

## Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

Γ. Βλειώρας\*

### Περίληψη

Στη σχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της υπόλοιπης ζωής. Το τι κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι ενδεικτικό των δεξιοτήτων που είναι πιθανότερο να αναπτύξουν και των προτεραιοτήτων που τίθενται για την ανάπτυξή τους. Η εργασία αυτή διερευνά τις δραστηριότητες μαθητών και μαθητριών Γ' και Δ' Δημοτικού (N = 171) κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας. Μεγάλο μέρος του 24ώρου καταλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν στόχο την πρόσκτηση γνώσης, ενώ λιγότερο χρόνο καταλαμβάνουν ελεύθερες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Τα ευρήματα αυτά προκαλούν προβληματισμό για τις προσδοκίες μας από τους μαθητές Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: Χρήση χρόνου, Δραστηριότητες, Μαθητές Δημοτικού, Μέση παιδική ηλικία.

---

\* Ο Γιώργος Βλειώρας είναι διδάκτορας Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

## Εισαγωγή

Βασικός αναπτυξιακός στόχος κατά τη μέση παιδική ηλικία (για παράδειγμα, Erikson, 1959) είναι η ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, και ιδιαίτερα αφότου έγινε υποχρεωτική η εκπαίδευση, παρατηρείται μια ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσκτηση γνώσης (Craig, 2006). Αναπόφευκτα, γεννάται ο προβληματισμός: Οδηγεί η έμφαση αυτή σε παραμέληση της λοιπής ανάπτυξης; Η παρούσα έρευνα διερευνά τον προβληματισμό αυτό. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των ημερολογίων χρόνου μαθητών και μαθητριών της τρίτης και τετάρτης τάξης, διερευνά το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών, προκειμένου να συναγάγει συμπεράσματα για τις μορφές κεφαλαίου στις οποίες δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών. Τονίζεται εδώ ότι σχετική έρευνα δεν έχει λάβει χώρα προηγουμένως στον ελληνικό χώρο, ίσως επειδή πρόκειται για μια ερευνητική περιοχή σχετικά νέα διεθνώς.

## Ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο

Στις οικονομικές επιστήμες, ο όρος *ανθρώπινο κεφάλαιο* περιγράφει τις δεξιότητες που μαθαίνει κανείς (π.χ., τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών) ώστε να καρπωθεί οικονομικά οφέλη στην αγορά εργασίας (Larson & Verma, 1999). Στις κοινωνικές επιστήμες, ο ίδιος όρος περιγράφει τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην προσαρμογή και ψυχολογική ευεξία του ατόμου (McHale, et al., 2004). Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων ονομάζονται *κοινωνικό κεφάλαιο* (Bianchi & Robinson, 1997).

Στο χώρο της ανάπτυξης, ο όρος *κεφάλαιο* μπορεί να περιγράψει τις γνώσεις και τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη μέση παιδική ηλικία και που είναι χρήσιμες για την περαιτέρω ανάπτυξη και προσαρμογή τους (επίσης, McHale, et al., 2004). Για παράδειγμα, τα παιδιά αποκτούν χρήσιμες γνώσεις στο σχολείο, εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στο παιχνίδι και αποκομίζουν ενθάρρυνση στην οικογένεια (Bianchi & Robinson, 1997. Larson & Verma, 1999). Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι όλες οι μορφές κεφαλαίου είναι σημαντικές.

Ωστόσο, το σύγχρονο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδιών δίνει έμφαση στην πρόσκτηση γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με αντίκρισμα στη μελλοντική εύρεση εργασίας. Η έμφαση αυτή δίνεται σε βάρος του κοινωνικού κεφαλαίου (Bianchi & Robinson, 1997. Craig, 2006). Από την παρατήρηση αυτή προκύπτει η βάση της παρούσας έρευνας: Οι δραστηριότητες των παιδιών (τι κάνουν) είναι σημαντικό (αν και όχι καθοριστικό) για τις μορφές κεφαλαίου που θα αναπτύξουν (τι θα μάθουν να κάνουν. Bianchi & Robinson, 1997).

### Δραστηριότητες και ανάπτυξη κεφαλαίου

Οι δραστηριότητες των παιδιών έχουν διττή σημασία για την ανάπτυξή τους (Larson & Verma, 1999. McHale, et al., 2001). Πρώτον, οι δραστηριότητες παρέχουν φυσικές και γνωστικές προκλήσεις που προάγουν την ανάπτυξη. Έτσι, η διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου κατά τη μετάβαση στο Δημοτικό συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δεύτερον, η πολυπλοκότητα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της ανάπτυξης. Έτσι, όσο πιο ανεπτυγμένο κοινωνικά είναι ένα παιδί, τόσο ευκολότερα αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες του διευρυνόμενου κοινωνικού κύκλου.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάπτυξη του κοινωνικού και του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η βασικότερη από αυτές είναι η *παρακολούθηση μαθημάτων* (schooling). Τα μαθήματα αυτά συμπεριλαμβάνουν μαθήματα στο σχολείο, ιδιαίτερα μαθήματα, και μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής, ή γυμναστικής. Τα μαθήματα εκθέτουν το παιδί σε διαφορετικούς κόσμους πληροφοριών και το παροτρύνουν να διευρύνει τη γνώση του και να διδαχθεί δεξιότητες σχετικές με τη χρήση σύνθετων συμβολικών συστημάτων (Larson & Verma, 1999).

Η παρακολούθηση μαθημάτων είναι υποχρεωτική (θεσμοθετημένη για το σχολείο, κοινωνικά αναμενόμενη για τα εξωσχολικά μαθήματα). Αντίθετα, τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τι θα κάνουν στον ελεύθερο χρόνο. Οι δραστηριότητες του χρόνου αυτού είναι επίσης σημαντικές για την ανάπτυξη (Larson & Verma, 1999. McHale, et al., 2001. McHale, et al., 2004). Επειδή υπάρχουν πολλά που μπορεί να κάνει το παιδί στο ελεύθερο χρόνο του, οι ερευνητές συχνά κατηγοριοποιούν τις σχετικές δραστηριότητες βάσει των ομοιοτήτων στο περιεχόμενό τους. Έτσι, οι Larson και Verma (1999) διέκριναν τη χρήση μέσων μαζικής επικοινωνίας (π.χ., τηλεόραση, ανάγνωση βιβλίων) από τις ενεργητικές δραστηριότητες

(π.χ., παιχνίδι, κουβέντα). Άλλοι ερευνητές μελέτησαν τις βόλτες, την προετοιμασία της σχολικής εργασίας και την ενασχόληση με συλλογές (Adam, et al., 2007. Bianchi & Robinson, 1997. McHale, et al., 2001. McHale, et al., 2004).

Οι Carpenter και Huston-Stein (1980) ταξινόμησαν τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου βάσει της δομής αντί του περιεχομένου τους. Υψηλής δομής δραστηριότητες έχουν εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες που καθορίζουν την κατάλληλη επίδοση βάσει οδηγιών που παρέχονται από ενήλικες. Χαμηλής δομής δραστηριότητες αποδίδουν λιγότερο σημαντικό ρόλο στους ενήλικες. Δραστηριότητες διαφορετικής δομής παρέχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ευκαιρίες (επίσης, Larson & Verma, 1999). Βάσει του συλλογισμού αυτού, δεν έχει τόση σημασία αναπτυξιακά τι κάνει το παιδί στον ελεύθερο χρόνο του όσο το ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων στη δραστηριότητα αυτή. Για παράδειγμα, δεν είναι σημαντικό το αν ένα παιδί παίζει ποδόσφαιρο, όσο το αν παίζει με φίλους (χαμηλή δομή) ή με συναθλητές υπό την επίβλεψη προπονητή (υψηλή δομή).

