

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Πολιτιστική Πολιτική  
και Ανάπτυξη***

## **Πτυχιακή Εργασία**



**Το Έργο Τέχνης στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού  
Σχολείου και η Συμβολή του στη Μαθησιακή Διαδικασία.  
Μελέτη Περίπτωσης: Το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ'  
Δημοτικού**

**Ελένη Νούλα**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Χρήστος Δερμεντζόπουλος**

**Μάιος 2019**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Πολιτιστική Πολιτική  
και Ανάπτυξη**

## **Πτυχιακή Εργασία**

**Το Έργο Τέχνης στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού  
Σχολείου και η Συμβολή του στη Μαθησιακή Διαδικασία.  
Μελέτη Περίπτωσης: Το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ'  
Δημοτικού**

**Ελένη Νούλα**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Χρήστος Δερμεντζόπουλος**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των  
απαιτήσεων για απόκτηση πτυχιακού τίτλου σπουδών  
στην Νούλα Ελένη  
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2019**



## Περίληψη

Οι εικαστικές τέχνες, κυρίως η ζωγραφική και η γλυπτική μπορούν να διαδραματίσουν τον ρόλο ενός δυναμικού μέσου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δια μέσου του οποίου, όπως έχει αποδειχθεί, είναι δυνατό να ενεργοποιηθούν σημαντικές γνωστικές, συναισθηματικές και ενσώματες διεργασίες, συντελώντας με αποτελεσματικό τρόπο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης ειδικότερα. Άλλωστε, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον, εν μέρει, στην ελληνική ιστορία και εκτενώς στην ελληνική μυθολογία είναι εύκολο, τόσο να εντοπισθεί όσο και να αναφερθεί, ανά τους αιώνες, μια πλούσια παρακαταθήκη εικαστικών έργων Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών που έχουν επιλέξει να αποδώσουν –εικαστικά- θέματα εμπνευσμένα από τις παραπάνω πηγές. Επιπλέον, η σοβαρή ενασχόληση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την επιλογή, την αξιοποίηση και την ενσωμάτωση τέτοιων έργων στη διδακτική πράξη αφενός, και αφετέρου οι απαραίτητες γνώσεις που η εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει ή οφείλει να διαθέτει πάνω σε ζητήματα ιστορίας της τέχνης αποτελούν, εν τέλει, βασική προϋπόθεση προς την επιτυχή σύζευξη εικαστικών τεχνών και αποτελεσματικής ιστορικής εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Εικαστικές Τέχνες, Ζωγραφική, Γλυπτική, Ελληνική Μυθολογία, Στοχαστική Σκέψη, Οικοδόμηση Ιστορικής Γνώσης, Ενσυναίσθηση.

## **Summary**

The visual arts, painting and sculpture can play the role of a dynamic part in primary education through which it has been demonstrated that it is possible to activate important cognitive and emotional processes, effectively contributing to the wider learning process and acquiring historical knowledge particularly. After all, concentrating the interest, partly on Greek history and on Greek mythology, it is easy to identify and to mention, over the centuries, a rich array of works of art from both Greek and foreign artists who have chosen to attribute, visual arts, subjects inspired by Greek history and mythology. The serious involvement of the primary education teacher by selecting, exploiting and integrating such projects in the didactic act on the one hand and the necessary knowledge on issues of art history are, ultimately, a basic prerequisite for a successful conjugation of visual arts and effective historical education.

Keywords: Visual Arts, Painting, Sculpture, Greek Mythology, Stochastic Thought, Building Historical Knowledge, Empathy.

## Ευχαριστίες

Στους γονείς μου,  
Νίκο και Ευαγγελία

# Πίνακας Περιεχομένων

|  |           |
|--|-----------|
| Εισαγωγή   | ix-xv     |
| Κεφάλαιο 1   | 1         |
| <b>Εικαστικές Τέχνες και Κοινωνία</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Εικαστικές Τέχνες, ένας Σύντομος Προσδιορισμός και ο Ρόλος τους στην Κοινωνία                            | 1         |
| 1.1.1 Η Τέχνη της Ζωγραφικής από το Χθες στο Σήμερα - Μια Σύντομη Ιστορική Αναδρομή                          | 2         |
| 1.1.1.1 Η Αγγειογραφία των Μύθων και της Ιστορίας στην Αρχαία Ελλάδα (Ερυθρόμορφη – Μελανόμορφη)             | 4         |
| 1.1.1.2 Η Ελληνική Μυθολογία και η Ιστορία μέσα από τη Ματιά Ξένων Ζωγράφων Δυτικών Ρευμάτων Τέχνης          | 5         |
| 1.1.2 Η Τέχνη της Γλυπτικής – Μια Σύντομη Ιστορική Αναδρομή  | 6         |
| 1.1.2.1 Έργα Αρχαίων Ελλήνων Γλυπτών που Σχετίζονται με την Ελληνική Μυθολογία και Ιστορία                   | 7         |
| 1.1.3 Η Ζωγραφική και η Γλυπτική ως Κινητήρια Πνευματική Δύναμη  | 7         |
| <b>Κεφάλαιο 2</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Η Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος των Εικαστικών Τεχνών</b>                                       | <b>9</b>  |
| 2.1 Η Συμβολή των Εικαστικών Τεχνών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία   | 10        |
| 2.1.1 Μια Πρώτη Γενική Θεώρηση του Θέματος   | 10        |
| 2.1.2 Οπτικοποίηση της Γνώσης μέσω των Εικαστικών Έργων - Η Αλληλεπίδραση Εικόνας-Θεατή                      | 12        |
| 2.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες  | 14        |
| 2.1.4 Οφέλη από την Πρόσληψη των Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση                               | 15        |
| 2.1.5 Οφέλη από την Παραγωγή των Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση                               | 18        |
| 2.1.6 Η Αναγκαιότητα ενός Πεπαιδευμένου Εκπαιδευτικού (Πομπού- Αποδέκτη) Εικαστικών Έργων                    | 19        |
| 2.2 Η Συμβολή και η Αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Σημασία τους | 21        |
| 2.2.1 Η Μελέτη Περίπτωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης                             | 24        |
| 2.2.1.1 Η Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας (1 <sup>ου</sup> Μέρους)                                     | 24        |
| <b>Κεφάλαιο 3</b>  | <b>28</b> |
| <b>Η Μελέτη Περίπτωσης του Σχολικού Εγχειριδίου Ιστορίας Γ' Δημοτικού</b>                                    | <b>28</b> |
| 3.1 Εικαστικά Έργα στο Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού  | 29        |

|  |    |
|--|----|
| 3.1.1 Η Κατάκτηση της Ελληνικής Μυθολογίας με μια Κριτική Θεώρηση Μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες   | 31 |
| 3.1.2 Η Επιμέρους Ανάλυση των Έργων Ζωγραφικής και Γλυπτικής που Εμπεριέχονται στο Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας και η Ανάγκη για μια Αποτελεσματικότερη Ανάγνωσή του  | 33 |
| 3.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από τα Έργα Τέχνης που Σχετίζονται με την Ύλη του Σχολικού Εγχειριδίου της Ιστορίας-Μια Προσωπική Ματιά                                | 36 |
| 3.2 Η Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας με Άξονα το Σχολικό Εγχειρίδιο της Ιστορίας (2 <sup>ο</sup> Μέρος)   | 38 |
| 3.3 Προτάσεις για Αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών στη Διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Δημοτικού  | 43 |
| 3.3.1 Ενδεικτικό Σχέδιο Διδασκαλίας στο Κεφάλαιο: Η Θυσία της Ιφιγένειας)  | 46 |
| <b>Συμπεράσματα</b>  | 49 |
| <b>Επίλογος</b>  | 52 |
| <b>Βιβλιογραφία</b>  | 53 |
| <b>Παραρτήματα</b>   | 58 |
| <b>Παράρτημα Α. Εικαστικά Έργα Τέχνης Ζωγραφικής και Γλυπτικής</b>   | 58 |
| A.1 Προϊστορική Ζωγραφική  | 58 |
| A.2α Κατάλογος Ζωγράφων Διαφόρων Καλλιτεχνικών Ρευμάτων και Εποχών   | 59 |
| A.2β Πίνακας Πληροφοριών Καλλιτεχνικών Ρευμάτων και Εποχών   | 61 |
| A.3 Ζωγραφική πάνω σε Αρχαία Ελληνικά Αγγεία (Ερυθρόμορφου και Μελανόμορφου Ρυθμού)  | 64 |
| A.4 Πίνακες Ζωγραφικής Ξένων και Ελλήνων Ζωγράφων  | 69 |
| A.5 Πίνακες Μυθολογικού Περιεχομένου Ξένων Καλλιτεχνών   | 70 |
| A.6 Η Μελέτη Περίπτωσης του Ευαγγελιστή Ματθαίου του Καραβάτζο   | 75 |
| A.7 Η Μελέτη Περίπτωσης της Αφροδίτης ως Πηγή Έμπνευσης και Αναπαράστασης Διαφόρων Καλλιτεχνών   | 76 |
| A.8α Κατάλογος Ονομάτων Αρχαίων Ελλήνων Γλυπτών  | 78 |
| A.8β Έργα Γλυπτικής Διαφόρων Εποχών για την Ελληνική Μυθολογία και Ιστορία   | 79 |
| A.9 Χαρακτηριστικά του Κριτικά Σκεπτόμενου και Δημιουργικού Ανθρώπου   | 80 |
| A.10 Προτεινόμενες Δημιουργικές Εικαστικές Δραστηριότητες  | 81 |
| <b>Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγια και Στατιστική Ανάλυση Αποτελεσμάτων</b>  | 82 |
| B.1 Υπόδειγμα Διερευνητικού Ερωτηματολογίου Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών από Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέρος 1 <sup>ο</sup> και 2 <sup>ο</sup> ) | 82 |
| B.2 Στατιστική Ανάλυση Αποτελεσμάτων   | 88 |
| B.2.1 Γραφήματα (1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)  | 88 |



|   |            |
|---|------------|
| B.2.2 Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης (1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)              | 92         |
| B.2.2 α (1 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)  | 92         |
| B.2.2 β (1 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)  | 92         |
| B.2.2 γ (2 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)  | 93         |
| B.2.2 δ (2 <sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)  | 94         |
| <b>Παράρτημα Γ. Προτάσεις για την Ιστορία της Γ' Δημοτικού</b>                                  | <b>95</b>  |
| Γ.1α Μαθησιακοί Στόχοι της Ενότητας « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> »                           | 95         |
| Γ.1β Επαναπροσδιορισμός των Στόχων της Ενότητας « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> »               | 95         |
| Γ.1γ Ερωτήσεις ενεργοποίησης των Μαθητών στην Ενότητα « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> »         | 96         |
| Γ.2α « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> » στη Ζωγραφική και τη Γλυπτική Μεγάλων Καλλιτεχνών        | 97         |
| Γ.2β Σχολιασμός του Πίνακα « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> » του Jan Steen                      | 98         |
| Γ.3 Προτεινόμενο Φύλλο Εργασίας στην Ενότητα « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> »                  | 99         |
| Γ.4 Ανάλυση των Στόχων των Δραστηριοτήτων του Φύλλου Εργασίας « <i>Η Θυσία της Ιφιγένειας</i> » | 101        |
| <b>Βιβλιογραφία Παραρτήματος</b>  | <b>102</b> |

## **Εισαγωγή**

Δύο από του βασικούς άξονες γενικής σκοποθεσίας του περιεχομένου της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελούν από τη μια πλευρά η εκτενής προσπάθεια προσέγγισης θεμάτων που αφορούν, αφενός την επισήμανση της σπουδαιότητας αξιοποίησης, αποτελεσματικής ανάγνωσης καθώς και κατάλληλης επιλογής εικαστικών έργων ζωγραφικής και γλυπτικής τόσο στην ευρύτερη εκπαίδευση όσο και στην αποτελεσματική διδακτική της Ιστορίας Γ΄ τάξης του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου η διερεύνηση τόσο των γνώσεων όσο και των εκπαιδευτικών συμπεριφορών και πρακτικών της πρωτοβάθμιας ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα που αφορούν το δίπτυχο εικαστικών τεχνών και σχολείου. Επιπλέον, η παρούσα πτυχιακή διατριβή ευελπιστεί να αποτελέσει οδηγό αναθεώρησης παγιωμένων διδακτικών τακτικών, ανάδειξης των κύριων σημείων μιας συνεχούς και «σοβαρής» διασύνδεσης και διαλόγου εικαστικών έργων -κυρίως μεγάλων γνωστών αλλά και άγνωστων καλλιτεχνών- και μαθησιακής διαδικασίας, απευθυνόμενη όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας αλλά και ευρύτερους αναγνώστες που επιθυμούν την περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης.

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερεις επιμέρους στόχοι της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής όπως εκείνοι μπορούν να διατυπωθούν, εστιάζονται κυρίως:

Πρώτον: Στην ανάδειξη της συμβολής και επίδρασης των καλλιτεχνικών δημιουργιών στη μαθησιακή διαδικασία (κυρίως επιλεγμένα έργα ζωγράφων και γλυπτών, τόσο όσων εμπεριέχονται εντός των σχολικών εγχειριδίων, όσο και εκτός) εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δεύτερον: Στη διερεύνηση της συμβολής των εικαστικών έργων στο βαθμό κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως της σχολικής Ιστορίας (επικεντρώνοντας ιδιαίτερα τη σχετική μελέτη στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Γ΄ Δημοτικού).

Τρίτον: Στη διερεύνηση των υφιστάμενων γνώσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας γύρω από τις εν λόγω εικαστικές τέχνες (λ.χ. γνώσεις ιστορίας τέχνης) όσο και στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου ενός ικανοποιητικά ενημερωμένου εκπαιδευτικού (μέσω συνεχών επιμορφώσεων) για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας μέσα από κατάλληλες πρακτικές αξιοποίησης εικαστικών έργων.

Τέταρτον: Στην αναθεώρηση λανθασμένων, ενδεχομένως, εκπαιδευτικών πρακτικών και τη σύνταξη προτάσεων για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εικαστικών έργων

*(ζωγραφικής και γλυπτικής) προς την ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης αλλά και αποτελεσματικής οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης (κυρίως μέσω της ενσυναίσθησης).*

Με γενικότερο θεματικό άξονα την ανάδειξη της εποικοδομητικής σχέσης εικαστικών τεχνών και εκπαίδευσης, η παρούσα πτυχιακή διατριβή δομήθηκε σε τρία κύρια και επιμέρους κεφάλαια, διατηρώντας εν μέρει την αυτονομία του καθενός, επιθυμώντας ωστόσο, ταυτόχρονα σε καθένα από αυτά, να διαφωτιστεί η ποικιλία πτυχών που αφορά την παραπάνω σχέση. Παράλληλα βέβαια, έγινε προσπάθεια της τήρησης μιας εσωτερικής συνοχής και αλληλουχίας των κεφαλαίων αυτών μέσα από τις δυνατότητες που παρέχει η σωστή αξιοποίηση της μεθοδολογίας ενός μεικτού μοντέλου ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, με σκοπό μια όσο το δυνατόν πιο επιτυχή σύζευξη των θεωρητικών βιβλιογραφικών προσεγγίσεων που μελετήθηκαν καθώς και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία της ποσοτικής έρευνας, αξιοποιώντας τόσο το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο διερεύνησης των ζητημάτων που μας απασχολούν όσο και της μεθόδου της «παρατήρησης συμμετεχόντων» και την καταγραφή προσωπικών παρατηρήσεων της γράφουσας (Adhocεθνογραφική έρευνα πεδίου) με την ιδιότητα της εν ενεργεία εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό μέρος (ποσοτική έρευνα) της παρούσας πτυχιακής διατριβής αφορά ένα σύνολο δείγματος εκατό (100) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν τυχαία από σχολεία επαρχιακού και αστικού σχολικού δικτύου (Θεσσαλονίκη-Τρίκαλα-Πάρος) με τον κοινό, ωστόσο, παρονομαστή της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διδασκαλία του υφιστάμενου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Γ' Δημοτικού. Η δομή του ερευνητικού αυτού μέρους διακρίνεται σε δύο επιμέρους τμήματα (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> μέρος έρευνας) με ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα να συγκλίνουν σε αρκετές από τις περιπτώσεις. Πιο αναλυτικά στο πρώτο μέρος αυτού, διερευνάται ο βαθμός αξιοποίησης των εικαστικών τεχνών από εκπαιδευτικούς Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό την αξιολόγηση της τρέχουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε σχέση με την ύπαρξη μιας γενικότερης ενεργής εμπλοκής των εικαστικών τεχνών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τη διερεύνηση αιτιών ενδεχόμενης μη αξιοποίησης των παραπάνω. Στο δεύτερο μέρος, διερευνώνται στοιχεία που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά, τις γνώσεις ιστορίας τέχνης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (διδασκτικές πρακτικές, συχνότητα αξιοποίησης εικαστικών έργων, χρήση επιπλέον βοηθητικού υλικού, διενέργεια επισκέψεων και

εικαστικών δραστηριοτήτων, περαιτέρω διερεύνηση πληροφοριών εικαστικών έργων, κ.ά.) όσο και την ανταπόκριση των μαθητών-τριών (αξιολόγηση βελτίωσης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ιστορικών/μυθολογικών στοιχείων μέσα από αυτά, αξιολόγηση πιο ενεργούς συμμετοχής και δραστηριοποίησης στο μάθημα της ημέρας, ενδεχόμενες προτιμήσεις μαθητών-τριών σε συγκεκριμένα εικαστικά έργα, κ.ά.) καθώς και τα γενικότερα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ' τάξης του Δημοτικού με τη χρήση ή όχι των παραπάνω. Ακόμη το τμήμα της *ad hoc* εθνογραφικής έρευνας σκοπό έχει την ενίσχυση της ποσοτικής έρευνας με παραμέτρους που συγκλίνουν σε αρκετά σημεία με την παραπάνω. Πιο αναλυτικά, λαμβάνονται υπόψη από τη γράφουσα οι κάτωθι παράμετροι:

- A. Διερεύνηση ανταπόκρισης των μαθητών (αξιολόγηση βελτίωσης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ιστορικών/μυθολογικών στοιχείων μέσα από τα εικαστικά έργα.
- B. Αξιολόγηση ενεργούς συμμετοχής και δραστηριοποίησης στο μάθημα Ιστορίας της ημέρας όταν εμπεριέχονται εικαστικά έργα.
- Γ. Διερεύνηση ενεργούς συμμετοχής μαθητών με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις.

Επιχειρώντας στο εισαγωγικό αυτό μέρος μια σύντομη παρουσίαση των επιμέρους κεφαλαίων της παρούσας πτυχιακής διατριβής, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ως κοινό σημείο την προσπάθειά τους για ανίχνευση και τεκμηρίωση της νευραλγικής σχέσης εικαστικών έργων και εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο στο πρώτο κεφάλαιο, αφού επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση του όρου των εικαστικών τεχνών (Shelley, 2019), με αποκλειστική βαρύτητα και αναφορά πρωτίστως στην τέχνη της ζωγραφικής και λιγότερο αναλυτικά στη γλυπτική. Επιπροσθέτως, στο κεφάλαιο αυτό αναζητείται και αναλύεται μέσα από ένα σύνολο σχετικών συγγραμμάτων, ειδικευμένων ερευνητών, συγγραφέων (Dissanayake, 2003, Ντινόπουλος, 2008, Γέμτου, 2008) και κοινωνιολόγων (Inglis, 2005) ο ρόλος που αυτές διαδραματίζουν στην κοινωνία του χτες έως τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επισημαίνεται μάλιστα, εν συντομία, η ικανότητα των εικαστικών αυτών έργων στην διάπλαση ιστορικών στιγμών, ο καταλυτικός τους ρόλος στη μεταβολή των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών, όπως προκύπτει από την ανάλυση των σχετικών συγγραμμάτων: *What Do Pictures Want*, ενώ διαβεβαιώνεται παράλληλα η ικανότητά τους ως διαμεσολαβητές στην επικοινωνία μηνυμάτων, συμβάλλοντας τέλος στο ζητούμενο της πνευματικής διάπλασης του ατόμου (Mitchell, 2005, Γέμτου 2008). Με λίγα λόγια, το κεφάλαιο αυτό

φέρει μια σύντομη εισαγωγή στο κυρίως θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής με μια πρώτη νύξη στη σπουδαιότητα της αξιοποίησης της τέχνης και του ρόλου που αυτή διαδραματίζει στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης και πλήθους γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών του μυαλού, κυρίως μέσα από τη μελέτη των θέσεων της Μέγα (2011) και του υποκεφαλαίου του βιβλίου «*Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*», *Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*, στηριζόμενοι επιμερώς στις θεωρητικές απόψεις και άλλων συγγραφέων (Dewey, 1980).

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ακόμη, εκτός από την προσπάθεια ανάδειξης της αμοιβαίας επίδρασης τέχνης και κοινωνίας, του ιδιόμορφου χαρακτήρα της τέχνης και του βαθύτερου κοινωνικού της προορισμού και σύμφωνα με τον Ζορμπαλά (1988), μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της Δυτικής Ζωγραφικής, με σημείο εκκίνησης την Προϊστορία μέχρι τα καλλιτεχνικά κινήματα του 20<sup>ού</sup> αι., (βασικά χαρακτηριστικά των οποίων αναλύονται στο **Παράρτημα Α**), αξιοποιώντας ακόμη τη μελέτη συγγραμμάτων επιλεγμένων Ιστορικών Τέχνης (Honour & Fleming, 1998, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006) καθώς και το βιβλίο: *Το Χρονικό της Τέχνης*, του καθηγητή Ernst Gombrich (1998) στοχεύοντας στη μετάδοση ορισμένων βασικών θεωρητικών γνώσεων που αφορούν ζητήματα ιστορίας τέχνης στους εκπαιδευτικούς-αναγνώστες αλλά και παντός ενδιαφερόμενου. Η ανάλυση του κεφαλαίου επεκτείνεται, εν συνεχεία, στη μελέτη της σχέσης αρχαία ελληνική αγγειογραφία -ελληνική μυθολογία μέσα από παρατηρήσεις και επισημάνσεις αρκετών συγγραφέων (Αλεξίου, 1982, Arnheim, 2005, Βουτυράς & Γουλιάκη-Βουτυρά 2011, Gombrich, 1998, Hodge, 2007, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006, Kerényi, 1996, Παπαϊωάννου, 1998, Schirrmacher, 1998). Επιπλέον, επιχειρείται στο κεφάλαιο αυτό μια σοβαρή προσπάθεια αιτιολόγησης της συστηματικής ενασχόλησης μεγάλων ξένων ζωγράφων με την ελληνική μυθολογία κυρίως δια μέσου του βιβλίου *Μύθος και Τέχνη*, της καθηγήτριας φιλολογίας Δήμητρας Μήττα (2002), πλαισιώνοντάς το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής διατριβής με σχετικά παραδείγματα (όπως αυτά αναλύονται στο Παράρτημα). Παράλληλα, επιχειρείται μια εισαγωγική αναφορά σε προβληματισμούς για την αναγκαιότητα μιας κριτικής ανάγνωσης των εικαστικών έργων στηριζόμενοι στις απόψεις της παραπάνω της παραπάνω και άλλων συγγραφέων (Gombrich, 1998). Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται μέσα από απλές αναφορές και μια αποσπασματική προσέγγιση της τέχνης της γλυπτικής (Gombrich, 1998, Honour & Fleming, 1998, Woelfflin, 1992) κυρίως των κλασικών και των ελληνιστικών χρόνων, με αρκετές από

τις λεπτομέρειες, ωστόσο, να παραλείπονται αναπόφευκτα, εξαιτίας του περιορισμένου πλαισίου του κεφαλαίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο το οποίο και αποτελεί ένα από τα βασικά μέρη της παρούσας πτυχιακής διατριβής επιχειρείται μια προσπάθεια εκτενέστερης τεκμηρίωσης της αναγκαιότητας σύνδεσης και ενεργούς ένταξης της ζωγραφικής και γλυπτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αρκετές νύξεις στην ιστορική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών (Broudy, 1987, Gardner, 1990, Milbrath & Lightfoot, 2010, Schirrmacher, 1998, Κοκκός, 2011, Γέμτου, 2008), εντοπίζεται ο πολυσύνθετος ρόλος των τεχνών (συμβολικός, φαντασιακός, γνωστικός, αισθητικός, ερμηνευτικός, κοινωνιολογικός, κ.ά.) στην απόκτηση στάσεων, γνώσεων και αντιλήψεων, καθώς και η επίδρασή τους στην ολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, αντλώντας απόψεις, θέσεις και διαπιστώσεις τόσο από τον τομέα των Νευροεπιστημών -που επιτρέπουν σήμερα τον συσχετισμό καλλιτεχνικής δημιουργίας και αντίληψης των έργων τέχνης με την εγκεφαλική δραστηριότητα- μελετώντας τις απόψεις του καθηγητή ανατομικής κ. Ντινόπουλου (2008) και τις θέσεις του Γάλλου νευροεπιστήμονα Jean-Pierre Changeux (1994) (στο βιβλίο του: *Λογική και Απόλαυση* διακρίνεται θεμιτή μια συζήτηση ανάμεσα στο έργο τέχνης και την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων) όσο και αρκετών παιδαγωγών και θεωρητικών (Gardner, 1990, Efland, 2002, Ede, 2000, Fischer, 1972, Κόκκος, 2011, Milbrath & Lightfoot, 2010, Schirrmacher, 1998, Ζορμπαλάς, 1988, Gamwell, 2002, Shlain, 1991). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις ακόμη, μιας εναλλακτικής διδασκαλίας της Κοσσυβάκη (2005) προσεγγίζουν το θέμα με βάση τη δράση του υποκειμένου-μαθητή. Επιβεβαιώνεται ακόμη, μέσα από το σύγγραμμα του Παναγιωτόπουλου, *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος: Οι Προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ* (2004), η ανάγκη για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ υιοθετούνται οι θέσεις που επιβεβαιώνουν τη σχέση οπτικής εικόνας/έργου τέχνης - γνωστικών και συναισθηματικών επιτευγμάτων (κάνοντας λόγο για οπτικοποίηση της γνώσης) από τους Kress & Leeuwen (1996) στο σύγγραμμά τους: *Reading images, the grammar of visual design*, και του Arnheim (2005) στο βιβλίο του: *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη*, αιτιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης, μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (λ.χ. καλύτερη δυνατή αποθήκευση γνώσεων και πληροφοριών, συνεπώς και ιστορικών γνώσεων) ως οπτικές εμπειρίες και ως προϊόντα μέσω της σωστά κατευθυνόμενης διανοητικής επεξεργασίας τους.

Επιπλέον, στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής μάθησης (λεπτομερής ανάλυση στο Παράρτημα Α) καθώς και με ποιον τρόπο τα έργα τέχνης μπορούν να συμβάλλουν όχι μόνο προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και στην ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης, όπως προκύπτει από την ανάλυση των θέσεων διαφόρων θεωρητικών (Μέγα, 2011, Ξαρχάκου, 2009). Επιπροσθέτως, επισημαίνεται η σπουδαιότητα των ωφελειών που αποκομίζονται από την πρόσληψη και την παραγωγή εικαστικών έργων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτές προκύπτουν από την ανάλυση των συγγραμμάτων των Arnheim (2005), Changeux (1994), Efland (2002), Fischer (1972), Fowler (1996), Μέγα (2011), Ντινόπουλου (2008) και Schirrmacher (1998). Όλες οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις στόχο έχουν να αναδείξουν τη σπουδαιότητα και τα οφέλη της κατάλληλης αξιοποίησης του εικαστικού έργου και της αναγκαιότητας ενός πεπαιδευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού στη διδακτική διαδικασία μέσα από τις θεωρητικές τοποθετήσεις αρκετών συγγραφέων (Ντινόπουλος, 2008, Σιαφλέκης, 1998, Ζορμπαλάς 1988, Schirrmacher, 1998, Woelfflin, Costall & Richards, 2012) ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη της επίσημης θεώρησης των εικαστικών τεχνών στην ελληνική δημοτική εκπαίδευση (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016) αλλά και η διαπίστωση -μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας του πρώτου μέρους- των συμπεριφορών, των γνώσεων ιστορίας τέχνης και της διάθεσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υιοθετήσουν ένα σωστό θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογών στην διδακτική τους καθημερινότητα. Παράλληλα, αναδεικνύονται τόσο μέσα από την ανάλυση αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας όσο και μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, κυρίως με άξονα τις θεωρητικές απόψεις της Μέγα (2011), σημεία στα οποία ενδεχομένως χωλαίνει η πραγμάτωση των παραπάνω στόχων για το ζητούμενο μιας αποτελεσματικής αξιοποίησης των εικαστικών έργων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής διατριβής επιχειρείται, πιο συγκεκριμένα, η ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της αξιοποίησης τόσο των ήδη συμπεριλαμβανομένων εικαστικών έργων του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας Γ' Δημοτικού (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.d.α. & n.d.β.) όσο και άλλων σπουδαίων έργων τέχνης (ζωγραφικής και γλυπτικής) για μια αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία, κατάκτηση ιστορικών γνώσεων και γνώσεων ελληνικής μυθολογίας έχοντας ως αρχικό πυλώνα τις θεωρητικές μελέτες του Mattozzi (2006), καθηγητή

σύγχρονης Ιστορίας και Μεθοδολογίας καθώς και των συγγραφέων (Moniot, 2000, Αβδελά, 1998, Pluckrose, 1993 και Lee & Ashby, 2001). Σύμφωνα με τους τελευταίους μάλιστα, προκύπτει η αναγκαιότητα προσαρμογής της διδασκαλίας τόσο των εκπαιδευτικών και όσο και των διδακτικών στρατηγικών, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης πολλαπλών πηγών (όπως εμείς θα επισημάνουμε τα εικαστικά έργα ως τέτοιες) ώστε να επιτευχθεί η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης ως απόρροια της ανασύνθεσης των πληροφοριών και της ανάπτυξης νοητικών και συναισθηματικών εργαλείων (μερική αναφορά στην σπουδαιότητα των θεωριών της ενσυναίσθησης) λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη τις απόψεις και άλλων συγγραφέων (Ντινόπουλος, 2008, Φεγγέρου, 2005, Μέγα 2011, Γαλανίδου, 2012, Arnheim, 2005). Επιπλέον, στο τρίτο κεφάλαιο, επιτελείται μια προσπάθεια αποκωδικοποίησης ενός συγκεκριμένου και ενδεχομένως αντιπροσωπευτικού αριθμού έργων τέχνης που εμπίπτουν στο σχολικό εγχειρίδιο μέσα από κριτικά αναγνώσματα συγγραφέων που εντριγούν σε τέτοιου είδους κριτικές αναλύσεις (Μήττα, 2002, Σαφλιέκης, 1998) καθώς και της διερεύνησης και αποσαφήνισης του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση και την ένταξη των εικαστικών έργων στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας (Κοσσυβάκη, 2003, Παναγιωτόπουλος, 2004, Μέγα, 2011, Οικονόμου 2012, Robinson, 2005) με προσανατολισμό κυρίως στην ανάλυση της ελληνικής μυθολογίας μέσα από αναγνώσματα διαφόρων συγγραφέων (Kerenyi, 1996, Κακρίδης, 1986, Βέικος, 1977). Στη διερεύνηση αυτή συμβάλλει αφενός το δεύτερο μέρος της ποσοτικής έρευνας και οι προσωπικές παρατηρήσεις της γράφουσας (Adhoc εθνογραφική έρευνα πεδίου) προβαίνοντας στην ανάδειξη τόσο των υφιστάμενων συμπεριφορών, αντιλήψεων και γνώσεων Ιστορίας Τέχνης των εκπαιδευτικών, των ελλিপών ενδεχομένως πρακτικών και γνώσεων αξιοποίησης εικαστικών έργων, με σκοπό την καθοδήγηση και την αφύπνιση των τελευταίων (σε θέματα που αφορούν, πρωτίστως, στη βέλτιστη ανάγνωση και αξιοποίηση των έργων τέχνης στην οικοδόμηση γνώσεων μυθολογίας και ιστορίας). Παράλληλα στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου προτείνεται ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου μαθήματος της σχολικής Ιστορίας προς πραγμάτωση των προαναφερθέντων ελλείψεων.



# Κεφάλαιο 1

## Εικαστικές Τέχνες και Κοινωνία

Η τέχνη και οι διάφορες μορφές<sup>1</sup> της έχουν διαδραματίσει, εξακολουθώντας ως τη σύγχρονη εποχή, έναν κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινή ζωή όλων των κοινωνιών, όντας προσαρμοσμένες σε προσωπικά γούστα (αισθητική) ή κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές του δημιουργού και του αποδέκτη συντελώντας δε μάλιστα, όπως επισημαίνεται από αρκετούς θεωρητικούς, ως ένα σημαντικό εργαλείο για την αντίληψη ακόμη και την αλλαγή του κόσμου, αγγίζοντας βαθύτερα το ψυχικό (συναισθηματικές δεξιότητες) και διανοητικό υπόβαθρο (γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ηθικές αξίες, κ.ά.) του ατόμου, βελτιώνοντας παράλληλα την αισθητική εικόνα γύρω του (Γέμτου, 2008:199-209, Dissanayake, 2003:14-16, Inglis, 2005:11-15). Συνεπώς, από μια πρώτη σύντομη θεώρηση γίνεται αντιληπτό ότι η ενασχόληση με τις τέχνες καθίσταται ένα θέμα μείζονος σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία, το άτομο αλλά και την πρόοδό τους και για τους λόγους αυτούς, ζητήματα τέχνης που αφορούν κυρίως τον κοινωνικό της ρόλο (Γέμτου, 2008:199-200) αλλά και τα γενικότερα χαρακτηριστικά της μέσα στο χρόνο θα αποτελέσουν στόχο της ανάλυσης του παρόντος κεφαλαίου.

### 1.1 Εικαστικές Τέχνες, ένας Σύντομος Προσδιορισμός και ο Ρόλος τους στην Κοινωνία

Με την έννοια εικαστικές τέχνες, αναφερόμαστε στις έχουσες ως κοινό παρονομαστή την εικόνα συμπεριλαμβανομένων σε αυτές τριών κύριων μορφών· Ζωγραφική, Γλυπτική και Αρχιτεκτονική (Honour & Fleming, 1998:12-300) αλλά και ακόμη πιο σύγχρονων μορφών· Κόμικς, Κεραμική, Χαρακτική, Σχεδιασμός, Φωτογραφία και Κινηματογράφηση, Τυπογραφία και Εφαρμοσμένες Τέχνες<sup>2</sup>(Shelley, 2019:n.d.).

---

<sup>1</sup> Με τον όρο τέχνη, εφεξής, αναφερόμαστε στη ζωγραφική κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως τη γλυπτική.

<sup>2</sup> Γραφιστική, σχεδιασμός διακοσμητικών αντικειμένων, σχέδιο μόδας, διακόσμηση εσωτερικών χώρων, κ.ά.

