

**ΑΠΟ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΤΙ ΜΕΝΕΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ;
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΜΕΛΙΝΑ»
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ**

Δημήτρης Βεργίδης – Διονυσία Τουρκάκη, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, κάθε χρόνο πραγματοποιούνται στα σχολεία της χώρας εκατοντάδες εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία συμμετέχουν χιλιάδες εκπαιδευτικοί και μαθητές. Το ζητούμενο είναι «τι μένει» ως μεσοπρόθεσμο αποτέλεσμα από τα προγράμματα αυτά, στα σχολεία που τα υλοποιούν.

Στην εργασία αυτή, ειδικότερα εξετάζονται τα αποτελέσματα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, σε πέντε σχολεία της πειραματικής του εφαρμογής μετά την ολοκλήρωσή της. Κυρίως, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στα αποτελέσματά του σε τρεις άξονες: *τα γνωστικά περιεχόμενα, το σχολικό χρόνο και το σχολικό χώρο.*

Το ερώτημα που θέτουμε είναι αν το ταξινομημένο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, και ο σχολικός χώρος αναιρούν σε καθοριστικό βαθμό τη συνέχιση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ και την ανάπτυξη της πολιτιστικής διάστασης στην καθημερινή σχολική ζωή.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των δασκάλων, προκύπτει ότι οι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ οφείλονται αφενός στο σχολικό θεσμό, αφετέρου στον ίδιο το δάσκαλο που μετατρέπεται σε μάντα επιβολής του θεσμοθετημένου ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτισμική αγωγή, αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Στα ελληνικά σχολεία την τελευταία δεκαετία αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν εντάσσονται στα διδασκόμενα μαθήματα. Σημαντικά προγράμματα σε διάφορα θέματα τείνουν να δημιουργήσουν μια νέα πραγματικότητα.

Στο Υπουργείο Παιδείας λειτουργεί Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελ-

ματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) με πέντε τμήματα. Στο δεύτερο τμήμα υπάγονται τα γραφεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας. Επίσης, στις δραστηριότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (www.ypepth.gr).

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η πολιτεία θέλοντας να ευαισθητοποιήσει τους νέους σε περιβαλλοντικά θέματα, παρωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικών με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (ΥΠΕΠΘ, Φ 210.7/250/11590/76 στο Παπαδόπουλος Λ. - Γεωργιάδης Ν. 2000:48).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ, διεξάγονται κάθε χρόνο περίπου 2.000 εθελοντικά σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με το συντονισμό των Υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των 58 Διευθύνσεων όλης της χώρας και την υποστήριξη 18 Κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και άλλων φορέων. Στα περίπου 2.100 σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του σχολικού έτους 2000-01 πήραν μέρος περίπου 4.500 εκπαιδευτικοί και 54.000 μαθητές και μαθήτριες. Τα προγράμματα αυτά επιχορηγήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας με το ποσό κατά προσέγγιση των 34.500 ευρώ. Σύμφωνα με στοιχεία της ίδιας Διεύθυνσης για το σχολικό έτος 2002-03, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 2.620 και συμμετείχαν 5.075 εκπαιδευτικοί και 86.758 μαθητές, ενώ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν 3.082 προγράμματα και συμμετείχαν 602 εκπαιδευτικοί και 71.002 μαθητές (www.ypepth.gr/el_ec_page113.htm).

Σε εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ το 1991, στην οποία καθορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι και τα πλαίσια εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναφέρονται και άλλες δραστηριότητες στις οποίες περιλαμβάνεται για πρώτη φορά και η αγωγή υγείας (Παπαδόπουλος Λ. - Γεωργιάδης Ν. 2000:49).

Η προώθηση της αγωγής υγείας αποτελεί μία από τις προτεραιότητες του Υπουργείου από το σχολικό έτος 2001-02. Για το σκοπό αυτό θεσμοθετήθηκε ο ορισμός σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκπαιδευτικού υπευθύνου Αγωγής Υγείας που αναλαμβάνει τον ειδικό ρόλο της οργάνωσης και της στήριξης των σχετικών προγραμμάτων (www.ypepth.gr/el_ec_page73.htm).

Σύμφωνα με στοιχεία της αρμόδιας Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ, για το σχολικό έτος 2002-03 στα 1.750 προγράμματα αγωγής συμμετείχαν 5.120 εκπαιδευτικοί και 98.120 μαθητές (Υπουργείο Παιδείας- Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων ΣΕΠΕΔ).

Επίσης το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει ειδικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνονται:

- σε τσιγγάνους μαθητές,
- σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές,
- σε μουσουλμανόπαιδα.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο το πρόγραμμα «Κομένιος» (μέρος του ευρύτερου προγράμματος «Σωκράτης»), εφαρμόζεται στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποβλέπει στην ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας στον τομέα

της σχολικής εκπαίδευσης. Μέρος του προγράμματος «Κομένιος» ήταν και τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Σχέδια (ΕΕΣ) με τα οποία επιδιώχτηκε η δημιουργία συμπράξεων σχολείων όλων των επιπέδων και όλων των τύπων και οι επισκέψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία του εξωτερικού (Σταμέλος Γ. 2002:208).

Τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία (για την περίοδο 1995-1997), αφορούν τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Σχέδια (ΕΕΣ) ανά γεωγραφική περιφέρεια και βαθμίδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία σε σύνολο 15.729 σχολείων, τα ελληνικά σχολεία που συμμετείχαν σε ΕΕΣ ήταν 340. Από αυτά τα 13 ήταν νηπιαγωγεία, τα 95 δημοτικά και τα 232 γυμνάσια και λύκεια (Σταμέλος Γ. 2002:209).

Η περίπτωση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ που εξετάζουμε έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφενός γιατί πρόκειται για ένα Πρόγραμμα που αξιολογείται συστηματικά από τον πρώτο χρόνο πειραματικής εφαρμογής του, αφετέρου γιατί συγκροτεί μια σφαιρική και συνεκτική εκπαιδευτική παρέμβαση με σκοπό:

- τη διαφοροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών με τη διεύρυνση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής και διδακτικής τους εμπέλειας και προσφοράς, δια της Τέχνης,
- την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δραστηριότητας ως εναλλακτικής προσέγγισης της διδακτέας ύλης,
- τη μετεξέλιξη της σχολικής μονάδας σε μια ζωντανή, ευαίσθητη και δυναμική κοινότητα.

