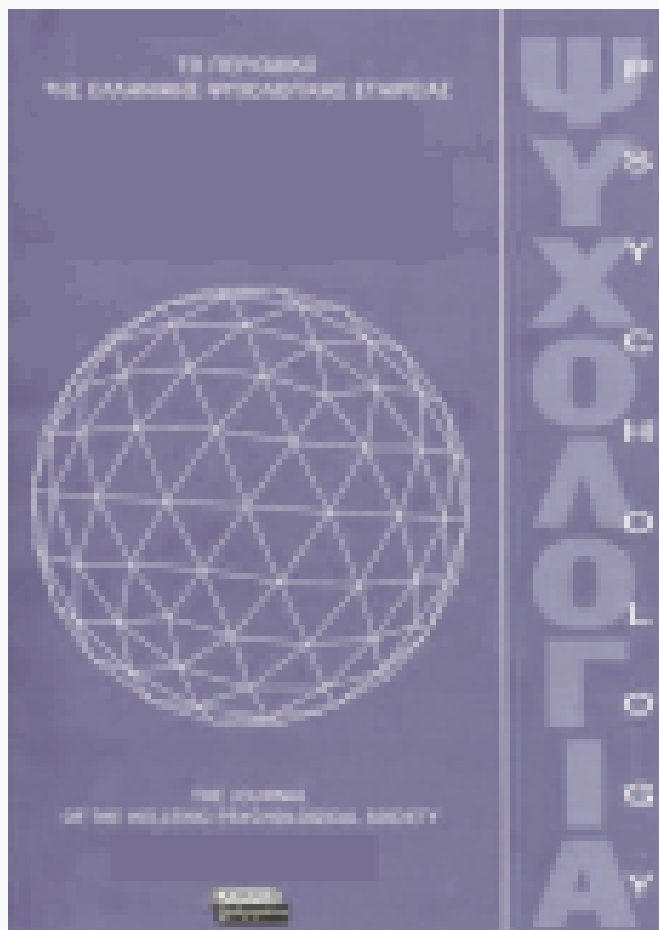


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 12, No 2 (2005)



How 16-years old students experience time in school

Μάριος Πουρκός, Μιχάλης Κοντοπόδης

doi: [10.12681/psy_hps.23956](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23956)

Copyright © 2020, Μάριος Πουρκός, Μιχάλης Κοντοπόδης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Πουρκός Μ., & Κοντοπόδης Μ. (2020). How 16-years old students experience time in school. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(2), 249–275. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23956

Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών

ΜΑΡΙΟΣ ΠΟΥΡΚΟΣ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ΜΙΧΑΗΛΗΣ ΚΟΝΤΟΠΟΔΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας με συνεντεύξεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο 30 μαθητές και μαθήτριες στο Ρέθυμνο της Κρήτης κατανοούν και αναπαριστούν στο λόγο τους το χρόνο που βιώνουν καθημερινά στο σχολείο τους. Παρουσιάζουμε τις δύο βασικές διαστάσεις του βιώματος του χρόνου (κενός χρόνος – χρόνος πλήρους νοήματος) και τα συναισθήματα που κυριαρχούν σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον παρουσιάζουμε το ρόλο που παίζουν οι καθηγητές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε αντιδιαστολή με το βίωμα του «ελεύθερου» χρόνου εντός σχολείου (κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος) και εκτός σχολείου. Παρουσιάζουμε, επίσης, πώς οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιώντας και άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων (χρήση μεταφορών, αναλογιών, στίχων και μαντινάδων). Από την ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό πώς με τις γλωσσικές αναπαραστάσεις και μεταφορές τα υποκείμενα εκφράζουν αρνητικά γενικά συναισθήματα βιώνοντας το χρόνο στο σχολείο τους ως χρόνο κενό, αποστερημένο από ουσιαστικά για αυτά νοήματα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δίνουν το έναυσμα για μια κριτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και για την εξέταση των δυνατοτήτων για εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάλυση περιεχομένου, Βίωμα του χρόνου, Κενός χρόνος, Μαθητές, Σχολείο, Χρόνος πλήρους νοήματος.

Εισαγωγή

Το πρόβλημα του χρόνου αποτελούσε πάντα αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος όλων των μεγάλων φιλοσόφων (π.χ. Bergson, 1999· Heidegger, 1962· Ricoeur, 1984, 1985, 1991), και κυρίως των φαινομενολόγων και των υπαρξιστών, προσπαθώντας να φέρουν στο φως τα «μυστικά» του και να απαντήσουν στα βασικά ερωτήματα: τι είναι ο χρόνος, ποιες είναι οι χαρακτηριστικές του ιδιότητες, σε ποια κατεύθυνση ρέει, έχουμε ένα χρόνο ή οι χρόνοι είναι πολλοί; Παράλληλα με τους φιλοσόφους, και οι ιστορικοί ασχολήθηκαν με τα ζητήματα του χρό-

νου, δηλαδή με τα προβλήματα της αλλαγής και της διάρκειας, της διαδοχής και της συγχρονικότητας (π.χ. Πιζάνιας, 2002). Σταδιακά η προβληματική του χρόνου άνοιξε δρόμους και σε άλλες επιστήμες, φθάνοντας σήμερα να είναι, δικαιωματικά, σημαντικό αντικείμενο ερευνών σε όλες τις κοινωνικές και θετικές επιστήμες, καθώς επίσης στις ανθρωπιστικές επιστήμες, και ιδιαίτερα ένα πολύ δημοφιλές θέμα της λογοτεχνίας και της τέχνης. Αναπτύχθηκαν, επίσης, διάφοροι κλάδοι έρευνας του χρόνου, όπως η ψυχολογία του χρόνου (π.χ. Fraisse, 1967. Hinz, 2000. Roedelstein, 2000. Soulsby & Fraser, 2001), η κοινωνιολογία του χρόνου (π.χ. Adam, 1990.

Hassard, 1990. Young & Schuller, 1988. Zerubavel, 1981), η ανθρωπολογία του χρόνου (π.χ. Fabian, 1983. Gell, 1992. Gurevich, 1976. Hall, 1984. Munn, 1992), η γλωσσολογική προσέγγιση του χρόνου (π.χ. Aliverson, 1994. Brockmeier, 1991, 1995a, 1995b. Lakoff, 1987) και η οικολογική προσέγγιση του χρόνου (π.χ. Kümmeler, 1995). Μέσα σε καθεμία από αυτές τις επιστήμες παρατηρούνται επίσης τάσεις περαιτέρω εξειδίκευσης στη μελέτη του χρόνου, όπως για παράδειγμα στην ψυχολογία, όπου έχουμε τις προσεγγίσεις της γνωστικής ψυχολογίας (π.χ. Block, 1978, 1990. Helfrich, 1996. Hoerl & McCormack, 2001. Thomas & Weaver, 1975), της ψυχοφυσικής (π.χ. Allan & Kristofferson, 1974. Grondin, 2001), της ψυχοφυσιολογίας (π.χ. Macar, 1980. Treisman, Faulkner, Naish, & Brogan, 1990), της συγκριτικής ψυχολογίας (π.χ. Wearden & Lejeune, 1993. Wemelsfelder, 1990, 1993, 1994), της αναπτυξιακής ψυχολογίας (π.χ. Friedman, 1974, 1982, 1983. Piaget, 1969), της κοινωνικής ψυχολογίας (π.χ. McGrath, 1988), της πολιτισμικής ψυχολογίας (π.χ. Aveni, 1989. Gonzales & Zimbardo, 1985. Jones, 1988) και της οικολογικής ψυχολογίας (π.χ. Gibson, 1975, 2002. Βλ., επίσης, Πουρκός, 2002β). Παράλληλα με τις τάσεις αυτές παρατηρούνται επίσης συνεργατικές τάσεις, όπως οι προσπάθειες δημιουργίας ενός διεπιστημονικού επιπέδου έρευνας του χρόνου. Οι τάσεις αυτές βρίσκουν, μεταξύ άλλων, την έκφρασή τους στο επιστημονικό έργο και στις δραστηριότητες της δημιουργημένης από το 1966 *Διεθνούς Εταιρίας για τη Μελέτη του Χρόνου* (International Society for the Study of Time) καθώς και στις προσπάθειες δημιουργίας καινούριων συνθετικών προσεγγίσεων για το χρόνο.

Ψυχολογικές διαστάσεις του χρόνου

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς οι έφηβοι βιώνουν το χρόνο στο πλαίσιο του σχολείου. Για το θέμα αυτό, όπως

αναφέρουμε και πιο κάτω, δε βρήκαμε καμία σχετική έρευνα ή μελέτη. Παρ' όλα αυτά, οι πιο κοντινές έρευνες και μελέτες που βρήκαμε είναι αυτές που σχετίζονται με τις ψυχολογικές διαστάσεις του χρόνου. Η έρευνα αυτή φαίνεται να διακρίνεται σε διάφορες θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδόσεις, οδηγώντας σε μια ποικιλία προσεγγίσεων και διαμαχών σχετικά με τη φύση και την κατανόηση του χρόνου (για αυτές τις παραδόσεις βλ. Droit-Volet, 2000. Macar, 1980).

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τις ψυχολογικές διαστάσεις του χρόνου δείχνει ότι το βίωμα του χρόνου σχετίζεται με εσωτερικούς σωματικούς παράγοντες σε συνδυασμό με εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες: π.χ. σε σχέση με το *μακροχρόνιο πόνο* (Hellström & Carlsson, 1996), σε σχέση με τη *θερμοκρασία του σώματος* (Hancock, 1993), σε σχέση με την *κατάσταση των αισθήσεων* (Grondin, Meilleur-Welles, Quellette, & Macar, 1998), σε σχέση με το *κινούμενο σώμα* (Caird & Hancock, 1994), σε σχέση με τους *βιορυθμούς* (Meier-Koll, 1995).

Ένα άλλο ερευνητικό πεδίο για το χρόνο από μια ψυχολογική προοπτική δείχνει ότι το βίωμα του χρόνου περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που αλλάζουν ή αναπτύσσονται στη διάρκεια της ζωής του ατόμου – γνωστικο-αναπτυξιακές προσεγγίσεις (π.χ. Crepault, 1989, 1993. Droit-Volet, 2000), σε σχέση επίσης με κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. Godard & Labelle, 1998. Klosinski, 1990).

Ένας αριθμός ερευνών σχετίζεται με το βίωμα του χρόνου (π.χ. Atmanspacher & Ruhnau, 1997. Gorman & Wessman, 1977. Ornstein, 1969), ενώ μερικές δείχνουν πώς αυτό διαθέτει υποκειμενικά χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οι μελέτες που σχετίζονται με την ιστορία της ζωής ενός ατόμου (π.χ. Brockmeier, 2000. Plattner, 1990), με την προσωπικότητα (π.χ. Eysenck, 1959), με τα συναισθήματα (π.χ. Hartocollis, 1976), με την αναδρομική αντίληψη του χρόνου (π.χ. Block & Zakay, 1997), με το αφηγηματικό νόημα του χρόνου (π.χ. Brockmeier, 1991, 1995b, 1999, 2000).

Πρόσφατα η έρευνα πάνω στο χρόνο ως ψυχολογικό φαινόμενο εστιάζεται επίσης στα δυναμικά και αναφορικά με καταστάσεις και πλαίσια χαρακτηριστικά του βιώματος του χρόνου σε σχέση π.χ. με την προσοχή (π.χ. Block & Zakay, 2001. Fraser & Soulsby, 1996. Vanneste, Perbal, & Routhas, 1999) ή τη διακύμανση των συγκινησιακών καταστάσεων (π.χ. Vohs & Schmeichel, 2003).

Ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με το βίωμα του χρόνου όπου γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν τα ευρήματα αυτών των διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων στην ψυχολογία αναπτύχθηκε από τον Plattner (1990, 1993). Για τον Plattner το βίωμα του χρόνου (Zeiterleben) αποτελείται από το βαθμό ανάπτυξης της επίγνωσης του χρόνου, από την αντίληψη της διάρκειας και το αίσθημα ενδιαφέροντος (Plattner, 1990, σ. 72). Ο Plattner θεωρεί τα στοιχεία του βιώματος του χρόνου τόσο ως εξαρτώμενα από το πλαίσιο όσο και ως ανεξάρτητα από αυτό, με την έννοια ενός συνδυασμού αντικειμενικών (οικολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία) και υποκειμενικών παραγόντων (βιογραφικά στοιχεία και ιστορία ζωής, υποκειμενικές ψυχολογικές καταστάσεις, προσωπικές νοσηματοδοτήσεις του χρόνου).

Ο γενικός όρος *συνείδηση του χρόνου* (Zeitbewusstsein) χρησιμοποιείται από τον Plattner για να αναφερθεί στις γνωστικές, συγκινησιακές και πρακτικές διαστάσεις του χρόνου που φαίνονται να σχετίζονται μεταξύ τους. Η συνείδηση του χρόνου θεωρείται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία, ως «μια έκφραση που μοιάζει με την αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία μπορεί να είναι αντικείμενο συνεχούς αλλαγής κατά τη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης και σχεδιασμού στη ζωή» (Plattner, 1990, σ. 75).

Εκπαίδευση και βίωμα του χρόνου

Ο ήρωας δεν είναι πια ο Χρόνος, αλλά η έλλειψη ακριβώς οποιουδήποτε Χρόνου.
Henry Miller, *Ο Τροπικός του Καρκίνου*

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις στην οικονομία, στην τεχνολογία, στην πολιτική. Στα πλαίσια αυτά ο άνθρωπος όλο και περισσότερο εμφανίζεται να «τρέχει» σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί στις αυξημένες υποχρεώσεις μιας εντατικοποιημένης εργασίας και ενός πολύπλοκου πλέγματος αφαιρετικών κοινωνικών σχέσεων (Viola, 1993). Οι σύγχρονες, γραφειοκρατικά οργανωμένες και τεχνοκρατικά προσανατολισμένες αυτές καταστάσεις των ξέφρενων ρυθμών και γρήγορων αλλαγών συμπαρασύρουν αναγκαστικά μαζί τους και το εκπαιδευτικό (σχολικό) σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο διερωτάται κανείς πώς οι μαθητές βιώνουν σήμερα το χρόνο τους στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα.

Με τον όρο *βίωμα του χρόνου* αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο η υποκειμενικότητα ενός ατόμου (ενήλικα, παιδιού ή ακόμη και ζώου) σχετίζεται με ένα περιβαλλοντικό συμβάν, στον τρόπο που προσανατολίζεται, εστιάζει την προσοχή του και αλληλεπιδρά με αυτό ως ολότητα (Πουρκός, 1997α, σ. 291-304). Σύμφωνα με τον Brückner (1994, σ. 44-45. Βλ., επίσης, Tismer & Wahlen, 1979, σ. 335), η εμπειρία του χρόνου αναφέρεται στην επίγνωση του χρόνου (Bewußtheit), στην κενότητα/πληρότητα του χρόνου (Ausgefülltheit/Leere von Zeit) και στις θετικές ή αρνητικές διαστάσεις του βιώματος του χρόνου (Leichtigkeit/Schwere erlebter Zeit).

Με τον όρο της *εκπαίδευσης* αναφερόμαστε στα κοινωνικο-ιστορικά διαμορφωμένα και θεσμοθετημένα για τα παιδιά και τους νέους πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τον Lynch (1999), το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφέρεται σε «όλες τις εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζουν και προάγουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκπαίδευση» (σ. 4). Ο Holzkamp (1997, σ. 125) αναφέρεται στην εκπαίδευση ως το ειδικό σχεσιακό συμβάν που λαμβάνει χώρα μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών/νέων και εγκαθιδρύθηκε μεταξύ τους στη βάση συγκεκριμένων στόχων.