Σε μια προσπάθεια λοιπόν, αναζήτησης της σημασίας και του ρόλου των εικαστικών τεχνών στην κοινωνία, απόψεις αντλούμενες από τις προσεγγίσεις της υλιστικής-μαρξιστικής θεωρίας -σε αντιπαραβολή μάλιστα με την ιδεαλιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η τέχνη παρουσιάζεται ως ένα ανεξάρτητο κοινωνικό φαινόμενο- θα ήταν αναγκαίο να προσδιοριστεί, αρχικά, η άμεση αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και προσλαμβάνονται, λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα διαρκούς μεταβολής τους από εποχή σε εποχή καθώς και την στενή εξάρτηση από προσωπικά γούστα και κοινωνικοπολιτικά καθεστώτα<sup>3</sup>, (Γέμτου, 2008:200, Dissanayake, 2003:14-15, Ζορμπαλάς, 1988:44, Μέγα, 2011:36-37). Τεκμηριώνοντας περαιτέρω τις παραπάνω θεωρήσεις, σύμφωνα με τον Dewey (1934, όπ. αναφέρεται στη Μέγα, 2011:36), τα εικαστικά έργα έχουν τη δυνατότητα να «επικοινωνούν» στον παρατηρητή «αποστραγγισμένες» πληροφορίες, γνώσεις, ιδέες και πεποιθήσεις των δημιουργών τους. Συμπυκνώνοντας τις παραπάνω απόψεις, γίνεται, θα λέγαμε, λόγος για μια τέχνη αφενός χρονικά και κοινωνικά εξαρτημένη, που δύναται να αναπαριστά τρέχουσες πραγματικότητες, όπως εκείνη αντικατοπτρίζεται στις ανάγκες, τις αντιλήψεις και τις ελπίδες ενός δεδομένου κοινωνικού συστήματος, καλώντας μάλιστα τον παρατηρητή σε εποικοδομητικές διεργασίες κατανόησης συναισθημάτων και ιδεών (προσωπικών, κοινωνικών, ιστορικών περιόδων), καταλήγοντας έτσι σε ένα δυναμικό μέσο στοχασμού και αισθητικής εμπειρίας, ανανεώνοντας ακόμη τις κοσμοθεωρίες (Γέμτου, 2008:200-209, Μέγα, 2011:37-38).

Στην ενότητα που ακολουθεί θα επιχειρηθεί ωστόσο, όπως αναφέρθηκε εκτενέστερα στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας πτυχιακής διατριβής, μια αρκετά σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ζωγραφικής και της γλυπτικής σε μια προσπάθεια κάλυψης υποτυπωδών και βασικών γνώσεων, οι οποίες και αποβλέπουν να συνεισφέρουν στην καλύτερη μελέτη και κατανόηση των αντίστοιχων εικαστικών έργων που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Δημοτικού.

### **1.1.1 Η Τέχνη της Ζωγραφικής από το Χθες στο Σήμερα - Μια Σύντομη Ιστορική Αναδρομή**

---

<sup>3</sup> Ελεύθερη επικοινωνία ιδεών σε δημοκρατικά καθεστώτα, σε αντίθεση με την στρατευμένη έκφραση της τέχνης των απολυταρχικών (Γέμτου, 2008:200).

Σύμφωνα με πολλούς ιστορικούς, αρχαιολόγους και συγγραφείς τα πρώτα βήματα προς την τέχνη -η οποία κατά τον Ζορμπαλά (1988:45-47) συνδέεται αναπόσπαστα αρχικά με την παραγωγική και μετέπειτα με την κοινωνική ανθρώπινη δραστηριότητα- γίνονται αισθητά από την παλαιολιθική εποχή της ανατολικής και κεντρικής Αφρικής (δύο εκατομμύρια χρόνια πριν), όταν ο πρώτος άνθρωπος και αργότερα ο Homo Erectus<sup>4</sup> θα ασχοληθεί με τη σμίλευση και τη χρήση των πρώτων υποτυπωδών εργαλείων ενώ τα πρώτα δείγματα ζωγραφικής θα κάνουν την εμφάνισή τους από τον Άνθρωπο του Νεάντερνταλ<sup>5</sup> και τον υποτυπώδη χρωματισμό του σώματός<sup>6</sup> του, στον Homo Sapiens sapiens<sup>7</sup> που για πρώτη φορά ασχολείται με ένα είδος «εμβρυακής» τέχνης· τη ζωγραφική των σπηλαίων<sup>8</sup> (Ζορμπαλάς, 1988:45-47, Gombrich, 1998:40-42, Honor & Fleming, 1998:12-23, Ντινόπουλος, 2008:8-10, Schirrmacher, 1998:344). Δεσπόζοντα στοιχεία στη φάση αυτή θα αποτελέσουν η αληθοφάνεια, η πιστότητα και ο έντονος νατουραλισμός<sup>9</sup>, περνώντας παράλληλα στη Μεσολιθική Εποχή<sup>10</sup> και τη μετέπειτα περίοδο, μάρτυρας κομψότερων ανθρώπινων φιγούρων αλλά και νατουραλιστικών ζωγραφικών παραστάσεων εξημερωμένων ζώων<sup>11</sup> (**βλ. Εικ.1,2,3, Πίνακας Α.1, Παράρτημα Α**) (Honor & Fleming, 1998:12-23). Επιπλέον, η ζωγραφική των πολιτισμών του Αιγαίου: Μινωικός, Μυκηναϊκός, Κυκλαδικός (από την 3<sup>η</sup> χιλιετία π. Χ.) θα προσφέρει έναν ανεκτίμητο αριθμό πληροφοριών και γνώσεων του ελληνικού παρελθόντος μέσα από ποικίλες σκηνές καθημερινής ζωής, φυσικού περιβάλλοντος, λατρευτικές και τελετουργικές παραστάσεις, απεικονίσεις μυθικών προσώπων, ηρώων και κατορθωμάτων, φιλοτεχνημένα μέσα από την αγγειογραφία και την τοιχογραφία της εποχής (Honor & Fleming, 1998:52-59, Παπαϊωάννου, 1998:31-57, Gombrich, 1998:76-78). Με την πάροδο, βέβαια των αιώνων, η ζωγραφική θα αναγνωριστεί ως τέχνη που ξεχωρίζει, αποκτώντας κάθε φορά τον δικό της χαρακτήρα, συγκεκριμένη και καθολικά αναγνωρίσιμη μορφή, κατηγοριοποιούμενη στα διάφορα καλλιτεχνικά

---

<sup>4</sup>1000.000 χρόνια πριν (Αφρική) και 500.000 χρόνια πριν (Ευρώπη, Ασία).

<sup>5</sup> 125.000 χρόνια πριν (Ευρώπη, Δ. Ασία).

<sup>6</sup> Αποσκοπώντας αρχικά σε τελετουργικές κυρίως διαδικασίες.

<sup>7</sup> 40.000 π. Χ. είδος στο οποίο ανήκει και ο σημερινός άνθρωπος στην Ασία και Ευρώπη.

<sup>8</sup> Κύριο στοιχείο σχεδιασμού, τα θηρία. Ανάγκη να ανακαλύψει τα άγνωστα για αυτόν όντα και να τα υποτάξει.

<sup>9</sup> Μορφές μεγαλόσωμων ζώων, αποτύπωση νομοτελών συσχετισμών εξωτερικής πραγματικότητας.

<sup>10</sup> 8.000 π. Χ. και εξής.

<sup>11</sup> Επιρροή από τη μεταβολή των κλιματολογικών συνθηκών.

ρεύματα και εποχές. Βασικά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών κινημάτων και ονόματα επιφανών εκφραστών τους παρατίθενται, για περαιτέρω μελέτη, στους **Πίνακες Α.2α και Α.2β** του **Παραρτήματος Α**, αντλώντας σχετικό με αυτά πληροφοριακό υλικό από την αντίστοιχη μελέτη των βιβλίων των Αλεξίου (1982), Βακαλό (1960), Gombrich (1998), Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες (2006), Hodge (2007), Schirrmacher (1998), ενώ οι επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου θα εστιάσουν στην αγγειογραφία των αρχαίων χρόνων καθώς και την αποτύπωση μυθολογικών και ιστορικών στοιχείων διαμέσου αυτής.

#### **1.1.1.1 Η Αγγειογραφία των Μύθων και της Ιστορίας στην Αρχαία Ελλάδα (Ερυθρόμορφη –Μελανόμορφη)**

Αρκετοί είναι οι αρχαίοι και οι σύγχρονοι συγγραφείς που αναφέρονται στην ελληνική ζωγραφική της αρχαιότητας ως μια σπουδαία περίοδο στην ιστορία της Τέχνης. Δυστυχώς ωστόσο, και σύμφωνα με τις απόψεις του Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, ελάχιστα έργα ζωγραφικής (κυρίως τοιχογραφίες και πίνακες) -το κάλλος των οποίων μνημονεύεται σε πλήθος ιστορικές πηγές- έχουν διασωθεί από το μακρινό παρελθόν (2006:38-39) χωρίς αυτό να αναιρεί τις υπάρχουσες διαπιστώσεις για τον ρόλο της αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας ως παρακαταθήκη στη σύγχρονη ελληνική εποχή και ως σημαντικό μέσο εκμείυσης πληθώρας πληροφοριών και γνώσεων για το ελληνικό παρελθόν συνυπολογίζοντας απόψεις και πληθώρας ακόμη μελετητών να συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση (Βουτυράς & Γουλιάκη-Βουτυρά 2011: 65-72, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006:38-39). Πιο αναλυτικά, ταξιδεύοντας στους αιώνες, ο γεωμετρικός ρυθμός (γεωμετρικά μοτίβα πάνω σε αγγεία) της αγγειογραφίας του 9<sup>ου</sup> αιώνα θα δώσει τη σκυτάλη στην εμφάνιση των πρώτων (8<sup>ος</sup> αι.) ανθρώπινων γεωμετρικών μορφών όπου και εμφανίζονται ίσως κάποια από τα πρώτα μυθολογικά και επικά θέματα (βλ. **Εικ.1**) (Gombrich,1998:75-76) ενώ η αναπαράσταση των ανθρώπων και ζώων θα αποτελέσει το σημείο αναφοράς στη διακόσμηση των αγγείων Μελανόμορφου Ρυθμού (7<sup>ος</sup> αι. π. Χ. μαύρες μορφές σε πορτοκαλέρυθρο φόντο), αποδίδοντας κυρίως μυθολογικές σκηνές, θεοτήτων και ηρώων (Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006:39, Kerényi, 1996:17-27, Παπαϊωάννου, 1998:62-74,247-252). Ο ερυθρόμορφος ρυθμός (δεύτερο μισό 6<sup>ου</sup> αι. π. Χ.), χρωματικά αντίστροφος με τον πρώτο θα επιτρέψει την απόδοση λεπτομερειών (διακριτές ψυχικές διαθέσεις των ηρώων και την αίσθηση του βάθους) (Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006:39, Παπαϊωάννου, 1998:252-253) ενώ κατά τον Arnheim, «το εναλλακτικό παιχνίδισμα των κόκκινων και μαύρων σχημάτων»

(2005:264) αποδίδει μια επαρκή ποιότητα μορφής των φιγούρων πάνω στο κοίλο των αρχαιοελληνικών αγγείων (βλ. **Πίνακα Α.3, Παράρτημα Α**). Με λίγα λόγια, θα παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια της κλασικής εποχής, καθώς και των μεταγενέστερων περιόδων, τα μυθολογικά θέματα αποτελούν το κύριο στοιχείο της αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας ενώ η απλότητα της ελληνικής μυθολογίας φαίνεται να είχε σαηνεύσει -σε μεγάλο μάλιστα βαθμό- τους αρχαίους Έλληνες καλλιτέχνες, επιβεβαιώνοντας θέσεις και απόψεις που ανάγουν τη μυθολογία της αρχαιότητας ως «πηγή και οπλοστάσιο της τέχνης» (Ζορμπαλάς, 1988:77).



**Εικόνα 1.** Θρήνος για τον νεκρό. Περίπου 700 π. Χ. Πηγή: Gombrich (1998:76)

Η ελληνική μυθολογία όμως δεν επιτελεί, όπως θα εξετάσουμε στις επόμενες υποενότητες, ως κυρίαρχη θεματολογία αποκλειστικά της αρχαιοελληνικής τέχνης. Αντιθέτως, φαίνεται να έχει απασχολήσει τη θεματολογία έργων μεγάλων ζωγράφων που επιχείρησαν να την αποδώσουν μέσα από μια ποικιλομορφία τρόπων και εκφράσεων, όπως χαρακτηριστικά πράττουν αρκετοί από τους αναγεννησιακούς ζωγράφους, προσθέτοντας μάλιστα καινούριες άλλα και αμφιλεγόμενες διαστάσεις σε αυτή, εγείροντας την αναγκαιότητα μιας προσεκτικότερης κριτικής θεώρησης, όπως αυτή θα εξεταστεί σε αρκετά σημεία στη συνέχεια.

### **1.1.1.2 Η Ελληνική Μυθολογία και η Ιστορία μέσα από τη Ματιά Ξένων Ζωγράφων Δυτικών Ρευμάτων Τέχνης**

Εμβαθύνοντας περαιτέρω στην ελληνική μυθολογία, όπως αυτή έχει αποτυπωθεί στην εικαστική ματιά των ξένων καλλιτεχνών, δεν είναι λίγες οι στιγμές που η αναβίωση του ενδιαφέροντος για την κλασική παιδεία, την ελληνική λογοτεχνία και την αρχαιολογική έρευνα ασκώντας επιρροή, κατευθύνει τη θεματολογία των έργων μεγάλων ξένων ζωγράφων για την εικαστική απόδοση αρχαίων ελληνικών μύθων (Καρβάλιο ντι Μαγκαλιές, 2006:194-197, Μήττα, 2002:174). Πιο συγκεκριμένα, ζωγράφοι της Αναγέννησης, του Μπαρόκ, του Νεοκλασικισμού, του Ιμπρεσιονισμού και άλλων ρευμάτων και εποχών έχουν προσφέρει στον κόσμο της τέχνης εξαιρετικά ενδιαφέρουσες συλλογές τέτοιων έργων (βλ. **Πίνακες Α.4, Α.5, Παράρτημα Α**), η

ανάλυση των οποίων είναι αναγκαίο, όπως προαναφέρθηκε, να πραγματοποιείται σε πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που η επιθυμία των αποδεκτών προσανατολίζεται στην απόκτηση θεωρητικών και γνώσεων της ιστορίας του παρελθόντος καθώς, σύμφωνα με τις επισημάνσεις των ειδικών, αρκετές φορές αναγνωρίζονται στα εικαστικά έργα διαστρεβλωμένες οι αποδόσεις αρχαίων μύθων, άλλοτε εξαιτίας ελλιπούς αρχαιολογικής έρευνας και γνώσεων του καλλιτέχνη και άλλοτε εξυπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες (εμπορικές, επιθυμία του αγοραστή<sup>12</sup> ή παραγγελιοδόχου, συμμόρφωση με συμβατικές απόψεις, κ.ά.) (Μήττα, 2002:186, Gombrich, 1998:31). Για το σκοπό αυτό, κρίνεται αναγκαία από τον αποδέκτη<sup>13</sup> τόσο η απόκτηση γνώσεων ιστορίας της τέχνης όσο και η διερεύνηση των κοινωνικοϊστορικών συνθηκών γύρω από την φιλοτέχνηση των έργων αυτών. Προς περαιτέρω τεκμηρίωση των παραπάνω θέσεων στον **Πίνακα Α.7 του Παραρτήματος Α** αναλύεται σε βάθος ο διαφορετικός τρόπος αναπαράστασης διαφορετικών ξένων καλλιτεχνών του μυθικού προσώπου της θεάς Αφροδίτης, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο της Μήττα (2002), *Μύθος και Τέχνη*.

### **1.1.2 Η Τέχνη της Γλυπτικής- Μια Σύντομη Ιστορική Αναδρομή**

Η τέχνη της γλυπτικής, σύμφωνα με τη μελέτη αρκετών ιστορικών και συγγραφέων, ακολουθεί το δικό της ταξίδι ανά τους αιώνες, περνώντας από τις πολύ πρώιμες προσπάθειες αναπαράστασης φιγούρων (**βλ. Πίνακας Α.8β, Παράρτημα Α**) στην απόδοση ολοκληρωμένων μορφών, οπότε και οι Έλληνες γλυπτές (7<sup>ος</sup> -5<sup>ος</sup> αι.) επηρεασμένοι, αρχικά, από τα αιγυπτιακά πρότυπα θα κληροδοτήσουν στην παγκόσμια κληρονομιά έργα τέχνης απaráμιλλης ομορφιάς και πιστότητας του ανθρώπινου σώματος, «προδίδοντας» στο θεατή «*τα σιωπηρά συναισθήματα*» και «*τη λειτουργία της ψυχής*» των ανθρώπων εκείνων των εποχών (Gombrich, 1998:78-95, Arnheim, 2005:270). Σε γενικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Woelfflin (1992:132), η ιστορία της γλυπτικής ακολουθεί την πορεία της απώλειας της αρχικής στατικότητας, όπου τα μέλη του σώματος αποδεσμεύονται από αυτό και η συνολική μορφή καταλήγει σε κίνηση. Κατά την ελληνιστική περίοδο τα αγάλματα θα αναχθούν στη σφαίρα των «*έργων τέχνης*» κατακτώντας μια αξιοσημείωτη θέση στην κοινωνία, ενώ για πρώτη φορά

---

<sup>12</sup> Ανάλυση δύο πινάκων του ζωγράφου, Καραβάτζιο (βλ. **Πίνακα Α.6, Παράρτημα Α**).

<sup>13</sup> Συνεπώς και του εκπαιδευτικού, εφόσον αυτός οφείλει να έχει επεξεργαστεί το έργο τέχνης πριν την αξιοποίηση του στη διδασκαλία, όπως θα αναφερθούμε σε επόμενα κεφάλαια.

εμφανίζονται μορφές σε στάση ύπνου με «την αισθησιακή εγκατάλειψη και τις ανεξέλεγκτες κινήσεις και χειρονομίες [...] να δείχνουν μια νέα αντίληψη για τον κόσμο και την αποσύνδεση του σώματος και του νου» (Honour & Fleming, 1998:145-149). Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν γλυπτά κυρίως των συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων.

### **1.1.2.1 Έργα Αρχαίων Ελλήνων Γλυπτών που Σχετίζονται με την Ελληνική Μυθολογία και Ιστορία.**

Αρκετά μεγάλος φαίνεται να είναι ο κατάλογος αρχαίων Ελλήνων γλυπτών που ασχολήθηκαν με την αναπαράσταση μυθικών προσώπων και ηρώων (βλ. **Πίνακες Α.8α και Α.8β, Παράρτημα Α**) (Παπαϊωάννου, 1998:364-369). Επικεντρώνοντας μάλιστα το ενδιαφέρον στη διάρκεια της κλασικής εποχής, διαπιστώνεται η αξιομνημόνευτη ηχηρή παρουσία σπουδαίων ελλήνων γλυπτών, προβάλλοντας βασικά χαρακτηριστικά όπως αυτά της θελκτικότητας και της ισχυρής εξιδανίκευσης των μορφών (Gombrich, 1998:102-108). Μέσα από το ερώτημα που ανάγει σε κριτικό στοχασμό κατά «*Ποσό η επιτηδευμένη εξιδανίκευση αποσιωπά πραγματικές πληροφορίες για το πρότυπο τους;*» μπορούν να διαπιστωθούν αρκετές φορές μάλιστα, σύμφωνα με τον Gombrich (1998:102-108), απαντήσεις αρνητικού πρόσημου. Παρόλα αυτά δεν υπονομεύεται πλήρως η προσπάθεια για μεταφορά και ανάδειξη -έστω και μέσα από εξιδανικεύσεις και υπερβολές- της προσωπικότητας των ηρώων και των εποχικών κοινωνιολογικών στοιχείων, επισημαίνοντας βεβαίως για άλλη μια φορά την αναγκαιότητα μιας ασφαλούς ανάγνωσής τους και αποκωδικοποίησης των γνώσεων παλαιότερων εποχών.

### **1.1.3 Η Ζωγραφική και η Γλυπτική ως Κινητήρια Πνευματική Δύναμη**

Η παρούσα υποενότητα θα επιτελέσει ως μια από τις πρώτες προσπάθειες εκτίμησης της δύναμης που εσωκλείεται στην τέχνη της ζωγραφικής, κυρίως ως εφαλτήριο της πνευματικής ώθησης του ανθρώπου, καθώς η ζωγραφική αλλά και η γλυπτική φαίνεται σύμφωνα με αρκετές απόψεις (Mitchell, 2005:32-51, Ντινόπουλος, 2008:20-21, Gombrich 1998:31-33) να ξεχωρίζει για την ιδιαίτερη φύση, τη διαχρονικότητα και τη δύναμη να επικοινωνεί πληροφορίες και κοινωνικά μηνύματα (στον χώρο και τον χρόνο), αποτελώντας ακριβώς εκείνο το μέσο με το οποίο ο καλλιτέχνης δύναται, αφενός να εκφράζει τον εσωτερικό/συναισθηματικό του κόσμου ή να ακόμη να αποτολμά διαφορετικές αναπαραστάσεις -μη όντας αρκετές φορές αποδεσμευμένος

από υποκειμενικά κίνητρα ή στερεότυπα και κατευθύνσεις (προπαγανδιστικές, μεροληπτικές, θρησκευτικές, πολιτικές, κοινωνικές κ.ά.), ταξιδεύοντας, επηρεάζοντας, προβληματίζοντας και απογειώνοντας τη φαντασία. Ακόμη, το έργο τέχνης, σύμφωνα με τον Ζορμπαλά (1988:93), εμπερικλείει την εκάστοτε ιδεολογία του δημιουργού (κοσμοθεωρία, αντιπαλότητες, ιδέες) διοχετεύοντας αλλά και παραθέτοντάς τη διαμέσου του περιεχόμενου, των χρωμάτων ή των καλλιτεχνικών μορφών. Συνεπώς, κατά τον Dewey (1980:82-100) και πολλών καλλιτεχνών και κριτικών τέχνης, υποστηρίζεται ότι το αποτέλεσμα της αισθητικής εμπειρίας ενός πίνακα έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί μια σειρά συναισθηματικών και γνωστικών διεργασιών (φαντασία, αντίληψη, κριτική σκέψη, στοχαστική διάθεση κ.ά.), καθώς εσωκλείοντας μια απaráμιλλη ένταση συναισθημάτων, δίνει δυνατότητες απόδοσης της πραγματικότητας διαφορετικών εποχών, *«ξεπερνώντας την πραγματικότητα μιας δεδομένης στιγμής»* και εκφράζοντας, εν τέλει, *«τη σύνδεση όλων αυτών των στιγμών με μια νοητική ανακατασκευή»* (Ντινόπουλος, 2008:5-6, Μέγα, 2011:25-27). Σύμφωνα μάλιστα με τη Οικονόμου (2012:171), οι εικονικές αναπαραστάσεις των έργων τέχνης είναι δυνατόν να αποδειχτούν αρκετά αποκαλυπτικές σε ότι αφορά την οικειοποίηση και την ερμηνεία του παρελθόντος, όπως αυτό θα εξεταστεί με εκτενή διάλογο στο κεφάλαιο τρία. Επιπροσθέτως, ο Gombrich θα ενισχύσει τις παραπάνω θέσεις επισημαίνοντας τα χαρακτηριστικά του «ανεξάντλητου» και απροσδόκητου χαρακτήρα των μεγάλων καλλιτεχνικών έργων, διαθέτοντας τη δύναμη να δομούν γνώσεις, συναισθήματα και σκέψεις στον αποδέκτη τους (1998:36-37). Κατά αντιστοιχία, η γλυπτική μέσα από τα έργα της και την στατική αναπαράσταση της κίνησης, συνηγορεί, σύμφωνα με τον Ντινόπουλο (2008:5-6), στις τελευταίες διαπιστώσεις. Τέλος, οι παραπάνω θέσεις αποτελούν μια εισαγωγική αναφορά στην ανάπτυξη μιας επιχειρηματολογίας για τη σύνδεση του δίπτυχου εικαστικών τεχνών και εκπαίδευσης/δόμησης της ιστορικής γνώσης, όπως αυτή θα πραγματοποιηθεί στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας πτυχιακής διατριβής.



# Κεφάλαιο 2

## Η Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος των Εικαστικών Τεχνών

Αρκετές φαίνονται να είναι οι απόψεις ειδικών φιλόσοφων και παιδαγωγών συγκλίνοντας, μάλιστα, σε κοινές διαπιστώσεις για το ζήτημα των εικαστικών τεχνών ως άμεσα ή έμμεσα συμβάλλουσες στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και την επίτευξη πολλαπλών στόχων, καθώς φαίνονται να καλλιεργούν όχι μόνο τη δημιουργική φαντασία και την κριτική σκέψη -επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων<sup>14</sup> (γνωστική ανάπτυξη)- βοηθώντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (ανακάλυψη του εαυτού μας και των γύρων μας) αλλά και να συμβάλλουν στην ικανοποιητική έκφραση συναισθημάτων (συναισθηματική ανάπτυξη), αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο ένα είδος πολύπλευρης νοημοσύνης (Gardner, 1990:11-23,44-51, Schirrmacher, 1998:48-58).

Την ίδια ώρα όμως που η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να έχει αντιληφθεί την σπουδαιότητα της παραπάνω σύνδεσης (Efland:2002 196-197, Gardner, 1990:11-23, 44-51, Schirrmacher, 1998:48-55) η αντίστοιχη ελληνική, σύμφωνα με τη Μέγα (2002:21-23), φαίνεται να αναζητά και να «διαπραγματεύεται» ακόμη -για διάφορους λόγους, όπως θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε στο παρόν και το επόμενο κεφάλαιο- την ουσιαστική ένταξη των εικαστικών τεχνών ως βασικό πυλώνα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

---

<sup>14</sup> Αναφερόμαστε κυρίως στην οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων και πώς οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

## **2.1 Η Συμβολή των Εικαστικών Τεχνών και των Έργων Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία**

Η ολοένα και μεγαλύτερη ενασχόληση με την αξιοποίηση έργων τέχνης ανάγεται στη νέα τάση του χώρου της εκπαίδευσης διεθνώς, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011:11), καθώς κατανοούνται πλήρως οι πολλαπλάσιες δυνατότητες που είναι σε θέση να προσφέρει ο συνδυασμός έργων τέχνης και γνωστικών αντικείμενων –σε αντιδιαστολή με μια συμβατικού τύπου παραδοσιακή διδασκαλία- συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο σε μια πολύπλευρη -με διαφορετική ενδεχομένως προοπτική- και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Gardner, 1990:11-23, Κόκκος, 2011:11-12). Κατά τον Ζορμπαλά (1988:74-75) μάλιστα, ο συγκερασμός και η κοινή αποστολή επιστήμης και τέχνης απορρέει από την αμοιβαία συμβολή των δύο παραπάνω στην κατανόηση όχι μόνο του περιβάλλοντα κόσμου (φύσης-κοινωνίας - ατόμου) αποκαλύπτοντας διάφορων ειδών αληθειών και σχέσεων αλλά και στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο τρόπος επεξεργασίας του περιεχόμενου και η μορφή των γνώσεων που μπορούν να αποκτηθούν από την τέχνη, ωστόσο, διαφέρουν από αυτές της επιστήμης. Εν τούτοις, η τέχνη, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς διαφόρων θεωρητικών, έχει τη δυνατότητα να εκφράζει το αφηρημένο των επιστημονικών γνώσεων εμβαθύνοντας στις ιδιότητες του ξεχωριστού, χαράσσοντας μάλιστα έναν διαφορετικό δρόμο για την βέλτιστη κατανόηση του κόσμου (ό.π., 1988:74-75), συγκλίνοντας έτσι σε μια θεωρητική προσέγγιση δύο αλληλοσυμπληρούμενων πεδίων (ό. π., 1988:125).

### **2.1.1 Μια Πρώτη Γενική Θεώρηση του Θέματος**

Η συμβολή της τέχνης για την πραγματοποίηση μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, τεκμηριώνεται επαρκώς μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (Dewey, Perkins, Broudy, κ. ά.), καθώς η υποβοηθούμενη, μέσω αυτής, εκπαίδευση εξωθεί στην ανάπτυξη σημαντικών νοητικών λειτουργιών, όπως προαναφέρθηκε (ανάπτυξη φαντασίας, συναισθηματική έκφραση, κριτική και στοχαστική σκέψη, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων) (Κόκκος, 2011:11-12, Μέγα, 2002:25-26). Η ανάπτυξη της φαντασίας που προάγεται δια της επαφής με τις εικαστικές τέχνες, κατά την άποψη του Vygotsky (1994, όπ. αναφέρεται στους Milbrath & Lightfoot, 2010:1-2) και άλλων θεωρητικών (Carol Lee, Norman

Freeman, D.W. Winnicott, Buldwin), αποτελεί βασική προϋπόθεση δυνατοτήτων καλύτερης κατανόησης -καθοριστικής δε σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων- όχι μόνο θεωρητικών γνώσεων αλλά και πραγματικών καταστάσεων, δημιουργώντας μια πολλαπλότητα παραγωγικών συγχωνεύσεων φανταστικού και πραγματικού (ενεργοποίηση φαντασιακής σκέψης) -ο μαθητής παράγει μέσω των αισθήσεων νοητικές αναπαραστάσεις ενός γεγονότος που εξ αρχής δεν είναι κατανοητές οικοδομώντας αποτελεσματικά γνώσεις- (Broudy, 1987:43-49, Efland, 2002:133-134, Milbrath & Lightfoot, 2010:1-8). Δεδομένων ακόμη των επισημάνσεων αρκετών μελετών τα έργα τέχνης, κατά τον Fischer (1972:7-18), μπορούν και λειτουργούν ως υποκατάστατα της ισορροπίας που απουσιάζει από την πραγματικότητα, επιτυγχάνοντας τη ζητούμενη, ενδεχομένως, αρμονία με το περιβάλλον και ικανοποιώντας πολλαπλές και μεταβαλλόμενες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου, επιβεβαιώνοντας έτσι άλλη μια αναγκαιότητα όχι μόνο επιτακτικής αλλά και διαρκούς αξιοποίησής τους μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, είναι θεμιτό να επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι η τέχνη, αυτή καθαυτή, δεν προσφέρει «καθαρή» επιστημονική παιδεία, παρόλα αυτά συντελεί αποτελεσματικά στην πρόσληψη και την επεξεργασία δυσνόητων επιστημονικών γνώσεων<sup>15</sup> (Γέμτου, 2008:199-201). Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ακόμη μια οπτική, σύμφωνα με τον Ede (2000:55-59), κατά την οποία, αρκετοί υπήρξαν οι καλλιτέχνες που προσέγγισαν ικανοποιητικά, μέσα από την αισθητική, διαφόρων ειδών επιστημονικές θεωρίες<sup>16</sup> στο παρελθόν, παρέχοντας βέβαια μη ολοκληρωμένες επιστημονικές γνώσεις, στοχεύοντας και κατορθώνοντας ωστόσο την επαγρύπνηση του ατόμου και την όξυνση της αισθητικής του σκέψης στη βάση των επιστημονικών ζητημάτων.

---

<sup>15</sup> Η γεωμετρική αφηρημένη τέχνη των L Moholy-Nagy, El Lissitzky και Th.van Doesburg αποτέλεσε το μέσο κατανόησης και σύνδεσης η οποία μπόρεσε να ανταποκριθεί πλήρως στο θεωρητικό υπόβαθρο των αντίστοιχων δυσνόητων επιστημονικών γεωμετρικών θεωριών (Gamwell, 2002: 224-230).

<sup>16</sup> Αρκετοί καλλιτέχνες ήδη από την Αναγέννησης ασχολήθηκαν με την παρατήρηση και την απόδοση φυσικών φαινομένων και διαφόρων ανατομικών χαρακτηριστικών, ενεργοποιώντας το έναυσμα ενασχόλησης και εμπλοκής της επιστημονικής κοινότητας (Γέμτου, 2001-2003: 65-84, Shlain, 1991:40-52).

## 2.1.2 Οπτικοποίηση της Γνώσης μέσω των Εικαστικών Έργων - Η Αλληλεπίδραση Εικόνας-Θεατή

Σε μια πρώτη, αυτή τη φορά, προσπάθεια εξακρίβωσης της σχέσης μεταξύ οπτικής αναπαράστασης και διανοητικής γνώσης ή αλλιώς εικόνας και γνωσιακών επιτευγμάτων, διευκρινίζεται, μέσα από τη μελέτη του συγγραμματος του Arnheim, στο βιβλίο του: *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη*, ο καθοριστικός ρόλος του εικαστικού έργου ως ένα από τα μέσα για την κατανόηση, την αναγνώριση και τον ορισμό αντικειμένων και καταστάσεων του περιβάλλοντος κόσμου, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνονται οι διαδικασίες αισθητηριακής αντίληψης και οπτικής οργάνωσης ως νοητικές λειτουργίες, μέσω των οποίων οι αποκομίζουσες οπτικές εμπειρίες ενός εικαστικού έργου -καθώς αυτές υφίστανται διανοητική επεξεργασία- συντηρούνται, καταλήγοντας αποθηκευμένες στη μνήμη του παιδιού (2005:229-230). Επιπλέον, η εικόνα -και το εικαστικό έργο ειδικότερα- μετουσιώνεται σε ένα πλούσιο πληροφοριακό ερέθισμα, αποτελώντας, αρχικά, το μέσο για μια οπτική επικοινωνία πληροφοριών και εν τέλει νοημάτων και ιδεών με έναν τρόπο που κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν δύναται να πραγματοποιήσει -ιδιαίτερα μάλιστα, αν λάβουμε υπόψη τον χαρακτήρα των εικαστικών τεχνών ως φύσει και «γλώσσα» του παιδιού-, αποτελώντας όχι μόνο αφετηρία στοχαστικής σκέψης και εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης αλλά και της ζητούμενης αποτελεσματικής μάθησης (Kress & Leeuwen, 1996:18-21, Μέγα, 2011:38-41). Άλλωστε, στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραληφθεί, σύμφωνα με τους Ντινόπουλο (2008:17) και Gardner (1990:12-20), πως η έκθεση σε μια πληθώρα έργων ζωγραφικής και γλυπτικής δύναται να ενεργοποιεί τη φαντασία, καθώς ο εγκέφαλος τείνει να συμπληρώνει μια εικόνα με στοιχεία -βασικά για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων- που δεν συμπεριλαμβάνονται εμφανώς σε αυτή.

Προβαίνοντας ακολούθως σε μια προσπάθεια τεκμηρίωσης της αλληλεπίδρασης εικόνας-θεατή, θα μπορούσαμε να συνυπολογίσουμε τις διαπιστώσεις της νευροεπιστημονικής κοινότητας, καθώς προκύπτει, σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, ένας εμφανής συσχετισμός καλλιτεχνικής δημιουργίας και εγκεφαλικών λειτουργιών (Ντινόπουλος, 2008:4-7). Όπως μάλιστα επισημαίνεται ρητά στον πρόλογο του βιβλίου: *Εγκέφαλος και Τέχνη*: «[...]η τέχνη, ως προϊόν της δραστηριότητας του εγκεφάλου, προσπαθεί να αιχμαλωτίσει φευγαλέες στιγμές στην πραγματικότητα, όμως η αληθινή, η μεγάλη τέχνη προσπαθεί να εντοπίσει το ουσιαστικό, το παντοτινό. Η μεγάλη τέχνη είναι μέσο για την οπτική αντίληψη του κόσμου» (Ντινόπουλος, 2008:v).