Θα αναφερθούμε καταρχάς στα θεσμικά εμπόδια και στις αντιστάσεις που συνάντησε το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, καθώς και στον προβληματισμό μας για τα αποτελέσματα που «έμειναν» στα σχολεία μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής εφαρμογής.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής του Προγράμματος ως προς την ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων, την οργάνωση του σχολικού χρόνου και του σχολικού χώρου.

Στην τελευταία ενότητα της εργασίας εντοπίζουμε τους περιορισμούς και τα εμπόδια τα οποία συναντά η συνέχιση του Προγράμματος μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής εφαρμογής του.

1. Το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

Η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» άρχισε το 1995-96 και ολοκληρώθηκε με την Απολογιστική Συνάντηση τον Ιούνιο του 2001, μετά από έξι χρόνια πειραματικής εφαρμογής (1995-2001), σε 94 σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Από το σχολικό έτος 2002-03 το Πρόγραμμα γενικεύθηκε σε ορισμένους νομούς της χώρας (Χανίων, Ηρακλείου, Δράμας, Καβάλας και Ζακύνθου).

Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και στην αναζωογόνηση του πυρήνα της καθημερινής σχολικής δράσης με τη δύναμη της τέχνης και του πολιτισμού. Η φιλοσοφία του Προγράμματος

τος ΜΕΛΙΝΑ, είναι να αποκαταστήσει μια αυθεντική επικοινωνία που παιδιού με το ιστορικο-κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ 2000:11).

Στα πρακτικά της πρώτης συνεδρίασης της επιτροπής σχεδιασμού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ αναφέρεται ότι «...οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν θα έπρεπε να ενταχθούν στα πλαίσια ενός καινούριου μαθήματος αλλά στην καθημερινή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος» (Βεργίδης Δ. - Βαϊκούση Δ. 2002:65). Αυτή η επιλογή, η οποία απορρέει από τη φιλοσοφία του Προγράμματος, δημιούργησε μια δυναμική στα σχολεία πειραματικής εφαρμογής που ανέδειξε θεσμικά εμπόδια, αντιστάσεις και προσπάθειες σύνθεσης και αλλαγής.

Η Χαρίτου-Φατούρου στην έκθεση αξιολόγησης του πρώτου χρόνου εφαρμογής του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, αναφέρει χαρακτηριστικά: «οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αρκετά δεσμευτικό και πρέπει να αποκτήσει ευελιξία ούτως ώστε να επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων από πλευράς δασκάλου και ανάληψη πρωτοβουλιών. Συμπερασματικά οι δάσκαλοι δεν είχαν τροποποιήσει συνολικά/ριζικά τη διδασκαλία τους, αλλά είχαν προσπαθήσει να την εμπλουτίσουν με καινούρια στοιχεία» (1996:129).

Οι προσπάθειες αυτές των δασκάλων συνάντησαν το εμπόδιο του δεσμευτικού αναλυτικού προγράμματος τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη χρονική οργάνωση της διδασκείας ύλης. Όπως επισημαίνεται στην αξιολόγηση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, κατά τον πρώτο χρόνο της πειραματικής του εφαρμογής: «οι έμπειροι δάσκαλοι που έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας εκτιμούν ότι οι δραστηριότητες του «ΜΕΛΙΝΑ» μπορούν να «συνταιριαστούν» με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος... Όμως, οι ίδιοι δάσκαλοι/λες υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει η έγκαιρη κάλυψη της διδασκείας ύλης» (Βεργίδης Δ. 1996:315).

Τα θεσμικά εμπόδια και οι αντιστάσεις διατυπώθηκαν με αρκετή σαφήνεια στις εκθέσεις αξιολόγησης των συλλόγων διδασκόντων σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων, από την ανάλυση των οποίων διαπιστώθηκε ότι «...η καλλιτεχνική δραστηριότητα ως εναλλακτική προσέγγιση της διδασκείας ύλης φαίνεται να σκοντάφτει στην υλική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων και στις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους. Μάλιστα από ορισμένους συλλόγους διδασκόντων διατυπώνεται το αίτημα για θεματική ταξινόμηση και περιχάραξη των σεμιναρίων, κατ' αναλογία με την ταξινόμηση και περιχάραξη των σχολικών περιεχομένων» (Δ. Βεργίδης - Δ. Βαϊκούση 2003:88).

Επίσης επισημαίνεται ότι «το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος συχνά γίνεται αντιληπτό μάλλον ως διδακτικό υλικό, που πρέπει να αντιστοιχεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για αναμενόμενη τάση αναπαραγωγής της περιχάραξης και ταξινόμησης των σχολικών μαθημάτων» (ό.π.:95).

Ο προβληματισμός μας εντοπίζεται κυρίως στα αποτελέσματα του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» στα σχολεία πειραματικής εφαρμογής μετά την ολοκλήρωσή της, σε τρεις άξονες:

- Τα γνωστικά περιεχόμενα
- Το σχολικό χρόνο
- Το σχολικό χώρο

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από πέντε σχολεία πειραματικής εφαρμογής, με εστιασμένες συνεντεύξεις από δώδεκα δασκάλους και πέντε διευθυντές που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα.

Για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων ως προς τους παραπάνω άξονες, χρησιμοποιήσαμε θεωρητικές έννοιες του Bernstein που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο Bernstein διακρίνει δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Εάν τα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια κλειστή σχέση μεταξύ τους, εάν δηλαδή τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο, αυτόν τον τύπο αναλυτικού προγράμματος τον αποκαλεί *τύπο συλλογής*.

Στον *τύπο συλλογής* αντιπαραθέτει τα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία τα διάφορα περιεχόμενα δεν ακολουθούν δικούς τους ξεχωριστούς δρόμους, αλλά βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους. Αυτόν τον τύπο αναλυτικού προγράμματος τον αποκαλεί *συγγωνευμένο*. (Bernstein B. 1991:67)

Οι δυο τύποι αναλυτικών προγραμμάτων συνδέονται με την έννοια της *ταξινόμησης*.

