



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης
με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης»**

Ζηνοβία Μήτση

Επιβλέπων καθηγητής: Χαρίλαος Ζάραγκας

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης
με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης»

Ζηνοβία Μήτση

Επιβλέπων καθηγητής:

Χαρίλαος Ζάραγκας, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Χαρίλαος Ζάραγκας, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Κατερίνα Καραμήτρου, Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Πανταζής Μάντζιος, Επίκουρος
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2025

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χαρίλαο Ζάραγκα, για το αληθινό ενδιαφέρον και τη συνεχή επιστημονική καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κ. Κατερίνα Καραμήτρου και τον καθηγητή μου κ. Πανταζή Μάντζιο για την τιμή που μου έκαναν να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ τον αγαπημένο μου Σωτήρη για την αμέριστη υπομονή και συμπαράστασή του και την αγαπημένη μου Ξένια για την έμπρακτη υποστήριξη και ενθάρρυνση στις πιο απαιτητικές στιγμές.

Οφείλω όμως να ευχαριστήσω και τα μικρά μου αγγελούδια: τις μαθήτρίες και τους μαθητές μου, που χωρίς την ουσιαστική συνεισφορά τους δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Εύχομαι η αγάπη για την Τέχνη, την ιστορία και τον πολιτισμό σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης να αποτελέσει γερό θεμέλιο στη ζωή τους, ώστε γίνουν ισορροπημένοι, ώριμοι και ευαισθητοποιημένοι πολίτες.

Με τη σκέψη στα παιδιά της Γάζας, που ονειρεύονται να παίζουν ανέμελα σε μια ελεύθερη πατρίδα, την πατρίδα των προγόνων τους.

Περίληψη

Η εργασία μελετά τη σχέση των Τεχνών με την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να παίξει η παρατήρηση έργων Τέχνης στην κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητριών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε το μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού που αναφέρεται στην αρχαία ελληνική μυθολογία και ιδιαίτερα οι ηρωικοί μύθοι που σχετίζονται με τη σωματική και αθλητική δραστηριότητα. Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, η κριτική και δημιουργική σκέψη του παιδιού βελτιώνεται, όταν στο μάθημα της Ιστορίας - Μυθολογίας εντάξουμε καλλιτεχνικά στοιχεία. Η ερευνητική υπόθεση προσεγγίστηκε με τη χρήση της πειραματικής εφαρμογής και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές, όπως το πρωτόκολλο καταγραφής της διδακτικής παρέμβασης, τα έντυπα καταγραφής των γραπτών απαντήσεων, τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της μεθόδου διδασκαλίας και το ημερολόγιο καταγραφής των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024-2025 σε δημοτικό σχολείο του Νομού Άρτας, συμμετείχαν δύο τμήματα: η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η ενασχόληση με την Τέχνη και συγκεκριμένα η ανάλυση αρχαίων ελληνικών μύθων μέσα από την παρατήρηση έργων Τέχνης μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Έργα Τέχνης, κριτική και δημιουργική σκέψη, αρχαίοι ελληνικοί μύθοι, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διδακτικό σενάριο

«Analyzing ancient Greek myths through works of art with the aim of developing critical and creative thinking»

Zinovia Mitsi

Abstract

The current study investigates the relationship between art and children's critical and creative thinking. More specifically, it aims to highlight the substantial role that the observation of works of art can play in developing critical and creative thinking skills in primary school students. For the purposes of this research, the 3rd Grade History curriculum, with a specific focus on heroic myths related to physical and athletic activity, was selected. According to the research hypothesis, children's critical and creative thinking improves when artistic elements are incorporated into History - Mythology lessons. The research hypothesis was tested using an experimental design. The research tools used were open and free techniques, including a protocol for recording the teaching intervention, forms for documenting students' written answers, questionnaires for evaluating the teaching method and a logbook for recording participants' individual and social skills. The study, which was conducted during the 2024-2025 school year at a primary school in the prefecture of Arta, involved two groups: an experimental group and a control group. The data indicate that engaging with art – and specifically analyzing ancient Greek myths through the observation of artworks – can enhance the learning process and contribute significantly to the development of children's critical and creative thinking.

Keywords: Works of art, critical and creative thinking, ancient Greek myths, Primary Education, teaching scenario

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	V
ABSTRACT.....	VI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	XII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	XIII
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ.....	XIV
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ.....	7
1.1 Μύθος.....	7
1.2 Αρχαίοι ελληνικοί μύθοι.....	8
1.3 Είδη μύθων - Ηρωικοί μύθοι.....	9
1.4 Η σωματική και αθλητική δραστηριότητα στην ελληνική μυθολογία.....	11
1.5 Τα χαρακτηριστικά των αρχαίων ελληνικών μύθων και το παγκόσμιο κύρος τους.....	12
1.6 Καταγωγή, μετάδοση και φορείς των αρχαίων ελληνικών μύθων.....	13
1.7 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μύθων από την αρχαιότητα ως την Αναγέννηση.....	16
1.8 Η ερμηνεία των μύθων κατά τον 18 ^ο και 19 ^ο αιώνα.....	17
1.9 Η επιστημονική ερμηνεία των μύθων στον 20 ^ο αιώνα.....	18
1.10 Ο μύθος μέσα από τους Έλληνες ποιητές και λογοτέχνες.....	21
1.11 Η παιδαγωγική αξία του μύθου.....	22
2. ΣΚΕΨΗ.....	24
2.1 Κριτική σκέψη.....	24
2.2 Δημιουργική σκέψη.....	27
2.3 Σχέση κριτικής και δημιουργικής σκέψης.....	27

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

2.4 Η κριτική και δημιουργική σκέψη στην εκπαίδευση.....	28
2.4.1 Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης.....	29
2.4.2 Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης.....	30
2.4.3 Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.....	31
2.5 Δημιουργική και κριτική σκέψη στην προσωπική και κοινωνική ευημερία	32
3. ΤΕΧΝΗ.....	33
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Τέχνης	33
3.2 Η Τέχνη ως υψηλή αισθητική αξία.....	34
3.3 Τέχνη και σκέψη	36
3.4 Η Τέχνη στη διδασκαλία	37
3.4.1 Παρατήρηση έργων Τέχνης.....	39
3.4.2 Προϋποθέσεις για την παρατήρηση των έργων Τέχνης	40
3.4.3 Κριτήρια επιλογής έργων Τέχνης στη διδασκαλία	41
4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ	43
4.1 1^η Μεθοδολογική προσέγγιση: “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art”	43
4.2 2^η Μεθοδολογική προσέγγιση: Τα projects Visible Thinking (VT) και Artful Thinking (AT).....	47
4.2.1 Συνοπτική περιγραφή του Visible Thinking (VT)	47
4.2.2 Συνοπτική περιγραφή του Artful Thinking (AT).....	48
5. ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	49
6. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	54
6.1 Διατύπωση του προβλήματος και αναγκαιότητα της μελέτης	54
6.2 Σκοπός της μελέτης.....	55
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα	55
6.4 Ερευνητικές υποθέσεις.....	56
7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
7.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	58
7.2 Μεταβλητές	59
7.3 Το Δείγμα της Έρευνας.....	59
7.4 Χρονική διάταξη της έρευνας	60

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

7.5 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.....	60
7.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	60
7.7 Μέσα συλλογής δεδομένων	62
7.8 Συγκέντρωση υλικού	63
8. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	67
8.1 Αιτιολόγηση της ποιοτικής αξιοποίησης των δεδομένων	67
8.2 Η ερευνήτρια στην ποιοτική έρευνα	69
8.3 Ποιοτική επεξεργασία δεδομένων.....	70
9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	72
9.1 Παρουσίαση των προφορικών απαντήσεων	72
9.1.1 Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία.....	72
9.1.2 Ηρακλής και Ανταίος	79
9.1.3 Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο	87
9.1.4 Δαίδαλος και Ίκαρος.....	95
9.2 Ερμηνεία και ανάλυση των προφορικών απαντήσεων	105
9.2.1 Ενδυνάμωση της ικανότητας της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής.....	106
9.2.2 Σύγκριση έργων Τέχνης για ομοιότητες και διαφορές	108
9.2.3 Ενσωμάτωση ιδεών και εννοιών και ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων	109
9.3 Παρουσίαση, ερμηνεία και ανάλυση των γραπτών απαντήσεων	110
9.3.1 Προτάσεις ερμηνείας.....	110
9.3.2 Προτάσεις ενσυναίσθησης	115
9.3.3 Προτάσεις σύνδεσης του μύθου με την Ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα	117
9.3.4 Προτάσεις κρίσεως και επιχειρηματολογίας	119
9.3.5 Προτάσεις ευέλικτης σκέψης.....	124
9.3.6 Προτάσεις παραγωγής πρωτότυπων ιδεών.....	126
10. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	128
10.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	128
10.1.1 Παρουσίαση ερωτηματολογίου	128
10.1.2 Δομή ερωτηματολογίου.....	128
10.1.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	129
10.1.4 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων της Πειραματικής Ομάδας	129
10.1.5 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων της Ομάδας Ελέγχου	134
10.1.6 Συγκριτική ανάλυση ποσοτικών αποτελεσμάτων και των δύο ομάδων	137
10.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	139

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	141
11.1 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ	141
11.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	153
12. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	156
12.1 Παιδαγωγικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	156
12.2 Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών	157
12.3 Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.	157
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	158
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	158
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	165
ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	171
ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	172
Παράρτημα Α: Ρουμπρικές αξιολόγησης.....	174
Παράρτημα Β: Πρωτόκολλο καταγραφής προφορικών απαντήσεων Π.Ο.	177
Παράρτημα Γ: Φόρμα καταγραφής γραπτών απαντήσεων	181
Παράρτημα Δ: Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/τριών	182
Παράρτημα Ε: Ερωτηματολόγια.....	192

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Francisco de Zurbaran, <i>Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό</i> , 1634, λάδι σε καμβά, Μουσείο ντελ Πράδο, Μαδρίτη.	73
Εικόνα 2: Thomas Rowlandson, <i>The Modern Hercules Cleansing the Augean Stable</i> , Λονδίνο 1805, χειροποίητη χαλκογραφία - χρωματιστό χαρακτικό, Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης, Νέα Υόρκη.....	76
Εικόνα 3: Francisco de Zurbaran, <i>Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο</i> , 1634, λάδι σε καμβά, Museo del Prado, Μαδρίτη.	80
Εικόνα 4: Gregorio de Ferrari, <i>Η πάλη του Ηρακλή και του Ανταίου</i> , 1690, ελαιογραφία σε καμβά, Εθνικό Μουσείο Γένοβας - Palazzo Spinola, Ιταλία.....	83
Εικόνα 5: Hans Baldung, <i>Ο Ηρακλής και ο Ανταίος</i> , 1530, ακουαρέλα σε χαρτί, Cabinet des estampes et des dessins, Στρασβούργο.....	84
Εικόνα 6: Antonio Pollaiuolo, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i> , 1478, τέμπλες και λάδι σε ξύλο, Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία.....	83
Εικόνα 7: Lucas Cranach, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i> , 1530 - 1531, λάδι και τέμπλες σε καμβά, ιδιωτική συλλογή.	84
Εικόνα 8: <i>Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο</i> , αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο, Βρετανικό Μουσείο.	88
Εικόνα 9: Laurent de La Hyre, <i>Ο Θησέας και η Αίθρα</i> , 1650, λάδι σε καμβά, Μουσείο Καλών Τεχνών, Βουδαπέστη.	91
Εικόνα 10: Antonio Balestra, <i>Ο Θησέας ανακαλύπτει το σπαθί του πατέρα του</i> , 1ο μισό 18ου αιώνα, λάδι σε καμβά, ιδιωτική συλλογή.....	92
Εικόνα 11: Andries Cornelis Lens, <i>Ο Θησέας σηκώνει την πέτρα κάτω από την οποία βρίσκονται τα όπλα του Αιγέα</i> , 1730 - 1822, λάδι σε καμβά, Μουσείο Καλών Τεχνών της Γάνδης, Βέλγιο.	91
Εικόνα 12: Nicolas Poussin & Jean Lemaire, <i>Ο Θησέας βρίσκει το ξίφος του πατέρα του</i> , περίπου 1638, λάδι σε καμβά, Museum Conde, Chantilly, Γαλλία.....	92
Εικόνα 13: Jacob Peter Gowy, <i>Η πτώση του Ίκαρου</i> , 1635-1637, λάδι σε καμβά, Museo del Prado, Μαδρίτη.	97
Εικόνα 14: Carlo Saraceni, <i>Η πτώση του Ίκαρου</i> , 1606 -1607, λάδι σε χαλκό, Capodimonte Museum, Νάπολη.	100
Εικόνα 15: Anthony van Dyck, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i> , 1618 1620, λάδι σε καμβά, Πινακοθήκη του Οντάριο, Τορόντο.	101
Εικόνα 16: Jacopo Tintoretto, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i> , 1550, λάδι σε καμβά, Summlung Pinakothek, Μόναχο.	100
Εικόνα 17: Charles Paul Landon, <i>Ίκαρος και Δαίδαλος</i> , 1799, λάδι σε καμβά, Musee des Beaux-Arts et de la Dentelle d' Alencon.....	101

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Απαντήσεις Π.Ο.. στο ερώτημα: "Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;"	129
Γράφημα 2: Απαντήσεις Π.Ο.. στο ερώτημα: "Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ότι συνήθως;"	130
Γράφημα 3: Απαντήσεις Π.Ο.. στο ερώτημα: "Μου άρεσε που ερμήνευσα τους μύθους μέσα από τα δικά μου έργα Τέχνης;"	131
Γράφημα 4: Απαντήσεις Π.Ο.. στο ερώτημα: "Μου άρεσε που αξιολογήσαμε τα έργα μας;"	132
Γράφημα 5: Απαντήσεις Π.Ο.. στο ερώτημα: "Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;"	133
Γράφημα 6: Απαντήσεις Ο.Ε.. στο ερώτημα: "Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;"	134
Γράφημα 7: Απαντήσεις Ο.Ε.. στο ερώτημα: "Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως;"	135
Γράφημα 8: Απαντήσεις Ο.Ε.. στο ερώτημα; "Εργάστηκα ομαδικά;"	136
Γράφημα 9: Απαντήσεις Ο.Ε.. στο ερώτημα; "Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;"	137

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα: "Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;"	130
Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο.. στο ερώτημα; "Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;"	130
Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο.. στο ερώτημα: "Εργάστηκα ομαδικά;"	131
Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο.. στο ερώτημα: "Με βοήθησε που εργάστηκα ομαδικά;"	131
Πίνακας 5: Μέσες τιμές Π.Ο.. στο ερώτημα: "Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;"	132
Πίνακας 6: Μέσες τιμές Π.Ο.. στο ερώτημα: "Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;"	133
Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε.. στο ερώτημα: "Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;"	134
Πίνακας 8: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε.. στο ερώτημα: "Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;"	135
Πίνακας 9: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα; "Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;"	136
Πίνακας 10: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε. στο ερώτημα: "Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;"	137
Πίνακας 11: Μέσες τιμές όλων των μεταβλητών της Π.Ο.	138
Πίνακας 12: Μέσες τιμές όλων των μεταβλητών της Ο.Ε.	139

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΟΕ	Ομάδα Ελέγχου
ΠΟ	Πειραματική Ομάδα
ΠΜΕΤ	Παρατήρηση και Μελέτη Έργων Τέχνης
VT	Visible Thinking
AT	Artful Thinking
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
PZ	Project Zero

*Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα, κι η φρίκη
δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή
γιατί είναι αμίλητη και προχωράει·
στάζει τη μέρα, στάζει στον ύπνο
μνησιπήμων πόνος.*

*Γιώργος Σεφέρης, «Ο τελευταίος σταθμός»
(απόσπασμα)*

Εισαγωγή

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο, επιβάλλουν την αναθεώρηση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης και τη συστηματική χρήση δεξιοτήτων σκέψης που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Θεμελιώδης αποτέλεσε η συνεισφορά του Gardner (2006, 2003, 1993, 1990), ο οποίος ισχυρίζεται ότι μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων. Η Τέχνη εξυπηρετεί πλήρως αυτό τον σκοπό, γιατί «προσφέρει τη δυνατότητα της επεξεργασίας πλήθους συμβόλων, μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η ανάπτυξη όλων των μορφών νοημοσύνης και η συνειδητοποίηση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που δεν μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων» (Gardner, 1990, σ. 53). Όπως αναφέρει ο ίδιος, «η συνάντηση της νοημοσύνης με την Τέχνη θεωρείται ευτυχής, αφού κάθε μορφή νοημοσύνης μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω των τεχνών» (1993, σ. 1). Ο Dewey (1980) τονίζει ότι η Τέχνη, εκτός του ότι αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης, είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (σ. 285). Η βαθιά και ουσιαστική επαφή με τις τέχνες καλλιεργεί την ανοιχτή σκέψη και τη δημιουργικότητα του ατόμου, καθώς στην Τέχνη δεν υπάρχουν μοναδικές σωστές απαντήσεις, αλλά επικροτούνται η διαφορετικότητα και η πρωτοτυπία (Perkins, 1994). Ειδικότερα, «η παρατήρηση έργων Τέχνης εμπλέκει το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας των εγκεφαλικών λειτουργιών» (Changeux, 1994, σ. 36), συμβάλλοντας σημαντικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Μέγα, 2003).

Έρευνες δείχνουν ότι συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία που βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν τις γνωστικές τους ικανότητες συνήθως ορίζουν τη σκέψη, προσδιορίζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν και παρέχουν άμεσες και συστηματικές δεξιότητες σκέψης που βοηθούν στην παραγωγή περισσότερων ιδεών και στη λήψη αποφάσεων (Rodd, 1999). Ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο που βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να βελτιώσουν τις δικές τους δεξιότητες σκέψης είναι η προσέγγιση του

D. Perkins (1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Μέσω αυτής της προσέγγισης και σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων Visible Thinking και Artful Thinking του Πανεπιστημίου Harvard, οι μαθήτριες και οι μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου του Νομού Άρτας ανέλυσαν τέσσερις αρχαίους ελληνικούς ηρωικούς μύθους, παρατηρώντας, πίνακες ζωγραφικής και μελετώντας ποιήματα, που αποτελούν έργα Τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας. Σύμφωνα με τον Μάντζιο (2022), αυτή η «ολική έκφραση στην Τέχνη», δηλαδή η συνδυαστική αξιοποίηση του ποιητικού και εικαστικού λόγου στη διδακτική πράξη, πέρα από τη συμβολή της στην αισθητική, ευρύτερα, αγωγή, παρέχει πρόσθετα ερείσματα στην πρόσληψη της ποίησης, εμπλουτίζοντας με νέες προοπτικές την ανάλυση και ερμηνεία της. Όπως αναφέρει ο ίδιος «η συμπαράθεση της παραστατικής εικόνας και του ποιητικού αποσπάσματος ή της φράσης – μήτρας παραγωγής της εικόνας αυτής, δείχνει ακριβώς την αμφίδρομη σχέση των δύο τύπων του λόγου, τη συνομιλία των δημιουργών και μαζί των δύο τεχνών» (σσ. 178 -184). Ο Gardner (2003), υποστηρίζει πως ο άνθρωπος μπορεί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο με περισσότερους από έναν τρόπους, ενώ ο συνδυασμός και η εμπειρία μέσα από διαφορετικά πεδία Τέχνης, ενισχύει την ικανότητά του να επεξεργάζεται πολλαπλά και διαφορετικά συστήματα για την κατανόηση και την εύρεση νοήματος του κόσμου (Thibaut & Curwood, 2018).

Οι μύθοι που εξετάστηκαν μέσα από τη «σύζευξη των δύο τεχνών» (Μάντζιος 2022, σ. 179), αποτελούν μέρος της προϊστορίας και συγκεκριμένα της ηρωικής περιόδου, την οποία ο Ησίοδος στο *Έργα και Ημέρες* αποκαλεί «το πιο δίκαιο κι αντρειωμένο· το θείο γένος των ηρώων που λέγονται και ημίθεοι» (Μαρωνίτης, 1995, σ. 39). Οι μύθοι επιλέχθηκαν από το βιβλίο Ιστορίας της Γ' δημοτικού (Μαϊστρέλης κ. συν., χ.χ.), σχετίζονται με τη σωματική και την αθλητική δραστηριότητα και αποτυπώνονται σε διάφορες μορφές, όπως αποσπάσματα, παραπομπές και χαρτογραφικό υλικό. Επιπλέον, οι μύθοι αυτοί καταγράφονται στη Βιβλιοθήκη του Απολλόδωρου (Χαχλά, 2021), που αποτέλεσε το πρωτογενές υλικό της έρευνας. Πρόκειται για τους εξής μύθους: «Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία», «Ηρακλής και Ανταίος», «Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο» και «Δαίδαλος και Ίκαρος». Το ζητούμενο της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς η Τέχνη συμβάλει στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών μέσω της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Μολονότι η μέθοδος παρατήρησης έργων Τέχνης του D. Perkins έχει

αξιοποιηθεί σε αρκετές μελέτες, στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα αναφορικά με την ανάλυση αρχαίων ελληνικών μύθων μέσω της παρατήρησης και μελέτης έργων Τέχνης και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε και το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που συντάχθηκε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το δεύτερο, το εμπειρικό μέρος, αφορά στη διατύπωση του προβλήματος, των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, καθώς και στον μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολουθεί ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, παρουσίαση των ευρημάτων, συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη βάση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Το θεωρητικό μέρος ως προς τη βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αρχαία ελληνική μυθολογία. Αρχικά ορίζεται τι είναι μύθος και προσδιορίζεται η σημασία της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Αφού γίνεται σαφής διαχωρισμός στα είδη των μύθων, αναλύονται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ηρωικού μύθου και τονίζεται η σημασία του αθλητισμού στην αρχαία ελληνική μυθολογία. Στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των αρχαίων ελληνικών μύθων, που τους προσέδωσαν παγκόσμιο κύρος, η καταγωγή, η μετάδοση και οι φορείς τους. Ακολουθεί αναφορά στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μύθων από την αρχαιότητα ως την Αναγέννηση, στην ερμηνεία των μύθων κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα και στην επιστημονική ερμηνεία τους στον 20^ο αιώνα. Τέλος, προσεγγίζεται ο μύθος μέσα από τους Έλληνες ποιητές και λογοτέχνες και τονίζεται η παιδαγωγική του αξία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση των δύο εκφάνσεων της σκέψης, κριτική και δημιουργική, και γίνεται αναφορά στις διαφορές, αλλά και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Τέλος, τονίζεται η σημασία της διδασκαλίας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Τέχνη. Προσεγγίζεται ο όρος εννοιολογικά και τονίζεται η σπουδαιότητα της Τέχνης, ως υψηλή αισθητική αξία. Επισημαίνεται η σημασία

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

της παρατήρησης της Τέχνης στη διδασκαλία και της διδακτικής αξιοποίησης των έργων Τέχνης. Γίνεται αναφορά στα κριτήρια επιλογής των έργων Τέχνης και στις προϋποθέσεις για την παρατήρησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της Τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογικής προσέγγισης του D. Perkins: “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art”, καθώς και στις εκπαιδευτικές τεχνικές Visible Thinking (VT) και Artful Thinking (AT).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται σχετικές έρευνες και διατριβές με το υπό διερεύνηση θέμα.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης αφορά στη μεθοδολογία και την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και περιλαμβάνει:

Το έκτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται η διατύπωση του προβλήματος και τονίζεται η αναγκαιότητα της μελέτης. Επιπλέον, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το είδος της έρευνας, οι μεταβλητές, το δείγμα, η χρονική διάταξη, οι περιορισμοί της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συγκέντρωσης του υλικού.

