

“Πολιτισμικές διαφορές” και μορφές χρήσης - διαχείρισης του χώρου και του χρόνου στο διάλειμμα

Γούλας Βαγγέλης, Σπινθουράκη Ιουλία - Αθηνά
Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη: Ο χώρος και ο χρόνος ως κοινωνικά προσδιορισμένες παράμετροι των σχολικών και διδακτικών πρακτικών προσλαμβάνονται και αξιοποιούνται διαφορετικά από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” μαθητές στο σχολείο. Η διερεύνηση της χρήσης του χώρου και του χρόνου στο διάλειμμα από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” μαθητές και η διερεύνηση των οικογενειακών και κοινωνικών συνθηκών των μαθητών αυτών μας δείχνει πως είναι ένα πλέγμα παραγόντων το οποίο μαζί με τα “πολιτισμικά χαρακτηριστικά” καθορίζει τη “διαφορετικότητα”. Η αναζήτηση διαφορετικών στρατηγικών οι οποίες θα διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς στην αξιοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος συνδέεται με αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οικογενειακό περιβάλλον, τις συνθήκες διαβίωσης, αλλά και τη σχέση της τοπικής κοινωνίας με την “διαφορετικότητα”. Η πολυπολιτισμική συγκρότηση του σχολικού πληθυσμού στη χώρα μας και τα προβλήματα που συνδέονται μ’ αυτή αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο είναι ανάγκη να μελετηθούν πλήθος παραγόντων ώστε να διαμορφωθούν αποτελεσματικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: Χώρος, χρόνος, διάλειμμα, προαύλιο, παιχνίδι, διαφορετικός, ετερότητα, πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Εισαγωγή: Η μεταβολή του σχετικά ομοιογενούς πολιτισμικά χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ως αποτέλεσμα των εξελίξεων στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, έχει διαπιστωθεί σε έρευνες διαφορετικών επιστημονικών πεδίων - οικονομία, απασχόληση, πολιτική, κοινωνικές επιστήμες - (Μάρκου 1995, Βαΐου & Χατζημιχάλης 1997, Γκότοβος 2002). Η μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών επηρεάζει αναπόφευκτα και την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Η αύξηση των “πολιτισμικά διαφορετικών” μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποτελεί παράγοντα που ασκεί επιδράσεις στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι διδακτικές προσεγγίσεις, το περιεχόμενο των σχολικών εκδηλώσεων ρυθμίζονται ή τροποποιούνται παίρνοντας υπόψη τους τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία των “πολιτισμικά διαφορετικών”. Η εκπαιδευτική πολιτική, ως πλαίσιο ρύθμισης των διδακτικών και σχολικών πρακτικών, αναδεικνύει τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη “διαπολιτισμική εκπαίδευση” σε βασική συνιστώσα της (ΥΠΕΠΘ 1997 & 2002, Επιτροπή των Ε.Κ. 2001, Γκότοβος 2002).

Η μελέτη των προβλημάτων τα οποία αναδεικνύει η φοίτηση “διαφορετικών πολιτισμικά” μαθητών συνδέεται με το σύνολο της οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι τρόποι αξιολόγησης, η επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού, κ.α. (Μάρκου 1997, Γεωργογιάννης 1997, Νικολάου 2000 & 2005, Χατζηγεωργίου 2004) Στη διεθνή βιβλιογραφία τα ζητήματα αυτά αποτελούν σημαντικό και διακριτό πεδίο προβληματισμού (Clifford 1986, Taylor 1993, Bullivant 1997, Carnoy & Castells 1997, Godelier 1999).

Το σχολείο, ωστόσο, εκτός από το περιεχόμενο, τις διδακτικές μεθόδους και τις διαδικασίες αξιολόγησης, υφίσταται για το σύνολο των μαθητών ως συγκεκριμένος και προσδιορισμένος κοινωνικά χώρος και χρόνος. Το σύνολο των σχολικών και διδακτικών πρακτικών λαμβάνει χώρα σε ορισμένο χώρο και προσδιορισμένο χρόνο. Ο χώρος και ο χρόνος, όπως έχει επισημανθεί από πλήθος σχετικών ερευνών δεν είναι ουδέτερα “φυσικά” μεγέθη αλλά παράμετροι οι οποίες διαφοροποιούνται σε σχέση με οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις, δηλαδή προσδιορίζονται διαφορετικά και έχουν διαφοροποιημένες επιδράσεις για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Συνντέρ 1981, Jameson 1999, Σπυριδωνίδης 1999, Bauman 2002).

Η συνύπαρξη, λοιπόν, “πολιτισμικά διαφορετικών” θέτει εξαρχής το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών προσλήψεων, χρήσεων και δυνατοτήτων του χώρου και του χρόνου. Ταυτόχρονα, κι επειδή ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν θεσμικά σχεδιασμένες και ρυθμισμένες από την πολιτεία παραμέτρους, θέτει το ζήτημα των σιωπηρών ή φανερών παραδοχών τις οποίες υποκρύπτει ο σχεδιασμός και η ρύθμισή τους, δηλαδή τον κοινωνικό χαρακτήρα αυτών των ρυθμίσεων (Bourdieu 1999).

Η μελέτη των ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με το χώρο και το χρόνο αποτελεί προνομιακό πεδίο μελέτης τόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των σχολικών και διδακτικών πρακτικών. Στην έρευνά μας επιδιώξαμε τη μελέτη μιας συγκεκριμένης – επιμέρους – όψης αυτών των ζητημάτων. Το πρόβλημα στο οποίο εστίασε η έρευνά μας ήταν ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου των διαλειμμάτων από μία ομάδα μαθητών οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως “πολιτισμικά διαφορετικοί”. Επιλέξαμε τη μελέτη αυτού του πεδίου υποθέτοντας πως επειδή ο χρόνος των διαλειμμάτων δεν είναι στον ίδιο βαθμό αυστηρά ρυθμισμένος και ελεγχόμενος μπορούμε να διακρίνουμε πιθανές διαφοροποιήσεις, τις οποίες η αυστηρή οριοθέτηση των εντός της τάξης δραστηριοτήτων εμποδίζει να εκδηλωθούν (Συνντέρ 1981, Νούτσος 1982, Μαυρογιώργος 2003).