Μια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, είναι το παιχνίδι (Faulkner, 1995. LeBlanc & Bearison, 2004. Piaget, 1951. Vygotsky, 1978). Δεδομένης της σημασίας αυτής, εντύπωση προκαλεί ο εξοβελισμός του από το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών (Price, et al., 2003) αλλά και από την ατζέντα της ψυχολογικής έρευνας (Pellegrini, et al., 2004). Το νοικοκυριό (π.χ., στρώσιμο κρεβατιού, στρώσιμο ή μάζεμα του τραπεζιού άπλωμα των ρούχων) είναι άλλη μία πιθανή δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Η ενασχόληση αυτή, εκτός από χρηστική, είναι σημαντική και αναπτυξιακά, καθώς προάγει την υπευθυνότητα και τις θετικές στάσεις προς την ίση κατανομή των εργασιών του νοικοκυριού (Mauldin & Meeks, 1990).

Τέλος, μια σημαντική (κατά συνθήκη) δραστηριότητα είναι η *ανάπαυση*, η απουσία δηλαδή δραστηριότητας με στόχο την ξεκούραση. Αναπτυξιακά, η ανάπαυση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γνωστική και κοινωνική-συναισθηματική λειτουργία (Adam, et al., 2007), την προσαρμογή (Bates, et al., 2002), και τις διαδικασίες μάθησης και μνήμης (Sadeh, et al. 2003). Η προσωπική φροντίδα (π.χ., φαγητό, τουαλέτα, πλύσιμο), από την άλλη, δεν είναι τόσο σημαντική για την ανάπτυξη κεφαλαίου (Larson & Verma, 1999), εκτός αν είναι ιδιαίτερος ελλειμματική (Koltko-Rivera, 2006. Maslow, 1943).

## Χρήση του χρόνου και μέτρησή της

Η χρήση του χρόνου (time use) αναφέρεται στο πώς τα άτομα διαχειρίζονται το χρόνο τους. Ρήματα όπως *αξιοποιώ*, *ξοδεύω* και *χάνω* περιγράφουν την ωφέλιμη και την αρνητική χρήση του χρόνου. Το πώς οι άνθρωποι διαχειρίζονται το χρόνο τους επηρεάζει τις ευκαιρίες ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης που έχουν (Larson & Verma, 1999). Επιπλέον, επειδή ο χρόνος είναι πεπερασμένος και δεν μπορεί να αποκτηθεί ή να αποθηκευτεί (Feldman & Hornik, 1981), η χρήση του χρόνου αντικατοπτρίζει τις ιδιαίτερες προτεραιότητες και προτιμήσεις του ατόμου (Mauldin & Meeks, 1990. McHale, et al., 2001): Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δει περισσότερη τηλεόραση, αυτομάτως επιλέγει να αφιερώσει λιγότερο χρόνο στους φίλους του.

Από τα παραπάνω, είναι σαφές ότι η χρήση του χρόνου των παιδιών είναι σημαντική για την ανάπτυξή τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι, πώς μπορούμε να μελετήσουμε τη χρήση χρόνου; Οι Juster, et al. (2003) και οι Sandberg και Hofferth (2001) περιγράφουν αναλυτικά και συγκρίνουν όλες τις σχετικές μεθόδους. Μια τέτοια παρουσίαση ξεπερνά τους στόχους της παρούσας εισαγωγής. Εδώ, αρκεί να αναφέρουμε ότι εκτενής βιβλιογραφία έχει καταδείξει ως πιο έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδο τα ημερολόγια χρόνου (time diaries. Adams, et al., 2007. Juster & Stafford, 1991. Kitterod, 2001. Larson & Verma, 1999. Niemi, 1993. Sandberg & Hofferth, 2001).

Στη μέθοδο αυτή, ο συμμετέχων καλείται να καταγράψει όλες τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκε κατά τη διάρκεια ενός πραγματικού 24ώρου. Η καταγραφή αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή ενός ερωτηματολογίου που συμπληρώνει ο συμμετέχων στο τέλος του 24ώρου αυτού ή μιας συνέντευξης, στην οποία ο συμμετέχων περιγράφει προφορικά και ο ερευνητής καταγράφει σε ένα ειδικό φύλλο την περιγραφή. Σε μια τυπική έρευνα, ο ερευνητής εστιάζει στο τι, το πού, το πότε, το για πόσο και το με ποιον κάθε δραστηριότητας (Adam, et al., 2007). Υπάρχουν ωστόσο πολλές παραλλαγές (π.χ., Adam, et al., 2007. Craig, 2006. Kitterod, 2002. Sandberg & Hofferth, 2001. Wical & Doherty, 2005). Κάποιοι ερευνητές εστιάζουν μόνο σε κύριες, ενώ άλλοι και σε παράλληλες δραστηριότητες (π.χ., «Έφαγα βλέποντας τηλεόραση»). Κάποιοι ενδιαφέρονται μόνο για εργάσιμες ημέρες, ενώ άλλοι και για αργίες. Τέλος, κάποιοι χρησιμοποιούν προκαθορισμένες κατηγορίες δραστηριοτήτων, ενώ κάποιοι κωδικοποιούν τις ελεύθερες περιγραφές των συμμετεχόντων.

## Γ. Βλειώρας

---

Ειδικά σε έρευνες της χρήσης χρόνου σε παιδιά, επιπλέον παραλλαγές υπάρχουν ως προς το ποιος θα παράσχει τα απαιτούμενα στοιχεία: Το παιδί, η μητέρα, ή άλλο πρόσωπο; Για τους Mauldin και Meeks (1990), παιδιά και γονείς δίνουν εξίσου ακριβείς πληροφορίες. Για τους Bianchi και Robinson (1997), ωστόσο, η ικανότητα των παιδιών να περιγράφουν με ακρίβεια τη μέρα τους εξαρτάται από την ηλικία τους: Παιδιά άνω των 9 ετών τα καταφέρνουν μόνα τους, ενώ παιδιά κάτω των 9 ετών μπορεί να χρειάζονται τη συνδρομή της μητέρας τους.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη χρήση χρόνου παιδιών 8 και 9 ετών. Υπό μορφή συνέντευξης, τα παιδιά περιέγραφαν ελεύθερα τις δραστηριότητες του 24ώρου που προηγούνταν της συνέντευξης, το οποίο αναφερόταν πάντα σε εργάσιμη ημέρα. Για λόγους μεθοδολογικής ομοιογένειας, οι συνεντεύξεις γίνονταν πάντα παρουσία της μητέρας, η οποία μπορούσε να βοηθήσει το παιδί όπου χρειαζόταν. Η έρευνα εστίασε σε κύριες δραστηριότητες μόνο και απαιτούνταν ακρίβεια λεπτού.