Κριτική για τον τρόπο με τον οποίο το σχο-

λείο ή η εκπαίδευση ως θεσμός σχετίζεται με το χρόνο έχει ασκηθεί από όλα σχεδόν τα εναλλακτικά ρεύματα της παιδαγωγικής επιστήμης και της φιλοσοφίας της παιδείας. Ο Rousseau (2001) στον *Αιμίλιο* κατακρίνει τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου στη διαδικασία της ανατροφής και της εκπαίδευσης των παιδιών. Ο Wagenschein (1970) κατακρίνει τον τεμαχισμό του σχολικού χρόνου σε ώρες διδασκαλίας. Ο Schleiermacher (1826/1957) επιχειρηματολογεί ενάντια στη θυσία κάθε παροντικής στιγμής στο βωμό ενός μελλοντικού σχεδίου-στόχου και τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση, θέμα στο οποίο επανέρχεται ο Korczak (1929/1971). Η Montessori (1948/1972, 1977) και ο Dewey (1982) τονίζουν επίσης τη σημασία της αυτενέργειας και του εξατομικευμένου ρυθμού μάθησης.

Στη δεκαετία του '80, επίσης, πολλοί παιδαγωγοί μελέτησαν ιστορικά τη σύγχρονη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. Chevallard, 1981. Chevallard & Mercier, 1987), κατακρίνοντας τον τρόπο με τον οποίο επιταχύνεται και γίνεται γραμμικός ο χρόνος στο σχολείο, στο πλαίσιο της καπιταλιστικής οικονομίας. Ο Geißler (1985) και ο Mollenhauer (1981, 1986) παραλληλίζουν τη διαδικασία μόρφωσης με τη διαδικασία παραγωγής κεφαλαίου και κάνουν λόγο για τεμαχισμό του χρόνου σε μικρές χρονικές μονάδες και για χρονικό καταναγκασμό. Ο Oelkers (1980) αναφέρεται στα αδιέξοδα της προσανατολισμένης στο μέλλον εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μετανεωτερικής βιομηχανικής κοινωνίας, όπου το μέλλον είναι αμφίβολο, ενώ με αναφορές επίσης στη μετανεωτερικότητα ο Nahrstedt (1986) και ο Sahmel (1988) κάνουν λόγο για διαφορετικό ορισμό του ελεύθερου χρόνου και για την ανάγκη μιας Παιδαγωγικής του Ελεύθερου Χρόνου.

Στη βάση αυτής της προοπτικής διερωτάται κανείς για το πώς οι εφηβοί σήμερα, σε μια «μετανεωτερική» εποχή ραγδαίων εξελίξεων και αυξημένων υποχρεώσεων, σε μια εποχή του ύστερου καπιταλισμού της πληροφορίας και της παγκοσμιοποιημένης αγοράς (βλ. Jameson, 1999), κα-

τανοούν και αναπαριστούν στο λόγο τους το χρόνο που βιώνουν καθημερινά στο σχολείο τους.

Κάνοντας αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι η έρευνα στο πεδίο της παιδαγωγικής σχετικά με το χρόνο στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα αναφέρεται περισσότερο στο χρόνο ως μια εξωτερική μετρήσιμη μεταβλητή, δηλαδή στο χρόνο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία, στο χρόνο που απαιτείται για ένα είδος δραστηριότητας, στην καλύτερη χρήση του χρόνου κ.λπ. (βλ. τη σχετική θεώρηση του Delhaxhe, 1997). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του είδους έρευνας για το χρόνο στην εκπαίδευση είναι οι έρευνες των Döbrich, Huck και Schmidt (1990), των Muszyński και Novikov (1990) και των Brinkmann, Peters και Stokes (1991). Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να είναι πολύ πληροφοριακές όσον αφορά την κατανόηση των εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία οι μαθητές συμμετέχουν. Δε μας παρέχουν όμως καμία πληροφορία σχετικά με το πώς αυτά τα πλαίσια βιώνονται από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Το ζήτημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, κυρίως για τα παιδιά και τους νέους (εφήβους), καθότι ο χρόνος τους στο σχολείο συνιστά το μεγαλύτερο μέρος του «κοινωνικού τους χρόνου» (για την έννοια του κοινωνικού χρόνου βλ. Gurwitsch, 1963, 1964). Το γεγονός αυτό καθόρισε τα κίνητρά μας για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προδιαγράφοντας συγχρόνως και τους βασικούς της στόχους, που παρουσιάζουμε αμέσως πιο κάτω.

Η ιδέα αυτή της έρευνας του βιώματος του χρόνου των εφήβων στο σχολείο προέκυψε επίσης από τις εναλλακτικές παραδοχές της οικονομικο-βιωματικής προσέγγισης σχετικά με τις έννοιες της *ενεργητικής υποκειμενικότητας*, του *βιώματος* και του *ψυχολογικού χρόνου* και το τι συμβαίνει όταν αυτά διαταράσσονται (Πουρκός, 1997α, σ. 291-396. Πουρκός & Δασκαλάκη, 1997). Στην προοπτική αυτή η έννοια του ψυχολογικού χρόνου θεωρείται ότι αποτελεί ένα βασικό παράγοντα θεμελίωσης της υποκειμενικότητας ενός ατόμου καθώς και μια θεμελιώδη έννοια

για τη βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος της ευεξίας και της ζωτικότητάς του, αλλά και για την κατανόηση της έννοιας του κενού εαυτού (Cushman, 1990) και της ανίας (Matuschek, 1998). Πολύ αποκαλυπτικά, μάλιστα, είναι τα αποτελέσματα ερευνών της Wemelsfelder (1990, 1993, 1994) πάνω στην υποκειμενικότητα των ζώων. Βασισμένη στην έννοια του ψυχολογικού χρόνου, μας έδειξε πώς τα ζώα που βρίσκονται σε κακές συνθήκες αιχμαλωσίας βιώνουν το πέρασμα του χρόνου ως να στερείται νοήματος (απουσία μιας πλήρους νοήματος κατεύθυνσης στη ζωή τους), με αποτέλεσμα να νιώθουν ανία, να αναπτύσσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και πολλά άλλα συμπτώματα που δείχνουν ότι υποφέρουν. Παρόμοια ερωτήματα και παρατηρήσεις είχαμε κάνει και σε σχέση με το πλαίσιο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Είχαμε γράψει χαρακτηριστικά (Πουρκός, 1997α):

«Η απορία ή το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι το τι πραγματικά γίνεται και σ' ένα άτομο συμβαίνει να μειώνει ή ακόμη και να "χάνει", κατά κάποιον τρόπο, αυτή τη φυσική του τάση για αυτενέργεια, αυτή την ενεργητική του περιέργεια να γνωρίσει τον κόσμο, αυτή την παιχνιδιάρικη του διάθεση, αυτό τον ενθουσιασμό και ηγυαίο του αυθορμητισμό σε καθετί το καινούριο, με λίγα λόγια αυτή τη φυσική του γνωστική παρώθηση και δημιουργική δραστηριότητα, τη φυσική του αυτορρύθμιση, ευεξία και ζωτικότητα. Σήμερα μάλιστα, στην εποχή που κυριαρχούν ο επιστημονισμός και ο ορθολογισμός, είμαστε όλο και πιο συχνά ζωντανοί μάρτυρες μιας όλο και μεγαλύτερης απογοήτευσης και σύγχυσης όσον αφορά τον εαυτό μας και τους γύρω μας. Τα ψυχο-σωματικά συμπτώματα, η βία, η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η αδιαφορία, η υποκρισία, η απουσία εμπιστοσύνης και αυτοσεβασμού, η ακαμψία, η κατάθλιψη κ.λπ. είναι φαινόμενα που όλο και περισσότερο εισβάλλουν στην καθημερινή μας ζωή. Παρόμοια φαινόμενα παρατηρούμε και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ψυχοπαιδαγωγικά, παρουσιάζοντας συγχρόνως χαμηλά

επίπεδα γνωστικής παρώθησης και δημιουργικής ενεργητικότητας» (σ. 302-303).

Στόχος της έρευνας

Βασικός στόχος στην έρευνά μας ήταν να ανιχνεύσουμε, μέσα από ημικατευθυνόμενες συζητήσεις, το πεδίο του βιώματος του χρόνου 30 εφήβων, όπως αυτοί τον αντιλαμβάνονται ή νοηματοδοτούν στις γλωσσικές τους αναπαραστάσεις στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο και εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν να διερευνηθούν τα εξής: 1) Οι διαστάσεις του βιώματος το οποίο παρουσιάζουν οι έφηβοι σε σχέση με τον τρόπο που βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο. 2) Το είδος των συναισθημάτων τα οποία κυριαρχούν στους εφήβους σε σχέση με τον τρόπο που βιώνουν το σχολείο. και κυρίως κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων. 3) Πότε οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους ως πλήρη νοήματος και πότε ως κενό νοήματος. 4) Ο ρόλος που παίζουν οι καθηγητές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο. 5) Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του βιώματος του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του βιώματος του «ελεύθερου» χρόνου εντός σχολείου (κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος). 6) Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του βιώματος του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του βιώματος του χρόνου εκτός σχολείου. 7) Πώς οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιώντας και άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων (χρήση μεταφορών, αναλογιών, στίχων και μαντινάδων). 8) Τι θα ήθελαν οι μαθητές να αλλάξει στο σχολείο.

Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος μόνο από τα ευρήματα μιας ευρύτερης

πολυμεθοδολογικής έρευνας σχετικά με το πώς οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ή κατανοούν και βιώνουν το χρόνο στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και εκτός σχολείου. Στη συλλογή και στην ανάλυση των δεδομένων θεωρήσαμε αναγκαίο να ακολουθήσουμε εδώ την ποιοτική προσέγγιση, για τους ακόλουθους λόγους:

1. Επειδή το ζήτημα του βιώματος του χρόνου στους εφήβους είναι ένα καινούριο πεδίο, με το οποίο η έρευνα δεν έχει ακόμη ασχοληθεί, θεωρήσαμε αναγκαίο να το διερευνήσουμε και να συγκεντρώσουμε ιδέες γι' αυτό χωρίς να μας ενδιαφέρει αν τα αποτελέσματά μας μπορούσαν να ποσοτικοποιηθούν και να γενικευτούν.

2. Βασικός μας στόχος ήταν τα κύρια θέματα της ανάλυσης να προκύψουν με βάση τα δεδομένα από τη συζήτηση με τα υποκείμενα, χωρίς να επιβάλουμε προκαθορισμένες κατηγορίες. Ο στόχος μας ήταν να κατανοήσουμε πώς τα υποκείμενα σκέφτονται, αισθάνονται, αναπαριστούν και βιώνουν το χρόνο σε σχέση με συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου.

3. Η φύση του ερευνητικού αυτού θέματος απαιτούσε μια εναλλακτική προσέγγιση όσον αφορά τη σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Από την αρχή ήταν φανερό ότι, για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, έπρεπε να δημιουργήσουμε μια ατμόσφαιρα οικειότητας. Σε αυτή τη φάση ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις δε θα ήταν ο καλύτερος τρόπος συγκέντρωσης τέτοιων πληροφοριών. Η μέθοδος της συνέντευξης σε βάθος που χρησιμοποιήσαμε απαιτούσε, βέβαια, αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα από την πλευρά του ερευνητή, ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία, προσέχοντας συγχρόνως για την αποφυγή των πολλαπλών κινδύνων που πολλές φορές σε τέτοιες έρευνες καταλήγουν στη διαστρέβλωση των δεδομένων (π.χ. έμμεση καθοδήγηση των ερωτώμενων από τον ερευνητή).

Δείγμα

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη μέθοδο του

διαθέσιμου δείγματος (availability sampling), το οποίο αποτελείται από 30 εφήβους (23 αγόρια και 7 κορίτσια), ηλικίας 16 περίπου χρονών, που είχαν μόλις τελειώσει την Α' λυκείου. Όλοι οι μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής και φοιτούσαν σε κάποιο από τα λύκεια της πόλης του Ρεθύμνου (Κρήτη). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2002, αμέσως μετά τη λήξη των σχολικών μαθημάτων. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων κράτησε περίπου ένα μήνα.

Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία γινόταν σε χώρο που επέλεγε ο ίδιος ο μαθητής, εκτός σχολείου, με την προϋπόθεση να είναι χώρος ήσυχος, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί απερίσπαστα η όλη διαδικασία. Ο χρόνος της συνάντησης επίσης καθοριζόταν από το μαθητή, ο οποίος καθόριζε και τη διάρκεια της διαδικασίας.

Η διαδικασία της έρευνας ήταν απλή και ίδια για όλα τα υποκείμενα. Συνίστατο σε μια ατομική συμμετοχή του μαθητή (προσωπική συνάντηση με τον ερευνητή) για μία φορά (ή περισσότερες αν χρειαζόταν) σε μια διαδικασία που περιλάμβανε κλινική συνέντευξη και συμπλήρωση τριών γραπτών οδηγιών. Στην αρχή της διαδικασίας γίνονταν η γνωριμία με το μαθητή και η εξοικείωσή του με τον ερευνητή. Στη συνέχεια διεξαγόταν η συνέντευξη, με διάρκεια από 20' έως 50' (μέση διάρκεια περίπου μισή ώρα), και ακολουθούσε η συμπλήρωση των τριών γραπτών οδηγιών. Όλη η διαδικασία απαιτούσε περίπου μία ώρα (κυμάνθηκε από 30' μέχρι 80' σε κάποια υποκείμενα).

Η χρήση στην έρευνα αυτή διαφορετικών μεταξύ τους τρόπων συλλογής δεδομένων βασίστηκε στην αρχή του τριγωνισμού (triangulation) του Denzin (1978), προκειμένου να εξασφαλίσουμε για την ποιοτική και ερμηνευτική μας ερευνητική προσέγγιση μια καλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι στο πνεύμα αυτό του τριγωνισμού είχαμε χρησιμοποιήσει στα ίδια υποκείμενα και άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων, ερευνώντας πώς

αντλαμβάνονται ή κατανοούν γενικά το χρόνο στις γλωσσικές και ιχνογραφικές τους μεταφορές (Πουρκός, Κοντοπόδης, υπό κρίση), καθώς και πώς βιώνουν το χρόνο στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και εκτός σχολείου μέσα από τη χρήση ιχνογραφημάτων (Κοντοπόδης, Πουρκός, υπό κρίση). Μέσα από τους διαφορετικούς αυτούς ευρετικούς και επικοινωνιακούς τρόπους συλλογής δεδομένων θεωρούμε ότι, εκτός του ότι προσεγγίσαμε καλύτερα κάθε μαθητή ως ετερότητα, που ενδεχομένως προτιμά κάποιον τρόπο έκφρασης από έναν άλλο, εργαζόμενοι στο πνεύμα του Vygotsky (1988, 1997) σχετικά με τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης των υποκειμένων, είχαμε επίσης τη δυνατότητα να αποκαλύψουμε διαφορετικές όψεις της βιωματικής τους πραγματικότητας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Denzin (1978):

«Επειδή κάθε μέθοδος αποκαλύπτει διαφορετικές όψεις της εμπειρικής πραγματικότητας, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι παρατήρησης. Αυτό ορίζεται ως τριγωνισμός. Ως τελευταίο κανόνα μεθοδολογίας αναφέρω την αρχή ότι σε κάθε έρευνα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι» (σ. 28).