Η μελέτη του τρόπου χρήσης και διαχείρισης του χώρου και του χρόνου από τους μαθητές του δείγματος δεν εξαντλείται ωστόσο στις επισημάνσεις μιας φαινομενολογικής προσέγγισης αλλά θεωρούμε απαραίτητο να πάρει υπόψη της τους γενικότερους κοινωνικό-πολιτικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι προσδιορίζουν, νοηματοδοτούν και επιτρέπουν τις επιλογές των μαθητών (Νούτσος 1982 & 2002, Μαυρογιώργος 2003). Χωρίς την αναφορά στο κοινωνικό, ως δομικό πλαίσιο των δυνατοτήτων και των περιορισμών, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αποδίδονται στα υποκείμενα ως ιδιότητες εγγενείς και μη αναγώγιμες (Αλεξίου 1998).

Η έρευνά μας, λοιπόν, έχει ως στόχο της να εξετάσει τον τρόπο διαχείρισης:

- α) του χρόνου των διαλειμμάτων από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” μαθητές
- β) του χώρου την ώρα των διαλειμμάτων από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” μαθητές.

Μεθοδολογία

Η επιλογή της μεθόδου διερεύνησης έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα να περιγραφούν και να αναλυθούν οι διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο χώρο και το χρόνο του διαλείμματος. Επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των προβλημάτων της έρευνάς μας (Cohen & Manion 1997). Η επιλογή ωστόσο αυτής της μεθόδου απαιτεί τη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η πληρότητα και η σαφήνεια των δεδομένων (Galton & Patrick 1990, Alexander 1997, Καψάλης 2000).

Επισκεφθήκαμε τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές του δείγματος και εξασφαλίσουμε την άδεια του Διευθυντή των σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Εξετάσαμε με προσοχή το χώρο του προαυλίου και εντοπίσαμε την καταλληλότερη θέση παρατήρησης. Η θέση παρατήρησης την οποία επιλέξαμε μας επέτρεπε να έχουμε πλήρη εικόνα του συνόλου των δραστηριοτήτων των παρατηρούμενων μαθητών και ταυτόχρονα απέκλειε κάθε εμπλοκή μας.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε πιλοτική εφαρμογή του συστήματος κωδικοποίησης των παρατηρήσεων και αναμορφώσαμε κατάλληλα το αρχικό σχέδιό μας. Η πιλοτική εφαρμογή μας οδήγησε στο ακόλουθο σύστημα κωδικοποίησης των δεδομένων:

- Έξοδος από την τάξη
- Παιχνίδι στο διάλειμμα
- Θέση στις γραμμές
- Επιστροφή στην τάξη
- Συμπεριφορά εισόδου – εξόδου στην τάξη

Σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες κωδικοποίησης ελέγχονταν και καταγράφονταν συγκεκριμένες – οι ίδιες πάντα – στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές (μόνος – με παρέα, χαρούμενος – λυπημένος, γρήγορα – αργά, πρώτος – τελευταίος).

Το δεύτερο σκέλος της έρευνάς μας αφορούσε τη μελέτη των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος. Εξασφαλίσουμε την άδεια των Διευθυντών των σχολείων ώστε να έχουμε πρόσβαση στα σχετικά βιβλία των σχολείων όπου καταγράφονται στοιχεία της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων. Στη συνέχεια επισκεφθήκαμε τα σπίτια των μαθητών και συζητήσαμε με τους γονείς τους το σκοπό της έρευνάς μας και τους λόγους για τους οποίους μας ήταν απαραίτητη η καταγραφή των δεδομένων τα οποία αφορούσαν τους χώρους μελέτης και διαμονής των μαθητών. Εξασφαλίσουμε τη συγκατάθεση των γονέων, με εξαίρεση μία περίπτωση, η οποία όμως δεν επηρέαζε τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων, αφού τα απαιτούμενα στοιχεία ήταν στην περίπτωση αυτή φανερά (διαμονή όλης της οικογένειας σε ένα δωμάτιο, απουσία άλλων χώρων). Η περίπτωση αυτή αφορούσε ένα τσιγγανόπαιδο του σχολείου της αγροτικής περιοχής.

Δείγμα

Στην έρευνα αυτή συμμετείχε ένας περιορισμένος αριθμός τριών δημοτικών σχολείων της περιοχής Πατρών. Τα 2 σχολεία ήταν 12/θέσια και το 1 6/θέσιο. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν τρεις μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε' τάξη. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήριο την ύπαρξη τριών “πολιτισμικά διαφορετικών”

μαθητών στην τάξη αυτή (Ε'). Η παρατήρηση μαθητών από την ίδια τάξη κρίθηκε σκόπιμη γιατί προσέφερε τη δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης (κοινή έξοδος - είσοδος, κοινές γραμμές, ύπαρξη συμμαθητών φίλων) και ταυτόχρονα μας έδινε τη δυνατότητα να παρατηρούμε μαθητές οι οποίοι είχαν πάρει μέρος στις ίδιες διαδικασίες μαθήματος και είχαν σε σημαντικό βαθμό κοινές επιδράσεις).

Καταρχήν επιλέχθηκαν όλα τα σχολεία τα οποία είχαν στην Ε' τάξη τρεις τουλάχιστον "πολιτισμικά διαφορετικούς" μαθητές. Στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες με κριτήριο την περιοχή τους, δηλαδή σχολεία αστικής, σχολεία περιφερειακής και τέλος σχολεία αγροτικής περιοχής. Από το σύνολο των σχολείων τα οποία πληρούσαν το κριτήριο αυτό, επιλέχθηκαν τρία, τα οποία πληρούσαν το κριτήριο της χωροταξικής κατανομής του προαυλίου (αποκλείστηκαν όσα είχαν προαύλιο και στις δύο πλευρές, ζήτημα που καθιστούσε αδύνατη τη συνεχή παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των μαθητών). Το προαύλιο των τριών σχολείων που επιλέχθηκαν παρουσίαζε επίσης κοινά χαρακτηριστικά ως προς τις δυνατότητες δραστηριοτήτων τις οποίες παρείχε στους μαθητές. Το προαύλιο και στα τρία σχολεία είχε μπάσκετες και βόλεϋ, όπως επίσης και συστεγαζόμενο Νηπιαγωγείο το οποίο χρησιμοποιούσε το ίδιο προαύλιο με το Δημοτικό Σχολείο.