## Σκοπός

Διεθνώς, η χρήση του χρόνου έχει μελετηθεί εκτενώς σε ενήλικες, αλλά λιγότερο σε παιδιά (Mauldin & Meeks, 1990). Η παρούσα έρευνα διερευνά πόσο χρόνο αφιερώνουν τα Ελληνόπουλα Γ' και Δ' Δημοτικού στις ακόλουθες δραστηριότητες: παρακολούθηση μαθημάτων, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, παιχνίδι, νοικοκυριό και ανάπαυση (δραστηριότητες που η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ως σημαντικές), και μελέτη, εξωσχολική ανάγνωση και παρακολούθηση τηλεόρασης (δραστηριότητες που αποτελούν συχνά αντικείμενο προβληματισμού σε κοινωνικό επίπεδο, π.χ., Τσουλέα, 2004). Επίσης, διερευνά τυχόν ατομικές διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης.

## Υλικό και Μέθοδος

### Δειγματοληψία

Συμμετείχαν 171 μαθητές και μαθήτριες της τρίτης και τετάρτης τάξης. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν σε ατομική βάση από φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στους τόπους μόνιμης κατοικίας τους. Η δειγματοληψία αυτή επιλέχτηκε για δύο λόγους. Πρώτον, επετεύχθη έτσι κατά το δυνατό μεγαλύτερη ανομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (όπως φαίνεται στον Πίνακα 1). Δεύτερον, αποφεύχθηκαν οι επιδράσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι οποίες είναι δυναμικά σημαντικές: Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ή, αντίθετα, χαλαρός ως προς τη σχολική προετοιμασία, θα επηρέαζε αντίστοιχα τις μετρήσεις όλων των μαθητών της τάξης του.

Ο Πίνακας 1 περιγράφει κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

**Πίνακας 1.** Φύλο και τάξη φοίτησης συμμετεχόντων, μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα (%)
Φύλο παιδιού: Α/Κ	88 (51,5) / 83 (48,5)
Τάξη παιδιού: Γ'/Δ'	73 (42,7) / 97 (56,7)
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας/πατέρα:	7 (4,1) / 13 (7,6)
• Δημοτικό	23 (13,4) / 20 (11,7)
• Γυμνάσιο	76 (44,4) / 77 (45,0)
• Λύκειο	5 (2,9) / 0 (0,0)
• ΙΕΚ	6 (3,5) / 5 (2,9)
• ΤΕΙ	49 (28,6) / 50 (29,2)
• ΑΕΙ	5 (2,9) / 5 (2,9)
• Μεταπτυχιακό	
Παιδί μένει με δύο γονείς/μητέρα	157 (91,8) / 14 (8,2)
Υπάρχουν/Δεν υπάρχουν αδέρφια	149 (87,1) / 22 (12,9)

## Γ. Βλειώρας

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο:	1 (0,6)
• Πολύ χαμηλό	21 (12,3)
• Χαμηλό	88 (51,5)
• Μέσο	49 (28,7)
• Υψηλό	12 (7,0)
• Πολύ υψηλό	

Η μέση ηλικία των μητέρων ήταν 38,1 έτη ( $s = 4,4$ ) και των πατέρων 42,7 έτη ( $s = 4,95$ ). Τέλος, ως προς τον τόπο διαμονής, το 43,3% των οικογενειών διέμενε στο πολεοδομικό συγκρότημα Βόλου και Νέας Ιωνίας Βόλου, το 10,5% στη Θεσσαλονίκη, το 8,2% στη Λάρισα, το 6,4% στην Έδεσσα, από 2,9% στην Αλεξανδρούπολη, τα Γιαννιτσά, και τον Παλαμά Καρδίτσας, από 2,3% στο Καστρί Φθιώτιδας και το Μεγάλο Μοναστήρι Λάρισας, από 1,8% στο λεκανοπέδιο Αττικής και την Αλεξάνδρεια Ημαθίας, από 1,1% σε οικισμούς της Θεσσαλίας (Αγναντερό, Πλατύκαμπος, Μηλίνα, Κούκος), το Άσπρο Χωριό Πάρου, και την Καψόχωρα Ημαθίας, και από 0,6% σε οικισμούς του Νομού Μαγνησίας (Διμήνη, Άνω Λεχώνια, Πινακάτες, Βυζίτσα), την Κατερίνη, τη Λαμία, την Κοζάνη, το Συκούριο Λάρισας, την Άνω Κώμη Κοζάνης, και τη Λήμνο.

### Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μαθήματος ψυχολογίας που διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ο διδάσκων προσκάλεσε όσους φοιτητές και φοιτήτριες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη συλλογή δεδομένων μιας έρευνας (με ανταμοιβή μία επιπλέον μονάδα στον τελικό βαθμό του μαθήματος). Ενδιαφέρον έδειξαν πάνω από 40 άτομα, από τα οποία τα 34 δέχτηκαν να συμμετάσχουν, αφού ενημερώθηκαν για τις σχετικές απαιτήσεις και διαδικασίες. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύτηκαν στη μέθοδο του ημερολογίου του χρόνου μέσα από μία επεξήγηση της μεθόδου και την παροχή πετυχημένων και μη-πετυχημένων παραδειγμάτων ημερολογίων.

Καθένας από τους ενδιαφερόμενους προσέγγισε πέντε μαθητές και μαθήτριες της τρίτης και τετάρτης τάξης (μία φοιτήτρια έφερε στοιχεία για έξι μαθητές και μαθήτριες) και τις μητέρες τους. Τους ενημέρωσε για την έρευνα και κανόνιζε, αν και οι δύο το επιθυμούσαν, μία συνάντηση σε τόπο και χρόνο βολικό γι' αυτούς για τη λήψη της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Μάρτιο του 2007, από Τρίτη ως Πα-



ρασκευή. Έτσι, οι σχολικές απαιτήσεις ήταν κατά το δυνατόν ομοιογενείς για τους μαθητές του δείγματος και το 24ωρο που προηγούνταν της συνέντευξης ήταν πάντα εργάσιμη ημέρα.

## Όργανο μέτρησης

Σε κάθε συνέντευξη, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών σε ειδικά φύλλα συνέντευξης. Το κάθε φύλλο αποτελούνταν από πέντε ενότητες. Στην πρώτη και την πέμπτη ενότητα, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια συμπλήρωνε μόνος ή μόνη τις σχετικές πληροφορίες: την ημέρα και τον τόπο της συνέντευξης, και μία αξιολόγηση της ακρίβειας της συνέντευξης (βλ. παρακάτω). Στη δεύτερη ενότητα, συμπλήρωνε πληροφορίες που παρείχε το παιδί: την ημερομηνία γέννησής του, την τάξη φοίτησης και το αγαπημένο του παιχνίδι. Η ερώτηση για το αγαπημένο παιχνίδι τέθηκε για να νιώσει το παιδί άνετα μιλώντας για ένα οικείο θέμα. Οι σχετικές απαντήσεις δεν αναλύθηκαν περαιτέρω στην παρούσα έρευνα.

Στην τρίτη ενότητα, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια συμπλήρωνε πληροφορίες που παρείχε η μητέρα: ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη άλλων παιδιών και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Στην τέταρτη ενότητα, περιέγραφε το ημερολόγιο χρόνου. Η ενότητα αυτή ξεκινούσε ως εξής:

*Η ώρα είναι τώρα \_\_\_ : \_\_\_. Τι έκανε το παιδί χτες τέτοια ώρα; Πού και με ποιον;*

Με την οδηγία αυτή, ξεκινούσε η περιγραφή ενός πραγματικού 24ώρου του παιδιού και συγκεκριμένα του 24ώρου που προηγούνταν ακριβώς της συνέντευξης. Ακολουθούσε ένας πίνακας 2x18. Η πρώτη στήλη είχε τίτλο «Από (ώρα) ως (ώρα)». Στη στήλη αυτή, καταγραφόταν οι ώρες έναρξης και λήξης κάθε δραστηριότητας. Η κάθε δραστηριότητα περιγραφόταν στην αντίστοιχη σειρά της δεύτερης στήλης, που έφερε τον τίτλο «Τι; Πού; Με ποιον;». Αν μια περιγραφή 24ώρου ήταν τόσο αναλυτική ώστε να απαιτείται παραπάνω από τον διαθέσιμο χώρο, μπορούσε να συνεχιστεί σε άλλο κενό φύλλο με την ίδια μορφή.