Με βάση την παραπάνω διατύπωση, με την έννοια της «μεγάλης τέχνης» μπορούν να εκληφθούν επιλεγμένα<sup>17</sup> εικαστικά έργα (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά) τα οποία δύνανται να επιφέρουν δημιουργική εμπλοκή γνώσεων και συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τον μαθητή να αποκτήσει μέσα από τη διενέργεια της οπτικής αντίληψης βαθύτερες συνδέσεις, οικοδομώντας γνώσεις, κριτική αντίληψη και μια σειρά πολλαπλών γνωστικών διεργασιών. Υπό το πρίσμα νευρολογικών ερμηνειών λοιπόν, μια εικόνα ενός έργου ζωγραφικής (ή γλυπτικής) έχει την ιδιότητα να προκαλεί πολλαπλές ενδοεγκεφαλικές διεργασίες (λ.χ. ενεργοποίηση και λειτουργία νευρώνων του εγκεφάλου υπεύθυνων για την αντίληψη των χρωμάτων, την πρόσληψη των συγκεκριμένων και αφηρημένων χαρακτηριστικών<sup>18</sup>) με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο/μαθητής να είναι σε θέση να παράγει νοητικές εγκεφαλικές συνθέσεις, προβάλλοντας ένα πλήθος εσωτερικών παραστάσεων και υποθέσεων, σε ταυτόχρονη αντιπαραβολή με τον εξωτερικό του κόσμο (Changeux, 1994:105-120, Ντινόπουλος, 2008:17, 40-64). Η εσωτερική αναπαράσταση -για παράδειγμα- ενός πίνακα ζωγραφικής, η οποία και ανακατασκευάζεται εγκεφαλικά όταν ο παρατηρητής/μαθητής έρχεται σε επαφή με το έργο, δίνει τη δυνατότητα μιας εκτενέστερης επεξεργασίας της πληροφορίας, αποτελεσματικότερης σύνθεσης εννοιών (που εμπεριέχονται στην ανάγνωση του έργου), πληροφοριών και θεωρητικών γνώσεων που διαθέτει ο μαθητής όσο και την αποκωδικοποίηση και την οργάνωση αυτών (Changeux, 1994: 106-108) σε αντιδιαστολή με την ενδεχόμενη «απρόσωπη» έκθεσή του στην προφορική/γραπτή πληροφορία ή γνώση. Για την τεκμηρίωση της παραπάνω θέσης θα μπορούσαμε ακόμη να παραθέσουμε έρευνες<sup>19</sup> και παρατηρήσεις αρκετών παιδοψυχολόγων και ερευνητών (Arnold Gesell, T.G.R. Bower, κ.ά.) οι οποίοι υποστηρίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο της όρασης (75% ποσοστιαία συμβολή της στην άντληση πληροφοριών αντί του 50% της διατήρησης των ακουστικών πληροφοριών)

---

<sup>17</sup> Από τον εκπαιδευτικό ή επιλεγμένα από ειδικούς της τέχνης, αρμόδιους για τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

<sup>18</sup> Υπαρξη δύο διαφορετικών αλληλεπιδρώντων ημισφαιρίων (συστηματικών σκέψης) με το αριστερό να αποτελεί υπεύθυνο για τις νοητικές ικανότητες (ανάγνωση, γραφή, λογική και μαθηματική σκέψη κ.ά.) ενώ το δεξί να σχετίζεται με την ενστικτώδη και διαισθητική σκέψη (που αναφέρεται με άλλα λόγια σε ένα διαφορετικό, πιο δημιουργικό τρόπο ανάλυσης της πληροφορίας) Galin (1976, οπ. αναφέρεται στον Schirmacher, 1998:89).

<sup>19</sup> Έρευνες το αποδεικνύουν ήδη από τη βρεφική ηλικία.

έναντι των άλλων αισθήσεων, ως άμεσα συμβάλλουσας στην πρόσληψη της γνώσης δια μέσου της οπτικής εμπειρίας (Arnheim, 2005:187-188, Κοσσυφάκη, 2003: 128-129).

Συνεπώς, δανειζόμενοι τις θεωρητικές απόψεις του Arnheim (2005:186) καταλήγουμε ότι «η νοητική εμπειρία των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένη με την αισθητηριακή τους εμπειρία», ενώ, σύμφωνα με τον Ντινόπουλο, «η λειτουργία της τέχνης και η λειτουργία του οπτικού εγκεφάλου ταυτίζονται [...] βλέπουμε για να αποκτήσουμε γνώση για τον κόσμο· το ίδιο επιχειρεί και η τέχνη» (2008:5). Οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις βρίσκουν, ενδεχομένως, εφαρμογή και φαίνεται να επιβεβαιώνονται ακόμη περισσότερο στην παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά, φύσει επιδιδόμενα σε μια συνεχή επιθυμία και εγγενή ροπή να βλέπουν και να αναρωτιούνται για τα πάντα γύρω τους, ικανοποιούν την ακόρεστη ανάγκη τους εστιάζοντας και αλληλοεπιδρώντας κατά κύριο λόγο με καθετί εικονογραφημένο (Changeux, 1994:11, Schirrmacher, 1998:144-145). Η οπτικοποίηση της γνώσης, σαφώς, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διαδικασία δημιουργικής μάθησης μέσα από τις εικαστικές τέχνες, όπως αυτή αναλύεται στην επόμενη υποενότητα.

### **2.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες**

Σε μια προσπάθεια λοιπόν να δοθεί αρχικά ένας όσο το δυνατόν πιο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας «δημιουργικής σκέψης» και να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με το: *Πώς επιτυγχάνεται η δημιουργική μάθηση μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες*, επιχειρείται η επεξεργασία ενός ευρύτερου πλαισίου θεωρητικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας.

Δίνοντας κατά αυτόν τον τρόπο μια πρώτη ερμηνεία της παραπάνω έννοιας, σύμφωνα με τις επιστημάνσεις των Μέγα (2011:29-34) και Ξαρχάκου (2009:29-32), αναφέρεται ως εκείνη η οποία αποδρά από τα στενά πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και του περιβάλλοντος, οδηγείται προς ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, επιτελώντας εποικοδομητικούς στόχους που αφορούν στην ορθή διαχείριση της καθημερινότητας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ως δομικά μέρη της δημιουργικής σκέψης φαίνεται να λαμβάνονται χαρακτηριστικά (**Πίνακας Α.9, Παράρτημα Α**) που αφορούν την ευελιξία, την αυθεντικότητα, τη «σφαιρικότητα» από την οποία διαπνέεται καθώς και τη δυνατότητα εφαρμογής της σε πρακτικά ζητήματα, αποτελώντας έτσι μια εσωτερική λειτουργία του νου, παρέχοντας παράλληλα στον μαθητή τη ζητούμενη εναλλακτική

ματιά, την αποκλίνουσα σκέψη και τη νοητική ευλυγισία, ώστε να είναι σε θέση να παράγει πληροφορίες αξιοποιώντας δεδομένα, να επιτυγχάνει μετασχηματισμούς, ασυνήθιστες νοητικές συνθέσεις και πρωτοτυπία σκέψεων, επαναπροσδιορίζοντας καταστάσεις που προκαλούν αβεβαιότητα ή σύγχυση (Ξαρχάκου, 2009:33-36,40-43, Perkins, όπ. αναφέρεται στη Μέγα, 2011:29). Η φύση των εικαστικών τεχνών εν ολίγοις θα λέγαμε ότι συνηγορεί προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης καθώς, σύμφωνα με την Ξαρχάκου (2009:71-72), η ενασχόληση μαζί τους παρέχει την ενεργοποίηση δυνατοτήτων ενός διαφορετικού περιβάλλοντος εξερεύνησης των θεωρητικών γνώσεων, ωθώντας στο ζητούμενο πλαίσιο δημιουργικής σκέψης και ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών πέραν του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, προσφέροντας ακόμη την πλήρωση των υψηλών προσδοκιών ενεργοποίησης της αποκλίνουσας σκέψης.

#### **2.1.4 Οφέλη από την Πρόσληψη Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Σύμφωνα ακόμη με αρκετές μελέτες ειδικών πάνω στο θέμα, και όπως αναφέρθηκε αρκετές φορές στην παρούσα πτυχιακή διατριβή, η πρόσληψη των εικαστικών τεχνών φαίνεται να συμβάλλει ποικιλοτρόπως όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (γνωστική, νοητική, κοινωνική, αισθητική, δημιουργική, συναισθηματική, κ.ά.) (Bamford, 2006:128-133, Μέγα, 2011:38-43), εμβαθύνοντας στην ανακάλυψη της προσωπικότητας τους και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ισοσταθμίζουν προφορικό και γραπτό λόγο (Arnheim, 2005:14-15, Wick 2000: 53-57). Κατά τον Robinson μάλιστα, ο στοχασμός που ενεργοποιείται για την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων των εικονιζόμενων προσώπων ενός έργου τέχνης και ιδιαίτερα η κριτική τεκμηρίωση των συναισθημάτων αυτών από τον μαθητή μπορεί ακόμη να συμβάλλει ταυτόχρονα στη βαθύτερη εγκεφαλική αποσαφήνιση του προσωπικού συναισθηματικού του κόσμου (2005:123-124), προσφέροντας δυνατότητες ανακάλυψης του εαυτού τους. Ο Arnheim ακόμη, επισημαίνει την σπουδαιότητα ανάπτυξης της *αντιληπτικής ανάλυσης* ενός έργου τέχνης (πίνακα ή γλυπτού), καθώς το παιδί διεισδύοντας βαθύτερα στο νόημά του αποκομίζει πολλαπλά οφέλη (απόκτηση γνώσεων, κατανόηση νοημάτων και αξιών) (2005:14-15), επιτυγχάνοντας ακόμη, σύμφωνα με τη Μέγα (2011:39), τη διεύρυνση της αισθητικής αντίληψης μέσω των *«μορφολογικών τεχνασμάτων που κάνουν το έργο να αναπαριστά τη ζωή με τόση*

πληρότητα» ακόμη και αν πολλές φορές δεν έχουμε επίγνωση των τεχνασμάτων του καλλιτέχνη (Arnheim, 2005:176).

Σε αντιδιαστολή μάλιστα, με την έκθεση σε ένα απλό και σύγχρονο φωτογραφικό υλικό, σύμφωνα με τη Μέγα (2011:38-43), τα έργα τέχνης και δη οι πίνακες ζωγραφικής, μέσα από τα πολλαπλά συμβολικά τους συστήματα (εκφραστικά, μεταφορικά) μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη διανοητικών λειτουργιών, καθώς εκτός από τη διέγερση της προσοχής του παρατηρητή είναι ικανά να καλύπτουν ένα ευρύ σύνολο νοημάτων πέρα από τα βασικά εξαιτίας της ύπαρξης μιας διττής<sup>20</sup> τους φύσεως, επιβεβαιωμένης μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, «η συνομιλία με τις τέχνες εθίζει τους μαθητές σε μια ανάγνωση της ζωής με στόχο την κατανόησή τους», ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο ένα ακόμη ζητούμενο· την κριτική ικανότητα του παρατηρητή (2011:43). Ο Changeux, μάλιστα, θα ισχυριστεί ότι «η παρατήρηση ενός πίνακα εμπλέκει το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας των εγκεφαλικών λειτουργιών, το επίπεδο της λογικής» (1994:36), οδηγώντας σε συλλογισμούς όπου οι μαθητές -με τη σωστή καθοδήγηση (του εκπαιδευτικού)- είναι σε θέση να εκλογικέψουν το περιεχόμενό του, να προβούν σε ανασυνθέσεις και ανάκληση θεωρητικών και επιστημονικών γνώσεων που ήδη διαθέτουν, επιτυγχάνοντας την απομνημόνευση και την καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών. Τέλος, τα εικαστικά έργα πολλών καταξιωμένων καλλιτεχνών του παρελθόντος, έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ένα δυναμικό πληροφοριακό υλικό -προς επεξεργασία, για τον μαθητή, στοιχείων- για ανθρώπους και γεγονότα, κυρίως του παρελθόντος<sup>21</sup> που αφορούν τον τρόπο ζωής, κοινωνικές/πολιτικές δραστηριότητες, τρόπους ενδυμασίας, κ.ά. (Μέγα, 2011:39, Ντινόπουλος, 2008:22, Schirrmacher, 1998:33-36).

Συνεπώς, οι μαθητές μέσα από την απλή παρατήρηση γίνονται κοινωνοί ενός μεγάλου όγκου σημαντικών πληροφοριών που όχι μόνο αποτυπώνονται ευκολότερα στη μνήμη μέσω της παρατήρησης, αλλά μπορούν να αποτελέσουν την κινητήριο δύναμη για ανάκληση προσωπικών εμπειριών και μιας περαιτέρω νοητικής επεξεργασίας,

---

<sup>20</sup> Με την έννοια διττή εννοούμε αυτό το οποίο παρατηρεί εκ πρώτης όψεως ο παρατηρητής και εκείνου που ο καλλιτέχνης μας καλεί να αντιληφθούμε (Μέγα, 2011:43).

<sup>21</sup> Στην εν λόγω μεταπτυχιακή διατριβή μας ενδιαφέρει να εστιάσουμε στις πληροφορίες που μας δίνονται από τις εικαστικές τέχνες για το παρελθόν, έτσι ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις τελευταίες προς απόκτηση ιστορικών γνώσεων και μυθολογίας.



ενεργοποιώντας «την στοχαστική τους διάθεση<sup>22</sup>» (Μέγα, 2011:21,42) και του «μεταγνωστικού χαρακτήρα» αυτής, καθώς, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς (Ennis 1996, Paul 1993, Swartz 2008 κ.ά. όπ. αναφέρονται στη Μέγα, 2011:25-29), δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιεί έναν σωστό και δομημένο τρόπο σκέψης, ώστε να επιλύει και να προβλέπει τυχόν προβληματικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα θετικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, της συνέπειας, του αναστοχασμού, της προσωπικής εκτίμησης, της αμεροληψίας, της ακρίβειας και μιας κριτική διάθεσης - συνεπώς και μη παθητικότητας- απέναντι σε οποιαδήποτε πληροφορία που προσλαμβάνει διαδραματίζοντας δε, ένα σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας εμπειριών που αποκτώνται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ακόμη, αρκετοί και σπουδαίοι μελετητές (Eisner, Enfant, κ.ά.) επισημαίνουν ότι η πρόσληψη των εικαστικών τεχνών συμβάλλει στην εξέλιξη της πολιτισμικής συνείδησης<sup>23</sup>, ιδιαίτερα σημαντικής για τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων όπως της Ιστορίας (Μέγα,2011:39-40) –με την οποία θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο τρίτο κεφάλαιο- προάγοντας ακόμη, σύμφωνα με τις απόψεις του Fowler, την πολιτισμική κουλτούρα, καθώς «[...] η τέχνη που ανήκει σε προηγούμενες εποχές, αν αποκωδικοποιηθεί από τον αποδέκτη της, μας δίνει την αίσθηση του πολιτισμού στον οποίο φιλοτεχνήθηκε» (1996:55), Τέλος, σύμφωνα με τον Changeux (1994: 11-14) το βίωμα του εικαστικού έργου, διακόπτει εν μέρει τη ρουτίνα του μελετητή, προσφέροντας, εκτός από τον γνωστικό και συναισθηματικό πλούτο, χαλάρωση και ψυχαγωγία, επιδρώντας και ανανεώνοντας τη διάθεση και την ψυχολογία, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συνέχεια μιας ενδεχομένως επίπονης διαδικασίας απόκτησης γνώσεων. Άλλωστε, η ίδια η κατανόηση ενός πίνακα ζωγραφικής ή γλυπτού, ως διαδικασία, αποτελεί κομμάτι της απόλαυσης που προσφέρει στον παρατηρητή του (ό.π., 1994: 10-14), ενώ σύμφωνα με τον Sargent (1987:14,55-56) ακόμη και η «χρωματική παλέτα» ενός πίνακα ζωγραφικής συντελεί εποικοδομητικά στην αντιληπτική ικανότητα ασκώντας θετικές -ή και αρνητικές- επιδράσεις στην ψυχική κατάσταση των αποδεκτών (βαθιά αισθητική συγκίνηση, επίδραση στην παρατηρητικότητα, ευχαρίστηση, κ. ά.). Τέλος, κλείνοντας την υποενότητα θα συνηγορούσαμε με τις απόψεις περί των οφελών της γενικότερης

---

<sup>22</sup> Ο όρος στοχασμός αναφέρεται σε διαδικασίες αποτελεσματικής σκέψης των μαθητών με σκοπό να αντιμετωπιστούν ακόμη προβληματικές καταστάσεις και μαθησιακά ζητήματα (Μέγα, 2011: 23).

<sup>23</sup> Παρατηρώντας και αναλύοντας έναν πίνακα ή γλυπτό μπορούν να αναδυθούν διάφορα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, αξίες και αντιλήψεις φιλοσοφικές.

ενεργοποίησης (κοινωνικής, πολιτιστικής, πνευματικής) του μαθητή μέσα από τη τέχνη, όπως αυτή εμφανίζεται στη συμπυκνωμένη φρασεολογία του Fischer, σύμφωνα με τον οποίο, ένα «έργο τέχνης πρέπει να κατακτά το κοινό όχι με την παθητική του ταύτιση, αλλά με την έκκληση στον λόγο, ωθώντας σε δραστηριότητα και απόφαση» (1972:12).

## **2.1.5 Οφέλη από την Παραγωγή των Εικαστικών Τεχνών στην**

### **Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Αρκετές αποτελούν οι μελέτες, όπως χαρακτηριστικά εκείνη του Schirrmacher (1998:11-14) στην οποία συνοψίζεται η δημιουργική αξία που λαμβάνει η ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες παντός τύπου. Η παραγωγή μάλιστα της τέχνης εισάγει τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας<sup>24</sup> σε έναν κόσμο δημιουργίας και εξερεύνησης (ό.π. 1998:11-14) ενώ λαμβάνοντας υπόψη, σύμφωνα με τον Arnheim, την ανάγκη των τελευταίων για μια συνεχή κινητικότητα και δράση μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι οι εικαστικές τέχνες, όπως η ζωγραφική συντελούν ως ένα δημιουργικό «χοροπήδημα» στο χαρτί (2005:193), μια κινητική και εκφραστική εκτόνωση της προσωπικότητας και συνάμα ως μια έκφραση των στιγμιαίων νοητικών τους καταστάσεων τους (ό.π., 2005:193-194). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ακόμη, πως η παραγωγή της τέχνης θα μπορούσε «να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο ακαδημαϊκής απόδοσης» (Schirrmacher, 1998:22) λειτουργώντας ευεργετικά σε περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών και μη, καθώς η εικαστική δημιουργία, ως μέσο βελτιωμένης προφορικής και γραπτής έκφρασης, είναι ικανή να συνεισφέρει στην πρόοδο μαθησιακών επιδόσεων, με ενδεχόμενη εξομάλυνση μαθησιακών δυσκολιών συνάμα (ό.π., 1998:22), ευεργετώντας έτσι μαθητές που δεν αποδίδουν με το συμβατικό-θεωρητικό τρόπο διδασκαλίας. Τέλος, σύμφωνα με τον Efland (2002: 196-197), επισημαίνεται η αισθητική σημασία των τεχνών και οι γενικευμένες δεξιότητες – εξίσου σημαντικές για την καλύτερη κατανόηση του κόσμου– ισορροπίας και αρμονίας που αναπτύσσονται μέσω της παραγωγής αυτών. Τέλος, ο Sargent (1987:15) θα επισημάνει πως η μελέτη (τροποποιήσεις, κατάλληλοι συνδυασμοί, κ.ά.), η σωστή αντίληψη και η αξιοποίηση των χρωμάτων στη ζωγραφική μπορούν και προσφέρουν ένα ικανοποιητικό και απολαυστικό –συναισθηματικής πλήρωσης- εικαστικό αποτέλεσμα στους μικρούς «καλλιτέχνες».

---

<sup>24</sup> Γίνεται αναφορά σε ηλικίες 4-9 ετών

## 2.1.6 Η Αναγκαιότητα ενός Πεπαιδευμένου Εκπαιδευτικού (Πομπού και Αποδέκτη) Εικαστικών Έργων.

Σύμφωνα με τον Ντινόπουλο και όπως προαναφέρθηκε σε αρχικό στάδιο της παρούσας εργασίας, οι «υπαινιγμοί» ενός πίνακα/γλυπτού προϋποθέτουν ικανότητες αντίληψης από την πλευρά των θεατών, εγείροντας την αναγκαιότητα για ένα κοινό με καλλιεργημένο νοητικό υπόβαθρο, ικανό να *«αναγνωρίζει, στις ελεύθερες πινελιές ενός "ατημέλητου έργου", τις εικόνες που υποδηλώνει ο καλλιτέχνης»* (2008:30). Στο σημείο αυτό, είναι γεγονός, σύμφωνα με τις επισημάνσεις του ιδίου (2008:4-6), ότι η πρόσληψη δεν υφίσταται με την ίδια εποικοδομητική κατάληξη για την κάθε περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και αντίληψης ενός έργου -άμεσα, σχεδόν, εξαρτώμενο από εμπειρίες, προσδοκίες και προσωπικά βιώματα του αποδέκτη- ή τις υπάρχουσες δυνατότητες του αποδέκτη να αποκωδικοποιεί τυχόν επιτηδευμένες και εσκεμμένες ασάφειες του έργου από τον εκάστοτε καλλιτέχνη (ό.π., 2008:28). Στο δύσκολο αυτό εγχείρημα της αποκωδικοποίησης άλλωστε, πρέπει να ληφθεί υπόψη ακόμη μια παράμετρος, όπου σύμφωνα με τον Ζορμπαλά, η τέχνη αποτελεί ένα ειδικό μέρος του πνευματικού εποικοδομήματος, διαθέτοντας τις δικές της σχέσεις με την αντικειμενική πραγματικότητα, όπου *«δύσκολα γίνεται αντιληπτή η σχέση του δημιουργού με τον έξω κόσμο, ο χαρακτήρας, η έκταση και οι ιδιότητες του αναμορφωτικού της ρόλου»* (1988:5).

Επιχειρώντας ακόμη ορισμένες διευκρινίσεις στο ερώτημα για το: *«Ποια γνωστικά εφόδια πρέπει να διαθέτει ο αποδέκτης ενός εικαστικού έργου για την καλύτερη πρόσληψη και κατανόησή του;»* οφείλουμε να συνυπολογίσουμε τις απόψεις των ειδικών πάνω στο θέμα. Σύμφωνα λοιπόν με τον Woelfflin (1992:24-27), βασικό είναι να λαμβάνεται κάθε φορά υπόψη ότι ένας καλλιτέχνης είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκλίνει από τα χαρακτηριστικά και την τεχνοτροπία της εποχής του και συνεπώς η εξέταση του έργου είθισται να πραγματοποιείται υπό τη σκοπιά ενδεχόμενων αλλαγών που έχουν ενσωματωθεί σε αυτό *«πυροδοτούμενες»* ίσως *«από τη γενική πολιτιστική κατάσταση μιας εποχής»* (ό.π., 1992:10) ενώ άλλος ένας βασικός στόχος ενός ολοκληρωμένου γνώστη ιστορίας της τέχνης αποτελούν οι ήδη αποκτηθείσες θεωρητικές γνώσεις του, παρέχοντας σαφώς τη δυνατότητα στον τελευταίο να διακρίνει όχι μόνο το ατομικό στυλ του καλλιτέχνη αλλά και το στυλ της εκάστοτε εποχής (λ.χ. καλλιτεχνικά ρεύματα, εκπροσώπους, γενικά χαρακτηριστικά). Επιπλέον, η αξιολόγηση ενός έργου τέχνης οφείλει να πραγματοποιείται όχι μόνο με κριτήρια της

σύγχρονης εποχής αλλά συνυπολογίζοντας τις επιρροές και τον τρόπο σύλληψης του έργου από τον καλλιτέχνη, ακριβώς την εποχή που φιλοτεχνήθηκε, αναγνωρίζοντας αφενός τους αντικειμενικούς νόμους της καλλιτεχνικής δημιουργίας και αφετέρου τη σχέση του καλλιτέχνη με την κοινωνία. Συνεπώς επιβάλλεται –όπου αυτό είναι δυνατό– μια σωστή ερμηνεία της αμοιβαίας σχέσης αντικειμένου και υποκειμένου, επιβεβαιώνοντας για ακόμη μια φορά τη σημαίνουσα συμβολή της αντιληπτικής ικανότητας του θεατή (Ζορμπαλάς, 1988:72-73, Woelfflin 1992:28-30,271).

Εστιάζοντας, στη μαθησιακή διαδικασία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικότερα, διαπιστώνεται όπως είδαμε στην πράξη ότι η ερμηνεία του περιεχομένου ενός πίνακα ή ενός γλυπτού από τον εκπαιδευτικό αποτελεί συχνά ένα όχι και τόσο εύκολο εγχείρημα που δεν αποκλείει αντιφάσεις με προβληματικό σημείο των ερμηνειών τον υποκειμενισμό, ενώ ταυτόχρονα δεν πρέπει να αποφεύγεται η κατανοητή –προς τους μαθητές– ανάλυση των διαφορετικών τεχνοτροπιών (της ίδιας ή διαφορετικών ιστορικών περιόδων) διαφορετικών καλλιτεχνών<sup>25</sup> με σκοπό, όταν προκύπτει ανάγκη, να υπάρχει η δυνατότητα αποσαφήνισης των διαφορετικών τρόπων απόδοσης του ίδιου ιστορικού/μυθολογικού γεγονότος με διαφορετικό τρόπο (θέασης) και σκοπό από τον καλλιτέχνη (Schirmacher, 1998:33-36).

Ακόμη, ο Arnhem επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι *«ο νους του δασκάλου τέχνης θα πρέπει να είναι αρκετά ολοκληρωμένος και ευμετάβλητος, ώστε να αφήνει το κάθε παιδί να ενεργεί ως ολοκληρωμένο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή»* (2005:231), διαμορφώνοντας παράλληλα μια σειρά και άλλων παραμέτρων για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (λ.χ. εξοπλισμός χώρου για τη διδασκαλία της τέχνης). Επίσης, σύμφωνα με τον παραπάνω συγγραφέα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει το μαθητή να αποδώσει εικαστικά τη γνώση ή τη διαίσθησή του, χωρίς να προβαίνει στο ψαλίδισμα-καλούπωμα της σκέψης και της καλλιτεχνικής έκφρασης, ενεργοποιώντας έτσι την προσωπική ευφυΐα του κάθε παιδιού. Με άλλα λόγια, ενστερνιζόμενοι τις παραπάνω επισημάνσεις, ο σωστός εκπαιδευτικός είναι *«[...] αυτός που πρέπει να βρει το δρόμο ανάμεσα στους δύο εύκολους δρόμους φυγής: του να διδάξει τα πάντα και του μη να διδάξει απολύτως τίποτε»*(Arnhem, 2005:227-231), αναδύοντας έτσι την ανάγκη για μια ουσιαστική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, είτε προερχόμενη από αρμόδιους εκπαιδευτικούς

---

<sup>25</sup> Κάποιες φορές προκύπτει η ανάγκη να δίνονται πληροφορίες για τους ίδιους τους καλλιτέχνες.

φορείς είτε ο ίδιος ορμώμενος από την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας απόκτησης βασικών γνώσεων ιστορίας τέχνης που θα τον καταστήσουν, ενδεχομένως, ικανό στην αποκωδικοποίηση υπαινιγμών και την ερμηνεία των προαναφερθέντων "ασαφειών" του εικαστικού έργου, είτε απορρίπτοντας είτε αξιοποιώντας τα με εποικοδομητικό τρόπο στη διδασκαλία<sup>26</sup>.

Τέλος, όταν αναφερόμαστε στην ερμηνεία εικαστικών έργων που αφορούν κυρίως τη αρχαία ελληνική μυθολογική θεματολογία -όπως αυτή θα μας απασχολήσει στο τρίτο κεφάλαιο- τότε επιβάλλονται, σαφώς, πιο επιτακτικές διαδικασίες κριτικής ερμηνείας από τον αναγνώστη<sup>27</sup>, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία υποκειμενικού και αντικειμενικού<sup>28</sup> που εμπεριέχονται σε αυτά, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που εγείρονται υποψίες ή επιβεβαιώνονται αυθαίρετες καλλιτεχνικές αποδόσεις (Σιαφλέκης 1998:1η). Συνοψίζοντας, και επικαλούμενοι ακόμη τις θεωρητικές θέσεις των Costall & Richards (2012:69) προς αυτή την κατεύθυνση, η αντίληψη των έργων τέχνης αποτελεί μια λειτουργική σχέση που έχει ως βασική προϋπόθεση ένα αντίστοιχο γνωστικό «υπόβαθρο».

Ιδιαίτερο, λοιπόν, ενδιαφέρον αναμένεται να προκύψει αναλύοντας τις όψεις σχετικά με την υπόθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τη διερεύνηση με το αν υπόκεινται στην κατηγορία εκείνων των «καλλιτεχνικά» πεπαιδευμένων, ικανών να οδηγήσουν το μαθητικό δυναμικό προς την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και την καλλιέργεια στοχαστικής σκέψης, μέσα από επιλεγμένα εικαστικά έργα ζωγραφικής και γλυπτικής, διαγράφοντας παράλληλα τη ζητούμενη πορεία δημιουργικής μάθησης.

## **2.2 Η Συμβολή και η Αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Σημασία τους**

Οι εικαστικές τέχνες, όπως διατυπώνεται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (2016), όντας ενσωματωμένες στην καθημερινότητά

---

<sup>26</sup> Εν προκειμένω, στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας.

<sup>27</sup> Εννοείται ο εκπαιδευτικός.

<sup>28</sup> Καθώς αυτά εμφανίζονται συγκεχυμένα στον ίδια τη φύση του μύθου και την καλλιτεχνική του απόδοση.

μας, συνιστούν ένα άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι του τοπικού αλλά και παγκόσμιου πολιτισμού, αποτελώντας το εκφραστικό μέσο με βάση το οποίο αποδίδονται συναισθήματα, ιδέες και αξίες για την καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης, της αντίληψης και μνήμης των μαθητών-τριών, συμβάλλοντας παράλληλα στην αισθητική και ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016:362-365, Μέγα, 2011:21-15).\_Οι παραπάνω θέσεις του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και οι τοποθετήσεις των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ φαίνονται να συμφωνούν ρητά με τα οφέλη της ένταξης των εικαστικών τεχνών στην Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ως δείκτες επιτυχίας για την εικαστική έκφραση και σκέψη της ηλικιακής βαθμίδας που μας αφορά (Γ΄ Δημοτικού- Ε΄ Δημοτικού) ορίζονται ως εξής:

*«Οι μαθητές εμπλέκονται με ευχαρίστηση σε διαδικασίες δημιουργίας (παραγωγής ή αναπαραγωγής) εξερευνώντας υλικά/μέσα και χρησιμοποιώντας τεχνικές. Καλλιεργούν δεξιότητες συλλογής και οργάνωσης δεδομένων (από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές). Είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν μορφολογικά και δομικά στοιχεία στα έργα τέχνης/ εικόνες (δικά τους, των συμμαθητών/τριών τους ή και εικαστικών) αλλά και το άμεσο περιβάλλον. Ανακαλούν και παρουσιάζουν διαδικασίες, δίνουν νόημα στην εικαστική τους εργασία, αποδέχονται πολλαπλές ερμηνείες και εξελίσσουν τις εικαστικές τους προσπάθειες με ποικίλους τρόπους» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016:369).*

Αξίζει στο σημείο αυτό να δοθεί ιδιαίτερη σημασία κατά πόσο το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος εφαρμόζεται κατά έναν τρόπο ουσιαστικό, καθώς και να διερευνηθεί εις βάθος αν το τελευταίο υιοθετείται και λαμβάνεται κατά τρόπο εποικοδομητικό υπόψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς Α΄ Βάθμιας, διερευνώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε θεωρητικό, αρχικά, επίπεδο αναλύοντας μάλιστα, ορισμένες θέσεις και απόψεις της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις επισημάνσεις της Μέγα (2011:21-23), μέσα από έρευνες στον τομέα αυτό, απουσιάζει η ουσιαστική προσπάθεια για καλλιέργεια του στοχασμού των μαθητών μέσα από τις εικαστικές τέχνες, ενώ σε πολύ μικρό βαθμό θεωρούνται ικανές να προβούν στην καλλιέργειά του τελευταίου, επιβεβαιώνοντας ενδεχομένως την αδυναμία σύλληψης, μέριμνας, διάθεσης και κατανόησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα<sup>29</sup> των αποδεδειγμένων, σύμφωνα

---

<sup>29</sup> Τόσο από τους αρμόδιους φορείς όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

με τη διεθνή βιβλιογραφία, πολύπλευρων ωφελειών αυτής της σχέσης, παρόλο που η συμπερίληψη στην φρασεολογία του ΑΠΣ της έννοιας «επαφή» με τις εικαστικές τέχνες, αν και πολύ πρόσφατη (μόλις τα τελευταία 10 χρόνια), φαίνεται εκ πρώτης όψεως να αποτελεί μέρος της κύριας στοχοθεσίας του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (με δρομολόγηση αντίστοιχων εκπαιδευτικών σεμιναρίων, πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα<sup>30</sup>κ.ά.) (Κόκκος, 2011:11-12). Στο σημείο αυτό μπορεί να διευκρινιστεί ακόμη, σύμφωνα με την παραπάνω συγγραφέα, μια έντονη, κατά περιστάσεις, ροπή των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης προς εκπαιδευτικές δράσεις που σχετίζονται με το έργο τέχνης, χωρίς να απουσιάζει ολοσχερώς η διάθεση, συνοδευόμενη ωστόσο από συναισθήματα ενδοιασμού, αμφιβολίας και ανασφάλειας για την καταλληλότητα ή μη (κυρίως για το αν ανταποκρίνεται σε κριτήρια υψηλής αισθητικής) του επιλεγμένου έργου (Μέγα, 2011:34-35). Για την ανίχνευση του βαθμού συνείδησης της θετικής συμβολής των εικαστικών τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας δημιουργικής μάθησης αλλά και της εις βάθος διερεύνησης των λόγων αξιοποίησης ή μη των εικαστικών τεχνών στη διδακτική πράξη, έρχεται να δώσει απαντήσεις το πρώτο μέρος της έρευνας που αφορά στάσεις και συμπεριφορές της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας προς την κατεύθυνση αυτή. Στο σημείο αυτό θα ήταν δυνατό ακόμη να επικαλεστούμε τις αρκετά πρώιμες επιστημονικές του Ζορμπαλά και δη προ τριών δεκαετιών στο σύγγραμμά του, κατά τον οποίο το σχολείο μπορεί να διαδραματίζει εξίσου ένα σημαντικό ρόλο, καθώς μέσα από τη σωστή αξιοποίηση -σε ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα- το έργο τέχνης, οι ιδέες και αξίες που αυτό εμπερικλείει θα αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό μέσο αγωγής του παιδιού (1988:128).

Επομένως, εκείνο που παραμένει ως ζητούμενο για τη συνέχεια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η διερεύνηση της διάθεσης αλλά και μιας ήδη υπάρχουσας παγιωμένης, ενδεχομένως, συμπεριφοράς των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μια «καλλιτεχνικής φύσεως» προσανατολισμένη βασική<sup>31</sup> εκπαίδευση (λ.χ. η ανίχνευση συνεργιών), καθώς και ο βαθμός της ενσυνείδητης διαπίστωσης της σπουδαιότητας της ένταξης της τέχνης προς όφελος

---

<sup>30</sup> Από το Κολλέγιο Αθηνών και δημόσιων σχολείων Μαρκόπουλου και Πεύκης (Κόκκος 2011:11-12).

<sup>31</sup> Με τον όρο βασική εννοούμε την εκπαίδευση της Α΄ Βαθμίδας.

μιας ακόμη πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας, βρίσκοντας ιδιαίτερη εφαρμογή στον διδακτικό τομέα του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού.

### **2.2.1 Η Μελέτη Περίπτωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Το πρώτο μέρος της ποσοτικής έρευνας (**Πίνακας Β.1, Παράρτημα Β**), που διεξήχθη για τις ανάγκες της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής απευθύνεται σε ένα τυχαίο δείγμα 100 εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ70<sup>32</sup> (Α' Βάθμιας) που αντιστοιχούν σε διαφορετικές γεωγραφικές σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας (αστικού, επαρχιακού και νησιωτικού δικτύου, πιο συγκεκριμένα Θεσσαλονίκης, Τρικάλων και Πάρου), περιλαμβάνοντας 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς και ορισμένες ανοιχτού οι οποίες και κατανέμονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες σχετικά: *Α. Γενικές πληροφορίες* (ακαδημαϊκές γνώσεις, έτη υπηρεσίας, γεωγραφική περιοχή διδασκαλίας και το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ως προς τις εικαστικές τέχνες), *Β. Ανίχνευση Δυσκολιών Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών (Σχολείου – Συνθήκες Ευρύτερης Περιοχής)*, *Γ. Ο ρόλος/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην παραγωγή και πρόσληψη των εικαστικών έργων των μαθητών*, και *Δ. Αξιοποίηση Διαφόρων Μέσων από τον Εκπαιδευτικό*, με κεντρικό στόχο που αποσκοπεί κυρίως στην ανίχνευση των γνώσεων, απόψεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στο θέμα των εικαστικών τεχνών, το βαθμό αξιοποίησης τους ή μη στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, καθώς και σε μια προσπάθεια διερεύνησης πιθανών αιτιών της μη ουσιαστικής ενασχόλησης με αυτές.