Έτσι, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τις ακόλουθες δύο, συμπληρωματικές μεταξύ τους, φάσεις:

α) Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος ή πρόσωπο με πρόσωπο) με τους μαθητές (η οποία μαγνητοφωνούνταν ολόκληρη και στη συνέχεια απομαγνητοφωνούνταν αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου), με βασικούς άξονες προβληματισμού τα ακόλουθα τέσσερα θέματα-ερωτήματα:

1. Πώς βιώνεις το χρόνο στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο;
2. Πώς αισθάνεσαι για τον τρόπο με τον οποίο βιώνεις το χρόνο στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο;
3. Σε τι διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο βιώνεις το χρόνο στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο από τον τρόπο με τον οποίο βιώνεις

το χρόνο στην καθημερινή σου ζωή εκτός σχολείου;

4. Τι θα ήθελες να αλλάξεις σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο βιώνεις το χρόνο στο σχολείο;

Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά θεμάτων-ερωτήσεων για όλα τα υποκείμενα. Πριν από την αρχή της συνέντευξης δινόταν η εξήγηση ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά εκείνο που ενδιαφέρει είναι η προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου. Ο ερευνητής κατεύθυνε τον ερωτώμενο στα βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Σκοπός της συνέντευξης αυτής ήταν η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για τα βιώματα, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων. Οι παρεμβάσεις του ερευνητή, πέρα από τα πλαίσια των βασικών θεμάτων-ερωτήσεων, ήταν κυρίως για διευκρίνιση των όσων έλεγε ο μαθητής με ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί; Τι εννοείς; Πες μου ένα παράδειγμα; Πότε συμβαίνει αυτό;». Η συνέντευξη προχωρούσε σε επόμενο ερώτημα όταν υπήρχε η αίσθηση τόσο από τον ερευνητή όσο και από το μαθητή ότι δεν υπάρχει τίποτε άλλο να ειπωθεί. Τόσο η συνέντευξη όσο και όλη η διαδικασία ήταν ευρετικές και επικοινωνιακές από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την αμοιβαία κατανόηση με το μαθητή, την εμπάθυνση στην περίπτωση του και το σεβασμό και την αξιοποίηση του ιδιαίτερου τρόπου έκφρασης και της γενικότερης συμπεριφοράς του κάθε μαθητή.

β) Μεταφορικό έργο (συμπλήρωση τριών γραπτών έργων) προς τους μαθητές, το οποίο έγινε ως εξής: Μετά τη συνέντευξη δινόταν σε κάθε μαθητή μία κόλλα διαστάσεων Α4 με την οδηγία «Ο τρόπος που βιώνω το χρόνο μου εντός σχολείου είναι σαν ... (Ανάφερε την εικόνα/μεταφορά/αναλογία που σε εκφράζει)». Και πάλι ο μαθητής αφηνόταν να έχει όσο χρόνο έκρινε ο ίδιος ότι ήταν απαραίτητο. Σε περίπτωση που δεν καταλάβαινε την οδηγία δίνονταν προφορικά τα εξής παραδείγματα μεταφορών: «Όταν εί-

μαι χαρούμενος είναι σαν να πετάω στα σύννεφα. Ή όταν με μαλώνουν οι γονείς μου είναι σαν να είμαι σε δικαστήριο». Μετά τη συμπλήρωση αυτής της οδηγίας δινόταν η επόμενη γραπτή οδηγία, που ήταν: «Ο τρόπος που βιώνω το χρόνο μου εκτός σχολείου είναι σαν ... (Ανάφερε την εικόνα/μεταφορά/αναλογία που σε εκφράζει)». Τέλος, δινόταν η οδηγία: «Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κ.λπ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις το χρόνο στην καθημερινή σου ζωή στο σχολείο», γραμμένη επίσης σε μία λευκή κόλλα διαστάσεων Α4.

Μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυση του λόγου των 30 υποκειμένων που προέκυψε από τη χρήση των προαναφερόμενων τρόπων συλλογής δεδομένων εφαρμόσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) στη βάση των παραδοχών της ερμηνευτικής παράδοσης του Dilthey (1894/1977. Βλ., επίσης, Rabinow & Sullivan, 1979. Rickman, 1900/1976) και της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory). Σε πρώτη φάση μελετήθηκαν σε βάθος όλες οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και από τους δύο συγγραφείς του παρόντος άρθρου, κάνοντας αποδελτιώσεις και καταγράφοντας συνοπτικές περιγραφικές σημειώσεις. Οι συνεντεύξεις και οι σημειώσεις μελετήθηκαν πολλές φορές μέχρι να επιτευχθούν σε ένα πρώτο επίπεδο ικανοποιητικές κατηγορίες έχοντας ως βασική μονάδα ανάλυσης τη νοηματική ενότητα συμφραζομένων. Πρόκειται για μια κυκλική, επίπονη, ερμηνευτική, αναστοχαστική (reflexive) και χρονοβόρα διαδικασία. Σε αυτό το στάδιο η αξιοπιστία (συμφωνία) μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κριτών ή αναλυτών ήταν μεγαλύτερη από 80%, λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες που διακρίθηκαν όσον αφορά τους εννοιολογικούς τους προσδιορισμούς και τα συγκεκριμένα παραδείγματα που επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικά. Τις κατηγορίες αυτές στη συνέχεια, βασισμένοι στη μεθόδολογία των ιδεωδών τύπων του Max Weber

(1949), τις εντάξαμε σε ένα επινοημένο από μας θεωρητικό ή, καλύτερα, εμπειρικό μοντέλο, που παρουσιάζουμε αμέσως πιο κάτω. Συγκεκριμένα, οι πρώτες κατηγορίες (κατηγορίες του κενού χρόνου) προέκυψαν άμεσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ενώ οι δεύτερες κατηγορίες (κατηγορίες του χρόνου πλήρους νοήματος) δημιουργήθηκαν από εμάς ως συμπληρωματική αντίθεση των πρώτων.

Διαστάσεις του βιώματος του χρόνου στο σχολείο: Ένα εμπειρικό μοντέλο

Στην προσπάθειά μας, λοιπόν, να ταξινομήσουμε το πλούσιο υλικό της έρευνάς μας με βάση τις αρχές ανάλυσης περιεχομένου και τις παραδοχές της θεμελιωμένης θεωρίας οδηγηθήκαμε στη διάκριση των ακόλουθων έξι κατηγοριών, με δυο αντιθετικές ή διπολικές υποκατηγορίες η καθεμία: 1) **Ενεργητικότητα** (Κούραση – Ευχάριστη χαλάρωση), 2) **Παρώθηση** (Εξωτερική παρώθηση – Εσωτερική παρώθηση), 3) **Ροή** (Επανάληψη/μονοτονία – Ποικιλία), 4) **Κοινωνικότητα** (Απομόνωση – Αμοιβαίο μοίρασμα), 5) **Τρόπος διαχείρισης του χρόνου** (Ετεροκαθοριζόμενη διαχείριση του χρόνου – Αυτοκαθοριζόμενη διαχείριση του χρόνου), 6) **Δραστηριοποίηση** (Αδράνεια – Δράση).

Και οι δώδεκα αυτές υποκατηγορίες αιτιολογούν, η καθεμία με το δικό της τρόπο, γιατί ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα ή γρήγορα και ευχάριστα. Οι πρώτες υποκατηγορίες (κούραση, εξωτερική παρώθηση, επανάληψη/μονοτονία, απομόνωση, ετεροκαθοριζόμενη διαχείριση του χρόνου και αδράνεια), οι οποίες αναφέρονται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα, θεωρούμε ότι συνιστούν βασικές διαστάσεις ή ιπτυχές μιας ευρύτερης κατηγορίας του βιώματος που ονομάζουμε **βίωμα του κενού χρόνου**. Οι δεύτερες υποκατηγορίες (ευχάριστη χαλάρωση, εσωτερική παρώθηση, ποικιλία, αμοιβαίο μοίρασμα, αυ-

τοκαθοριζόμενη διαχείριση του χρόνου και δράση), οι οποίες αναφέρονται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει γρήγορα και ευχάριστα, θεωρούμε ότι συνιστούν βασικές διαστάσεις ή πτυχές μιας ευρύτερης κατηγορίας του βιώματος που ονομάζουμε **βίωμα του χρόνου πλήρους νοήματος**.

Στη συνέχεια αναφερόμαστε εν συντομία σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες ή διαστάσεις του βιώματος του κενού χρόνου, παρουσιάζοντας μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα από τα δεδομένα του δείγματός μας. Η παρουσίαση γίνεται σύμφωνα με τις διπολικές κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι από το εμπειρικό μας υλικό μόνο για τις κατηγορίες του βιώματος του κενού χρόνου είχαμε μια ξεκάθαρη εικόνα, καθότι οι μαθητές μιλούσαν γι' αυτές με ένα άμεσο τρόπο. Για τις κατηγορίες του βιώματος του χρόνου πλήρους νοήματος οι μαθητές δεν είχαν να μας πουν πολλά και όσες φορές αναφέρθηκαν σε αυτές ο λόγος τους βασιζόταν σε όρους και προϋποθέσεις. Για το λόγο αυτό, όπως παρουσιάζουμε πιο κάτω, μόνο οι κατηγορίες του βιώματος του κενού χρόνου περιγράφονται πιο ξεκάθαρα και συστηματικά, ενώ για την ανάδειξη των πτυχών ή διαστάσεων του βιώματος του χρόνου πλήρους νοήματος ακολουθήσαμε μια διαφορετική παρουσίαση, βασισμένη σε μια ποιητική θεματική περιγραφή των ακόλουθων ζητημάτων:

- Συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο.
- Πότε οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους στο σχολείο ως πλήρη νοήματος.
- Ο ρόλος των καθηγητών.
- Το βίωμα του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε αντιδιαστολή με το βίωμα του «ελεύθερου» χρόνου εντός σχολείου.
- Το βίωμα του χρόνου στο σχολείο σε αντιδιαστολή με το βίωμα του χρόνου εκτός σχολείου.
- Τι θα ήθελαν οι μαθητές να αλλάξει στο σχολείο.

Αποτελέσματα

Διαστάσεις του βιώματος του κενού χρόνου

Κούραση. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής αισθάνεται ή βιώνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος κούραση, ένταση, εξάντληση, μειωμένα αποθέματα ενέργειας και αντοχής. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε το 76.6% των υποκειμένων του δείγματός μας. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Κατά τη διάρκεια του μαθήματος αισθάνομαι κουραστικά. Δε μου αρέσει γενικά το σχολείο... Κουραστικά, γιατί το διάβασμα, οι ασκήσεις που μας παραδίνουνε, τους έχουμε από πάνω μας κάθε μέρα και μας μιλάνε εκεί πέρα. Αυτό με κουράζει. Είμαστε εμείς, καθόμαστε, έχουμε τους καθηγητές από πάνω, μας μιλάνε, από πάνω, δεν περνάει ο χρόνος εκείνη τη στιγμή, δεν περνάει καθόλου ο χρόνος». (Υποκείμενο 11)

«Είναι πολλή η ώρα, οι ώρες στο σχολείο. Από τις οχτώ ως τις δύο. Ε, εντάξει, όχι και πάρα πολλές, αλλά αρκετές για να σε κουράσουν και να ανυπομονείς να σχολάσεις». (Υποκείμενο 14)

«Μερικές φορές κάθομαι και σκέφτομαι ότι θα ήθελα να κάνω κάτι για να περάσει η ώρα μου, και όμως είμαι τόσο κουρασμένη, έχω τόσο κουραστεί, που θέλω να κάθομαι και να κοιτάω το ταβάνι. Έτσι χαλαρώνω. Δηλαδή, από κάποιο σημείο και μετά κανένας δεν μπορεί, ό,τι και να θέλει να κάνει, δεν έχει τη δύναμη. Νιώθω πολύ κουρασμένη. Γιατί άραγε να χρειάζεται να κάνουμε τόσα πολλά στο σχολείο;». (Υποκείμενο 23)

«Στο σχολείο κυλάει πιο αργά γιατί είναι το μάθημα και κάποια στιγμή κουράζεσαι και δεν μπορείς άλλο, και τότε περιμένεις να τελειώσει η ώρα για να φύγεις». (Υποκείμενο 22)

Εξωτερική παρώθηση. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα γιατί πρέπει να κάνει πράγματα που δεν του αρέσουν (που δεν τον ενδιαφέρουν, δεν

αγγίζουν τις ανάγκες του, δεν τον κινητοποιούν εσωτερικά), αναγκαία όμως για να περάσει τις εξετάσεις, να πάρει έναν αξιοπρεπή βαθμό, να μπει στο πανεπιστήμιο, να έχει ένα καλύτερο μέλλον. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε το 40% των υποκειμένων του δείγματός μας. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Φέτος πρέπει να προσέχω και τους καθηγητές και στο φροντιστήριο. Σπάνιοι είναι αυτοί που παραδίδουν σωστά το μάθημα. Πρέπει να προσέχω να καταλαβαίνω για να κάνω τις ασκήσεις που χρειάζεται, να γράψω καλά στις Πανελληνίες, να πάρω έναν αξιοπρεπή βαθμό, που μας το λένε συνέχεια». (Υποκείμενο 11)

«Γιατί μας τρώνε το χρόνο μας έτσι; Θυμάμαι τις γενιές τις άλλες που ζούσαν πολύ καλύτερα. Από τα μικρά μας χρόνια μας λένε: "Προσπάθησε για το καλύτερο, γιατί το μέλλον είναι δύσκολο". Είναι τα πράγματα τόσο ανταγωνιστικά, που πιστεύω ότι πια δε ζεις τόσο καλά. Τι παραπάνω να 'χανε οι παλιοί, αλλά περνούσαν καλά, έτσι;». (Υποκείμενο 15)

«Στο σχολείο νιώθεις αλλιώς, γιατί λες αυτό θα μου δώσει το πτυχίο». (Υποκείμενο 30)

Επανάληψη/μονοτονία. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα γιατί το μάθημα είναι μονότονο και βαρετό. Στο ζήτημα αυτό αναφέρονται όλα σχεδόν τα υποκείμενα του δείγματός μας (96.6%). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Βασικά ο χρόνος με αναγκάζει να ζω σε μια ρουτίνα η οποία μου δίνει στα νεύρα, πραγματικά, δηλαδή κάθε μέρα τα ίδια πράγματα, στην ίδια ώρα, στο ίδιο χρονικό διάστημα, να γυρίσω σπίτι, να... και είναι γενικά μια ρουτίνα που επαναλαμβάνεται συνέχεια και συνέχεια και με κουράζει και βαριέμαι και καταθλίβομαι ορισμένες φορές. Κάθε μέρα τα ίδια πράγματα, θα σηκωθώ, θα ντυθώ, θα φύγω, θα είμαι εκεί στις 8.15, θα κάτσω στην τάξη, αναγκαστικά 8 ώρες θα ακούω και τον καθένα να μου λέει τα δικά του, μετά... τα ίδια πράγματα συνέχεια. Είμαι 16, και

από 5 χρονών πηγαίνω σχολείο. Από 5 χρονών είμαι αναγκασμένη να σηκώνομαι 7 η ώρα το πρωί, να ντύνομαι, να... ε, δε μου αρέσει. Είναι πάλι το θέμα της ρουτίνας. Τι γίνεται και μαθαίνουμε να ζούμε έτσι; Είμαστε αναγκασμένοι να το κάνουμε. Εγώ, αν δεν ήμουνα αναγκασμένη, δε θα το έκανα». (Υποκείμενο 19)

«Είναι κάτι, είναι μονότονο, όταν είναι το ίδιο, κάθε μέρα τα ίδια συμβαίνουν στο σχολείο, κάτι διαφορετικό πολύ σπάνια. Βαριέσαι τη ζωή σου». (Υποκείμενο 10)

«Αν όμως είναι βαρετό το μάθημα και δε μου αρέσει, δε μου κάνει κέφι, περνάει πολύ αργά και ανυπομονώ να τελειώσει. Π.χ. η ώρα της ιστορίας: μιλάει, μιλάει η καθηγήτρια, αλλά το ρολόι παραμένει σταθερό... όταν είναι ανιαρό το μάθημα, τότε ο χρόνος κυλάει αργάααα». (Υποκείμενο 2)