Η έννοια της ταξινόμησης χρησιμοποιείται στη σχέση των περιεχομένων μεταξύ τους. Όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τότε τα περιεχόμενα είναι απολύτως διαχωρισμένα μεταξύ τους και τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ισχυρά και σαφή (Blackledge D. - Hunt B. 1995:77).

Για να εξετάσουμε τα αποτελέσματα του Προγράμματος στους παραπάνω άξονες του αναλυτικού προγράμματος, θα μελετήσουμε τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναφέρονται στους περιορισμούς στη λειτουργία του σχολείου οι οποίοι εμποδίζουν τη συνέχεια των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Οι περιορισμοί αυτοί καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του θεσμοθετημένου σχολείου, το είδος της ταξινόμησης και την ισχύ των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων.

Υπογραμμίζουμε ότι το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στα αποτελέσματα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, μετά τη λήξη της πειραματικής του εφαρμογής. Ειδικότερα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Μάιο του 2002, ενώ η πειραματική εφαρμογή ολοκληρώθηκε το σχολικό έτος 2000-01.

Η ανάλυσή μας καταρχήν ήταν ποιοτική με σκοπό να ερμηνεύσουμε τις μαρτυρίες των δασκάλων, να διαμορφώσουμε κατηγορίες και να κάνουμε συγκρίσεις.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, για να εντοπίσουμε τη συχνότητα επανάληψης των κατηγοριών τις οποίες επισημάναμε στην ποιοτική ανάλυση, που ενδεχομένως αποτελούν περιορισμούς στη συνέχιση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Γνωστικά περιεχόμενα

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ ως προς την ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων. Πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε κατά πόσο ισχύει η ισχυρή ταξινόμηση του αναλυτικού προγράμματος, με τα γνωστικά περιεχόμενα διαχωρισμένα με ισχυρά και σαφή σύνορα, και την ενδεχόμενη εξασθένησή της με την άμβλυνση των συνόρων.

Η συνέχεια των δράσεων, αλλά και η μορφή με την οποία συνεχίζονται οι δράσεις, θεωρούμε ότι αποτελεί μια σημαντική ένδειξη της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ όσον αφορά το είδος της ταξινόμησης μετά τη λήξη της πειραματικής εφαρμογής του.

Εφαρμόζοντας οι δάσκαλοι/ες το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, βρίσκονται μπροστά σε δυο διαφορετικούς κανόνες οργάνωσης αναλυτικών προγραμμάτων, σε δυο ρυθμιστικές αρχές, σε δυο κώδικες όπως τους αποκαλεί ο Bernstein.

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια ρυθμιστική αρχή, έναν κώδικα στον οποίο οι δάσκαλοι έχουν κοινωνικοποιηθεί με την υποχρέωση να τον εφαρμόζουν.

Είναι σαφές ότι το σχολείο στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από ισχυρή ταξινόμηση του επικοινωνιακού πλαισίου, έννοια που επεξεργάστηκε ο Basil Bernstein (Σολομών Ι. 1994)

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ φαίνεται να υιοθετεί ένα συγχωνευμένο κώδικα με ασθενή ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων, αντίθετα από το θεσμοθετημένο ωρολόγιο πρόγραμμα που υιοθετεί έναν κώδικα συλλογής με ισχυρή ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων.

Τις απόψεις των δασκάλων που αφορούν τη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, μπορούμε να τις κατατάξουμε στις παρακάτω κατηγορίες και να τις αντιστοιχήσουμε με τις δράσεις τις οποίες συνεπάγονται.

Πίνακας 1

Απόψεις δασκάλων για τη συνέχιση του Προγράμματος και αντίστοιχες προτεινόμενες δράσεις

Απόψεις δασκάλων	Δράσεις δασκάλων
Εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος	Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με ευκαιριακή δράση
Ελεύθερες επιλογές	Δράσεις ανάλογα με την έμπνευσή τους
Ακριβής εφαρμογή των οδηγιών του ΜΕΛΙΝΑ	Εφαρμόζουν στην τάξη τους ό,τι έμαθαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΜΕΛΙΝΑ
Καλλιτεχνικές προδιαθέσεις	Εκφράζονται μέσω του ΜΕΛΙΝΑ

α Πιστός στο αναλυτικό πρόγραμμα: Οι δάσκαλοι/ες αυτής της κατηγορίας φαίνεται να μένουν πιστοί στο ταξινομημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρησιμοποιούν το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ως υλικό εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και ως υλικό για εορτές και επετείους.

...ό,τι κάνουμε το κάνουμε ευκαιριακά, ευκαιριακά σε κάποια επέτειο, κάποια στιγμή που θα πρέπει, το βάζουμε μέσα και στα μαθήματα βέβαια...

Δάσκαλος-1

β Ελεύθερες επιλογές: Οι δάσκαλοι/ες της κατηγορίας αυτής επιλέγουν και υλοποιούν δράσεις του ΜΕΛΙΝΑ όχι όταν το επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά όταν θέλουν εκείνοι, όταν έχουν έμπνευση.

...θα γίνει όπως μου αρέσει εμένα, στο μάθημα που μου αρέσει, που με βολεύει, που έχω να δώσω. Δεν κάνω για παράδειγμα δραματοποίηση σε όλα τα μαθήματα που ενδείκνυνται, αλλά σε εκείνο που ξέρω ότι θα βγει κάτι καλό...

Δάσκαλος-11

γ Ακριβής εφαρμογή των οδηγιών του Προγράμματος: Ο δάσκαλοι/ες της κατηγορίας αυτής προσπαθούν να εφαρμόσουν στην τάξη τους, αυτά που έμαθαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Εγώ συνεχίζω πάνω στην Ιστορία, γιατί δεν έχω επιμορφωθεί για κάτι άλλο. Αν ξαναπάρω την Τρίτη τάξη θα τα εφαρμόσω.

Δάσκαλος-6

δ Καλλιτεχνικές προδιαθέσεις: Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν οι καλλιτέχνες-δάσκαλοι/ες. Ο κώδικας επικοινωνίας τους ταυτίζεται μ' αυτόν του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Δεν χρειάζονται ιδιαίτερη ενθάρρυνση, γιατί οι ίδιοι εκφράζονται μέσα από το Πρόγραμμα. Δεν αισθάνονται κανένα περιορισμό στην εφαρμογή του.