#### **2.2.1.1 Η Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας (1<sup>ο</sup> Μέρος)**

Ξεκινώντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου μέρους της έρευνας που αφορά την αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σε εισαγωγικό πλαίσιο -σε ένα γενικευμένο πλαίσιο- ως ενδιαφέροντα από αρνητικής σκοπιάς, ωστόσο. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα αφορούσαν ποσοστά ενός συνόλου εκπαιδευτικών με αρκετή διδακτική εμπειρία στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με έτη προϋπηρεσίας κάτω των 10 ετών (11%), 10-20 έτη (65%), 20 έτη και πάνω (21%) (**βλ. Γράφημα Β.2.1α, Παράρτημα Β**). Επιπλέον, ενδιαφέρον φαίνεται να παρουσιάζει η εξαγωγή των

---

<sup>32</sup> Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΕ70.



αποτελεσμάτων στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου (Α. Γενικές πληροφορίες), σε σχέση με τις ακαδημαϊκές γνώσεις και τις προσωπικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στις εικαστικές τέχνες, καθώς μόνο το 41% εξ αυτών φαίνεται να αποτελούν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων **(βλ. Γράφημα Β.2.1β, Παράρτημα Β)**, κυρίως με κατεύθυνση στις Επιστήμες της Αγωγής, Διοίκηση Σχολικών Μονάδων και Επιστημών της Ειδικής Αγωγής με αθροιστικό ποσοστό 83% έναντι του 17% των κατόχων σχετικού με τον τομέα Πολιτισμού και Τεχνών γενικότερα (ενδεικτικά τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών: *Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό, Πολιτιστική Πολιτική και Ανάπτυξη, Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων*, κ.ά.) γεγονός που επιδεικνύει το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς τις Επιστήμες της Αγωγής, σε αντίθεση με το μειωμένο ενδιαφέρον σε θέματα πολιτισμού **(βλ. Γράφημα Β.2.1γ, Παράρτημα Β)**, γεγονός που συνεπάγεται και μπορεί να αναχθεί πιθανόν σε βασικές ελλείψεις γνώσεων Ιστορίας της Τέχνης. Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις προτιμήσεις του δείγματος στις εικαστικές τέχνες με εξίσου μικρό σχετικά ποσοστό δασκάλων να δηλώνουν προτίμηση στη ζωγραφική (μόλις το 33%) και γλυπτική (21%) **(βλ. Γράφημα Β.2.1δ, Παράρτημα Β)**. Παρόλα αυτά ωστόσο, ενθαρρυντικά εμφανίζονται τα ποσοστά των προσωπικών προτιμήσεων στις επισκέψεις πολιτιστικών χώρων στα **Γραφήματα Β.2.1ε και Β.2.1στ (Παράρτημα Β)** με το 65% του δείγματος να απαντά θετικά με ιδιαίτερη προτίμηση εξ αυτών κυρίως στα Μουσεία (38%) και λιγότερο σε Γκαλερί/Πινακοθήκες (22%) με συχνότητα μάλιστα επισκέψεων 2-4 φορές το έτος, γεγονός που αποδεικνύει ότι σχεδόν το μισό σύνολο των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ένα υποτυπώδες προσωπικό ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση.

Όσον αφορά τώρα την ανίχνευση των δυσκολιών για την αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά ότι τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα πλήρως (διαθεσιμότητα Η/Υ) για προβολή του διδακτικού υλικού ενώ δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για την ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες. Λίγοι παραπάνω από τους μισούς (57%) θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα έπρεπε να υφίσταται **(Γραφήματα Β.2.1η, Β.2.1θ και Β.2.1ι, Παράρτημα Β)** κάτι το οποίο ενδεχομένως να αναδεικνύει τη μη συνειδητοποίηση της χρησιμότητας των εικαστικών τεχνών στην μαθησιακή διαδικασία από το υπόλοιπο και αρκετά μεγάλο ποσοστό των 43% **(βλ. Γράφημα Β.2.1ι, Παράρτημα Β)**. Θετικά σε σχετικά μεγάλο ποσοστό, φαίνεται από την εξαγωγή των δεδομένων να απαντούν οι εκπαιδευτικοί για

την ύπαρξη διαθέσιμων, προς επισκέψεις, πολιτιστικών χώρων (μουσεία, πινακοθήκες) στην ευρύτερη περιοχή των σχολικών μονάδων που εργάζονται κατά την τρέχουσα σχολική, ενώ αναφέρουν σε μικρό ποσοστό δυσκολίες που εμποδίζουν τη μετακίνηση προς αυτούς (32%) **(βλ. Γράφημα Β.2.1κ και Β.2.1λ, Παράρτημα Β)**, ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούν στον αποκλεισμό εξωτερικών παραγόντων που δυσκολεύουν την επαφή του σχολείου με τις εικαστικές τέχνες με κύριο στόχο την αποτελεσματικότερη ανίχνευση και τη διασάφηση ή όχι της ύπαρξης θετικών προθέσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, αυτών καθ' αυτών, προς την πορεία μιας σοβαρής ενασχόλησης με τις εικαστικές τέχνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, τα δεδομένα που αφορούν το Γ' μέρος του ερωτηματολογίου (*Γ. Ο ρόλος/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην παραγωγή και πρόληψη εικαστικών έργων των μαθητών*) καταδεικνύουν μέτριες προσωπικές εκτιμήσεις σε ποσοστά 47%, 49% και 43% (Μέτρια) αντίστοιχα, όσον αφορά τη σπουδαιότητα των εικαστικών τεχνών στην εμπέδωση επιστημονικών γνώσεων ή την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην καθοδήγηση εικαστικής παραγωγής **(βλ. Ερ. 6, 7 και 8, Πίνακας Β.2.2α, Παράρτημα Β)**.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας ακόμη υπόψη και το Δ' μέρος του ερωτηματολογίου (*Δ. Αξιοποίηση διαφόρων μέσω από τον εκπαιδευτικό*), αποδεικνύεται αφενός ένα πολύ χαμηλό ποσοστό πεπαιδευμένων πολιτισμικά εκπαιδευτικών που διαθέτουν ένα σχετικό τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών και αφετέρου ενασχολούμενων ουσιαστικά με την ένταξη των τεχνών σε καθημερινή βάση [ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις σε ποσοστωσή, όσον αφορά την «Αξιοποίηση των εικαστικών έργων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια»: 8% «Καθόλου», 18% «Λίγο», 47% «Μέτρια», 13% «Ικανοποιητικά» και 14% «Πάρα πολύ» καθώς και τον «Εμπλουτισμό με επιπλέον εικαστικά έργα στο μάθημα της ημέρας» με απαντήσεις 5% «Καθόλου», 18% «Λίγο», 49% «Μέτρια», 9% «Ικανοποιητικά» και 19% «Πάρα Πολύ», συμπεριφορές που ενδεχομένως αποδίδονται στις ελλείψεις σχετικών γνώσεων, όπως προαναφέρθηκε. Τέλος, λιγότεροι από τους μισούς (43%) δηλώνουν ως «Μέτρια» τη συνήθεια να συνδέουν τις γνώσεις που αποκτώνται στο σχολείο με αντίστοιχες επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους (πιο αναλυτικά: 7% «Καθόλου», 18% «Λίγο», 43% «Μέτρια», 11% «Ικανοποιητικά» και 21% «Πάρα πολύ»), ενώ μόνο το 24% δηλώνει να έχει

προγραμματίσει κατά τη φετινή χρονιά συνεργασία με κάποιον καλλιτέχνη (ζωγράφο, γλύπτη) (για όλα τα παραπάνω, βλ. αναλυτικά: **Πίνακας Β.2.2β, Παράρτημα Β**).

Τα παραπάνω αποτελέσματα φανερώνουν επίσης, μια μέτρια προσωπική διάθεση των εκπαιδευτικών προς τις εικαστικές τέχνες. Δεδομένων των διαπιστώσεων, μέσα από πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων που προασπίζονται τις τέχνες -είτε ως δημιουργία είτε ως παρατήρηση- ως προάγουσες του στοχασμού, σε αντιστοιχία με τα αποθαρρυντικά, θα λέγαμε αποτελέσματα του 1<sup>ου</sup> μέρους της έρευνας, πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (είτε με τη μορφή συστηματικής επιμόρφωσης από το κρατικό σύστημα εκπαίδευσης, είτε ως προσωπική πρωτοβουλία ή ακόμη και η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας), ώστε να δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόζονται, ουσιαστικά κατά τη διδακτική πράξη, κατάλληλες στρατηγικές ανάπτυξης της αποτελεσματικής σκέψης μέσα από τις τέχνες και όχι απλά ως περιστασιακή διδακτική συμπεριφορά, αντιθέτως ως μια πλήρως ενταγμένη πρακτική στην εκπαιδευτική ρουτίνα και το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης (Μέγα, 2011:33-34).

# Κεφάλαιο 3

## Η Μελέτη Περίπτωσης του Σχολικού Εγχειριδίου Ιστορίας Γ' Δημοτικού

Σύμφωνα με τον Mattozzi (2006:15-22,130-136), η εκπαίδευση αναγνωστών της Ιστορίας και η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης απαιτεί μια ιδιαίτερη δεξιότητα ενώ ο ρόλος και η αποστολή των δασκάλων κρίνεται ως καθοριστικός για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, αξιοποιώντας μάλιστα κατάλληλες πρακτικές και γνώσεις. Στον χώρο μάλιστα της Ιστορίας, η έννοια της «ενσυναίσθησης» αποτελεί το απαραίτητο αλλά όχι μοναδικό εκείνο μέσο για την ιστορική κατανόηση. Σύμφωνα με τον Pluckrose, «ενσυναίσθηση» αποτελεί η απόπειρα κατανόησης των ανησυχιών, των αναγκών των άλλων, η ικανότητα διείσδυσης στην νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος και η ταύτιση μαζί τους με βασικό θεμέλιο τη χρήση της φαντασίας -μια διαδικασία προσομοίωσης για το: *Τι θα έκανα αν ήμουν στη θέση τους;*- με σκοπό την ερμηνεία ιστορικών και μυθολογικών καταστάσεων (1993:28). Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των Lee & Ashby (2001:56-58), η διδασκαλία της Ιστορίας φαντάζει αδιανόητη δίχως ασκήσεις ενσυναίσθησης, καθώς χωρίς αυτές δεν είναι δυνατή η όξυνση της ιστορικής συνείδησης αλλά και του ιστορικού κριτικού στοχασμού. Επίσης, κατά την Αβδελά (1998:10-11, 15-16), δεσπόζοντα ρόλο σε μια αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας διαδραματίζει, όχι μόνο η ευελιξία και το περιθώριο πρωτοβουλιών στην επιλογή των διδακτικών μέσων και της επιλογής της ύλης που παρέχεται στον κάθε εκπαιδευτικό από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η γενικότερη εφαρμοσμένη πρακτική που ακολουθείται από τον τελευταίο όσο και τα γνωστικά του εφόδια. Χρειάζονται μέθοδοι διδασκαλίας και μέσα πιο ευέλικτα για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης καθώς, σύμφωνα με την Αβδελά (1998:109-116), η απλή προφορική αφήγηση μυθολογικών και ιστορικών πληροφοριών, σε συνδυασμό με την αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως στοιχείων στην ανάπτυξη ιστορικού συλλογισμού, κατευθύνει στην στείρα απομνημόνευση και εν τέλει σε μια αποτυχημένη

ιστορική μάθηση σε αντιδιαστολή με την αξιοποίηση πηγών (λ.χ. εικαστικών έργων) ή άλλων εκπαιδευτικών μεθόδων (λ.χ. επιτόπιες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους). Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν και οι απόψεις του Μονιότ (2000: 268), σύμφωνα με τον οποίο, η παράδοση του μαθήματος χωρίς τη συμπερίληψη διαφόρων πηγών επιφέρει την παθητικότητα του μαθητή σε αντιδιαστολή με την ενεργητική συμμετοχή του κατά την αξιοποίηση, την παρατήρηση και την παιδαγωγική ανακάλυψη που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη χρήση τους.

Στις θεωρητικές αλλά αρκετά, θα λέγαμε, συμβάλλουσες, -για την τεκμηρίωση των θέσεων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής- απόψεις/βάσεις των παραπάνω συγγραφέων που αφορούν την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση, μπορεί να θεμελιωθεί επίσης, η δική μας άποψη για την αξιοποίηση των έργων τέχνης καθώς και η αναγκαιότητα ύπαρξης ιδιαίτερων γνώσεων για τη ενδελεχή και ουσιαστική μελέτη αυτών προς όφελος μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας, τεκμηριώνοντας με αυτό τον τρόπο, τα έργα τέχνης ως παραγωγικούς «τροφοδότες» της ιστορικής διδασκαλίας. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο κινείται σε τροχιά διερεύνησης τόσο της καταλληλότητας των περιεχομένων και της ανάλυσης επιμέρους εικαστικών έργων όσο και των καθημερινών εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και της αποτελεσματικότητας αυτών στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο αναπτύσσονται προτάσεις ενός ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας αποβλέποντας σε μια προσπάθεια για μια πιο βελτιωμένη και σωστή διαχείριση των εικαστικών έργων στη διδασκαλία της Ιστορίας και την οικοδόμηση των αντίστοιχων γνώσεων.

### **3.1 Εικαστικά Έργα στο Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού- Μια Γενική Κριτική Θεώρηση**

Μελετώντας σε αυτή τη φάση ενδελεχώς τη δομή του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας Γ' Δημοτικού, παρατηρούμε ότι αυτό διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο το οποίο αποτελεί και το μεγαλύτερο σε έκταση<sup>33</sup> τμήμα πραγματεύεται την

---

<sup>33</sup> Σε ποσοστό 70% περίπου της ύλης.

έκταση της ελληνικής μυθολογίας<sup>34</sup> ενώ το δεύτερο φαίνεται να δομείται σε ένα άξονα τεκμηριωμένων ιστορικών γνώσεων από την Προϊστορία μέχρι τη μελέτη των τριών πολιτισμών του Αιγαίου (Κυκλαδικός, Μινωικός και Μυκηναϊκός) (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ, Καλύβη, n.dα). Τα κεφάλαια των δύο επιμέρους τμημάτων πλαισιώνονται από εικαστικά έργα σχετικά με τη θεματολογία του εκάστοτε κεφαλαίου, όπως: πίνακες ζωγραφικής, αρχαία αγγειογραφία, γλυπτά και ένα ορισμένο φωτογραφικό υλικό<sup>35</sup> (ό.π., n.dα.). Σύμφωνα με το *Βιβλίο Δασκάλου* της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, υπάρχουν αρκετές προτάσεις διδασκαλίας για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου του μαθητή και την επαφή του με τους σπουδαιότερους και παγκόσμιας εμβέλειας μύθους της ελληνικής αρχαιότητας με σκοπό την απόκτηση ιστορικών γνώσεων (πρωτοϊστορικών και προϊστορικών), ενώ για το σκοπό αυτό, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στο βοήθημα του δασκάλου, δίνεται περισσότερη βάση στα έργα της ελληνικής αρχαιότητας έναντι άλλων ξένων καλλιτεχνών (βλ. **Πίνακες Α.3 και Α.4, Παράρτημα Α**) αιτιολογώντας έτσι την αποφυγή «*σύγχυσης εποχών στους μαθητές*» εξαιτίας των διαφορετικών εικαστικών μοτίβων (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ, Καλύβη, n.dβ: 5-8).

Στη φάση αυτή, παρόλο που η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ενστερνίζεται τη ρητή επισήμανση του σκοπού-στηριζόμενη σε βιβλιογραφικές αναφορές<sup>36</sup> - για ανάπτυξη δεξιοτήτων «*γνωστικές, κοινωνικές, μεθοδολογικές και μεταγνωστικές που διευκολύνουν τον ιστορικό εγγραμματισμό, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης*»(ό. π. n.d β: 5) δεν αποτελεί σαφή της πρόθεση να ευθυγραμμιστεί απόλυτα με τη συμβουλευτική του βιβλίου δασκάλου για αποκλειστική, σχεδόν, επαφή με έργα τέχνης της αρχαίας ελληνικής αρχαιότητας, κατευθύνοντας μάλιστα μόνον σε ειδικές περιπτώσεις -κυρίως στα επαναληπτικά μαθήματα- τη σύγκριση ομόθεμων έργων και ενεργοποιώντας μόνον περιστασιακά την παρατήρηση της αναπαράστασης του ίδιου θέματος ένας αρχαίου και ενός νεότερου καλλιτέχνη (ό.π., n.dβ:7). Αντιθέτως, όπως αυτό υποστηρίχθηκε παραπάνω, προκύπτει η αναγκαιότητα αξιοποίησης όλο και περισσότερων εικαστικών έργων, λαμβάνοντας ακόμη υπόψη παραμέτρους, όπως προτιμήσεις των μαθητών σε εικαστικά έργα (όπως

---

<sup>34</sup> Οι άθλοι του Ηρακλή, του Θησέα, η Θεογονία, η Τιτανομαχία, ο Τρωικός πόλεμος, οι 12 θεοί του Ολύμπου, κ.ά.

<sup>35</sup> Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δεν ασχολείται περαιτέρω με το υλικό αυτού του τύπου.

<sup>36</sup> Τόσο των προηγούμενων όσο και του παρόντος κεφαλαίου.

αυτές προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του 2<sup>ου</sup> μέρους της έρευνας) προϋποθέτοντας γνώσεις ιστορίας τέχνης και σωστά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να αξιολογήσουν την επιλογή εικαστικών έργων (βλ. Κεφ.2 βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του Arnheim, 2005). Τέλος, δεν μπορούμε να παραλείψουμε τον θετικό ρόλο του *Βιβλίου Δασκάλου*, το οποίο φαίνεται να επιχειρεί σε αρκετά σημεία την παραπομπή του εκπαιδευτικού προς μια πορεία προσωπικής αναζήτησης επιπλέον πληροφοριακού υλικού, με κύριο στόχο την κατάλληλη αξιοποίηση της εικόνας στη διδακτική πράξη(Μαϊστρέλης, Μιχαήλ, Καλύβη, n.dβ: 4-9).

### **3.1.1 Η Κατάκτηση της Μυθολογίας με μια Κριτική Θεώρηση μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες**

Καθώς ένα από τα βασικά πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής επικεντρώνεται στην κατάκτηση της μυθολογίας μέσα από τις εικαστικές τέχνες, θεωρείται απαραίτητη μια πρώτη εισαγωγική νύξη -και πριν την επιμέρους ανάλυση των εικαστικών έργων που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο, μερικά από τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια- στη σπουδαιότητα της κριτικής θεώρησης της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας.

Η αρχαία ελληνική μυθολογία λοιπόν, σύμφωνα με τον Kerényi (1996:17-21), όντας παράλληλα διδακτική και ερμηνευτική, αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών και γνώσεων, εμπερικλείοντας όλη την πεμπτούσια της πανάρχαιας εμπειρίας, καθιστώντας την έτσι εξαιρετικά μεγάλης σπουδαιότητας για τον σύγχρονο άνθρωπο. Κατά τον Κακρίδη (1986:130-144) μάλιστα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ως ένα βαθμό κάτω από τους μύθους μπορούν να αναγνωριστούν αρκετές από τις ιστορικές αλήθειες, αρκεί να μπορούν να αναγνωστούν με προσοχή. Η ελληνική μυθολογία, λοιπόν, αποτέλεσε από την αρχαιότητα ακόμη, αλλά και αρκετούς αιώνες αργότερα<sup>37</sup>, μια πρόκληση για εικαστική αναπαραγωγή, καθώς οι καλλιτέχνες επέλεξαν να εκφράσουν μέσα από τη ζωγραφική και τη γλυπτική –συνήθως- το καθολικά αποδεκτό, με τους ελληνικούς μύθους να το αποδίδουν σύμφωνα με τη Μήττα στο μέγιστο (2002:87). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου (1999, όπ. αναφέρεται στη Μήττα, 2002:73-78, 81-85 ) και Μαϊστρέλη, Μιχαήλ & Καλύβη ( n.dβ:7-8) μέσα από τη

---

<sup>37</sup> Έκρηξη εκδοτικού ενδιαφέροντος για μυθολογικά κείμενα (16<sup>ος</sup> αι.) που πυροδότησε τη δημιουργία των μυθολογικών έργων τέχνης (Μήττα, 2002: 182-184).

μυθολογία ανακαλύπτεται μια προσπάθεια απόδοσης ιστορικών και γεωφυσικών γνώσεων, εκφράσεων της εκάστοτε κοινότητας και των πρωτόγονων φόβων τους προς το υπερβατικό, μεταφέροντας παράλληλα τις κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες και την ιδεολογική επεξεργασία του κόσμου κάθε εποχής. Ο Σιαφλέκης (1998:ιζ') μάλιστα συνυπαγορεύοντας στην εισαγωγή του βιβλίου του *"Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου"* υποστηρίζει ότι *«ο μύθος υπήρξε το κλειδί για την κατανόηση του πολιτισμικού παρελθόντος και το κύτταρο αλληγορίας για την κριτική ερμηνεία του παρόντος»*. Ωστόσο, λεπτή θα χαρακτηριστεί, σύμφωνα και με άλλους μελετητές, η γραμμή ανάμεσα στον μύθο και την αλήθεια, καθώς ο μύθος ως *«[...]φανταστική παράσταση, μια άμεση έκφραση του αντικειμένου[...] στη φύση και την κοινωνία[...] στην ιστορία, υποκειμενικών μορφών που θεωρούνται αντικειμενικές»* (Βέικος,1977:20) επιβάλλει μια πιο προσεκτική κριτική ερμηνεία στις αυθαίρετες καλλιτεχνικές αποδόσεις του (Σιαφλέκης, 1998:ιη).

Κατά γενική ομολογία, ωστόσο και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Osborne (1998, όπ. αναφέρεται στη Μήττα, 2002: 81-85) τα εικαστικά έργα που πραγματεύονται θέματα από τη μυθολογία θα πρέπει να αναγιγνώσκονται από το θεατή υπό το πρίσμα υποψίας και προσεκτικής ματιάς, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο (αντιλήψεις, στοχασμοί εποχής) στο οποίο παρήχθησαν αλλά και τους λόγους που φιλοτεχνήθηκαν, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές για έργα που υπόκεινται στην ίδια θεματολογία -ακόμη και του ίδιου καλλιτέχνη- να ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο εξαιτίας των παραπάνω λόγων, ανακαλύπτοντας σύμφωνα με τους συγγραφείς Μήττα (2002:81-85, 185-186) και Fischer (1972: 168-188) υποφαινόμενες συνθήκες και κρυφά ενδεχομένως μηνύματα σε αυτά (π.χ. μεγαλύτερη πληροφόρηση για την εποχή που φιλοτεχνήθηκαν παρά για τη αρχαιότητα).

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η ανάλυση και η επιλογή των εικαστικών έργων, η ανίχνευση και η εξακρίβωση δεδομένων για το αν το εικαστικά αναπαριστώμενο θέμα εμπίπτει σε ιστορικές αλήθειες όσο και στις ενδεχόμενες επιρροές (κάθε τύπου) που έχουν ασκηθεί σε αυτό, θα πρέπει σαφώς να πραγματοποιείται με προσεκτική και στοχευόμενη ματιά, προϋποθέτοντας την παρουσία και δράση ενός *«ιδανικού αναγνώστη»* με αναγνωστική συνείδηση και



απαιτούμενη γνώση για την επαλήθευση της «ανάγνωσης» του εικαστικού έργου, σύμφωνα με τις απόψεις του Σιαφλέκη (1998: 20-22).

### **3.1.2 Η Επιμέρους Ανάλυση των Έργων Ζωγραφικής και Γλυπτικής που Εμπεριέχονται στο Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας και η Ανάγκη για μια Αποτελεσματικότερη Ανάγνωσή τους**

Στην παρούσα υποενότητα, θα εξεταστεί το, εκ πρώτης όψεως πλούσιο σε εποπτικό υλικό <sup>38</sup> εικαστικών έργων βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, ενώ θα πραγματοποιηθεί μια περιορισμένη -για λόγους οικονομίας- και επιλεκτική προσπάθεια ανάλυσης μερικών εξ αυτών των έργων, προκειμένου να διαπιστωθεί η αναγκαιότητα μια προσεκτικής ενασχόλησης και ανάγνωσής τους, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξακρίβωση στοιχείων που υποβοηθούν σε μια αποτελεσματικότερη κατανόηση ιστορικών, και όχι μόνο, γνώσεων. Σύμφωνα με τις απόψεις του Arnhem, «*[...]οι εικόνες και τα γλυπτά, σε οποιοδήποτε στυλ και αν ανήκουν, κατέχουν ιδιότητες που δεν μπορούν να εξηγηθούν ως απλές τροποποιήσεις του ακατέργαστου υλικού που προσλαμβάνεται μέσω των αισθήσεων*» (2005:184). Με βάση την παραπάνω επισήμανση η ανάλυση των έργων ζωγραφικής και γλυπτικής μόνο απλή υπόθεση δεν φαντάζει, καθώς ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται ενδεχομένως να κατευθύνει τους μαθητές προς μια βαθύτερη αναζήτηση, ενεργοποιώντας ένα συνονθύλευμα αισθήσεων και βαθύτερων διαισθητικών λειτουργιών ενεργοποιώντας τις δυνατότητες της «ενσυναίσθησης» μέσω της οποίας οι έννοιες δεν αποδίδονται απευθείας, αλλά εμμέσως στο ιστορικό γίγνεσθαι, διαδραματίζοντας έναν εξαιρετικά σπουδαίο ρόλο τόσο στην προσέγγιση όσο και την κατανόηση του παρελθόντος.

Πριν όμως προβούμε στην επιμέρους ανάλυση και σε μια προσπάθεια να καλύψουμε όλα τα είδη εικαστικών έργων (πίνακες ζωγραφικής ξένων ζωγράφων, προϊστορική βραχογραφία, αρχαία ελληνική αγγειογραφία και γλυπτά) που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, κρίνεται πρόσφορη μια αναφορά για την ανάδειξη ορισμένων θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη σχέση μυθολογίας και εικαστικών τεχνών.

Οι ήρωες της μυθολογίας, σύμφωνα με τη Μήττα, «*αντιστοιχούν σε βαθύτερες συνειδησιακές καταστάσεις του ανθρώπου [...] όντας παράλληλα φορείς ενός ιστορικού*

---

<sup>38</sup> Που αποδίδει την ελληνική μυθολογία και την προϊστορία.

γεγονότος, πρότυπα μιας συμπεριφοράς και αλληγορία ενός φυσικού φαινομένου» (2002:169), διαμορφώνοντας μέσα από τη χρήση κοινών καθολικά γνωστών στοιχείων, μια παγκόσμια, διαχρονική συνείδηση και συλλογική εμπειρία (ό.π., 2002:176), συμπυκνώνοντας έτσι τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής μυθολογίας ήδη από τη βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης. Το σύγχρονο, μάλιστα, της σπουδαιότητας αυτής δικαιολογείται, επαρκώς θα λέγαμε, με αφορμή την ανάλυση των μηνυμάτων που δίνονται μέσα από την ύπαρξη μυθικών προσώπων, όπως λόγου χάρη το πρόσωπο του Προμηθέα (βλ. **Εικ.37, Πίνακας Α.4, Παράρτημα**). Ο τελευταίος μάλιστα εκλαμβάνεται όχι μόνο ως σύμβολο συλλογικής δράσης και ευρύτερης διαμάχης αλλά και ως προσωπικής επανάστασης συντελούμενης στη συνείδηση κάθε ανθρώπου κάθε εποχής (ό.π., 2002:169). Πιο αναλυτικά, μια ομάδα εικαστικών έργων που συναντώνται στο *Βιβλίο Μαθητή (Πίνακα Α.4 Παράρτημα Α)* αποτελούν τα έργα ζωγραφικής κλασικών<sup>39</sup> και πιο σύγχρονων σχετικά ζωγράφων αναπαριστώντας εικόνες γεμάτες ζωντάνια και παραστατικότητα με μια άμεσα συνδεδεμένη ελληνική ιστορική και μυθολογική θεματολογία (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.δα, Μήττα, 2002:81).

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρώντας μια ορθή ανάγνωση και αναλύοντας τον πίνακα της *Γέννησης της Αφροδίτης*<sup>40</sup> (**Εικ. 1, Πίνακας Α.7, Παράρτημα Α**), ο αναγνώστης<sup>41</sup> οφείλει να λάβει υπόψη του, πέρα από την αφήγηση του κλασικού μύθου, το πλαίσιο φιλοτέχνησής του, καθώς ο δημιουργός του (Sandro Botticelli) όντας υπό την επιρροή του ομηρικού ύμνου και είναι για αυτόν τον λόγο αναγκαία η επεξήγηση της παρουσίας των διαφόρων επιπλέον προσώπων (Ζέφυρος, Ώρες, κ.ά.) (Μήττα, 2002:184).

Ακόμη μια περίπτωση θα αποτελέσει η ανάλυση της εικαστικής απεικόνισης του Αχιλλέα και του Αίαντα<sup>42</sup> (**Εικ.28, Πίνακας Α3, Παράρτημα Α**), αναδεικνύοντας επίσης τη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης για το εικαστικό έργο, ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη ανάγνωσή του, όχι μόνο δια της απλής παρατήρησής του αλλά και της

---

<sup>39</sup> Ζωγράφων της Αναγέννησης.

<sup>40</sup> Επιπλέον θεωρήσεις για την εικαστική αναπαράσταση της θεάς Αφροδίτης (βλ. **Πίνακα Α.7, Παράρτημα Α**).

<sup>41</sup> Εδώ αναφερόμαστε και στον εκπαιδευτικό ο οποίος οφείλει να είναι γνώστης ιστορικών πληροφοριών.

<sup>42</sup> Αττικός μελανόμορφος αμφορέας του Εξηκία, αγγειογραφία αρχαίων χρόνων.

ενεργοποίησης της στοχαστικής σκέψης, εμβαθύνοντας στην εξήγηση λεπτομερειών<sup>43</sup> (οι ακουμπισμένες στον τοίχο ασπίδες αποδίδουν τον εσωτερικό χώρο της σκηνής και οι αριθμοί των ζαριών -Αχιλλέας φέρνει 4 και Αίαντας 3- προοιωνίζουν τον θάνατο του πρώτου και την αυτοκτονία του δεύτερου) (Μήττα, 2002: 104-105).

Επιπλέον, η έκθεση του μαθητή στις πρώιμες μορφές εικαστικών έργων μπορεί κατά τον Fischer (1972:47-48), και σε συνδυασμό μάλιστα με κατάλληλες στρατηγικές ενεργοποίησης της παρατήρησης<sup>44</sup> από τον δάσκαλο, να αποκαλύψει την αίσθηση της εκάστοτε εποχής, ανακαλύπτοντας όχι μόνο τις συνήθειες αλλά και το βαθύτερο τρόπο σκέψης των ανθρώπων της. Για τον λόγο αυτό, λαμβάνοντας ως παραδείγματα ορισμένες βραχογραφίες απεικονιζόμενων ζώων της παλαιολιθικής εποχής (**Εικ. 1,2,3, Πίνακας Α.1, παράρτημα Α**) είναι δυνατόν να ενεργοποιηθεί η αντίληψη συναισθημάτων της αρχέγονης αυτής εποχής, όπως η αίσθηση της υπεροχής και της ισχυροποίησης της εσωτερικής ασφάλειας των κυνηγών προς το θήραμά τους· πληροφορίες που θα προκύψουν μέσα από την κατάλληλη διαχείριση και αξιοποίηση του εικαστικού έργου για την εκμείωση των παραπάνω στοιχείων.

Τέλος, ατενίζοντας ένα έργο ζωγραφικής ή γλυπτικής με προσοχή, πολλά χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως η στάση του σώματος (υπερήφανη ή κυρτή), το ένδυμα (χοντρό, πολυτελές), οι εκφράσεις (ταπεινωμένες, κενές, αισιόδοξες), τα χρώματα, καθώς και ένα πλήθος χαρακτηριστικών συντελούν στην κατανόηση των προσωπικών πεποιθήσεων ή ευρύτερων κοινωνικοπολιτιστικών μηνυμάτων που προσπαθεί να επικοινωνήσει ο καλλιτέχνης, προσπαθώντας να αποδομηθεί αποτελεσματικά το έργο και να γίνουν αντιληπτοί ενδεχόμενοι κοινωνικοί συσχετισμοί, προβληματισμοί, δυσκολίες, τάσεις και το πνεύμα της εποχής. Αναλύοντας τέλος, με τη βοήθεια του Gombrich (1998:110-111), ένα ρωμαϊκό έργο γλυπτικής όπως η αναπαράσταση του μυθικού προσώπου του Λαοκόωντα (**Εικ. 3, Πίνακας Α.8β, Παράρτημα Α**), μπορούν να αποκαλυφθούν με επεξηγηματικό τρόπο οι αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για την παράλογη βιαιότητα των θεοτήτων προς τους ανθρώπους διαμέσου προσεκτικής

---

<sup>43</sup> Πάντοτε βέβαια σε σχέση με την ηλικιακή βαθμίδα, λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητα της αφαιρετικής σκέψης των μαθητών.

<sup>44</sup> Διδακτική του ενεργού Υποκειμένου, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2 από την Κοσσυβάκη, 2005) ενεργοποίηση μέσω ερωτήσεων, έναρξη και πλαισίωση του μαθήματος του μαθήματος με το εποπτικό υλικό.

παρατήρησης και αποκωδικοποίησης της δραματικής εικαστικής αναπαράστασης των φιγούρων που αποδίδονται αποτελεσματικά από τον γλύπτη.

### **3.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από Έργα Τέχνης που Σχετίζονται με την Ύλη του Σχολικού Εγχειριδίου της Ιστορίας - Μια Προσωπική Ματιά**

Στηριζόμενοι στην άποψη πολλών ακόμη συγγραφέων που έχουν ασχοληθεί σε βάθος με το θέμα της αντίληψης των εικόνων και της συμβολής τους στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης (π.χ. Berger, 1980 και Κανατσούλη, 1999, όπ. αναφέρονται στη Φεγγέρου, 2005:264) επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι μέσα από χρήση των εικόνων και συνεπώς των εικαστικών έργων εξασφαλίζεται ένας εγγυημένος τρόπος μεταφοράς ιστορικών συνθηκών και αξιών της εκάστοτε ιστορικής εποχής που μελετάται. Πιο αναλυτικά ο καλλιτέχνης<sup>45</sup> μνημονεύεται ως διορατικός άνθρωπος, ικανός να αποτυπώνει εμφανή και αλληγορικά στοιχεία μέσα στα έργα του Changeux (1994: 120-122) προσφέροντας δυνατότητες μεταφοράς του παρατηρητή στον χώρο και τον χρόνο (Ντινόπουλος, 2008:5-6) προβληματίζοντας τον μαθητή, ενεργοποιώντας τη στοχαστική του σκέψη (Μέγα: 2011:43) όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ η οπτικοποίηση της γνώσης (Arnheim, 2005) μέσα από την εικαστική απόδοση (λ.χ. των πινάκων ζωγραφικής ενός μύθου που εμπεριέχονται στο βιβλίο ή σχετίζονται με την ύλη του μαθήματος της ημέρας) συμβάλλει στην αποδοτικότερη άντληση και διατήρηση των πληροφοριών εξαιτίας της ευεργετικής συμβολής της όρασης στον τομέα αυτό έναντι της ακοής (Κοσσυφάκη, 2003:128-129).