«Διότι βαριέμαι να κάθομαι να παρακολουθώ. Είναι κουραστικό. Ο χρόνος τότε περνάει πιο δύσκολα». (Υποκείμενο 12)

«Όταν βαριέσαι και... ή το μάθημα είναι βαρετό, λες "πότε θα περάσει αυτή η ώρα" και κοιτάς συνεχώς το ρολόι και δεν τελειώνει, είναι ατέλειωτη». (Υποκείμενο 8)

«Άμα δεν μπορείς να προσέξεις, βαριέσαι να κάνεις οτιδήποτε. Πάει αργά ο χρόνος». (Υποκείμενο 29)

«Στο βαρετό μάθημα και ο καθηγητής δε μιλάει για τίποτα άλλο μόνο για μάθημα και εξετάζει συνέχεια, και όλα αυτά, και μόνος του μιλάει, μόνος του τα ακούει, συνήθως έτσι, τις περισσότερες φορές δεν τον προσέχω, έτσι, γιατί έχω και... εντάξει, δε νιώθω και τόσο ωραία. Εκεί σου φαίνεται τελειώς, δεν περνάει με τίποτε, ας πούμε, κάθεται εκεί και... βαριέσαι, δεν έχεις τι να κάνεις και κοιτάς το ρολόι. Γενικά είναι διαφορετικά όταν βαριέσαι, δεν έχεις, ας πούμε, τι να κάνεις και... δεν τελειώνει, σου φαίνεται ατέλειωτη η ώρα. Προσπαθείς να κάνεις κάτι να περάσει κάπως η ώρα για να μη βαριέσαι». (Υποκείμενο 16)

«[...] βαριέσαι όλη την ώρα, ας πούμε, και ανυπομονείς να τελειώσει. Ε, αυτό ως συναίσθημα είναι σίγουρα δυσάρεστο, το να βαριέσαι, ας

πούμε, στην τάξη, φυσικά γιατί νιώθεις καταπιεσμένος, ας πούμε... Ξέρεις... από τον καθηγητή, από το... άμα βαριέσαι είναι λίγο χάλια, γιατί δεν μπορείς να βγεις από την πλήξη, δυσάρεστο συναίσθημα. Τώρα, ο καθένας το αντιμετωπίζει διαφορετικά, είτε μιλώντας με τους άλλους είτε... νιώθω το χρόνο να περνάει πιο αργά, αυτό είναι σίγουρο, από ό,τι σε άλλα μαθήματα, ας πούμε». (Υποκείμενο 14)

Απομόνωση. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα γιατί δεν υπάρχει αμοιβαίο μοίρασμα, διάλογος. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε το 63.3% των υποκειμένων του δείγματός μας. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Ο χρόνος περνάει διαφορετικά την ώρα του μαθήματος και το διάλειμμα. Καμία σχέση. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε ούτε καν στο διπλανό μας στο μάθημα». (Υποκείμενο 23)

«Περνάει ο χρόνος κάπως πιο ευχάριστα. Δεν πρέπει να είναι ένας καθηγητής, ξέρω γω, φέτος έχουμε μια φιλόλογο που μας κάνει ιστορία: μπαίνει μέσα και αρχίζει να μιλάει, να μιλάει, να μιλάει, και μετά σου λέει κοιμάσαι...» (Υποκείμενο 10)

«Ενώ, θυμάμαι, όταν ήμουνα πιο μικρός, δημοτικό, ξυπνούσα, ρε παιδί μου, να πάω σχολείο για να δω τα παιδιά, να μάθω μερικά πράγματα, μετά... ξυπνούσα γενικά για να περάσω καλά. Αλλά τώρα πια δεν είναι αυτό. Τώρα πια έχει γίνει και ένα άγχος, κάτι διαφορετικό. Ξεκινάω με κακή διάθεση». (Υποκείμενο 15)

Ετεροκαθοριζόμενη διαχείριση του χρόνου. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα γιατί πρέπει να ακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, εκ των προτέρων ορισμένο, αυστηρά δομημένο, το οποίο μάλιστα καθορίζεται χωρίς τη δική του συμμετοχή, από άλλους. Οι μαθητές αισθάνονται ότι κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια δραστηριότητα στο σχολείο δεν έχουν τη

δυνατότητα να καθορίσουν οι ίδιοι πώς θα διαχειριστούν το χρόνο τους. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε το 63.3% των υποκειμένων του δείγματός μας. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Διαφέρει στο θέμα του ότι, όταν είμαι εκτός σχολείου και εκτός φροντιστηρίου, μπορώ να κάνω πράγματα που θέλω εγώ, που επιλέγω εγώ, ενώ στο σχολείο έχουμε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και δεν μπορεί ο μαθητής να κάνει αυτό που θέλει. Και φυσικά βρισκόμαστε σε τελείως διαφορετικό περιβάλλον, άρα και ο χρόνος κυλάει τελείως διαφορετικά. Στο σχολείο κυλάει σύμφωνα με κάποιο πρόγραμμα που έχουμε, που έχουν σχεδιάσει οι καθηγητές, ενώ έξω δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ας πούμε, θα βγω με τους φίλους μου, θα ακούσω μουσική και είναι κάτι τελείως διαφορετικό, είναι κάτι απρογραμμάτιστο και περνάς, φυσικά, πιο ευχάριστα. Πρόγραμμα σημαίνει ρουτίνα. Στον ελεύθερο χρόνο μου δε θα πω αυτή την ώρα κι αυτή θα κάτσω να διαβάσω ή αυτή την ώρα τη συγκεκριμένη θα κάτσω να ακούσω μουσική. Επιλέγω κάποια πράγματα, ας πούμε, όταν είμαι ξεκούραστη. Θα κάτσω να διαβάσω, όταν έχω μελαγχολία, αισθάνομαι κάτι μέσα μου, θα κάτσω να ακούσω μουσική. Κάποια μουσική που θα εκφράζει το συγκεκριμένο συναίσθημα... Περνάει διαφορετικά στο θέμα πώς κυλάει στο σχολείο και πώς όταν είμαι διαφορετικά. Ο χρόνος στο σχολείο κυλάει, αν όχι δύσκολα, κυλάει αρκετά αργά. Ενώ έξω, όχι, δεν κυλάει αργά. Αυτό γίνεται, εεε, είναι θέμα... πώς να το πω, όταν είμαι εκτός προγράμματος έξω από το σχολείο και έξω από τα μαθήματα, ε, γίνεται επειδή κάνω κάποια πράγματα που επιλέγω εγώ, μια συγκεκριμένη ώρα. Ενώ, ας πούμε, στο σχολείο κυλάει διαφορετικά, γιατί αυτά τα πράγματα... δεν μπορώ να πω ότι μου το επέβαλαν, όχι, γιατί εγώ επέλεξα να πηγαίνω σχολείο... στην αρχή μου έδωσαν κάποια κίνητρα, έβλεπα πως είναι ένας άνθρωπος που έχει πάει σχολείο και ένας άνθρωπος που δεν έχει πάει, και, εντάξει, ήταν επιλογή μου». (Υποκείμενο 17)

«Μου φαίνεται ότι είμαστε πολύ συστηματο-

ποιημένοι. Προσπαθούν να μας βάλουν σε ένα σύστημα που είναι πολύ κουραστικό. Κάτι δίχως επιλογή. Μας βάζουν σε ένα... όχι ακριβώς σε ένα πρόγραμμα, ξεπερνάει τα όρια του προγράμματος». (Υποκείμενο 14)

Αδράνεια. Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει το χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνάει αργά και δυσάρεστα γιατί δε δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για να μπορεί αυτός να λειτουργεί ως ζωντανό σώμα, να μπορεί να δραστηριοποιηθεί, να συμπεριλάβει ενεργητικά και να μην είναι παθητικός δέκτης. Στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε το 46,6% των υποκειμένων του δείγματός μας. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Ενώ, αν μπει ένας καθηγητής που σου πει να κάτσεις πρώτο θρανίο, μετά σου φαίνεται η ώρα σαν ολόκληρη μέρα. Φαίνεται πιο μεγάλη. Αν, ξέρω γω, σε βάλει ένας καθηγητής, η καθηγήτρια που μου κάνει τώρα εμένα ιστορία, π.χ., και με βάλει να κάτσω πρώτο θρανίο, μου λέει, ξέρω γω, έλα να κάτσεις στο πρώτο θρανίο, γιατί κάνεις φασαρία, και πάω και κάθομαι πρώτο θρανίο και κάθομαι, ξέρω γω, και την κοιτάω, και αυτή αρχίζει και λέει αυτός έκανε εκείνο και η γυναίκα του έκανε αυτό και ο γιος του έκανε το άλλο, τίποτα το ενδιαφέρον, απλώς κάθεται και την κοιτάς. Αυτή νομίζει ότι κάνει μάθημα και περνάει έτσι η ώρα, αλλά έτσι η ώρα περνάει πολύ αργά. Την αισθάνεται, όσο είναι μία ώρα με αυτή την καθηγήτρια είναι τρεις ώρες με έναν άλλο καθηγητή, ξέρω γω». (Υποκείμενο 10)

«Στην τάξη ειδικά, επειδή δεν πρόσεχα τόσο το μάθημα, περνούσα ωραία. Κάναμε καλαμπούρι και με όλα τα υπόλοιπα παιδιά, γελούσαμε, κοροϊδεύαμε, και τι δεν κάναμε. Και περνούσαμε γενικά πολύ ωραία, γι' αυτό περνούσε πολύ γρήγορα ο χρόνος. Και ακόμη πιο γρήγορα στα διαλείμματα».

Ερευνητής: «Υπήρχε διαφορετική περίπτωση, δηλαδή να μη γίνεται αυτό που είπες και να γίνεται κάτι άλλο;».

Υποκείμενο: «Διαφορετικό; Εεε, ναι, κάποιες φορές που ο καθηγητής ήταν αυστηρός και φώ-

ναζε και νευρίαζε, και τότε καθόμασταν στρατιωτάκια ακούνητα, όπως λέμε. Τότε ο χρόνος δεν περνούσε γρήγορα. Καθόλου δεν περνούσε». (Υποκείμενο 4)

Συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο

Δυστυχώς, τα τελευταία δύο χρόνια αυτό έχει αλλάξει, ενώ παλιότερα έβλεπα το χρόνο στο σχολείο ως ένα πολύ ζεστό, οικείο και όμορφο κομμάτι της παιδικής μου ηλικίας, τώρα πια έχει γίνει βαρύ φορτίο και απλά περιμένω να τελειώσει όσο πιο γρήγορα γίνεται.
Υποκείμενο 27

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λόγου των μαθητών από τις συνεντεύξεις μαζί τους είναι η συνεχής αναφορά τους σε αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν στο σχολείο, και κυρίως κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων. Αν και υπάρχουν μαθητές που βιώνουν το χρόνο στο σχολείο περισσότερο θετικά (κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος) και μαθητές που τον βιώνουν περισσότερο αρνητικά, σε σχετική ερώτηση για το πώς αισθάνονται για τον τρόπο που βιώνουν το χρόνο στο σχολείο όλοι οι μαθητές έκαναν λόγο για αρνητικά συναισθήματα: άγχος, πίεση, ανία, θλίψη, θυμός, δυσανεξία, απογοήτευση, ακόμη και ανασφάλεια και φόβος. Τα συναισθήματα που κυριαρχούν στις απαντήσεις των μαθητών είναι η ανία, η κούραση και το άγχος. Το άγχος είναι γενικότερο συναίσθημα των μαθητών και φαίνεται να αφορά όλο το χρόνο τους, δηλαδή και το χρόνο εκτός σχολείου. Αυτό σχετίζεται κυρίως με το γεγονός ότι πρέπει να ανταποκριθούν σε πάρα πολλές υποχρεώσεις. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Άγχος και ότι δε θα προλάβω. Ότι πρέπει να είμαι συνεπής, πρέπει να τα κάνω όλα, να βρω το χρόνο, να στερηθώ κάποια, ας πούμε μια έξοδο, μια ταινία. Είναι πια τρόπος ζωής. Κάτι που έχω να κάνω και ούτε χαίρομαι ούτε λυπάμαι ιδιαίτερα». (Υποκείμενο 23)

«Μπορεί να αγχωθεί κάποιος όταν είναι στην τάξη για πολλούς λόγους, αν δεν έχει διαβάσει, μήπως τον εξετάσουν, αν γράφει διαγώνισμα την άλλη μέρα, άγχος αν θα προλάβει να διαβάσει, αν πλησιάζουν οι εξετάσεις. Το άγχος είναι στάνταρ. Ε, και γενικότερα». (Υποκείμενο 29)

«Στην αρχή προσπαθώ να παρακολουθήσω οτιδήποτε, σιγά σιγά γίνεται ανιαρό το μάθημα, σε κάθε μαθητή πιστεύω, οπότε είμαι πάλι με το ρολόι στο χέρι και σκέφτομαι την επόμενη ώρα του μαθήματος. Σκέφτομαι πότε θα χτυπήσει το κουδούνι, πότε ώρα έχουμε ακόμα, τι θα κάνω όταν χτυπήσει το κουδούνι, σκέφτομαι πότε θα κάνω τις επόμενες εργασίες». (Υποκείμενο 30)

Από το σύνολο των τριάντα μαθητών μόνο πέντε από αυτούς (το 16,6%) αναφέρονται σε κάποια θετικά συναισθήματα (συνήθως με αόριστο ή έμμεσο τρόπο) τα οποία βιώνουν σε κάποιες περιπτώσεις. Όμως ακόμη και αυτοί κάνουν λόγο για αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα:

«Πολλές φορές νιώθω άβολα στο σχολείο, αλλά και μερικές φορές πολύ ωραία. Άβολα νιώθω όταν δεν έχω κέφια και όταν δε μ' αρέσουν τα μαθήματα. Παρ' όλο που κάποιες ώρες διδασκαλίας περνάνε ευχάριστα, γενικά νιώθω να είναι κουραστικές. Αλλά όχι σε όλες τις ώρες. Τις περισσότερες φορές ο τρόπος διδασκαλίας είναι ανιαρός και κουραστικός». (Υποκείμενο 24)

Πότε οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους στο σχολείο ως πλήρη νοήματος

Οι διαστάσεις του βιώματος του χρόνου πλήρους νοήματος αναφέρονται στις περιπτώσεις που ο χρόνος κατά τη διάρκεια του μαθήματος περνάει γρήγορα και ευχάριστα. Οι μαθητές θεωρούν ότι γίνονται σεβαστές οι προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, ότι υπάρχει ανταπόκριση στις προσωπικές τους ανάγκες, ότι παρωθούνται εσωτερικά, ότι υπάρχει ένα αμοιβαίο μοίρασμα και ποικιλία στις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Καθορίζουν οι ίδιοι πότε θα κάνουν τι. Σε αυτή την περίπτωση θεωρούν ότι είναι σε εγρήγορση, είναι δραστήριοι, μπορούν να λειτουργήσουν αυθόρμητα και νιώθουν χαλαροί.