Στο όγδοο κεφάλαιο, αφού γίνεται αιτιολόγηση της ποιοτικής αξιοποίησης των δεδομένων και εξετάζεται ο ρόλος της ερευνήτριας στην ποιοτική έρευνα, παρουσιάζονται αναλυτικά η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής, ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο ένατο κεφάλαιο πραγματοποιείται εκτενής παρουσίαση, ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από την ποιοτική επεξεργασία των προφορικών και γραπτών απαντήσεων και των δύο ομάδων και καταγράφονται οι διαφορές μεταξύ τους μέσω της συγκριτικής ανάλυσης που επιδιώκεται.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της μεθόδου διδασκαλίας, τόσο της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.), όσο και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.).

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεών μας και συγκριτικά με άλλες έρευνες.

Τέλος, στο δωδέκατο κεφάλαιο συζητούνται οι πιθανές παιδαγωγικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ

*Ο Μύθος είναι ένα είδος υπέρτερου
επιπέδου επίγνωσης της Ύπαρξης, η
καλή πράξη, πάμφωτη.*

Κατερίνα Καραμήτρου

1.1 Μύθος

Σύμφωνα με τον Καρνέζη (1986) στον Όμηρο συναντιούνται συχνά οι λέξεις «μύθος», δηλαδή «λόγος καθόλου», αγόρευση, δημηγορία, διήγηση, διάλογος, συμβουλή, γνώμη και τα παράγωγα ρήματα «μυθέομαι» και «μυθολογεύω», που σημαίνουν ομιλώ, λέγω, αναφέρω, μνημονεύω, διηγούμαι. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι στον ποιητή ο μύθος ταυτίζεται με τον λόγο, ενώ η λέξη «λόγος» με την έννοια της λογικής βάσης είναι πολύ μεταγενέστερη του μύθου και επομένως, ο «μύθος» στον πρωτόγονο άνθρωπο είναι τρόπος απλής έκφρασης, όπως είναι και η μιμητική αναπαράσταση, η πρωτόγονη ζωγραφική – βραχογραφία ή η γλυπτική και γενικά τα μέσα έκφρασης που είναι συγχρόνως και τα μέσα ανακοίνωσης των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2013) «αν ο λόγος αποτελεί το νόημα, η γλώσσα είναι το ένδυμα με το οποίο εμφανίζεται το νόημα αυτό» (σ. 168). Γι' αυτό και στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό υπήρχε συνύφανση λόγου (λογική) και μύθου, που αποτελούσε μια κεντρική δημιουργική δύναμη στον ελληνικό στοχασμό (Τσάτσος, 2005 στο Πυργιωτάκης, 2013).

Οι παραπάνω λέξεις αποτέλεσαν ρίζες για άλλες λέξεις της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, όπως παραμύθι, μυθολόγος, μύθευμα κ.α. που όμως σήμερα εκφράζουν κάτι το εντελώς διαφορετικό· σημαίνουν δηλαδή κάτι που δεν έγινε ποτέ, κάτι το φανταστικό, το ψεύτικο, κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με την πραγματικότητα (Πυργιωτάκης, 2013). Η Μήττα (1997) αναφέρει ότι η λέξη μύθος σήμαινε καταρχάς τον λόγο «άνευ διακρίσεως αληθούς ή ψευδούς», και με αυτή τη σημασία τη βρίσκουμε στον Όμηρο, τον Αισχύλο κ.α., όπως επίσης είχε και τη σημασία αυτού που λέγεται «από στόματος» του προφορικού λόγου, και αντιδιαστέλλονταν προς το «έργον» (σ. 17).

Ο Csapo (2005), αναφέρει μια σειρά από μελέτες σχετικά με τον ορισμό του μύθου. Αρχικά η μελέτη του William Bascom (1965) *The forms of folklore: Prose Narratives*, που βασίζεται στις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις λαογράφων και ανθρωπολόγων που μελετούν τους μύθους σε μη εγγράμματες και παραδοσιακές κοινωνίες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μύθοι είναι προφορικές πεζές αφηγήσεις οι οποίες, στην κοινωνία στην οποία λέγονται, θεωρούνται αληθινές μαρτυρίες για όσα συνέβησαν στο μακρινό παρελθόν. Επίσης, υπογραμμίζει ότι ο Bruce Lincoln το (1999) στο *Theorizing Myth: Narrative, Ideology, and Scholarship* όρισε τον μύθο ως ιδεολογία σε αφηγηματική μορφή, ενώ ο Φρόιντ (1908) στο βιβλίο του *The Relation of the Poet to Day Dreaming*, χαρακτήρισε τους μύθους ως τα διαστρεβλωμένα απομεινάρια των φαντασιώσεων των επιθυμιών ολόκληρων εθνών - τα μακραίωνα όνειρα της νεαρής ανθρωπότητας. Τέλος, ο συγγραφέας παρατηρεί ότι πολλοί μυθολόγοι, όπως οι Jane Harrison (1963) και ο Joseph Fontenrose (1959), ισχυρίζονται ότι όλοι οι μύθοι είναι στενά συνδεδεμένοι με τελετουργίες και στην πραγματικότητα, αν μια ιστορία δεν έχει συνδεθεί με λατρεία ή τελετουργία, ρητά ή υπονοούμενα, είναι προτιμότερο να μην την αποκαλούμε μύθο, αλλά θρύλο ή λαϊκό παραμύθι. Πρόκειται δηλαδή για «ιερή ή θρησκευτική αφήγηση της οποίας το περιεχόμενο σχετίζεται με την προέλευση ή τη δημιουργία φυσικών, υπερφυσικών ή πολιτισμικών φαινομένων» (Πυργιωτάκης, 2013, σ. 167). Ωστόσο, για τον Nietzsche ο μύθος δεν έχει να κάνει με την Τέχνη και πολύ περισσότερο με τη θρησκευτική πίστη, «αλλά ατενίζει την αξία της ίδιας της Ζωής» (Καραμήτρου 2004, σ. 19). Στη *Γένεση της Τραγωδίας* επισημάνεται πως «χωρίς Μύθο, ο κάθε Πολιτισμός θυσιάζει την υγιή, δημιουργική, φυσική του δύναμη» (σ. 53), ενώ κατά τον Wagner, ο μύθος «ήταν εξυπαρχής ένα είδος οργανικής ρίζας που είχε τη δύναμη να καθοδηγήσει και να θρέψει την ανθρώπινη εμπειρία» (στο Καραμήτρου, 2004, σ. 19-20). Σύμφωνα με τον Κλοντ Λεβί-Στρώς οι μύθοι θεωρούνται πλασματικές ιστορίες, που περιέχουν στον πυρήνα τους βαθύτερες αλήθειες και εκφράζουν τη συλλογική στάση των ανθρώπων απέναντι στα θεμελιώδη θέματα της ζωής, του θανάτου της θεότητας και της ύπαρξης γενικότερα (Πυργιωτάκης, 2013).

1.2 Αρχαίοι ελληνικοί μύθοι

Ο Μύθος είναι η οργανική μήτρα (Nietzsche 1872) του Ελληνικού Πολιτισμού, ο οποίος απορρέει από τη θελκτική σμίξη ανάμεσα στα θέσμια και στις Ιεροπραξίες (Lesky 1985).

«Μέσα από την αρχέγονη τελετουργία και εντοσθιότητά του είναι το πεπρωμένο της ακατάλυτης ομορφιάς για την Ανθρώπινη Ύπαρξη, η παλλόμενη, γαιώδης κι αχειρόμητη δύναμη της Ζωής, η υπέρτατη αφήγησή της» (Καραμήτρου, 2013, σ. 49). Όπως αναφέρει η Μήττα (1997), όταν μιλούμε για ελληνική μυθολογία δεν εννοούμε τους μύθους εκείνους που είναι ατομικές επινοήσεις και διδακτικές ιστορίες με πρακτική αξία για την ανθρώπινη ζωή και γι' αυτό και συχνά τελειώνουν με το επιμύθιο. Σε αυτούς τους μύθους οι ήρωες είναι συνήθως ζώα ή άψυχα αντικείμενα που συνομιλούν, ενώ τις περισσότερες φορές διασώζεται το όνομα των «μυθοποιητών». Όταν μιλούμε για ελληνική μυθολογία, εννοούμε εκείνη την προϊστορική και προϊστοριογραφική δημιουργία για την οποία δεν είναι γνωστή κάποια αρχή, θραύσματα της οποίας, και με καλλιτεχνική επεξεργασία διασώζονται στην Τέχνη. Η συγγραφέας τονίζει ότι από την εποχή του Πίνδαρου η λέξη άρχισε να χάνει την αρχική της σημασία και να αντιδιαστέλλεται προς τον λόγο παίρνοντας τις σημασίες του πλαστού και της «ιστορικής» αφήγησης για τους μυθικούς χρόνους. Οι μύθοι γίνονται επινοήσεις των προγόνων που δεν έχουν καμία ηθική αξία (Ξενοφάνης), καταγέλαστες αφηγήσεις (Εκαταίος), διασκεδαστικές ιστορίες (Θουκυδίδης, Ισοκράτης) και αναληθείς αφηγήσεις (Σέξτος). Γενικότερα οι ελληνικοί μύθοι θεωρούνται προεπιστημονική και προ-φιλοσοφική μορφή σκέψης που ανήκουν στην περίοδο πριν από τη γραπτή καταγραφή της ιστορίας σε πεζό λόγο.

1.3 Είδη μύθων - Ηρωικοί μύθοι

Ο Κακριδής (1986) αναφέρει πως υπάρχουν τέσσερις βασικές κατηγορίες μύθων. Αρχικά ένα πλήθος φυσικών και κοινωνικών φαινομένων προκαλούσαν την περιέργειά του ανθρώπου και απαιτούσαν ένα μύθο για να εξηγηθούν. Έτσι, οι μύθοι που δημιουργήθηκαν για τον σκοπό αυτό ονομάζονται αιτιολογικοί και σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι θεογονικοί - κοσμογονικοί μύθοι, οι οποίοι προσπαθούν να εξηγήσουν τον κόσμο ως σύνολο. Μια δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι ιστορικοί μύθοι, που αναφέρονται στην ανθρώπινη ιστορία, δηλαδή σε πολέμους και σε μεγάλες εκστρατείες, που έγιναν σε πολύ παλιά χρόνια. Μια άλλη κατηγορία είναι οι πολιτικοί μύθοι, που επινοήθηκαν όχι από τον λαό, αλλά από τους πολιτικούς για να εξυπηρετηθούν τα πολεμικά και πολιτικά τους σχέδια και τέλος αυτοί που θα μας απασχολήσουν είναι οι

ηρωικοί μύθοι, που αναφέρονται στη ζωή και στα κατορθώματα των ατομικών ηρώων και είναι οι πολυπληθέστεροι.

Σύμφωνα με τον ιστορικό, κύριος εκπρόσωπος της ηρωικής ποίησης είναι ο Όμηρος (β' μισό του 8^{ου} αι. π.Χ.) με την Ιλιάδα και την Οδύσσεια που μας σώθηκαν ολόκληρες, αλλά δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία ότι πλήθος επικά ποιήματα ψάλλονταν από τους Έλληνες αοιδούς στις αυλές των βασιλιάδων και στα λαϊκά πανηγύρια και πριν και σύγχρονα με τον Όμηρο. Ο ίδιος τονίζει ότι: «Οι ποιητές με την επίγνωση πως δίνουν υποδείγματα ζωής, ανασταίνουν πλήθος ηρωικές μορφές που πραγματώνουν όλες τις αρετές ενός ανθρώπου που αξίζει να λέγεται άνθρωπος» (σ.71). Εκείνο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τον ελληνικό ηρωικό κόσμο, σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι η φιλοτιμία, η πιστή φιλία που δένει τους ήρωες, η υψηλή ανθρωπιά και η βαθιά ψυχική καλλιέργεια. Εκτός από τη μυϊκή δύναμη και το θάρρος, οι ήρωες έχουν και μεγάλες πνευματικές αρετές. «Απαρασάλευτες, ρωμαλέες και αδιαμφισβήτητες οι αξίες του ήρωα που εξυφαίνει τους μύθους της Ζωής Του με άρνηση και ανυποταξία» (Καραμήτρου, 2017, σ. 101). Ο Κακριδής τονίζει ότι «ο πνευματικός ήρωας στον Όμηρο προβάλλει πιο πάνω από τον αντρειωμένο» (σ. 42) και αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού πνεύματος που βρίσκονται αποτυπωμένα στον ηρωικό μύθο είναι η αγωνιστική διάθεση, η κατάφαση της ζωής, η λατρεία της ομορφιάς, η ανθρωποκεντρική στάση των Ελλήνων και η τάση των ποιητών να προβάλλουν όλο και πιο έντονα τη γυναίκα ως φορέα του μύθου, ώστε οι αγριότητες των παλιών πολεμικών ηρώων να υποχωρήσουν μπροστά σε έναν κόσμο πιο φιλόανθρωπο. Η Καραμήτρου (2013) γράφει χαρακτηριστικά πως «οι Μυθικοί ήρωες, καλλιμάρμαροι, αγαθοποιοί, μέσα στην αναπόφευκτη ανθρωπότητά τους, μες στη συμπαντική δύναμή τους, απέλπιδες κι αφρόντιστοι ευδαιμονίας – τουτέστιν, Ελεύθεροι- ηλιόχαροι ένοικοι μιας ολοφυρόμενης Γαίας, πορεύονται προς την πραγμάτωση των ηθικών αξιών υφαίνοντας τους ακατανίκητους πόθους Μας» και συνεχίζει «οι Μυθικοί ήρωες εξυφαίνουν τα σύμβολα της αντι- καταπίεσης, του αντι- ευνουχισμού, της αντιστροφής της νομοτέλειας των πραγμάτων (σ. 50). Οι ήρωες της μυθολογίας που αντιστοιχούν σε βαθύτερες συνειδησιακές καταστάσεις του ανθρώπου, αποτελούν φορείς ενός ιστορικού γεγονότος, πρότυπα μιας συμπεριφοράς και αλληγορία ενός φυσικού φαινομένου και διαμορφώνουν μέσα από τη χρήση κοινών καθολικά

γνωστών στοιχείων, μια παγκόσμια, διαχρονική συνείδηση και μια συλλογική εμπειρία (Μήττα, 2002).

1.4 Η σωματική και αθλητική δραστηριότητα στην ελληνική μυθολογία

Η αξία του αθλητισμού εκτιμήθηκε νωρίς σε κοινωνίες και πολιτισμούς που έδειχναν έμπρακτο σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή, όπως ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός. Ο αθλητισμός αποτελούσε μέρος της αγωγής των αρχαίων Ελλήνων, ενώ το αθλητικό ιδεώδες, μέσα από το αρχαίο αγωνιστικό πνεύμα και την ύψιστη έκφασή του, που ήταν οι Ολυμπιακοί αγώνες, αναβίωσε στη σύγχρονη εποχή και έγινε παγκόσμια αποδεκτό (Ζάραγκας, 2020). Οι Ολυμπιακοί Αγώνες που γίνονταν κάθε τέσσερα χρόνια θεωρούνται η πιο διάσημη αθλητική εκδήλωση στην αρχαία Ελλάδα και συνδέονται με τη λατρεία του Δία. Κατά μία εκδοχή, ο Ηρακλής οργάνωσε τους πρώτους Ολυμπιακούς αγώνες στην Ολυμπία προς ανάμνηση της νίκης του ενάντια στον βασιλιά Αυγεία. Οι αγώνες, όπου έπαιρναν μέρος αθλητές και θεατές από όλη την Ελλάδα, είχαν μεγάλη θρησκευτική και κοινωνική σημασία. (Πίνδαρος Ολυμπιονίκοι 10, 26 και Λυσίας, Ολυμπιακός 1-2 στο Μαϊστρέλης κ.α., χ.χ). Οι μεγάλοι αθλητές, οι «Ολυμπιονίκες, παγκόσμιοι πρωταθλητές», διακρίνονταν για τα σωματικά τους προσόντα, αλλά και για την οξύνοιά τους, γεγονός που δεν άφησε ασυγκίνητους τους καλλιτέχνες από την αρχαιότητα έως σήμερα (Ζάραγκας, 2020). Μια άλλη σημαντική αθλητική εκδήλωση που γινόταν στην Αθήνα προς τιμή της θεάς Αθηνάς ήταν οι Παναθηναϊκοί αγώνες. Περιλάμβαναν αθλήματα, μουσικούς διαγωνισμούς και άλλες μορφές ψυχαγωγίας. Οι νικητές βραβεύονταν με αμφορείς γεμάτους ελαιόλαδο που ήταν πολύτιμο αγαθό στην αρχαιότητα (Μαϊστρέλης κ.α., χ.χ).

Στην ελληνική μυθολογία, οι σωματικές και αθλητικές δραστηριότητες κατέχουν κεντρική θέση, καθώς είναι άμεσα συνυφασμένες με την αρχαία ελληνική κουλτούρα, σε ποικίλες μορφές και εκφάνσεις. Ο Κακριδής (1986) τονίζει ότι μέσα από τους μύθους φαίνεται πως οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν τους ήρωές τους και τους πρόσφεραν ειδικές θυσίες, συχνά τους μοιρολογούσαν και οργάνωναν γυμνικούς αγώνες για να τους τιμήσουν. Στην Ιλιάδα του Ομήρου, περιγράφονται οι αγώνες που οργάνωσε ο Αχιλλέας προς τιμήν του νεκρού Πατρόκλου, στους οποίους συμμετείχαν πολλοί ήρωες σε αθλήματα όπως, αρματοδρομία, πυγμαχία, πάλη, αγώνας δρόμου, ξιφομαχία, τοξοβολία, μονομαχία με

δόρατα, δισκοβολία, και ακοντισμό (Ραψωδία Ψ, στ. 257-897). Επιπλέον, ο ήρωας αθλοθετεί ακριβά δώρα, όχι μόνο για τους νικητές, αλλά για όσους παίρνουν μέρος στους αγώνες (Σπανάκου, χ.χ.). Ο Αχιλλέας, ένας από τους σημαντικότερους ήρωες του Τρωικού Πολέμου, συμμετέχει σε πολλές αθλητικές και σωματικές δραστηριότητες. Ο Αλκίνοος διοργανώνει αθλητικούς αγώνες προς τιμή του Οδυσσέα (πάλη, τρέξιμο, άλμα) και ο Οδυσσέας διακρίνεται στον δίσκο μετά από πρόσκληση του Ευρύαλου, ο οποίος του δίνει δώρο ένα ξίφος με ασημένια λαβή (Ραψωδία Θ, στ. 110-244).

1.5 Τα χαρακτηριστικά των αρχαίων ελληνικών μύθων και το παγκόσμιο κύρος τους

Τέσσερα βασικά στοιχεία χαρακτηρίζουν τον αρχαίο ελληνικό μύθο, σύμφωνα με τον Κακριδή (1986). Καταρχάς, η αρχαία ελληνική μυθολογία δεν ανήκει στην κατηγορία της απρόσωπης λαϊκής δημιουργίας, αλλά είναι προσωπική και ενυπόγραφη ποίηση. Επιπλέον, δεν είναι μονότροπη, αλλά έχει αναπλαστεί ανά τους αιώνες στη φαντασία πολλών Ελλήνων και ξένων ποιητών, ζωγράφων, γλυπτών και αγγειοπλαστών με κάθε φορά διαφορετικό νόημα και καινούργια μηνύματα. Σύμφωνα με τον Buxton (2005), αυτή η «χαμαιλεοντική ικανότητα προσαρμογής των μύθων» (p.6), δηλαδή η ανεξάντλητη ακολουθία παραλλαγών και επανερμηνειών από τις αρχές της πρώτης προχριστιανικής χιλιετίας μέχρι σήμερα, υπήρξε αποφασιστικός παράγοντας για την επιβίωσή τους. Το τρίτο στοιχείο που χαρακτηρίζει τον ελληνικό μύθο είναι το πλήθος των θεών και των ηρώων του και τέλος, σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η υποδειγματική τάξη που κυριαρχεί τόσο στους θεούς όσο και στους ήρωες, οι οποίοι είναι οργανωμένοι σε ένα αυστηρό γενεαλογικό σύστημα. «Μόνο μια ηρωική μυθολογία ξεπέρασε κάθε τοπικό και χρονικό σύνορο, η αρχαία ελληνική» γράφει ο Κακριδής (1986, σ. 24) και αναφέρει τρεις λόγους που χάρισαν στον ελληνικό μύθο το παγκόσμιο κύρος του: τη μεσολάβηση των Ρωμαίων, την ποιότητά του, που γονιμοποίησε την έμπνευση σε αναρίθμητους ευρωπαίους ποιητές, πλάστες και ζωγράφους, και τη σύνθεση όλων των στοιχείων του, όπως πραγματώνεται στην αρχαία Ελλάδα.