Οι μαθητές του δείγματος παρατηρήθηκαν επί δύο εβδομάδες την ώρα του πρώτου διαλείμματος (09.40-10.00), το διάστημα 20 Σεπτεμβρίου έως 20 Οκτωβρίου 2005 και τα δεδομένα καταγράφηκαν με βάση την κωδικοποίηση που έχουμε αναφέρει.

Οι 9 μαθητές του δείγματος, με βάση τα επίσημα βιβλία των σχολείων ήταν καταγεγραμμένοι ως εξής: 3 τσιγγανόπαιδα, 3 παιδιά Αλβανών μεταναστών, 2 παιδιά από την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας και 1 παιδί παλιννοστώντων Ποντίων. Από τους 9 μαθητές 5 ήταν αγόρια και 4 κορίτσια. Τα 4 αγόρια και τα 2 κορίτσια είχαν ηλικία 11 ετών, 1 αγόρι είχε ηλικία 13 ετών και 2 κορίτσια είχαν ηλικία 12 ετών. Με εξαίρεση το αγόρι (13 ετών) και τα δύο κορίτσια (12 ετών) οι υπόλοιποι μαθητές φοιτούσαν στα σχολεία αυτά από την πρώτη τάξη.

Η κατανομή του δείγματος ως προς τα σχολεία ήταν η εξής. Στο σχολείο της αστικής περιοχής φοιτούσαν 2 παιδιά Αλβανών μεταναστών και 1 από την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας. Στο σχολείο της περιφερειακής περιοχής φοιτούσαν 1 παιδί παλιννοστώντων Ποντίων, ένα τσιγγανόπαιδο και 1 από την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας. Τέλος στο σχολείο της αγροτικής περιοχής φοιτούσαν 1 παιδί Αλβανών μεταναστών, και 2 τσιγγανόπαιδα.

Παρουσίαση των δεδομένων

Η παρατήρηση των μαθητών γινόταν τις ίδιες μέρες και για τα τρία σχολεία και τα δεδομένα καταγράφονταν σε ξεχωριστό δελτίο για κάθε μαθητή. Η καταγραφή γινόταν κάθε 3 λεπτά και αφορούσε 5 καταγραφές για κάθε ημέρα. Τις ημέρες παρατήρησης δεν απουσίασε κανείς από τους μαθητές του δείγματος και η καταγραφή αφορούσε τον ίδιο αριθμό δεδομένων για κάθε μαθητή.

Τα δεδομένα ως προς κάθε κατηγορία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Α.- Έξοδος από την τάξη

Οι μαθητές του δείγματος και στα τρία σχολεία έβγαιναν ανάμεσα στους πρώτους από την τάξη (βλ. πίνακα 1). Τις περισσότερες μέρες (8 στις 10 για το αστικό σχολείο, 6 στις 10 για το περιαστικό σχολείο και 6 στις 10 για το σχολείο της αγροτικής περιοχής) ένας εκ των μαθητών του δείγματος ήταν αυτός που άνοιγε την πόρτα, παρότι η θέση τους δεν ήταν η πιο κοντινή στην έξοδο της τάξης. Ανάμεσα στα τρία σχολεία οι μαθητές του σχολείου της αστικής περιοχής ήταν αυτοί που παρουσίασαν το μεγαλύτερο ποσοστό εξόδου από την τάξη ως πρώτων. Στις δέκα μέρες παρατήρησης σε κανένα από τα τρία σχολεία δεν καταγράφηκε περίπτωση μαθητή του δείγματος ο οποίος να εξήλθε ανάμεσα στους τελευταίους πέντε μαθητές.

Πίνακας 1

Έξοδος από την τάξη

Σχολεία	Στους 5 πρώτους	Στους 5 τελευταίους	Με παρέα	Μόνος/η	Γρήγορα	Αργά
Αστικό	30	0	2	28	27	3
Περιαστικό	30	0	4	26	24	6
Αγροτικό	30	0	7	23	30	0

Οι μαθητές του δείγματος εξέρχονταν από την τάξη μόνοι τους και ποτέ με παρέα. Σ’ αυτό βέβαια συντελούσε και το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος (8 στους 9 μαθητές) εξέρχονταν από την τάξη τρέχοντας και σταματούσαν το τρέξιμο μόνο όταν έφταναν στο επιθυμητό – κάθε φορά διαφορετικό - σημείο του προαυλίου. Εξαίρεση αποτελούσε μία μαθήτρια η οποία συνήθως εξέρχονταν αργά και σχεδόν ποτέ δεν απομακρύνονταν από το χώρο γύρω από το γραφείο των δασκάλων. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Β. Παιχνίδι στο διάλειμμα

Οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν ομοιότροπες συμπεριφορές όσον αφορά το είδος και τον τρόπο παιχνιδιού στο διάλειμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία – με εξαίρεση τη μαθήτρια που αναφέραμε – έπαιζαν με παιδιά της ίδια “πολιτισμικής ομάδας”. (βλ. πίνακα 2) Κανένα σημείο του προαυλίου δεν φάνηκε να αποτελεί ιδιαίτερη επιλογή. Έπαιζαν είτε όπου σταματούσε ο πρώτος που έφτανε στο προαύλιο είτε όπου υπήρχε διαθέσιμος χώρος.

Καμία μέρα δεν παρατηρήθηκε αναζήτηση άλλου ή συγκεκριμένου χώρου ούτε διαφωνία τους με άλλους συμμαθητές τους για το χώρο του παιχνιδιού. Ανάμεσα στους μαθητές των τριών σχολείων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές του δείγματος συμμετείχαν σε ομαδικά παιχνίδια αυτές αφορούσαν αποκλειστικά τα αγόρια (5 στους 9 μαθητές) και αποκλειστικά τη συμμετοχή τους σε ποδόσφαιρο. Η συμμετοχή τους όμως αυτών των μαθητών στην ομάδα διέφερε σημαντικά από αυτή των υπόλοιπων. Δεν πειθαρχούσαν στους κανόνες (θέση στο παιχνίδι), ήταν εμφανώς πιο “σκληροί” με τους αντίπαλους και ιδιαίτερα πρόθυμοι σε ενέργειες οι οποίες για τους άλλους μαθητές ήταν βαρετές ή απαγορευμένες (π.χ. στις πέντε περιπτώσεις που η μπάλα βγήκε από το προαύ-

λιο του σχολείου ήταν αυτοί που χωρίς να ζητήσουν άδεια πήδηξαν τα κάγκελα και την έφτασαν). Η αντίδραση των δασκάλων και στις πέντε περιπτώσεις δεν ήταν ιδιαίτερα αυστηρή, στις δύο μάλιστα περιπτώσεις του σχολείου της αγροτικής περιοχής δεν υπήρξε καν επίπληξη.