...το εφαρμόζω ανά πάσα στιγμή... για μένα δε θα σταματήσει. Είμαι φύση καλλιτεχνική... Έχω λάβει το μήνυμα, είτε με ανατροφοδοτήσουν, είτε όχι.

Δάσκαλος-9

Και από τις τέσσερις κατηγορίες δασκάλων συνεχίζονται δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Παρατηρούμε έτσι να γίνονται κάποια βήματα προς την εξασθένιση των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά περιεχόμενα, ανάλογα με τον τρόπο που οι δάσκαλοι/ες αντιλαμβάνονται την εφαρμογή του Προγράμματος.

Πίνακας 2

Συχνότητα επανάληψης κατηγοριών που αφορούν τους τρόπους συνέχισης δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ

ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΝΕΧΙΣΗΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΛΙΝΑ

Κατηγορίες	Συχνότητα ανά δάσκαλο												Σύνολο
	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8 (Εις)	Δ9	Δ10	Δ11	Δ12	
A. Ευκαιριακές δράσεις													23
1. Εμπλουτισμός των μαθημάτων του Α.Π. με δράσεις του ΜΕΛΙΝΑ	3	4	1	1			1				1	1	12
2. Ευκαιριακά σε μαθήματα ή δραστηριότητες του σχολείου	1					3					2		6
3. Το ΜΕΛΙΝΑ ως μάθημα Αισθητικής Αγωγής	4						1						5
B. Δράσεις σε όλο το διδακτικό έργο													15
5. Συνέχιση δράσεων									8				8
6. Συνδυασμός γνωστικών περιεχομένων								5					5
7. Παράκαμψη Α.Π	2												2
Γ. Συνέχιση με συνεργασία													3
8. Συνεργασία με δασκάλους/ες ειδικοτήτων							2	1					3

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι δάσκαλοι συνεχίζουν το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ κατά κύριο λόγο με ευκαιριακές δράσεις (23 αναφορές από 8 δασκάλους/ες).

Οι ευκαιριακές αυτές δράσεις δείχνουν να έχουν στόχο να εμπλουτίσουν το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου με:

- εμπλουτισμό της ύλης των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (12 αναφορές, από 7 δασκάλους/ες),
- ευκαιριακά σε μαθήματα ή δραστηριότητες του σχολείου (6 αναφορές, από 3 δασκάλους/ες),
- στο μάθημα της αισθητικής αγωγής (5 αναφορές, από 2 δασκάλους/ες).

Οι δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ σε όλο το σχολικό πρόγραμμα με φανερή την πολιτιστική διάσταση στην καθημερινότητα των μαθημάτων επαναλαμβάνονται από 3 δασκάλους/ες 15 φορές.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ εφαρμόζεται

και μετά την πιλοτική του εφαρμογή, με δράσεις σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Όμως, η υλοποίηση δράσεων του Προγράμματος σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα επαναλαμβάνεται 8 φορές από έναν μόνο δάσκαλο και ο συνδυασμός των γνωστικών περιεχομένων επαναλαμβάνεται 5 φορές από ένα δεύτερο. Επίσης η «παράκαμψη του αναλυτικού προγράμματος» και η «συνεργασία με δασκάλους/ες ειδικότητας» επαναλαμβάνονται μόλις 2 και 3 φορές αντίστοιχα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ορισμένοι δάσκαλοι κάνουν κάποια βήματα άμβλυνσης των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά περιεχόμενα με ευκαιριακές δράσεις που στοχεύουν στον εμπλουτισμό του καθημερινού σχολικού προγράμματος, χωρίς να υποβαθμίζουν την εφαρμογή του θεσμοθετημένου ωρολογίου προγράμματος.

Θα πρέπει συνεπώς να δεχθούμε ότι «οι εκπαιδευτικοί δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από το αναλυτικό πρόγραμμα, και, χωρίς να το εγκρίνουν, δεν το αμφισβητούν» (Φρυδάκη Ε. 1999:94). Ωστόσο είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιείται από όλους σχεδόν τους δασκάλους/ες του δείγματος εκτός από δύο.

Σχολικός χρόνος

Ο σχολικός χρόνος οργανώνεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και χαρακτηρίζεται από ισχυρή ταξινόμηση, δηλαδή το περιεχόμενο μιας μονάδας χρόνου είναι καλά μονωμένο από το περιεχόμενο των υπολοίπων μονάδων χρόνου.

Θα εξετάσουμε αν ο χρόνος εξακολουθεί και μετά την πειραματική εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, να χαρακτηρίζεται από ισχυρή ταξινόμηση ή έχουν άμβλυνθεί τα σύνορα ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα.

Ο σχολικός χρόνος, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων φαίνεται να σχετίζεται:

- α. Με τη χρήση του υλικού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ
- β. Με το αναλυτικό πρόγραμμα
- γ. Με τον ίδιο το δάσκαλο/α ως άτομο

α. Χρήση του υλικού κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου

Από τις μαρτυρίες των δασκάλων φαίνεται ότι η χρήση του υλικού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ γίνεται με βάση την ύλη των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, στο χρόνο που «περισεύει». Ο δάσκαλος/α ως δρων υποκείμενο επικαθορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και την ύλη των μαθημάτων. Δεν σχεδιάζει με βάση την πολιτιστική διάσταση, αλλά ευκαιριακά προσφέρει πληροφορηση και εμπλουτίζει τα μαθήματά του χρησιμοποιώντας το υλικό του Προγράμματος.

Για κάποιους δασκάλους/ες μια άμβλυνση των συνόρων των γνωστικών περιεχομένων επιτυγχάνεται στις μικρές τάξεις στις οποίες θεωρούν ότι υπάρχει χρονική ευχέρεια.

Άλλωστε στις μικρές τάξεις με το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος δί-

νεται η δυνατότητα συγχώνευσης γνωστικών περιεχομένων «...η Μελέτη του Περιβάλλοντος αποτελεί ενιαίο τομέα μάθησης, στον οποίο ενσωματώνονται μορφωτικά στοιχεία από την κοινωνική, τη θρησκευτική, την οικονομική, την πολιτιστική, την ιστορική και εθνική ζωή» (Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1987, σ. 151-157 στο Σολομών 1996, 44). Όμως το πρόβλημα του χρόνου φαίνεται ότι αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς που ωστόσο αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο. Παραθέτουμε χαρακτηριστικές απόψεις δασκάλων.