1.6 Καταγωγή, μετάδοση και φορείς των αρχαίων ελληνικών μύθων

Ο «μυκηναϊκός» καθώς και ο «μινωικός» πολιτισμός παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στους αρχαιοελληνικούς μύθους. Αυτό φαίνεται από την παρουσία τόσο των μυκηναϊκών πληθυσμιακών κέντρων, όσο και της Κρήτης σε πολυάριθμα μυθολογικά επεισόδια, όπως για παράδειγμα η ιστορία του Ίκαρου και του Δαίδαλου (Buxton, 2005). Ο Lesky (1964), αναφέρει ότι την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο Nilsson λέγοντας ότι η διαμόρφωση του ελληνικού μύθου άρχισε στη μυκηναϊκή εποχή, δηλαδή στην Ύστερη Εποχή του Χαλκού (1700 - 1100 π.Χ). Ωστόσο, ο ίδιος σημειώνει ότι «είναι πολύ πιο πιθανό οι ελληνικοί ηρωικοί μύθοι να πήραν τα χαρακτηριστικά τους, όπως τα ξέρουμε, στους λεγόμενους σκοτεινούς αιώνες, δηλ. ανάμεσα στον 12^ο και 8^ο αιώνα» (σ. 36-37) και υπογραμμίζει ότι όπως οι Έλληνες σαν λαός, έτσι και οι μύθοι τους, είναι το αποτέλεσμα μιας ένωσης ινδοευρωπαϊκών και μεσογειακών στοιχείων και αρχαίων πολιτισμών της Ανατολής. Ο Buxton (2005) ισχυρίζεται ότι κανένας πολιτισμός δεν παρήγαγε πλουσιότερη ή μεγαλύτερη συγκομιδή μύθων από ό,τι ο αρχαιοελληνικός, ενώ οι πρώτοι μύθοι για τους οποίους διαθέτουμε άμεσες μαρτυρίες εντοπίζονται στα κείμενα των ποιητών Ομήρου και Ησιόδου, τα οποία χρονολογούνται κατά κανόνα στον 8^ο- 7^ο αι. π.Χ., αν και οι μυθολογικές παραδόσεις στην Ελλάδα ανάγονται σε πολύ πρωιμότερες εποχές. Οι Fernández -Cano & more (2012), καταγράφουν τη σκέψη του φιλόσοφου Giambattista Vico, που υποστηρίζει ότι η ελληνική μυθολογία ήταν ο πρώτος πολιτισμός· ένα ομηρικό μοντέλο ενός πρωτόγονου, βίαιου πολιτισμού, το οποίο αντικαταστάθηκε από την πλατωνική-αριστοτελική σκέψη, καθώς και του Berlin, ο οποίος μελετώντας σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη του Vico, μιλάει για την ομηρική αξία της φαντασίας έναντι της σκέψης.

Σύμφωνα με τον Buxton (2005) η προφορική παράδοση των αρχαίων Ελλήνων μεταδόθηκε κυρίως μέσω των γυναικών, όπως οι τροφοί, οι μητέρες και οι γιαγιάδες των παιδιών, ενώ η εξοικείωσή τους με τον κόσμο της μυθολογίας ενισχύθηκε μέσω της αποστήθισης και της απαγγελίας του Ομήρου, που αποτέλεσε κεντρικό μέρος του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Όπως αναφέρει ο συγγραφέας, η ουσία μερικών από αυτές τις ιστορίες έγκειται στην άσκηση του κοινωνικού ελέγχου και στον έπαινο των κατορθωμάτων των ηρώων και των Ολύμπιων θεών. Ο Vernant (2000) τονίζει ότι η ακρόαση των έργων των ποιητών από τους αοιδούς, με συνοδεία μουσικού οργάνου, είτε σε συμπόσια και χώρους κοινωνικής συνεύρεσης, είτε σε ναούς και χώρους τελετουργικών διαδικασιών γίνεται

Θεσμός που αναλαμβάνει τον ρόλο της συλλογικής μνήμης, ένα μέσο διαφύλαξης και διάδοσης της γνώσης, ο ρόλος του οποίου είναι αποφασιστικός. Στην κλασική περίοδο μάλιστα υπήρχαν και επαγγελματίες αφηγητές ή «ραψωδοί» που απήγγελλαν αποσπάσματα από τον Όμηρο σε ποιητικούς διαγωνισμούς. Τέλος, σημαντικό ρόλο στη μετάδοση των αρχαίων ελληνικών μύθων αποτέλεσε η ακίνητη εικονοποιία των ναών και η κινητή εικονοποιία των αγγείων, που ανακαλούν στη μνήμη ιστορίες από το μυθικό παρελθόν (Buxton, 2005).

Η Κυριακίδου – Νέστορος (1986) γράφει πως στην Αθήνα του 5^{ου} αι. π.Χ. «σοφιστές και ραψωδοί συμφωνούσαν απόλυτα για τη μεγάλη παιδευτική αξία του μύθου» (σ. 249). Γι' αυτό άλλωστε οι ραψωδοί την αναπαράγουν και οι σοφιστές τη διδάσκουν στους μαθητές τους από γλωσσικής και ηθικής πλευράς με σκοπό να αναπτύξουν τα δικά τους επιχειρήματα. Η συγγραφέας αναφέρει πως αργότερα ο Πλάτωνας θεωρεί ότι η πατροπαράδοτη θρησκεία δεν ανταποκρίνεται σε καμιά αλήθεια, αλλά είναι μια συρραφή μύθων που έπλασαν οι ποιητές, οι «μυθοποιοί», όπως αποκαλεί τον Όμηρο και τον Ησίοδο, οι οποίοι δίνουν μια ψεύτικη εικόνα για τους θεούς που με τις αισχρές πράξεις τους αποτελούν κακά παραδείγματα για τους θνητούς. Εκείνο που προτείνει ο Πλάτων δεν είναι η κατάρριψη του μύθου προς όφελος του Λόγου, όπως επιδίωκαν οι σοφιστές, αλλά «η μεταρρύθμισή του προς όφελος της Πολιτείας του» (ό.π., σ. 255). Από την άλλη, συμπληρώνει η συγγραφέας, ο Αριστοτέλης καταφάσκει στην ποίηση, όχι γιατί συμφωνεί με το περιεχόμενό της, αλλά γιατί αναγνωρίζει την Τέχνη της, αφού σκοπός της δεν είναι μόνο να διδάξει, αλλά να προκαλέσει την «οικείαν ηδονή» (ό.π., σ. 258). Επιπλέον, ο μύθος, δηλαδή η *πράξις* την οποίαν *μιμείται* η τραγωδία, κατά τον Αριστοτέλη, δεν ενδιαφέρει τους τραγικούς απλώς σαν ένα θέμα, αλλά σαν «ένα πρόβλημα που η τραγωδία το τοποθετεί σε καινούρια συμφραζόμενα, δηλαδή στο κοινωνικό πλαίσιο της δημοκρατικής πόλης και εκεί το συζητεί» (ό.π., σ. 253). Από την άποψη αυτή, η τραγωδία είναι ένα λαϊκό θέαμα που σκοπό του όμως δεν έχει μονάχα την τέρψη, αλλά ο ρόλος της είναι κυρίως παιδευτικός. Αργότερα, στην Ελληνιστική και τη Ρωμαϊκή εποχή - και κυρίως στους δύο πρώτους χριστιανικούς αιώνες - η γραπτή παράδοση συστηματοποιείται, εφόσον οι λόγιοι αποφασίζουν να συγκεντρώσουν και να ταξινομήσουν τη γνώση των προηγούμενων αιώνων. Την εποχή αυτή γεννιέται η λόγια παράδοση, ή λογιοςύνη με πρώτο και κυριότερο κέντρο της τη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας, όπου αρχίζει και η συστηματική κατάταξη των ελληνικών μυθολογικών παραδόσεων και δημιουργούνται

«συλλογές» μύθων, που είτε έχουν ποιητική μορφή (όπως λ.χ. τα *Αίτια* του Καλλίμαχου), είτε είναι μια πεζή απαρίθμηση μύθων, όπως η *Βιβλιοθήκη* του Απολλόδωρου – έργο των Ρωμαϊκών χρόνων, που αντλεί όμως από την ελληνιστική παράδοση (Vernant, 2000). «Οι λογοτεχνικές αξιώσεις των έργων αυτών ασφαλώς δεν είναι μεγάλες, αλλά σ' αυτήν τη συλλεκτική προσπάθεια των λογίων της ελληνιστικής και της ρωμαϊκής εποχής χρωστάμε σε μεγάλο βαθμό τη γνώση μας για την αρχαία μυθολογία» (Κυριακίδου-Νέστορος, σ. 259 - 260). Ταυτόχρονα, ο Οβίδιος ασκεί μεγάλη επίδραση στις μεταγενέστερες ευρωπαϊκές αναπλάσεις μύθων. Ενσωματώνει μύθους σε κάθε πτυχή της ποιητικής παραγωγής, ενώ οι *Μεταμορφώσεις* αποτελούν ένα μυθολογικό αριστούργημα (Buxton, 2005). Η Μήττα, (1997) αναφέρει ότι η προσπάθεια να γίνει κατανοητός ο μύθος αρχίζει, από τη στιγμή που η μυθοποιητική δραστηριότητα και η μυθική συνείδηση στην αρχαϊκή τους μορφή αποτελούν ήδη μια στιγμή της ιστορίας του ανθρώπου, και οι μύθοι, όπως και οι παραλλαγές τους παγιώνονται γραπτά και τοποθετούνται στην παράδοση.

Κι ενώ οι αρχαίοι Έλληνες καταγράφουν συστηματικά τη μυθολογική τους παράδοση, οδηγούνται από τη απόρριψη μέχρι τις διάφορες μορφές ερμηνείας που θα επιτρέψουν να διασωθεί ο μύθος αντικαθιστώντας μια κοινότυπη ανάγνωση με μια λόγια ερμηνευτική, η οποία ανακαλύπτει κάτω από την αφήγηση μια απόκρυφη διδαχή. Ο Vernant (2000) τονίζει ότι ήδη από τον 6^ο αιώνα π.Χ., ο Θεαγένης από το Ρήγιο και ο Εκαταίος εγκαινιάζουν την κριτική εκείνη στάση που θα συνεχιστεί και μετά από αυτούς: οι παραδοσιακοί μύθοι πλέον δεν επαναλαμβάνονται απλώς, ούτε αναπτύσσονται ή τροποποιούνται, αλλά γίνονται αντικείμενο κριτικής εξέτασης και ιδιαίτερα εκείνοι του Ομήρου, υποβάλλονται σε κριτικό έλεγχο ή ερμηνεύονται ως αλληγορίες. Οι Έλληνες αρχίζουν να προσεγγίζουν ερμηνευτικά τους μύθους, όταν «η θέληση για κριτική διαφώτιση και η σύλληψη του αληθινού γεννά τη συζήτηση που χάρη σε υποθέσεις και αντιρρήσεις, τείνει προς το βέβαιο» (Lesky (1981, σ. 319), όταν αρχίζουν να στέκονται κριτικά απέναντι σε θρησκευτικές αντιλήψεις με τη μορφή που παραδόθηκαν από τον Όμηρο και τον Ησίοδο και όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν ως καταλληλότερο εκφραστικό όργανο τον πεζό λόγο αντί του ποιητικού (Μήττα, 1997). Έτσι οι μύθοι και η μυθική σκέψη αποτελούν σταθερό αντικείμενο έρευνας και ερμηνείας ήδη από τον 6^ο π.Χ. αιώνα και συστηματικότερα από τον 4^ο.

1.7 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μύθων από την αρχαιότητα ως την Αναγέννηση

Ο Παπαρηγόπουλος (χ.χ.) στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους γράφει:

Περί των αρχαιοτάτων χρόνων του ελληνικού έθνους υπάρχουν δύο ειδών ιστορήματα. Τα μεν είναι μυθικά παραδόσεις όσας διέσωσαν εις ημάς αρχαίοι ποιηταί και λογογράφοι, τα δε ερμηνείαι των μυθευμάτων τούτων, τας οποίας επεχείρησαν αρχαίοι και νεότεροι ιστορικοί και άλλοι λόγιοι άνδρες (σ. 19).

Ο ιστορικός αναφέρει ότι ήδη από τους προχριστιανικούς χρόνους έγινε προσπάθεια ερμηνείας των μύθων. Μια από αυτές είναι η θεωρία του Ευήμερου του Μεσσήνιου, που έζησε τον 4^ο αιώνα π.Χ., ο οποίος υποστηρίζει ότι οι ήρωες και οι θεοί στην πραγματικότητα ήταν άνθρωποι που ξεχώρισαν από το πλήθος, είτε λόγω των κατορθωμάτων τους, είτε λόγω της κοινωνικής τους προσφοράς. Επιπλέον, αναφέρει τη θεωρία του Παλαίφατου, συγγραφέα, ιστορικού και μυθογράφου, που έζησε στην Αλεξάνδρεια περίπου την ίδια περίοδο και ισχυρίζεται ότι όλα όσα περιγράφουν οι μύθοι έγιναν, αλλά χωρίς τα απίθανα στοιχεία που τους προσέδωσαν οι ποιητές και οι λογογράφοι, οι οποίοι τα παραμόρφωσαν «δια να τα καταστήσωσι θαυμαστότερα εις τους ανθρώπους». Ο Παλαίφατος κάνοντας έρευνα κατέβαλε πολύ κόπο για να διακρίνει το αληθινό από το μυθικό και μετέπλασε το απίθανο σε πιθανό. Στο βιβλίο του με τίτλο *Περί απίστων* βρίσκει κανείς συστηματοποιημένη τη «ρεαλιστική» όπως ονομάστηκε ή «πραγματιστική» ερμηνεία των μύθων. Ο Παλαίφατος σπάνια ερμηνεύει μύθους θεών· ασχολείται κυρίως με τους μύθους των ηρώων, και μάλιστα με εκείνους που περιέχουν τέρατα και άλλα θαυμαστά όντα, ενώ ανάλογους στόχους με τον Παλαίφατο έχουν και οι ιστορικοί της εποχής όπως ο σύγχρονός του Πολύβιος (2^{ος} αι.) και οι μεταγενέστεροι Στράβων και Διόδωρος ο Σικελιώτης (Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Ο Παπαρηγόπουλος (χ.χ.) αναφέρει και άλλους ερμηνευτές, όπως ο Θουκυδίδης ο Αθηναίος, ο οποίος, αφαιρώντας καθετί το αλλόκοτο και υπερφυσικό, περιορίζονταν μόνο στο πιθανό μέρος, εκθέτοντας τα γεγονότα ως αληθινή εναπομείναντα ιστορία. Τέλος, αναφέρει τους Γερμανούς ιστορικούς των νεότερων χρόνων, Κρεϋζέρο και ο Ερρμάνο που ισχυρίζονται ότι στους πανάρχαιους χρόνους ήρθαν στην Ελλάδα κάποιοι σοφοί από την Αίγυπτο ή την Ασία για να μεταλαμπαδεύσουν στους Έλληνες θρησκευτικές, φυσικές και ιστορικές γνώσεις,

χρησιμοποιώντας μύθους με σύμβολα και αλληγορίες προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητοί.

Ήδη από τον 6^ο αι. π.Χ. ξεκίνησαν δύο ερμηνευτικές σχολές, οι οποίες φτάνουν σχεδόν ως τις μέρες μας: δηλαδή η ορθολογική ή ιστορική και η αλληγορική ερμηνευτική σχολή. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι Στωικοί, μια φιλοσοφική σχολή των Ελληνιστικών και Ρωμαϊκών χρόνων, σύμφωνα με την οποία βασική ένδειξη για τη σημασία και την προέλευση των θεών είναι το όνομά τους και γι' αυτό και η ετυμολογία αποτελεί το κύριο όργανο της αλληγορικής ερμηνείας που χρησιμοποιούσαν (Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Επιπλέον, στον Μεσαίωνα η αλληγορική χρήση των αρχαίων μύθων για ηθική διαπαιδαγώγηση είναι πραγματικά εκπληκτική. Στο Βυζάντιο ο κατεξοχήν εκπρόσωπος της αλληγορικής ερμηνείας είναι τον 11^ο αιώνα ο Μιχαήλ Ψελλός και τον 15^ο αιώνα, ο Γεώργιος Γεμιστός ή Πλήθωνας (ό.π., 1986). Στη Δύση τον 14^ο και 15^ο αι. ο Νεοπλατωνισμός που προσπαθεί να συμβιβάσει τη θρησκευτική με τη «θύραθεν» παιδεία μέσα από περίτεχνες αλληγορίες, βρίσκεται σε άνθιση. Την ιστορική αυτή περίοδο οι αλληγορίες κάνουν μια θριαμβευτική επανεμφάνιση και συγκροτούνται μάλιστα σε σύστημα, την καινούρια «επιστήμη των συμβόλων», που ονομάστηκε Εμβληματική (ό.π., 1986). Η αλληγορική ερμηνεία κατακλύζει και την ευρωπαϊκή Αναγέννηση, της οποίας το ενδιαφέρον για τους κλασικούς μύθους έφτασε να ασκεί μια αξιοσημείωτη και διαρκή πολιτισμική κυριαρχία. Από τον Spenser και τον Σαίξπηρ έως τον Milton και τον Ρακίνα, από τον Botticelli και τον Τισιανό έως τον Rubens και τον Rembrandt, οι σπουδαιότεροι συγγραφείς και καλλιτέχνες, μεταξύ 15ου και 17ου αιώνα, εκφράστηκαν μέσω μιας δημιουργικής ενασχόλησης με τους κλασικούς μύθους (Buxton, 2005). Ωστόσο, οι αλληγορικές τους αναλύσεις και ερμηνείες μαρτυρούν την τεράστια απόσταση από τους ομηρικούς ήρωες. Ο ανθρωπισμός της Αναγέννησης γνώρισε τους μύθους μέσα από τις συσσωρευμένες ερμηνείες τους, κυρίως τις νεοπλατωνικές και τα έργα Τέχνης που αναφέρονται σε αυτούς μέσα από τα ελληνιστικά και τα ελληνορωμαϊκά της αντίγραφα (ό.π., 1986).

1.8 Η ερμηνεία των μύθων κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα

Κατά τον 18^ο και κυρίως τον 19^ο αι. η Ευρώπη κάνει στροφή προς τον Ορθολογισμό, ο οποίος έπρεπε οπωσδήποτε να εξηγήσει τους μύθους μέσα στο πλαίσιο της λογικής, με

επιχειρήματα που να μην αντιμάχονται τα δεδομένα της εμπειρίας. Τα επιχειρήματα αυτά είναι θρησκευολογικά (από τη σχέση μύθων – θρησκείας), ιστορικά (από τη σχέση μύθων – ιστορίας) και γλωσσικά (από τη σχέση μύθων – γλώσσας) . Στο πλαίσιο του ορθολογισμού την περίοδο αυτή κυριαρχούν δύο μεγάλες σχολές επιστημονικής ερμηνείας των μύθων: η σχολή της συγκριτικής μεθόδου, με κορυφαίους εκπροσώπους τον γλωσσολόγο Friedrich Max Muller, τον ανθρωπολόγο Andrew Lang και τον ιστορικό Ex Oriente Lux και η γερμανική ιστορικό-φιολογική σχολή. Παράλληλα, ο Ρομαντισμός διεκδικεί για τους μύθους μια πολύ σημαντικότερη θέση στον πνευματικό ορίζοντα του ανθρώπου από εκείνη που τους είχε παραχωρήσει ο ορθολογισμός. Ο ρομαντισμός, με κύριους εκπροσώπους τους Vico, Herder και Goethe δέχεται ότι το ανθρώπινο πνεύμα, παράλληλα με την ικανότητά του να εκφράζεται λογικά, έχει και την ικανότητα να εκφράζεται μυθικά. Ωστόσο, δεν εξισώνει απλώς τον Μύθο με τον Λόγο, αλλά δίνει στον Μύθο την πρωτοκαθεδρία, εφόσον αυτόν θεωρεί ως τον κατεξοχήν φορέα της αλήθειας (Buxton, 2005· Κυριακίδου – Νέστορος, 1986· Μήττα, 1997). Επιπλέον, το πάθος των Γερμανών ρομαντικών για την ελληνική μυθολογία τροφοδότησε ένα εκπληκτικά ποικίλο δίκτυο ερευνητικής δραστηριότητας αφιερωμένης στη μελέτη της κλασικής μυθολογίας με κύριους εκπροσώπους τον Goethe, Hölderlin και τον Schelling, χάρη στον οποίον ο μύθος γίνεται αντικείμενο φιλοσοφίας (Μήττα, 1997), καθώς επίσης και τον Αυστριακό συνθέτη, Franz Schubert (Buxton, 2005· Κυριακίδου– Νέστορος, 1986). Κορυφαία επίσης θεωρούνται και τα έργα των Karl Otfried Müller, Friedrich Max Müller (Buxton, 2005) και Friedrich Nietzsche, ο οποίος συνεισέφερε μια θεμελιώδη συμβολή στη μελέτη της αρχαιοελληνικής μυθολογίας: τις έννοιες «διονυσιακό» και «απολλώνιο» (Νίτσε, 1872).

1.9 Η επιστημονική ερμηνεία των μύθων στον 20^ο αιώνα

Στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα δύο κυρίως ήταν οι σημαντικές αλλαγές στην επιστήμη της μυθολογίας: Η ένταξη των μύθων στο κοινωνικό τους περιβάλλον και η προσέγγιση της συμβολικότητάς τους μέσα από το πρίσμα της ψυχανάλυσης. Η πρώτη αλλαγή προέρχεται από τον τομέα των κοινωνικών επιστημών, και μάλιστα τον κλάδο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, ενώ η δεύτερη από την επιστήμη της Ψυχολογίας. Ο Durkheim, από τις σημαντικότερες φυσιογνωμίες της επιστήμης της κοινωνιολογίας, οδηγεί τους μυθολόγους να αντιμετωπίζουν τους μύθους ως «κοινωνικά φαινόμενα», δηλαδή ως φαινόμενα sui

generis, που δεν μπορούν να αναχθούν σε άλλη τάξη φαινομένων (λ.χ., φυσικών, μεταφυσικών, ή ψυχοβιολογικών), αλλά πρέπει να ερμηνευτούν με τους όρους που θέτει η έννοια της κοινωνίας (Buxton, 2005· Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Η πρώτη προσέγγιση της μυθολογίας από την επιστήμη της ψυχολογίας οφείλεται στον Sigmund Freud. Ήδη στα 1900 στην *Ερμηνεία των ονείρων*, ο Freud διατύπωσε την άποψη ότι η συμβολικότητα, που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των ονείρων, δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτά, αλλά ανήκει σε ένα ευρύτερο φάσμα λογικής, τη λογική του ασυνείδητου και γι' αυτό τη βρίσκουμε επίσης στους μύθους, τα παραμύθια, τις παραδόσεις, τις ιδιωματικές φράσεις και την παροιμιακή σοφία. Την ίδια άποψη, ότι δηλαδή το όνειρο και ο μύθος λειτουργούν με βάση τους ίδιους λογικούς μηχανισμούς, τη διατύπωσε ακόμη καθαρότερα ο Freud τον επόμενο χρόνο, το 1901, σε μια σύντομη πραγματεία του *Περί ονείρων*. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1908, ο Freud διατυπώνει την άποψη ότι «οι μύθοι αποτελούν τα παμπάλαια όνειρα της ανθρωπότητας», είναι δηλαδή τα ονειρικά κατάλοιπα της παιδικής ηλικίας της ανθρωπότητας. Το επόμενο στάδιο στη φροϋδική ερμηνεία των μύθων αντιπροσωπεύεται από το *Τοτέμ και ταμπού* το 1912, όπου ο Freud ενδιαφέρεται λιγότερο για τον μύθο και περισσότερο για τη θεωρία του, που μας είναι γνωστή ως «οιδιπόδειο σύμπλεγμα» (Buxton, 2005· Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Η φροϋδική ερμηνεία δεν είναι ωστόσο η μόνη προσπάθεια ψυχαναλυτικής προσέγγισης των μύθων. Γύρω στα 1940, ο Karl Jung παρουσίασε τη δική του ψυχαναλυτική μέθοδο, η οποία δε στηρίζεται στην αναλογία μύθου - ονείρου, αλλά εξερευνά τη δομή του «συλλογικού ασυνείδητου», από το οποίο υποτίθεται ότι πηγάζουν οι μύθοι. Διαφοροποιώντας τη φροϋδική θεωρία, ο Jung διακρίνει κάτω από το ατομικό ασυνείδητο ένα κοινό ψυχικό υπόστρωμα, το οποίο ονομάζει «συλλογικό ασυνείδητο». Την ύπαρξη και τη δράση του συλλογικού ασυνείδητου δεν μπορούμε να τη γνωρίσουμε παρά μόνο μονάχα μέσω των συγκεκριμένων μορφών με τις οποίες εκδηλώνονται τα αρχέτυπα – τα οποία, κατά τον Jung, αποτελούν δομικά στοιχεία του ασυνείδητου, «πυρήνες σημασίας», όπως τα ονομάζει, και τα θεωρεί όχι αναπαραστάσεις, αλλά δυνατότητες αναπαραστάσεων. Οι μύθοι κατά τον Jung είναι μια προσπάθεια ερμηνείας των αρχετύπων, μερικά από τα οποία είναι ο γέρος-σοφός, η μητέρα-γη, η anima (το θηλυκό ασυνείδητο στον άνδρα), ο animus (το αρσενικό ασυνείδητο στη γυναίκα), η σκιά (το σύνολο των στοιχείων του προσωπικού υποσυνείδητου και του συλλογικού ασυνείδητου), το παιδί, ο ήλιος κ.α. (Buxton, 2005· Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Την εφαρμογή των απόψεων του Jung στον τομέα των

μύθων επιχείρησε ο Karl Kerenevgy, που πιστεύει ότι οι θεοί, όπως ο Απόλλωνας, ο Ερμής, ο Διόνυσος ή ο Ζεύς αποτελούν όψεις του αρχέτυπου παιδιού, το οποίο, κατά τον Jung αντιπροσωπεύει την προ-συνειδητή παιδική όψη της συλλογικής ψυχής.