Πίνακας 2

Παιχνίδι στο διάλειμμα

Σχολεία	Μόνος/η	Με παρέα	Με όλους	Με “όμοιους”	Ηγέτης
Αστικό	8	22	5	17	0
Περιαστικό	11	19	3	16	0
Αγροτικό	7	23	10	13	0

Παρατηρήθηκε σε δύο περιπτώσεις η άρνηση μαθητών του δείγματος να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια παρότι προσκλήθηκαν από συμμαθητές τους. Στις περιπτώσεις τέλος στις οποίες οι μαθητές του δείγματος δεν έπαιζαν με παιδιά της ίδιας ομάδας δεν περιφέρονταν στο προαύλιο αλλά στέκονταν πάντα σε σημεία κοντά στην κεντρική πόρτα του προαυλίου. Να σημειώσουμε πως οι μαθητές του δείγματος και στα τρία σχολεία έπαιζαν σε σημεία που βρίσκονταν στη μεγαλύτερη απόσταση από την τάξη τους και πάντα κοντά στα κάγκελα του προαυλίου.

Στις περιπτώσεις ομαδικών παιχνιδιών δεν παρατηρήθηκε εκδήλωση “ηγετικής” συμπεριφοράς από τους μαθητές του δείγματος αλλά μάλλον άρνηση αποδοχής του αναγνωρισμένου από την ομάδα “ηγέτη”. Στις περιπτώσεις που ο “ηγέτης” της ομάδας συγκέντρωνε τους μαθητές αυτοί έπαιζαν παράμερα, κι όσες φορές τους ορίζονταν κάποια θέση στο παιχνίδι δεν ακολουθούσαν τις οδηγίες.

Οι μαθητές του δείγματος και στα τρία σχολεία παρουσίαζαν την ίδια συμπεριφορά και υιοθετούσαν συγγενείς πρακτικές. Στο κυλικείο του σχολείου, το οποίο βρισκόταν στο χώρο του προαυλίου, παραβίαζαν συστηματικά τη σειρά και κατάφεραν σε ελάχιστο χρόνο να ψωνίζουν πρώτοι, αδιαφορώντας για τις διαμαρτυρίες των άλλων μαθητών. Στην περίπτωση της μίας μέρας κατά την οποία έβρεχε παρουσίασαν συνολικά (8 στους 9 μαθητές) ανυπακοή στις εντολές των δασκάλων να μην τρέχουν στη βροχή, ενώ η πλειοψηφία τους (6 στους 9 μαθητές) επέλεγε, ως παιχνίδι, να προσπαθεί να κάνει μούσκεμα τους άλλους μαθητές πατώντας δυνατά στις λακούβες του νερού. Τέλος τις δύο ημέρες κατά τις οποίες εκτελούσε εφημερία ο δάσκαλος της τάξης τους κανένας μαθητής του δείγματος δεν συναντήθηκε ή δε συνομίλησε στο διάλειμμα μαζί του, κάτι που αποτελούσε συνήθη πρακτική για το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

Καταγράφηκαν επίσης οι επόμενες πρακτικές για τους μαθητές και των τριών σχολείων: α) οι μαθητές του δείγματος σε 7 περιπτώσεις (1 στο σχολείο αστικής περιοχής, 2 στο σχολείο περιαστικής περιοχής και 4 στο σχολείο αγροτικής περιοχής) μάζεψαν χαλασμένα παιχνίδια τα οποία οι συμμαθητές τους πέταξαν στο προαύλιο και έπαιζαν με αυτά. β) οι μαθητές του δείγματος και στα τρία σχολεία πήγαιναν συχνά στο Νηπιαγωγείο (βρισκόταν στο ίδιο προαύλιο και στα τρία σχολεία) κι όταν τους επιτρέπονταν έμπαιναν μέσα και έπαιζαν με παιχνίδια, και γ) οι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν σε ποσοστό πολλαπλάσιο των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου στο γραφείο των δασκάλων, κατά την ώρα του διαλείμματος ως υπαίτιοι παραβάσεων. Συγκεκριμένα, από τους μαθητές του δείγματος, στο διάστημα των

10 ημερών, κλήθηκαν στο γραφείο και οι 3 μαθητές από το αστικό σχολείο, 2 μαθητές από το περιφερειακό και 1 μαθητής από το σχολείο αγροτικής περιοχής. Από τους υπόλοιπους μαθητές και των τριών σχολείων κλήθηκαν στο γραφείο των δασκάλων, ως υπαίτιοι παραβάσεων συνολικά δύο μαθητές.

Γ. Θέση στις γραμμές

Και στα τρία σχολεία – λόγω αναγκαίων ανακοινώσεων με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς – οι μαθητές χρειάστηκε μετά το πέρας του διαλείμματος να συγκεντρωθούν σε γραμμές και να ακούσουν διάφορες ανακοινώσεις από το Διευθυντή του σχολείου (βλ. πίνακα 3). Οι περιπτώσεις αυτές ήταν 5 για το αστικό σχολείο, 6 για το περιφερειακό σχολείο και 3 για το σχολείο της αγροτικής περιοχής.