- Οι μικρές τάξεις δουλεύουν πολύ τα υλικά που έχουμε στη ντουλάπα, γιατί έχουν και χρόνο και τα μαθήματα τα προσαρμόζουν στην ενιαία διδασκαλία.

...όταν προκύπτει ερέθισμα και ο χρόνος μας βγαίνει χρησιμοποιούμε το υλικό.

Δάσκαλος-4

- Το εφαρμόζω σε επίκαιρα θέματα, όταν δίνεται ερέθισμα. Υπάρχει και το πρόβλημα του χρόνου, δεν έχεις χρόνο...

Δάσκαλος-6

Κάποιος δάσκαλος θεωρεί ότι και στην πρώτη δημοτικού η χρήση του υλικού είναι δύσκολη εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και περιορίζει το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ σε ξεχωριστές ώρες, όπως των Τεχνικών και της Γυμναστικής.

- συνήθως στην ώρα των τεχνικών ή της γυμναστικής. Στη γλώσσα και στα μαθηματικά στην πρώτη δημοτικού είναι πάρα πολύ δύσκολο να ξεκλέψεις χρόνο, δεν ξεκλέβεις...

Δάσκαλος-7

Είναι σαφές ότι ο χρόνος αποτελεί βασική παράμετρο για την εφαρμογή του Προγράμματος.

β. Σχέση χρόνου - αναλυτικού προγράμματος

Όπως γνωρίζουμε «Στο δημοτικό σχολείο, στις υποδιαιρέσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο... Διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να αποδεχθούν την κατάτμηση και την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και των σχολικών γνώσεων» (Βεργίδης 1998).

Οποιαδήποτε διάσπαση της χρονικής συνέχειας φαίνεται να δημιουργεί άγχος και αγωνία στους δασκάλους.

...μου λείπει ο χρόνος, για να μην υπάρχει αυτό το άγχος της ύλης, του Αναλυτικού Προγράμματος.

...όταν υπάρχει το άγχος του Αναλυτικού Προγράμματος, κάπου δεν είσαι και χαλαρός για να το εφαρμόσεις...

Δάσκαλος-1

Είναι ο χρόνος φυσικά, γιατί μπορεί να θέλεις να κάνεις πολλά πράγματα... άμα έχεις να κάνεις ένα σωρό ασκήσεις στη γλώσσα, πώς θα κάνεις ένα θεατρικό παιχνίδι για το οποίο σου έχουν δώσει πάρα πολλές ιδέες;

Δάσκαλος-6

...με εμποδίζει ο χρόνος της ύλης...

Δάσκαλος-11

Ενώ, λοιπόν, στις μικρές τάξεις έχουμε σε ορισμένες περιπτώσεις συγχώνευση γνωστικών περιεχομένων στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος, στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου παρατηρείται έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο σχολικό πρόγραμμα .

Όπως υπογραμμίζεται:

...μας περιορίζει ο χρόνος. Στις μεγάλες τάξεις πόσο αισθητική αγωγή να κάνεις; Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν έχει περιθώριο, έχει μια ώρα την εβδομάδα. Υπάρχουν πολύ ωραία θέματα ειδικά στη ιστορία, αλλά δεν έχουμε καθόλου επιμороφωθεί για τις μεγάλες τάξεις.

Δάσκαλος-4

Φαίνεται ότι ορισμένοι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το Πρόγραμμα αφενός σαν αισθητική αγωγή, αφετέρου σαν υποστήριξη συγκεκριμένων μαθημάτων.

γ. Σχέση χρόνου - ατόμου

Διακρίναμε αυτή την υποκατηγορία στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, για να δείξουμε το δίλημμα των δασκάλων ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Εντοπίσαμε αντιφάσεις των ίδιων των δασκάλων που ενώ δέχονται το χρόνο ως περιοριστικό παράγοντα εφαρμογής του Προγράμματος, συγχρόνως πιστεύουν ότι είναι «θέμα ατόμου», θέλησης και όρεξης για δουλειά.

Σύμφωνα με τον Max Weber «ο κάθε διδάσκων είναι δρων και παράλληλα περιοριζόμενο υποκειμένο».

«...η δράση του όσο καθορίζεται από τις υποκειμενικές του αντιλήψεις, άλλο τόσο περιορίζεται από θεσμικούς και ιστορικο-κοινωνικούς παράγοντες...» (Φρουδάκη Ε. 1999:80).

Μέσα από αυτά τα δίλημματα και τις αντιφάσεις ίσως να καθρεφτίζεται μια εσωτερική πάλη των ίδιων των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Ίσως οι γνώσεις που αποκτούν κατά την επιμороφωσή τους δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν παγιωμένες πρακτικές. (Τουρκάκη Δ. 2003:95)

Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις που παρουσιάζουν το δάσκαλο-άτομο ως δρων υποκειμένο με σημαντικό ρόλο. Σε άλλες αναφορές όμως, υπογραμμίζονται οι δυσκολίες του εγχειρήματος.

...πιστεύω στο χρόνο, αλλά και φυσικά και στη διάθεση του δασκάλου, το να έχει μπει δηλαδή στο πνεύμα του Προγράμματος, να θέλει να εφαρμόσει ορισμένα πράγματα και παίρνοντας κάποιες ιδέες, μετά του έρχονται και δικές του ιδέες.

Δάσκαλος-6

- Θεωρώ σημαντικό τον παράγοντα «δάσκαλο», αν ο ίδιος το θέλει μπορεί να καταστρατηγίσει το Α.Π., η φύση του χαρακτήρα του, τα βιώματά του...

Δάσκαλος-11

- Νομίζω ότι σκοντάφτει σ' εμάς τους δασκάλους. Μάλλον είμαστε κολλημένοι και δεν μπορούμε να δούμε το καινούριο, να το δεχτούμε εύκολα, προτιμάμε πιο παραδοσιακές γραμμές.

Δύσκολα ένας δάσκαλος μπορεί να επέμβει στο χρόνο, να τον οργανώσει και να τα προλάβει όλα.

