.
- Wood, M. M. (1966). The influence of sex and knowledge of communication effectiveness on spontaneous speech. *Word*, 22, 112-137.

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS
OF SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
FROM A PSYCHOLINGUIST PERSPECTIVE:
EFFECTS OF GENDER AND AGE

*Ria Pita, Vassiliki Deliyianni-Kouimtzi, Grigoris Kiosseoglou, and
Areti Chalkiadaki*

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract: The possible association between the speech of children in primary school and gender was examined in the present study. Style, morpho-syntactic structure, and vocabulary choice in children's conversations were studied and analyzed in relation to gender and the conversational context. Two hundred and forty children of 1st and 4th grade of primary school participated in the study (120 girls and 120 boys), divided into two age groups, $M = 6.6$ years, and 10.4 years, respectively. Short scenarios were created for the needs of the study. Language style and themes belonged to the following categories: neutral, boyish and girlish. Children's responses were analyzed with the statistical package SPAD-T. Children's verbal production was differentiated, depending on gender, age, conversational context, and social stereotypes.

Key words: Child language, Conversational context, Gender.

Address: Ria Pita, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: ++30-2310-997369, Fax: ++30-2310-997384, E-mail: rpita@psy.auth.gr