Τα συναισθήματά τους είναι θετικά, είναι συγκινημένοι σε αυτό που κάνουν και θεωρούν ότι ο χρόνος τους είναι αξιοποιημένος. Δυστυχώς, δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε τα ποσοστά αναφορών των υποκειμένων όσον αφορά τις κατηγορίες του βιώματος πλήρους νοήματος και να τα συγκρίνουμε με τα ποσοστά των κατηγοριών του κενού χρόνου γιατί οι αναφορές των υποκειμένων σε αυτή την περίπτωση, εκτός του ότι είναι μηδαιμένες, όλες τους σχεδόν σχετίζονται με το αν τους ενδιαφέρει το μάθημα ή αν ο καθηγητής τους καταλαβαίνει και κάνει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Εκτός αν ήταν μάθημα που με ενδιαφέρει. Συγκεκριμένα τα μαθηματικά. Ήθελα και πρόσεχα, μ' ενδιέφερε και μ' άρεσε πιο πολύ από όταν έκανα χαβαλέ μέσα στην τάξη, γιατί, όταν προσέχεις τον καθηγητή και σ' αρέσει, και μαθαίνεις και περνάει ο χρόνος πιο γρήγορα και πιο ευχάριστα. Όταν κάνεις κάτι που δε σ' αρέσει, τότε και ο χρόνος δεν περνάει... Π.χ. στην ιστορία. Αν δεν κάνουμε χαβαλέ, ο χρόνος δε θα περάσει ποτέ». (Υποκείμενο 5)

«Γιατί είναι και οι καθηγητές τέτοιοι που σου επιβάλλουν να έχεις αυτό το... Αυτό, νομίζω, δε γίνεται με τους φιλολόγους. Γιατί οι φιλόλογοι καμιά φορά έτσι σου αγγίζουν και την ψυχή λίγο. Ας πούμε, κάνουμε *Αντιγόνη*, που είναι θέατρο και είναι ωραία. Επειδή μ' αρέσουν περισσότερο τα φιλολογικά, το θέατρο, ειδικά η *Αντιγόνη*, μα τα άλλα τα κάνω μόνο επειδή λέω είναι και αυτά στο σχολείο». (Υποκείμενο 30)

«Και να μην είναι το μάθημα τόσο βαρετό, να κάνουμε κάτι ή μόνο... να κάνουμε και κανένα αστείο. Σπάει η μονοτονία, ας πούμε. Στο βαρετό μάθημα και ο καθηγητής δε μιλάει για τίποτα άλλο μόνο για μάθημα και εξετάζει συνέχεια, και όλα αυτά, και μόνος του μιλάει, μόνος του τα ακούει, συνήθως έτσι, τις περισσότερες φορές δεν τον προσέχω, έτσι, γιατί έχω και... εντάξει δε νιώθω και τόσο ωραία». (Υποκείμενο 16)

«Όχι μονόλογος στην παράδοση, γιατί είναι βαρετό. Η εξέταση μου αρέσει. Στην παράδοση θα ήθελα να μας κάνουν ερωτήσεις. Τότε κανένα

παιδί δε θα βαριότανε και θα παίρναμε και γνώσεις. Πιστεύω ότι παίρνεις πιο πολλές γνώσεις από το να σου κάνει κάποιος ένα μονόλογο όταν σε ρωτήσει και τη γνώμη σου. Συμμετέχεις. Τότε δε θα καταλαβαίναμε πώς θα περνούσε ο χρόνος και ούτε θα θέλαμε να περάσει γρήγορα: θα ήμασταν στο νόημα του μαθήματος. Όταν οι καθηγητές έχουν χιούμορ, χτυπάει το κουδούνι χωρίς να το καταλάβουμε. Τότε είμαι χαρούμενος που έρχεται το διάλειμμα, αλλά δε νιώθω ζαλισμένος. Αν είμαι ζαλισμένος, έχει αυτό επιπτώσεις και στο διάλειμμα». (Υποκείμενο 6)

«Εγώ θα μιλήσω με τον άλλο, οπότε θα γίνει κάτι τρελό, ξέρω γω, κάτι πολύ αστειό ή διαφορετικό ώστε να μου αλλάξει, να μην είμαι τόσο down, ξέρω γω». (Υποκείμενο 28)

«Καλός καθηγητής, δηλαδή να μην είναι πολύ αυστηρός, αλλά όχι και καθόλου, να μπορεί να μας καθησυχάσει, δηλαδή, να μπορεί να επιβληθεί, θα κάνει και την πλάκα του πού και πού. Γιατί, ε, [κενό 3"] δε βρίσκω την κατάλληλη λέξη, τέλος πάντων, για να ξελαμπικάρουμε και εμείς λίγο. Μάθημα είναι αυτό. Αν κάνει την πλάκα του, αν συζητάει και πράγματα γύρω από το μάθημα, όχι μόνο του βιβλίου, ξέρω γω, διάφορες δικές του εμπειρίες κτλ., θα περάσει πιο γρήγορα η ώρα, πιο καλά». (Υποκείμενο 29)

«Ε, κοίτα, δεν μπορώ να πω ότι όλο είναι βαρετό, δε θα 'ναι αλήθεια. Αλλά, για παράδειγμα, όταν κάνεις κάποια μαθήματα που δε σου αρέσουν, όταν κάνεις κάποια μαθήματα που δε σου χρησιμεύουν ή βαριέσαι μες στην τάξη, εντάξει, υπάρχουν και μαθήματα που σ' αρέσουν και παρακολουθείς και μπορείς να πεις ότι δε βαριέσαι, αλλά πάντα εγώ θυμάμαι ότι, όταν είμαι στην τάξη, βλέπω το ρολόι και σκέφτομαι σε πόση ώρα θα χτυπήσει το κουδούνι. Στην πλειονότητα των μαθημάτων. Γιατί έτσι έχουν κάνει το σχολείο». (Υποκείμενο 15)

Ο ρόλος των καθηγητών

Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι πάνω από τα μισά υποκείμενα του δείγματός μας (σύνολο 18, το 60%) αναφέρθηκαν στο πόσο σπουδαίο ρόλο παί-

ζουν οι καθηγητές στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι βιώνουν το χρόνο τους να περνάει πιο γρήγορα και ευχάριστα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν ο καθηγητής διαθέτει χιούμορ, κάνοντας το μάθημά του με ζωντάνια, όταν αγαπάει αυτό που κάνει, κάνοντας το μάθημα με παραστατικότητα, και όταν στο μάθημα υπάρχει διάλογος και ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Εμ, οι καθηγητές είναι γέροι, δεν έχουνε καθόλου χιούμορ, κάνουνε πολλά τεστ, σκέφτονται μόνο το μάθημα, αυτός είναι ο λόγος που βαριέμαι!». (Υποκείμενο 6)

«Την ώρα του μαθήματος ο χρόνος είναι ανάλογα με ποιον καθηγητή κάνεις το μάθημα, γιατί είναι μερικοί καθηγητές που σε κάνουνε και κοιμάσαι και περνάει ο χρόνος, περνάει η ώρα σου βαρετά, είναι και καθηγητές που σε κάνουνε να θες να παρακολουθήσεις το μάθημα, εντάξει. Περνάει ο χρόνος κάπως πιο ευχάριστα. Δεν πρέπει να είναι ο καθηγητής, ξέρω γω, φέτος έχουμε μια φιλόλογο που μας κάνει ιστορία: μπαίνει μέσα και αρχίζει μιλάει, μιλάει, μιλάει και μετά σου λέει κοιμάσαι... Ε, και είναι και άλλοι καθηγητές που μπαίνουνε, είναι πιο αυστηροί από αυτή, ξέρω γω, αλλά λένε και κανένα αστειό στη μέση, για λίγο, λέμε τίποτα για το ποδόσφαιρο στη μέση του μαθήματος, σε πειράζουνε και λίγο... σε ρωτάνε κιόλας στο μάθημα, δεν περνά ο χρόνος να μιλάνε, να μιλάνε, να μιλάνε... ενώ, ξέρω γω, είναι άλλοι καθηγητές... έχουμε κάποιους που μπαίνουν και μας λένε είναι η 40ή χρονιά που κάνω μάθημα. Είναι καθηγητής τώρα αυτός να κάνει μάθημα; [Γέλιο] Αυτός θα έχει τις αντιλήψεις τού τώρα, θα παίξουμε ξύλο στο τέλος. Το μάθημα γίνεται πάντα στο ίδιο πλαίσιο, ξέρεις στάνταρ, κάτι συγκεκριμένα. Η ώρα κυλάει αργά. Ο καθηγητής αυτός δε θα έπρεπε να κάνει μάθημα. Του λείπει η ζωντάνια στο μάθημα. Μπαίνει να κάνει μάθημα λες και μπαίνει να κάνει αγγαρεία. Ενώ θα έπρεπε οι άνθρωποι που κάνουνε μάθημα να το αγαπάνε το πράγμα που κάνουνε,

όχι να μπαίνουν και να το κάνουν σαν αγγαρεία. Όλοι απ' αυτούς μπήκανε στο πανεπιστήμιο, ξέρω γω, και δεν είχανε καμία σχέση με παιδιά. Τους είπαν θα πας εκεί, ξέρω γω, θα πας, ίσως είναι καλά, να πας, και πήγανε. Πρέπει να πηγαίνουνε άτομα που ενδιαφέρονται, που τους αρέσει να κάνουν παρέα με παιδιά». (Υποκείμενο 10)

«Το πρωί, σχολείο κανονικά, εεε, οι ώρες περνάνε, ε, τι να πω τώρα, δύσκολα, γιατί καταρχήν εγώ μέσα στην τάξη και γενικά και με τους συγκεκριμένους καθηγητές, γιατί εξαρτάται από τον καθηγητή αν θα αγαπήσεις το μάθημά του ή όχι. Εμένα προσωπικά με επηρεάζει πάρα πολύ ο καθηγητής. Αν είναι προκατειλημμένος σε κάποια συγκεκριμένα παιδιά, μόνο και μόνο επειδή δεν του αρέσει η εμφάνισή σου, αυτό σε κάνει το χρόνο που έχεις μαζί του να τον μισείς, να λες "Παναγία μου, να τελειώσει η ώρα". Λέγοντας "εμφάνιση" εννοώ την πρώτη εντύπωση γενικά, πώς σε βλέπει. Καταρχήν, ο τρόπος του είναι απότομος αν είναι... θέλει να σου επιβάλει κάτι χωρίς να προσπαθήσει να σε καταλάβει πρώτα. Θέλω να περάσει γρήγορα. Αντιθέτως, αν συμπαθώ κάποιοι καθηγητή, δε θέλω να περάσει η ώρα μαζί του. Αυτό εξαρτάται πάλι από τον τρόπο του, αν είναι καλός, προσπαθεί να σε καταλάβει, και, γενικά, όλα αυτά». (Υποκείμενο 17)

«[...] μου έχουν κάνει [μάθημα] καθηγητές που περνούσε πολύ ωραία η ώρα και, παρ' ότι δεν είχα συμπαθήσει το μάθημά τους από την αρχή [...], ή και το αντίθετο, ένα μάθημα που μ' άρεσε, μπήκε ένας καθηγητής στριμμένος, ας πούμε, και το απεχθάνομαι λιγάκι». (Υποκείμενο 14)

Το βίωμα του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε αντιδιαστολή με το βίωμα του «ελεύθερου» χρόνου εντός σχολείου

*Και χρωστάμε στη διάρκεια μιας λάμψης
την πιθανή ευτυχία μας.
Οδ. Ελύτης, Μικρός Ναυτίλος*

Οι μαθητές, αναφερόμενοι στον τρόπο που

βιώνουν το χρόνο στο σχολείο, κάνουν επίσης διάκριση μεταξύ του βιώματος του χρόνου στο διάλειμμα, στην ώρα της γυμναστικής, στο πλαίσιο μιας εκδρομής ή μιας ώρας που απουσιάζει ο καθηγητής και, όπως λέγεται, έχουν «κενό» και του βιώματος του χρόνου στην ώρα διδασκαλίας. Αυτόν το χρόνο μπορούμε να τον ονομάσουμε «ελεύθερο» χρόνο εντός σχολείου. Σε αυτή τη διάκριση αναφέρονται 15 υποκείμενα (50%). Οι υπόλοιποι μαθητές δε λένε, βέβαια, ότι βιώνουν με ίδιο τρόπο το χρόνο και στις δύο συνθήκες, απλώς στην απάντησή τους αναφέρονται μόνο στον τρόπο που βιώνουν το χρόνο στην ώρα διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί και ένδειξη όσον αφορά ποιο βίωμα είναι κυρίαρχο για τους μαθητές. Ο χρόνος του διαλείμματος, ο χρόνος της γυμναστικής και της εκδρομής δεν είναι, βέβαια, ο χρόνος που κυριαρχεί στο σχολείο, τόσο από ποσοτική άποψη όσο και ποιοτικά, με την έννοια σε ποιο χρόνο αποδίδεται έμφαση με βάση το θεσμικό πλαίσιο, τους στόχους του σχολείου κτλ. Επομένως είναι αναμενόμενο, όταν κάνουμε λόγο για χρόνο στο σχολείο, να αναφερόμαστε βασικά στο χρόνο διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, είναι ενδιαφέρον ο διαχωρισμός των βιωμάτων του χρόνου σε βίωμα του χρόνου την ώρα διδασκαλίας και βίωμα του χρόνου την ώρα του διαλείμματος, κυρίως για να κατανοήσουμε καλύτερα, μέσα από τη σύγκριση των δύο αντιθετικών βιωμάτων χρόνου, όπως αναφέρονται σε αυτά οι μαθητές, πώς τελικά συγκροτείται το βίωμα του χρόνου την ώρα διδασκαλίας, που είναι και το κυρίαρχο. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα της διάκρισης των δύο βιωμάτων του χρόνου είναι τα ακόλουθα:

«Στο σχολείο; Εεε, μαθήματα κάνω, το διάλειμμα μόνο μπορείς να πεις ότι περνάει λίγο καλά. Ε, τότε είμαστε με τα παιδιά, συζητάμε, κάνουμε πράγματα που δεν μπορούμε να κάνουμε την ώρα του μαθήματος. Το διάλειμμα περνάει πολύ γρήγορα, ενώ το μάθημα πολύ αργά. Φυσιολογικό είναι, όταν περνάς καλά, να σου φαίνεται ότι περνάει γρήγορα, ενώ, όταν δεν περνάς καλά, να σου φαίνεται ότι δεν περνάει η

ώρα. Δε γίνεται το μάθημα σωστά και σ' αυτό οφείλεται το ότι δεν περνάμε καλά». (Υποκείμενο 1)

«[...] τα μαθήματα και τα δεκάλεπτα διαλείμματα. Στο διάλειμμα διασκεδάζω, κάνω κάποια πράγματα με τους φίλους μου, ενώ κατά κάποιον τρόπο βαριέμαι την ώρα του μαθήματος... Στο διάλειμμα παίζουμε μπάλα με τα κορίτσια... ξεφεύγουμε. Σίγουρα περνάει πολύ γρήγορα ο χρόνος με το να περνάς καλά. Όταν βιώσουμε καλά, συζητάμε πολλά πράγματα, και χωρίς να το καταλαβαίνουμε εκείνη τη στιγμή, ο χρόνος περνάει γρήγορα». (Υποκείμενο 6)

«Είμαστε εμείς, καθόμαστε, έχουμε τους καθηγητές από πάνω, μας μιλάνε, από πάνω, δεν περνάει ο χρόνος εκείνη τη στιγμή, δεν περνάει καθόλου ο χρόνος. Αντίθετα συμβαίνει στο διάλειμμα, την ώρα της γυμναστικής, στις κενές, όταν πηγαίνουμε εκδρομή. Τότε δεν έχω από πάνω τον καθηγητή». (Υποκείμενο 11)

«Αλλά για μένα το διάλειμμα είναι ανάσα ζωής, ξέρω γω. Εντάξει, πιστεύω ότι είναι αρκετός χρόνος που τρώω σχολείο, αλλά είναι απαραίτητο. Και δυο χρόνια ακόμη δεν είναι τίποτα. Ο χρόνος περνάει διαφορετικά την ώρα του μαθήματος και το διάλειμμα. Καμιά σχέση. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε ούτε καν στο διπλανό μας στο μάθημα. Και όχι ότι θα μας βγάλει ο καθηγητής έξω, είναι και λόγω αρχών. Κάποιοι παιδιών, έτσι; Όχι όλων. Εντάξει, χαβαλές γίνεται και μες στην τάξη, αλλά... στο διάλειμμα είμαστε τελείως ελεύθεροι». (Υποκείμενο 23)