Πιστεύω ότι ο καθένας μπορεί να επέμβει, γιατί έχουμε μια ελευθερία κίνησης... αλλά θα είναι εις βάρος κάποιων άλλων μαθημάτων. Έχω την εντύπωση ότι όλα μαζί δεν τα προφταίνεις. Όχι έχω την εντύπωση, είμαι σίγουρη γι' αυτό. Βγαίνει πολλή δουλειά.

Δάσκαλος-12

Είναι σημαντικό ότι οι δυσκολίες που επισημαίνονται, τοποθετούνται στο επίπεδο «πώς να τα προλάβουμε όλα», ενώ αναγνωρίζεται η δυνατότητα παράκαμψης του αναλυτικού προγράμματος.

4. Σχολικός χώρος

α. Ο χώρος ως υποδομή

Οι δάσκαλοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται το χώρο, για την εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, ως μια υποδομή σημαντική για την ελευθερία των κινήσεων των μαθητών.

Ο χώρος ανά μαθητή, που αντιστοιχεί στο μέγεθος ενός τραπεζιού και μιας καρέκλας, αποτελεί εμπόδιο για το δάσκαλο στην εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Χρειάζεται οργανωμένο - κατάλληλο χώρο και αίθουσα εικαστικών «όπου όλα θα είναι έτοιμα» για δράση.

Πρόκειται ίσως για αναζήτηση χώρων με ξεχωριστές λειτουργίες « όπου τα αντικείμενα είναι πολύ πιθανό να έχουν σταθερές θέσεις και οι χώροι μπορεί να προορίζονται για ειδικές κατηγορίες προσώπων...» (Bernstein B. 1991:137).

Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται:

... λείπει ο κατάλληλος χώρος, οργάνωση του χώρου και του χρόνου.

Περιορισμοί είναι το Α.Π., η έλλειψη χώρων, η έλλειψη μιας αίθουσας εικαστικών όπου όλα θα είναι έτοιμα.

Δάσκαλος-11

Φαίνεται ότι ο χωροχρόνος αποτελεί τη σημαντικότερη παράμετρο για την εφαρμογή του Προγράμματος, παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

β. Η διαχείριση του χώρου

Όπως και για τη διαχείριση του χρόνου, επισημαίνεται ο ρόλος των δασκάλων ως ατόμων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την έλλειψη υποδομών και χώρων. Ο ίδιος δάσκαλος που αναφέρεται στην έλλειψη χώρων, βρίσκεται σε μια πάλη ανάμεσα στην «απαγόρευση» του θεσμοθετημένου και στο επιτρεπτό του «καινούριου». Είναι συναισθηματικός και σημασία έχει γι' αυτόν το «κέφι» του δασκάλου.

Δεν έχουμε υποδομή εδώ σαν κτίριο καθόλου, αλλά πάντως μπορούμε να δουλέψουμε αν έχουμε κέφι. Πάντα δηλαδή πρέπει να υπάρχει το κέφι απ' το δάσκαλο.

Δάσκαλος-4

Από τις απόψεις των δασκάλων προκύπτει όμως, ότι και ο χώρος αποτελεί παράγοντα ισχυρής ταξινόμησης που τους εμποδίζει στην εφαρμογή ενός Προγράμματος όπως το ΜΕΛΙΝΑ, που φαίνεται να στοχεύει στην εξασθένιση των

συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά περιεχόμενα.

Είναι και ο χώρος και το αναλυτικό πρόγραμμα και το κουδούνι που χτυπάει...

Δάσκαλος-5

Φαίνεται ότι πράγματι ο σχολικός χωροχρόνος και το αναλυτικό πρόγραμμα συγκροτούν ένα ισχυρά ταξινομημένο και ανελαστικό πλέγμα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, του οποίου η υπέρβαση επαφίεται κυρίως στην πρωτοβουλία, στην επινοητικότητα και στο μεράκι των δασκάλων. Η αναθέσμιση του σχολικού θεσμού μάλλον επαφίεται στους δασκάλους/ες που «δεν ακούνε» το κουδούνι να χτυπάει, και έχουν τη θέληση και την ικανότητα να αναδιοργανώσουν το χωροχρόνο της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

5. Τα εμπόδια

Στην ποσοτική ανάλυση που ακολουθεί, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τους περιορισμούς της συνέχισης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ στα σχολεία πειραματικής εφαρμογής, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων και των διευθυντών.

Πίνακας 3

Συχνότητα επανάληψης των κατηγοριών που αφορούν τους περιορισμούς συνέχισης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ

ΔΑΣΚΑΛΟΙ

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΛΙΝΑ

Κατηγορίες	Συχνότητα ανά δάσκαλο												Σύνολο		
	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8 (Εις)	Δ9	Δ10	Δ11	Δ12			
A. Δρώντα υποκείμενα													44		
1. Το επίπεδο των μαθητών	1												5	6	
2. Η προσωπικότητα του δασκάλου	1	6	2	3	1	2	1						7	7	30
3. Αρνητική στάση του διευθυντή													1	1	
4. Έλλειψη συνεργασίας													4	4	
5. Αρνητική στάση μη συμμετεχόντων δασκάλων													2	2	
6. Αρνητική στάση γονέων													1	1	
B. Σχολικός Θεσμός													54		
7. Αναλυτικό πρόγραμμα	9		1		2								3	15	
8. Ανανέωση προσωπικού			2	1										3	
9. Έλλειψη νομικής κάλυψης				3										3	
10. Απουσία κινήτρων				2										2	
11. Έλλειψη χώρων			1	2	1								2	4	10
12. Έλλειψη χρόνου	3			4	1	3	2						2	6	21
Γ. Πρόγραμμα													8		
13. Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ καλλιτεχνών και δασκάλων													2	2	
14. Έλλειψη ενημέρωσης-επιμόρφωσης	1		3	1	1									6	

N = 12

Οι δάσκαλοι/ες φαίνεται να θεωρούν ότι ο κυριότερος περιοριστικός παράγοντας στη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ είναι ο ίδιος ο σχολικός θεσμός, και κυρίως:

- η έλλειψη χρόνου (21 αναφορές, από 7 δασκάλους)
- το αναλυτικό πρόγραμμα (15 αναφορές, από 4 δασκάλους)