Για παράδειγμα, δύο σειρές μιας συνέντευξης ήταν οι ακόλουθες:

### Γ. Βλειώρας

---

<u>Από (ώρα) ως (ώρα)</u>	<u>Δραστηριότητα</u>
22.00 ως 7.30	Ύπνος (σπίτι)
7.30 ως 8.00	Προετοιμασία για το σχολείο (ντύσιμο, πλύσιμο, πρωινό) – σπίτι, μητέρα

Η ποιοτική φύση των δεδομένων που παρέχει το εργαλείο αυτό δεν επιτρέπει τη χρήση στατιστικών δεικτών για τη μέτρηση της αξιοπιστίας τους. Αντί αυτού, η σχετική βιβλιογραφία (Bianchi & Robinson, 1997) προτείνει την αξιολόγηση της ακρίβειας της συνέντευξης από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη. Η αξιολόγηση αυτή γινόταν εδώ στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του φύλλου συνέντευξης. Τονίζεται ότι το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη δεν αξιολογεί εδώ τη δική του συνεισφορά, αλλά αυτή του παιδιού από το οποίο παίρνει τη συνέντευξη. Για παράδειγμα, μια πολύ πρόχειρη περιγραφή ενός 24ώρου θα μπορούσε να είναι:

<u>Από (ώρα) ως (ώρα)</u>	<u>Δραστηριότητα</u>
21.00 ως 8.00	Ύπνος
8.00 ως 13.00	Σχολείο
13.00 ως 14.00	Φαγητό
14.00 ως 21.00	Διάβασμα, τηλεόραση και παιχνίδι

Στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιούνται μόνο δεδομένα που χαρακτηρίστηκαν από μέτρια ως πολύ ακριβή (από 3 και άνω σε μια κλίμακα 5 σημείων, από «Πολύ πρόχειρη» ως «Πολύ ακριβής» περιγραφή).

### Κωδικοποίηση

Το ανωτέρω εργαλείο μέτρησης παρέχει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (διάρκεια και είδος δραστηριοτήτων αντίστοιχα). Για τα ποιοτικά δεδομένα, αναπτύχθηκε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης των ομοειδών ελεύθερων περιγραφών σε 16 κατηγορίες-δραστηριότητες. Ελλείψει προηγούμενης έρευνας των δραστηριοτήτων των παιδιών στον ελληνικό χώρο, το σύστημα αυτό είναι πρωτότυπο και, για το λόγο αυτό, περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω. Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες («άγνωστο», «άλλο») δεν χρησιμοποιήθηκαν περαιτέρω γιατί δε σχετίζονται θεωρητικά με την ανάπτυξη κεφαλαίου. Οι 16 κατηγορίες-δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

1. Σχολείο: Αναφέρεται σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο. Κάποια παιδιά περιέγραψαν αναλυτικά τις σχολικές ώρες και τα διαλείμματα και κάποια άλλα ανέφεραν μόνο ότι ήταν στο σχολείο. Ο κωδικός αυτός περιέγραψε επίσης την παρουσία του παιδιού στο ολοήμερο σχολείο και τις σχετικές δραστηριότητες.
2. Ξένες γλώσσες: Αναφέρεται σε μαθήματα ξένων γλωσσών (αγγλικά, γερμανικά) σε ιδιαίτερο ή φροντιστήριο.
3. Μουσική: Αναφέρεται σε μαθήματα κιθάρας, πιάνου, αρμονίου και βιολιού σε φροντιστήριο ή ωδείο.
4. Υπολογιστές: Αναφέρεται σε μαθήματα χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών.
5. Χοροί: Αναφέρεται σε μαθήματα μοντέρνων ή παραδοσιακών χορών και μπαλέτου.
6. Άθληση: Αναφέρεται στην παρουσία του παιδιού στο γυμναστήριο και τη συμμετοχή του σε οργανωμένη προπόνηση. Αναφέρθηκαν τα ακόλουθα αθλήματα: ποδόσφαιρο, βόλεϊ, μπάσκετ και χάντμπολ, τένις και μπάντμιντον, ρυθμική και ενόργανη γυμναστική, καράτε, ταεκβοντό και τσοϊκβοντό, και κολύμβηση.
7. Ελεύθερος χρόνος: Αναφέρεται στην ακρόαση μουσικής, τη ζωγραφική και την άσκοπη περιφορά στο σπίτι. Ο κωδικός αυτός δόθηκε επίσης στις περιγραφές «ελεύθερος χρόνος» και σε περιγραφές πολλαπλών δραστηριοτήτων για το ίδιο χρονικό διάστημα, αν οι περισσότερες από τις δραστηριότητες αυτές είναι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (π.χ., «ακούει μουσική και διαβάζει εξωσχολικά βιβλία και ζωγραφίζει»).
8. Παιχνίδι: Αναφέρεται στην ενασχόληση με παιχνίδια γενικώς, με ατομικά παιχνίδια, ή, συγκεκριμένα, με κάποιο από τα ακόλουθα παιχνίδια: play station, roly rocket, video games, αγώνες ποδηλάτου στην πλατεία με συμμαθητές, παιχνίδια στον υπολογιστή, μήλα, επιτραπέζια, μαγειρική, σκάκι, σκοινάκι, κρυφτό, κούκλες, gameboy, psp, και ποδόσφαιρο, μπάσκετ και βόλεϊ με φίλους (όχι σε οργανωμένη προπόνηση, πρβλ. Άθληση).
9. Νοικοκυριό: Αναφέρεται στη βοήθεια του παιδιού στο στρώσιμο και μάζεμα του τραπεζιού, το καθάρισμα και συμάζεμα του δωματίου, και την τακτοποίηση των ωνίων.
10. Ανάπαυση: Αναφέρεται στον ύπνο, την κατάκλιση, την ξεκούραση και το χουζούρι.
11. Μελέτη: Αναφέρεται στην κατ' οίκον προετοιμασία για τα μαθήματα του σχολείου και των λοιπών μαθημάτων που παρακολουθεί το

## Γ. Βλειώρας

- παιδί καθώς και τον έλεγχο της μελέτης από άλλα μέλη της οικογένειας.
12. Υποστήριξη: Αναφέρεται σε ιδιαίτερα υποστηρικτικής διδασκαλίας στα μαθήματα του σχολείου.
  13. Τηλεθέαση: Αναφέρεται στην παρακολούθηση τηλεόρασης ή ταινίας σε DVD. Κάποια παιδιά περιέγραψαν αναλυτικά τα προγράμματα που παρακολούθησαν (ελληνικές ή ξένες σειρές, παιδικά, ταινίες).
  14. Διάβασμα: Αναφέρεται στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ή περιοδικών.
  15. Άγνωστο: Αναφέρεται σε κενά στην περιγραφή του 24ώρου ή σε καταχωρήσεις που δεν εμπλέκουν το ίδιο το παιδί (π.χ., «αναχώρηση του παππού από το σπίτι»).
  16. Άλλο: Αναφέρεται σε δραστηριότητες όπως το φαγητό, οι μετακινήσεις, η προετοιμασία για την επόμενη δραστηριότητα, το μπάνιο, η τουαλέτα, η αναμονή, το ντύσιμο και η πρωινή ετοιμασία.