Μετά το 1950 έρχεται και ένας καινούριος τρόπος ανάλυσης των μύθων, η «δομική» ανάλυση, η οποία συνδέθηκε με το όνομα του Γάλλου ανθρωπολόγου Claude Levi-Strauss. Η «δομική» ή «στρουκτουραλιστική» θεωρία ισχυρίζεται ότι η σχέση ανθρώπων και μύθων είναι αμφίδρομη, δηλαδή ότι οι μύθοι «στοχάζονται τον εαυτό τους μέσα στους ανθρώπους» «Les mythes se pensent dans les homes» (Levi-Strauss όπ. αναφ. στο Κυριακίδου – Νέστορος, 1986, σ. 285). Αυτό σημαίνει ότι ο σκεπτόμενος άνθρωπος δεν είναι πέρα για πέρα ελεύθερος να ασκήσει τη μυθολογική του φαντασία, αλλά υπόκειται σε ορισμένες δεσμεύσεις που του επιβάλλει το υλικό του και οι νόμοι που διέπουν τη σκέψη του. Σύμφωνα με τον Levi-Strauss οι μύθοι ανακατασκευάζουν την πραγματικότητα συνδυάζοντας με διάφορους τρόπους τα στοιχεία της, με σκοπό να την κάνουν να ανταποκριθεί στα μεγάλα ανθρώπινα προβλήματα, όπως τα συνειδητοποιεί η κάθε κοινωνία. Η δομική ανάλυση των μύθων που κάνει ο Levi-Strauss φανερώνει αυτά τα προβλήματα και φανερώνει και τον τρόπο με τον οποίον τα λύνει η κάθε κοινωνία μέσω των μύθων της. Ωστόσο, ο απώτερος σκοπός της ανάλυσης του δεν είναι αυτός. Η σημασία των μύθων που αναζητά ο Levi-Strauss είναι το πώς το ανθρώπινο μυαλό εκμεταλλεύεται τον κόσμο στον οποίο και το ίδιο ανήκει, για να εκφραστεί λογικά, δηλαδή σε ένα επίπεδο αφηρημένων εννοιών πέρα και πάνω από τις εμπειρικές κατηγορίες (Κυριακίδου – Νέστορος, 1986). Αυτή η καινούρια αντίληψη της σχέσης ανθρώπων – μύθων αποτελεί τον πυρήνα της «επιστημονικής ερμηνείας των μύθων» του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα. Παράλληλα, η «λειτουργική» ή «φονξιοναλιστική» θεωρία του Malinowski, που βασίστηκε στη άμεση παρατήρηση της λειτουργίας των μύθων στις πρωτογονικές φυλές δέχεται ότι σκοπός του μύθου είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, λέγοντας ότι ο μύθος «εκφράζει, καθιερώνει και κωδικοποιεί τη θρησκευτική πίστη, προστατεύει και επιβάλλει την ηθική, εγγυάται για την αποτελεσματικότητα των θρησκευτικών τελετών και περιλαμβάνει πρακτικούς κανόνες για την καθοδήγηση των ανθρώπων» (Malinowski όπ. αναφ. στο Κυριακίδου – Νέστορος, 1986, σ. 287). Σήμερα, ένας μεγάλος αριθμός αρχαίων ελληνικών μύθων μπορεί να βρεθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία: στην ιατρική, στην ψυχολογία, ψυχιατρική, την παιδαγωγική και σε πολλούς άλλους κλάδους και πεδία, ιδίως

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

στην ψυχανάλυση. Στα νεότερα χρόνια η έρευνα για τους μύθους εξετάζει τις σημειωτικές, σημειολογικές και επιστημολογικές πτυχές τους. Υπάρχει μεγάλος αριθμός συστημάτων ταξινόμησης, αποδεκτών τυπολογιών και προσεγγίσεων για τη μελέτη των ελληνικών μύθων. Οι Falcón, Fernández και López, (1997, as cited in Fernández-Cano & more, 2012) κάνουν διάκριση μεταξύ πολλών διαφορετικών αναλυτικών προσεγγίσεων: ιστορικοδιαχρονική, δομική, σημασιολογική, ψυχαναλυτική και φιλοσοφική. Ο Gadamer (1997, as cited in Fernández -Cano & more, 2012), είναι ένας από αυτούς που θεωρεί ότι ο μύθος έχει τη δική του φιλοσοφική σημασία και αξιοπιστία, και για τον λόγο αυτό είναι και δικαιολογημένη η έρευνά του. Πάντως, το γεγονός ότι ο μύθος είναι αντικείμενο τόσων πολλών κλάδων, δείχνει ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα σύνθετο και πολύσημο φαινόμενο, που δύσκολα ορίζεται και περιορίζεται, παραμένοντας έργο ανοιχτό, συνεχώς προσδιορισίμο (Μήττα, 1997).

1.10 Ο μύθος μέσα από τους Έλληνες ποιητές και λογοτέχνες

Ο Buxton (2005) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της «Κρητικής Αναγέννησης», λόγιοι ποιητές, όπως ο Βισσέντζος Κορνάρος στο θαυμάσιο έμμετρο ερωτικό του ποίημα, *Ερωτόκριτος*, άντλησαν υλικό από αρχαίες ιστορίες, σχεδόν με βεβαιότητα μέσω των οβιδιακών αναπλάσεων. Αργότερα, κατά τη διάρκεια του κινήματος ανεξαρτησίας της δεκαετίας του 1820 η *Ιλιάδα* ήταν το κατεξοχήν σημείο αναφοράς, όπως διαπιστώνουμε στους πατριωτικούς στίχους από την ωδή «Εις δόξαν» του Αντρέα Κάλβου:

Εύφραινε με το αθάνατον

μέτρον τας Αχαιΐδας

χήρας ο θεῖος Όμηρος,

και το πνεύμα σας άναπτε

το ίδιον μέλος (Κάλβος, χ.χ. σ. 47).

Ο Κ. Π. Καβάφης από την Αλεξάνδρεια επηρεάστηκε επίσης από την *Ιλιάδα*, όπως φανερώνει το ποίημά του «Η κηδεία του Σαρπηδόνας»:

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Βαρυάν οδύνην έχει ο Ζευσ. Τον Σαρπηδόνα

εσκότωσεν ο Πάτροκλος· και τώρα ορμούν

ο Μενoitιάδης κ' οι Αχαιοί το σώμα

ν' αρπάξουνε και να το εξευτελίσουν (Κ. Π. Καβάφης, *ποιήματα εν όλω*, 1998, σ. 42).

Το διασημότερο όμως ταξίδι του ήταν η επιστροφή στην «Ιθάκη», έναν στοχασμό πάνω στην αδιάλειπτη αναζήτηση εμπειριών από την ανθρωπότητα:

Κι αν πτωχική την βρήκες, η Ιθάκη δε σε γέλασε.

Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,

Ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκη τι σημαίνουν.

(Κ. Π. Καβάφης, *ποιήματα εν όλω*, 1998, σ. 55).

Μια γενιά αργότερα ο Άγγελος Σικελιανός από τη Λευκάδα, επαναχρησιμοποίησε μύθους με έναν έντονα λυρικό και άμεσο τρόπο. Ένας άλλος συγγραφέας τον οποίο γοήτευσε η κλασική κληρονομιά ήταν ο Νίκος Καζαντζάκης με το πιο επιβλητικό έργο του την *Οδύσσεια*, μια τεράστια ποιητική διερεύνηση (33.333 στίχοι) των φανταστικών περιπλανήσεων του Οδυσσέα μετά την επιστροφή του στην Ιθάκη. Τέλος, μεγάλο μέρος της ποιητικής παραγωγής του Γιάννη Ρίτσου βασίζεται σε έναν διάλογο με τους αρχαίους θρύλους, κυρίως των Πελοπιδών και του Τρωικού πολέμου.

1.11 Η παιδαγωγική αξία του μύθου

Η Καραμήτρου τονίζει πως «ο Μύθος είναι η θεμελιώδης αρχή του προτυπωτικού Λόγου στην αγωγή» (2004, σ. 13). Αντιμάχεται τον Θάνατο διηγούμενος την Ηθική, την αισθητική και τον ερωτισμό του Ανθρώπινου Πολιτισμού» (ό.π., σ. 13). «Είναι ένα ολοκληρωμένο παιχνίδι που μέσα από την εύρυθμη δομή του, η οποία επιδέχεται ποικίλες παραλλαγές κι αναγνώσεις εγείρει τη διαίσθηση και την παρατηρητικότητα του παιδιού». «Είναι μια εξόχως παιδαγωγική υπόθεση προπάντων, διότι με τρόπο αγαπητικό αποκαλύπτει κι εξυφαίνει εύγλωττα το πρόσωπο της ετερότητας». «Είναι η απαρχή της Θεατρικής δημιουργίας κι ερμηνείας καθώς μυεί το παιδί στη θεμελίωση της αντίληψης της

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

διαφορετικότητας, του χώρου και του χρόνου. «Μέσα από τη δράση των δραματικών μυθικών προσώπων δομείται μια αληθινή, περίλαμπρη στάση Ζωής» (2013, σσ. 55 - 56). Το ελληνικό σχολείο οφείλει να αξιοποιήσει τους αρχαίους ελληνικούς μύθους προκειμένου να ενδυναμώσει τις πνευματικές και ηθικές αξίες που εμπεριέχονται σε αυτούς και επειδή οι αξίες δε διδάσκονται, αλλά βιώνονται η αξιοποίηση της Τέχνης αποτελεί πλέον μια αδήριτη ανάγκη (Πυργιωτάκης, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. ΣΚΕΨΗ

Σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα δύο από τα είδη σκέψης, που απασχολούν και την παρούσα μελέτη, είναι η κριτική και η δημιουργική σκέψη.

2.1 Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη είναι μια έννοια που έχει επιδεχθεί πλήθος ορισμών, έτσι όπως αναδείχθηκαν μέσα από τις διάφορες επιστημονικές μελέτες. Μία από αυτές που ξεχωρίζουν είναι αυτή του στο R. Ennis, ο οποίος έχει συμβάλλει σημαντικά στον προσδιορισμό της έννοιας και στην κατανόησή της, αναλύοντας τις ικανότητες, τις διαθέσεις και τις μεθόδους αξιολόγησης των ικανοτήτων της κριτικής σκέψης. Ιδιαίτερα κατατοπιστική μελέτη είναι αυτή που εκδίδει το 1989 με τον S. Norris, *Evaluating Critical Thinking*, , όπου ορίζει την κριτική σκέψη ως την αιτιολογημένη και στοχαστική σκέψη που στόχο έχει να αποφασίσουμε τι θα πρέπει να πιστέψουμε και τι θα πρέπει να πράξουμε. Είναι η σκέψη που βασίζεται σε στέρεα επιχειρήματα και οδηγεί σε δυνατά συμπεράσματα και οι ικανότητές της αφορούν στην αξιολόγηση των πληροφοριών και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτές, στην παραγωγή αξιόπιστων πληροφοριών και συμπερασμάτων, στη διαφύλαξη της σαφήνειας και στην αλληλεπίδραση με τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, ο Ennis (1989, 1993, 1996, 2011) αναφέρει ότι κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος αναζητά τις αιτίες ενός φαινομένου, θέλει να έχει ολιστική αντίληψη για αυτό που τον ενδιαφέρει, αλλά επεξεργάζεται και τα επιμέρους στοιχεία μιας κατάστασης, παρατηρεί και διατυπώνει ερωτήσεις, προσπαθεί να είναι καλά ενημερωμένος και ελέγχει την αξιοπιστία μιας πηγής, χρησιμοποιεί στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, προσπαθεί να βάλει σε μια λογική σειρά τα μέρη ενός πολύπλοκου συνόλου, αναλύει υποθέσεις και επιχειρήματα, αναζητά όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια και συνέπεια, επιζητά εναλλακτικές λύσεις, αναπτύσσει και υπερασπίζεται τη θέση του για ένα θέμα με καθαρότητα και ειλικρίνεια και τέλος, ακούει τις απόψεις και τα επιχειρήματα των άλλων, υπολογίζει τα συναισθήματά τους, το γνωστικό τους επίπεδο και την άποψή τους για τη ζωή.

Ένας επίσης σημαντικός θεωρητικός ο Paul (1984), διακρίνει την κριτική σκέψη σε αδύναμη και δυνατή. Αδύναμη κριτική σκέψη έχουν όσοι αντιμετωπίζουν τα πράγματα από μια συγκεκριμένη θέση ή από μία μόνο διάσταση. Από την άλλη πλευρά, δυνατή κριτική σκέψη, έχουν όσοι είναι δεξιότεχνες στη χρήση επιχειρημάτων και ταυτόχρονα αμερόληπτοι, εξετάζοντας όχι μόνο τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, την ιδεολογία και τις προκαταλήψεις των άλλων, αλλά και τις δικές τους. Έτσι, ο Paul ορίζει ως κριτική σκέψη την ικανότητα να θέτει κανείς ερωτήσεις, να αναδομεί με κατανόηση και φαντασία τις πιο ισχυρές παραλλαγές απόψεων, που είναι αντίθετες με τις δικές του και να σκέπτεται πολυδιάστατα, ώστε να προσδιορίζει πότε είναι δυνατή η δική του άποψη και πότε η αντιτιθέμενη. Στην 8η Ετήσια Διεθνή Διάσκεψη για την Κριτική Σκέψη και την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, οι μελετητές Scriven και Paul (1987) όρισαν την κριτική σκέψη ως τη διαδικασία ενεργού και επιδέξιου εννοιολογικού σχεδιασμού, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και/ή αξιολόγησης των πληροφοριών που συλλέγονται ή παράγονται από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον αναστοχασμό, τον συλλογισμό ή την επικοινωνία, ως οδηγό για την πεποίθηση και τη δράση. Ωστόσο, όπως αναφέρουν ο ίδιοι, η κριτική σκέψη απαιτεί κάτι περισσότερο από την απόκτηση πληροφοριών ή την επίδειξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ή λήψης αποφάσεων. Οι άνθρωποι που έχουν κριτική σκέψη μετριάζουν τις προκαταλήψεις, σκεπτόμενοι ορθολογικά και με ενσυναίσθηση. Με τον τρόπο αυτό, αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και προσπαθούν να την εξετάσουν μέσω λογικής ανάλυσης και βαθιάς διερεύνησης. Στο έργο του ο H. Siegel (1988), τονίζει ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος λαμβάνει υπόψη και σέβεται τις απόψεις των άλλων, ακόμη κι αν αυτές είναι εντελώς διαφορετικές από τις δικές του. Επιπλέον, κατανοεί τα επιμέρους πεδία, γιατί αντιλαμβάνεται τις αιτίες που ενυπάρχουν σε αυτά, είναι αυτόνομος και επιλέγει και να ακολουθεί τον τρόπο ζωής που συνάδει καλύτερα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του, και τέλος, διασφαλίζει τον δημοκρατικό τρόπο ζωής, καθώς συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και τις δρομολογεί.

Ο Perkins (1994), θεωρεί ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι εκείνος που η σκέψη του είναι λογική, ευέλικτη, διορατική και παραγωγική ενώ ταυτόχρονα τον βοηθά να εκπληρώνει τους στόχους του. Ειδικότερα, ο Perkins ορίζει ως καλή σκέψη αυτή που: 1) είναι ανοικτή και περιπετειώδης, 2) είναι προσανατολισμένη σε μια διαρκή διανοητική περιέργεια, 3) αναζητά τη διευκρίνιση και την κατανόηση, 4) διαθέτει σχέδιο και

στρατηγική, 5) είναι διανοητικά προσεκτική, 6) αναζητά και να αξιολογεί αιτίες και 7) είναι μεταγνωστική. Οι Richard & Siu, (2012) τονίζουν πως η κριτική σκέψη είναι μια απελευθερωτική δύναμη στην εκπαίδευση και ένας ισχυρός πόρος στην προσωπική και πολιτική ζωή του ατόμου. Περιλαμβάνει την κατανόηση και την έκφραση του νοήματος ή της σημασίας μιας μεγάλης ποικιλίας εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, γεγονότων, κρίσεων, συμβάσεων, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών και κριτηρίων. Ένας κριτικά σκεπτόμενος είναι σε θέση να ερμηνεύει, να αναλύει, να αξιολογεί και να συμπεραίνει. Οι ισχυροί κριτικά σκεπτόμενοι μπορούν επίσης να εφαρμόζουν την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να εξηγούν αποτελεσματικά τι σκέφτονται και πώς κατέληξαν σε αυτή την κρίση. Ο Ματσαγγούρας (2011) ορίζει την κριτική σκέψη ως «νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσεις» (σ. 77). Σύμφωνα με τον ίδιο όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπράττουν και καθιστούν τη μεν διαδικασία της κριτικής σκέψης πειθαρχημένη και συνεπή, τα δε προϊόντα της έγκυρα, σαφή και αμερόληπτα. Με αυτές τις προϋποθέσεις το άτομο έχει δυνατότητες να οδηγηθεί σε ορθές αποφάσεις και να ανεύρει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Ο Lipman (1994), σχετίζει την κριτική σκέψη με την ικανότητά της για αυτό-διόρθωση και την ευαισθησία της στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου και ο Fisher (1995) με την ετοιμότητα για αμφισβήτηση των απόψεων των άλλων (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2011). Ο Τριλιανός (1997), αναφέρει πως η κριτική σκέψη είναι μια πολύπλοκη διεργασία του νου που επιτρέπει στον στοχαστή να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε προβληματικές καταστάσεις, θέτοντας στον αντίποδα την απλοϊκή, ρηχή, επιπόλαιη, χωρίς κριτήρια και αρχές σκέψη, που ωθεί σε γρήγορες αποφάσεις και λύσεις, όχι απαραίτητα αποτελεσματικές. Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η κριτική σκέψη δεν αποτελεί μια αφηρημένη εκπαιδευτική απασχόληση, αλλά μια έντονη δραστηριότητα (Brookfield, 1987 στο Περικάκη, 2009), η οποία έχει και δύο επιπλέον χαρακτηριστικά: πρώτον, δεν αποτελεί έμφυτο χάρισμα του ανθρώπου, αλλά η ποιότητά της εξαρτάται από το είδος της εκπαίδευσης που έχουμε δεχθεί και δεύτερον, η άποψη για την κριτική σκέψη

μεταλλάσσεται, επειδή οι ίδιοι οι ερευνητές που ασχολούνται με την έννοια της κριτικής σκέψης αλλάζουν την άποψή τους γι' αυτή με την πάροδο του χρόνου, καθώς νέοι ερευνητές συνεισφέρουν στο πεδίο Μέγα (2011α).

2.2 Δημιουργική σκέψη

Όταν κυρίαρχα στοιχεία στη διαδικασία της σκέψης δεν είναι ούτε η συνεπής χρήση κριτηρίων, ούτε η ορθολογικότητα των διαδικασιών, ούτε ο αναλογισμός για τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών επιλογών, αλλά είναι η ικανότητα για μετασχηματισμό, επαναθεώρηση, σύνθεση και αναδιάρθρωση των διαθέσιμων στοιχείων, που τελικά οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών καινοτομών, πρόσφορων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων κάνουμε λόγο για δημιουργική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2011). Σύμφωνα με τον Richard & Siu (2012), χαρακτηριστικά των δημιουργικών στοχαστών είναι η τάση για νέες ιδέες, η αποδοχή της αλλαγής, η ευελιξία, η περιέργεια για τη ζωή, η απόλαυση της πρόκλησης, η αισιοδοξία για την εξεύρεση λύσεων, η αποδοχή της αποτυχίας ως εργαλείο μάθησης, η ερμηνεία των προβλημάτων ως προκλήσεις και ευκαιρίες, η προθυμία να αμφισβητούν τις υποθέσεις, η ικανότητα να κατασκευάζουν ιδέες με πολλαπλές λύσεις, η επιμονή και η επιμέλεια. Ένα άτομο είναι δημιουργικό όταν του το επιτρέπουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως οι φυσικές του κλίσεις, ο πλούτος εμπειριών και η ελευθερία (Ζάραγκας, 2011). Όπως αναφέρει και ο Κούσουλας (2003), η ισχυρή γονιδιακή βάση που φαίνεται να έχουν ορισμένα τουλάχιστον δημιουργικά γνωρίσματα δεν αναιρεί την προσπάθεια καλλιέργειάς τους: τη θέτει απλά σε νέα βάση όπως αυτή διαμορφώνεται προοδευτικά από τις έρευνες των νευροεπιστημών.