- η έλλειψη χώρων (10 αναφορές, από 5 δασκάλους)

Εξετάζοντας όμως αναλυτικότερα την κατηγορία «Δρώντα υποκείμενα», διαπιστώνουμε ότι η υποκατηγορία «προσωπικότητα του δασκάλου» (30 αναφορές, από 9 δασκάλους/ες), φαίνεται να είναι ο κυριότερος περιοριστικός παράγοντας στην εξέλιξη του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Το περίεργο είναι ότι ενώ φαίνεται ότι ο σχολικός θεσμός καταπιέζει τους δασκάλους/ες και κυρίως η ισχυρή ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων και του χωροχρόνου, ο «ίδιος ο δάσκαλος» αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας που εμποδίζει τη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Πίνακας 4

Συχνότητα επανάληψης των κατηγοριών που αφορούν τους περιορισμούς
συνέχισης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ**ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΛΙΝΑ**

Κατηγορίες	Συχνότητα ανά δάσκαλο					Σύνολο	
	Δ1	Δ2 (Εις)	Δ3	Δ4	Δ5		
A. Δρώντα υποκείμενα						22	
1. Έλλειψη συνεργασίας					1	3	4
2. Η προσωπικότητα του δασκάλου/ας		2	2	3	4	4	15
3. Το επίπεδο των μαθητών					1		1
4. Αρνητική στάση μη συμμετεχόντων δασκάλων						1	1
5. Κομματική αντιπαράθεση					1		1
B. Σχολικός Θεσμός							13
4. Ανανέωση προσωπικού			3	2			5
5. Αναλυτικό πρόγραμμα				1	1	1	3
6. Έλλειψη χρόνου					1		1
7. Έλλειψη κρατικής στήριξης			1				1
8. Έλλειψη κινήτρων			1			1	2
9. Έλλειψη δασκάλων ειδικότητας				1			1
Γ. Πρόγραμμα							8
10. Έλλειψη προγραμματισμού από την Κ.Ε.Σ						1	1
11. Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ καλλιτεχνών/δασκάλων					1		1
12. Έλλειψη συντονισμού		2	1		1		4
13. Έλλειψη οικονομικής στήριξης			1				1
14. Έλλειψη επιμόρφωσης-ενημέρωσης			1				1

N = 5

Συγκρίνοντας τον πίνακα των περιοριστικών παραγόντων που αναφέρουν οι διευθυντές με εκείνο των δασκάλων, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα δρώντα υποκείμενα ως κύρια κατηγορία (Δρώντα υποκείμενα: 22 αναφορές), απ' ότι στο σχολικό θεσμό (13 αναφορές).

Οι διευθυντές ως κυριότερους περιοριστικούς παράγοντες θεωρούν αυτούς που προέρχονται από τους δασκάλους/ες και από το Πρόγραμμα:

- την προσωπικότητα των δασκάλων (15 αναφορές και από τους 5 διευθυντές)

- την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων (5 αναφορές, από τους 2 διευθυντές)

- την έλλειψη συντονισμού από το ίδιο το Πρόγραμμα (4 αναφορές, από 3 διευθυντές)

Ενώ οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ότι εμποδίζονται στη δράση τους από το σχολικό θεσμό και από την προσωπικότητα του δασκάλου/ας, οι διευθυντές δείχνουν να ενδιαφέρονται για την υποστήριξη της λειτουργίας του σχολικού θεσμού τον οποίο εκπροσωπούν και κυρίως θεωρούν ότι η συνέχιση των δράσεων του Προ-

γράμματος ΜΕΛΙΝΑ εξαρτάται από την όρεξη του δασκάλου/ας για δουλειά, από τις συνεργασίες που αναπτύσσονται και από το ίδιο το Πρόγραμμα στο επίπεδο του συντονισμού.

Συμπεράσματα

Οι περιοριστικοί παράγοντες που καταγράψαμε αποτελούν ενδιαφέρουσες ενδείξεις της πραγματικής αλλά και της δυνητικής επίδρασης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ στα γνωστικά περιεχόμενα, στο σχολικό χρόνο και στο σχολικό χώρο.

Η ισχυρή ταξινόμηση που χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο, φαίνεται να διαμορφώνει δασκάλους/ες, στους οποίους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν δράσεις και υλικό του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ στις περιπτώσεις που εμπλουτίζεται η ύλη των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Δε σχεδιάζουν με βάση την πολιτιστική διάσταση, αλλά χρησιμοποιούν ευκαιριακά το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος. Φαίνεται να κατευθύνονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και την ύλη των μαθημάτων.

Τα δεδομένα που επεξεργασθήκαμε δείχνουν ότι οι δάσκαλοι/ες, όσον αφορά τους περιορισμούς στη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, δίνουν έμφαση κυρίως:

- στην προσωπικότητα του δασκάλου/ας,
- στην έλλειψη χρόνου,
- στο αναλυτικό πρόγραμμα,
- στην έλλειψη χώρων.

Ο σχολικός θεσμός και κυρίως η ισχυρή ταξινόμηση των γνωστικών περιεχομένων σε μονάδες χρόνου φαίνεται ότι πιέζει τους δασκάλους.

Το περίεργο είναι ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι/ες που πιέζονται από το σχολικό θεσμό, θεωρούν συγχρόνως ως εμπόδιο και «την προσωπικότητα του δασκάλου».

Οι διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο άτομο, ως περιοριστικό παράγοντα στη συνέχιση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, και λιγότερο στο σχολικό θεσμό τον οποίο εκπροσωπούν. Ως κυριότερα εμπόδια αναφέρουν:

- την προσωπικότητα του δασκάλου/ας,
- την έλλειψη συνεργασίας.

Η θεσμοθετημένη λειτουργία του σχολείου μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στην συνέχιση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ με τη μορφή της πλήρους συγχώνευσης των γνωστικών περιεχομένων έτσι όπως εννοείται από τον Bernstein, όμως το ίδιο το Πρόγραμμα φαίνεται να επιδρά στους εκπαιδευτικούς που θέλουν και μπορούν να εμπλουτίζουν το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα με τη χρήση του υλικού, όταν η ύλη των μαθημάτων και ο χρόνος το επιτρέπουν έστω και ευκαιριακά.