Για κάθε παιδί, υπολογίστηκε ο συνολικός χρόνος ενασχόλησής του (σε αριθμό λεπτών) με κάθε δραστηριότητα. Ο χρόνος αυτός υπολογίστηκε βάσει των καταχωρήσεων στη στήλη «Από (ώρα) ως (ώρα)». Αν ένα παιδί δεν ασχολήθηκε καθόλου με κάποια δραστηριότητα, η αντίστοιχη διάρκεια ήταν 0 λεπτά. Οι διάρκειες ενασχόλησης κάθε παιδιού σε κάθε δραστηριότητα καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS 15.0 for Windows, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων.

## Στατιστική ανάλυση

*Περιγραφικοί δείκτες.* Για κάθε δραστηριότητα, υπολογίστηκε η μέγιστη και ελάχιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της αντίστοιχης διάρκειας. Συχνά, η σχετική έρευνα αναφέρει μόνο τους μέσους όρους. Οι Larson και Verma (1999), ωστόσο, προτείνουν την αναφορά και δεικτών διακύμανσης, ώστε να διευκολύνεται η διενέργεια μετα-αναλύσεων. Ακολουθώντας το παράδειγμα των Bianchi και Robinson (1997), οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις υπολογίστηκαν τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τους συμμετέχοντες εκείνους που δήλωσαν τουλάχιστον ένα λεπτό ενασχόλησης με την αντίστοιχη δραστηριότητα.

*Επαγωγικοί δείκτες.* Το κριτήριο *t* χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση της διάρκειας ενασχόλησης με κάθε δραστηριότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μεταξύ των μαθητών της Γ' και της Δ' τάξης. Στις συγκρί-

Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

σεις αυτές, χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες που υπολογίστηκαν σε ολόκληρο το δείγμα.

## Αποτελέσματα

### Περιγραφικοί δείκτες

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται: α) ο αριθμός των ατόμων που δήλωσαν κάθε δραστηριότητα (και το ποσοστό επί του συνόλου των συμμετεχόντων), β) η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της διάρκειας ενασχόλησης με τη δραστηριότητα για τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ενασχόληση με τη δραστηριότητα αυτή (η ελάχιστη τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 0 για όλες τις δραστηριότητες πλην του σχολείου και της ανάπαυσης), και γ) το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της διάρκειας ενασχόλησης με τη δραστηριότητα για όλους τους συμμετέχοντες και για τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ενασχόληση με τη δραστηριότητα αυτή<sup>1</sup>.

**Πίνακας 2.** Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.

Δραστηριότητα	N (%)	min-max	M		s	
Σχολείο	171 (100,0)	80-495	325,5		60,9	
Ξένες γλώσσες	114 (66,7)	15-150	49,5	74,3	40,4	24,4
Μουσική	15 (8,8)	60-135	7,8	89,0	26,5	28,0
Υπολογιστές	3 (1,8)	60-90	1,4	80,0	10,7	17,3
Χοροί	11 (6,4)	40-150	5,1	78,6	21,0	33,5
Άθληση	58 (33,9)	15-205	28,6	84,4	44,9	35,1
Ελεύθερος χρόνος	17 (9,9)	10-285	6,5	65,3	27,2	61,6
Παιχνίδι	113 (66,1)	5-390	73,2	109,3	77,0	69,3
Νοικοκυριό	7 (4,1)	15-75	1,5	37,1	8,4	21,8
Ανάπαυση	171 (100,0)	420-690	549,2		45,0	
Μελέτη	165 (96,5)	20-305	131,9	136,8	72,2	68,8
Υποστήριξη	3 (1,8)	60-120	1,3	80,0	11,2	34,6
Τηλεθέαση	142 (83,0)	15-330	83,8	101,0	66,4	59,8
Διάβασμα	5 (2,9)	15-45	0,8	29,0	5,4	14,8

Σημείωση: Στα κελιά όπου αναγράφονται δύο δείκτες, ο πρώτος αφορά στο σύνολο των συμμετεχόντων και ο δεύτερος στους συμμετέχοντες που δήλωσαν την αντίστοιχη δραστηριότητα.

## Γ. Βλειώρας

Ας δούμε κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία: Πρώτον, στις στήλες των μέγιστων και ελάχιστων τιμών και των τυπικών αποκλίσεων, βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση στις διάρκειες των δραστηριοτήτων που μελετήθηκαν. Δεύτερον, ο αριθμός των ατόμων που ασχολήθηκαν με κάθε δραστηριότητα δικαιολογεί τον προβληματισμό στη βάση της παρούσας έρευνας: Η ενασχόληση της πλειοψηφίας των παιδιών με την ανάπαυση, το σχολείο και τη μελέτη είναι αναμενόμενη λόγω της εστίασης της έρευνας σε εργάσιμες ημέρες. Πλέον αυτού, ωστόσο, το 66,7% των παιδιών παρακολούθησαν μαθήματα ξένων γλωσσών. Όσον αφορά στο χρόνο πέραν των μαθημάτων, περισσότερα παιδιά (83,0%) είδαν τηλεόραση, λιγότερα (66,1%) έπαιξαν και ακόμα λιγότερα (33,9%) αθλήθηκαν. Τέλος, σχετικά λίγα παιδιά (κάτω του 10,0%) είχαν ελεύθερο χρόνο, έμαθαν μουσική, χορό ή υπολογιστές, βοήθησαν στο νοικοκυριό, ή παρακολούθησαν μαθήματα υποστηρικτικής διδασκαλίας.

Από τη στήλη των μέσων όρων, μπορούμε να περιγράψουμε ένα «τυπικό» 24ωρο των συμμετεχόντων. Στην παρακάτω παρουσίαση, είναι χρήσιμο να θυμόμαστε ότι ένα 24ωρο έχει 1440 λεπτά. Έτσι, οι δραστηριότητες του Πίνακα 2 καλύπτουν το 87,9% του 24ώρου, ενώ το υπόλοιπο 12,1% καλύπτουν δραστηριότητες που δεν αναλύθηκαν περαιτέρω (κωδικοί Άλλο και Άγνωστο). Η ανάπαυση καταλαμβάνει το 38,1% του 24ώρου, αφήνοντας 890,8 λεπτά (σχεδόν 15 ώρες) χρόνου που τα παιδιά είναι ξυπνητά. Από το χρόνο αυτό, το 58,1% καταλαμβάνουν οι δραστηριότητες οι σχετικές με την πρόσκτηση γνώσης (σχολείο, ξένες γλώσσες, μουσική, υπολογιστές, μελέτη και υποστήριξη). Αν συμπεριλάβουμε και τις λοιπές δραστηριότητες με υψηλή δομή (άθληση, χοροί), το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 61,9%.

Ο ελεύθερος χρόνος που απομένει είναι 266,5 λεπτά (4 ½ ώρες). Από αυτά τα λεπτά, το 31,4% αφιερώνεται στην τηλεθέαση, το 27,5% στο παιχνίδι, το 2,4% σε άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, το 0,6% στο νοικοκυριό και το 0,3% στο διάβασμα. Τα αντίστοιχα ποσοστά επί του χρόνου που τα παιδιά είναι ξυπνητά είναι 9,4% για την τηλεθέαση, 8,2% για το παιχνίδι, 0,7% για τις άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, 0,2% για το νοικοκυριό και 0,1% για το διάβασμα.