Στο σημείο αυτό, και σε πλήρη ευθυγράμμιση ακόμη με τις επιστημονικές της Γαλανίδου (2012:197), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές «[...]δεν αναπτύσσουν μια αίσθηση του παρελθόντος απλώς κοιτάζοντας τις εικόνες, αλλά και συμμετέχοντας σε συζητήσεις σχετικά με αυτές» παρατίθεται επιγραμματικά μια προσπάθεια τεκμηρίωσης των θέσεων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής -και εν μέσω εμπειρίας- η προσωπική παρατήρηση της γράφουσας, καθώς, εκμεταλλευόμενη την ιδιότητά της ως εκπαιδευτικού Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πειραματίστηκε στην επίδραση που μπορεί να έχουν τα έργα τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία στη δημιουργία περιβάλλοντος δημιουργικής μάθησης όταν οι μαθητές εκτίθενται στη θέαση, την ανάλυση και την παραγωγή τους έναντι της απλής, απρόσωπης προφορικής ή γραπτής παράθεσης

---

<sup>45</sup> Ζωγράφος ή γλύπτης.

ιστορικών γνώσεων, με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, μάλιστα υπέρ την πρώτη διαδικασία.

Η πειραματική (Adhoc εθνογραφική) έρευνα έλαβε μέρος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018, όπου και η γράφουσα είχε αναλάβει την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας Γ' τάξης χρησιμοποιώντας εναλλάξ δύο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας: Η μεν πρώτη με άξονα τα εικαστικά έργα (ενεργή εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία με κινητοποίηση της παρατήρησης και της ανασύνθεσης της αντίστοιχης ιστορικής μυθολογικής γνώσης μέσα από εικαστικά έργα) και η δεύτερη με άξονα ένα σχεδόν αποκλειστικά θεωρητικό πλαίσιο του βιβλίου (αναλύσεις, προφορικές και γραπτές δραστηριότητες). Τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως εκείνα προέκυψαν και εμπίπτουν στην «παράμετρο Α» (βλ. Εισαγωγή) ήταν αφενός γρηγορότερη απομνημόνευση των ιστορικών πληροφοριών, καθώς το συντριπτικό σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης απαντούσε σε ερωτήσεις σε σχέση με τις γνώσεις που είχε μόλις διδαχθεί. Σε ό,τι αφορά την «παράμετρο Β» (βλ. Εισαγωγή) οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον κατά την παράδοση του νέου μαθήματος, καθώς και ενεργητικότερη συμμετοχή όταν εμπλέκονταν εικαστικά έργα σε αντιδιαστολή με τη μειωμένη συμμετοχή και ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, όταν η διδακτική διαδικασία πραγματοποιούνταν χωρίς εποπτικό υλικό. Επιπλέον, στις περιπτώσεις εικαστικής δραστηριοποίησης είτε από την ύλη του Τετραδίου Εργασιών Μαθητή είτε επιλογής από την εκπαιδευτικό για την εμπέδωση διδαχθέντων γνώσεων, η διαδικασία αντιμετωπίζονταν από τους μαθητές με υπέρμετρο ενθουσιασμό, ενώ στη μαθησιακή διαδικασία εμπλεκόταν ενεργά και αποδοτικά και το μαθητικό δυναμικό χαμηλών επιδόσεων (Παράμετρος Γ).

Οι παραπάνω προσωπικές παρατηρήσεις της γράφουσας μπορούν τέλος να στηριχθούν επαρκώς στο θεωρητικό πλαίσιο του βιβλίου: *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (Perkins, 1994, όπ. αναφέρεται στη Μέγα, 2011:39) το οποίο ανάγει τις εικαστικές τέχνες ως «άγκυρα» και «μαγνήτη» των αισθήσεων ενώ παράλληλα επισημαίνει την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη σφαίρα της αναγκαιότητας στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία συντελώντας αποτελεσματικά σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία αλλά και στον πρωτεύοντα ρόλο της παραγωγής εικαστικών έργων ως εφαλτήριο υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και συντελεστή

καλύτερων αποδόσεων σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα της αντίστοιχης σχετικής βιβλιογραφίας (Arnheim, 2005:193-194 και Schirrmacher, 1998:22-23)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα προκύψει από την έρευνα του δεύτερου μέρους σχετικά με το αν οι έλληνες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη όλα τα παραπάνω για τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος δημιουργικής μάθησης και τη δημιουργία ενός πλαισίου εποπτικότητας και παραγωγής, καθώς και το βαθμό που κάτι τέτοιο επιδρά θετικά στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

## **3.2 Η Ανάλυση των Αποτελεσμάτων Έρευνας (2<sup>ο</sup> Μέρος) με Άξονα το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας**

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 13 ερωτήματα κλειστού τύπου (14-24α) εστιάζοντας κυρίως στις συμπεριφορές και τα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ΄ τάξης του Δημοτικού με τη χρήση ή όχι εικαστικών έργων, κατηγοριοποιημένο σε ομάδες αντίστοιχων ερωτημάτων. Στο ερωτηματολόγιο απαντούν οι 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν επίσης αναλάβει τουλάχιστον για μια διδακτική χρονιά τη διδασκαλία της ιστορίας της Γ΄ τάξης.

*Πιο αναλυτικά, το Ε΄ μέρος του ερωτηματολογίου αφορά: Τις υπάρχουσες γνώσεις Ιστορίας Τέχνης, τη διδακτική συμπεριφορά, όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (περαιτέρω διερεύνηση πληροφοριών εικαστικών έργων, διδακτικές πρακτικές, χρήση επιπλέον βοηθητικού υλικού, συχνότητα αξιοποίησης εικαστικών έργων, διενέργεια εκπαιδευτικών επισκέψεων και εικαστικών δραστηριοτήτων σχετικών με το μάθημα της Ιστορίας, κ.ά.) ενώ το Στ΄ μέρος εξετάζει: Την ανταπόκριση των μαθητών-τριών και τα μαθησιακά αποτελέσματα από την εμπλοκή εικαστικών έργων στη μαθησιακή διαδικασία (αξιολόγηση βελτίωσης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ιστορικών/μυθολογικών στοιχείων, ενεργή συμμετοχή και δραστηριοποίηση στο μάθημα, προτιμήσεις μαθητών-τριών σε συγκεκριμένα εικαστικά έργα).*

Η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή και την επάρκεια και των εικαστικών έργων του σχολικού εγχειριδίου, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας όπως αυτά παρατίθενται αναλυτικά και αφορά το Ε΄ μέρος στον **Πίνακα Β.2.2γ του**

**Παραρτήματος Β**, αποκαλύπτει μια μέτρια κατάσταση την οποία φαίνεται να ενστερνίζονται, καθώς οι θετικές απαντήσεις –«Μέτριας» ικανοποίησης ωστόσο, όπως προκύπτουν από τα επιμέρους ερωτήματα, εμφανίζονται να έχουν συγκεντρώσει το ποσοστό των 39% και 37% (**Ερ. 14** και **15** αντίστοιχα), ενώ ένας σχεδόν στους πέντε εκπαιδευτικούς δε θεωρούν επαρκή τον αριθμό των εικαστικών έργων που πλαισιώνουν την ύλη των μαθημάτων της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού (21%, «Καθόλου», **Ερ.15**).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ακόμη, προκύπτει από το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα ως υποβοήθημα στη διδακτική πράξη για την προβολή των εικόνων, με ποσοστά που αποδίδουν το 13% στο «Καθόλου», 21% «Μη ικανοποιητικά», 34% «Μέτρια», 20% «Πολύ», 12% «Άριστα» (βλ. **Ερ.16, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**) ή επιπλέον εποπτικό υλικό (που δεν συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο Ιστορίας Γ' Δημοτικού), όπως πίνακες ζωγραφικής ή εικόνες γλυπτών που σχετίζονται με τη μυθολογία και την ιστορία της ύλης της Γ' Δημοτικού) με ποσοστά που αποδίδουν το 21% «Καθόλου», 41% «Μη ικανοποιητικά», 19% «Μέτρια», 11% «Πολύ», 8% «Άριστα» (βλ. **Ερ.17, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**) πράγμα που επισφραγίζει τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι όποιοι αρκούνται στο εποπτικό υλικό του βιβλίου χωρίς περαιτέρω αναζήτηση.

Ως αποθαρρυντικά αξιολογούνται επίσης, τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις γνώσεις τόσο του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου που φιλοτεχνήθηκαν τα έργα όσο και των γνώσεων Ιστορίας Τέχνης, καθώς τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλά, αφού μόλις το 10%, 6% και 5% πράττουν κατά ανάλογο τρόπο «Μέτρια», «Ικανοποιητικά» και «Άριστα» (σε αντιστοιχία με τα ποσοστά) (βλ. **Ερ.17α, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**) ενώ το 41% να απαντά στη μηδαμινή ενασχόληση «καθόλου» με την επιπλέον αναζήτηση πληροφοριών και 38% ως «Μη ικανοποιητική». Λίγοι επίσης, εμφανίζονται να σχεδιάζουν τη διδασκαλία στην τάξη ή σε κάποιον πολιτιστικό χώρο βασιζόμενοι σε επαρκείς γνώσεις Ιστορίας Τέχνης, με ποσοστά που αποδίδουν το 1% «Καθόλου», 34% «Μη ικανοποιητικά», 41% «Μέτρια», 13% «Πολύ», 11% «Άριστα» (βλ. **Ερ.18, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**).

Στηριζόμενοι ακόμη, στις απόψεις πολλών μελετητών (Costall & Richards, 2012:68-69), σύμφωνα με τους οποίους, οι μικροί μαθητές είναι σε θέση να διαθέτουν μια σχεδόν πλήρη αντίληψη ότι οι εικόνες -αν και στατικές- μπορούν να αποδώσουν και να αναπαραστήσουν δραστηριότητες και γεγονότα ενώ παράλληλα μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση μια αίσθησης για παρελθοντικά γεγονότα. Συνδυάζοντας παράλληλα τις παραπάνω απόψεις με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο υποστήριξης<sup>46</sup> της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής προς αυτή την κατεύθυνση, διαπιστώνεται από την έκβαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ότι η συχνότητα με την οποία συμβαίνει η πραγματοποίηση σχετικών εικαστικών δραστηριοτήτων, όπως εφαρμόζεται στην καθημερινή διδακτική πρακτική της Ιστορίας αποδίδεται ως «Μέτρια» με ποσοστό 38% και «Μη ικανοποιητική» (37%), ενώ μόνο το 11% και το 10% βαθμολογούν τη συχνότητα ως «Ικανοποιητική» και «Άριστη» αντίστοιχα (βλ. **Ερ.19, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**). Επιπλέον, όπως επισημαίνεται από τους Costall & Richards (2012:70-73), μέγιστα εμφανίζονται τα οφέλη που αποκομίζονται όταν οι εικόνες (έργα τέχνης, λ.χ. γλυπτά) συνδυάζονται με την αισθητή παρουσία του παρελθόντος<sup>47</sup> κεντρίζοντας ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών. Συνεπώς, όπως συμπερασματικά προκύπτει η παράλληλη αξιοποίηση των μουσειακών χώρων οδηγεί στην καλύτερη κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Αναλύοντας ωστόσο, τα αποτελέσματα στη δική μας περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη το σχετικό ερώτημα (Ερ.20: *Βαθμολογήστε τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιείτε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, πινακοθήκες ή άλλους πολιτιστικούς, πραγματοποιώντας παράλληλα κάποια σχετική εικαστική δραστηριότητα που έχετε σχεδιάσει*) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με μικρά ποσοστά σε αυτό (18% «Ικανοποιητική» και 15% «Άριστη»), εγείροντας σαφώς προβληματισμούς για τις διαθέσεις ή τη συνειδητοποίηση της συμβολής των μουσειακών χώρων ή ακόμη και της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων σε αυτούς (ενδεικτικά τα υπόλοιπα ποσοστά 2% «Καθόλου», 30% «Μη ικανοποιητικά», 35% «Μέτρια» (βλ. **Ερ.20, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**).

---

<sup>46</sup> Όπως αναλύεται στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο της παρούσας.

<sup>47</sup> Αναφερόμαστε στο πλήθος αρχαιολογικών μνημείων που έρχεται σε επαφή ο μαθητής στον ελλαδικό χώρο.



Συνεπώς, όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας<sup>48</sup>, ίσως το απαίδευτο των εκπαιδευτικών σε ζητήματα τέχνης αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που ενδεχομένως να προκαλεί την αποφυγή συμπερίληψης επιπλέον εποπτικού εικαστικού υλικού και σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και τον ενδιασμό, τις αμφιβολίες και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των επιλεγμένων έργων, όπως επισημαίνεται από τις σχετικές απόψεις της Μέγα (2011:34). Η παραπάνω ανασφάλεια οδηγεί στον περιορισμό της αξιοποίησης στη διδασκαλία του υπάρχοντος υλικού που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας (και γενικότερα). Όσον αφορά τα σχετικά μέτρια προς χαμηλά ποσοστά της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων (όπως προκύπτει και από τα δύο μέρη της έρευνας προς το σκοπό αυτό, βλ. **Ερ.1, Γράφημα Β.2.1η, Παράρτημα Β** και **Ερ.16, Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β**), επισημαίνουμε βασιζόμενοι σε σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές ότι οι νέες τεχνολογίες, θεωρητικά και πρακτικά, θα μπορούσαν, σύμφωνα με την Οικονόμου (2012:171), να αξιοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό συνεισφέροντας και τονίζοντας δημιουργικά τον ρόλο όχι μόνο της αρχαιολογίας στην κατασκευή του παρελθόντος αλλά και ως βοηθητικός παράγοντας τους ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (με τις σχετικές, ωστόσο, επιφυλάξεις στη χρήση εκείνων που διαστρεβλώνουν ενδεχομένως στοιχεία του παρελθόντος). Δεδομένου λοιπόν, ότι οι νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας προσφέρονται ως σημαντικά μέσα για την ερμηνεία, την κατανόηση και την παρουσίαση του παρελθόντος και της ιστορίας, καθώς προσφέρουν δυνατότητες (συνδυασμό ψυχαγωγίας και εκπαιδευτικών στόχων) για μια πληθώρα εκπαιδευτικών εφαρμογών (διαδραστικότητα, προβολή εικόνων και αναπαραστάσεων, εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία, πινακοθήκες, δυνατότητες παρατήρησης λεπτομερειών των έργων τέχνης από απόσταση) χωρίς να υποκαθιστά την σπουδαιότητα και τα οφέλη της φυσικής εμπειρίας της επαφής (Οικονόμου, 2012:154-158), διαπιστώνεται σε έναν ακόμη τομέα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ένας ελλιπής εξοπλισμός και μια ελλιπή αξιοποίηση από τη μεριά των ίδιων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όποτε αυτός υπάρχει.

Όσον αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σχετικών με την ανταπόκριση των μαθητών στα εικαστικά έργα του Στ' μέρους του ερωτηματολογίου, τα θετικά

---

<sup>48</sup> Αναφερόμαστε σε αποτελέσματα που προκύπτουν και από τα δύο μέρη της έρευνας (βλ. χαμηλά ποσοστά γνώσεων στον πολιτιστικό τομέα, **Πίνακας Β.2.2γ, Παράρτημα Β** καθώς και μικρός αριθμός μεταπτυχιακών σπουδών στον Πολιτισμό, **Γράφημα Β.2.1γ, Παράρτημα Β**).

αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται με τις απόψεις της διεθνούς βιβλιογραφίας για την ακόρεστη ανάγκη των παιδιών εστιάζοντας και αλληλεπιδρώντας κατά κύριο λόγο με καθετί εικονογραφημένο (Changeux, 1994:11, Schirrmacher, 1998:144-145), καθώς υψηλά εμφανίζονται τα ποσοστά ενδιαφέροντος ανταπόκρισης και ενθουσιασμού των μαθητών (βλ. Ερ. 21: *Βαθμολογήστε την ανταπόκριση, ενθουσιασμό, συγκέντρωση προσοχής όταν το μάθημα εμπεριέχει εικαστικά έργα*) με τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογούν τις παραπάνω συνθήκες με συντριπτικά ποσοστά: 29% «Ικανοποιητική/ Πολύ» και 62% «Άριστη /Πάρα πολύ» τόσο κατά τη διάρκεια της παράδοσης της νέας γνώσης στο μάθημα της ημέρας, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, όπως αυτά διακρίνονται στην αξιολόγηση της επόμενης μέρας (βλ. **Ερ. 22, Πίνακας B2.2δ, Παράρτημα Β**) με εξίσου μεγάλα ποσοστά: 38% «Ικανοποιητική/ Πολύ» και 51% «Άριστη /Πάρα πολύ». Η διάθεση των μαθητών φαίνεται επίσης, να «εκτοξεύεται» κάθε φορά που το μάθημα της ημέρας σχετίζεται με την πραγματοποίηση εικαστικής δραστηριότητας (αφορά το **Ερ. 23**) με αθροιστικό ποσοστό 89% των εκπαιδευτικών να την χαρακτηρίζουν σε «Ικανοποιητική»=38% και «Άριστη»=51% (η αναλυτική και ακριβής ποσοστώση όλων των παραπάνω δεδομένων παρατίθεται αναλυτικά στον **Πίνακα B.2.2δ του Παραρτήματος Β**). Ακόμη αθροίζοντας, στην παρούσα έρευνα, αποτελέσματα και άλλων θεωρητικών ερευνών, σύμφωνα με την Αβδελά (1998:116-121), προκύπτει συμπερασματικά ότι οι μικροί σε ηλικία μαθητές είναι σε θέση όταν χειρίζονται/διερευνούν/παρατηρούν εξωτερικές πηγές (στην προκειμένη, εικαστικά έργα), διακρίνουν καλύτερα, πραγματοποιώντας συνεπαγωγές για το γνωστό, τι θα μπορούσε να είναι και τι είναι άγνωστο, προϋποθέτοντας φυσικά μια σωστή καθοδήγηση ενός ενημερωμένου εκπαιδευτικού<sup>49</sup>.

Τέλος ενδιαφέρον, προς περαιτέρω προβληματισμό και για μια ενδεχόμενη προσαρμογή μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας, παρουσιάζει η διαπίστωση της διαφοροποίησης του ενδιαφέροντος και της προτίμησης των μαθητών στα διαφορετικά είδη εικαστικών έργων, με τους εκπαιδευτικούς να απαντούν σε ποσοστό 77% ότι αντιλαμβάνονται πλήρως τη διαφοροποίηση αυτής της συμπεριφοράς (βλ. **Γράφημα B.2.1μ, Παράρτημα Β**). Πιο αναλυτικά, στο **Γράφημα B.2.1ν του Παραρτήματος Β** οι μαθητές δηλώνουν την προτίμηση τους με ποσοστό 69% στους πίνακες ζωγραφικής έναντι των άλλων εικαστικών έργων (21% «Εικονογραφημένες

---

<sup>49</sup> Αποφυγή μη καταλλήλων πηγών, αξιοποίηση σωστών.

παραστάσεις σε ερυθρόμορφα και μελανόμορφα αγγεία» και το μικρό ποσοστό το 10% στα «γλυπτά»). Την ίδια στιγμή, στο *Βιβλίο Δασκάλου* της Ιστορίας δικαιολογείται επαρκώς η βαρύτητα που δίνεται στην συμπερίληψη πληθώρας αρχαίων αγγειογραφιών για λόγους που αφορούν κυρίως την αποφυγή σύγχυσης των μαθητών, βασιζόμενο στις θέσεις του Κακρίδη (όπ. αναφέρεται στο Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, π.δβ:7) «τον ελληνικό λόγο πρέπει να τον συντροφέψει η ελληνική εικόνα από τον ίδιο λαό και το ίδιο πνεύμα γεννημένη».

Χωρίς καμία πρόθεση αμφισβήτησης των παραπάνω επίσημων θέσεων του Υπουργείου και της επαφής των μαθητών με τις πρωτογενείς πηγές των αρχαίων ελληνικών αγγείων (Μονιότ, 2000: 278) συνυπολογίζοντας μάλιστα τα τελευταία δεδομένα, οι προτάσεις της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής κατευθύνονται στη συμπερίληψη περισσότερων εικαστικών έργων (π.χ. έργα ζωγράφων) που ευθυγραμμίζονται ίσως λίγο περισσότερο με τις προτιμήσεις των παιδιών. Επιπλέον, το χαμηλό ποσοστό στην προτίμηση των γλυπτών μέσα στην τάξη (10%) έναντι του αυξημένου ενδιαφέροντος προς αυτά σε μουσειακούς χώρους, οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν μια καλύτερη αντίληψη περισσότερων πληροφοριών (μέγεθος, διαδραστικός τρόπος έκθεσης, κ.ά.) μέσα από τη δια ζώσης παρατήρηση αγαλμάτων ή των ανάγλυφων αναπαραστάσεων, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από την Γκαζή (2012:233-235). Δικαιολογώντας, τέλος, την προτίμηση των μαθητών στους πίνακες ζωγραφικής έναντι των γλυπτών, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στις απόψεις του Sargent περί αισθητικής απόλαυσης και οικειότητας του έγχρωμων αντικειμένων έναντι των άχρωμων (εν προκειμένω γλυπτών), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά αισθάνονται «την επιθυμία να τα φέρουν κοντά τους έχοντας μια πιο ζεστή σχέση μαζί τους» (1987:31).

### **3.3 Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών στη Διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Δημοτικού**

Η συγκεκριμένη υποενότητα, καθώς και η αμέσως επόμενη, αποτελεί μια προσωπική προσπάθεια της γράφουσας για τη δημιουργία μιας πρότασης σχεδίου διδασκαλίας στο δεύτερο κεφάλαιο του Βιβλίου Μαθητή, *Η Θυσία της Ιφιγένειας* (Ενότητα 5, Τρωικός Πόλεμος,σελ.61-63), λαμβάνοντας υπόψη μερικές από τις επισημάνσεις της σχετικής

βιβλιογραφίας για μια επιτακτική ανάγκη οργάνωσης του μαθησιακών συνθηκών στηριζόμενων σε δυνατά πλαίσια εποπτικότητας και παραγωγής (Κοσσυφάκη, 2003:128-129, κ.ά.) και την αναγκαιότητα τόσο της συμπερίληψης όσο και του σχεδιασμού εικαστικών δραστηριοτήτων που είναι σε θέση να εμπλέξουν τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια (βλ. παραπάνω επισημάνσεις του Ντινόπουλου, 2008) με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή και την οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων μέσα από δημιουργικές διαδικασίες μάθησης (Galín, 1976, οπ. αναφέρεται στον Schirrmacher, 1998:89). Στο σημείο αυτό χρήζει αναγκαιότητας να αναφερθούμε σε μια προσεκτική επιλογή έργων τέχνης από τον εκπαιδευτικό τα οποία δεν επιφέρουν σύγχυση στο μαθητή, προβαίνοντας παράλληλα σε επεξηγήσεις –κατάλληλες για την ηλικιακή βαθμίδα- ενδεχόμενης απομάκρυνσης ή συμφωνίας με την ιστορία και μυθολογία, όπως η τελευταία αποδίδεται από την αρχαία ελληνική τέχνη του εκάστοτε επιλεγμένου έργου (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.dβ:6-7). Αποφεύγοντας ακόμη την «κυριαρχία του περιεχόμενου», σύμφωνα με τον Mattozzi (2006:11), επισημαίνοντας πολλές φορές τη μη καταλληλότητα των ιστορικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων (δυσκολίες σε ερμηνευτικό και γλωσσικό επίπεδο και στη δομή των πληροφοριών) προστίθεται πιο επιτακτικά η ανάγκη αναζήτησης και εφαρμογής δημιουργικών δραστηριοτήτων για την εξασφάλιση του απαραίτητου γνωστικού ιστορικού υπόβαθρου (ό.π., 2006:18-22), ενώ η διδασκαλία αδιαμφισβήτητα θα πρέπει να ορίζεται με σαφή κατεύθυνση τη δραστηριοποίηση των μαθητών, λαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά μιας διασκεδαστικής, ικανοποιητικής και ευχάριστης διαδικασίας, εμπλέκοντας πλούσιο οπτικό υλικό και κατακτώντας τον στόχο της ευκολότερης «οικειοποίησης πολιτισμών» από τα παιδιά (Κοσσυβάκη, 2003:35-37). Ωστόσο, οι μέθοδοι, τα εργαλεία, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι εικαστικές επιλογές του δασκάλου (καθώς το βιβλίο δασκάλου αφήνει ένα μεγάλο περιθώριο αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό) συναρτώνται άμεσα με το ποσοστό προσωπικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γνώσεων τεχνών και πολιτισμού, συνεπώς και των επιλογών τους. Δεν αναφερόμαστε βέβαια, στις ήδη προτεινόμενες δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από το Βιβλίο Δασκάλου αλλά σε εκείνη την προσωπική προσπάθεια που θα οφείλει να καταβάλει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες των εικαστικών τεχνών (καλλιτεχνικό όφελος , ευρύτερη πολιτισμική παιδεία). Έτσι, ο βασικός άξονας κατάλληλα διαμορφωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τη Μέγα (2011:21-23), οφείλει να εξυπηρετεί ένα πολυεπίπεδο σκοπό, κατευθύνοντας προς μια ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας μαθητών –εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την

στοχαστική διάθεση του μαθητή, δημιουργώντας την πεποίθηση ότι ο πολιτισμός και εν προκειμένω τα εικαστικά έργα, κάθε άλλο παρά αποκλεισμένα πρέπει να είναι από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργώντας τέλος, κατάλληλες συνθήκες πρωτοβουλίας και ενεργητικής συμμετοχής με στόχο την αποτελεσματική μάθηση.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται από τον Schirrmacher (1998:11-27) είναι: *Τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας-τέχνης, ώστε οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που θα επιλέγουν να χαίρουν, αφενός πλούσιας καλλιτεχνικής αξίας και αφετέρου να επιφέρουν ένα ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα;*

Αρχικά, το διαθέσιμο εικαστικό υλικό του βιβλίου, σύμφωνα με τον Βρεττό, πρέπει να αξιοποιείται χωρίς «να αντιμετωπίζεται ως διακοσμητικό υλικό ούτε ως περιγραφική απεικόνιση και επανάληψη ενός γεγονότος αλλά ως αφετηρία για την διατύπωση των ερωτήσεων και την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου» (1999:15), φρασεολογία με την οποία συνηγορεί και το επίσημο βοήθημα του δασκάλου (Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, π.δβ:6-7). Σύμφωνα με τον Schirrmacher προτείνονται δραστηριότητες: εικαστικής απόδοσης της αποκτηθείσας γνώσης (εμπλέκοντας πολλές φορές προσωπικές απόψεις και ενδιαφέροντα των μαθητών και των δασκάλων), ενθάρρυνσης προφορικού λόγου, απαντώντας σε ερωτήσεις εκμείευσης καλλιτεχνικών πληροφοριών που εκθέτει τον μαθητή στην καλλιτεχνική κληρονομιά των αιώνων, οδηγώντας τον ευχάριστα στην οικοδόμηση -της απαιτούμενης για την ηλικία του- ιστορικής γνώσης (1998:31-35). Μερικοί σαφώς, από τους προτεινόμενους τρόπους προς επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων είναι η επιλογή των ίδιων των εικαστικών έργων, βάση των οποίων, θα επιχειρήσουμε να δομήσουμε την παρακάτω πρόταση διδασκαλίας. Τέλος, στο σύνολο των σημαντικών προτάσεων διδασκαλίας δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναγκαιότητα μιας αμοιβαίας συνεργασίας σχολικού συστήματος με ένα ευρύτερο δίκτυο πολιτιστικών χώρων και δραστηριοτήτων (π.χ. συνέργειες με πινακοθήκες και μουσεία, καλλιτέχνες, συνεργασία εκπαιδευτικών-υπεύθυνων πολιτιστικών οργανισμών, συντονισμός δράσεων, κ.ά.), καθώς σύμφωνα με τις απόψεις του Pierre Bourdieu, σπουδαίου κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης, υποστηρίζεται ένθερμα το παράδειγμα προς αποφυγήν ενός απομονωμένου από την πραγματικότητα, συντηρητικού και κλειστού σχολικού συστήματος που διεκδικεί θέσεις αποκλειστικού επιμορφωτή (Παναγιωτόπουλος, 2004:118-119).

### 3.3.1 Ενδεικτικό Σχέδιο Διδασκαλίας στο Κεφάλαιο: *Η Θυσία της Ιφιγένειας*

Στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να διευκρινιστεί πως το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας της παρούσας υποενότητας δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία του κεφαλαίου μιας συγκεκριμένης τάξης αλλά ευελπιστεί να αποτελέσει ένα ενδεικτικό σχέδιο-φόρμα, ικανό να προσαρμοστεί στις ανάγκες, το γνωστικό και νοητικό υπόβαθρο των μαθητών όλων των τάξεων, λειτουργώντας με τον χαρακτήρα υποδείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη, τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας (**Πίνακας Γ.1α Παράρτημα Γ**), τροποποιώντας τους εν μέρει και θέτοντας νέους (**Πίνακας Γ.1β, Παράρτημα Γ**), το συγκεκριμένο σχέδιο περιλαμβάνει 5 στάδια και αφορά την υλοποίηση διδασκαλίας με αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής μεγάλων ζωγράφων. Πιο αναλυτικά:

**Α' Στάδιο:** Προβολή επιλεγμένων εικαστικών έργων ως εργαλείο προβληματισμού

Το περιεχόμενο του κεφαλαίου περιλαμβάνει, κατά την άποψη μας, ένα ελλίπες οπτικό υλικό (**Εικόνα 22 και 26, Πίνακας Α.4, Παράρτημα Α**) για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης αλλά και την ανάπτυξη γνωστικοσυναισθηματικών διεργασιών που εμπίπτουν στην επίτευξη του δεύτερου κυρίως κατά σειρά στόχου της ενότητας (βλ. **Πίνακα Γ.1α , Παράρτημα Γ**). Κατά συνέπεια, προτείνεται η συμπερίληψη επιπλέον επιλεγμένων έργων ζωγραφικής (βλ. **Πίνακες Γ.2α,Γ.2β, Παράρτημα Γ**), καθώς μέσα από την πληρέστερη ανάγνωση (παρατήρηση προσώπων, εκφράσεων, κινήσεων, συμπεριφορών) διαφόρων, κατάλληλα επιλεγμένων εικαστικών έργων οδηγούμαστε στην κινητοποίηση της ανακάλυψης των πρωταγωνιστών του μύθου και των κοινωνικοσυναισθηματικών καταστάσεων, που ενδεχομένως κρύβονται, αποτελώντας το ζητούμενο της στοχοθεσίας του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

**Β' Στάδιο:** Παρατήρηση σε βάθος και επεξεργασία των έργων τέχνης

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός υποκινεί-ενεργοποιεί τους μαθητές με τη μέθοδο στοχευόμενων ερωτήσεων (ανίχνευση συναισθημάτων και σχέσεων εξουσίας στα εικονιζόμενα πρόσωπα) σε μια προσπάθεια αποκωδικοποίησης και αναζήτησης στοιχείων που λειτουργούν ως σύμβολα και κρυμμένα νοήματα (**Πίνακας Γ.1γ, Παράρτημα Γ**). Στο στάδιο αυτό επιτελείται το τρίπτυχο μαθησιακών ωφελειών που αφορούν αφενός την ενεργοποίηση της οπτικής νοημοσύνης, της συναισθηματικής εμπλοκής (Robinson, 2005:123-125) των μαθητών και της στοχαστικής σκέψης (π.χ. διατύπωση υποθέσεων και εντοπισμός χωροχρονικών στοιχείων) (βλ. απόψεις της

Μέγα,2011, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω). Με λίγα λόγια, οι μαθητές ταυτίζονται με τα συναισθήματα των εικονιζόμενων προσώπων κατακτώντας τους στόχους και προσεγγίζοντας τις έννοιες της θυσίας, της τιμής και της υπεροχής του βασιλιά των Μυκηνών.

**Γ' Στάδιο** (προαιρετικό): Επεξεργασία επιπλέον εποπτικού υλικού

Ενδεχόμενη επαφή των μαθητών με περισσότερα έργα τέχνης διαφορετικών καλλιτεχνικών κινημάτων και εποχών (αξιοποίηση έργων ζωγραφικής με συγκεχυμένο νόημα, βλ. **Εικ.8, Πίνακας Γ.2α και Πίνακας Γ.2β, Παράρτημα Γ**) για την ανάδειξη των κοινωνικοπολιτικών επιρροών του καλλιτέχνη σε αυτά, τον υποκειμενική έκφραση ή και σύγχυση του καλλιτέχνη (Μήττα, 2002:195-196). Ιδιαίτερη προσοχή με βάση το πώς θα χειριστεί ο εκπαιδευτικός τις γνώσεις, ώστε να αναδείξει αυτές τις επιρροές σε σχέση με την αντίληψη και το νοητικό επίπεδο των μαθητών.

**Δ' Στάδιο:** Αναπαραγωγή του μύθου- βιωματική μάθηση και ενσυναίσθηση

Η αναπαραγωγή του μύθου θα πρέπει να πραγματοποιηθεί όχι μόνο μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο αλλά μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, την ενεργή εμπλοκή και την παραγωγή εικαστικών έργων για εμπέδωση των μυθολογικών γνώσεων, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα οφέλη που αποκομίζονται από αυτές τις διαδικασίες, όπως περιγράφηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο (βλ. υποενότητες 2.1.3, 2.1.4, 2.1.5). Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές καλούνται να ανασυνθέσουν τον μύθο προφορικά ή γραπτά ενώ προτείνονται ως επιπλέον εικαστικές δραστηριότητες (συγκρίσεις έργων ζωγραφικής και διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες) (βλ. **Γ.3 Προτεινόμενο Φύλλο Εργασίας και Γ.4 Ανάλυση των Στόχων των Δραστηριοτήτων του Φύλλου Εργασίας, Παράρτημα Γ**).

Για την επίτευξη ωστόσο όλων των παραπάνω, ο Schirrmacher (1998:143-151) εφιστά την προσοχή στην αισθητική του χώρου και σε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης (π.χ. διακόσμηση της τάξης με εικαστικά έργα, κολάζ, κατασκευές γλυπτών από πηλό κλπ.). Επιπλέον, προτείνονται μέσα από το σύγγραμμά του (*Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των παιδιών*) ορισμένες επιπλέον τεχνικές ζωγραφικής και γλυπτικής πέρα από τον καθιερωμένο τρόπο, δίνοντας τη ζητούμενη κάθε φορά πρωτοβουλία στη δημιουργικότητα του μαθητή (**Πίνακας Α.10, Παράρτημα Α**).

**Ε' Στάδιο:** Αναστοχασμός και εμπλουτισμός των ιστορικών γνώσεων μέσα από τη επαφή με τα ίδια τα έργα

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση της διαδικασίας (π.χ. καταγραφή εντυπώσεων) και σχεδιασμό επίσκεψης σε μια πινακοθήκη με σχετικά έργα τέχνης ή την ηλεκτρονική περιήγηση στις αντίστοιχες ψηφιακές εκθέσεις μουσείων για την αποκόμιση των ωφελειών και την αποκέντρωση από το στενό σχολικό περιβάλλον, όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενη υποενότητα (βλ. απόψεις Παναγιωτόπουλου, 2004:118-119).



## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας λοιπόν, θεωρούμε την τέχνη ως ένα από τα βασικά μέσα απόκτησης γνώσεων και ένα εργαλείο μέσο του οποίου επιτυγχάνεται ένα σύνολο διεργασιών (εμβάθυνση, ανάλυση, αντίληψη), δίνοντας τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αποκτά μια «αισθητική συνείδηση» του κόσμου γύρω του (Ζορμπαλάς, 1988: 82-83). Επιπλέον, προκύπτει ότι η τέχνη μπορεί να «συνδέεται όχι μόνο με την αισθητική αλλά και με την κοινωνιολογία» (Ζορμπαλάς, 1988:5) ενώ η επαφή του σύγχρονου ανθρώπου με τα εικαστικά έργα συμβάλλει όχι μόνο στην πνευματική του συγκρότηση αλλά και στην επίλυση ουσιαστικών κοινωνικών προβλημάτων (ο.π.,1988:5-7). Ακόμη, η τέχνη, όπως προκύπτει συμπερασματικά μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, όπως αυτή εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε στον χρόνο, είναι σε θέση να επιβεβαιώνει την παιδαγωγική και γνωστική της σημασία, καθώς αποδίδει μέσα από τα έργα της την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού και της κοινωνίας, τα ήθη και έθιμα ολόκληρων γενεών και εποχών (γνωστική σημασία) ενώ μέσα από το πλεονέκτημα της αισθητικής λειτουργίας της καταφέρνει (χρησιμοποιώντας ελάχιστα μέσα και πιο κατανοητές μορφές) να παρέχει σημαντικές εμπειρίες και γνώσεις (Ζορμπαλάς, 1988:125). Σύμφωνα μάλιστα με τη Γέμτου (2008:208), «η οικεία και εύληπτη γλώσσα της τέχνης μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας δυσνόητων επιστημονικών κατακτήσεων δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για πνευματικό προβληματισμό και επαγρύπνηση». Πιο συγκεκριμένα, στον χώρο της διδασκαλίας της Ιστορίας διαπιστώνεται πως τα εικαστικά έργα μπορούν να αποτελέσουν οδηγούς άντλησης στοιχείων μέσω της «ενσυναίσθησης» και της ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων, ιστορικής κατανόησης αλλά και ερμηνείας.

Ακόμη, συνυπογράφοντας τις θεωρητικές θέσεις του Ντινόπουλου (2008: ν) «η τέχνη θα πρέπει να αποκτήσει νέο νόημα -(στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την άποψή μας)- να γίνει η δραστηριότητα εκείνη που θα γεφυρώσει τα πεδία της σύγχρονης γνώσης και θα ενώσει τα δύο άκρα του ίδιου φάσματος του νου, των συναισθημάτων και της διαίσθησης από τη μια μεριά και της νόησης από την άλλη...» Εκείνο που θα συμβάλλει βέβαια προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η δημιουργία μιας ισχυρής πεποίθησης που εξηγεί την ανάγκη δημιουργίας ειδικά διαμορφωμένων εκπαιδευτικών δράσεων (εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής εικαστικών έργων, ουσιαστική παρατήρηση και ανάλυση εις βάθος, καλλιεργημένοι και με διάθεση εκπαιδευτικοί όσον αφορά στις τέχνες, κ.ά.), στοχεύοντας έτσι στην

ενεργοποίηση της στοχαστικής διεργασίας μέσα από την παρατήρηση των εικαστικών έργων, όπως άλλωστε ισχυρίζεται και η Μέγα (2011:21-25).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποδεικνύεται μέσα από μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων (λ.χ. Eisner, 2002:36-45) ότι η κατανόηση των εικαστικών έργων (μέσω της ενσυναίσθησης) αποτελεί μια πολύπλοκη διεργασία η οποία προωθεί όχι μόνον τον στοχασμό αλλά και την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης. Επιπλέον, είναι αποδεδειγμένο θεωρητικά και πρακτικά πως η παρατήρηση και η κατανόηση των έργων τέχνης, ενεργοποιεί εγκεφαλικές διεργασίες αξιοποιώντας με αποτελεσματικό τρόπο τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου και ενεργοποιώντας την απαιτούμενη ολιστική θέαση του κόσμου, ενεργοποιώντας γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες για την κατάκτηση των γνώσεων και κατ' επέκταση την οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία και, εν μέρει, επιτακτική η ένταξη μιας τέτοιας προσέγγισης, συνεχούς επαφής, «ανάγνωσης» και ανάλυσης των εικαστικών έργων, ήδη από την πρώτη βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης, μια πρακτική ελλιπής στην παρούσα ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, όπως διαπιστώνεται βιβλιογραφικά και ποσοτικά βάσει των στατιστικών αποτελεσμάτων της παρούσας. Στην παραπάνω διαπίστωση ωστόσο, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης σχετικών γνώσεων ιστορίας τέχνης, διδακτικής της ιστορίας και των θεωριών της ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τη σωστή αξιοποίηση των εικαστικών έργων τόσο του σχολικού εγχειριδίου όσο και επιλεγμένων με σκοπό τη μετάδοση της αίσθησης του παρελθόντος.

Συμπερασματικά, προκύπτουν μερικές ακόμη βασικές παράμετροι που επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη, όπως η υποκίνηση προσωπικής και ελεύθερης έκφρασης, η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής, η διακριτική υποκίνηση της ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης, η καταλληλότητα της εικαστικής δραστηριότητας για την ηλικιακή βαθμίδα και η διαθεσιμότητα καλλιτεχνικών μέσων (πίνακες ζωγραφικής, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους-πινακοθήκες, κ.λπ.), κάνοντας επίσης λόγο για την αναγκαιότητα ύπαρξης της διακριτικής διαμεσολάβησης του δασκάλου (Schirrmacher, 1998:73-87, 173-153, 199-207, Arnheim, 2005:229) και την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης, μιας σημαντικής συναισθηματικής διεργασίας για την όξυνση της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης, σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις των Lee & Ashby (2001). Επιπλέον, μέσα από τη διεύρυνση του

πλέγματος των εικαστικών γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειριών, επιδιώκεται η ανάπτυξη δημιουργών και θεατών με αυξημένη κριτική αντίληψη, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τον στοχασμό σε όλα τα επίπεδα (Μέγα, 2011:33).

Τέλος, θα μπορούσαμε να στηρίξουμε την άποψη για την πολλαπλότητα των ωφελειών από την πρόσληψη αλλά και την ενεργή εμπλοκή στην παραγωγή της τέχνης, καθώς οι μαθητές οι οποίοι παράγουν και προσλαμβάνουν έργα τέχνης φαίνεται να συγκρατούν περισσότερες ιστορικές και μυθολογικές πληροφορίες. Βέβαια, όπως διαπιστώνεται μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνών καθίσταται αναγκαία για την ικανότητα υλοποίησης μαθησιακών διαδικασιών ενεργοποίησης στοχαστικής σκέψης με τη χρήση κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μέγα 2011:33-34), παρόλο που δε διαπιστώνεται μια, αξιόλογης κλίμακας, ενεργοποίηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον τομέα αυτό. Τέλος, παρά το γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα επισημαίνεται η συμπερίληψη των εικαστικών τεχνών, παρατηρούνται αποσπασματικές ακόμη ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Εν κατακλείδι, το θέμα της ένταξης της ουσιαστικής ενασχόλησης με τα εικαστικά έργα δεν χάνει την επικαιρότητά του, αντιθέτως κρίνεται επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας ουσιαστικής ένταξης στις καθημερινές πρακτικές του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου για τη δημιουργία πολιτών με οξυδέρκεια, στοχαστική διάθεση και αναπτυγμένη αντίληψη. Απαιτείται επομένως, στη σύγχρονη εποχή ένας επαναπροσδιορισμός της στενής συνεργασίας τεχνών και εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια αποκόμισης όλων των προαναφερθέντων ωφελειών, ενώ αξίζει να σημειωθεί για ακόμη μια φορά ότι η προσπάθεια αυτή αφορά και την προσωπική επιδίωξη του εκπαιδευτικού προς μια τέτοια κατεύθυνση. Με το σκεπτικό αυτό μάλιστα θα πρέπει να γίνουν απαραίτητες αλλαγές στο υπάρχον σκηνικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απεγκλωβίζοντας τον εκπαιδευτικό από το άγχος της υπέρογκης διδακτέας ύλης αφήνοντας το περιθώριο για μια πιο καλλιτεχνική και πολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της σχολικής Ιστορίας και όλων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

## Επίλογος

Η διάνθιση της διδασκαλίας με έργα τέχνης προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρον, τέρψη καθώς και την ενεργοποίηση πολλαπλών γνωστικών διεργασιών (στοχαστική σκέψη, ενσυνείσθηση), ανοίγοντας νέους ορίζοντες στοχαστικής διάθεσης και σκέψης για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης. Για το σκοπό αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση των τεχνών ενώ η επιμόρφωση (κάθε είδους) των εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς θα πρέπει να επέχει θέση όχι μόνο υποχρεωτικής αλλά και προσωπικής ανάγκης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις μιας άρτιας παιδείας, στηριγμένης στους πυλώνες της δημιουργικής μάθησης μέσα από τις τέχνες, στην καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής νοημοσύνης συνυποβάλλοντας τον απώτερο σκοπό την εκπλήρωση της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου/μαθητή στην κοινωνία.

# Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη-Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*. (Ποταμιανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Αλεξίου, Ν. (1982). *Αισθητικά Σημειώματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Βακαλό, Ε. (1960). *Εισαγωγή σε θέματα ζωγραφικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Βέικος, Θ. (1977). *Ο Μύθος του Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βουτυράς, Μ. & Γουλάκη-Βουτυρά, Α. (2011). *Η αρχαία ελληνική τέχνη και η ακτινοβολία της*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Βρεττός, Γ.Τ. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα: Art of text.
- Changeux, J.P. (1994). *Λογική και Απόλαυση*. (Καραγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Π. Τραυλός - Ε. Κωσταράκη.
- Costall, A. & Richards, A. (2012). Η αναπαράσταση του παρελθόντος με εικόνες. Στο: Ν. Γαλανίδου & L.H. Dommasnes, (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 59-80). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Γαλανίδου, Ν. (2012). Η καταγωγή και η εξέλιξη του ανθρώπου στην εικονογράφηση παιδικών βιβλίων. Στο: Ν. Γαλανίδου & L.H. Dommasnes, (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 174-203). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Γαλανίδου, Ν. & Dommasnes, L.H. (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

- Γέμτου, Ε. (2008). Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 20, 199-218. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.525>
- Γέμτου, Ε. (2001-2003). Τέχνη και Επιστημονική Γνώση: Η Σχέση Ζωγραφικής και Περιγραφικών Επιστημών στην Αναγέννηση. *Παρουσία*, τομ. 1, Ε-ΙΣΤ.
- Γκαζή, Α. (2012). Εκθέτοντας τα παιδιά στο παρελθόν. Στο: Ν. Γαλανίδου & L.H. Dommasnes, (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 232-256). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Dissanayake, E. (2003). The Core of Art. Making Special. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, Vol 1 (No 2), 13-38.
- Ede, S. (2000). *Strange and Charmed: Science and the Contemporary Visual Arts*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ζορμπαλάς, Στ. (1988). *Τέχνη και κοινωνία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford: University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gombrich, E. H. (1998). *Το Χρονικό της Τέχνης*. (Κασδάγλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Honour, H. & Fleming, J. (1999). *The Visual Arts: A History*. New York: Harry N. Abrams.
- Inglis D. (2005). Thinking Art Sociologically. In Inglis, D. & J. Hughson (Eds), *The Sociology of Art, Ways of Seeing*, (pp. 11-29). London: Palgrave MacMillan.
- Kerenyi, K. (1996). *Η Μυθολογία των Ελλήνων*. (Σταθοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις "Το Βιβλιοπωλείο της Εστίας".
- Κάρτερ, Γ. (2010). *Τέχνη και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης

Kress, G. & Leeuwen, T. V. (1996). *Reading images, the grammar of visual design*. London: Routledge.

Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, Ρ. (2006). *Το Μικρό Βιβλίο των Μεγάλων Ζωγράφων. Από τους Προϊστορικούς Χρόνους στον Μετα-Ιμπρεσιονισμό*. (Μαράντη, Μεταφρ.) Κίνα: Ψυχογιός.

Κακρίδης, Ι.Θ. (1986). *Ελληνική Μυθολογία. Εισαγωγή στον Μύθο*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Lee, P.J. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. Στο: Davis, O.L. Jr, Yeager, E.A. & Foster, S.J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield.

Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαϊστρέλης, Στ., Μιχαήλ, Μ. & Καλύβη, Ε.(n.d.α.). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτων Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Μαϊστρέλης, Στ., Μιχαήλ, Μ., Καλύβη, Ε.(n.d.β.) *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτων Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Μήττα, Δ. (2002). *Μύθος και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες, (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Mattozzi I. (2006). *Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*. (Σκόνδρας, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Milbrath, C.. & Lightfoot, C. (2010). *Art and human development: Introduction*. London: Psychology Press New York.

- Mitchell, W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want. The Lives and Loves of Images*. New York: University of Chicago Press.
- Μονιότ, Η. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Κάννερ, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ντινόπουλος, Θ. (2008). *Εγκέφαλος και Τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Ξαρχάκου, Γ. (2009). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονόμου, Μ. (2012). Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια. Στο: Ν. Γαλανίδου & L.H. Dommasnes, (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 153-173). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). (2004). *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος: Οι Προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Παπαϊωάννου, Κ. (1998). *Τέχνη και Πολιτισμός στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Pluckrose, H. (1993). *Children Learning History*, Simon and Schuster Education.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than Reason. Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. London: Claredon Press.
- Sargent. W. (1987). *Το χρώμα στη Φύση και την Τέχνη*. (Καλκάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάλβος.
- Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. (Καλούρη, Επιμ. & Γαζεριάν, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- Shlain, L. (1991). *Art and Physics. Parallel Visions in Space, Time and Light*, USA: Perennial.



Σιαφλέκης, Ι.Ζ. (1998). *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Αρμάος, Δαρδάνος & Μαμάης (Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg το Μυστικό και το Παράδειγμα.

Φεγγέρου, Π. (2005). Εικόνα και Λόγος στα Κλασικά Εικονογραφημένα: Το παράδειγμα του Άμλετ. Στο: Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 257-266). Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

Wick R.K.(2000). *Γιαχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*. (Μπεκιάρη. Μεταφρ.) Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.

Woelfflin, H. (1992). *Βασικές Έννοιες της Ιστορίας της Τέχνης*. (Κοκαβέσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

### **Πηγές από το διαδίκτυο**

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016 . *Εικαστικές τέχνες*. [Pdf] Διαθέσιμο στο Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών/ Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας σ.σ. 361-372. Retrieved January 13<sup>th</sup>, 2019, from [http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/eikastikes\\_technes.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/eikastikes_technes.pdf) and [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/programmata\\_spoudon.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html)

Shelley, E., 2019. What Are the Visual Arts?. Thoughtco, [online] Retrieved January 13<sup>th</sup>, 2019, from: <https://www.thoughtco.com/what-are-the-visual-arts-182706>

# Παράρτημα Α

## Εικαστικά Έργα Τέχνης

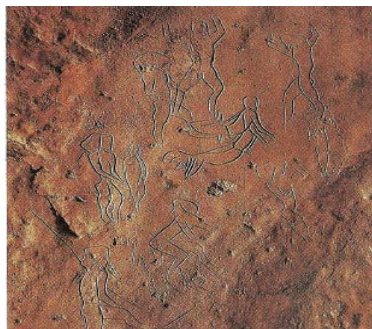
### Ζωγραφικής και Γλυπτικής

#### Πίνακας Α.1 Προϊστορική Ζωγραφική



**Εικόνα 1.** Βίσονας μαμούθ και άλογα, Βραχογραφίες σπηλαίων της Ευρώπης.

*(Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού)*



**Εικόνα 2.** Ανθρώπινες μορφές χαραγμένες σε βράχο. Αντάουρα, Σικελία, 8.000 π. Χ.



**Εικόνα 3.** Κεφάλι ταύρου. Λασκώ, Γαλλία, 16.000-14.000 π. Χ.

*(Επιπρόσθετο Οπτικό Υλικό από Άλλες Πηγές προς Αξιοποίηση)*

**Πηγή:** Honor & Fleming (1998:16,20), Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη (n.d.α:100), ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.2α Κατάλογος Ζωγράφων Διαφόρων Καλλιτεχνικών Ρευμάτων και Εποχών

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Έλληνες Ζωγράφοι και Αγγειογράφοι της Αρχαιότητας</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Απελλής (4<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Παρράσιος (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Ζεύξις (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Ευφρόνιος (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Επίκτητος (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Ευθυμίδης (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Ανδοκίδης (5<sup>ος</sup> αι. π. Χ.)</li> <li>• Εξηκίας (6<sup>ος</sup> αι. π. Χ.) κ.ά.</li> </ul>  |
| <p><b>Γοτθικού Ρυθμού</b></p>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τζότο (1267-1337)</li> <li>• Μπονιφάτσο Μπέμπο (1420-1477)</li> <li>• Τζοβανίνο Ντε Γκράσι (1389-1398)</li> <li>• Στέφανο ντι Τζοβάνι (1400-1450)</li> <li>• Αμπρότσο Λορεντσέτι (1245-1348), κ. ά.</li> </ul>   |
| <p><b>Αναγεννησιακής Ζωγραφικής</b></p>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Φρα Αντζέλικο (1395-1455)</li> <li>• Φρα Φιλίπο Λίπι (1406-1469)</li> <li>• Γιαν Βαν Αικ (1390-1441)</li> <li>• Ροχίρ βεν ντερ Βάιντεν (1399-1464)</li> <li>• Ζαν Φουκέ (1420-1481)</li> <li>• Σάντρο Μποτιτσέλι (1445-1510)</li> <li>• Λεονάρντο Ντα Βίντσι (1452-1519)</li> <li>• Ραφαήλ (1483-1520)</li> <li>• Μιχαήλ Άγγελος (1475-1564)</li> <li>• Τιτσιάνο (1490-1576)</li> <li>• Τιντορέτο (1518-1594)</li> <li>• Φιορεντίνο Ρόσο (1494-1540)</li> <li>• Δομήνικος Θεοτοκόπουλος(1541-1614),</li> <li>• κ.ά.</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Η Εποχή Του Μπαρόκ</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μικελάντζελο Μερίζι Καραβάτζιο (1573-1610)</li> <li>• Ρεμπράντ (1606-1669)</li> <li>• Ντιέγκο Βελάσκειθ (1599-1660)</li> <li>• Μπαρτολομέ Εστεμπάν Μουρίλο (1618-1682)</li> <li>• Αντρέα Πότσο (1642-1709)</li> <li>• Άντονι Βαν Ντάικ,</li> <li>• Κλοντ Λορέν (1600-1682)</li> <li>• Γιοχάνες Βερμεέρ (1632-1675) κ.ά.</li> </ul> |   |
| <b>Ροκοκό</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ζαν- Αντουάν Βατό (1684-1721)</li> <li>• Φρανσουά Μπουσέ (1703-1770)</li> <li>• Ζαν Ονορέ Φραγκονάρ (1732-1806)</li> <li>• Αντζέλικα Καουφμαν (1741-1807)</li> <li>• Καπαρ βαν Βίτελ (1655-1736)</li> <li>• Μπερνάρντο Μπελότο (1712-1793)</li> </ul>  |   |
| <b>Νεοκλασικισμός</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Άντον Ραφαέλ Μενγκς (1728-1779)</li> <li>• Ζακ Λουι Νταβιντ (1748-1825)</li> <li>• Αν Λουί Ζιροντέ-Τριοζόν (1767-1824)</li> <li>• Ζαν Ογκίστ Ντομινίκ Ενγκρ(1780-1867),κ.ά.</li> </ul>   |   |
| <b>Ρομαντισμός</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τιντορέντο (Ντελακρουά)(1798-1863)</li> <li>• Γκασπάρ Ντάβιντ Φρίντριχ (1774-1840)</li> </ul>  |   |
| <b>Ιμπρεσιονισμός</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πιερ-Ογκίστ Ρενουάρ (1789-1863)</li> <li>• Εζέν Μπουντέν( 1824-1898)</li> <li>• Εντουάρ Μανέ (1832-1883)</li> <li>• Κλοντ Μονέ (1840-1926)</li> <li>• Τζοβάνι Μπολτίνι(1842-1931),κ.ά.</li> </ul>  |   |
| <b>Μετά-Ιμπρεσιονισμός</b><br>(Κυβισμός, Φωβισμός,,<br>Φουτουρισμός,<br>Εξπρεσιονισμός) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Καντίνσκι</li> <li>• Εγκον Σίλε</li> <li>• Γκυστάβ Μορώ</li> <li>• Ουμπέρτο Μποτσιόνι</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανρί Ματίς</li> <li>• Κάρλο Καρά</li> <li>• Ζωρζ Σερά</li> <li>• Βίνσεντ ΒανΓκογκ</li> </ul> |

**Πηγή:** Ζορμπαλάς (1988: 141-145), Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες (2004:38-910), Schirrmacher (1998:344-349), Παπαϊωάννου (1998:369-370), ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.2β Πίνακας Πληροφοριών Καλλιτεχνικών Ρευμάτων και Εποχών

|  |   |
|--|---|
| <p>Εδώ αξίζει να αναφερθούν επιγραμματικά, σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας δίνει ο Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες (2006) και άλλοι συγγραφείς, τα επιμέρους βασικά χαρακτηριστικά που κάνει τα κινήματα αυτά και τις εποχές να διακρίνονται μεταξύ τους.</p> |   |
| <p>Ρωμαϊκή<br/>περίοδος-<br/>Βυζαντινή<br/>ζωγραφική</p>   | <p>Πιο αναλυτικά, η Ρωμαϊκή περίοδος (1<sup>ος</sup> -3<sup>ος</sup> αι. μ. Χ.), κατακλύζεται καλλιτεχνικά από δημιουργίες προσωπογραφιών, αρκετά στοιχεία φυσικού και ζωικού βασιλείου καθώς και ένα πρώιμο ίσως ιμπρεσιονιστικό ύφος, διαδεχόμενη από τη, θρησκευτικής θεματολογίας, Βυζαντινή ζωγραφική (αρχές του 3<sup>ου</sup> αι. μ. Χ.) που χαρακτηρίζεται, εν συντομία με την έξαρση στην απόδοση της υπερβατικότητας του θείου.</p>   |
| <p>Γοτθικός<br/>ρυθμός-<br/>Αναγεννησιακή<br/>ζωγραφική</p>  | <p>Ο Γοτθικός ρυθμός στη ζωγραφική (τέλος του 12<sup>ου</sup> αι.-15<sup>ου</sup> αι.), από την άλλη πλευρά, διαθέτει μια έντονα κοσμική διάσταση μέσα από την κυρίαρχη θρησκευτική και κοσμική θεματολογία (Hodge, 2007: 8-38, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006: 124-127) ενώ η Αναγεννησιακή ζωγραφική (15<sup>ος</sup> αι.- τέλη 16<sup>ου</sup> αι.), όντας απελευθερωμένη από τις προκαταλήψεις του Μεσαίωνα, εμφανίζεται ρεαλιστική, τηρώντας τις φυσικές αναλογίες, επαναφέροντας δυναμικά στο προσκήνιο την αρχαία κλασική τέχνη και "παντρεύοντάς" την, ουκ ολίγες φορές, με χριστιανικά χαρακτηριστικά. Ακόμη, ο Μανιερισμός (τελευταία περίοδος της Αναγέννησης), σύμφωνα με τους Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες (2006: 194-198) και Gombrich (1998:310-328), βασικό στόχο έχει την καλλιέργεια συναισθηματικών εντάσεων χρησιμοποιώντας στοιχεία άναρχα με την απουσία ισορροπίας και τον έντονα μυστηριακό και αλληγορικό της χαρακτήρα.</p> |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Μπαρόκ-Ροκοκό                     | <p>Η εποχή του Μπαρόκ, (κυρίως 17<sup>ος</sup> αι.) θα εκφραστεί στη ζωγραφική μέσα από έντονα αντιφατικές και ανόμοιες τεχνοτροπίες (με έμφαση άλλοτε στην έντονη ψευδαίσθηση και άλλοτε στον απόλυτο ρεαλισμό) έντασης και δυναμισμού, απόλυτης ελευθερίας έκφρασης, έντονων εναλλαγών φωτός και σκιάς, δραματικού ύφους, όγκου και αναλογιών ενώ ο ρυθμός του Ροκοκό (αρχές 18<sup>ου</sup> αι.) εμφανίζεται υποτυπώδης με εκλεπτυσμένη θεματολογία από τον αυλικό βίο, κυριαρχώντας έτσι με έναν ιδεαλιστικό τρόπο απαλής απόδοσης χαριτωμένων μορφών, φωτεινά χρώματα και λεπτότητα (Hodge, 2007:44-56,72-82, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006: 464-467, 624-625).</p>  |
| Νεοκλασικισμός-Ρομαντισμός        | <p>Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω συγγραφέα, ο Νεοκλασικισμός στη ζωγραφική (άνθιση μέσα 19<sup>ου</sup> αι.) διαπνέεται κι αυτός από το κυρίαρχο ενδιαφέρον θεματολογίας στην απεικόνιση του αρχαίου και ρωμαϊκού κόσμου με θεμελιώδη στοιχεία του να αποτελούν η ακριβής απόδοση της προοπτικής, η τεχνοτροπία της φωτοσκίασης και οι κανονικές αναλογίες. Στον αντίποδα οι Ρομαντικοί ζωγράφοι θα αποδώσουν θέματα που διεγείρουν τη φαντασία και τη στοχαστική διάθεση. Αργότερα ο Ρομαντισμός θα αντλήσει τα θέματα του από το Μεσαίωνα, τους αγώνες των λαών για ελευθερία, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που θα κυριαρχήσει η προσωπική οπτική του δημιουργού, διεγείροντας έτσι τη φαντασία του παρατηρητή (Αλεξίου, 1982:17-19, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006: 700-703).</p> |
| Κινήματα του 19 <sup>ου</sup> αι. | <p>Τέλος, μερικά κινήματα του 19<sup>ου</sup> αι. αποτελούν επίσης ο Ρεαλισμός (από το 1840) στερούμενος του καλλωπισμού και εμφανίζοντας ένα ενδιαφέρον κυρίως στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ο Ιμπρεσιονισμός (αρχές του 1870) ο οποίος, εμφανώς αντίπαλος προς τους συμβατικούς κανόνες και τα συγκεκριμένα πρότυπα ομορφιάς του νεοκλασικισμού, θα μετατοπίσει το βάρος από το αντικειμενικό στο υποκειμενικό (Αλεξίου, 1982:13-15, Hodge, 2007: 112-123).</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Ο Μετά-Ιμπρεσιονισμός<sup>50</sup> διανύοντας μια χρονική περίοδο ιδεολογικών ζυμώσεων και διαφορετικών τεχνοτροπιών θα χαράξει το δρόμο για καλλιτέχνες με μοναδικό στυλ ζωγραφικής ενώ η έμφαση στη καθαρότητα των δομικών χαρακτηριστικών θα οδηγήσει στον Κυβισμό (αναζήτηση της διανοητικής σύλληψης της μορφής, διάσπαση του όλου σε σχήματα γεωμετρικά). Ο Πουαντιγισμός (τεχνοτροπία των αναμειγμένων μικρών κουκκίδων), ο Φοβισμός (συναισθηματική αξιοποίηση του χρώματος για την απεικόνιση κυρίως άγριων συναισθημάτων), ο Φουτουρισμός, ο Εξπρεσιονισμός (αντίδραση στον Ιμπρεσιονισμό, παραμόρφωση πραγματικότητας ως έκφραση διαθέσεων και ιδεών και εσωτερικών αναζητήσεων), ο Υπερρεαλισμός/Σουρεαλισμός (θεματολογία που περιορίζεται στο φανταστικό, στο όνειρο και το υποσυνείδητο που αποδίδονται τόσο αφηρημένα όσο και πιο ρεαλιστικά) ως αντίδραση στον Ντανταϊσμό θα αποτελέσουν μερικά ακόμη κινήματα του 19<sup>ου</sup> αι. και 20<sup>ου</sup> αι. (Ζορμπαλάς, 1988: 141-145, Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, 2006:908-910, Schirmacher, 1998:344-349).</p> |
|--|--|

**Πηγή:** Αλεξίου (1982:13-15, 17-19), Hodge (2007: 8-38, 44-56, 72-82, 112-123), Ζορμπαλάς (1988: 141-145), Gombrich (1998:310-328), Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες (2006: 124-127, 194-198, 464-467, 624-625, 700-703, 804-807, 908-910), Schirmacher (1998:344-349), *ιδία επεξεργασία.*

---

<sup>50</sup> Ρεύματα που έπονται του Ιμπρεσιονισμού.

## Πίνακας Α.3 Ζωγραφική Πάνω σε Αρχαία Ελληνικά Αγγεία (Ερυθρόμορφου και Μελανόμορφου Ρυθμού)

| Ερυθρόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Ηρακλή   |  |   |
|---|--|---|
|    |    |    |
| <b>Εικόνα 1.</b> Ο Ηρακλής και το ελάφι της Άρτεμις.                                | <b>Εικόνα 2.</b> Η Αθηνά οδηγεί τον Ηρακλή στον Όλυμπο.                              | <b>Εικόνα 3.</b> Ο Ηρακλής πνίγει τα φίδια.   |
|   |   |   |
| <b>Εικόνα 4.</b> Ο Ηρακλής εξοντώνει τη Λερναία Ύδρα.                               | <b>Εικόνα 5.</b> Ο Ηρακλής και οι Αμαζόνες.  | <b>Εικόνα 6.</b> Ο Ηρακλής ταξιδεύει με το κύπελλο του Ήλιου.                         |
| Μελανόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Ηρακλή   |  |   |
|  |  |  |
| <b>Εικόνα 7.</b> Ο Ηρακλής πιάνει τον ταύρο της Κρήτης.                             | <b>Εικόνα 8.</b> Ο Ηρακλής πηγαίνει τον Κέρβερο στον Ευρυσθέα.                       | <b>Εικόνα 9.</b> Ο Ηρακλής και οι Στυμφαλίδες Όρνιθες.                                |
|  |  |  |
| <b>Εικόνα 10.</b> Ο Ηρακλής φέρνει στον Ευρυσθέα τον κάπρο του Ερύμανθου            | <b>Εικόνα 11.</b> Ο Ηρακλής και ο Γηρύωνης.  | <b>Εικόνα 12.</b> Ο Ηρακλής παλεύει με το λιοντάρι της Νεμέας.                        |



## Ερυθρόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Οδυσσέα



**Εικόνα 13.** Ο Οδυσσέας ορμά με το ξίφος στην Κίρκη που τρέχει να σωθεί.



**Εικόνα 14.** Ο Οδυσσέας αναγνωρίζεται από την Ευρύκλεια καθώς του πλένει το τραύμα.



**Εικόνα 15.** Ο Οδυσσέας στις Σειρήνες. Αρχαίο ελληνικό αγγείο

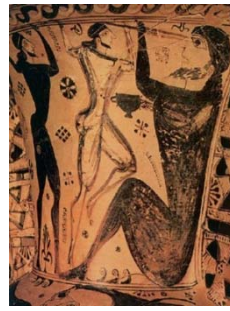


**Εικόνα 16.** Ο Οδυσσέας σημαδεύει με το τόξο τους μνηστήρες.

## Μελανόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Οδυσσέα



**Εικόνα 17.** Η μάγισσα Κίρκη ανακατεύει το μαγικό φίλτρο.



**Εικόνα 18.** Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του τυφλώνουν τον Πολύφημο.



**Εικόνα 19.** Ο Οδυσσέας δραπετεύει από το σπήλαιο του Κύκλωπα Πολύφημου.

## Ερυθρόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Τρωικό πόλεμο



**Εικόνα 20.** Μονομαχία Αχιλλέα-Έκτορα.



**Εικόνα 21.** Η άλωση της Τροίας.



**Εικόνα 22.** Η θυσία της Ιφιγένειας.



**Εικόνα 23.** Η κρίση του Παρη. Ερμής και τρεις θεές.



**Εικόνα 24.** Η αρπαγή της Ελένης από τον Πάρη.



**Εικόνα 25.** Η Βρισηίδα φεύγει από τη σκηνή του Αχιλλέα για να παραδοθεί στον Αγαμέμνονα.



**Εικόνα 26.** Οι Νηρηίδες θρηνούν τον Αχιλλέα.



**Εικόνα 27.** Ο Πρίαμος έρχεται με δώρα στη σκηνή του Αχιλλέα και τον ικετεύει.

## Μελανόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Τρωικό πόλεμο



**Εικόνα 28.** Ο Αΐαντας και ο Αχιλλέας παίζουν πεσσούς.



**Εικόνα 29.** Ο Αχιλλέας αποχαιρετά την Ανδρομάχη και τον Αστυάνακτα.

Ερυθρόμορφη αγγειογραφία με θέμα τον Θησέα και τον Ιάσωνα, θεότητες και άλλους μύθους



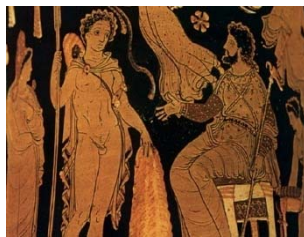
**Εικόνα 30.** Θησέας και Προκρούστης.