Έτσι αμβλύνονται τα σύνορα ανάμεσα στα γνωστικά περιεχόμενα με κατά περίπτωση εξασθένιση της ταξινόμησης.

Θα πρέπει επίσης να πάρουμε υπόψη μας τις αναφορές μερικών συλλόγων

διδασκόντων, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα.

- (το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ) μας δίδαξε πως να εμπλουτίσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα,
- το αναλυτικό πρόγραμμα απέκτησε αισθητική,
- το αναλυτικό πρόγραμμα έγινε πιο ζωντανό, ενδιαφέρον και δημιουργικό.

Στα θετικά του Προγράμματος αναφέρεται, επίσης, η υπέρβαση της ταξινόμησης των μαθημάτων σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και η σύνδεσή τους με πολιτισμικά στοιχεία.

Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αναγκαστικά το κρεβάτι του Προκρούστη, που αναστέλλει κάθε δημιουργική πρωτοβουλία, όπως ισχυρίζεται ένα μέρος των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, συχνά τα σχολεία λειτουργούν κυρίως με το παραπρόγραμμα (Δ. Βεργίδης - Δ. Βαϊκούση 2003:96).

Ο σχολικός χωροχρόνος, φαίνεται ότι επιδρά και επηρεάζει τη συνέχιση των δράσεων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Ο σχολικός χρόνος δεν ανακατανέμεται με βάση το σχεδιασμό πολιτιστικών δράσεων, αντίθετα οι δράσεις υλοποιούνται με βάση το σχολικό χρόνο που περισσεύει, μετά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

Όσον αφορά τη συγχώνευση των γνωστικών περιεχομένων, επισημαίνουμε δυο διαφορετικές απόψεις:

- Συγχώνευση γνωστικών περιεχομένων στις μικρές τάξεις στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος

- Αδυναμία συγχώνευσης γνωστικών περιεχομένων, κυρίως στην πρώτη τάξη. Μεταφορά δράσεων του ΜΕΛΙΝΑ στις ώρες των Τεχνικών και της Γυμναστικής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση, ότι τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι διευθυντές θεωρούν τον «ίδιο το δάσκαλο/α» ικανό να επέμβει στο σχολικό θεσμό, ενώ την ίδια στιγμή υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο καθορίζεται από την οργάνωση του σχολικού χρόνου, χώρου και τη διδακτέα ύλη.

Το νέο ερώτημα που τίθεται είναι αν οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν προβλήματα της υπάρχουσας κατάστασης στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος, να σχεδιάζουν, να συνεργάζονται και να προωθούν αλλαγές.

WHAT IS RETAINED AT SCHOOLS FROM
EDUCATIONAL PROGRAMMES?
THE CASE OF “MELINA” PROGRAMME
AFTER ITS PILOT REALISATION

Dimitris Vergidis - Dionissia Tourkaki

Summary

Every year according to the school records, hundreds of educational programmes are held in schools, with the participation of thousands of teachers as well as pupils. The question is “what is retained?” as a medium-term result of these programmes?

In this vein, this paper examines the implementation of the Programme “MELINA” in five schools. Our interest is mainly focused on the programmes results concerning: the cognitive contents, the school time and the school space.

The question put forward relates to the level in which the school curriculum, the timetable and the school space impede the continuation of the Cultural Programme MELINA and the development of the cultural dimension in school daily life.

Based on the analysis of the teachers’ interviews, follows that the factors that impede the continuation of the Programme activities are both the school institution, and the teachers themselves who intermediate the institutional curriculum.

Key words: educational programmes, cultural education, evaluation.

Βιβλιογραφία

- Βαρονάβα-Σκούρα Τ.- Βεργίδης Δ. (2003): Το μετέωρο βήμα μιας απόπειρας για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, στο Βαρονάβα-Σκούρα Τζ. (επιμέλεια) Ερευνητικές οπτικές, Εκπαιδευτικές προοπτικές Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βεργίδης Δ. (1996): Αξιολόγηση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ». Πανεπιστήμιο Πατρών - Εργαστήριο Ανάλυσης και Σχεδιασμού - Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πάτρα .
- Βεργίδης Δ. (1998): Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές -η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.html>, τόμος 1, τεύχος 1.
- Βεργίδης Δ. - Βαϊκούση Δ. (2002): *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, τα χαρακτηριστικά, οι προσδοκίες και οι απόψεις των συμμετεχόντων δασκάλων* στο «Αρέθας» Τόμος ΙΙ. Εκδ. Πανεπιστήμιο Πατρών-Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-Π.Τ.Δ. Εκπαίδευσης. Επιστημονική Επετηρίδα. Πάτρα.
- Βεργίδης Δ. - Βαϊκούση Δ. (2003): *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Εκδ. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ. ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Αθήνα.
- Bernstein B. (1991): *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών). Εκδ. Αλεξάνδρεια. Αθήνα.
- Blackledge D. - Hunt B. (1995): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδ. Έκφραση. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος Λ. - Γεωργιάδης Ν. (2000): *Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κριτική προσέγγιση-προτάσεις* στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Εκδ. Μεταίχιμο. Αθήνα.
- Σολομών Ι. - Ασημάκη-Δημακοπούλου Α. - Βλάχος Φ. (1996): *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τεύχος 90-91, σελ. 43-54
- Σταμέλος Γ. (επιμέλεια) (2002): *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα.
- Τζαβάρα Δ. - Βεργίδης Δ. (2002): *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος«ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός»* στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Εκδ. Μεταίχ-

μιο. Αθήνα.

Τουρκάκη Δ. (2003): *Η συνέχιση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», σε σχολεία πειραματικής εφαρμογής.* (αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα.

ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ(2000): *Εκπαίδευση και Πολιτισμός -Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ.* Αθήνα.

Φρουδάκη Ε. (1999): *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτική πράξη. Η οπτική των διδασκόντων.* Νέα Παιδεία. Τεύχος 92, σελ.79-96

Χαρίτου-Φατούρου Μ. (1996): *Τελική Έκθεση της Αξιολόγησης του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ».* Εκδ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

www.ypepth.gr

www.ypepth.gr/el_ec_page113.htm

www.ypepth.gr/el_ec_page73.htm

www.ypepth.gr/el_ec_page70.htm