## Επαγωγικοί δείκτες

Οι συγκρίσεις ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης έδειξαν μια ιδιαίτερη ομοιογένεια ως προς τη χρήση χρόνου. Χρησιμοποιώντας ως όριο για την τιμή  $p$  το 0,01 (λόγω του αριθμού των συγκρίσεων που πραγ-

ματοποιήθηκαν), δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης. Ως προς το φύλο, σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια αφιερώνουν

- λιγότερο χρόνο στην εκμάθηση χορών,  $M_A = 0,7$ ,  $M_K = 9,7$ ,  $t = -2,9$ ,  $p < 0,01$
- περισσότερο χρόνο στην άθληση,  $M_A = 37,8$ ,  $M_K = 18,9$ ,  $t = 2,8$ ,  $p < 0,01$
- περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι,  $M_A = 93,8$ ,  $M_\Delta = 51,4$ ,  $t = 3,7$ ,  $p < 0,001$ .

## Συζήτηση

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης του χρόνου μιας εργασίμης ημέρας από μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στην πρόσκτηση γνώσης. Ένα μικρότερο μέρος αφιερώνεται σε άλλες δομημένες δραστηριότητες. Ένα μικρό επίσης, σε σύγκριση με το μερίδιο της πρόσκτησης γνώσης, αφιερώνεται στο παιχνίδι, την τηλεθέαση και άλλες, μη δομημένες, δραστηριότητες. Εντυπωσιακή είναι η ομοιογένεια του τρόπου χρήσης του χρόνου ως προς το μέγεθος του οικισμού μόνιμης κατοικίας (βλ. Υποσημείωση), την τάξη φοίτησης και το φύλο.

Ως προς το φύλο και τον τόπο μόνιμης κατοικίας, ο ακόλουθος συλλογισμός φαίνεται να εξηγεί την ομοιογένεια αυτή. Από τη μία, το κράτος και οι γονείς επιδιώκουν να παρέχουν στα παιδιά τους τα ίδια εφόδια για το μέλλον. Έτσι, για παράδειγμα, τα παιδιά από αγροτικές περιοχές ταξιδεύουν καθημερινά σε αστικές περιοχές προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα ξένων γλωσσών. Έτσι, ανεξαρτήτως φύλου και μόνιμης κατοικίας, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου αφιερώνεται σε πρόσκτηση γνώσης. Από την άλλη, τυχόν διαφορές στη χρήση του ελεύθερου χρόνου (που θα αναμέναμε βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, Larson & Verma, 1999) καλύπτονται από το μικρό εύρος του ελεύθερου αυτού χρόνου, που είναι σαφώς μικρότερο στην παρούσα σε σχέση με διεθνείς έρευνες. Ως προς την τάξη φοίτησης, αναμένονταν διαφορές λόγω της προσθήκης μιας ξένης γλώσσας στο σχολικό πρόγραμ-

### Γ. Βλειώρας

---

μα της Τετάρτης Δημοτικού. Τέτοιες διαφορές δεν βρέθηκαν πιθανώς λόγω του ότι τα παιδιά μαθαίνουν αγγλικά εκτός σχολείου πριν από την Τετάρτη Δημοτικού.

Πέρα από αυτή την ομοιογένεια, βρέθηκε μικρός αριθμός διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο αριθμός αυτός συμφωνεί με τη διαπίστωση των Raley και Bianchi (2006) ότι καταγράφονται όλο και λιγότερες και μικρότερου εύρους διαφυλικές διαφορές, ίσως λόγω της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Οι όποιες διαφορές, ωστόσο, έχουν συνέπειες στο είδος των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και κοινωνικών χαρακτηριστικών που αναπτύσσουν τα παιδιά, και μέσω αυτών των συνεπειών ανακυκλώνονται οι διακριτοί ρόλοι των φύλων (McHale, et al., 2004). Το εύρημα ότι όλες οι διαφυλικές διαφορές στην έρευνα αυτή αναφέρονται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εξηγείται από το μεγάλη διάρκεια συμμετοχής σε δομημένες δραστηριότητες πρόσκτησης γνώσης που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Αφού υπάρχει τόση ομοιογένεια, έχει νόημα να μιλούμε για ένα τυπικό 24ωρο των συμμετεχόντων βάσει των μέσων όρων που αναφέρθηκαν. Το 24ωρο αυτό μπορεί να απέχει από το πραγματικό 24ωρο του κάθε ατόμου (π.χ. τα παιδιά δεν πηγαίνουν κάθε μέρα αγγλικά. Fuligni & Hardway, 2006), αλλά αναπαραστά με σχετική ακρίβεια το 24ωρο των παιδιών σε επίπεδο πληθυσμού (Mauldin & Meeks, 1990). Συνεπώς, μπορούμε να αναζητήσουμε σε αυτούς τους μέσους όρους το είδος των προτεραιοτήτων που θέτουμε για την ανάπτυξη των παιδιών.

Σε συμφωνία με τη διεθνή εμπειρία (Cole & Cole, 2002. Craig, 2006), η παρούσα έρευνα δείχνει ότι βασικότερη προτεραιότητα είναι η πρόσκτηση γνώσης. Οι επιλογές των γονέων και όσων άλλων επιφορτίζονται με την κατανομή του χρόνου των παιδιών υπακούν στην προτεραιότητα αυτή: Μια δραστηριότητα θεωρείται χρήσιμη αν προάγει την επίδοση, ενώ δεν θεωρείται χρήσιμη αν αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες (Bryant, 1985). Τίθεται έτσι το ερώτημα, υπάρχει κάποιο ανώτατο ιδανικό όριο σχολικής εργασίας, του οποίου η παραβίαση δεν προκαλεί περαιτέρω οφέλη ή, χειρότερα, είναι επιβλαβής για τα παιδιά (Larson & Verma, 1999);

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι συνισταμένη τουλάχιστον δύο παραγόντων. Πρώτον, πώς βιώνουν τα παιδιά τη σχολική εργασία; Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων 16χρονων μαθητών, οι Πουρκός και Κοντοπόδης (2005) διαπιστώνουν ότι η σχολική εργασία συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα και την αίσθηση του κενού χρόνου. Δεν είναι γνωστό τι συμβαίνει σε άλλες ηλικίες. Δεύτερον, τι άλλες δραστηριότητες θα έκαναν τα παιδιά αν παρακολουθούσαν λιγότερα μαθή-



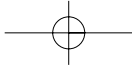
ματα; Θα επέλεγαν ενεργητικές δραστηριότητες που συνδέονται με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (όπως το νοικοκυριό, Mauldin & Meeks, 1990, η αλληλεπίδραση με φίλους, Faulkner, 1995, ή το παιχνίδι, Αυγητίδου, 2001), ή παθητικές δραστηριότητες όπως η τηλεθέαση, των οποίων η αναπτυξιακή σημασία είναι αμφιλεγόμενη (Flammer & Alsaker, 2000);