«Στην εκδρομή είναι πιο ανέμελα τα πράγματα, πιο ξέγνοιαστα, ενώ στο σχολείο είναι πιο έντονη η παρουσία του χρόνου, η πίεση, γιατί ξέρεις ότι μέσα σε ένα χρονικό διάστημα πρέπει να κάνεις αυτό κι αυτό το πράγμα». (Υποκείμενο 3)

Το βίωμα του χρόνου στο σχολείο σε αντιδιαστολή με το βίωμα του χρόνου εκτός σχολείου

Πάντα θλιμμένη χαραυγή για μένα ξημερώνει, γιατί την ώρα που ξυπνώ κάθε χαρά τελειώνει.
Κρητική μαντινάδα (υποκείμενο 14)

Πολύ αποκαλυπτικός είναι ο λόγος των μαθητών που σχετίζεται με το βίωμα του χρόνου στο σχολείο σε αντιδιαστολή με το βίωμα του χρόνου εκτός σχολείου. Σε αυτό ακριβώς το ζήτημα αναφερόταν η τρίτη ερώτηση της συνέντευξής μας. Όλα τα υποκείμενα, εκτός από δύο, δηλαδή το 93.3% των μαθητών, κάνουν λόγο για διαφορές του χρόνου στο σχολείο από το χρόνο εκτός σχολείου. Οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι, σε αντίθεση με το βίωμα του χρόνου στο σχολείο, που τον βιώνουν αρνητικά (βαρετά, μονότονα, βασανιστικά, αποπνικτικά, καταπιεστικά, χωρίς ποικιλία, δημιουργικότητα, ελευθερία έκφρασης κ.λπ. – χαρακτηριστικές εκφράσεις των ιδίων), το χρόνο τους εκτός σχολείου τον βιώνουν να περνάει πιο γρήγορα και ευχάριστα, γιατί κάνουν πράγματα που είναι ευχάριστα, αισθάνονται πιο ελεύθερα, κάνουν πιο ζωντανές και δημιουργικές δραστηριότητες. αναπτύσσουν πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους κ.λπ. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Στο χρόνο εκτός σχολείου κάνω πράγματα που μ' αρέσουν, ενώ στο σχολείο όχι. Στο σχολείο ασχολούμαι με τα μαθήματα, κάτι που δε μου αρέσει, ενώ εκτός σχολείου με το ποδόσφαιρο. Μόνο δύο μαθήματα μου αρέσουν: τα μαθηματικά και η γυμναστική. Στα μαθηματικά ο χρόνος περνάει όπως στα διαλείμματα, γιατί, πολύ απλά, είναι κάτι που μ' αρέσει. Εκτός σχολείου ο χρόνος περνάει πολύ γρήγορα. Παίζω ποδόσφαιρο, για παράδειγμα. Ή υπολογιστή. Ευχαριστιέμαι όταν παίζω και υπολογιστή. Αυτός ο χρόνος μ' αρέσει πάρα πολύ. Δε θέλω να περνάει. Εκτός σχολείου πάντα περνάω καλά γιατί κάνω εγώ αυτό που θέλω». (Υποκείμενο 6)

«Στο σχολείο ο χρόνος περνάει πιο μονότονα, πιο βαρετά. Ενώ εκτός σχολείου τις περισσότερες φορές δε συμβαίνουν τα ίδια πράγματα, γίνεται κάτι διαφορετικό». (Υποκείμενο 10)

«Αισθάνομαι πιο ελεύθερη εκτός σχολείου, καμιά σχέση με το σχολείο. Για παράδειγμα, όταν βρίσκομαι με τους φίλους μου το βράδυ είναι σκέτη απόλαυση. Συναντώ τους φίλους μου για να πάρω δύναμη και να μπορώ να συνεχίσω

την αυριανή μου μέρα στο σχολείο. Όταν βγαίνω, περνάνε δύο ώρες, τρεις, και λέω και θέλω να κάτσω κι άλλο. Δε θέλω να φύγω, ξέρω γω. Γιατί περνάω καλά. Μ' αρέσει κάτι, θες περισσότερο, αν δεν περνάς καλά, βαριέσαι». (Υποκείμενο 12)

«Εκτός σχολείου μπορείς να κάνεις πιο πολλά πράγματα και έτσι περνά ωραία, σου φαίνεται λίγος ο χρόνος. Αντίθετα, στο σχολείο τα πράγματα που μπορείς να κάνεις είναι περιορισμένα». (Υποκείμενο 16)

«Στο σχολείο ο χρόνος είναι προγραμματισμένος από άλλους, ενώ εκτός σχολείου μπορείς να κάνεις πράγματα που σου αρέσουν, που είναι πιο ευχάριστα, πιο ζωντανά». (Υποκείμενο 18)

«Έξω από το σχολείο είμαι άλλος άνθρωπος, μπορώ να κάνω ό,τι θέλω, να συμπεριφερθώ όπως μου αρέσει. Στο σχολείο πρέπει να κρατάμε και τα προσήματα. Να είμαστε κάπως, να είμαστε το "καλό παιδί". Δε φοβάμαι να κάνω αυτό που μ' ευχαριστεί. Στο σχολείο όμως περνάω όλο μου το χρόνο κάνοντας τα ίδια πράγματα». (Υποκείμενο 19)

«Δεν έχω την ίδια ελευθερία. Έξω από το σχολείο έχω περισσότερη ελευθερία. Είναι αλλιώς ο χρόνος έξω από το σχολείο, γιατί δεν έχει κάποιον να με διατάζει, να μου λέει κάνε αυτό, κάνε εκείνο». (Υποκείμενο 24)

«Διαφέρει στο ότι, καταρχήν, από τη στιγμή που είσαι στο σχολείο, είσαι σε πλαίσια μέσα, σε νόμους που έχουνε βάλει. Ξέρω γω, πρέπει να κάνεις αυτό αυτή την ώρα, η δέσμευση, πρέπει να διαβάζεις, να σκέφτεσαι ή να ζορίζεσαι κατά κάποιον τρόπο. Αυτό δεν είναι για μένα κουραστικό, παρ' όλο που είσαι σε πλαίσια και όλα αυτά, εντάξει, μετά από καιρό καταλαβαίνεις ότι έτσι είναι, ρε παιδί μου, δεν μπορείς να αλλάξεις τίποτα σε αυτό, οπότε δε μιλάς. Απλά και μετά έξω από το σχολείο είσαι πιο άνετος, δηλαδή μπορείς να πεις τώρα δε θα διαβάσω, ξέρω γω, ενώ στο σχολείο δε λες εσύ τίποτα, οι άλλοι λένε για σένα. Εκτός σχολείου είναι πολύ χαλαρά τα πράγματα. [...] Είναι πιεσμένα τα πράγματα, δηλαδή ο χρόνος περνάει αργά αργά, ξέρω γω, το

7ωρο γίνεται 17ωρο, ξέρω γω. Ενώ απ' έξω θα κοιμηθείς 2 ώρες, 2 ώρες θα είναι σαν να μην τις έχεις ζήσει, ξέρω γω, οπότε μειώνονται, μετά, τα φροντιστήρια, το τρέξιμο και όλα αυτά στο κάνουνε πιο γρήγορο να περνάει. Στο σχολείο θα κάτσεις με το διπλανό σου, ξέρω γω, θα αρχίσετε ένα θέμα, και εντάξει, μόνο σχολείο που δεν κάνεις δηλαδή. Ξέρω γω, κάθεται και μιλάς, ε, κι εντάξει, γι' αυτό είναι που στον μικραίνει το χρόνο. Ενώ, αντιθέτως, άμα είσαι έτσι και κάθεται και παρακολουθείς και να σηκώνεις, ρε παιδί μου, το χέρι σου και να συμμετέχεις μες στην τάξη, πάλι είσαι, πάλι στα πλαίσια αυτά, κι εντάξει, σε πιέζει λίγο». (Υποκείμενο 28)

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές βιώνουν το χρόνο εκτός σχολείου σε αλληλεξάρτηση με το σχολείο. Το σχολείο και όσα αυτό συνεπάγεται αποτελούν σημαντικό στοιχείο της βιωματικής πραγματικότητας των μαθητών. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Και το σχολείο και ο χρόνος είναι βασικοί παράγοντες για τους μαθητές, τουλάχιστον είναι η καθημερινότητα των παιδιών που μέσα σε αυτή ζουν, εργάζονται και... Στο σχολείο ο χρόνος είναι σημαντικό αντικείμενο, εντάξει, σχολείο και χρόνος ταυτίζονται, είναι μαζί και τα δύο. Δουλεύεις με το σχολικό πρόγραμμα, δουλεύεις και μαζί με το χρόνο. Πρέπει να το κάνεις, να είναι μαζί του, όχι εναντίον του, και να τα κάνεις όλα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το βλέπω το σχολείο γενικά. Για μένα σχολικό πρόγραμμα είναι όλη η μέρα. Είναι και το πρωί που πάω σχολείο και το μεσημέρι που κάθομαι, ξεκουράζομαι λίγο, και το βράδυ που διαβάζω, φροντιστήρια, όλα αυτά, όλα είναι λόγω του σχολείου. Ο χρόνος μου και ο τρόπος ζωής μου περνάνε μέσα από το σχολείο». (Υποκείμενο 3)

«Στο σχολείο έχω πει πιο αίσθημα υπάρχει. Μόλις φτάνεις σπίτι λες: "Άντε! Πέρασε και αυτή η μέρα". Μετά, βέβαια, σε περιμένει άλλος Γολγοθάς. Γιατί υπάρχουν τα φροντιστήρια, οι ξένες γλώσσες, άλλες υποχρεώσεις σε περιμένουν». (Υποκείμενο 30)

Το βίωμα του χρόνου στην καθημερινή ζωή στο σχολείο μέσα από τη χρήση μεταφορών, αναλογιών, στίχων και μαντινάδων

*Είναι που πλέον δε νογάει κανένας
Τι πάει να πει αντανάκλαση μεσημεριού
Πώς κι από πού ακουμπάει τ' ωμέγα στο άλφα
Ποιος εν τέλει αποσυνδέει τον χρόνο.
Οδυσσεάς Ελύτης (Ad Libitum)*

Μελετώντας το βίωμα του χρόνου και με άλλους τρόπους, μέσα από τη χρήση μεταφορών, αναλογιών, στίχων και μαντινάδων, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές βιώνουν το χρόνο στο σχολείο ως χρόνο κενό, με την έννοια που περιγράψαμε πιο πάνω. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται από τις ακόλουθες μεταφορές και αναλογίες που αναφέρθηκαν:

- Σαν να είμαι σε μια γκρίζα συννεφιασμένη πόλη γεμάτη αγέλαστους ανθρώπους, που κάνουν αυτό που πρέπει να κάνουν δίχως αλήθεια να νοιάζονται (υποκείμενο 19).
- Σαν να βλέπω καθημερινά την ίδια φωτογραφία, σαν να βλέπω ταινία στην τηλεόραση (υποκείμενο 8).
- Σαν να κάνω ταξίδι (υποκείμενο 26)... χωρίς προορισμό (υποκείμενο 8)... χωρίς γυρισμό (υποκείμενο 28).
- Απλά σαν κάτι που δεν μπορώ να αποφύγω... μια δυσάρεστη υποχρέωση (υποκείμενο 27).
- Σαν να με πρήζουν, με δέρνουν (υποκείμενο 14), σαν να είμαι στην κόλαση (υποκείμενο 6), σαν να βασανίζομαι (υποκείμενα 11, 12, 14, 16), σαν να με ταλαιπωρούν, να με βάζουν να κάνω καταναγκαστικά έργα (υποκείμενα 12, 21), σαν να πίνω καφέ το καλοκαίρι μέσα στον ήλιο (υποκείμενο 23).
- Σαν να εργάζομαι στο δημόσιο (υποκείμενο 25), σαν να κάνω αγγαρεία (υποκείμενο 8).
- Σαν να είμαι σε φυλακή (υποκείμενα 1, 4, 5, 10, 12, 20, 30), σαν να κλείνομαι σε κουτί (υποκείμενο 4).
- Σαν να κοιμάμαι (υποκείμενα 15, 17, 7, 8).
- Ο χρόνος στο σχολείο είναι *αχρονικός*

(υποκείμενο 9), είναι μια ολόκληρη ζωή (υποκείμενο 8).

- Σαν να ακούω τους γονείς μου να μιλούν ασταμάτητα (υποκείμενο 13)... σαν το δικαστήριο στο οποίο δεν μπορούν να βγάλουν εύκολα συμπεράσματα (υποκείμενο 22).
 - Σαν να πρέπει να κάνω περισσότερα απ' ό,τι μπορώ, είμαι αθλητής 100 μέτρων μετ' εμποδίων (υποκείμενο 3), σαν να τρέχω και να μη φτάνω (υποκείμενο 1), σαν να με βομβαρδίζουν με γνώσεις (υποκείμενο 18), συγκομιδή γνώσεων (γνώση και όχι παιδεία) (υποκείμενο 27).
 - Σαν να ζω με μια θηλιά στο λαιμό (υποκείμενο 3), σαν να πνίγομαι (υποκείμενο 4), σαν να βρίσκομαι στη μέση από δεκάδες βλέμματα (υποκείμενο 25).
 - Σαν να είμαι εδώ και αισθάνομαι αλλού (υποκείμενο 10).
 - Σαν να είμαι σε τσίρκο (υποκείμενο 7), τραγελαφικό κλίμα (υποκείμενο 23).
 - Σαν να κλέβουν ώρες από τον ύπνο μου – μου τρώνε τα καλύτερά μου χρόνια (υποκείμενο 7).
 - Χαμένο χρόνο (υποκείμενο 1), κυνηγώντας το χαμένο χρόνο (υποκείμενο 9), το σχολείο είναι σαν καφενείο, τις γνώσεις τις παίρνεις μόνο από τα φροντιστήρια (υποκείμενο 21).
 - Σαν να πονάω και ο καθηγητής να γελάει (υποκείμενο 23).
 - Σαν να θέλω να μιλήσω και να έχω τσιρότο στο στόμα (υποκείμενο 23).
 - Σαν να θέλω να βγω έξω και μου κλείνουν τα παράθυρα (υποκείμενο 23).
 - Σαν να θέλω να γελάσω και να κλαίω (υποκείμενο 23).
 - Το σχολείο είναι σαν το δεύτερό μας σπίτι (υποκείμενα 5, 22, 24).
 - Α, ρε ζωή! (υποκείμενο 16).
 - Hey, teacher, line the kids alone (στίχος από τραγούδι των Pink Floyd, υποκείμενο 24).
- Ο χρόνος στο σχολείο όπως βιώνεται από τους μαθητές φαίνεται χαρακτηριστικά και στις ακόλουθες μαντινάδες:
1. «Ο χρόνος είναι πολύτιμος και πρέπει να

διαβάσω, γιατί στις Πανελλήνιες μου φαίνεται θα χάσω» (υποκείμενο 22).

2. «Σήμερα μέρα σκοτεινή, σήμερα μέρα πένθους, σήμερα ώρα 12.00 παίρνουμε τους ελέγχους» (υποκείμενο 26).

3. «Χρόνο δεν έχω στο σχολείο στο μάθημα να προσέξω, γιατί μιλώ και τραγουδώ κι όλο με βγάζουν έξω» (υποκείμενο 15).

4. «Μάθημα κάνω στο σχολείο και χρόνο άλλο δεν έχω, τι λέει η καθηγήτρια καθόλου δεν προσέχω» (υποκείμενο 17).

5. «Του λυκείου τα σκαλιά σεισμός να τα γκρεμίσει, γιατί δεν πέρασε μαθητού καρδιά να μη ραγίσει» (υποκείμενο 10).

6. «Των φρονιμών οι μαθητές πριν να μπούνε τρώνε απουσία» (υποκείμενο 17).

7. «Γέρε χρόνε, φύγε τώρα... ήρθε ο νέος με μια μπόρα και καλή κοψοχρονια» (υποκείμενο 18).