Πίνακας 3
Θέση στις γραμμές

Σχολεία	Πρώτος/η	Τυχαία σειρά	Τελευταίος/α	Γρήγορα	Αργά
Αστικό	0	1	14	13	2
Περιφερειακό	0	3	15	14	4
Αγροτικό	0	1	8	9	0

Παρότι οι γραμμές δεν ελέγχονταν με αυστηρότητα από τους δασκάλους, ούτε απαιτούνταν από το σύνολο των μαθητών να βρίσκονται στην αντίστοιχη θέση της πρωινής γραμμής – οι υπόλοιποι μαθητές έμπαιναν σε τυχαία σειρά – οι μαθητές του δείγματος στη μεγάλη τους πλειοψηφία (7 στους 9 μαθητές) έμπαιναν πάντα σε ορισμένη θέση. Προσπαθούσαν, μετακινούμενοι συνεχώς να καταλαμβάνουν την τελευταία θέση. Ακόμα κι αν κάποιος ερχόταν στις γραμμές μετά από αυτούς αυτοί πήγαιναν πίσω του ώστε να βρίσκονται πάντα τελευταίοι. Οι δύο μαθητές του δείγματος που έμπαιναν σε τυχαία σειρά, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου ήταν μαθητές του αστικού σχολείου (1 αγόρι και 1 κορίτσι).

Δ. Επιστροφή στην τάξη

Στη συνέχεια και μέχρι την είσοδο της τάξης έτρεχαν και προσπερνούσαν τους υπόλοιπους, έφταναν πρώτοι στην είσοδο της τάξης και παρέμεναν έξω από αυτή μπαίνοντας πάλι τελευταίοι στην τάξη. (βλ. πίνακα 4) Η συμπεριφορά αυτή παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος (7 στους 9 μαθητές) και στο σύνολο των περιπτώσεων που οι μαθητές των σχολείων έκαναν γραμμές.

Πίνακας 4
Επιστροφή στην τάξη

Σχολεία	Πρώτος/η	Τελευταίος/α	Γρήγορα	Αργά
Αστικό	1	14	13	2
Περιφερειακό	2	16	14	4
Αγροτικό	0	8	9	0

Σε καμία περίπτωση, στο σύνολο των μαθητών και σε όλες τις ημέρες παρατήρησης δεν καταγράφηκε επάνοδος στην τάξη μαθητών του δείγματος με παρέα. Η έξοδος από την τάξη και η είσοδος σ' αυτή στο σύνολο των περιπτώσεων αντιμετωπίζονται ως ατομική υπόθεση και οι μαθητές του δείγματος βρίσκονταν σε ανταγωνισμό με όλους τους άλλους μαθητές.

Την ίδια συμπεριφορά παρουσίασαν οι μαθητές του δείγματος και στις περιπτώσεις που η επιστροφή στην τάξη γινόταν χωρίς γραμμές. Ανέβαιναν τρέχοντας ως την πόρτα της τάξης και παρόμεναν εκεί μπαίνοντας τελευταίοι στην αίθουσα.

E.- Συμπεριφορά εισόδου – εξόδου

Ως προς το θέμα της συμπεριφοράς εισόδου – εξόδου από την τάξη οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν τέλος κοινή συνολικά συμπεριφορά (9 στους 9 μαθητές) όλες τις ημέρες παρατήρησης (10 στις 10). Κατά την έξοδο από την τάξη φώναζαν δυνατά (πολλές φορές χωρίς νόημα, π.χ. ααααα!) και οι κινήσεις τους ήταν σαφώς πιο δυναμικές από των υπολοίπων συμμαθητών τους. Τα πρόσωπά τους έδειχναν επίσης χαρούμενα σε βαθμό μεγαλύτερο από των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Αντίθετα κατά την είσοδο στην τάξη σε καμία περίπτωση δεν φώναζαν, οι κινήσεις τους δεν ήταν εμφανώς πιο δυναμικές από αυτές των συμμαθητών τους, παρότι τρέξιμο να φτάσουν πρώτοι ως την είσοδο της τάξης, και έμπαιναν στην τάξη σιωπηλοί. Τα πρόσωπά τους ήταν εμφανώς λιγότερο χαρούμενα από αυτά των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Είναι χαρακτηριστικό πως το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην είσοδο των μαθητών στην τάξη και την είσοδο του δασκάλου οι μαθητές του δείγματος ήταν γενικά σιωπηλοί και έξω από την πόρτα της τάξης σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές οι οποίοι έκαναν φασαρία μέσα στην αίθουσα. Γενικά το σύνολο των μαθητών του δείγματος προσπαθούσε να παραμείνει όσο το δυνατόν περισσότερο εκτός της αίθουσας.

Κοινωνικό – οικονομικά χαρακτηριστικά

Σε μια προσπάθεια να εξετάσουμε πιθανές σχέσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές των μαθητών του δείγματος και τις επιδράσεις του κοινωνικού, οικογενειακού περιβάλλοντός τους εξετάσαμε συγκεκριμένα στοιχεία. Αυτά αφορούσαν την οικονομική – επαγγελματική κατάσταση των γονέων των μαθητών και τις συνθήκες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αναλυθεί από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν τη σχολική ζωή των μαθητών (Φραγκουδάκη 1985).

Καταγράψαμε και αναλύσαμε τρεις μεταβλητές: α) την επαγγελματική κατάσταση και των δύο γονέων, (βλ. πίνακα 5) β) την ύπαρξη ιδιαίτερων χώρων μελέτης, (βλ. πίνακα 6) και γ) την ύπαρξη ιδιαίτερου δωματίου για τους μαθητές του δείγματος στο σπίτι (βλ. πίνακα 7). Τα δεδομένα τα οποία αφορούν την επαγγελματική κατάσταση των γονέων τα αντλήσαμε από τα επίσημα βιβλία του σχολείου ενώ τα δεδομένα τα οποία αφορούν την ύπαρξη ιδιαίτερων χώρων μελέτης με επισκέψεις στα σπίτια των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 5
Επαγγελματική κατάσταση γονέων

		Εργάτης/ια	Υπάλληλος	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Εποχιακά εργαζόμενος/η	Άνεργος
Πατέρας	Τσιγγαν.		0	1	2	0
	Αλβανοί	3	0	0	0	0
	Ελ. Αλβ.	1	0	0	0	1
Παλ.	Πόντιοι	1	0	0	0	0
	Σύνολο	5	0	1	2	1
Μητέρα	Τσιγγαν.	0	0	0	0	3
	Αλβανοί	1	0	0	2	0
	Ελ. Αλβ.	1	0	0	1	0
Παλ.	Πόντιοι	0	0	0	1	0
	Σύνολο	2	0	0	4	3