**Εικόνα 31.** Ο Θησέας αποχαιρετά τον πατέρα και τη μητέρα του.



**Εικόνα 32.** Ο Θησέας



**Εικόνα 33.** Ο Ιάσωνας παραδίδει το χρυσόμαλλο δέρας.



**Εικόνα 34.** Ο Ιάσωνας αρπάζει το χρυσόμαλλο δέρας.



**Εικόνα 35.** Οι Αργοναύτες.



**Εικόνα 36.** Ο Δίας κρατάει το σκήπτρο και Ο Ερμής το κηρύκειο.



**Εικόνα 37.** Ο Απόλλωνας ρίχνει τα βέλη του.

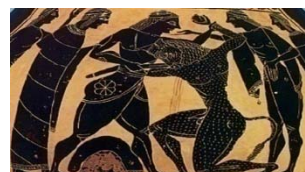


**Εικόνα 38.** Ο Τάλως ετοιμοθάνατος. Αριστερά η Μήδεια.

Μελανόμορφη αγγειογραφία με θεότητες και άλλου μύθους



**Εικόνα 39.** Το μαρτύριο του προμηθέα



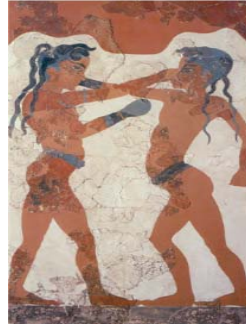
**Εικόνα 40.** Ο Θησέας σκοτώνει τον Μινώταυρο

Οι παραπάνω αγγειογραφίες εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού)

## Τοιχογραφίες των Πολιτισμών του Αιγαίου



**Εικόνα 41.** Ο ψαράς. Τοιχογραφία από τη Θήρα











**Εικόνα 42.** Οι Πυγμάχοι. Τοιχογραφία από τη Θήρα

*Οι παραπάνω τοιχογραφίες εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού)*

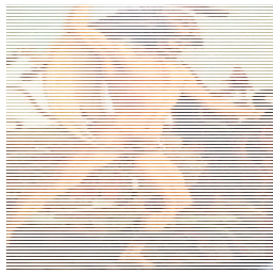
**Πηγή:** Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, π.δα, ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.4 Πίνακες Ζωγραφικής Ξένων και Ελλήνων Ζωγράφων

|  |   |   |
|--|---|---|
|  <p><b>Εικόνα 1.</b> Η δημιουργία του Γαλαξία. Τιντορέντο (1518-1594), Ιταλός ζωγράφος της Αναγέννησης.</p>   |  <p><b>Εικόνα 2.</b> Η γέννηση της Αφροδίτης. Σάντρο Μποτιτσέλι (1445-1510), Ιταλός ζωγράφος της Αναγέννησης.</p>         |  <p><b>Εικόνα 3.</b> Η Εκλογή του Ηρακλή. Αννίπαλε Καρράτσι (1560-1609), Ιταλός ζωγράφος εποχής του Μπαρόκ.</p>      |
|  <p><b>Εικόνα 4.</b> Η πτώση του Ίκαρου. Γιάκομπ Πίτερ Γκάουι (1615-1661), Δεξιά: Φλαμανδός ζωγράφος εποχής του Μπαρόκ. Αριστερά: Αρχαίο ανάγλυφο.</p> |  <p><b>Εικόνα 5.</b> Φρίξος και Έλλη. Θεόφιλος Κεφαλάς (1870-1934), Έλληνας λαϊκός ζωγράφος της Νεοελληνικής Τέχνης.</p> |  <p><b>Εικόνα 6.</b> Οι Λαιστρυγόνες πετούν βράχους στα πλοία του Οδυσσέα. Τοιχογραφία σε ρωμαϊκή βίλα, 1 π. Χ.</p> |
|  <p><b>Εικόνα 7.</b> Οδυσσέας και Καλυψώ. Αντζέλικα Κόουφμαν (1776), Ελβετίδα ζωγράφος του Νεοκλασικισμού.</p>  |  <p><b>Εικόνα 8.</b> Το κουτί της Πανδώρας. Τζον Ουίλιαμ Γούτερχαους (1849-1917), Βρετανός ζωγράφος του Ρομαντισμού.</p> |   |
| <p><b>Οι παραπάνω πίνακες εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού)</b></p>  |   |   |

Πηγή: Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.d.α, ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.5 Πίνακες Ζωγραφικής Μυθολογικού Περιεχομένου Ξένων Καλλιτεχνών



**Εικόνα 1 . Ο Ηρακλής και η Λερναία Ύδρα.** Αντόνιο Παλιόλο (1432-1498), τέμπρα σε ξύλο, Πινακοθήκη Ουφίτσι Φλωρεντία.



**Εικόνα 2 . Αφροδίτη και Έρωτα.** Λούκας Κράναχ ο Πρεσβύτερος (1472-1553), Λάδι σε ξύλο, Πινακοθήκη Μποργκέζε Ρώμη.



**Εικόνα 3. Η Γέννηση της Αφροδίτης.** Τοιχογραφία Οικία Αφροδίτης Πομπηία (1<sup>ος</sup> αι. π. Χ.).



**Εικόνα 4.** Η απελευθέρωση της Ανδρομέδας. Πιέρο ντι Κόζιμο (1462-1521), Λάδι σε ξύλο, Πινακοθήκη Ουφίτσι Φλωρεντία.



**Εικόνα 5. Μάχη των Κενταύρων και των Λαπίθων.** Σεμπασιάνο Ρίτσι (1715).



**Εικόνα 6. Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ταύρο του Μίνωα.** Φραγκίσκο ντε Σουμπέριεν (1634).



**Εικόνα 7. Περσέας και Ανδρομέδα..** Άντον Ραφαέλ Μένγκς (1770-1776). Μουσείο Ερμιτάζ.



**Εικόνα 8. Ο θάνατος του Ηρακλή.** Φραγκίσκο ντε Σουμπέριεν (1634).



**Εικόνα 9. Η Αριάδνη κοιμάται στο νησί της Νάξου.** Τζον Βέντερλιν (1809-1814).



**Εικόνα 10 .** Ο Οδυσσέας φέρνει την Χρυσίδα στον Πατέρα της. Κλοντ Λορέν (1600-1682). Λάδι σε καμβά. Μουσείο Λούβρου Παρίσι.



**Εικόνα 11 .** Η Αρπαγή των θυγατέρων του Λεύκιππου. Ρούμπενς (1577-1640). Παλαιά Πινακοθήκη Μόναχο.



**Εικόνα 12 .** Κεφαλή Μέδουσας. Καραβάτζιο. Πινακοθήκη Ουφίτσι Φλωρεντία.



**Εικόνα 13 .** Η Αρπαγή της Ελένης. Γκουίντο Ρένι (1572-1642) Λάδι σε καμβά. Μουσείο Λούβρου, Παρίσι



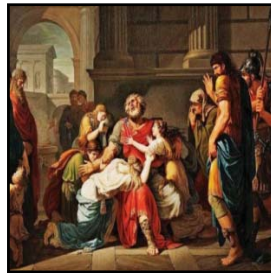
**Εικόνα 14.** Η Αρπαγή της Ευρώπης. Ρεμπράντ (1632).



**Εικόνα 15.** Η ανάληψη στον Όλυμπο. Τσαρλς Αμίντε-Φιλίπε Βαν Λο (1751).



**Εικόνα 16.** Ο Ηρακλής παλεύει με το Λιοντάρι της Νεμέας του Μίνωα. Φραγκίσκο ντε Σουμπέριεν (1634).



**Εικόνα 17.** Ο τυφλός επαινεί τα παιδιά του στους θεούς. Λάδι σε καμβά. Μπενίν Γκανερύ (1784).



**Εικόνα 18.** Ο Ηρακλής φέρνει την Άλκηστη από τον κάτω κόσμο. Ντελακρουά (1862).



**Εικόνα 19.** *Περσεφόνη.* Νικολό ντε λα Μπετ (16<sup>ος</sup> αι.).



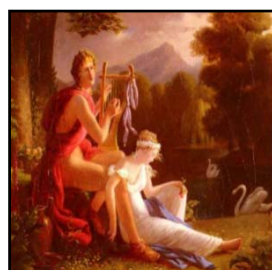
**Εικόνα 20.** *Η Λήδα με τον μεταμορφωμένο σε κύκνο Δία.* Λεονάρντο ντα Βίντσι (1510).



**Εικόνα 21.** *Η επιλογή του Ηρακλή.* Ζεράρντ ντε Λιρεσί.



**Εικόνα 22.** *Η αρπαγή της Περσεφόνης.* Ρεμπράντ (1631).



**Εικόνα 23.** *Ορφέας και Ευρυδίκη.* Λουίς Ντουκς (1826).



**Εικόνα 24.** *Ο Θεός Ερμής συμβουλεύει τον Πάρη.* Ντονάτο Κρέτι (1745).



**Εικόνα 25.** *Η αρπαγή της Περσεφόνης.* Ζαν Φρανσουά ντι Τρόι (1735).



**Εικόνα 26.** *Η αρπαγή της Περσεφόνης.* Ρούμπενς (1577).



**Εικόνα 27.** *Η αρπαγή της Περσεφόνης.* Σιμόν Πιριόν (1650).





**Εικόνα 28.** Ο Ηρακλής σκοτώνει τις Όρνιθες της Στυμφαλίας. Αλμπρεχτ Ντύρερ (1520).



**Εικόνα 29.** Η επιλογή του Ηρακλή. Λουί ντε Μπουλον.



**Εικόνα 30.** Η Ανδρομάχη θρηνεί τον Έκτορα. Ζακ Λουί Νταβίντ.



**Εικόνα 31.** Ο επιτάφιος του Πατρόκλου. Ζακ Λουί Νταβίντ.



**Εικόνα 32.** Ηρακλής και Διομήδης. Τσαρλς Λε Μπραν (1639-1641).



**Εικόνα 33.** Η αρπαγή της Ευρώπης. Γκουίντο Ρένι.



**Εικόνα 34.** Ο έρωτας του Πάρη και της Ελένης. Ζακ Λουί Νταβίντ.



**Εικόνα 35.** Μάχη μεταξύ Αθηνάς και Άρη. Ζακ Λουί Νταβίντ.



**Εικόνα 36.** Η αρπαγή του Γανυμήδη από τον Δία. Εστέκ Λε Σουγ (1644).



**Εικόνα 37.** Η Θέτιδα  
ικετεύει τον Δία. Ζαν  
Ωγκύστ Ντομινίκ Ενγκρ  
(1811).



**Εικόνα 38.** Η αρπαγή  
της Ευρώπης. Λούκα  
Τζορντάνο (1675-  
1677).



**Εικόνα 39.** Ο Ηρακλής  
και τα φίδια. Νικολό ντε  
λα Μπέτ(1540-1543).



**Εικόνα 40.** Η επιστροφή της  
Περσεφόνης. Φρέντερικ Λέιτον  
(1891).



**Εικόνα 41.** Ο Έρωτας και η Αφροδίτη.  
Πομπέο Μπατόνι.

**(Επιπρόσθετο Οπτικό Υλικό από Άλλες Πηγές προς Αξιοποίηση στη  
Διδασκαλία Ιστορίας Γ' Δημοτικού)**

**Πηγή:** Καρβάλιο ντι Μαγκαλιάες, (2006), ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.6 Η Μελέτη Περίπτωσης του Ευαγγελιστή Ματθαίου του Καραβάτζιο.

### Ο Ευαγγελιστής Ματθαίος



**Εικόνα 1.** *Ο Ευαγγελιστής Ματθαίος.* Καραβάτζιο (1602), Εκκλησία Αγίου Λουδοβίκων των Γάλλων.





**Εικόνα 2.** *Ο Ευαγγελιστής Ματθαίος.* Καραβάτζιο (1602), Κατεστραμμένο, άλλοτε στο μουσείο Kaiser- Friedrich Βερολίνο.

#### Σχολιασμός:

Στον πρώτο πίνακα (εικ. 1) ο Καραβάτζιο αναγκάζεται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της Εκκλησίας εν αντιθέσει σε ό, τι απεικονίζεται στη δεύτερη περίπτωση (εικ. 2), αποτελώντας με αυτό τον τρόπο μια πρώτη απόπειρα απεικόνισης μιας πιο ελεύθερης απόδοσης του Ευαγγελιστή Ματθαίου. Η δεύτερη περίπτωση απορρίφθηκε ως αντιδεοντολογική και αντισυμβατική από το τότε θρησκευτικό σύστημα.

**Πηγή:** Gombrich (1998:30-31), ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.7 Η Μελέτη Περίπτωσης της Θεάς Αφροδίτης ως Πηγή Έμπνευσης και Αναπαράστασης Διαφόρων Καλλιτεχνών

| Η Περίπτωση της Θεάς Αφροδίτης- Ζωγραφική  |  |   |
|--|--|---|
|                                 |                                 |    |
| <p><b>Εικόνα 1.</b> Η γέννηση της Αφροδίτης. Σάντρο Μποτιτσέλι (1445-1510), Ιταλός ζωγράφος της Αναγέννησης.</p> | <p><b>Εικόνα 2.</b> Η Γέννηση της Αφροδίτης. Τοιχογραφία Οικία Αφροδίτης Πομπηία (1<sup>ος</sup> αι. π. Χ.).</p> | <p><b>Εικόνα 3.</b> Αφροδίτη, Άρης και Έρωσ. Λάμπερτ Σούστρις (1548-1555).</p>        |
|                               |                               |  |
| <p><b>Εικόνα 4.</b> Κοιμωμένη Αφροδίτη. Τζορτζόνε (1508).</p>  | <p><b>Εικόνα 5.</b> Αφροδίτη. Λάμπερτ Σούστρις (1548-1555).</p>  | <p><b>Εικόνα 6.</b> Η Αφροδίτη του Ουρμπίνο. Τιτσιάνο (1538).</p>                     |
|                               |                               |   |
| <p><b>Εικόνα 7.</b> Η Αφροδίτη με τον οργανίστα Άρης και Έρωσ. Τιτσιάνο (1548).</p>                              | <p><b>Εικόνα 8.</b> Η γέννηση της Αφροδίτης. Εργαστήριο Ρούμπενς.</p>  | <p><b>Εικόνα 9.</b> Ο θρίαμβος της Άνοιξης. Σάντρο Μποτιτσέλι (1477-1478).</p>        |

## Η Περίπτωση της Θεάς Αφροδίτης- Ζωγραφική



**Εικónα 10.** Έρωτας ιερός και Έρωτας σαρκικός. Τιτσιάνο (1515).



**Εικónα 11.** Παρνασσός. Μαντένια (1497).



**Εικónα 12.** Η Αφροδίτη αφοπλίζει τον Έρωτα. Άντονι Μπλόκλαντ (1580).

### Σχολιασμός:

Έχοντας ως κεντρικό άξονα θεματολογίας το πρόσωπο της θεάς Αφροδίτης, ορισμένοι από τους παραπάνω πίνακες διακρίνουμε πως αντανακλούν την νεοπλατωνική απόδοση του θέματος, αφορώντας κυρίως αντιλήψεις γύρω από την καθυπόταξη του Πολέμου στον θείο Έρωτα, μια νεοπλατωνική θεώρηση που είναι αρκετά εμφανής, ιδιαίτερα στους πίνακες της Αναγέννησης (**Εικ. 9, Εικ.10, Εικ.11, Εικ.12**).

Ακόμη, ο προορισμός των κοριτσιών για το γάμο αποτελεί μια από τις αξίες που αφορά την κοινωνική ιδεολογία προβαλλόμενη στο πρόσωπο της θεάς Αφροδίτης. Προς αυτή τη κατεύθυνση βάνουν οι πίνακες του Τιτσιάνο και Λάμπερτ Σούστρις (**Εικ.5 και Εικ.6**), όπου η προσθήκη των νεαρών κοριτσιών, που αποθηκεύουν το πέπλο στο μπαούλο, υποδηλώνει τη μετάβαση της παιδικής ηλικίας στη γυναικεία φύση και την «κοσμητική» προετοιμασία του γάμου.

Άλλοτε πάλι, η εικαστική απεικόνιση της Αφροδίτης δεν εξυπηρετεί κανέναν διδακτικό σκοπό ή πλαίσιο αναφοράς παρά μόνο την ανάδειξη του γυμνού γυναικείου κάλλους (**Εικ.3, Εικ. 4, και Εικ. 7**). Οι εικαστικές τέχνες, τέλος, φαίνεται να επηρεάστηκαν και από το έντονο εκδοτικό κύμα αρχαιοελληνικών κειμένων. *Ο Θρίαμβος της Άνοιξης* του Μποτιτσέλι σχετίζει τη θεά Αφροδίτη με τις τρεις Χάριτες (**Εικ.9**), όπως αναφέρεται ακριβώς στα κείμενα των αρχαίων ιστορικών (Παυσανία, Ηρόδοτου κ.ά.). Επιπροσθέτως, ο πίνακας *Γέννησης της Αφροδίτης* (**Εικ. 1**) και το ρωμαϊκό ψηφιδωτό από την Πομπηία (**Εικ. 2**) φαίνεται να εναρμονίζεται με πιστότητα στους ομηρικούς ύμνους.










**Πηγή:** Μήττα (2002:182-186, 197-201), Μήττα (2019), ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.8α Κατάλογος Ονομάτων Αρχαίων Ελλήνων Γλυπτών

| Αρχαίοι Έλληνες Γλύπτες                     | Έργα τους   |
|---|---|
| Πολυμήδης (6 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.)       | Δημιουργός των διάσημων Αγαλμάτων του Κλεόβι και Βίτωνα (Δελφοί)  |
| Αρχέρμος ο Χίος (6 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.) | Ο πρώτος που κατασκεύασε το άγαλμα μιας φτερωτής Νίκης και ενός φτερωτού Έρωτα.   |
| Μίκων (5 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.)           | Κατασκεύασε στην Ολυμπία το άγαλμα του αρχαίου αθλητή και παγκρατιστή Καλλία  |
| Πυθαγόρας(5 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.)        | Διάσημος κυρίως για την αθλητική γλυπτική, επιμένοντας σε ρεαλιστικές λεπτομέρειες.   |
| Πολύκλειτος (5 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.)     | Κύριος εκπρόσωπος του κλασικισμού, χαρακτηριστικό των έργων του, η ακριβής παρατήρηση της ανατομίας τους.   |
| Φειδίας (5 <sup>ος</sup> αι. π. Χ.)         | Γλυπτά του Παρθενώνα. Χαρακτηριστικό της τέχνης του η αρμονία των αισθήσεων, το εύρος και η μεγαλοπρέπεια των ρυθμών.                                     |
| Πραξιτέλης (390 - 355 π. Χ.)                | Περίφημος Αθηναίος γλύπτης, με αγαπημένα θέματα την εφηβική και γυναικεία ομορφιά. Έργα του ο <i>Ερμής</i> της Ολυμπίας και η <i>Αφροδίτη</i> της Κνίδου. |
| Σκόπας (390 - 320 π. Χ.)                    | Δημιουργός πολυάριθμων αγαλμάτων και μιας από τις ζωφόρους της <i>Αμαζονομαχίας</i> στο Μαυσωλείο της Αλικαρνασσού.                                       |
| Λύσιππος (390 - 320 π. Χ.)                  | Ρεαλιστική, ζωηρή και νευρώδης τέχνη. Κατασκεύασε τον <i>Κολοσσαίο Δια</i> που δέσποζε στην αγορά του Τάραντα.  |

**Πηγή:** Παπαϊωάννου (1998:364-369), Ιδία επεξεργασία

## Πίνακας Α.8β Έργα Γλυπτικής Διαφόρων Εποχών για την Ελληνική Μυθολογία και Ιστορία

| Γλυπτά Κλασικής Εποχής και μεταγενέστερα  |   |  |
|---|---|--|
|    |    |   |
| <p><b>Εικόνα 1.</b> Η Ρέα δίνει τη Φασκιωμένη πέτρα στον Κρόνο. Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο.</p>   | <p><b>Εικόνα 2.</b> Αθηνά. Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο.</p>                            | <p><b>Εικόνα 3.</b> Ο Λαοκόωντας και οι δύο γιοι του. Ρωμαϊκό γλυπτό.</p>  |
|   |   |    |
| <p><b>Εικόνα 4.</b> Ο Ηρακλής. Αρχαίο ελληνικό γλυπτό.</p>  | <p><b>Εικόνα 5.</b> Ο Αχιλλέας. Σύγχρονο έργο του γλύπτη Γιώργου Βιτάλη.</p>        | <p><b>Εικόνα 6.</b> Η Αθηνά, ο Ηρακλής που κρατάει τον ουρανό και ο Άτλαντας που φέρνει τα χρυσά μήλα. Γλυπτό από τον ναό του Δία στη Ολυμπία.</p> |
|    |  |   |
| <p><b>Εικόνα 7.</b> Ο Θησέας σηκώνει τον θεόρατο βράχο και βρίσκει τα σανδάλια και το σπαθί του πατέρα του. Πίσω η Αίθρα. Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο.</p> | <p><b>Εικόνα 8.</b> Ο Ποσειδώνας. Αρχαίο ελληνικό γλυπτό.</p>                       | <p><b>Εικόνα 9.</b> Η Απόλλωνας. Γλυπτό νεότερης εποχής.</p>   |
| <p><b>(Εικόνες Γλυπτών που Εμπεριέχονται στο Σχολικό Εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δημοτικού</b></p>  |   |  |

Πηγή: Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.d.a, ίδια επεξεργασία.

## Πίνακας Α.9 Χαρακτηριστικά του κριτικά σκεπτόμενου και δημιουργικού ανθρώπου

| Ο κριτικά σκεπτόμενος  | Ο δημιουργικά σκεπτόμενος  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αναζητά τα ζητούμενα ενός προβλήματος.</li> <li>✓ Προσπαθεί να είναι καλά πληροφορημένος.</li> <li>✓ Χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές και κάνει αναφορά σε αυτές.</li> <li>✓ Αναζητά τις αιτίες.</li> <li>✓ Λαμβάνει υπόψη ολιστικά το θέμα</li> <li>✓ Αναζητά εναλλακτικές λύσεις.</li> <li>✓ Αλλάζει την άποψη του αν νέα στοιχεία τεκμηριώνουν αυτή την αλλαγή.</li> <li>✓ Αναζητά την ακριβολογία.</li> <li>✓ Επεξεργάζεται οργανωμένα τα επιμέρους στοιχεία ενός συνόλου.</li> <li>✓ Είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων.</li> <li>✓ Ενεργοποιεί όλα τα προηγούμενα.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Norris &amp; Ennis, 1989:12)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ενδιαφέρεται για ένα αυθεντικό αποτέλεσμα.</li> <li>✓ Εξερευνά εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης στην πολύ αρχική φάση της επίλυσης του προβλήματος.</li> <li>✓ Μπορεί να επαναπροσδιορίσει από την αρχή το πρόβλημα.</li> <li>✓ Επεξεργάζεται ένα πρόβλημα με διαφορετικούς τρόπους.</li> <li>✓ Αποδέχεται τη σύγκυση.</li> <li>✓ Αποδέχεται τη βεβαιότητα.</li> <li>✓ Μπαίνει στη θέση του άλλου, αξιολογεί με αντικειμενικότητα τη δική του δουλειά.</li> <li>✓ Εξετάζει αν οι ιδέες του είναι εφαρμόσιμες.</li> <li>✓ Νιώθει ανεξάρτητος.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Perkins, στο Borich, 2001:59)</p> |

**Πηγή:** Μέγα (2011:30), ίδια επεξεργασία



## Πίνακας Α.10. Προτεινόμενες Δημιουργικές Εικαστικές Δραστηριότητες

| Τεχνικές ζωγραφικής πέρα από τον καθιερωμένο τρόπο | Τεχνικές μιας διαφοροποιημένης γλυπτικής |
|--|--|
| 1. Ζωγραφική με χτυπημένο σαπούνι                  | 1. Με αλουμινόχαρτο                      |
| 2. Ζωγραφική με ρολό                               | 2. Με παραγεμισμένη εφημερίδα            |
| 3. Ζωγραφική με λευκαντικές ουσίες                 | 3. Με σαπούνι                            |
| 4. Ζωγραφική με αλουμινόχαρτο                      | 4. Με αλάτι                              |
| 5. Ζωγραφική με το σταγονόμετρο                    |  |
| 6. Ζωγραφική με τη μέθοδο των κουκκίδων            |  |

Πηγή: Schirmacher (1998:280-290, 316-321), ιδία επεξεργασία.

# Παράρτημα Β

## Ερωτηματολόγια και

### Στατιστική Ανάλυση

### Αποτελεσμάτων

#### **Β.1 Υπόδειγμα Διερευνητικού Ερωτηματολογίου** **Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών από** **Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέρος** **1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup>)**

**Διερευνητικό Ερωτηματολόγιο Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών**

**από Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

*Τα ερωτηματολόγια διανέμονται σε εκπαιδευτικούς Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης και συμπληρώνονται ανωνύμως. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέγονται και επιστρέφονται στην υπεύθυνη μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Νούλα Ελένη, προσωπικώς. Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη συγκέντρωση χρήσιμου πληροφοριακού υλικού με διερευνητικό σκοπό και δομείται σε δύο μέρη.*

*Στο πρώτο μέρος αυτού διερευνάται ο βαθμός αξιοποίησης των εικαστικών τεχνών από εκπαιδευτικούς Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την αξιολόγηση της τρέχουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε σχέση με την αξιοποίηση των εικαστικών έργων και τον ρόλο/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην παραγωγή και πρόσληψη των εικαστικών έργων των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τη διερεύνηση των αιτιών της ενδεχόμενης μη αξιοποίησης των παραπάνω.*

*Στο δεύτερο μέρος (το οποίο θα εξετάζεται σε συνδυασμό με το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου) διερευνώνται στοιχεία που αφορούν τις υπάρχουσες γνώσεις Ιστορίας Τέχνης των εκπαιδευτικών, τη διδακτική συμπεριφορά όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (περαιτέρω διερεύνηση πληροφοριών εικαστικών έργων, διδακτικές πρακτικές, χρήση επιπλέον βοηθητικού υλικού, συχνότητα αξιοποίησης εικαστικών έργων, διενέργεια εκπαιδευτικών επισκέψεων και εικαστικών δραστηριοτήτων σχετικών με το μάθημα της Ιστορίας, κ.ά.). Ακόμη, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν την ανταπόκριση των μαθητών-τριών (αξιολόγηση βελτίωσης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ιστορικών/μυθολογικών στοιχείων, ενεργή συμμετοχή στο μάθημα, δραστηριοποίηση, προτιμήσεις μαθητών-τριών σε συγκεκριμένα εικαστικά έργα), καθώς και τα γενικότερα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ΄ τάξης του Δημοτικού με τη χρήση ή όχι εικαστικών έργων.*

*Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αξιοποιούνται στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων που αφορούν την τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σχέση με την αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών, αφενός σε μια προσπάθεια για την αφύπνιση των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη της σπουδαιότητας ύπαρξης θεωρητικών γνώσεων Ιστορίας Τέχνης και αφετέρου για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προτάσεων και σχεδίων διδασκαλίας (στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Δημοτικού) που εμπλέκουν ενεργά και ουσιαστικά τις εικαστικές τέχνες (κυρίως τη ζωγραφική) στη μαθησιακή διαδικασία.*

Μάρτιος

2019

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>)

### Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αξιολογήστε τις ακόλουθες προτάσεις σημειώνοντας  στο αντίστοιχο τετραγωνάκι (σύμφωνα με τις συνθήκες διδασκαλίας της τρέχουσας σχολικής χρονιάς)

Βαθμολογική Κλίμακα

| Καθόλου | Μη ικανοποιητική<br>(Λίγο) | Μέτρια | Ικανοποιητική<br>(Πολύ) | Άριστη<br>(Πάρα πολύ) |
|---------|----------------------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| 1       | 2                          | 3      | 4                       | 5                     |

#### Α. Γενικές Πληροφορίες (Εκπαιδευτικού ΠΕ70)

Έτη Υπηρεσίας: Κάτω από 10  10-20 έτη  20 έτη και πάνω

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Ναι  Όχι

Αν ναι, αναφέρετε τον τίτλο: \_\_\_\_\_

Ενδιαφέροντα σε Εικαστικές Τέχνες: Ζωγραφική  Γλυπτική  Καμία  Άλλη

Επισκέπτεστε πολιτιστικούς χώρους στον ελεύθερο χρόνο σας; ΝΑΙ  ΌΧΙ

Αν ναι, τι είδους;

Μουσεία (Αρχαιολογικά, Σύγχρονης Τέχνης κ.ά.)

Γκαλερί/Πινακοθήκες

Βιβλιοθήκες

Άλλα

Πόσες φορές ανά έτος: 1-2 φορές  2-4 φορές  Πολύ συχνά

**Β. Ανίχνευση Δυσκολιών Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών (Σχολείου – Συνθήκες Ευρύτερης Περιοχής)**

|  | Ναι | Όχι |
|--|-----|-----|
| 1. Υπάρχει Η/Υ, προβολέας και πρόσβαση στο διαδίκτυο στην αίθουσα διδασκαλίας σας ή σε κάποια άλλη αίθουσα προβολών;   |     |     |
| 2. Είναι αρκετός ο διαθέσιμος χρόνος για την ενασχόληση των μαθητών-τριων με εικαστικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών της ημέρας;                        |     |     |
| 3. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για την ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική) ως διαθεματική προέκταση των μαθημάτων;  |     |     |
| 4. Υπάρχουν πολιτιστικοί χώροι (μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες) στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου, ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν ημερήσιες εκπαιδευτικές επισκέψεις; |     |     |
| 5. Διαπιστώνονται δυσκολίες που εμποδίζουν τη μετακίνηση των μαθητών σε κάποια από τα παραπάνω πολιτιστικά ιδρύματα;   |     |     |

**Γ. Ο ρόλος/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην παραγωγή και πρόσληψη των εικαστικών έργων των μαθητών:**

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Βαθμολογείτε πόσο εφικτή θεωρείτε την απόκτηση των επιστημονικών γνώσεων μέσα από την εμπλοκή των μαθητών με αντίστοιχες εικαστικές δραστηριότητες.       |   |   |   |   |   |
| 7. Επιδιώκετε την εμπέδωση μια γνώσης μέσω ανάθεσης εικαστικών δραστηριοτήτων στους μαθητές (έκφραση μέσα από τη ζωγραφική, δραστηριότητες γλυπτικής, κ.ά.); |   |   |   |   |   |
| 8. Καθοδηγείτε τον μαθητή -τρια στην παραγωγή μιας ζωγραφιάς ή κατασκευής (π.χ. από πηλό) με βάση ορισμένα πρότυπα (κάποιον διακεκριμένο πίνακα ή άγαλμα);   |   |   |   |   |   |

#### Δ. Αξιοποίηση Διαφόρων Μέσων από τον Εκπαιδευτικό:

|   | 1          | 2 | 3          | 4 | 5 |
|---|------------|---|------------|---|---|
| 9. Αξιοποιείτε τις εικόνες (εικαστικά έργα) του εκάστοτε κεφαλαίου για τη διδασκαλία του μαθήματος της ημέρας;                        |            |   |            |   |   |
| 10. Εμπλουτίζετε το μάθημα της ημέρας με επιπλέον εικόνες (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά) που αναζητάτε οι ίδιοι στο διαδίκτυο ή αλλού;  |            |   |            |   |   |
| 11. Επισκέπτεστε μουσεία (αρχαιολογικά), γκαλερί-πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, ώστε να συνδεθούν οι γνώσεις μιας ενότητας με έργα τέχνης; |            |   |            |   |   |
| 12. Έχετε προγραμματίσει φέτος κάποια συνεργασία με κάποιον καλλιτέχνη (ζωγράφο, γλύπτη κ.λπ.);                                       | <b>Ναι</b> |   | <b>Όχι</b> |   |   |

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>)**  
**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ**  
**ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**Ε. Οι γνώσεις Ιστορίας Τέχνης, οι αντιλήψεις και η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού**

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>13.</b> Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας τα εικαστικά έργα <u>που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο</u> (γλυπτά, έργα ζωγραφικής) συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης του βιβλίου;   |   |   |   |   |   |
| <b>14.</b> Θεωρείτε τα εικαστικά έργα, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, επαρκή σε αριθμό (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά);  |   |   |   |   |   |
| <b>15.</b> Χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της ημέρας ηλεκτρονικά μέσα (προτζέκτορα, Η/Υ) για την προβολή των εικόνων των εικαστικών έργων;  |   |   |   |   |   |
| <b>16.</b> Χρησιμοποιείτε επιπλέον οπτικό υλικό ( <u>που δεν συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο Ιστορίας Γ' Δημοτικού</u> ), όπως πίνακες ζωγραφικής ή εικόνες γλυπτών που σχετίζονται με τη μυθολογία και την ιστορία της ύλης της Γ' Δημοτικού;   |   |   |   |   |   |
| <b>16α.</b> Αναζητάτε πληροφορίες και στοιχεία για τους καλλιτέχνες και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο φιλοτεχνήθηκαν τα εικαστικά έργα που επιλέξατε να εντάξετε στη διδασκαλία της ενότητας;  |   |   |   |   |   |
| <b>17.</b> Αξιολογήστε τις γνώσεις σας (πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, γνώσεις στην Ιστορία της Τέχνης, που αφορούν τη ζωγραφική, γλυπτική) με βάση τις οποίες μπορείτε να σχεδιάσετε και να πραγματοποιήσετε με ευκολία μια αποτελεσματική κατά την άποψή σας διδασκαλία στην τάξη ή σε ένα πολιτιστικό χώρο (μουσείο, πινακοθήκη, κ.λπ.) |   |   |   |   |   |
| <b>18.</b> Βαθμολογήστε τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιείτε εικαστικές δραστηριότητες (κάποια σχετική ζωγραφιά ή γλυπτό) με αφορμή το μάθημα της ημέρας της Ιστορίας Γ' Δημοτικού;   |   |   |   |   |   |
| <b>19.</b> Βαθμολογήστε τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιείτε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, πινακοθήκες ή άλλους πολιτιστικούς, πραγματοποιώντας παράλληλα κάποια σχετική εικαστική δραστηριότητα που έχετε σχεδιάσει.  |   |   |   |   |   |

**Στ. Ανταπόκριση των μαθητών-τριών και μαθησιακά αποτελέσματα από την εμπλοκή εικαστικών έργων στη μαθησιακή διαδικασία**

|   | 1          | 2 | 3          | 4 | 5 |
|---|------------|---|------------|---|---|
| <b>20.</b> Βαθμολογήστε την ανταπόκριση (ενθουσιασμός, συγκέντρωση προσοχής) των μαθητών -τριών όταν το μάθημα της ημέρας (κατά την παράδοση) εμπεριέχει εικαστικά έργα (πίνακες ζωγραφικής/εικόνες γλυπτών).   |            |   |            |   |   |
| <b>21.</b> Βαθμολογήστε σε τι κλίμακα κατανοείται το μάθημα της προηγούμενης μέρας (όπως διαπιστώνεται αξιολόγηση της επόμενης) όταν αξιοποιείται εποπτικό υλικό εικαστικών έργων που αφορά τη μυθολογία ή την ιστορία Γ΄ Δημοτικού;  |            |   |            |   |   |
| <b>22.</b> Βαθμολογήστε τη διάθεση (ενθουσιασμός, συγκέντρωση προσοχής) και τη συμμετοχή των μαθητών όταν το μάθημα της ημέρας σχετίζεται με την πραγματοποίηση κάποια εικαστικής δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφιά, κατασκευή γλυπτού).  |            |   |            |   |   |
| <b>23.</b> Διαπιστώνετε κάποια διαφοροποίηση στο ενδιαφέρον, την προσοχή και την προτίμηση που πιθανόν εκφράζουν οι μαθητές στα διαφορετικά εικαστικά έργα;   | <b>Ναι</b> |   | <b>Όχι</b> |   |   |
| <p><b>23α.</b> Αν ναι, σημειώστε με σειρά προτίμησης τα εικαστικά έργα (ξεκινώντας από αυτά που ενθουσιάζουν περισσότερο, διατηρούν την προσοχή των μαθητών και τους προκαλούν το ενδιαφέρον).</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Πίνακες ζωγραφικής (Αναγέννησης, μοντέρνοι κ.λπ.)</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Εικονογραφημένες παραστάσεις σε αγγεία (μελανόμορφα-ερυθρόμορφα, τοιχογραφίες)</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Γλυπτά</b></p> |            |   |            |   |   |

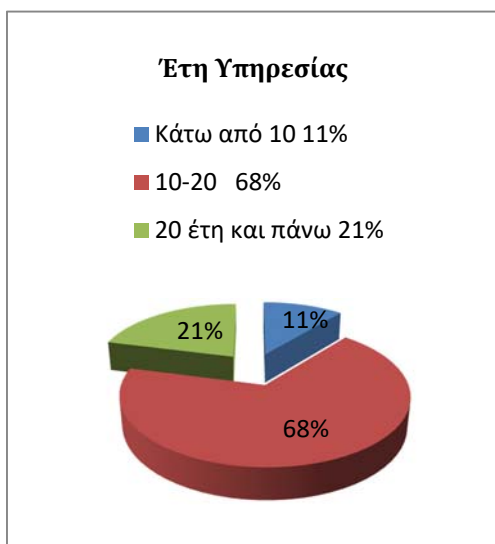
## B.2 Στατιστική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