8. «Όταν χτυπάει το κουδούνι, μεγάλη είναι η χαρά μας, στο π και φ μαζεύουμε όλα τα πράγματά μας» (υποκείμενο 10).

9. «Πάντα θλιμμένη χαραυγή για μένα ξημερώνει, γιατί την ώρα που ξυπνώ κάθε χαρά τελειώνει» (υποκείμενο 14).

10. «Τις μαντινάδες τις έγραψα για σένα, φίλε, μόνο κι άλλες πολλές θα σου έγραφα αλλά δεν έχω χρόνο» (υποκείμενο 17).

Οι πιο πάνω μεταφορές, αναλογίες, σίχοι και μαντινάδες των εφήβων φαίνεται να συμπυκνώνουν με ιδιαίτερα ευρηματικό και αποκαλυπτικό τρόπο τα βιώματά τους στο σχολείο. Η θέση αυτή ενισχύεται επιστημονικά από τις πρόσφατες έρευνες πάνω στην εικονική και στη μεταφορική σκέψη και λόγο, οι οποίες μαρτυρούν ότι η μεταφορά δεν είναι ένα γλωσσικό διακοσμητικό στοιχείο, όπως παλαιότερα εθεωρείτο, αλλά συνιστά έναν από τους σημαντικότερους τρόπους γνώσης, μια γνωστική ικανότητα του αντιλαμβανόμενου υποκειμένου να προσεγγίζει και να κατανοεί καινούριες και άγνωστες πτυχές του κόσμου με κατηγορίες ή όρους οικείων σε αυτό εμπειριών (Gibbs, 1994. Lakoff, 1987, 1993. Lakoff & Johnson, 1980. Πουρκός, 2001).

Τι θα ήθελαν οι μαθητές να αλλάξει στο σχολείο

Οι μαθητές στις απαντήσεις τους στο τέταρτο ερώτημα της συνέντευξής μας, απογοητευμένοι από τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο τους, θα ήθελαν να αλλάξουν πολλά πράγματα σε αυτό. Σχεδόν όλοι οραματίστηκαν ένα σχολείο όπου θα υπήρχε περισσότερος διάλογος, ουσιαστική επικοινωνία, λιγότερες ώρες διδασκαλίας, περισσότερη φαντασία και ζωντάνια στο μάθημα, ενεργή συμμετοχή και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, λιγότερη πίεση και αυταρχικότητα, λιγότερο άγχος και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης με τη δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων που τους ενδιαφέρουν και τους είναι πιο χρήσιμα για τη ζωή τους στο μέλλον, σεβασμός στις ατομικές τους διαφορές και περισσότερη εξατομικευμένη προσέγγισή τους, καθηγητές που να διαθέτουν χιούμορ, κατανόηση προς τους μαθητές, που να ενδιαφέρονται και να αγαπούν αυτό που κάνουν και να μην είναι γι' αυτούς αγγαρεία, να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τη σωστή παιδαγωγική στάση, και, τέλος, κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Περισσότερο διάλογο. Να μην είναι ο καθηγητής και απλά να διδάσκει και εμείς τα παιδιά να μην κάνουμε τίποτα. Να μη γίνεται παθητικό. Ενεργά να συμμετέχουμε. Όταν εμείς δε συμμετέχουμε, ο χρόνος δεν περνάει γρήγορα. Επίσης, λιγότερες ώρες, αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, να είναι όπως στο εξωτερικό, όπου γίνεται καλύτερο μάθημα και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία». (Υποκείμενο 1)

«Θα ήθελα να είχα λίγο πιο ελεύθερο χρόνο, να μην καταπιέζομαι με το ρολόι που φοράω στο χέρι, να μη σκέφτομαι συνέχεια ότι μέσα στα επόμενα 10 λεπτά πρέπει να έχω κάνει αυτό κι αυτό κι αυτό, και να τρέξω από εδώ και από εκεί, στο φροντιστήριο, να μην αργήσω, όλα αυτά... καταπίεση, σαν να σφίγγεται κάτι πάνω σου, αλλά από εκεί και πέρα θα μ' άρεσε να είναι

διαφορετικά. Δε θα είχα πρόβλημα να είναι μεγαλύτερες οι ώρες στο σχολείο, αλλά να μην είναι τόσο κουραστικές, να είναι πιο χαλαρές». (Υποκείμενο 2)

«Στο σχολείο δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τον κάθε μαθητή προσωπικά. Το σχολείο είναι κάτι σαν στρατός. Είναι όμοια με όλους. Θα ακούσεις τα πάντα σ' όλους, δεν υπάρχει κάτι προσωπικό για σένα. Θα ήθελα αυτό να αλλάξει». (Υποκείμενο 15)

«Γενικά το σύστημα να γινόταν κάπως πιο διαφορετικό, να μην κάνουμε όλα τα μαθήματα, για παράδειγμα, να επιλέγουμε εμείς κάποια, ορισμένα που μας ενδιαφέρουν. Τότε τα μαθήματα θα μας ενδιέφεραν, οπότε δε θα ήταν τόσο κουραστικό το μάθημα». (Υποκείμενο 18)

«Να μην είναι τόσο καταπιεστικά τα πράγματα, δηλαδή να μην είμαστε αναγκασμένοι να κάνουμε τα ίδια πράγματα συνέχεια. Να μην είμαστε αναγκασμένοι να ζούμε σε αυτή τη ρουτίνα που σου λέω, ξέρεις, είναι πολύ ανιαρό και πολύ κουραστικό». (Υποκείμενο 19)

Σύνοψη αποτελεσμάτων και συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος των ευρημάτων μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με το πώς οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ή κατανοούν και βιώνουν το χρόνο στην καθημερινή τους ζωή. Οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που βρήκαμε μας παρείχαν μια γενική μόνο βάση για την έρευνά μας, χωρίς να διαθέτουμε μια συγκεκριμένη θεωρία ή έρευνα από την οποία θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε με ένα πιο συγκεκριμένο και συστηματικό τρόπο τις υποθέσεις όσον αφορά το πώς το βίωμα του χρόνου των εφήβων λειτουργεί και διαμορφώνεται σε σχέση με τα συγκεκριμένα πλαίσια στα οποία αυτοί συμμετέχουν. Ο στόχος μας επομένως δεν ήταν να συλλέξουμε δεδομένα που να ανάγονται σε μετρήσιμες ποσότητες και στατιστικές αναλύσεις ή που να μπορούν να έχουν μια γενικευμένη ισχύ, αλλά να διερευνήσουμε και να περιγράψουμε, σ' ένα πρώτο ερμη-

νευτικό επίπεδο, μέσα από την προοπτική και την αντίληψη ενός μικρού δείγματος 30 μαθητών 16 χρονών, πώς αυτοί βιώνουν το χρόνο στο σχολείο τους.

Από την ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση του ερευνητικού υλικού που προέκυψε από τον προφορικό και γραπτό λόγο αλλά και από τις μεταφορές των μαθητών είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό πώς βιώνουν το χρόνο στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο ως χρόνο κενό, αποστερημένο από ουσιαστικά για αυτούς νοήματα. Πρωτοβούμενοι εξωτερικά, εγκλωβίζονται σε ένα πρόγραμμα παρακολούθησης μαθημάτων χωρίς ροή και ενδιαφέρον, αναγκάζονται να ακολουθήσουν δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι από τη βάση τους δημιουργικές, συμμετοχικές και επικοινωνιακές, στην ουσία παρόντες-απόντες σε ένα θεσμικό πλαίσιο που αδιαφορεί για τις προσωπικές τους ανάγκες και τις αληθινές υπαρξιακές τους ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές αισθάνονται αποκομμένοι από τα νοήματα που συνδέονται με την ενεργητική υποκειμενικότητα και το σώμα (ιδιοδοτικότητα) τους (Πουρκός, 1997α, 2002α. Πουρκός & Δασκαλάκη, 1997), απογυμνωμένοι από τον προσωπικό τους προσδιορισμό, οργανικότητα και ρυθμούς, καθώς την ίδια στιγμή είναι αναγκασμένοι να διαθέτουν στο μάθημα επάρκεια αντανακλαστικών, ικανότητα παρατεταμένης προσοχής και αντοχής, ευκαμψία στη σκέψη και στη συμπεριφορά τους, έτοιμοι να μαθαίνουν πολλά πράγματα γρήγορα και αποτελεσματικά, σαν να είναι ακούραστες αυτόματες μηχανές-ρομπότ με πλήρη διαθεσιμότητα για να κάνουν αποτελεσματική και γρήγορη εργασία σε σχέση με προσδιορισμούς που επιβάλλονται εξωτερικά. Πρόκειται, με λίγα λόγια, για καταστάσεις συμβάντων που οι μαθητές βιώνουν το χρόνο τους ως υπαρξιακό κενό. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Viola (1993):

«Είναι η κατάσταση από την οποία απουσιάζει η ώθηση για ζωτικές δραστηριότητες. Το πλαίσιο των εσωτερικών κινήτρων έχει εξαλειφθεί. Λείπει η σύνδεση μεταξύ της υποκειμενικότητας και των σφαιρών της συμπεριφοράς. Το

υποκείμενο δεν ελέγχει τις ίδιες του τις πράξεις. Δεν ενεργεί, απλώς δέχεται τις εξωτερικές δυναμικές που διαπερνούν την καθημερινότητά του» (σ. 35).

Οι περισσότεροι μαθητές κάνουν λόγο, επίσης, για απουσία αμοιβαίου μοιράσματος, για κούραση, για πίεση και άγχος, για αίσθημα ανίας, για θλίψη και δυσαρέσκεια, για θυμό και για το γεγονός ότι ο χρόνος τους περνάει αναξιοποίητος, καθώς στο πλαίσιο του μαθήματος αναγκάζονται να μένουν αδρανείς και παθητικοί. Ο χρόνος τους φαίνεται να περνάει αργά ή να μην περνάει και τον αξιολογούν ως κάτι ξένο, ως κάτι που δεν είναι δικό τους, ως κάτι που είναι έξω από αυτούς ή ακόμη και εναντίον τους, και γενικά ως χρόνο χαμένο. Όλες τις περιπτώσεις αυτές τις ονομάσαμε βίωμα του «κενού χρόνου». Ο χρόνος αυτός δεν έχει νόημα, δεν έχει πράξη, δεν έχει ζωή. Η κατηγορία αυτή βιώματος του χρόνου είναι που φαίνεται να κυριαρχεί στη βιωματική πραγματικότητα των μαθητών και με τους δύο τρόπους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγηθήκαμε και σε άλλες δύο συμπληρωματικές έρευνες που είχαμε διεξαγάγει με τα ίδια υποκείμενα, έχοντας ως βασικό υλικό τις ιχνογραφικές τους μεταφορές (Κοντοπόδης, Πουρκός, υπό κρίση. Πουρκός, Κοντοπόδης, υπό κρίση). Τα περισσότερα κάνουν λόγο για εξωτερικούς ή εσωτερικευμένους καταναγκασμούς, υπάρχει όμως και ένα ποσοστό μαθητών που αναφέρεται στο «χαβαλέ», στη φασαρία, που είναι και αυτά μέρος του βιώματος του χρόνου στο σχολείο όταν αποτυχαίνει το σχολείο να κρατήσει το ενδιαφέρον τους αλλά και να επιβάλλει καταναγκασμούς. Το πιο ανησυχητικό είναι όμως ότι οι περισσότεροι μαθητές παρουσιάζονται να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για το χρόνο στο σχολείο, και μάλιστα κάποιοι κάνουν λόγο ακόμα και για κατάθλιψη και για απογοήτευση, με σοβαρές επιπτώσεις στην ενεργητική τους υποκειμενική συγκρότηση και δυναμικότητα. Κανένας μαθητής δεν έκανε λόγο για δημιουργία ή για ζωντανή δράση στο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος. Η περίπτω-

ση που το μάθημα τους «αγγίζει» ή που ο καθηγητής τους καταλαβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος συμβαίνει σπάνια. Μία από τις μεταφορές που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο από τους μαθητές, η οποία συμπυκνώνει μ' ένα αποκαλυπτικό τρόπο όλα τα παραπάνω, είναι: «Ο τρόπος που βιώνω το χρόνο στο σχολείο είναι σαν να είμαι σε φυλακή». Χαρακτηριστική είναι και η μεταφορά μιας μαθήτριας (υποκείμενο 23) για τον τρόπο με τον οποίο βιώνει το χρόνο στο σχολείο:

«Σαν να θέλω να γελάσω και να κλαίω, σαν να θέλω να μιλήσω και να έχω τσιρότο στο στόμα, σαν να πονάω και ο καθηγητής να γελάει, σαν να θέλω να βγω έξω και να μου κλείνουν και τα παράθυρα».

Αν και από τα αποτελέσματα από το μικρό μας δείγμα των 30 μαθητών στο Ρέθυμνο δεν μπορούμε εύκολα να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας για την κατάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να μιλήσουμε για την ενδεχόμενη αποτυχία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, παρ' όλα αυτά δίνουν το έναυσμα για μια σε βάθος ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα, για έναν κριτικό, ουσιαστικό προβληματισμό για την κατάσταση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και για το ρόλο που παίζει ο ψυχολογικός ή βιωματικός χρόνος, και κυρίως όταν αυτός διαταράσσεται, στην αγωγή και στην ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για την εξέταση των δυνατοτήτων για εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, ζητήματα που έχουμε θέξει και σε άλλες μας εργασίες (Πουρκός, 1997α. Πουρκός, 1997β).

Η παρούσα έρευνα είχε έναν περιγραφικό, ερμηνευτικό και διερευνητικό περισσότερο χαρακτήρα. Για τα οκτώ ερευνητικά ζητήματα που βάλαμε ως στόχο της έρευνάς μας στην αρχή της εργασίας χρειάζεται οπωσδήποτε μια πιο πλήρης και συστηματική απάντηση, καθώς και μια εξαντλητική διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, που ενδεχομένως θα μας βοηθούσε όχι μόνο στην εκλέπτυνση ή στην τροποποίηση του εισαγωγικού μας εμπειρικού μοντέλου αλλά και

στη θεμελιωμένη κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου για το βίωμα του χρόνου των εφήβων ή του βιώματος του χρόνου γενικότερα. Η έρευνα αυτή συνεχίζεται λαμβάνοντας υπόψη μεγαλύτερα δείγματα υποκειμένων και των δύο φύλων, με διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια, με βάση τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η πραγματική οντολογική θέση (status) του βιώματος του χρόνου στη ζωή του εφήβου και του ανθρώπου γενικότερα;

2. Ποια είναι τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή διαστάσεις του βιώματος του χρόνου των εφήβων και πώς αυτά σχετίζονται με τα πλαίσια στα οποία αυτοί βρίσκονται;

3. Πώς το βίωμα του χρόνου των εφήβων λειτουργεί και σχετίζεται με τα διάφορα εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια στα οποία αυτοί συμμετέχουν;

4. Πώς τα διάφορα εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια επηρεάζουν ή διαμορφώνουν το βίωμα του χρόνου των εφήβων;

5. Κατά πόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν το βίωμα του χρόνου των εφήβων σε ένα πλαίσιο επηρεάζουν το βίωμα του χρόνου τους και σε άλλα πλαίσια και πώς;

6. Πώς το βίωμα του χρόνου των εφήβων σχετίζεται με σωματικούς, ιδιοσυγκρασιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικο-πολιτισμικούς και άλλους παράγοντες ή επηρεάζεται από αυτούς;

7. Πώς η γλώσσα, η αφήγηση και άλλα εκφραστικά, μεταφορικά και αναπαραστατικά μέσα (π.χ. εικαστικά, ποιητικά) σχετίζονται με το βίωμα του χρόνου των εφήβων και τι ρόλο μπορεί να παίζουν στη διαμόρφωση αυτού του βιώματος;