Ένα ακόμα ερώτημα που προκύπτει αφορά στη σχέση της παρακολούθησης μαθημάτων με τους άλλους τομείς ανάπτυξης. Εκτός από την παροχή γνώσεων, είναι πιθανό η παρακολούθηση μαθημάτων να παρέχει ευκαιρίες και για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι η εμπειρία του σχολικού διαλείμματος, η οποία ενσωματώθηκε εδώ στη σχολική παρακολούθηση, είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Pellegrini, 2005). Ή, ακόμα, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004) που μπορεί να εφαρμόζονται τόσο στο σχολείο όσο και στα λοιπά μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά είναι σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη. Το θέμα αυτό απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

### Δυνατά σημεία – Αδυναμίες

Στην ενότητα αυτή, περιγράφονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες της μεθοδολογίας (ως προς τη δειγματοληψία, το εργαλείο μέτρησης, τη διαδικασία και την κωδικοποίηση) της παρούσας έρευνας. Ως προς το δείγμα, υπήρχε στην παρούσα έρευνα καλή αντιπροσώπευση των δύο φύλων και των δύο τάξεων που μελετήθηκαν. Σε επόμενη έρευνα, θα ήταν καλό να μελετηθούν και άλλες τάξεις, καθώς και να υπάρξει καλύτερη αντιπροσώπευση διαφόρων περιοχών (όπως το Λεκανοπέδιο Αττικής). Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο 24ωρο που προηγήθηκε της συνέντευξης ήταν αποτελεσματική στις περισσότερες περιπτώσεις. Λίγα άτομα δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να περιγράψουν ένα 24ωρο από μεσάνυχτα ως μεσάνυχτα.

Η συνέντευξη από το παιδί με τη συνδρομή της μητέρας όπου χρειαζόταν ήταν επίσης αποτελεσματική. Η σχετική βιβλιογραφία (π.χ., Bianchi & Robinson, 1997) υποστηρίζει ότι παιδιά διαφορετικών ηλικιών διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να περιγράφουν τη μέρα τους. Εδώ ζητήσαμε τη συνδρομή των μητέρων για όλους τους συμμετέχοντες για λόγους μεθοδολογικής ομοιογένειας. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ατόμων που πήραν τις συνεντεύξεις, δεν προέκυψαν ασυμφωνίες μεταξύ παιδιών και μητέρων. Ένας άλλος παράγοντας καταλυτικός για την



## Γ. Βλειώρας

---

επιτυχία της συνέντευξης ήταν η επιλογή τόπου και χρόνου από τους συμμετέχοντες.

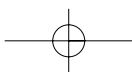
Κάποια προβλήματα προέκυψαν στην κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων. Στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, επιλέξαμε να μην εστιάσουμε σε παράλληλες δραστηριότητες, καθώς υπάρχουν στοιχεία ότι αυτές επηρεάζουν την αναφορά κύριων δραστηριοτήτων (Kitterod, 2001). Πράγματι, κατά τις συνεντεύξεις δεν περιγράφηκαν παράλληλες δραστηριότητες. Ένα πρόβλημα ωστόσο που προέκυψε ήταν η αναφορά δύο ή περισσότερων δραστηριοτήτων για το ίδιο χρονικό διάστημα (π.χ., «ζωγράφησε και έπαιξε»). Σε μελλοντική έρευνα, θα ήταν καλό να γίνει ειδική αναφορά στο στήσιμο της συνέντευξης ως προς το πώς να χειρίζονται τα άτομα που παίρνουν τις συνεντεύξεις τέτοιες περιγραφές.

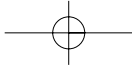
## Κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η διερεύνηση των δραστηριοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για την ανάπτυξή τους. Άλλα σχετικά θέματα που επιζητούν ερευνητική απάντηση περιγράφονται εδώ. Καταρχάς, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί κανείς τη χρήση χρόνου κατά τα Σαββατοκύριακα, όταν οι δραστηριότητες με στόχο την πρόσκτηση γνώσης είναι περιορισμένες (Mauldin & Meeks, 1990), ή σε άλλες περιόδους (π.χ. κατά τις διακοπές, ή πιο κοντά στην αρχή ή το τέλος της σχολικής χρονιάς, Kitterod, 2001).

Άλλοι παράγοντες, πέραν της τάξης και του φύλου, που σχετίζονται με τη χρήση χρόνου είναι ο πολιτισμός (Larson & Verma, 1999), η κοινωνική τάξη (McHale, et al., 2001), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Craig, 2006), και το μέγεθος και ο τύπος της οικογένειας (Bianchi & Robinson, 1997). Περαιτέρω μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει τέτοιου είδους διαφορές στην ελληνική επικράτεια.

Πιο σημαντική ωστόσο είναι η διερεύνηση των διαφορών ως προς τα αναπτυξιακά αποτελέσματα (π.χ., Larson & Verma, 1999), αν δηλαδή διαφορετικά προφίλ χρήσης χρόνου συνδέονται με την ανάπτυξη με διαφορετικό τρόπο. Ένας παράγοντας που φαίνεται να είναι σημαντικός για τα αναπτυξιακά αποτελέσματα είναι το με ποιους περνούν το χρόνο τους τα παιδιά. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση με τους γονείς (Moorehouse, 1991. Sayer, et al., 2004. Zick & Bryant, 1996) ή με συνομηλί-





κους (Faulkner, 1995) είναι σημαντική. Άλλοι παράγοντες αφορούν στη χρονική διαδοχή (π.χ., η τηλεθέαση αμέσως πριν την κατάκλιση σχετίζεται με προβλήματα ύπνου, Adam, et al., 2007) και η ποιότητα του χρόνου (π.χ., το τι κάνουν τα παιδιά με τους γονείς τους είναι πιο σημαντικό από το πόσο χρόνο περνούν μαζί τους, Brooks-Gunn, et al., 2002).

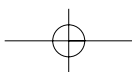
Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι δραστηριότητες και ανάπτυξη δε συνδέονται μονόδρομα (McHale, et al., 2001). Από τη μία, διαφορετικές δραστηριότητες ενέχουν διαφορετικές ευκαιρίες ανάπτυξης. Από την άλλη, πιο ανεπτυγμένα παιδιά είναι δυνατό να επιλέγουν πιο σύνθετες δραστηριότητες που προάγουν περαιτέρω την ανάπτυξή τους. Η εξακρίβωση τέτοιου είδους επιδράσεων απαιτεί διαχρονική έρευνα.

## Συμπέρασμα

Τι μας έμαθε τελικά η παρούσα έρευνα; Ότι το 24ωρο μιας εργάσιμης ημέρας των μαθητών και μαθητριών της Γ' και Δ' Δημοτικού δομείται κυρίως γύρω από την παροχή γνώσης. Λιγότερος χρόνος αφιερώνεται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Δεδομένων των διαφορετικών ευκαιριών ανάπτυξης που προσφέρουν διαφορετικές δραστηριότητες, θα ήταν καλό να αναλογιστούμε αν η ανάπτυξη στην οποία στοχεύει αυτό το ημερήσιο πρόγραμμα είναι αυτή που πραγματικά επιθυμούμε για τη νέα γενιά.