Πίνακας 6
Χώρος μελέτης

Χώρος μελέτης	Ατομικός χώρος	Κοινός με άλλα αδέρφια	Κοινόχρηστος χώρος οικογένειας
Τσιγγαν.	0	0	3
Αλβανοί	0	2	1
Ελ. Αλβ.	1	1	0
Παλ. Πόντιοι	0	1	0
Σύνολο	1	4	4

Πίνακας 7
Χώρος διαμονής

Χώρος διαμονής	Ιδιαίτερο δωμάτιο	Κοινό δωμάτιο με αδέρφια	Οικογένεια σε κοινό χώρο
Τσιγγαν.	0	0	3
Αλβανοί	0	2	1
Ελ. Αλβ.	1	1	0
Παλ. Πόντιοι	0	1	0
Σύνολο	1	4	4

Η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων τα οποία αφορούν τις μεταβλητές των κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών μας οδηγεί καταρχήν στην επισημάνση πως οι “πολιτισμικά διαφορετικοί” μαθητές φαίνεται να ανήκουν στις ασθενέστερες οικονομικά ομάδες. Στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους κυριαρχεί η χειρωνακτική και επισφαλής εργασία.

Η ανάλυση των δεδομένων τα οποία αφορούν την ύπαρξη ιδιαίτερου χώρου μελέτης στο σπίτι μας έδειξε πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές του

δείγματος στερούνται τέτοιων χώρων. Η έλλειψη αυτών των χώρων υποχρεώνει τους μαθητές να μελετούν κάτω από ιδιαίτερες και όχι ευνοϊκές συνθήκες. Αν συνυπολογιστούν η απουσία βιβλιοθήκης (σε κανένα σπίτι δεν συναντήσαμε βιβλιοθήκη), η υστέρηση σε τεχνολογικά μέσα (σε κανένα σπίτι δεν συναντήσαμε ηλεκτρονικό υπολογιστή) και οι δυσκολίες των γονέων στην παροχή βοήθειας (γνώση Γλώσσας, εκπαιδευτικού συστήματος, κ.α.) μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως η μελέτη των μαθητών αυτών στο σπίτι περιλαμβάνει πρόσθετες αρνητικές παραμέτρους.

Η διαμονή τέλος της πλειοψηφίας των μαθητών σε κοινόχρηστους χώρους έχει προφανώς επιδράσεις στις αντιλήψεις τους για τη χρήση και τη διαχείριση του χώρου, αφού περιλαμβάνει την κοινή αξιοποίηση των ίδιων αντικειμένων για μια ποικιλία χρήσεων, τη μεταβλητότητα των ωρών των δραστηριοτήτων (η μελέτη στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται όταν αδειάσει το τραπέζι της κουζίνας ή στο κρεβάτι, ενώ την ίδια ώρα, στον ίδιο χώρο εξελίσσονται παράλληλα κι άλλες δραστηριότητες (η μητέρα μαγειρεύει, ο πατέρας συζητά με κάποιον επισκέπτη, κ.α.).

Ερμηνεία – συζήτηση

Τα δεδομένα της έρευνας μας επιτρέπουν μια πρώτη και επιφυλακτική προσέγγιση κι ερμηνεία της συμπεριφοράς των “πολιτισμικά διαφορετικών” μαθητών του δείγματος. Η γεωγραφική προέλευση του δείγματος, ο περιορισμός σε μία μόνο τάξη του σχολείου και ο πολύ μικρός σε μέγεθος αριθμός αποτελούν σαφείς περιοριστικούς παράγοντες γενίκευσης των συμπερασμάτων. Θεωρούμε ωστόσο βασικότερο περιοριστικό παράγοντα γενίκευσης των συμπερασμάτων την απουσία, σ’ αυτή τη φάση, μελέτης του συνόλου των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και γενικότερων προσδιορισμών οι οποίοι καθορίζουν τα δομικά πλαίσια τα οποία επιτρέπουν την εκδήλωση και αξιοποίηση συγκεκριμένων αντιλήψεων και πρακτικών. (Goulas, E.& Spinthourakis, JA 2005). Η ερμηνεία, λοιπόν, των δεδομένων αφορά, στο σημείο αυτό, τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών στις συμπεριφορές και πρακτικές των μαθητών του δείγματος.

Η συμπεριφορά και οι πρακτικές των μαθητών του δείγματος παρουσιάζουν έντονες τάσεις ομοιομορφίας. Η ανάπτυξη κοινών πρακτικών και στρατηγικών από τους μαθητές του δείγματος γίνεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (αστικό – περιαστικό – αγροτικό), δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (με εξαίρεση τη συμμετοχή ή όχι σε ομαδικά παιχνίδια, η οποία όμως απαιτεί ιδιαίτερη μελέτη) και παρουσιάζει σταθερότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα (2 εβδομάδων).

Η ομοιότητα των συμπεριφορών και πρακτικών των μαθητών του δείγματος μας δείχνει επίσης πως αυτές δεν αποτελούν απλά διαφορετική “πολιτισμική” σχέση με παραμέτρους χρήσης και διαχείρισης του χώρου και του χρόνου αφού οι μαθητές του δείγματος ανήκουν οι ίδιοι σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές του δείγματος φαίνεται να ορίζονται σε σχέση προς το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπα και να διακρίνονται ως προς αυτό. Η διάκριση προς και από το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο τείνει να υποβαθμίζει τις μεταξύ τους πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες ως σημειωθεί δεν είναι δευτερεύουσας φύσης. Είναι πιθανό στην ομογενοποίησή τους να συντελεί η ομοιότητα των συνθηκών διαβίωσής τους, αλλά αυτό απαιτεί ιδιαίτερη, ξεχωριστή μελέτη.

Η διερεύνηση του συνόλου των μηχανισμών (σχολικοί, εκπαιδευτικοί, κοι-

νωνικοί, κ.α.) οι οποίοι οδηγούν τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” σε ομοιότροπες συμπεριφορές και πρακτικές ως προς το κυρίαρχο πρότυπο, υποβαθμίζοντας πιθανά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάλυση των συνθηκών διαμόρφωσής τους. Υπάρχει ανάγκη, μ’ άλλα λόγια παραπέρα έρευνας των σχέσεων ιεραρχίας / υποταγής ανάμεσα στο κυρίαρχο πολιτισμικά πρότυπο και τα “διαφορετικά πολιτισμικά” πρότυπα.