8. Πώς το βίωμα του χρόνου ως υποκειμενικό περισσότερο φαινόμενο σχετίζεται με διυποκειμενικές χρονικές παραμέτρους ή διαδικασίες και τις κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές που ακολουθούνται σε ένα πλαίσιο;

9. Με ποια μέθοδο ή με ποιες μεθόδους θα μπορούσε κανείς να μελετήσει καλύτερα και οικολογικά πιο έγκυρα το βίωμα του χρόνου;

Βιβλιογραφία

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allan, L. G., & Kristofferson, A. B. (1974). Judgments about the duration of brief stimuli. *Perception and Psychophysics*, 15, 434-440.
- Alverson, H. (1994). *Semantics and experience: Universal metaphors of time in English, Mandarin, Hindi and Sesotho*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Atmanspacher, H., & Ruhnau, E. (Eds.) (1997). *Theory and experience of time. Time, temporality and now*. New York: Springer Verlag.
- Aveni, A. F. (1989). *Empires of time: Calendars, clocks, and cultures*. New York: Basic Books.
- Bergson, H. (1999). *Duration and simultaneity*. Manchester: Clinamen Press.
- Block, R. A. (1978). Remembered durations: Effects of event and sequence complexity. *Memory and Cognition*, 6, 320-326.
- Block, R. A. (Ed.) (1990). *Cognitive models of psychological time*. New York, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Block, R. A., & Zakay, D. (1997). Prospective and retrospective duration judgments: A meta-analytic review. *Psychonomic Bulletin and Review*, 4, 184-197.
- Block, R. A., & Zakay, D. (2001). Retrospective and prospective timing: Memory, attention, and consciousness. In C. Hoerl & T. McCormack (Eds.), *Time and memory: Issues in philosophy and psychology* (pp. 59-76). Oxford, England: Oxford University Press.
- Brinkmann, G., Peters, J., & Stokes P. (1991). *Zeit für schule: Niederlande, England und Wales*. Böhlau Verlag.
- Brockmeier, J. (1991). The construction of time, language, and self. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13(2), 42-52.
- Brockmeier, J. (1995a). Anthropomorphic operators of time: Chronology, activity, lan-

- guage, and space. In J. T. Fraser & M. P. Soulsby (Eds.), *Dimensions of time and life: The study of time VIII* (pp. 239-251). Madison, CT: International Universities Press.
- Brockmeier, J. (1995b). The language of human temporality: Narrative schemes and cultural meanings of time. *Mind, Culture, and Activity, International Journal*, 2, 2.
- Brockmeier, J. (1999). Erinnerung, identität und autobiographischer Prozess. *Journal für Psychologie*, 1, 22-42.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 1-23.
- Brückner, A. (1994). *Veränderungen des zeiterlebens bei psychischer krankheit im alter*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Heidelberg.
- Caird, J. K., & Hancock, P. A. (1994). The perception of arrival time of on-coming vehicles at an intersection. *Ecological Psychology*, 6, 83-109.
- Chevallard, Y. (1981). *Pour la didactique*. Marseille: Publications de l'IREM.
- Chevallard, Y., & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille: IREM.
- Crepault, J. (1989). *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l' enfant à l' adulte*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Crepault, J. (1993). Temporal reasoning: What develops? *Psychologica Belgica*, 33(2), 197-216.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45, 599-611.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Francaise de Pédagogie*, 118, 107-125.
- Denzin, N. (1978). *The research act* (2nd ed.). New York: Mc Grawhill.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. Αθήνα: Γλάρος.
- Dilthey, W. (1894/1977). *Descriptive psychology and historical understanding* (R. Zaner & K. Heiges, Trans.). The Hugues: Martinus Nijhoff.
- Döbrich, P., Huck, W., & Schmidt, G. (1990). *Zeit für schule: Bundesrepublik Deutschland, DDR*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
- Droit-Volet, S. (2000). L'estimation du temps: Perspective développementale. *L' année Psychologique*, 100, 433-464.
- Eysenck, H. J. (1959). Personality and the estimation of time. *Perceptual and Motor Skills*, 9, 405-406.
- Fabian, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: P.U.F.
- Fraisse, P. (1984). Perception and estimation of time. *Annual Review of Psychology*, 35, 1-36.
- Fraser, J. T., & Soulsby, M. P. (Eds.) (1996). *Dimensions of time and life: The study of time VIII*. Madison: International University Press.
- Friedman, W. J. (1974). Development of time concepts in children. *Advances in Child Development and Behaviour*, 12, 267-298.
- Friedman, W. J. (1982). Conventional time concepts and children's structuring of time. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 171-208). New York: Academic Press.
- Friedman, W. J. (Ed.). (1983) *Review of the developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Geißler, K. (1985). *Zeit leben – Vom hasten und rasten, arbeiten und lernen, leben und sterben*. Weinheim: Quadriga.
- Gell, A. (1992). *The anthropology of time: Cultural constructions of temporal maps and images*. Oxford: Berg.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. (1975). Events are perceivable but time is not. In J. T. Fraser & N. Lawrence (Eds.), *The study of time II* (pp. 295-301). New York: Springer Verlag.

- Gibson, J. J. (2002). *Η οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη* (Μ. Πουρκός, Εισαγωγή, Επιμ., Α. Γολέμη & Μ. Πουρκός, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Godard, L., & Labelle, M. (1998). Le développement de la localisation de temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-economiques differentes. *L'Année Psychologique*, 98, 233-270.
- Gonzales, A., & Zimbardo, Ph. (1985). Die zeit, die wir uns nehmen. *Psychologie Heute*, 12, 32-37.
- Gorman, B. S., & Wessman, A. E. (Eds.) (1977). *The personal experience of time*. New York: Plenum Press.
- Grondin, S. (2001). From physical time to the first and second moments of psychological time. *Psychological Bulletin*, 127(1), 22-44.
- Grondin, S., Meilleur-Welles, G., Quелlette, C., & Macar, F. (1998). Sensory effects on judgments of short-time intervals. *Psychological Research*, 61, 261-268.
- Gurevich, A. J. (Ed.) (1976). *Cultures and time*. Paris: UNESCO.
- Gurvitch, G. (1963). La multiplicité des temps sociaux. *La vocation actuelle de la sociologie*, Bande 2, ch. XII. Paris: PUF.
- Gurvitch, G. (1964). *The spectrum of social times*. Dordrecht: D. Reidel.
- Hall, E. (1984). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Books.
- Hancock, P. A. (1993). Body temperature influences on duration estimation. *Journal of General Psychology*, 120, 197-216.
- Hartocollis, P. (1976). On the experience of time and its dynamics with special reference to affects. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 24, 363-375.
- Hassard, J. (Ed.) (1990). *The sociology of time*. Houndmills, Basingstok, Hampshire: Macmillan.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper and Row.
- Heifrich, H. (Ed.) (1996). *Time and mind*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Hellström, C., & Carlsson, S. G. (1996). The long-lasting now: Disorganization in subjective time in long-standing pain. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 416-423.
- Hinz, A. (2000). *Psychologie der zeit: Umgang mit zeit, zeiterleben und wohlbe finden*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hoerl, C., & McCormack, T. (Eds.) (2001). *Time and memory: Issues in philosophy and psychology*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Holz kamp, K. (1997). *We don't need no education*. Hamburg, Berlin: Argument Verlag.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού* (Γ. Βάρσος, Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Jones, J. M. (1988). Cultural differences in temporal perspectives. In J. E. McGrath (Ed.), *The social psychology of time* (pp. 21-38). Newbury Park, CA: Sage.
- Klosinski, G. (1990). Zum zeiterleben in der kindheit. In Ciompi/Danwalder (Hrsg.), *Zeit und psychiatrie. Sozialpsychiatrische aspekte* (pp. 63-69). Bern/Stuttgart/Toronto.
- Κοντοπόδης, Μ., Πουρκός, Μ. (υπό κρίση). *Το βίωμα του χρόνου στο σχολείο στις ιχνογραφικές μεταφορές των εφήβων*. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, Μάιος 2003.
- Korczak, J. (1929/1971). *Wie man ein kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kümmerer, K. (1995). The ecological impact of time. *Time & Society*, 5(2), 209-235.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. Metaphor and thought. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynn, A. (1999). *A qualitative study of female superintendents: Leadership behaviors in context*. Dissertation. Faculty of the Virginia

- Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, Virginia: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-042699-151803/unrestricted/Dissertation.pdf>
- Macar, F. (1980). *Le temps. Perspectives psychophysiologiques*. Liege: Mardaga.
- Matuschek, I. (1998). *Zeit und devianz. Zeitorientierung, langeweile und abweichendes verhalten bei jugendlichen*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- McGrath, J. E. (Ed.) (1988). *The social psychology of time: New Perspectives*. Newbury park, CA: Sage.
- Meier-Koll, A. (1995). *Chronobiologie. Zeitstrukturen des lebens*. München: Beck.
- Mollenhauer, K. (1981). Die zeit in erziehungs- und bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungs- theoretische fragestellung. *Die Deutsche Schule*, 73, 68-78.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege – Über bildung, kunst und interaktion*. Weinheim: Juventa.
- Montessori, M. (1948/1972). *The discovery of the child*. Madras, India: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (1977). *Education for human development*. USA: Schocken Books Inc.
- Munn, N. (1992). The cultural anthropology of time: A critical essay. *Annual Review of Anthropology*, 21, 93-123.
- Muszyński, H., & Novikov, L. (1990). *Zeit für schule: Polen, Sowjetunion*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
- Nährstedt, W. (1986). Allgemeinbildung im zeitalter der 35-stunden- Gessellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 515-528.
- Oelkers, J. (1980). Der gebildete, der narziß und die zeit. *Neue Politische Literatur, Jahrgang XXV/4*, 423-442.
- Ornstein, R. (1969). *On the experience of time*. New York: Penguin Books.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. New York: Basic Books.
- Πιζάνιας, Π. (2002). *Χρόνοι των ανθρώπων: Θεωρήσεις για την ιστορία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Plattner, I. (1990). *Zeitbewusstsein und lebensgeschichte: Theoretische und methodische überlegungen zur erfassung des zeitbewusstseins*. Heidelberg: Asanger.
- Plattner, I. (1993). *Zeitstress. Für einen anderen umgang mit der zeit*. München: Verlagsgruppe Droemer Weltbild.
- Πουρκός, Μ. (1997α). Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: Προς μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ. Έκδ.) (1997β). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2001). Ο ρόλος της μεταφοράς στη γνωστική και τη μαθησιακή διαδικασία: Προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ. Έκδ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Τόμος Β, σ. 594-611). Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2002α). Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος: Προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Στο *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας: Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (Τόμος Β, σ. 965-975). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (2002β). *Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ., & Δασκαλάκη, Κ. (1997). Πώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν και βιώνουν την εκπαίδευση: Έρευνα με βάση τη χρήση ιχνογραφημάτων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. Έκδ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σ. 167-232). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (υπό κρίση). *Η αντίληψη (κατανόηση) του χρόνου στις γλωσσικές και ιχνογραφικές μεταφορές των εφήβων*. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, Μάιος 2003.

- Rabinow, P., & Sullivan, W. (Eds.) (1979). *Interpretive social science: A reader*. Berkeley: University of California Press.
- Rickman, H. (Ed.) (1900/1976). *Dilthey: Selected writings* (H. Rickman, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984, 1985, 1991). *Narrative and time* (Vol. 1-3). Chicago: University of Chicago Press.
- Roeckelein, J. E. (2000). *The concept of time in psychology: A resource book and annotated bibliography*. Greenwood Press: Westport, CT.
- Rousseau, J. J. (2001). *Αμύλιος ή για την εκπαίδευση. Βιβλία I-III* (Π. Γκέκα, Μετάφρ., Γ. Σπανός, Επιμ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Rousseau, J. J. (2001). *Αμύλιος ή για την εκπαίδευση. Βιβλία IV-V* (Π. Γκέκα, Μετάφρ., Γ. Σπανός, Επιμ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Sahmel, K. H. (1988). Momo oder: Pädagogisch relevante aspekte des problems der zeit. *Pädagogische Rundschau*, 42, 403-419.
- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische schriften, erster band, die vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Düsseldorf: Küpper.
- Soulsby, M. P., & Fraser, J. T. (Eds.) (2001). *Time: Perspectives at the millennium*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Thomas, E. A. C., & Weaver, W. B. (1975). Cognitive processing in time perception. *Perception and Psychophysics*, 17, 363-367.
- Tismer, K. G., & Wahlen, K. (1979). Zum zeiterleben bei jugendlichen und älteren Personen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XI(4), 335-346.
- Treisman, M., Faulkner, A., Naish, P. L., & Brogan, D. (1990). The internal clock: Evidence for temporal oscillator underlying time perception with some estimates of its characteristic frequency. *Perception*, 19, 705-743.
- Vanneste, S., Perbal S., & Pouthas, V. (1999). Estimation de la durée chez des sujets jeunes et âgés: Rôle des processus mnésiques et attentionnelles. *L' Année Psychologique*, 99, 385-414.
- Viola, F. (1993). *Η κοινωνία της αφαίρεσης: Το σύστημα αδιαφορίας και αποξένωσης στην καθημερινή ζωή* (Μ. Βασιλείου, Α. Κόκαλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Στάχυ.
- Vohs, K. D., & Schmeichel, B. J. (2003). Self-regulation and the extended now: Controlling the self alters the subjective experience of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 2.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα* (Μ. Αντζελίνα, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετάφρ., Σ. Βοσνιάδου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wagenschein, M. (1970). *Verstehen lehren; Genetisch, Sokratisch, exemplarisch*. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Wearden, J., & Lejeune, H. (1993). Across the great divide: Animal psychology and time in humans. *Time and Society*, 2, 87-106.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. New York: Free Press.
- Wemelsfelder, F. (1990). Boredom and laboratory animal welfare. In B. E. Rollin (Ed.), *The experimental animal in biomedical research*. Boca Raton: CRC Press.
- Wemelsfelder, F. (1993). The concept of animal boredom and its relationship to stereotyped behaviour. In A. B. Lawrence & J. Rushen (Eds.), *Stereotypic animal behaviour: Fundamentals and applications to animal welfare*. Wallingford: CAB International.
- Wemelsfelder, F. (1994). Animal boredom: A model of chronic suffering in captive animals and its consequences for environmental enrichment. *Humane Innovations and Alternatives*, 8, 587-591.
- Young, M., & Schuller, T. (Eds.) (1988). *The rhythms of society*. New York: Routledge.
- Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms. Schedules and calendars in social life*. Chicago: University of Chicago Press.

How 16-years old students experience time in school

MARIOS POURKOS
University of Crete, Greece
MICHALIS KONTOPODIS

ABSTRACT

This article presents the results of an empirical research investigating how and why 30 16-years old students from Rethymno (Crete, Greece) understand and represent in their language the time they experience in their everyday school life.

We present the two basic dimensions for experiencing time (empty time-meaningful time) and the feelings that prevail in relation to way the students experience time during the classes. In addition we present the influence professors have in the way pupils experience time during the classes in contrast to the experience of «free» (unstructured, leisure) time inside the school (mainly during the break) and outside the school. We also present how the pupils experience time during the classes using other methods (use of metaphors, analogies, verses and poetry). Through content analysis it becomes evident that pupils via their linguistic representations and metaphors express negative feelings experiencing time in their everyday school life as empty time which in essence has no essential meaning for them. These results are a starting point for a critical reflection of the contemporary educational reality and for the examination of possibilities for alternative psychopedagogical approaches to education.

Key words: Content analysis, Empty time, Experience of time, Meaningful time, Pupils, School.

Address: Marios Pourkos, Department of Pre-School Education, School of Pedagogical Sciences, University of Crete, Panepistimioupoli Gallos, 741 00 Rethymnon, Crete, Greece. Tel.: 0030-28310-53961, 0030-28310-77657, E-mail: pourkos@psy.soc.uoc.gr