2.3 Σχέση κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Συγκρίνοντας τους ορισμούς της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αντιλαμβανόμαστε ότι «δημιουργική είναι η σκέψη που χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και καινοτομία, ενώ η κριτική σκέψη έχει σκοπό και χρησιμοποιεί δεξιότητες όπως η επίλυση προβλήματος, η λήψη απόφασης, η αξιολόγηση και η μεταγνώση» (Davis-Seaver, 2000 στο Περακάκη, 2009). Ωστόσο, ενώ θεωρείται ότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη είναι ουσιαστικά διαφορετικοί τρόποι σκέψης, μελέτες αναγνωρίζουν ότι είναι συμπληρωματικές διαδικασίες σκέψης ανώτερης τάξης και ότι μπορεί να υπάρξουν επικαλύψεις μεταξύ των

δύο νοητικών διαδικασιών. Ο Ματσαγγούρας (2011), επισημαίνει ότι κριτική και δημιουργική σκέψη είναι αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά όχι ταυτόσημες μορφές σκέψης. Η βασική τους διαφορά είναι ότι ενώ η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων με λογικό και συστηματικό τρόπο και προσφέρεται για την αντικειμενική αποτίμηση μέσων, μεθόδων, μαρτυριών, κριτηρίων και λύσεων, η δημιουργική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ελεύθερη και πρωτότυπη σύνθεση των δεδομένων, την οποία κάνει το άτομο με τη βοήθεια της φαντασίας του. Οι Richard & Siu (2012), υποστηρίζουν ότι η κριτική σκέψη προέρχεται από τον αριστερό εγκέφαλο και είναι αναλυτική, εστιασμένη, αντικειμενική, αιτιολογημένη και λεκτική, ενώ η δημιουργική σκέψη πηγάζει από τον δεξιό εγκέφαλο και είναι παραγωγική, συνειρμική, υποκειμενική, καινοτόμα και οπτική. Κατά τον Lipman (1997 στο Silva, 2020), δεν υπάρχει εντελώς καθαρή κριτική σκέψη ή δημιουργική σκέψη. Είναι ακριβώς η σκέψη ανώτερης τάξης ή «σύνθετη σκέψη» που οδηγεί στην κριτική και τη δημιουργικότητα (Paul & Elder, 2005 as cited in Pantaleo, 2016).

2.4 Η κριτική και δημιουργική σκέψη στην εκπαίδευση

Πολλές συζητήσεις σχετικά με τον προσδιορισμό και την ανάπτυξη των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν την κριτική και δημιουργική σκέψη ως μέρος του καταλόγου των βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν για το μέλλον. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών στις χώρες του ΟΟΣΑ περιλαμβάνουν με τη μία ή την άλλη μορφή την κριτική και δημιουργική σκέψη ως αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς η σημασία τους στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί παγκοσμίως σημαντική με την πλειοψηφία του πληθυσμού να πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να γίνουν «ανεξάρτητοι στοχαστές» και όχι απλώς να μεταδίδουν γνώσεις (Fullan, et al., 2018· Lucas & Spencer, 2017· Newton & Newton, 2014, as cited in Vincent-Lancrin et al., 2019). Η κριτική σκέψη στην επίσημη εκπαίδευση δίνει έμφαση στις δεξιότητες ανάλυσης - διδάσκοντας στους μαθητές πώς να κατανοούν τους ισχυρισμούς, να ακολουθούν ή να δημιουργούν ένα λογικό επιχείρημα, και να βρίσκουν την απάντηση, ενώ η δημιουργική σκέψη εστιάζει στη διερεύνηση ιδεών, στη δημιουργία δυνατοτήτων, στην αναζήτηση πολλών σωστών απαντήσεων και όχι μόνο μιας. Στην επίλυση προβλημάτων, και οι δύο μέθοδοι σκέψης είναι κρίσιμες, καθώς πρέπει να αναλύσουμε το πρόβλημα και στη συνέχεια να βρούμε λύσεις, να τις εφαρμόσουμε και να τις

αξιολογήσουμε. Απαιτείται μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, γιατί και οι δύο εξαρτώνται αμοιβαία και είναι ζωτικής σημασίας για μια επιτυχημένη επαγγελματική ζωή (Chang et al., 2014). Ο Κούσουλας (2003), αποκαλεί τη συνεργασία των δύο ειδών σκέψης που αλληλοτροφοδοτούνται σαν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, «αποτελεσματική σκέψη». Θεωρεί ότι στην προσπάθεια καλλιέργειας του ενός ή του άλλου είδους σκέψης, όπου και αν είναι στραμμένο το διδακτικό ενδιαφέρον, είναι απαραίτητη η πρόβλεψη για ταυτόχρονη καλλιέργεια και των δύο, καθώς ο διαχωρισμός τους είναι σχετικά εύκολος ή και αναγκαίος θεωρητικά για μεθοδολογικούς λόγους αλλά όχι και στη φυσική διαδικασία της σκέψης όπως αυτή συμβαίνει στον ανθρώπινο νου. Σε αυτό συνεπικουρεί και η Μέγα (2011), η οποία τονίζει ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύουν τόσο την κριτική, όσο και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης όπως η οργάνωση, η περίληψη, η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση και η σύγκριση θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με τη φαντασία, την πρωτοτυπία και την ευελιξία της δημιουργικής σκέψης όταν προσεγγίζονται προβληματικές καταστάσεις, αξιολογούνται απόψεις ή παίρνονται αποφάσεις.

2.4.1 Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης

Σύμφωνα με τον Μασαγγούρα (1989), η κριτική σκέψη ως προωθημένη μορφή σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη της διδακτικής πράξης, γιατί το κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει την ικανότητα και τη βούληση να αποστασιοποιηθεί προς στιγμήν από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικογνωστικές προκαταλήψεις και τα συμφέροντά του, να εξετάσει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία, τα οποία στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις και στη συνέχεια να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης και τους δυνατούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από κάθε σκοπιά. Ο Dewey (1966) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η κοινωνία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης που να παρέχει στα άτομα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά και τις νοητικές συνήθειες που διασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές χωρίς να εισάγουν σύγχυση. Συνεπώς η εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη νοητικών συνηθειών που συνδέονται με την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή στα κοινά και τη συνεργασία των πολιτών (Ράικου & Καραλής, 2019).

Οι Chiam et al. (2014) παρουσιάζουν μελέτες των Terenzini et al. (1995), που δείχνουν ότι το επίπεδο εμπλοκής και δέσμευσης ενός μαθητή στη διδακτική διαδικασία μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών του, καθώς και έρευνες των Ames & Archer (1988), McKeachie (1986), Nolen (1988) και Smith (1977), που δείχνουν ότι η σκέψη των μαθητών μπορεί πράγματι να επηρεαστεί από τον τρόπο εργασιών στην τάξη. Τα στοιχεία που παρουσιάζουν δείχνουν ότι η συνεργατική μάθηση και η ομαδική συζήτηση προωθούν την αυξημένη χρήση δεξιοτήτων ανώτερης τάξης και στρατηγικών ανώτερης συλλογιστικής. Τέλος, ο Lambert (2006) ως αποτέλεσμα της μελέτης του υποστηρίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης ως αποτέλεσμα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

2.4.2 Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας σημαίνει την εκπαιδευτική εκείνη παρέμβαση, με την οποία το άτομο ωθείται να αξιοποιήσει τις όποιες δημιουργικές του ικανότητες και να αναπτύξει δομές και μεθόδους που θα το βοηθούν να παράγει ιδέες νέες και χρήσιμες τόσο για την περίσταση για την οποία προκύπτουν, όσο και για το ίδιο το άτομο. Η δημιουργική πορεία του ανθρώπου είναι μια διαδικασία μάθησης με καλοσχεδιασμένα διδακτικά πλάνα. Δεν πρόκειται για μια απλή εξάσκηση ορισμένων δεξιοτήτων, αλλά για μια συνολικότερη διαμόρφωση του διδακτικού πλαισίου. Ένα διδακτικό μοντέλο με στόχο τη δημιουργική σκέψη συνεπώς θα καλλιεργούσε ένα σύνολο ψυχογνωστικών δεξιοτήτων, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ένα δημιουργικό περιβάλλον, στο οποίο ευνοείται η προσωπική έκφραση των μαθητών, παρέχοντας τις απαραίτητες γνωστικές βάσεις και προκλήσεις, αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα, μέσα από το σεβασμό των ατομικών διαφορών σε κάθε επίπεδο (Κούσουλας, 2003). Η δημιουργικότητα παράγεται μέσα από την εκπαίδευση, αρκεί η/ο εκπαιδευτικός να δίνει πρωτότυπες και δημιουργικές απαντήσεις, να σέβεται και να δίνει ευκαιρίες και χρόνο στην έκφραση πρωτότυπων ιδεών και απαντήσεων, να ενθαρρύνει τις μαθήτριες και τους μαθητές να εκδηλώνουν τον αυθορμητισμό τους και να προβάλλουν την προσωπικότητά τους και να ενισχύει τις πρωτοβουλίες για παρουσίαση νέων πραγμάτων ή ομαδικών δραστηριοτήτων (Ζάραγκας, 2011).

2.4.3 Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών τους, αναλαμβάνουν ένα δύσκολο και σύνθετο έργο που απαιτεί χρήση πολλαπλών τεχνικών και ρόλων. Οι δημιουργικές διαδικασίες δεν είναι καλοστημένες και καλοσχεδιασμένες δράσεις που εφαρμόζονται επί τούτου προκειμένου να καλλιεργηθούν δεξιότητες. Απαιτούν συναισθηματική εμπλοκή, αφοσίωση και επιμονή, σκληρή εργασία και θέληση, έκφραση προσωπικών ιδιοτήτων και αυθεντικές προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει αυθεντικό προσωπικό ενδιαφέρον και αισθάνεται ότι γίνεται ένα μέρος της δημιουργικής διαδικασίας στην τάξη. Οι ενέργειές τους αναδεικνύουν την προσωπικότητά τους, προέρχονται από τη μοναδικότητα της αλληλεπίδρασής τους με τους συγκεκριμένους μαθητές και ανατροφοδοτούν τους ίδιους στην πορεία της εκπλήρωσης του εαυτού τους (Κούσουλας, 2003). Τα ευρήματα των Pantaleo (2016) και Smith (1977) όπ. αναφ. στο Chiam et al. (2014), έδειξαν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών από τους διδάσκοντες μέσα από τον έπαινο και τη χρήση των ιδεών τους, καθώς και η πρόκληση για αλληλεπίδραση μεταξύ τους προκαλούσαν υψηλό επίπεδο συμμετοχής στην τάξη και σχετίζονταν θετικά με την αύξηση της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Ο Cropely (1997 as cited in Chiam et al., 2014) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα εάν ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, εφαρμόζει συνεργατική διδασκαλία, καθυστερεί να κρίνει τις ιδέες των μαθητών μέχρι να τις επεξεργαστούν διεξοδικά και να τις διατυπώσουν με σαφήνεια, ενθαρρύνει την ευέλικτη σκέψη, προάγει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προτάσεις και τις ερωτήσεις τους, προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να εργαστούν με μια μεγάλη ποικιλία υλικών και κάτω από πολλές διαφορετικές συνθήκες και βοηθάει τους μαθητές να μάθουν να αντιμετωπίζουν την απογοήτευση και την αποτυχία, ώστε να έχουν το θάρρος να δοκιμάσουν το νέο και το ασυνήθιστο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σημαντική είναι και η λειτουργία της ερώτησης, όταν οργανώνεται σωστά, αφού αποτελεί εργαλείο παρατήρησης, ανάκλησης, προβληματισμού, αξιολόγησης, εμπέδωσης της γνώσης αλλά και καθοδήγησης της σκέψης με την προϋπόθεση ότι διαθέτει ποιότητα και ενεργοποιεί τις ανώτερες νοητικές δεξιότητες της σκέψης (Pantaleo, 2016). Συχνά η υποβολή καλών ερωτήσεων φτάνει να εξισώνεται με την ποιοτικά ανώτερη

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

διδασκαλία, αφού οι ερωτήσεις βοηθούν τη σκέψη να απογειωθεί κατά τη διάρκεια της μάθησης (Θεοφιλίδης, 1988, σ. 7-8 στο Κωσταρά, 2019).

2.5 Δημιουργική και κριτική σκέψη στην προσωπική και κοινωνική ευημερία

Σύμφωνα με τους Vincent-Lancrin et al. (2019), οι δεξιότητες ανώτερης τάξης, όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, είναι σημαντικές, επειδή συμβάλλουν στην ευημερία των ανθρώπων και στη διασφάλιση των δημοκρατικών κοινωνιών. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι έρευνες των Conner et al. (2017), Kaufman (2018), Perach & Wisman (2019) και Richards (2010), αποδεικνύουν ότι τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη και ότι οι δημιουργικές στιγμές στην καθημερινή ζωή ενός ατόμου συμβάλλουν στην ευημερία των ανθρώπων και της κοινωνίας. Σήμερα, στις σύγχρονες δημοκρατίες, οι άνθρωποι αναμένεται να ασκούν την κριτική τους σκέψη ως αναπόσπαστο μέρος της ιδιότητας του πολίτη, να σχηματίζουν ανεξάρτητη και τεκμηριωμένη γνώμη, να ψηφίζουν και να σταθμίζουν την ποιότητα των επιχειρημάτων που παρουσιάζονται στα μέσα ενημέρωσης και σε άλλες πηγές εξουσίας. Σε έναν ψηφιακό κόσμο με πληθώρα γεγονότων, απόψεων, θεωριών και υποθέσεων, η κριτική και δημιουργική σκέψη έχει γίνει ακόμη πιο σημαντική δεξιότητα για την αντιμετώπιση των σημερινών κοινωνικών προκλήσεων, είτε αυτές είναι παγκόσμιες, είτε εγχώριας φύσης (Vincent-Lancrin et al., 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. ΤΕΧΝΗ

Η Τέχνη ξεπλένει από την ψυχή

τη σκόνη της καθημερινότητας.

Pablo Picasso

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Τέχνης

Ο Gombrich (1997), αναφέρει πως η λέξη Τέχνη σημαίνει πολύ διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς καιρούς και τόπους και για να την καταλάβουμε θα πρέπει πρώτα να ξέρουμε τους σκοπούς που εξυπηρετεί, οι οποίοι διακρίνονται σε πρακτικούς και ιδεολογικούς. Οι πρώτοι εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες του ανθρώπου, ενώ οι δεύτερες ιδέες. Ο Chalmers, F.G ορίζει την Τέχνη ως δύναμη που διαμορφώνει τη στάση ζωής, τις αξίες, τα πιστεύω και τις συμπεριφορές μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας ατόμων σε μια δεδομένη χρονική περίοδο (1996, όπ. αναφ. στο Μέγα, 2002), ενώ η Γέμτου (2015) θεωρεί ότι η Τέχνη είναι πνευματικό φαινόμενο που διαμορφώνεται στο πλαίσιο κοινωνικών ομάδων ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ιδεών, σκέψεων και αξιών. Επομένως, αφού η Τέχνη εξαρτάται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνει και διαμορφώνεται, κάθε ορισμός για την Τέχνη μπορεί να έχει περιοριστικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι τέχνες δεν είναι μόνο φορέας στάσεων και αξιών μιας κοινωνίας, αλλά λειτουργούν και ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων μας. Είναι η «άγκυρα για τις αισθήσεις», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Perkins (1994, σ. 83) στη μονογραφία του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Σύμφωνα με τον Gardner (1990) η Τέχνη αποτελεί έκφραση πανανθρώπινων ιδεών και είναι μια διανοητική και συναισθηματική περιπέτεια που διεγείρει τον εσωτερικό μας διάλογο και μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε ποιοι είμαστε και ποιες είναι οι αξίες και οι αντιλήψεις μας για τη ζωή. Αυτή η διανοητική δραστηριότητα απαιτεί τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων, όχι απαραίτητα γλωσσικών. Τα σύμβολα αυτά είναι εκφραστικά, δηλαδή αποδίδουν την πραγματικότητα, τις εμπειρίες της ζωής ή τα συναισθήματα, έτσι όπως τα

βιώνει ο καλλιτέχνης και ενέχουν το στοιχείο της μεταφοράς, δηλαδή ερμηνεύονται με μοναδικό τρόπο από την πλευρά του παρατηρητή ή ακροατή ενός έργου Τέχνης. Είναι ολιστικά και επομένως πέρα από τα κεντρικά τους νοήματα καλύπτουν ένα ευρύ υποσύνολο νοημάτων και είναι σημαντικά, καθώς διεγείρουν την αισθητική μας αντίληψη. Για τον Rodin (2006), Τέχνη είναι ο θαυμασμός, η καλαισθησία, η χαρά του πνεύματος, η χαρά του νου που βλέπει καθαρά το σύμπαν και το ξαναδημιουργεί, φωτίζοντάς το με τη συνείδησή του· είναι η ύψιστη διακονία του ανθρώπου, επειδή είναι η άσκηση της σκέψης που επιζητεί να καταλάβει τον κόσμο και να τον κάνει κατανοητό, είναι εν τέλει η γοητεία της σκέψης και του αισθήματος ενσωματωμένη σε ό, τι υπηρετεί τους ανθρώπους. Για τον Νίτσε, στη *Γέννηση της Τραγωδίας*, η Τέχνη συνδέεται με τη δυϊκότητα του Απολλώνιου και του Διονυσιακού πνεύματος. Οι Έλληνες έκαναν καταληπτά τα βαθυστόχαστα κρυφά διδάγματα της καλλιτεχνικής τους αντίληψης όχι με αφηρημένες έννοιες, αλλά με τη διαπεραστική σαφήνεια των μορφών του κόσμου των θεών τους. «Χάρη σε αυτές τις δύο θεότητες των τεχνών, τον Απόλλωνα και τον Διόνυσο γνωρίζουμε ότι υπάρχει στον ελληνικό κόσμο ανάμεσα στην πλαστική Τέχνη, την απολλώνια και την ανεικονική Τέχνη της μουσικής, την Τέχνη του Διόνυσου» (σ. 57).

3.2 Η Τέχνη ως υψηλή αισθητική αξία

Η Τέχνη είναι μεγάλη.

Θα την πλησιάσουμε με ευλάβεια και σεβασμό.

Δεν έχουμε το δικαίωμα να την κατεβάζουμε στο ανάστημά μας.

Κάρολος Κουν

Πολλοί μελετητές και ιδιαίτερα οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως οι Adorno, Horkheimer, Marcuse και Lowenthal, συμφωνούν ότι «η αυθεντική Τέχνη αντλεί το υλικό της από τον αντικειμενικό κόσμο, αλλά ταυτόχρονα τον αρνείται, διότι τον παρουσιάζει με ένα μη συμβατικό τρόπο» (Αντόρνο κ. α., 1984, σ. 14). Ειδικότερα για τον Αντόρνο η γνήσια Τέχνη προάγει την αλήθεια και ταυτόχρονα μένει ασυμφιλίωτη με μια κοινωνία που κυριαρχείται όλο και περισσότερο από αλλοτριωτικές καταστάσεις (ό.π., 1984). Όπως ο Kant που πρώτος είχε εξηγήσει ότι η αυθεντική αισθητική εμπειρία

προσφέρει στον αποδέκτη τη δυνατότητα να οργανώνει τις γνωστικές του ικανότητες με τρόπο που διαφέρει από τον κυρίαρχο τρόπο σκέψης και να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική, δημιουργική προοπτική (Κόκκος, 2009α), έτσι και για τους στοχαστές της Σχολής της Φραγκφούρτης, η επιλογή έργων αυθεντικής Τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γιατί η αυθεντική Τέχνη προβάλλει εικόνες ζωής που έρχονται σε αντίθεση προς την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, ενώ ταυτόχρονα «προβάλλει την εικόνα ενός καλύτερου κόσμου, όπου θα έχουν πραγματωθεί ιδανικά όπως η ελευθερία και η ευτυχία» (Αντόρνο κ. α., 1984, σ. 15).

Αντίθετα, τα έργα μαζικής κουλτούρας δεν αποβλέπουν στην υπέρβαση της κατεστημένης τάξης πραγμάτων, ούτε προβάλλουν την εικόνα ενός καλύτερου κόσμου. Δεν στοχεύουν στην κατάδειξη κοινωνικών αντιφάσεων, ούτε επικαλούνται ιδανικά που θα μπορούσαν εν δυνάμει να γίνουν πραγματικότητα. Τουναντίον, ταυτίζονται απόλυτα με το υπάρχον, αναπαράγουν και ενισχύουν τις κυρίαρχες ερμηνείες της πραγματικότητας και κολακεύουν το ευνουχισμένο άτομο εκμεταλλευόμενα όλες τις αδυναμίες του εγώ του, τις ανορθολογικές τάσεις του, τα άγχη του και τον ναρκισσισμό του (ό.π., 1984). Η συστηματική επαφή με τα έργα μαζικής κουλτούρας περιορίζει τη σκέψη των παρατηρητών, καθώς τους ωθεί έμμεσα στην άκριτη αποδοχή και αφομοίωση των συστημάτων νοηματοδότησης που χρησιμοποιούν τα ίδια για τα διάφορα θέματα που παρουσιάζουν, τα οποία συνάδουν με τα συστήματα αντίληψης που διέπουν την ισχύουσα τάξη των πραγμάτων (Κόκκος, 2011). Με αυτό τον τρόπο η σκέψη και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παρατηρητών περιορίζεται κατά πολύ, γεγονός που δυσχεραίνει την προσωπική τους εξέλιξη και τη μετάβασή τους σε ένα ανώτερο στάδιο ωριμότητας (Μποζνού & Χρήστου, 2015).