Η συμπεριφορά και οι πρακτικές των μαθητών του δείγματος παρουσιάζουν τάσεις συγκρότησης μιας μεταβλητής γεωμετρίας διακριτότητας / ενσωμάτωσης. Οι μαθητές του δείγματος φαίνεται να υιοθετούν – σε αρκετές περιπτώσεις - πρακτικές οι οποίες τους ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Οι πρακτικές αυτές δεν είναι όμως κατ’ ανάγκη αντιθετικές με το σύνολο των μαθητών, αλλά μάλλον συγκροτούν ένα “λειτουργικό” δίπολο διάκρισης / ενοποίησης. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής επιτρέπει στους μαθητές του δείγματος να διακρίνονται στα σημεία τα οποία νομίζουν ότι υπερτερούν (σκληραγωγία, σωματική δύναμη, αντοχή, ανυπακοή, κ.α.) και ταυτόχρονα δεν τους στερεί τη δυνατότητα να ενσωματώνονται στην ομάδα όταν αυτή λειτουργεί με βάση κανόνες τους οποίους δεν μπορούν να παραβούν (μάθημα στην τάξη, γραμμές, κ.α.) Η μη αυστηρή οριοθέτηση των πρακτικών διακριτότητας / ενσωμάτωσης από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς” μαθητές επιτρέπει σ’ αυτούς να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται στα δεδομένα της κάθε φορά συγκυρίας.

Οι μαθητές του δείγματος, στο σύνολό τους φαίνεται επίσης να υιοθετούν πρακτικές διαχείρισης και χρήσης του χώρου οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ενιαία αντίληψη του χώρου. Δεν διακρίνουν κάποιο τμήμα του προαυλίου χώρου ως “πιο οικείο” αλλά αξιοποιούν οποιοδήποτε σημείο τους προσφέρεται. Η συμπεριφορά τους, ως προς το σημείο αυτό, προσφέρει ως δεδομένο την αντίληψη για την πολυπλοκότητα χρήσης του χώρου και την απουσία αντίληψης για την αυστηρά προσδιορισμένη χρήση των διαφορετικών σημείων του χώρου.

Ως προς τη χρήση και τη διαχείριση του χρόνου οι μαθητές του δείγματος χαρακτηρίζονται από την κυριαρχία της “παροντικής” διάστασης του χρόνου. Δεν αφιερώνουν χρόνο, όπως οι συμμαθητές τους στο σχεδιασμό των παιχνιδιών, το προγραμματισμό ενεργειών, κ.λ.π. Οι μαθητές του δείγματος, με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης, φαίνεται να διακρίνονται από την επιδίωξη της άμεσης εκμετάλλευσης του ελεύθερου χρόνου, την έλλειψη διαπραγμάτευσης και “μακροπνοής” στρατηγικής. Για τους μαθητές του δείγματος φαίνεται πως το διάλειμμα γίνεται αντιληπτό με την κυριολεκτική του σημασία, δεν αποτελεί διακοπή των εργασιών ενόψει αυτών που ακολουθούν.

Τέλος η συμπεριφορά των μαθητών του δείγματος στο σύνολό της χαρακτηρίζεται από την απουσία σταθερών κανόνων. Ο χώρος και ο χρόνος αξιοποιούνται “κατά το δοκούν” και περιορίζονται μόνο από την απειλή της τιμωρίας ή τις στρατηγικές αποφυγής της. Οι μαθητές του δείγματος δεν διακρίνουν διαφορετικές χρήσεις των σημείων του προαυλίου και δεν απαιτούν την ύπαρξη όλων των “απαραίτητων” προϋποθέσεων για να παίξουν. Είναι χαρακτηριστικό πως σε τρεις περιπτώσεις που η μπάλα ήταν ξεφούσκωτη, κι ενώ οι συμμαθητές τους έχασαν το μισό διάλειμμα περιμένοντας το δάσκαλο να τους δώσει άλλη, οι μαθητές του δείγματος έπαιζαν με την ξεφούσκωτη μπάλα χωρίς αυτό να τους ενοχλεί καθόλου.

Επίλογος

Τα δεδομένα της έρευνας, η ανάλυση και η ερμηνεία τους μας επιτρέπουν, με τους περιορισμούς και τις επιφυλάξεις που έχουμε ήδη αναφέρει, την εξαγωγή κάποιων πρώτων συμπερασμάτων. Πρόκειται κυρίως για γενικότερες διαπιστώσεις οι οποίες επισημαίνουν την ανάγκη παραπέρα διερεύνησης των προβλημάτων αυτών.

Διαπιστώνουμε την ανάγκη διερεύνησης των πιθανών σχέσεων ανάμεσα στην παροντική διάσταση του χρόνου από τους μαθητές του δείγματος και την σύστοιχη βίωση, χρήση και διαχείριση του χρόνου από τα οικογενειακά περιβάλλοντα των μαθητών αυτών (ανασφαλής εργασία, έλλειψη δυνατότητας μακροχρόνιου προγραμματισμού, στρατηγικές επίλυσης άμεσων βιοτικών προβλημάτων, κ.λ.π.). Τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν, με τους περιορισμούς τους οποίους έχουμε αναφέρει, πως η αντίληψη του χρόνου από τους μαθητές του δείγματος δεν μπορεί να εξηγηθεί μονοσήμαντα κι αιτιακά με βάση μόνο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικοί – οικονομικοί παράγοντες, οι οποίοι συγκροτούν τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών αυτών.