## Σημειώσεις

1. Αφού εστιάζουμε σε συγκεντρωτικούς περιγραφικούς δείκτες, κάνουμε την υπόθεση ότι οι δείκτες αυτοί περιγράφουν κάποιον πληθυσμό. Ποιος είναι αυτός ο πληθυσμός, αφού οι συμμετέχοντες προέρχονται από τόσους διαφορετικούς τόπους διαμονής; Για παράδειγμα, αν τα παιδιά από αστικές περιοχές αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο σε δομημένες δραστηριότητες απ' ότι σε αγροτικές περιοχές, τι αναπαριστά ο αντίστοιχος μέσος όρος για το συνολικό δείγμα; Για τον έλεγχο του παράγοντα αυτού, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη σύγκριση του χρόνου που αφιερώνουν τα παιδιά στις διάφορες δραστηριότητες ως προς το μέγεθος του τόπου μόνιμης κα-



τοικίας τους. Βάσει των στοιχείων που δημοσιεύει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία στην ιστοσελίδα της, διακρίναμε τις αγροτικές περιοχές, και τους αστικούς οικισμούς μικρού μεγέθους και μεσαίου μεγέθους. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές ( $p < 0,01$ ) μεταξύ των οικισμών αυτών βρέθηκαν μόνο ως προς την ανάπαυση. Συνεπώς, έχει νόημα να υπολογίσουμε τους περιγραφικούς δείκτες για όλους τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως τύπου μόνιμης κατοικίας.

## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου Σ., «Εισαγωγή», στο: Σ. Αυγητίδου (Επιμ. έκδοσης), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 13-51), Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- Adam, E.K., Snell, E.K., & Pendry, P., «Sleep timing and quantity in ecological and family context: A nationally representative time-diary study», *Journal of Family Psychology*, τεύχος 21 (1), 2007, σελ. 4-19.
- Bates, I.E., Viken, R.J., Alexander, D.B., Beyers, J., & Stockton, L., «Sleep and adjustment in preschool children: Sleep diary reports by mothers relate to behavior reports by teachers», *Child Development*, τεύχος 73, 2002, σελ. 62-74.
- Bianchi, S.M. & Robinson, J., «What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital», *Journal of Marriage and the Family*, τεύχος 59 (2), 1997, σελ. 332-344.
- Brooks-Gunn, J., Hann, W., & Waldfogel, J., «Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care», *Child Development*, τεύχος 73, 2002, σελ. 1052-1072.
- Bryant, B., «The neighborhood walk: Sources of support in middle childhood», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, τεύχος 50 (3, Serial No. 210), 1985.
- Carpenter, C.J., & Huston-Stein, A., «Activity structure and sex-typed behavior in preschool children», *Child Development*, τεύχος 51, 1980, σελ. 862-872.
- Cole, M. & Cole, S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών, Β' τόμος*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.
- Craig, L., «Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis», *The British Journal of Sociology*, τεύχος 57 (4), 2006, σελ. 553-575.

- Erikson, E. H., «Identity and the life cycle: Selected papers», *Psychological Issues*, τεύχος 1 (1), Monograph 1, 1959.
- Faulkner, D., «Play, self and the social world», στο P. Barnes (Ed.), *Personal, Social and emotional development of children* (pp. 231-286), The Open University, Milton Keynes, 1995.
- Feldman, L.P. & Hornik, J., «The use of time: An integrated conceptual model», *Journal of Consumer Research*, τεύχος 7, 1981, σελ. 407-419.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D., «Adolescent electronic media use: Instead of doing what?», *International Journal of Group Tensions*, τεύχος 29, 2000, σελ. 163-190.
- Fuligni, A.J. & Hardway, C., «Daily variations in adolescents' sleep, activities, and psychological well-being», *Journal of Research on Adolescence*, τεύχος 16, 2006, σελ. 353-378.
- Juster, F.T., Ono, H., & Stafford, F.P., «An assessment of alternative measures of time use», *Sociological Methodology*, τεύχος 33 (1), 2003, σελ. 19-54.
- Juster, F.T. & Stafford, F., «The allocation of time: Empirical findings, behavioral models, and problems of measurement», *Journal of Economic Literature*, τεύχος 29, 1991, σελ. 471-522.
- Kitterod, R.H., «Does the recording of parallel activities in time use diaries affect the way people report their main activities?» *Social Indicators Research*, τεύχος 56, 2001, σελ. 145-178.
- Kitterod, R.H., «Mothers' housework and childcare: Growing similarities or stable inequalities», *Acta Sociologica*, τεύχος 45 (2), 2002, σελ. 127-149.
- Koltko-Rivera, M.E., «Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification», *Review of General Psychology*, τεύχος 10 (4), 2006, σελ. 302-317.
- Larson, R., & Verma, S., «How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities», *Psychological Bulletin*, τεύχος 126, 1999, σελ. 701-736.
- LeBlanc, G. & Bearison, D.J., «Teaching and learning as a bi-directional activity: Investigating dyadic interactions between child teachers and child learners», *Cognitive Development*, τεύχος 19, 2004, σελ. 499-515.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Maslow, A.H., «A theory of human motivation», *Psychological Review*, τεύχος 50, 1943, σελ. 370-396.
- Mauldin, T. & Meeks, C.B., «Sex differences in children's time use», *Sex Roles*, τεύχος 22 (9/10), 1990, σελ. 537-554.

- McHale, S.M., Crouter, A.C., & Tucker, C.J., «Free time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence», *Social Development*, τεύχος 12, 2001, σελ. 125-148.
- McHale, S.M., Kim, J.-Y., Whiteman, S., & Crouter, A.C., «Links between sex-typed time use in middle childhood and gender development in early adolescence», *Developmental Psychology*, τεύχος 40 (5), 2004, σελ. 868-881.
- Moorehouse, M.J., «Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence», *Developmental Psychology*, τεύχος 27, 1991, σελ. 295-303.
- Niemi, I., «Systematic error in behavioural measurement: Comparing results from interview and time budget studies», *Social Indicators Research*, τεύχος 30, 1993, σελ. 229-244.
- Pellegrini, A.D., *Recess: Its role in education and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005.
- Pellegrini, A.D., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E., «A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK», *Social Development*, τεύχος 13 (1), 2004, σελ. 107-123.
- Piaget, J., *Play, dreams and imitation in childhood*, Norton, New York, 1951.
- Πουρκός, Μ. & Κοντοπόδης, Μ., «Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών», *Ψυχολογία*, τεύχος 12 (2), 2005, σελ. 249-275.
- Price, S., Rogers, Y., Scaife, M., Stanton, D., & Neale, H., «Using 'tangibles' to promote novel forms of playful learning», *Interacting with Computers*, τεύχος 15, 2003, σελ. 169-185.
- Raley, S. & Bianchi, S., «Sons, daughters, and family processes: Does gender of children matter?», *Annual Review of Sociology*, τεύχος 32, 2006, σελ. 401-421.
- Sadeh, A., Gruber, R., & Raviv, A., «The effects of sleep restriction and extension on school-age children: What a difference an hour makes», *Child Development*, τεύχος 74, 2003, σελ. 444-455.
- Sandberg, J.F. & Hofferth, S.L., «Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997», *Demography*, τεύχος 38 (3), 2001, σελ. 423-436.
- Sayer, L., Gauthier A., & Furstenberg, F., «Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations», *Journal of Marriage and Family*, τεύχος 66 (5), 2004, σελ. 1152-1169.
- Τσουλέα, Ρ., *Επικίνδυνες δίαιτες... Τα Νέα*, 2004. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://tanea.gr/Article.aspx?d=20040522&nid=4337600>.

Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

---

- Vygotsky, L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Wical, K.A. & Doherty, W.J., «How reliable are fathers' reports of involvement with their children?: A methodological report», *Fatherhood*, τεύχος 3 (1), 2005, σελ. 81-93.
- Zick, C.D. & Bryant, K.W., «A new look at parents' time spent in child care: Primary and secondary time use», *Social Science Research*, τεύχος 25, 1996, σελ. 260-280. συλέςα, 2004.