Ο Brian Boyd (στο Κόκκος κ. συν., 2009), μέσα από τη μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου, ισχυρίζεται ότι η συστηματική επαφή με έργα Τέχνης υψηλής αξίας, όπως είναι τα ομηρικά έπη, ευνοεί τη δημιουργία συνάψεων νευρώνων, που προάγουν την ικανότητα του εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται τα επιμέρους στοιχεία των φαινομένων, καθώς και να τα συνθέτει μεταξύ τους, έτσι ώστε να αποκτάται ολιστική αντίληψη. Τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν ένα έργο Τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας «δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο, το νόημα του οποίου δε γίνεται εύκολα αντιληπτό, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τις αισθήσεις μας ή τους κανόνες της λογικής, αλλά

χρειάζεται ένας συνδυασμός της νόησης, του συναισθήματος και της φαντασίας» (Μποζνού & Χρήστου, 2015, σ. 10). Τα έργα Τέχνης είναι μεταφορικά, πολυεπίπεδα, διφορούμενα, και γεμάτα λεπτομέρειες. Εκφράζουν τόσο τις προθέσεις, όσο και τις μη προθέσεις των καλλιτεχνών τους και συμπυκνώνουν πολλά νοήματα και σκοπούς (Tishman & Palmer, 2006). Ο Combrich (1995) γράφει πως τα μεγάλα έργα Τέχνης φαίνονται διαφορετικά κάθε φορά που τα κοιτάμε. Πάντα μένουν καινούρια πράγματα ν' ανακαλύψουμε. «Μοιάζουν να είναι τόσο ανεξάντλητα και απρόβλεπτα, όσο και οι άνθρωποι» (σ. 36). Χαρακτηριστικό τους είναι ότι δεν παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας, αλλά παρατηρώντας τα, ο καθένας αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό, μπορεί να δώσει την προσωπική του ερμηνεία σε αυτά και ταυτόχρονα θέτει τις δικές του προσωπικές ερωτήσεις επί του έργου, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα, (Μποζνού & Χρήστου, 2015). Στα υψηλά έργα Τέχνης δε μαντεύει κανείς εύκολα τα νοήματα, δεν υπάρχουν μονοσήμαντες εκφράσεις των καταστάσεων, οι ερμηνείες που αναδύονται δεν είναι οι αναμενόμενες και οι λύσεις των συγκρούσεων δεν είναι σχηματικά λυτρωτικές (Κόκκος, 2011). Τα έργα Τέχνης με υψηλή αισθητική αξία δεν ακολουθούν τους κανόνες της τυποποίησης με τη συνεχή επανάληψη των ίδιων θεμάτων, τεχνικών και μοτίβων, την επιπόλαιη διασκευή κλασικών έργων Τέχνης, και την υπερβολική χρήση τεχνικών στοιχείων, όπως τα έργα μαζικής κουλτούρας (Μποζνού & Χρήστου, 2015). «Στο αληθινό δημιούργημα διακρίνουμε τη λογική με την ηθική, την ευαισθησία με την πνευματικότητα, την αλήθεια με την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, την επιμέλεια στην έκφραση, την αναλογία και τη συμμετρία, την αρμονία, τον ρυθμό – και μόνο τότε βλέπουμε μπροστά μας το κάλλος» (Ζάραγκας, 2020, σ. 15). Συνοψίζοντας, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Ντινόπουλος (2008) στον πρόλογο του βιβλίου του: *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 ουσιώδες, το παντοτινό. Η μεγάλη Τέχνη είναι μέσο για την οπτική αντίληψη του κόσμου» (σ. ν).

3.3 Τέχνη και σκέψη

Τα έργα Τέχνης κατασκευάζονται με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή μας. Οι καλλιτέχνες θέλουν, όταν τα κοιτάζουμε, να σκεφτόμαστε και να εξερευνούμε. Αυτό

αποτελεί μια βαθιά σύνδεση μεταξύ της παρατήρησης της Τέχνης και της σκέψης. Με άλλα λόγια, η Τέχνη προσκαλεί με φυσικό τρόπο σε βαθιά και εκτεταμένη σκέψη (Tishman & Palmer, 2006). Οι τέχνες εμπεριέχουν συναισθήματα τα οποία θεωρούνται ότι λειτουργούν γνωστικά· καθοδηγούν το άτομο να κάνει ορισμένες διακρίσεις, να αναγνωρίζει συγγένειες και να δημιουργεί προσδοκίες και εντάσεις που στη συνέχεια επιλύονται (Gardner, 1990). Ο Fowler (1996), υποστηρίζει πως η ανοιχτή σκέψη και η δημιουργικότητα του ατόμου καλλιεργείται με τη βαθιά και ουσιαστική επαφή με τις τέχνες, καθώς στην Τέχνη δεν υπάρχουν μοναδικές σωστές απαντήσεις, αλλά επικροτούνται η διαφορετικότητα και η πρωτοτυπία. Με αυτό τον τρόπο, η αντίληψη και η επίγνωση του ατόμου αφυπνίζονται και αναπτύσσεται η ικανότητά του να βλέπει τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, λαμβάνοντας από αυτόν περισσότερα ερεθίσματα, έτσι ώστε να διευρύνεται η κατανόηση και η οξυδέρκειά του. Σε αυτό συνηγορεί και η Lampert (2007), τονίζοντας ότι η Τέχνη αυξάνει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και δημιουργεί ανεκτικότητα.

3.4 Η Τέχνη στη διδασκαλία

Ο Wimmer (2002 as cited in Silva, 2020) υποστηρίζει ότι η Τέχνη, ως ανεξάντλητη πηγή παρατήρησης, αντίληψης και σκέψης, θα μπορούσε να μας βοηθήσει να ξεπεράσουμε το παραδοσιακό όραμα της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση και η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία, μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των σωματικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυνάμεων των μαθητών, καθώς σχετίζεται σημαντικά με τις έννοιες της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας και της ενοποίησης, όπου οι μαθητές, κατανοούν, παρουσιάζουν και μαθαίνουν μέσα από τις διαφορετικές μορφές Τέχνης (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2020). Η ένταξη της Τέχνης στη διδασκαλία δεν έχει στόχο να κατακλύσει τους μαθητές με γνώσεις, αλλά να τους παρωθήσει να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να πειραματιστούν, να φανταστούν και να κάνουν τους δικούς τους συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα την ανακάλυψη, τη σύγκριση, τον στοχασμό, την κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε ο καθένας και η καθεμία να διαμορφώσει το δικό του/της σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009). Για παράδειγμα, σε ένα έργο Τέχνης με αθλητικό περιεχόμενο και μορφή, πέραν της σωματικής και κινητικής καλαισθησίας, συμπυκνώνονται κοινωνικές και ηθικές αξίες (Ζάραγκας, 2020). Η Τέχνη βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ένα «κριτικό

μάτι», έναν ερμηνευτικό φακό που θα τους βοηθήσει να είναι ανεξάρτητοι και ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, γι αυτό και η «οπτική κουλτούρα» πρέπει ν' αποτελέσει κεντρικό σημείο στην εκπαίδευση και να εφοδιάσει τους μαθητές με αναλυτικά εργαλεία, μέσα από τα οποία θα μπορούν ν' εξερευνήσουν τις δικές τους οπτικές αντιδράσεις στην καθημερινή τους ζωή (Knight, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011), οι τέχνες «αποτελούν πλούσιο δυναμικό πληροφοριακό υλικό που ενισχύουν την αισθητική αντίληψη, διευρύνουν την κουλτούρα και εξελίσσουν την πολιτισμική συνείδηση» (σ. 39). Στην έννοια της πολιτισμικής ενεργοποίησης των μαθητών δια μέσου των έργων Τέχνης αναφέρεται και ο Fowler (1996), ο οποίος υποστηρίζει την άποψη πως η επαφή των μαθητών με αυτά «εντάσσει στο χώρο και τον χρόνο τις σκέψεις προάγοντας την πολιτισμική κουλτούρα, οριοθετεί το πολιτισμικό και ιστορικό μας πλαίσιο και παράλληλα αναγνωρίζει την ώσμωση των πολιτισμών» (σ. 55). Την ίδια άποψη διατυπώνουν και άλλοι σπουδαίοι μελετητές, όπως ο Eisner και ο Enfant, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η Τέχνη συμβάλλει στην εξέλιξη της πολιτισμικής συνείδησης, ιδιαίτερα σημαντικής για τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων όπως της Ιστορίας (Μέγα, 2011).

Μερικά από τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαίδευση σύμφωνα με την Μέγα (2011β) είναι ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές σε επίπεδο ικανοτήτων και γνώσεων 1) καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική ικανότητα, καθώς περνούν από την απλή παρατήρηση και περιγραφή ενός έργου Τέχνης στην ερμηνεία των συμβόλων, στην αναγνώριση σχέσεων και στην κατάθεση τεκμηριωμένης άποψης, 2) καλλιεργούν σταδιακά τη δημιουργική σκέψη τους, καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους παρουσιάζοντας πρωτότυπες ιδέες, 3) αναπτύσσουν την ερευνητική τους διάθεση μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, ή μεμονωμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στα οποία το έργο Τέχνης γίνεται αφορμή για έρευνα, 4) αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι για την κατανόηση ενός φαινομένου απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων, φιλοσοφικών αντιλήψεων, ιστορικών γεγονότων ή πολιτισμικών αναφορών και 5) ενδυναμώνουν την παρατήρηση και εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη. Σε επίπεδο στάσεων και αυτογνωσίας, 1) σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις αξίες, και το ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων των άλλων, καθώς εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων που έχουν φιλοτεχνήσει οι καλλιτέχνες

(πολυπολιτισμικότητα), 2) αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των άλλων και κατανοούν βαθύτερα τις αντιλήψεις και το σύστημα αξιών τους, έτσι όπως εκφράζονται στα έργα Τέχνης και 3) αναγνωρίζουν και συνδιαλέγονται με αυθεντικές εμπειρίες ζωής, συνειδητοποιώντας καλύτερα το δικό τους σύστημα αξιών και αποδίδοντας σεβασμό στο αξιακό σύστημα των άλλων.

3.4.1 Παρατήρηση έργων Τέχνης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία και ιδιαίτερα μάλιστα αυτή που αναφέρεται στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών επισημαίνει τον ρόλο της παρατήρησης, την οποία συμπεριλαμβάνει μεταξύ των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων. Ο ίδιος ορίζει την παρατήρηση ως «δεξιότητα που σχετίζεται με τη νοητική λειτουργία της αντίληψης, και συνίσταται στη συνειδητή επικέντρωση της προσοχής του ατόμου σ' ένα αντικείμενο, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων» (σ. 538), επισημαίνοντας ότι πρόκειται για φυσική δεξιότητα, που παρά το γεγονός ότι λειτουργεί και εξελίσσεται αυτόματα, έχει ανάγκη εξάσκησης, για να αποβεί συστηματική και ακριβής. Ο Changeux ισχυρίζεται ότι «η παρατήρηση ενός πίνακα εμπλέκει το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας των εγκεφαλικών λειτουργιών, το επίπεδο της λογικής» (1994, σ. 36), ενώ ο Gardner (1990), επισημαίνει ότι η παρατήρηση αν και ενεργοποιεί άμεσα την αίσθηση της όρασης, στην ουσία και εν δυνάμει, ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, ειδικά όταν το αντικείμενο παρατήρησης είναι κάποιο έργο Τέχνης. Ο ίδιος αναφέρει ότι η παρατήρηση έργων Τέχνης συμβάλει θετικά στη διεργασία της μάθησης, καθώς τα παιδιά που παρατηρούν έργα Τέχνης, αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθητικά, αισθητικά, στοχαστικά). Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τα βοηθά σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους, αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Με τον τρόπο αυτό, όπως αναφέρει ο Perkins (1994), μπορούν αργότερα να αποκτήσουν τον ρόλο των ενεργών συνειδητοποιημένων πολιτών. Ο ίδιος επισημαίνει ότι παρατήρηση δεν είναι ένα επιπόλαιο, επιφανειακό και γρήγορο κοίταγμα. Σε αντίθεση με τους «παθητικούς» παρατηρητές, οι «ενεργητικοί» παρατηρητές έχουν την ικανότητα να αναλύουν τα στοιχεία του πεδίου (Span, 1993, όπ. ά. στο Ματσαγγούρας, 2011), ενώ η παρορμητική και επιπόλαιο παρατήρηση είναι ένα από τα «επτά θανάσιμα» λάθη που κάνουν οι μαθητές και οδηγούνται στην επιφανειακή και αποσπασματική γνώση (Braid και Mitchell, 1989 στο Ματσαγγούρας, 2011). Για να γίνει η

παρατήρηση πιο στοχαστική χρειαζόμαστε δύο πράγματα: ένα οπτικό ερέθισμα που θα ενεργοποιήσει το στοχασμό μας (κι αυτά είναι -ανάμεσα σε άλλα- τα έργα Τέχνης) και εκπαιδευτικές τεχνικές για να ξεκλειδώσουμε το μηχανισμό της παρατήρησης (Μέγα, 2015). Τέλος, σύμφωνα με τον Γάλλο νευροεπιστήμονα Jean-Pierre Changeux (1994) η παρατήρηση ενός εικαστικού έργου, εκτός από τον γνωστικό και συναισθηματικό πλούτο που προσφέρει, διακόπτει εν μέρει τη ρουτίνα του μελετητή, προσφέροντας χαλάρωση και ψυχαγωγία. Παράλληλα, ανανεώνοντας τη διάθεση και την ψυχολογία του, ενθαρρύνει τη συνέχεια μιας ενδεχομένως επίπονης διαδικασίας απόκτησης γνώσεων. Αυτό το αίσθημα της «ευεξίας», που ενεργοποιείται στον εγκέφαλο όταν κοιτάζουμε έργα Τέχνης συμβάλλει στην επιτυχή μάθηση (Kawabata, 2004 as cited in Cunningham, 2024). Υπερθεματίζοντας, ο Changeux (1994), ισχυρίζεται ότι και «η ίδια η κατανόηση ενός πίνακα ζωγραφικής ή γλυπτού, ως διαδικασία, αποτελεί απόλαυση» για έναν παρατηρητή (1994, σ. 14). Από την άλλη, ο Rogoff (1998, p. 28 as cited in Knight, 2010) θεωρεί ότι το «κριτικό μάτι» ίσως να στέκεται ζηλότυπα απέναντι στην ευχαρίστηση. Ωστόσο, αναγνωρίζει πως, ειδικά για τους νέους, ενεργοποιεί διαδικασίες σύνδεσης που ενδυναμώνουν τους παρατηρητές, εφοδιάζοντάς τους με τους απαραίτητους φακούς, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν και να γνωρίζουν τον πολιτισμό. Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας/Μυθολογίας, κυρίαρχος στόχος της παρατήρησης των έργων Τέχνης δεν είναι μία ευχάριστη προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, αλλά κυρίως η σύλληψη του ερευνητικού χαρακτήρα της Τέχνης. Δηλαδή, οι καλλιτέχνες δεν παράγουν έργα για αισθητική αποκλειστικά απόλαυση, αλλά όπως και οι ερευνητές αναμετρώνται με σοβαρά ζητήματα, θέτουν ερωτήματα, καταθέτουν προτάσεις και δίνουν το έναυσμα για στοχασμό και για έναν ανοικτό χωρίς προκαταλήψεις διάλογο. Το έργο Τέχνης λειτουργεί με τον τρόπο αυτό ως το σημείο αναφοράς και οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη γεγονότων και άλλων στοιχείων που υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος, μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας, ανάλυσης και κριτικής σκέψης (Ευσταθιάδου, 2019).

3.4.2 Προϋποθέσεις για την παρατήρηση των έργων Τέχνης

Ο (Richhart, 2002, 2006) δίνει μεγάλη βαρύτητα στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες εξωτερικές συνθήκες για ανάπτυξη του στοχασμού, όπως η κατάλληλη διαμορφωμένη αίθουσα (π.χ. ομαδοσυνεργατική διάταξη θρανίων) για την ανάπτυξη διαλόγου με αφορμή ένα έργο Τέχνης, η κατάλληλη διαχείριση

του χρόνου για την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, η κατάλληλη επιλογή γλωσσικών εκφράσεων για την ενίσχυση της διάθεσης για παρατήρηση, τα ενθαρρυντικά σχόλια για τη βοήθεια της αποτύπωσης των σκέψεων, η αποδοχή της τεκμηριωμένης άποψης, ακόμα κι αν δεν ανήκει στις κοινά αποδεκτές απόψεις και εφόσον δεν προσβάλλει την προσωπικότητα των μελών της ομάδας και τις πολιτισμικές τους αξίες και τέλος η παραγωγή γραπτών ντοκουμέντων για τα περισσότερα από όσα λέγονται κατά τη διεργασία παρατήρησης έργων Τέχνης, έτσι ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ανατρέχουν στις σκέψεις τους και να βλέπουν πώς αυτή εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης ενός έργου Τέχνης. Τελευταίο, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, πρόταγμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι ότι ορισμένα παιδιά, που δεν είναι εξοικειωμένα με την Τέχνη εξαιτίας της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους, ίσως δεν έχουν την επιθυμία να διερευνήσουν έργα Τέχνης ή/και να δυσκολεύονται να αποκρυπτογραφούν το νόημά τους (Bourdieu & Darbel 1991 στο Κόκκος, 2012). Χρειάζεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να διαμορφώνονται συνθήκες, που επιτρέπουν σε όλους τους συμμετέχοντες να έχουν συναισθηματική, διανοητική και πολιτισμική πρόσβαση στην κατανόηση της Τέχνης. Με βάση αυτά τα προτάγματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάζουν τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας, χρησιμοποιώντας την Τέχνη ως μαθησιακό εργαλείο, ώστε να προσεγγίζονται δημιουργικά τα διάφορα θέματα (Κόκκος, 2009β).

3.4.3 Κριτήρια επιλογής έργων Τέχνης στη διδασκαλία

Στα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν πολλά έργα Τέχνης που σχετίζονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιλέξουν μόνοι τους ένα έργο Τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους μερικά βασικά κριτήρια που θα τους επιτρέψουν να επιλέξουν τέτοιας ποιότητας έργα Τέχνης που ενεργοποιούν τον στοχασμό των μαθητών, να εξάπτουν τη σκέψη και τα συναισθήματα, να προωθούν και να εξελίσσουν την πνευματική διάσταση του ανθρώπου (Κόκκος, 2010, 2011). Ο Adorno (1984), υποστηρίζει πως τα έργα Τέχνης που είναι αντισυμβατικά, δεν υπακούν στην κυρίαρχη ιδεολογία, εκφράζουν τα βαθιά συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι γεμάτα νοήματα, αντιτίθενται στην τυποποίηση, την εύκολη εξήγηση και το αυτονόητο, είναι μόνο τα αυθεντικά έργα Τέχνης. Τα έργα Τέχνης στη διδασκαλία πρέπει να έχουν μαθησιακή αξία και να είναι αντίστοιχα

προς τις αντιληπτικές δυνατότητες και παραστάσεις της εκάστοτε ομάδας συμμετεχόντων, έτσι ώστε όλοι και όλες να έχουν διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση στο περιεχόμενο των έργων (Κόκκος κ. συν., 2024). Επιπλέον, η στοχαστική επεξεργασία των έργων θα πρέπει να γίνεται με χρήση κάποιας συγκεκριμένης τεχνικής και να αποφεύγεται η «εγκυκλοπαιδικού τύπου» ανάλυσή τους, που μπορεί να αποθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών (Μέγα, 2011). Τέλος, τα έργα Τέχνης θα πρέπει να πραγματεύονται θέματα που αφορούν τους μαθητές και σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, να αντανακλούν διαχρονικές πολιτισμικές και αισθητικές αξίες, να περιέχουν ισχυρούς συμβολισμούς και μηνύματα, να σχετίζονται με τη βασική θεματική έννοια του γνωστικού αντικειμένου μάθησης, καθώς και με τους γενικότερους μαθησιακούς στόχους, να εμπνέουν την/τον εκπαιδευτικό, να έχουν αισθητική αξία και να είναι αυθεντικά, δηλαδή να μην υπακούουν στη λογική της πολιτιστικής βιομηχανίας (Μέγα, 2011α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Η μεθοδολογική προσέγγιση που εισάγει την παρατήρηση της Τέχνης στη διδακτική πράξη με στόχο την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη εμπνέεται τόσο από τη θεωρητική προσέγγιση του D. Perkins: “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art”, όσο και από την προσέγγιση Visible/Artful Thinking της ερευνητικής ομάδας Project Zero του Graduate School of Education του Πανεπιστημίου Harvard. Η εν λόγω μεθοδολογία, συνίσταται στο ότι ενώ αναλύεται ένας μύθος, παρεμβάλλεται η παρατήρηση και η μελέτη έργων Τέχνης, το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με αυτόν. Τα νοήματα των έργων διερευνώνται και στη συνέχεια αξιοποιούνται ως εναύσματα, προκειμένου να πραγματοποιείται μια περισσότερο εμπλουτισμένη και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση των μύθων. Με αυτό τον τρόπο, η επεξεργασία των έργων Τέχνης λειτουργεί ως αφορμή για περισσότερη εμβάθυνση στους μύθους, έκφραση συναισθημάτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η οργάνωση της σκέψης, η επεξεργασία εναλλακτικών προσεγγίσεων, η ενσυναίσθηση, η φαντασία και εν τέλει η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Κόκκος κ. συν., 2024).

4.1 1^η Μεθοδολογική προσέγγιση: “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art”

Η πρώτη προσέγγιση, “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art”, του καθηγητή της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Harvard, David Perkins, είναι μια θεωρητική αναλυτική πρόταση για το πώς μπορούμε μέσα από ένα έργο Τέχνης να καλλιεργήσουμε τη στοχαστική και συναισθηματική μας εγρήγορση. Σύμφωνα με τον Perkins (1994), η προσέγγιση ενός έργου Τέχνης βασίζεται σε τρεις συνιστώσες: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα (έργο Τέχνης) πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές, β) τις πιθανές ερωτήσεις που μπορεί να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση γ) τις διδακτικές ενέργειες που απαιτούνται για την ενεργοποίηση του στοχασμού. Οι τρεις αυτές

συνιστώσες δομούν μια μεθοδολογία για στοχαστική ενεργοποίηση, η οποία μπορεί να ακολουθηθεί όχι μόνο για την προσέγγιση ενός εικαστικού έργου Τέχνης, αλλά οποιοδήποτε έργου Τέχνης με τις ανάλογες κάθε φορά προσαρμογές (Μέγα, 2002· Κόκκος & Μέγα 2007· Μέγα, 2011α,β). Στόχος της όλης διεργασίας είναι η υιοθέτηση μιας σκέψης, λίγο έως πολύ, διαφορετικής από αυτή που έχουμε συνηθίσει στην καθημερινότητά μας, δηλαδή λιγότερο χαοτική, περισσότερο δημιουργική και κριτική (Perkins, 1994).