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στην ενιαία αντίληψη του χώρου από τους μαθητές του δείγματος και την ανάλογη χρήση και διαχείριση του χώρου στο σπίτι (έλλειψη διακριτών χώρων, έλλειψη αυστηρά προσδιορισμένης χρήσης των χώρων, χρήση του ίδιου χώρου για πολλές και διαφορετικές ανάγκες, κ.λ.π.) αποτελεί το δεύτερο παράγοντα ο οποίος αναδεικνύεται από τη μελέτη των δεδομένων της έρευνάς μας. Χωρίς να αποδίδουμε αναλογικά και με σχέση αντιστοιχίας τις συμπεριφορές των μαθητών στις υλικές συνθήκες είναι νομίζουμε απαραίτητη η εξέταση των πιθανών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

Τέλος από τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδεικνύεται η ανάγκη να διερευνώνται οι σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά των “πολιτισμικά διαφορετικών” και τους μηχανισμούς εκείνους (κρατικούς, εκπαιδευτικούς, σχολικούς κ.α.) οι οποίοι διαχειρίζονται, ιεραρχούν, ταξινομούν και διακρίνουν πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές (Αναλυτικό Πρόγραμμα, οργάνωση σχολικού χρόνου, απόδοση αξίας σε πρακτικές, κ.α.). Οι πρακτικές διάκρισης / ενσωμάτωσης, τις οποίες παρουσίασαν συνολικά οι μαθητές του δείγματος μπορούν έτσι να εξεταστούν στο έδαφος της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Η διερεύνηση των παραπάνω προβλημάτων μπορεί να συμβάλλει στη διατύπωση προτάσεων, (Spinthourakis, JA & Katsillis JM 2003) οι οποίες, στο βαθμό που θεμελιώνονται στο έδαφος της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλ. δεν ανάγουν το κοινωνικό, μονοσήμαντα και περιοριστικά, στο πολιτισμικό, μπορούν να διεκδικούν και ίσως να πετυχαίνουν καλύτερες συνθήκες για τους μαθητές αυτούς.

Βιβλιογραφία

Alexander R. (1995). *Versions of primary education*, London: Routledge.

Αλεξίου Θ., (1998). Η πολυπολιτισμική Κοινωνία: Μύθος και πραγματικότητα, *Ουτοπία*, τχ. 31.

- Βαΐου Ντ. & Χατζημιχάλης Κ.,(1997). *Με τη ραπτομηχανή στην κουζίνα και τους πολωνούς στους αγρούς. Πόλεις, περιφέρεια και άτυπη εργασία*, Αθήνα: Εξάντας.
- Bauman Z. (2002). *Η μετανεωτεरिकότητα και τα δεινά της*, Αθήνα: Ψυχογιός.
- Bourdieu P. (1999) *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bullivant B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα, στο S. Modgil, G.Verma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Χαραμής Π.) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carnoy M. & Castells M. (1997). *Sustainable Flexibility. A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*, O.E.C.D, Paris.
- Clifford J. (1986) Introduction: Partial Truths στο Clifford J. & Marcus M.E. (επιμ.) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen L & Manion L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- Galton M & Patrick H. (Eds) (1990). *Curriculum provision in the small primary schools*, London:Routledge.
- Γεωργγιάννης Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου), Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Godelier M. (1999). *The Enigma of the Gift* (μετ. N. Scott) Cambridge: Polity Press.
- Goulas, E.& Spinthourakis, JA (2005). The role of “us” and “others” as reflected in the teachers’ celebratory speeches on national holidays (299-306). In A. Ross (ed), *Teaching Citizenship*. London, UK: CICE, Institute for Policy Studies in Education (London Metropolitan University).
- Επιτροπή των Ε.Κ. (2001). *Έκθεση της Επιτροπής: Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, COM(2001) 59 τελικό, Βρυξέλλες, Βέλγιο.
- Jameson F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Καντατζόγλου Ρ. & Πετρονότη Μ.(επιμ.) (2000). *Όρια και Περιθώρια. Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Καφάλης Γ. (2000). Οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών στην Ελλάδα: Διαφορές ανάμεσα στα μονοθέσια, διθέσια και πολυθέσια σχολεία στο Παπάς Α, Τσιπλητάρης Α., Πετρούλακης

N., Χάρης Κ., Νικόδημος Στ., & Ζούκης Ν. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Π.Ε.Ε, Αθήνα: Ατραπός.

Κωνσταντοπούλου Χρ., Μαράτου Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ. & Οικονόμου Θ. (επιμ.) (2000). *“εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Μαυρογιώργος Γ. (1993). Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση” στο *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση*, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα, Αθήνα (σ. 138-160)

Μάρκου Γ. (1995). *Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα

Μαυρογιώργος Γ. (2003). Εκπαίδευση, σχολικός χρόνος και διδασκαλία. Πόσο (και πως) είναι σημαντική παράμετρος ο σχολικός χρόνος στο Μαυρογιώργος Γ. *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νούτσος Μπ. (1982). Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 3.

Νούτσος Μπ. (2002). Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Εφ. *Η Αυγή* (28-6-2002) (σ.1-2)

Παπαδάκη – Μιχαηλίδη Ε., (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συνντέρ Ζ. (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Σπινθουράκη Ι. Κατσίλλης Ι. & Μουσταίρας Π., (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία στο Γεωργγιάννης Π., (επιμ.). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου), Αθήνα: Gutenberg (σ. 163-179)

Spinthourakis, JA & Katsillis, JM (2003). Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece, (93-98). In A. Ross (Ed), *A Europe for many cultures*. London, UK: CICE, Institute for Policy Studies in Education (London Metropolitan University)

Σπυριδωνίδης Ντ. (1992). Οι μεταβολές της σχέσης του χώρου και του χρόνου στη μεταμοντέρνα κατάσταση στο *Μεταμοντέρνο Καιρό*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Ταΐλφορ Τσ. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1997). *Εκπαίδευση 2000, Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/ση Π.Ε. -Δ.Ε. (1998). *Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγή και εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Σχολείο Διευρυνμένου Ωραρίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισηγήσεις – Βιογραφικά Σημειώματα*, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπονδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπονδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα (<http://pi-schools.gr>).

Φραγκουδάκη Α., (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Summary

Space and time can be seen as socially determined parameters of school and instructive practices. "Cultural different" students engage and develop them differently. The research concerning the use of space and time during recess by "cultural different" students and that of familial and social conditions of these students shows us that it is a mesh of factors which combined with the "cultural characteristics" appears to determine "diversity". The search for different strategies that will facilitate these students taking advantage of the school environment are connected with changes in the curriculum, the familial environment, their living conditions, but also with the relationship of local society with the issue of "diversity". The multicultural constitution of the school population in Greece and the problems that are connected with this constitutes a field in which it is necessary to study a crowd of factors so that effective practices are shaped.

Key words: Space, time, recess, courtyard, play, different, diversity, cultural characteristics

Address: J.A. Spinthourakis
University of Patras
Rio-Patras 26500 Greece
e-mail: jspin@upatras.gr