### B.2.1 Γραφήματα

#### 1<sup>ος</sup> Μέρος Έρευνας

### A. Γενικές Πληροφορίες (Εκπαιδευτικού ΠΕ70)

#### Γράφημα B.2.1α

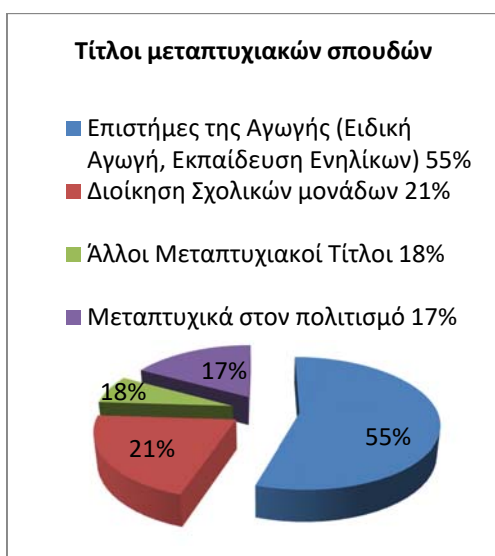


#### Γράφημα B.2.1β

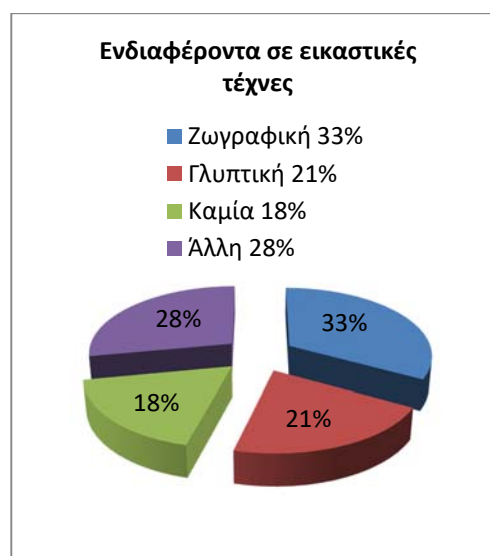


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

#### Γράφημα B.2.1γ



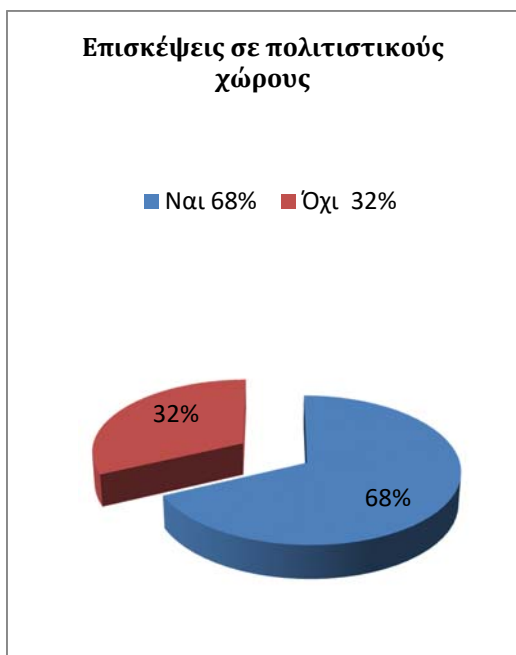
#### Γράφημα B.2.1δ



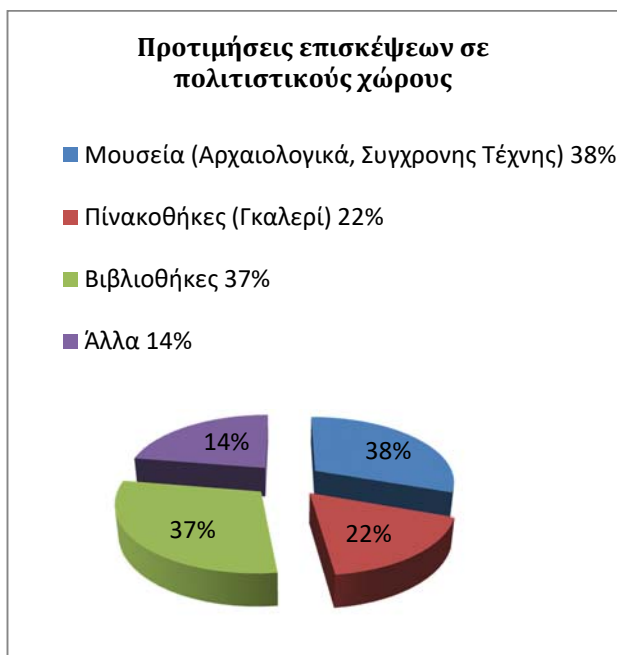
Πηγή: Ιδία επεξεργασία



## Γράφημα Β.2.1ε

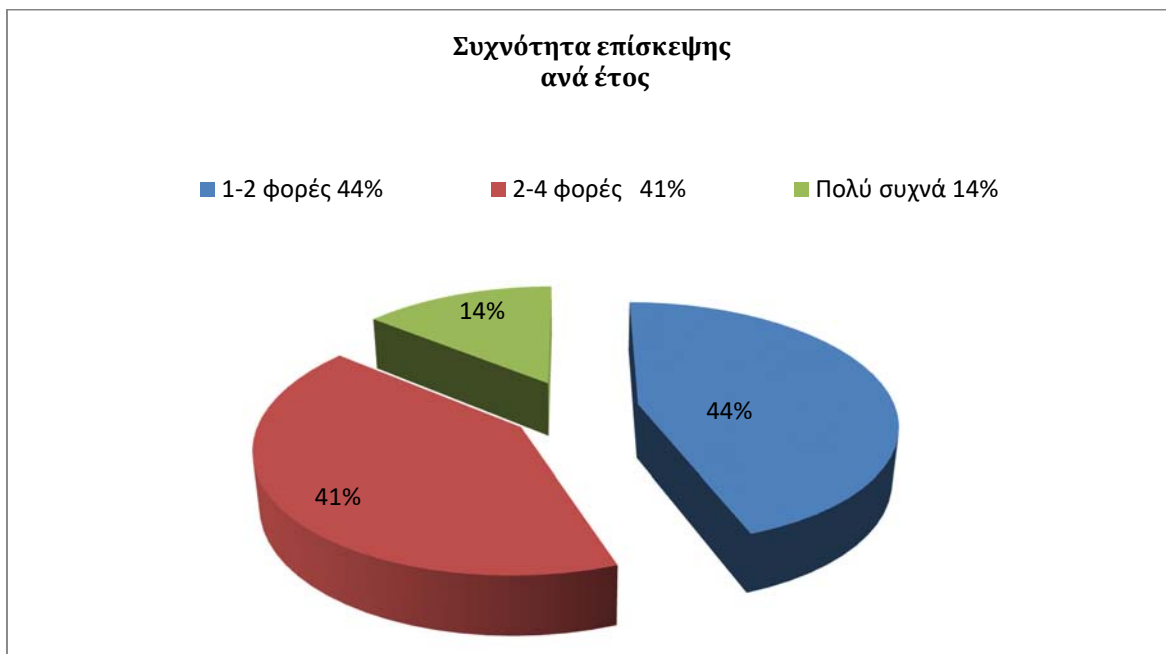


## Γράφημα Β.2.1στ



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

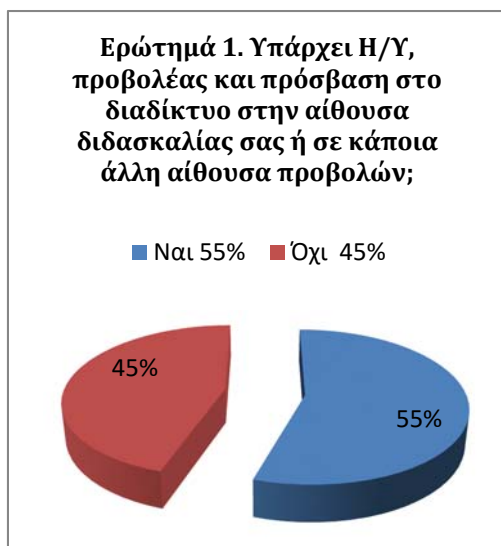
## Γράφημα Β.2.1ζ



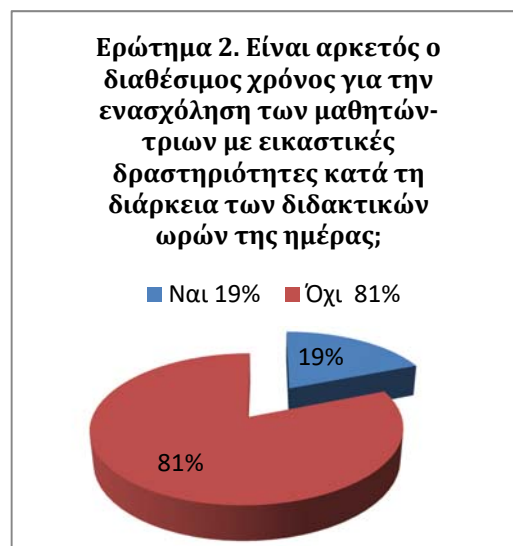
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

## Β. Ανίχνευση Δυσκολιών Αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών (Σχολείου – Συνθήκες Ευρύτερης Περιοχής)

### Γράφημα Β.2.1η

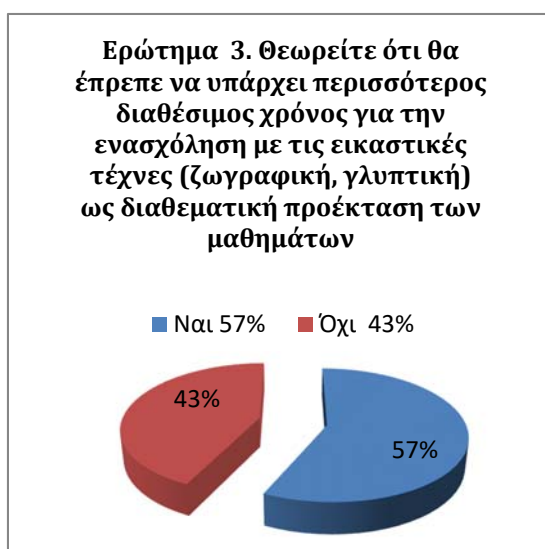


### Γράφημα Β.2.1θ

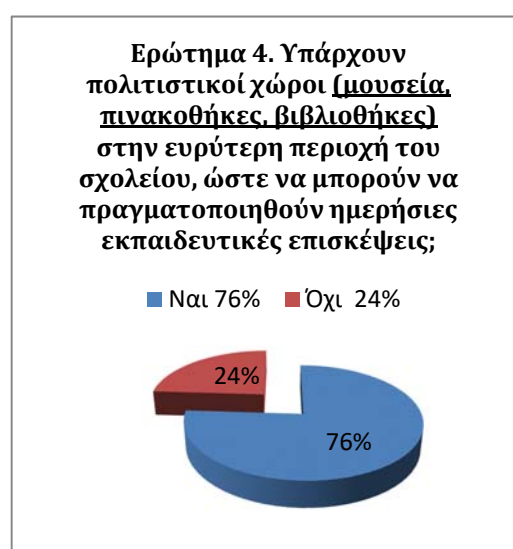


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

### Γράφημα Β.2.1ι



### Γράφημα Β.2.1κ



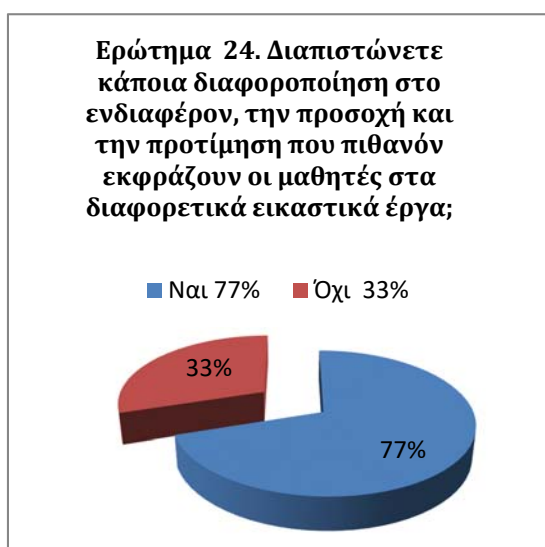
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

## Γράφημα Β.2.1λ



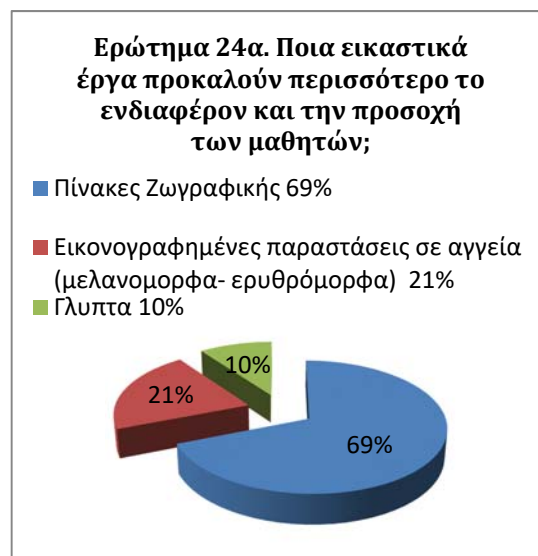
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

## (2<sup>ος</sup> Μέρος Έρευνας) Γράφημα Β.2.1μ



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

## Γράφημα Β.2.1ν



## B.2.2 Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης

### Πίνακας B.2.2α (1<sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)

| Γ. Ο ρόλος/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην παραγωγή και πρόσληψη των εικαστικών έργων των μαθητών:  | Καθόλου | Μη ικανοποιητική (Λίγο) | Μέτρια | Ικανοποιητική (Πολύ) | Άριστη (Πάρα πολύ) | Σύνολο |
|--|---------|-------------------------|--------|----------------------|--------------------|--------|
| <b>Ερώτημα 6.</b> Βαθμολογείτε πόσο σπουδαία θεωρείτε τη σύνδεση των επιστημονικών γνώσεων με τις αντίστοιχες εικαστικές δραστηριότητες.   | 8%      | 18%                     | 47%    | 13%                  | 14%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 7.</b> Επιδιώκετε την εμπέδωση μιας γνώσης μέσω της ανάθεσης εικαστικών δραστηριοτήτων στους μαθητές (έκφραση μέσα από τη ζωγραφική, δραστηριότητες γλυπτικής, κ.ά.); | 5%      | 18%                     | 49%    | 9%                   | 19%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 8.</b> Καθοδηγείτε τον μαθητή - τρια στην παραγωγή μιας ζωγραφιάς ή κατασκευής (π.χ. από πηλό) με βάση ορισμένα πρότυπα (κάποιον διακεκριμένο πίνακα ή άγαλμα);       | 10%     | 15%                     | 43%    | 11%                  | 21%                | 100    |

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

### Πίνακας B.2.2β (1<sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας )

| Δ. Αξιοποίηση Διαφόρων Μέσων από τον Εκπαιδευτικό:   | Καθόλου | Μη ικανοποιητική (Λίγο) | Μέτρια | Ικανοποιητική (Πολύ) | Άριστη (Πάρα πολύ) | Σύνολο |
|--|---------|-------------------------|--------|----------------------|--------------------|--------|
| <b>Ερώτημα 9.</b> Αξιοποιείτε τις εικόνες (εικαστικά έργα) του εκάστοτε κεφαλαίου για τη διδασκαλία του μαθήματος της ημέρας;                        | 8%      | 18%                     | 47%    | 13%                  | 14%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 10.</b> Εμπλουτίζετε το μάθημα της ημέρας με επιπλέον εικόνες (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά) που αναζητάτε οι ίδιοι στο διαδίκτυο ή αλλού;  | 5%      | 18%                     | 49%    | 9%                   | 19%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 11.</b> Επισκέπτεστε μουσεία (αρχαιολογικά), γκαλερί-πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, ώστε να συνδεθούν οι γνώσεις μιας ενότητας με έργα τέχνης; | 10%     | 18%                     | 43%    | 11%                  | 21%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 12.</b> Έχετε προγραμματίσει φέτος κάποια συνεργασία με κάποιον καλλιτέχνη (ζωγράφο, γλύπτη κ.λπ.);                                       |         | <b>Ναι</b><br>24%       |        | <b>Όχι</b><br>76%    |                    | 100    |

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

## Πίνακας Β.2.2γ (2<sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)

| <b>Ε. Οι γνώσεις Ιστορίας Τέχνης, οι αντιλήψεις και η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού</b>  | <b>Καθόλου</b> | <b>Μη ικανοποιητική (Λίγο)</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Ικανοποιητική (Πολύ)</b> | <b>Άριστη (Πάρα πολύ)</b> | <b>Σύνολο</b> |
|--|----------------|--------------------------------|---------------|-----------------------------|---------------------------|---------------|
| <b>Ερώτημα 14</b> Πόσο κατά τη γνώμη σας συμβάλλουν τα εικαστικά έργα (γλυπτά, έργα ζωγραφικής) που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο στην καλύτερη κατανόηση της ύλης του βιβλίου;   | 2%             | 21%                            | 39%           | 22%                         | 16%                       | 100           |
| <b>Ερώτημα 15.</b> Θεωρείτε τα εικαστικά έργα, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, επαρκή σε αριθμό (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά);  | 21%            | 20%                            | 37%           | 20%                         | 2%                        | 100           |
| <b>Ερώτημα 16.</b> Χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της ημέρας ηλεκτρονικά μέσα (προτζέκτορα, Η/Υ) για την προβολή των εικόνων από τα εικαστικά έργα;   | 13%            | 21%                            | 34%           | 20%                         | 12%                       | 100           |
| <b>Ερώτημα 17.</b> Χρησιμοποιείτε επιπλέον οπτικό υλικό (που δεν συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο Ιστορίας Γ' Δημοτικού), όπως πίνακες ζωγραφικής ή εικόνες γλυπτών που σχετίζονται με τη μυθολογία και την ιστορία της ύλης της Γ' Δημοτικού;  | 21%            | 41%                            | 19%           | 11%                         | 8%                        | 100           |
| <b>Ερώτημα 17α.</b> Αναζητάτε πληροφορίες και στοιχεία για τους καλλιτέχνες και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο φιλοτεχνήθηκαν τα εικαστικά έργα που επιλέξατε να εντάξετε στη διδασκαλία της ενότητας;  | 41%            | 38%                            | 10%           | 6%                          | 5%                        | 100           |
| <b>Ερώτημα 18.</b> Αξιολογήστε τις γνώσεις σας (πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, γνώσεις στην Ιστορία της Τέχνης, που αφορούν τη ζωγραφική, γλυπτική) με βάση τις οποίες μπορείτε να σχεδιάσετε και να πραγματοποιήσετε με ευκολία μια αποτελεσματική κατά την άποψή σας διδασκαλία στην τάξη ή σε ένα πολιτιστικό χώρο (μουσείο, πινακοθήκη, κ.λπ.) | 1%             | 34%                            | 41%           | 13%                         | 11%                       | 100           |
| <b>Ερώτημα 19.</b> Βαθμολογήστε τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιείτε εικαστικές δραστηριότητες (κάποια σχετική ζωγραφιά ή γλυπτό) με αφορμή το μάθημα της ημέρας της Ιστορίας Γ' Δημοτικού;   | 4%             | 37%                            | 38%           | 11%                         | 10%                       | 100           |
| <b>Ερώτημα 20.</b> Βαθμολογήστε τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιείτε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, πινακοθήκες ή άλλους πολιτιστικούς, πραγματοποιώντας παράλληλα κάποια σχετική εικαστική δραστηριότητα που έχετε σχεδιάσει.  | 2%             | 30%                            | 35%           | 18%                         | 15%                       | 100           |

**Πηγή:** Ιδία επεξεργασία

## Πίνακας Β.2.2δ (2<sup>ο</sup> Μέρος Έρευνας)

| Στ. Ανταπόκριση των μαθητών-τριών και μαθησιακά αποτελέσματα από την εμπλοκή εικαστικών έργων στη μαθησιακή διαδικασία   | Καθόλου | Μη ικανοποιητική (Λίγο) | Μέτρια | Ικανοποιητική (Πολύ) | Άριστη (Πάρα πολύ) | Σύνολο |
|--|---------|-------------------------|--------|----------------------|--------------------|--------|
| <b>Ερώτημα 21.</b> Βαθμολογήστε την ανταπόκριση (ενθουσιασμός, συγκέντρωση προσοχής) των μαθητών -τριών όταν το μάθημα της ημέρας (κατά την παράδοση) εμπεριέχει εικαστικά έργα (πίνακες ζωγραφικής/εικόνες γλυπτών).                        | 0%      | 1%                      | 8%     | 29%                  | 62%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 22.</b> Βαθμολογήστε σε τι κλίμακα κατανοείται το μάθημα της προηγούμενης μέρας (όπως διαπιστώνεται αξιολόγηση της επόμενης) όταν αξιοποιείται εποπτικό υλικό εικαστικών έργων που αφορά τη μυθολογία ή την ιστορία Γ΄ Δημοτικού; | 1%      | 8%                      | 12%    | 38%                  | 51%                | 100    |
| <b>Ερώτημα 23.</b> Βαθμολογήστε τη διάθεση (ενθουσιασμός, συγκέντρωση προσοχής) και τη συμμετοχή των μαθητών όταν το μάθημα της ημέρας σχετίζεται με την πραγματοποίηση κάποια εικαστικής δραστηριότητας (π.χ. ζωγραφιά, κατασκευή γλυπτού). | 1%      | 8%                      | 12%    | 38%                  | 51%                | 100    |

**Πηγή:** Ιδία επεξεργασία

# Παράρτημα Γ

## Προτάσεις για την Ιστορία Γ΄ Δημοτικού

### Πίνακας Γ.1α Μαθησιακοί Στόχοι της Ενότητας «Η Θυσία της Ιφιγένειας»

| ΜΑΘΗΜΑ 2: Η ΘΥΣΙΑ ΤΗΣ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ |  |
|----------------------------------|--|
| <b>ΣΤΟΧΟΙ</b>                    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Να κατανοήσουν τη μυθολογική αιτία που οδήγησε στη θυσία της Ιφιγένειας.</li><li>- Να γνωρίσουν τους πρωταγωνιστές του μύθου και να τους χαρακτηρίσουν από τα λόγια και τις ενέργειές τους και να διαπιστώσουν την υπεροχή του βασιλιά των Μυκηνών.</li><li>- Να αξιολογήσουν τη συνένωση των Ελλήνων για έναν κοινό στόχο.</li><li>- Να προσεγγίσουν με απλό τρόπο τις έννοιες: τιμή, πολιτισμός, θυσία, συνεργασία, φιλοπατρία, μάντης.</li><li>- Να ασχοληθούν σ' ένα βαθμό και με την ιστορία της περιοχής τους.</li></ul> |

Πηγή: Μαϊστρέλης, Μιχαήλ & Καλύβη, n.dβ:51.

### Πίνακας Γ.1β Επαναπροσδιορισμός των Στόχων της Ενότητας «Η Θυσία της Ιφιγένειας»

| Μάθημα 2: Η θυσία της Ιφιγένειας |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Στόχοι:</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>-Να αναγνωριστούν οι πρωταγωνιστές του μύθου μέσα από την παρατήρηση εικαστικών έργων (αναγνώριση μέσα από τους συμβολισμούς του καλλιτέχνη).</li><li>- Να ανιχνευθούν, μέσα από τη αξιοποίηση των εικαστικών έργων, η συναισθηματική κατάσταση των μυθικών προσώπων και οι σχέσεις εξουσίας που τους ορίζουν.</li><li>- Να κατανοήσουν τη μυθολογική αιτία που οδηγεί στη θυσία.</li><li>-Να προσεγγιστούν οι έννοιες της φιλοπατρίας, τιμής και της συνεργασίας για το κοινό καλό και να αξιολογηθούν ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους</li></ul> |

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

---

## Πίνακας Γ.1γ Ερωτήσεις Ενεργοποίησης των Μαθητών στην Ενότητα «Η Θυσία της Ιφιγένειας»

### Υποδειγματικές Ερωτήσεις

1. Ποια μυθικά πρόσωπα αναγνωρίζετε στους πίνακες ζωγραφικής;
2. Αν μπορούσαμε να πάρουμε τη θέση καθενός από τα μυθικά πρόσωπα πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται το καθένα από αυτά; Παρατηρήστε τις εικόνες και απαντήστε;
3. Με ποιο τρόπο παρουσιάζεται στους πίνακες η υπεροχή και η εξουσία του βασιλιά Αγαμέμνονα;

**Πηγή:** Ιδία επεξεργασία



## Πίνακας Γ.2α «Η Θυσία της Ιφιγένειας» στη Ζωγραφική Μεγάλων Καλλιτεχνών



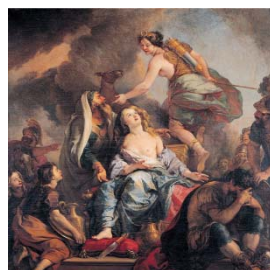
**Εικόνα 1.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Λέονερτ Μπράμερ  
(1623). Λάδι σε καμβά.



**Εικόνα 2.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Μπερτολέ Φλεμάλ  
(1646-1647). Λάδι σε καμβά.



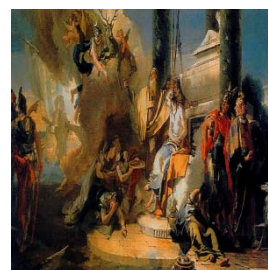
**Εικόνα 3.** Η Θυσία της Ιφιγένειας. Πέδρο Τέστα (1659). Κιμωλία σε χαρτί.  
Rijksmuseum.



**Εικόνα 4.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Τσαρλ ντε λα Φοσέ  
(1680). Λάδι σε καμβά.



**Εικόνα 5.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Τσαρλ Αντρε βαν Λο  
(1755). Ζωγραφική με πένα και καφε μελάνι.



**Εικόνα 6.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Τζιοβάνι Μπατίστα  
(1770). Λάδι σε καμβά.



**Εικόνα 7.** Η Θυσία της Ιφιγένειας.  
Ζαν Ρασίν (1816).  
Illustration.



**Εικόνα 8.** Η Θυσία της Ιφιγένειας. Γιαν Στέιν (Jan Steen) (1671).

Πηγή: Μήττα (2019).

---

## Πίνακας Γ.2β Σχολιασμός του Πίνακα «*Η Θυσία της Ιφιγένειας*» του Jan Steen (Εικ. 8, Πίνακας Γ.2α):

### Σχολιασμός του πίνακα :

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στην ανάγνωση του συγκεκριμένου πίνακα του ζωγράφου Jan Steen, καθώς αποτελεί ένα παράδειγμα προς αποφυγή για την αποκλειστική αξιοποίηση του στη διδασκαλία της ελληνικής μυθολογικής πραγματικότητας. Πιο αναλυτικά, για την αποφυγή σύγχυσης των κόσμων, απαιτούνται αντίστοιχες θεωρητικές γνώσεις κατά την ανάγνωσή του, καθώς υπεισέρχονται σε αυτόν διαφορετικά χρονολογικά και σκηνικά χαρακτηριστικά που αφορούν τη εβραϊκή θρησκεία, καθώς και στοιχεία από τη σταύρωση του Ιησού.

Για παράδειγμα η μορφή του μάντη Κάλχα, όπως και οι υπόλοιπες που απεικονίζονται στο συγκεκριμένο έργο, παραπέμπουν σε εβραίο ιερέα της εποχής και την αντίστοιχη εβραϊκή κοινωνία. Ο δήμιος στον μύθο δεν υπάρχει ενώ οι κύριες φιγούρες του μύθου δεν αποδίδονται εκφραστικά με τη δέουσα προσοχή, αντιθέτως διακρίνεται μια κωμική διάθεση που δε συνάδει με την ατμόσφαιρα του μύθου.

Οι λεπτομέρειες αυτές θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτικό πριν την αξιοποίηση του έργου κατά τη διδασκαλία της ενότητας *Η θυσία της Ιφιγένειας* καθώς δεν αποτελεί αξιόπιστο μέσο για την οικοδόμηση σωστών μυθολογικών γνώσεων.

**Πηγή:** Μήττα (2002:195-196).

## Γ.3 Προτεινόμενο Φύλλο Εργασίας στην Ενότητα

### «Η Θυσία της Ιφιγένειας»

#### Φύλλο Εργασίας

#### Η θυσία της Ιφιγένειας



#### Δραστηριότητα 1

Παρατήρησε τους παρακάτω πίνακες και έπειτα κύκλωσε τα κοινά στοιχεία :

- Ελάφι
- Ιφιγένεια
- Αγαμέμνονας

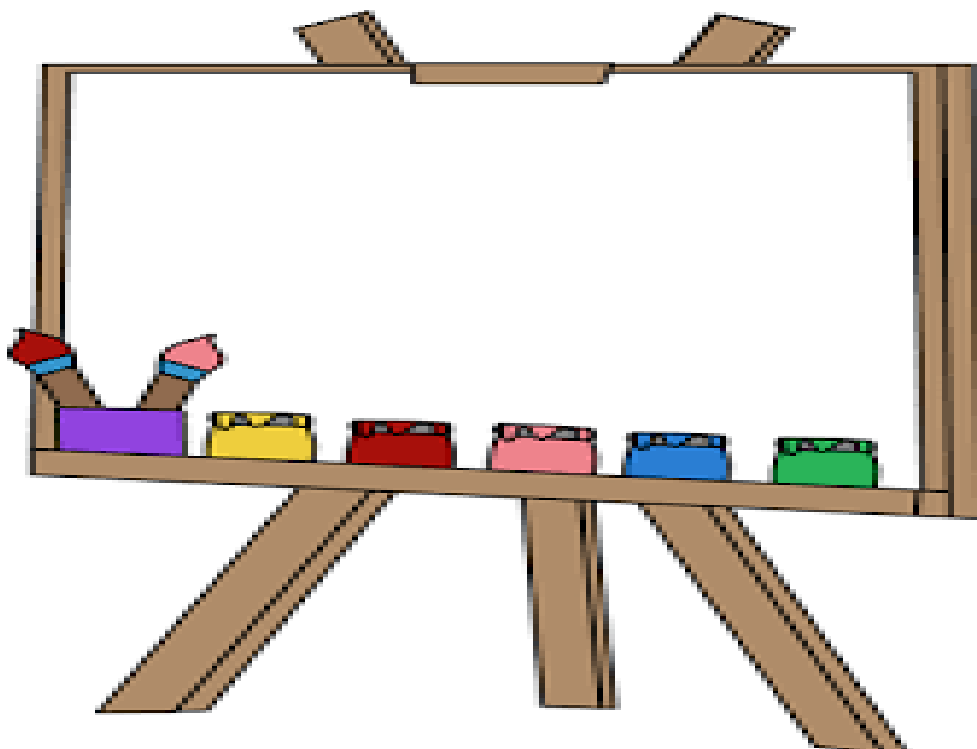
Ποια στοιχεία επαναλαμβάνονται σε κάθε έργο;



#### Δραστηριότητα 2

Φαντάσου ότι είσαι ζωγράφος της σύγχρονης εποχής.

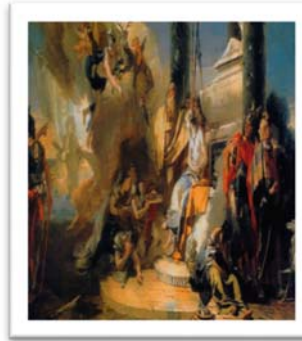
Πώς θα αναπαριστούσες τον μύθο της θυσίας της Ιφιγένειας;



**συνέχεια...**

**Δραστηριότητα 3**

Ποιος από τους παρακάτω πίνακες δεν απεικονίζει τη θυσία της Ιφιγένείας; Βάλε x στο κουτάκι.



**Δραστηριότητα 4**

Παρατηρήστε προσεκτικά μάντεψε και γράψε τι μπορεί να σκέφτονται οι φιγούρες του πίνακα.



2

## Πινάκας Γ.4 Ανάλυση των Στόχων των Δραστηριοτήτων του Φύλλου Εργασίας «Η Θυσία της Ιφιγένειας»

| Δραστηριότητες                | Στόχος της Δραστηριότητας  |
|-------------------------------|--|
| <b>Δραστηριότητες 1 και 3</b> | Η δραστηριότητα έχει ως στόχο την προσεκτική παρατήρηση των έργων τέχνης και την ανακάλυψη των κοινών στοιχείων που απεικονίζονται σε αυτά. Ευρύτερο στόχος της δραστηριότητας αποτελεί η συνειδητοποίηση της απόδοσης του ίδιου μυθολογικού θέματος με διαφορετικούς τρόπους εμπίπτοντας στη θεωρία της περί διαφορετικών εικαστικών αποδόσεων και της ενασχόλησης καλλιτεχνών με το ίδιο θέμα. Η δραστηριότητα εμπίπτει στους στόχους και την ανάλυση των εννοιών: 2.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες, 2.1.4 Οφέλη από την Πρόσληψη των Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 3.1.1 Η Κατάκτηση της Ελληνικής Μυθολογίας με μια Κριτική Θεώρηση Μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες, 3.1.2 Η Επιμέρους Ανάλυση των Έργων Ζωγραφικής και Γλυπτικής που Εμπεριέχονται στο Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας και η Ανάγκη για μια Αποτελεσματικότερη Ανάγνωσή τους, 3.1.3 Δημιουργική Μάθηση μέσα από τα Έργα Τέχνης που Σχετίζονται με την Ύλη του Σχολικού Εγχειριδίου της Ιστορίας-Μια Προσωπική Ματιά, της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. |
| <b>Δραστηριότητα 2</b>        | Η δραστηριότητα έχει ως στόχο την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό την εμπέδωση των μυθολογικών γνώσεων και την ενεργοποίηση ακόμη και του μαθητικού δυναμικού με χαμηλότερες επιδόσεις, την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και τα οφέλη που αποκομίζονται από την παραγωγή εικαστικών έργων όπως αναλυτικά αναφέρεται στην ενότητα 2.1.5 Οφέλη από την Παραγωγή των Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.   |
| <b>Δραστηριότητα 4</b>        | Η δραστηριότητα έχει ως στόχο την συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή, την ανακάλυψη και την απόδοση των αντιλήψεων και των κριτικών στοχασμών της εποχής μέσω της ενσυναίσθησης.  |

Πηγή: Ιδία επεξεργασία

---

# Βιβλιογραφία Παραρτήματος

## Πίνακας Α.2β, Παράρτημα Α:

Hodge, A. N. (2007). *The History of Art: The Essential Guide to Painting Through the Ages*. London: Arcturus Publishing Limited.

## Πίνακας Α.5, Παράρτημα Α (επιπλέον πηγές):

Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [www.mixanitouxronou.gr](http://www.mixanitouxronou.gr),  
<https://el.wikipedia.org/wiki>,  
<https://www.in.gr/entertainment/art/news/article/?aid=130016240#sthash.7cf0qj55.dpuf>

## Πίνακας Α.7, Παράρτημα Α:

Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/mythology/lexicon/gods/ares/page\\_004.html](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/gods/ares/page_004.html),

## Πίνακας Γ.2α, Παράρτημα Γ:

Μήττα, Δ. (2019). Μορφές και θέματα της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Ιφιγένεια. Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/mythology/lexicon/atreides/page\\_010.html#toc001](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_010.html#toc001)

Εικόνα 1. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bramer, Leonaert The Sacrifice of Iphigenia - c. 1623.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bramer,_Leonaert_The_Sacrifice_of_Iphigenia_-_c._1623.jpg)

Εικόνα 2. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car\\_not\\_frame&idNotice=4708&langue=en](http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car_not_frame&idNotice=4708&langue=en)

Εικόνα 3. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from <http://www.wikipaintingss.org/en/jan-steen/sacrifice-of-iphigenia>

Εικόνα 4. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles de La Fosse - Le sacrifice d%27Iphig%C3%A9nie - Google Art Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles_de_La_Fosse_-_Le_sacrifice_d%27Iphig%C3%A9nie_-_Google_Art_Project.jpg)

Εικόνα 5. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from <http://metmuseum.org/Collections/search-the-collections/337716>

---

Εικόνα 6. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giovanni Battista Tiepolo -  
The Sacrifice of Iphigenia.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giovanni_Battista_Tiepolo_-_The_Sacrifice_of_Iphigenia.jpg)

Εικόνα 7. Retrieved March 14<sup>th</sup>, 2019, from  
[https://www.britishmuseum.org/research/collection\\_online/collection\\_object\\_details.aspx?objectId=3289794&partId=1&searchText=agamemnon&images=true&page=1](https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=3289794&partId=1&searchText=agamemnon&images=true&page=1)

### **Γ.3 Φύλλο Εργασίας, Παράρτημα Γ:**

Ζιρώ, Ο., Κούβου, Ου., Μερτζάκη Ε., Μωραΐτου, Ε. & Σιγάλας,Γ. (n.d). *Εικαστικά Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.