Τα τρία πρώτα στάδια της προσέγγισης του D. Perkins ενεργοποιούν τη στοχαστική παρατήρηση όλης της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα από ένα σύνολο κατάλληλων ερωτήσεων, ενώ το τέταρτο στάδιο είναι μια εσωτερική διαδικασία του κάθε μαθητή/μαθήτριας χωριστά, ο/η οποίος/α καλείται να δει εκ νέου με μια συνθετική ματιά το έργο Τέχνης, ενσωματώνοντας όλα όσα «έζησε» από τα τρία προηγούμενα στάδια (Κόκκος, 2012). Στο θεωρητικό «μοντέλο» ανάλυσης του Perkins δεν υπάρχουν στενά όρια και δεσμευτικοί κανόνες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Perkins δε χαρακτηρίζει αυτή την προσέγγιση ως μοντέλο. Άλλες φορές την ονομάζει στρατηγική κι άλλες φορές αναφέρεται σε αυτή με την έννοια της διεργασίας (Μέγα, 2015). Ωστόσο, ξεχωρίζει τη διεργασία αυτή σε διακριτές φάσεις, τις οποίες θεωρεί ότι ο παρατηρητής πρέπει να ακολουθήσει διαδοχικά, ώστε να περάσει από την επιδερμική παρατήρηση σε περισσότερο βαθιές ερμηνείες, αλλά για καθεμία αφήνει περιθώριο ελευθερίας ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους (Κόκκος et. al 2011· Κόκκος & Μέγα 2007· Μέγα 2002· Μέγα, 2011α). Αυτή η διανοητική οδός που δίνει έμφαση στη συναισθηματική διάσταση του έργου και όχι στα τεχνικά χαρακτηριστικά του, αποτελείται από τέσσερα στάδια επεξεργασίας παρατήρησης έργων Τέχνης: περιγραφή- ανάλυση- ερμηνεία- αξιολόγηση. Μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση έργων Τέχνης ο παρατηρητής καλλιεργεί τόσο τη δημιουργική όσο και την κριτική του σκέψη. Πρόκειται περισσότερο για μια «στάση» - αντίληψη, με την οποία ο παρατηρητής στέκεται απέναντι σε ένα έργο Τέχνης, παρά για μια τεχνική που πιστά θα πρέπει να ακολουθηθεί (Κόκκος, 2012). Σύμφωνα με τον Perkins (1994), η πρώτη επαφή με ένα έργο Τέχνης δεν είναι ικανή να μας εξηγήσει τι είναι αυτό που βλέπουμε. Μπορεί να βλέπουμε τις φυσικές διαστάσεις ενός έργου, αλλά δεν αντιλαμβανόμαστε την ουσία του, το περιεχόμενό του. Μόνο ένα ξεκάθαρο και συστηματικό κοίταγμα θα μας βοηθήσει να δούμε αυτό που με την πρώτη ματιά δεν είδαμε. «Για να συμβεί αυτό, το άτομο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει συνδυαστικά τα δύο είδη νοημοσύνης που διαθέτει:

την εμπειρική και την αντανάκλαστική» (σ. 17). Η συνεργασία της εμπειρικής και αντανάκλαστικής νοημοσύνης στοχεύει στην ανάλυση του έργου Τέχνης, έτσι ώστε αυτό να γίνει κατανοητό από τον παρατηρητή του. Κατά την ανάλυσή ενός έργου Τέχνης, αυτό αποσυντίθεται προκειμένου να μελετηθεί. Η Μέγα (2002) εξηγεί πως στόχος της ανάλυσης είναι η εύρεση των ιδιαιτεροτήτων, των ιδιοτήτων, των συστατικών και των μέσων που συγκροτούν το έργο Τέχνης. Επομένως, η ανάλυση είναι μια στοχαστική δραστηριότητα, η οποία για να επιτευχθεί απαιτεί την άμεση παρατήρηση και μελέτη του καλλιτεχνικού έργου. Μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης το άτομο ανακαλύπτει την ουσία της Τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα:

1ο Στάδιο: Χρόνος για Παρατήρηση

Στο πρώτο στάδιο οι παρατηρητές δε σπεύδουν σε ερμηνείες με την πρώτη ματιά επάνω στο έργο Τέχνης, αλλά δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται στην «αντικειμενική παρατήρηση». Στη φάση αυτή οι παρατηρητές είναι φυσικό να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες με στόχο να συντονιστούν καλύτερα με αυτό που παρατηρούν κι όχι να προβούν σε πρόχειρες εκτιμήσεις (Perkins, 1994, σσ. 42-46). Η Shari Tishman (2018), εξηγεί πως όταν οι μαθήτριες/μαθητές μπαίνουν στη διεργασία της παρατήρησης χωρίς βιασύνη, πρόχειρες εκτιμήσεις και συμπεράσματα, αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των πραγμάτων και κατανοούν πιο ολοκληρωμένα τα αντικείμενα που μελετούν. Αυτό τους βοηθά να εξάγουν πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα και προετοιμάζει το έδαφος για την κριτική και δημιουργική τους σκέψη (Lin, 2019). Στο πρώτο στάδιο η/ο εκπαιδευτικός τους ρωτά τι βλέπουν. Τα παιδιά, αφού παρατηρήσουν καλά το έργο Τέχνης, κλείνουν τα μάτια τους για λίγα δευτερόλεπτα, καθαρίζουν τις σκέψεις τους και ύστερα το παρατηρούν εκ νέου για να εντοπίσουν αν βλέπουν κάτι καινούριο.

2ο Στάδιο: Ευρεία Παρατήρηση

Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του δεύτερου σταδίου είναι ενεργοποίηση της ανοιχτής σκέψης των παρατηρητών, όχι για να ερμηνεύσουν, αλλά για να παρατηρήσουν καλύτερα, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που συνθέτουν το αντικείμενο παρατήρησης, όπως ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνδέσεις, εκπλήξεις, συμβολισμούς, “τεχνικές” διαστάσεις, κ.λπ. Οι παρατηρητές δεν παίρνουν τίποτε ως

δεδομένο. Αντίθετα, ανασυνθέτουν τα δεδομένα με μια πιο δημιουργική ματιά (Perkins, 1994, σσ. 54-56). Οι μαθήτριες/μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους μέσα από ενδεικτικές ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες: Τι συμβαίνει εδώ; Υπάρχει κάποια ιστορία, μύθος ή σενάριο που διακρίνετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής; Ποιες απορίες έχετε; Τι συναισθήματα σας προκαλεί ο πίνακας; Διακρίνετε κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο Τέχνης; Τι γνωρίζετε για τον καλλιτέχνη;

3ο Στάδιο: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Στο τρίτο στάδιο οι παρατηρητές ενεργοποιούν την αναλυτική τους σκέψη. Εμβαθύνουν, εξηγούν με επιχειρήματα και ερμηνεύουν με βάση τόσο το έργο Τέχνης που παρατηρούν, όσο και με στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει από άλλες πηγές (βιογραφία καλλιτέχνη, άλλα αντιπροσωπευτικά έργα κ.λπ.). Επίσης, μπορεί να συγκρίνουν το έργο με άλλα έργα που φαίνεται να συνδέονται κατά κάποιο τρόπο. Στην έναρξη του τρίτου σταδίου ή κατά τη διάρκειά του, δίνονται πληροφορίες της βιογραφίας του καλλιτέχνη και άλλων αντιπροσωπευτικών του έργων (ό.π. σσ. 67-68). Ενδεικτικές ερωτήσεις του τρίτου σταδίου που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη του παρατηρητή μπορεί να είναι οι ακόλουθες: Μπορείτε να συγκρίνετε αυτόν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο θέμα; Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές; Τι σημαίνει αυτό για την ερμηνεία του έργου; Ποια σύμβολα και ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης;

4ο Στάδιο: Ολιστική Παρατήρηση

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές κοιτάζουν το έργο Τέχνης ολιστικά κι όχι τμηματικά, όπως έγινε στα προηγούμενα στάδια, επιχειρώντας την εκ νέου σύνθεσή του. Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη των παρατηρητών καθώς αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών που έχουν δεχθεί από τις προηγούμενες φάσεις με στόχο την κατανόηση του έργου Τέχνης (ό.π., σσ. 73-74). Οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν, να συνδέσουν το έργο με τη σημερινή πραγματικότητα και να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους με διάφορες μορφές ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, όπως παράγοντας γραπτό λόγο, δραματοποιώντας ή φτιάχνοντας ένα δικό τους έργο Τέχνης (Μέγα, 2002, 2011α).

Η στοχαστική προσέγγιση του Perkins δίνει αξία τόσο στη διαδοχή των φάσεων, όσο και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων της κάθε φάσης που θα πρέπει να συμβαδίζει με το είδος

της παρατήρησης: προσεκτική, ευρεία, λεπτομερής, ολιστική (Μέγα, 2011β). Ωστόσο, η ποικιλία των ερωτήσεων εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η ηλικία, το γνωστικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, η σύνθεση της ομάδας κ.α. (Perkins, 1994). Στην μονογραφία του ο D. Perkins δεν μπαίνει σε διεργασία παρουσίασης πρακτικών εφαρμογών στη διδακτική πράξη, αφήνοντας αυτό το έργο στην/στον εκπαιδευτικό, που θα ορίσει το γνωστικό αντικείμενο, το θέμα και το έργο Τέχνης που πρόκειται να παρατηρηθεί. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ορίζουν με ακρίβεια τη θεματική ενότητα μέσα στην οποία πρόκειται να εντάξουν την παρατήρηση ενός έργου Τέχνης, καθώς η οπτική μέσα από την επιλεγμένη θεματολογία περιορίζεται σε εύρος από τη μια, αλλά γίνεται πιο διεισδυτική από την άλλη (Μέγα, 2015).

4.2 2^η Μεθοδολογική προσέγγιση: Τα projects Visible Thinking (VT) και Artful Thinking (AT)

Η δεύτερη μεθοδολογική προσέγγιση Visible και Artful Thinking εκκινεί από τις απόψεις του D. Perkins για την δυναμική αξία της παρατήρησης, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί εφαρμογές στη διδακτική πράξη (Μέγα, 2015). Αυτά τα δύο projects, που μοιράζονται παρόμοιες εκπαιδευτικές τεχνικές, αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Project Zero (PZ) του Πανεπιστημίου του Harvard, το οποίο έχει αφιερώσει σχεδόν πέντε δεκαετίες εξερευνώντας δεξιότητες και ικανότητες που βοηθούν τους μαθητές όλων των ηλικιών να παρατηρούν, να κατανοούν και να χειρίζονται τον κόσμο της Τέχνης που τους περιβάλλει (pz.harvard.edu).

4.2.1 Συνοπτική περιγραφή του Visible Thinking (VT)

Η ορατή σκέψη (VT) μπορεί να περιγραφεί ως σαφήνεια και διαφάνεια στις γνωστικές διαδικασίες του ατόμου. Είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που απαιτεί εμφανείς, συνειδητές και σκόπιμες πράξεις, τόσο από τις μαθήτριες/μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η βάση για την αποτελεσματική ορατή σκέψη είναι η ουσιαστική επικοινωνία. Οι ιδέες διατυπώνονται, επεκτείνονται και βελτιώνονται μέσω της ανταλλαγής σκέψεων. Με την ορατή σκέψη, υπάρχει ένα αυξημένο επίπεδο επίγνωσης, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, καθώς και ένας αυξημένος βαθμός παραγωγικότητας, που αναφέρεται ως συνέργεια (pz.harvard.edu/visible-thinking). Η ορατή σκέψη δίνει έμφαση στην αυτονομία της σκέψης των μαθητριών/μαθητών, στη χρήση συγκεκριμένων

εκπαιδευτικών τεχνικών που προκαλούν τη στοχαστική τους διάθεση (thinking routines) και στην παρουσίαση ορατών στοιχείων που αποδεικνύουν με σαφήνεια και διαφάνεια τον τρόπο σκέψης τους, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του αντικειμένου μάθησης μέσα από γραπτά ντοκουμέντα. Πολλές από τις τεχνικές του VT στηρίζονται στην παρατήρηση έργων Τέχνης. (Ritchhart & Perkins, 2008).

4.2.2 Συνοπτική περιγραφή του Artful Thinking (AT)

Ο Έντεχνος Συλλογισμός (AT) είναι μια προσέγγιση που βασίζεται στην αξιοποίηση των Τεχνών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέγγιση έχει αναπτυχθεί για να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη συστηματική αξιοποίηση έργων Τέχνης κατά τη διδασκαλία, έτσι ώστε να καλλιεργείται η σκέψη και να προωθείται η διαφοροποιημένη μάθηση (pz.harvard/artful thinking). Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην δημιουργία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία δεν επιζητούν κάποια προφανή απάντηση, αλλά αντίθετα ενεργοποιούν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση, ερευνούν ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος, επιχειρηματολογούν, ζητούν αξιόπιστες αποδείξεις και αμφισβητούν την πρόχειρη πληροφόρηση (Ritchhart et al., 2006). Ουσιαστικά πρόκειται για ομάδα ερωτημάτων που η/ο εκπαιδευτικός θέτει στις μαθήτριες/μαθητές για την προσέγγιση διαφόρων θεμάτων που αναδύονται μέσα από την επεξεργασία έργων Τέχνης σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, όπως κοινωνικές, θετικές ή θεωρητικές επιστήμες (pz.harvard.edu.). Οι ρουτίνες σκέψης - βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, συνδέω, επεκτείνω, προκαλώ, εξερευνώ (Ritchhart & Perkins, 2008) -, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στις εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται στο μοντέλο Perkins, όσο και στο VT/AT, επιλέγονται και προσαρμόζονται στη διδακτική πράξη, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και την ηλικία των παιδιών. Στη διεργασία αυτή βασικό ρόλο παίζει η επιλογή ενός δυνατού ερεθίσματος για την ενεργοποίηση του στοχασμού, το οποίο μπορεί να είναι ένα έργο Τέχνης σε οποιαδήποτε μορφή του, όπως ένα εικαστικό ή ένα κινηματογραφικό έργο, μια μουσική, μια φωτογραφία, ένα ποίημα, ένα απόσπασμα ή ένα λογοτεχνικό κείμενο (Μέγα, 2011β).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Τίτλος: *Artful Thinking: Critical and Creative Thinking in Primary and Secondary Visual Arts Education*. **Φορέας:** University of New England. **Ερευνήτρια:** Frances Anne Alter. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2007. **Χαρακτήρας:** Διδακτορική Διατριβή. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τις θεωρίες των εκπαιδευτικών και την αξία που αποδίδουν στην εκπαίδευση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσω της Τέχνης.

2. Τίτλος: *Οι Τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. **Φορέας:** Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. **Ερευνήτρια:** Μέγα Γεωργία. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2003. **Χαρακτήρας:** Διδακτορική Διατριβή. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στην αρχική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι τέχνες συμβάλλουν αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού λόγου.

3. Τίτλος: *Looking to See, Seeing to Learn: Can the implementation of Visual Thinking Strategies foster the development of critical and creative thinking skills within the context of an Australian primary school classroom?* **Φορέας:** Πανεπιστήμιο του Σύδνεϋ. **Ερευνήτρια:** Margaret Cunningham. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2024. **Χαρακτήρας:** Διπλωματική εργασία. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ζωγραφική **Αποτελέσματα:** Η έρευνα έδειξε ότι η παρατήρηση των εικαστικών Τεχνών προσφέρει τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς μια θετική μετασχηματιστική παιδαγωγική που ωφελεί τη μελλοντική μάθηση, ιδίως όσον αφορά την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

4. Τίτλος: *Exploring the Integration of Artful Thinking as an Innovative Approach to Foster Critical Thinking Skills*. **Ερευνητές:** Mustafa Şenel & Bülent Dös. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2024. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** πίνακες ζωγραφικής, γκράφιτι και αρχαία ψηφιδωτά. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δραστηριότητες Artful Thinking επηρεάζουν θετικά τις δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών για την Τέχνη.

5. Τίτλος: *Η βιωματική εμπειρία με την Τέχνη μέσω της μεθόδου παρατήρησης έργων Τέχνης του Perkins: Μια έρευνα σε νηπιαγωγούς για την αξιοποίηση της Τέχνης στο νηπιαγωγείο.* **Φορέας:** Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών **Ερευνήτρια:** Ελένη Κουρλέση. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2022. **Χαρακτήρας:** Διπλωματική εργασία. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Πίνακας ζωγραφικής και τραγούδι. **Αποτελέσματα:** Τα ευρήματα έδειξαν πως η βιωματική εμπειρία των νηπιαγωγών μέσα από τη μέθοδο παρατήρησης έργων Τέχνης του Perkins, είχε μετασχηματιστική επίδραση στις παραδοχές τους για την Τέχνη και την αξιοποίηση της στο νηπιαγωγείο. Επίσης, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί μετά τη βιωματική τους εμπειρία διεύρυναν την αντίληψή τους για την αξία που έχει η Τέχνη στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων.

6. Τίτλος: *Investigating the reflective opportunities of aesthetic experience in education.* **Φορέας:** Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. **Ερευνήτρια:** Ράικου Νατάσσα. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2019. **Χαρακτήρας:** Διαχρονική πανεπιστημιακή έρευνα. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητα της Τέχνης για αναστοχαστική ενεργοποίηση και κριτική ανάλυση ενός διδακτικού αντικειμένου μέσω της χρήσης κατάλληλων έργων Τέχνης και καλά οργανωμένης μεθοδολογικής προσέγγισης.

7. Τίτλος: *Η Τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* **Φορέας:** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής». **Ερευνήτρια:** Φανή Σαγιά. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2019. **Χαρακτήρας:** Διπλωματική εργασία. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη χρήση της Τέχνης ως διδακτικό εργαλείο ήταν θετικές. Η Τέχνη ως διδακτικό εργαλείο φάνηκε να αξιοποιείται περισσότερο στα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη υποδομών και κυρίως η έλλειψη γνώσεων του εκπαιδευτικού πάνω στο θέμα και φάνηκε να είναι οι κυριότεροι αποτρεπτικοί παράγοντες ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδακτική πράξη,

γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της Τέχνης ως διδακτικό εργαλείο.

8. Τίτλος: *Το Έργο Τέχνης στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου και η Συμβολή του στη Μαθησιακή Διαδικασία. Μελέτη Περίπτωσης: Το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού.* **Φορέας:** Ανοικτό Πανεπιστήμιου Κύπρου. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. **Ερευνήτρια:** Νούλα Ελένη. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2019. **Χαρακτήρας:** Διπλωματική εργασία. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ζωγραφική και γλυπτική. **Αποτελέσματα:** Από τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική ένταξη της Τέχνης στις καθημερινές πρακτικές του Δημοτικού Σχολείου για τη δημιουργία πολιτών με οξυδέρκεια, στοχαστική διάθεση και αναπτυγμένη αντίληψη. 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 Ιστορίας και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

9. Τίτλος: *Re-imagining learning through art as experience: An aesthetic approach to education for life.* **Ερευνήτρια:** Elizabeth. M. Grierson. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2017. **Χαρακτήρας:** Διαχρονική έρευνα. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποιητική γραφή (ως Τέχνη). **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαφή με την Τέχνη βοηθά το παιδί ν' αναπτύξει την αντίληψή του, παρέχοντας ταυτόχρονα μια συνεχή αισθητική εμπειρία στην καθημερινή του ζωή.

10. Τίτλος: *Δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών δια μέσου των τεχνών: Ο έντεχνος συλλογισμός (Artful Thinking) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.* **Ερευνητές:** Κομνηνού Ιωάννα & Σπαλιώρας Κωνσταντίνος. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2016. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Εικαστικό και κινηματογραφικό έργο. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά σχετικά με τις δυνατότητες χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου στο μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά και -γενικότερα- ως εκπαιδευτικής προσέγγισης και ως μαθησιακής διαδικασίας. Αν και δεν υπήρξε πλήρης μετασχηματισμός παραδοχών όλων των μαθητών ή ολοκληρωτική επαλήθευση των θεωρητικών προβλέψεων των χρησιμοποιούμενων μαθησιακών θεωριών, υπήρξαν όμως

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

πολύ ενθαρρυντικά σημάδια ότι οι μαθητές άρχισαν να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγιστικών διαδρομών, αναπτύσσοντας σημαντικά δεξιότητες πολυπρισματικής κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας.

11. Τίτλος: *Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας.* **Φορέας:** Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. **Ερευνητές:** Ιωσήφ Φραγκούλης & Αιμιλία Μίχαλου. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2013. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση έργων Τέχνης στη διδασκαλία τους, λόγω έλλειψης θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με την απουσία πρακτικής άσκησης και ανάλογης κουλτούρας από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται, καθώς και τα κατάλληλα εργαλεία για την αποτελεσματική αξιοποίηση της μεθόδου στο εκπαιδευτικό τους έργο.

12. Τίτλος: *Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education.* **Φορέας:** Virginia Commonwealth University. **Ερευνήτρια:** Nancy Lampert. **Χρονολογία δημοσίευσης:** 2006. **Εμπλεκόμενες τέχνες:** Ποικίλες. **Αποτελέσματα:** Δεδομένου ότι οι σπουδαστές στο πρόγραμμα των Τεχνών σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε αρκετές από τις υποκλίμακες του ερευνητικού εργαλείου, όπως η αναζήτηση της αλήθειας, η ωριμότητα και το ανοιχτό μυαλό, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η μάθηση μέσα από τις τέχνες βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

6.1 Διατύπωση του προβλήματος και αναγκαιότητα της μελέτης

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα ιδρύματα θα πρέπει να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, καθώς αποτελούν βασικές δεξιότητες για τις πολύπλοκες και παγκοσμιοποιημένες οικονομίες και κοινωνίες του 21ου αιώνα.

Ωστόσο, πολύ λίγα είναι γνωστά για το τι σημαίνει αυτό για τις καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη καθοδήγηση σχετικά με το πώς να εξοπλίσουν τους μαθητές τους με αυτές τις δεξιότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων, αλλά ούτε και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν θεσπίσει τρόπους συστηματικής αξιολόγησης της απόκτησης δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών.

Όπως παρατηρήθηκε από προηγούμενες μελέτες, η ενασχόληση των μαθητών με την Τέχνη βοηθά την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς (Anderson, 2005· Dewey, 1980· Fowler, 1996· Olson, 2000· Perkins, 1994· Ritchhart, 2006), οι μαθήτριες και οι μαθητές που παρατηρούν έργα Τέχνης αναπτύσσονται ολιστικά, στοχαστικά, συναισθηματικά, γνωστικά και αισθητικά. Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τείνει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους, αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Gardner 1990). Με τον τρόπο αυτό μπορούν αργότερα ως ενήλικοι πολίτες να αναλάβουν αποτελεσματικά τον ρόλο των ενεργών συνειδητοποιημένων πολιτών. Σπουδαίοι μελετητές, όπως ο Perkins, Eisner, Efland, Fowler, Κόκκος κ.ά. επισημαίνουν ότι η Τέχνη αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική μας σκέψη και συμβάλλει στην εξέλιξη της πολιτισμικής μας συνείδησης, ιδιαίτερα σημαντικής για τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων όπως της Ιστορίας.

Πιστεύουμε ότι η συνδυαστική αξιοποίηση μυθολογίας και παρατήρηση της Τέχνης στην έρευνα αποτελεί καινοτομία, καθώς προτείνει σύγχρονους κι εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, ενισχύουν

τη φαντασίας τους και προετοιμάζουν ενεργούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες. Από τη βιβλιογραφική μελέτη δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα αναφορικά με την ανάλυση αρχαίων ελληνικών μύθων μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης παιδιών Γ' δημοτικού. Ο εντοπισμός του ερευνητικού κενού, που διαπιστώθηκε εξηγεί και την οριστική επιλογή του θέματος προς διερεύνηση.

Ελπίζω η παρούσα έρευνα να αποτελέσει το κίνητρο για όσες και όσους σχεδιάζουν και διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμμετέχουν σε μελέτες σχετικά με το σημαντικό ρόλο της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως για τους οι παιδαγωγούς που παράγουν το εκπαιδευτικό έργο.

6.2 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος μέσα από τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών της υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία η παρατήρηση των έργων Τέχνης αποτελεί ουσιαστικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητριών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική θέση που διέπει την παρούσα έρευνα είναι ότι η παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, κατά τη διερεύνηση του θέματος τα ερωτήματα που θα επιδιωχθούν να απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

Η ανάλυση των αρχαίων ελληνικών μύθων μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης βοηθά τις μαθήτριες και τους μαθητές:

1. Να ενδυναμώσουν την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής;
2. Να συγκρίνουν έργα Τέχνης βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές με σκοπό την ερμηνεία του έργου;
3. Να ενσωματώνουν ιδέες και έννοιες και να αναλύουν σύμβολα και μηνύματα;
4. Να κρίνουν και να επιχειρηματολογούν;

5. Να συνδέουν τους μύθους με την Ιστορία και τη σημερινή πραγματικότητα, αναφέροντας συγκεκριμένες καταστάσεις από την καθημερινή τους ζωή;
6. Να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας;
7. Να ερμηνεύουν και να εκφράζονται προφορικά και γραπτά μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών και ολοκληρωμένων προτάσεων;
8. Να μπαίνουν στη θέση των ηρώων και να τους προσεγγίζουν διανοητικά, συναισθηματικά και αισθητικά;
9. Να σκέπτονται ευέλικτα, βλέποντας τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και αλλάζοντας τους μύθους με βάση τα δικά τους πρότυπα, και τη δική τους φαντασία;
10. Να αναζητούν και να παράγουν διαφορετικές και πρωτότυπες ιδέες;
11. Να δημιουργούν τα δικά τους έργα Τέχνης, αποτυπώνοντας τη δική τους ερμηνεία και τον δικό τους τρόπο αντίληψης των μύθων;
12. Να αξιολογούν καινοτόμες μεθόδους, ιδέες και έργα με πιθανές εναλλακτικές λύσεις;

6.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Ως απόρροια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της χρήσης των ερευνητικών εργαλείων, τους προσωπικούς προβληματισμούς και των παραπάνω διερευνητικών ερωτήσεων καταλήγουμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες η παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης (ΠΜΕΤ):

Υπόθεση 1^η: Ενδυναμώνει την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής.

Υπόθεση 2^η: Προάγει την ικανότητα σύγκρισης έργων Τέχνης για ομοιότητες και διαφορές με σκοπό την ερμηνεία του έργου.

Υπόθεση 3^η: Καλλιεργεί την ικανότητα ενσωμάτωσης ιδεών και εννοιών και ανάλυσης συμβόλων και μηνυμάτων.

Υπόθεση 4^η: Αναπτύσσει την ικανότητα κρίσης και επιχειρηματολογίας.

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Υπόθεση 5^η: Βοηθά στην ικανότητα σύνδεσης των μύθων με την Ιστορία και τη σημερινή πραγματικότητα.

Υπόθεση 6^η: Ενισχύει τις ικανότητες επικοινωνίας και τη συνεργασίας.

Υπόθεση 7^η: Ενδυναμώνει την ικανότητα ερμηνείας μέσα από την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου.

Υπόθεση 8^η: Δυναμώνει την ενσυναίσθηση και τη δυνατότητα διανοητικής, συναισθηματικής και αισθητικής προσέγγισης των ηρώων.

Υπόθεση 9^η: Καλλιεργεί την ικανότητα ευέλικτης σκέψης.

Υπόθεση 10^η: Βοηθά στην αναζήτηση και παραγωγή διαφορετικών και πρωτότυπων ιδεών.

Υπόθεση 11^η: Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερμηνεύσουν τους μύθους μέσα από τη δημιουργία των δικών τους έργων Τέχνης.

Υπόθεση 12^η: Προάγει την ικανότητα αξιολόγησης καινοτόμων έργων, ιδεών και μεθόδων με πιθανές εναλλακτικές λύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η πειραματική προσέγγιση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η μελέτη παρέμβασης και η μελέτη σύγκρισης ομάδων. Είναι διαδικασίες στις οποίες η ερευνήτρια καθορίζει αν το σύνολο των δραστηριοτήτων, που ονομάζεται παρέμβαση, κάνει τη διαφορά στα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες (Creswell, 2011). Στον πειραματικό σχεδιασμό αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η μεικτή μέθοδος (mixed methods research design). Είναι μια διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης και «ανάμειξης» των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών και μεθόδων σε μια μελέτη για την καλύτερη κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων από ό,τι κάθε μία από τις δύο μεθόδους από μόνη της. (Cohen et al., 2011· Creswell, 2011). Μέσω αυτής της πολυμεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης (mixed method research) που αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, ενισχύεται περισσότερο η αξιοπιστία της έρευνας και αποδυναμώνεται το ενδεχόμενο τα ερευνητικά δεδομένα να είναι αναξιόπιστα λόγω της χρήσης μιας συγκεκριμένης συλλεκτικής μεθόδου (Cohen et al, 2011· Cohen & Manion, 1994).

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας η «τριγωνοποίηση» θεωρείται ως η καλύτερη και ασφαλέστερη επιλογή, δεδομένης της δυνατότητας που παρέχει για συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μεθόδων κατά την ερευνητική προσέγγιση (Cohen & Manion, 1994). Ως τριγωνοποίηση ή μεθοδολογική σύγκλιση της έρευνας (triangulation/ methodological convergence) νοείται η αξιοποίηση δύο ή περισσότερων εργαλείων κατά τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών στοιχείων τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν πληρέστερα και πολύπλευρα το υπό εξέταση ζήτημα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Cohen & Manion, 1994· Mason, 1996 στο Μήτση, 2020).

7.2 Μεταβλητές

Οι μεταβλητές της έρευνας διακρίνονται σε ανεξάρτητη (παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης) και εξαρτημένη (ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου) .

7.3 Το Δείγμα της Έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες. Πρόκειται για δύο τμήματα της Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου του Ν. Άρτας. Το κάθε τμήμα αποτελούνταν από 16 παιδιά, δηλαδή, το συνολικό δείγμα απαρτίστηκε από 32 παιδιά. Το τμήμα Γ΄ 1 χρησιμοποιήθηκε ως πειραματική ομάδα (Π.Ο.), ενώ το τμήμα Γ΄ 2 χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που να ξεχωρίζουν την Π.Ο. από την Ο.Ε καθώς:

- Τα τμήματα τα οποία επιλέχθηκαν για το δείγμα ανήκαν στο ίδιο σχολείο
- Τα μαθήματα διεξήχθησαν από την ίδια εκπαιδευτικό, δηλαδή εμένα.
- Το μορφωτικό-κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν ισοδύναμο, σύμφωνα με τα στοιχεία του βιβλίου μητρώου μαθητών.

Πρόκειται λοιπόν για δύο φυσικές ισοδύναμες ομάδες που σύμφωνα με τον Βάμβουκα, (1988), «είναι εκείνες οι ομάδες που λαμβάνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρξει θεωρητικά τουλάχιστον αρκετά υψηλός βαθμός ομοιότητας στη σύστασή τους ως προς την ηλικία, το γνωστικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο κ.τ.λ. Τέτοιες ομάδες θεωρούνται λόγω χάρη δύο τμήματα τάξεων του ίδιου σχολείου, ή δύο σχολεία της ίδιας περιοχής» (σ. 175).

Η επιλογή των μαθητών της Γ΄ τάξης σχετίζεται:

- α) με το γεγονός στη συγκεκριμένη τάξη διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας - Μυθολογίας
- β) με το στάδιο της νευρολογικής τους ανάπτυξης.

Η Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη διαπίστωσε ότι μέχρι την ηλικία των 8-10 ετών, τα παιδιά έχουν αναπτύξει επαρκή μεταγνωστική ικανότητα για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

αφηρημένης, αναστοχαστικής και κριτικής σκέψης (McCollum, 2019 στο Cunningham, 2024), ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο μπορεί να προκαλεί έκπληξη σε ορισμένους ερευνητές εκτός του πεδίου της νευροεπιστήμης.

7.4 Χρονική διάταξη της έρευνας

Η έρευνα έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024 – 2025, όπου πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση στο ένα από τα δύο τμήματα και συγκεκριμένα στο τμήμα Γ' 1, ενώ το τμήμα Γ' 2 χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Κατά τη διάρκεια της έρευνας συλλέχθηκε και αξιολογήθηκε το υλικό, μέσα από τα οποία φαίνεται ατομικά και συλλογικά η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

7.5 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σεβασμό στις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν απολύτως εθελοντική και πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης και συναίνεσης από τους γονείς. Ιδιαίτερη μέριμνα ελήφθη για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Δεν συλλέχθηκαν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ οι καταγραφές και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τρόπο που αποκλείει κάθε δυνατότητα ταυτοποίησης. Τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας και δεν θα χρησιμοποιηθούν για οποιαδήποτε άλλη ερευνητική ή εμπορική δραστηριότητα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων στηρίχθηκαν στην αρχή της παιδαγωγικής καταλληλότητας και της αποφυγής οποιασδήποτε βλάβης. Οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες, δημιουργικές και απόλυτα προσαρμοσμένες στην αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, ώστε να ενισχύσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη χωρίς να προκαλούν άγχος ή αρνητικές εμπειρίες. Τέλος, η έρευνα διέπεται από τις αρχές της επιστημονικής ακεραιότητας, της υπευθυνότητας και του σεβασμού προς όλους τους εμπλεκόμενους, υπηρετώντας τον παιδαγωγικό και επιστημονικό της στόχο.

7.6 Περιορισμοί της έρευνας

Από την αρχή της μελέτης αποφασίστηκε να συμμετέχουν στην έρευνα τα δύο τμήματα της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου του Ν. Άρτας, δεδομένου ότι η ερευνήτρια δεν είχε πρόσβαση

σε αντίστοιχα τμήματα άλλων σχολείων. Ως εκ τούτου ο αριθμός των 32 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι θεωρητικά και στατιστικά περιορισμένος. Επιπλέον, η έλλειψη παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων πρακτικού χαρακτήρα στη στοχαστική παρατήρηση έργων Τέχνης και η σύνδεση των έργων με θέματα της διδακτέας ύλης αποτέλεσε ένα από τα σημαντικά προβλήματα της έρευνας. Τόσο το μοντέλο παρατήρησης έργων Τέχνης του Perkins, όσο και η φιλοσοφία των προγραμμάτων Visible Thinking Project και Artful Thinking Project, αξιοποιήθηκαν μόνο μέσα από την επισκόπηση σχετικών θεωριών. Επιπροσθέτως, η έλλειψη γνώσης αναφορικά με τη συνθετική αξιοποίησή τους σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και την εφαρμογή τους στο πεδίο, σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, προκαλούσε αμφιβολίες αναφορικά με τη σωστή χρήση της μεθοδολογίας, όπως αναφέρει και η Μέγα (2002) στη δική της μελέτη. Παράλληλα, η έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης για τη διδασκαλία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα στη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, κάτι που επισημαίνει και η Alter (2007) σε παρόμοια έρευνα. Επιπλέον, ενώ το σχολικό βιβλίο περιέχει αρκετά αξιόλογα έργα Τέχνης, δεν είναι επαρκής ο αριθμός τους, ούτε υπάρχουν συνοδευτικές δραστηριότητες ή οδηγίες, οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την προσέγγιση των καλλιτεχνημάτων. Η αναζήτηση έργων Τέχνης έξω από το σχολικό εγχειρίδιο αποτέλεσε μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία, δεδομένου ότι η επιλογή τους όφειλε να ανταποκρίνεται τόσο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, όσο και στις αρχές που διέπουν τα έργα αυθεντικής Τέχνης. Όπως υποστηρίζει και η Ράικου (2019), η χρήση των κατάλληλων έργων Τέχνης, σύμφωνα με τα θεωρητικά κριτήρια, αποτελεί βασικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης ενός διδακτικού αντικειμένου και βασική προϋπόθεση για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Είναι σημαντικό τα έργα Τέχνης να αναπτύσσουν μια αίσθηση οικειότητας και να ενεργοποιούν το συναίσθημα του αποδέκτη, καθώς και να προσφέρουν ερεθίσματα για εμβάθυνση και ανάλυση του θέματος, προκειμένου να επαναπροσδιοριστεί το νόημα μέσω του κριτικού αναστοχασμού. Γενικότερα, στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος δεν υπάρχει κουλτούρα αξιοποίησης των έργων Τέχνης. Τόσο ο Perkins (1994), όσο και ο Dewey (1980), υποστήριξαν ότι για την παρατήρηση ενός εικαστικού έργου χρειάζεται αρκετός χρόνος προκειμένου οι παρατηρητές να ανακαλύπτουν τα μηνύματά του, να τα κατανοούν και να τα απολαμβάνουν. Ωστόσο, δεν υπήρχε χρονική δυνατότητα για αβίαστη, στοχαστική και ουσιώδης επεξεργασία των έργων Τέχνης κι όταν αυτό γινόταν εις βάρος άλλων

μαθημάτων, δημιουργούσε άγχος στην εκπαιδευτικό που καλούνταν να καλύψει τον όγκο της διδασκτέας ύλης μέσα στα χρονικά περιθώρια του Αναλυτικού Προγράμματος. Ένα επιπλέον πρόβλημα προέκυψε εξαιτίας της έλλειψης πόρων και εγκαταστάσεων. Η υπάρχουσα τεχνολογική υποδομή και ο αντίστοιχος εξοπλισμός (σύνδεση με το διαδίκτυο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διαδραστικοί πίνακες) του σχολείου δεν μπορούσε να υποστηρίξει αυτό το εγχείρημα. Για την προβολή ενός εικαστικού έργου σε μεγάλη οθόνη ήταν απαραίτητη η μεταφορά της τάξης σε άλλη αίθουσα, γεγονός που προκαλούσε αναστάτωση στην ομαλή λειτουργία του σχολικής μονάδας. Ο Perrone (1994 as cited in Alter 2007), περιγράφει τουλάχιστον οκτώ κοινά στοιχεία των μαθησιακών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους μαθητές στη δημιουργική σκέψη. Δύο από αυτά είναι η επιλογή του περιεχομένου των μαθησιακών δραστηριοτήτων και η λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον προγραμματισμό της εργασίας, κάτι που στην δική μας έρευνα απουσίαζε παντελώς. Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της τάξης, εκτός του ότι τα βοηθά να κατανοήσουν τους μαθησιακούς στόχους, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης.

7.7 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών της Γ' τάξης χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

- Πρωτόκολλο καταγραφής των προφορικών απαντήσεων των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης (Παράρτημα Β).
- Φόρμες καταγραφής γραπτών απαντήσεων των μαθητών και των δύο ομάδων (Παράρτημα Γ).
- Ερωτηματολόγια αξιολόγησης της μεθόδου διδασκαλίας και από τις δύο ομάδες (Παράρτημα Δ).
- Ημερολόγιο καταγραφής των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία και συνεργασία) των συμμετεχόντων στην έρευνα.

7.8 Συγκέντρωση υλικού

Σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς καταγράφηκαν σε χαρτί του μέτρου οι προφορικές απαντήσεις των παιδιών και συλλέχτηκαν γραπτά με στόχο τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων .

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν μέσα στη τάξη σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις:

Η πρώτη φάση ήταν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και μελέτης των έργων Τέχνης, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά:

- 1) Να παρατηρήσουν προσεκτικά το έργο Τέχνης και να και αναγνωρίσουν πρόσωπα, αντικείμενα ή θέματα, χωρίς ακόμη να τα ερμηνεύσουν, για να ελεγχθεί η ικανότητα προσεκτικής παρατήρησης, αναγνώρισης και περιγραφής.
- 2) Να συγκρίνουν το έργο Τέχνης με άλλα έργα που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα, για να ελεγχθεί η ικανότητα σύγκρισης έργων Τέχνης για ομοιότητες και διαφορές με σκοπό την ερμηνεία του έργου.
- 3) Να ενσωματώσουν ιδέες και έννοιες και να αναγνωρίσουν σύμβολα και μηνύματα για να ελεγχθεί η ικανότητα ενσωμάτωσης ιδεών και εννοιών και ανάλυσης συμβόλων και μηνυμάτων.
- 4) Να ερμηνεύσουν τον μύθο με αφορμή τα έργα Τέχνης που παρατήρησαν και να μοιραστούν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια, για να ελεγχθεί η ικανότητα ερμηνείας.
- 5) Να συνδέσουν τον μύθο με ιστορικά γεγονότα, καθώς και με τη σημερινή πραγματικότητα, και να μοιραστούν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια, για να ελεγχθεί η ικανότητα σύνδεσης των μύθων με την Ιστορία και τη σημερινή πραγματικότητα.
- 6) Να χωριστούν σε ομάδες, να ανατρέξουν σε λεξικά, να αναζητήσουν πληροφορίες σε βιβλία και στο διαδίκτυο, να συζητήσουν και να ανακοινώσουν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια για να ελεγχθεί η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας.

7) Να ανακοινώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης και ανάλυσης των έργων Τέχνης για να ελεγχθεί η ικανότητα προφορικής έκφρασης μέσα από ολοκληρωμένες προτάσεις.

8) Να καταγράψουν τις σκέψεις απαντώντας στην ερώτηση: «Τι νομίζεις πως θέλει να πει ο μύθος με αφορμή τα έργα Τέχνης που παρατήρησες;», για να ελεγχθεί η ικανότητα ερμηνείας και γραπτής έκφρασης μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών και ολοκληρωμένων προτάσεων.

Εκτός από την τελευταία γραπτή δραστηριότητα, όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους, όλες οι προηγούμενες απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε χαρτί του μέτρου, κολλημένο στον πίνακα, δίπλα από τη μεγάλη οθόνη, στην οποία προβάλλεται το έργο Τέχνης.

Η δεύτερη φάση ήταν δύο μήνες μετά την ανάλυση του κάθε μύθου, όπου ζητήθηκε από τις μαθήτριες και τους μαθητές:

10) Να απαντήσουν γραπτώς στις ερωτήσεις:

- «Αν ήσουν στη θέση του βασιλιά Αυγεία, τι θα έκανες;»
- «Αν ήσουν στη θέση του γίγαντα Ανταίου, θα άφηνες τους ξένους να μπουν στη χώρα σου ή θα τους εμποδίζες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου», για να ελεγχθεί η ικανότητα ενσυναίσθησης, διανοητικής, συναισθηματικής και αισθητικής προσέγγισης των ηρώων.
- «Μπορείς να σκεφτείς κάτι από την πρόσφατη ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα που να σου θυμίζει τον μύθο;» για να ελεγχθεί εκ νέου η ικανότητα σύνδεσης του μύθου με την Ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα.

Η τρίτη φάση ήταν τέσσερις μήνες μετά την ανάλυση του κάθε μύθου, όπου ζητήθηκε από τις μαθήτριες και τους μαθητές:

11) Να απαντήσουν γραπτώς στις ερωτήσεις:

- «Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή είναι πριν ή μετά τον καθαρισμό των στάβλων; Πώς το διαπιστώνεις αυτό;»

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

- «Σύμφωνα με αυτό που βλέπεις στον πίνακα, με ποιον τρόπο καθάρισε ο Ηρακλής τους στάβλους; Νομίζεις ότι κουράστηκε να τους καθαρίσει; Εξήγησε την απάντησή σου.»
- «Με ποιο τρόπο νομίζεις ότι ο Ηρακλής κέρδισε τη μάχη με τον Ανταίο;»
- «Κοίταξε τον πίνακα. Γιατί νομίζεις ότι ο Ηρακλής δε φοράει τη λεοντή του κατά τη διάρκεια της πάλης; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.»
- «Σε ποια φάση της πάλης βρίσκονται οι δύο άντρες; Στη αρχή ή λίγο πριν το τέλος; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.»
- «Γιατί νομίζεις ότι ο Αιγέας έκρυψε κάτω από τον βράχο ένα σπαθί κι ένα ζευγάρι σανδάλια; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.»
- «Σε ποια φάση απεικονίζεται ο Δαίδαλος στον πίνακα; πετάει; ισορροπεί ; πέφτει; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.»
- «Ποιο νησί νομίζεις ότι απεικονίζεται στον πίνακα: η Κρήτη ή η Ικαρία; Πώς δικαιολογείς την απάντησή σου;»
- «Γιατί νομίζεις ότι ο Ίκαρος αγνόησε τις συμβουλές του πατέρα του; Δικαιολόγησε την απάντησή σου»
- «Πιστεύεις ότι ο Δαίδαλος έχει ευθύνη για την πτώση του Ίκαρου; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.»
- «Τι νομίζεις ότι συμβολίζει το κόκκινο ύφασμα γύρω από σώμα του Ίκαρου;», για να ελεγχθεί η ικανότητα κρίσεως και επιχειρηματολογίας

12) να απαντήσουν γραπτώς στην ερώτηση:

- «Αν έγραφες εσύ τον μύθο, τι θα άλλαζες;»
- «Αν ήσουν στη θέση του Αιγέα, πού θα έκρυβες τα αντικείμενα;», για να ελεγχθεί η ικανότητα ευέλικτης σκέψης.

13) να απαντήσουν γραπτώς στις ερωτήσεις:

- «Αν ήσουν Θησέας και βιαζόσουν να πάρεις τα δώρα πριν αποκτήσεις δύναμη τι θα έκανες;»

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

- «Αν ήσουν στη θέση του Αιγέα, τι θα αφάνες στον γιο σου;», για να ελεγχθεί η ικανότητα αναζήτησης και παραγωγής διαφορετικών και πρωτότυπων ιδεών.

14) να φτιάξουν τα δικά τους «έργα Τέχνης» για να ελεγχθεί η ικανότητα ερμηνείας των μύθων και παραγωγής διαφορετικών και πρωτότυπων ιδεών μέσα από τη δημιουργία των δικών τους έργων.

Τέλος, η τέταρτη φάση ήταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά

15) να αξιολογήσουν τα έργα των καλλιτεχνών, τα έργα των συμμαθητών τους καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας μέσα από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης για να ελεγχθεί το κριτήριο αξιολόγησης καινοτόμων έργων, ιδεών και μεθόδων με πιθανές εναλλακτικές λύσεις.

Το σύνολο των γραπτών παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Είδος γραπτών	Αριθμός κειμένων	Τμήμα 1 Π.Ο.	Τμήμα 2 Ο.Ε
ερμηνείας των μύθων	117	62	55
σύνδεσης των μύθων με τη σημερινή πραγματικότητα	83	44	39
ενσυναίσθησης, διανοητικής, συναισθηματικής και αισθητικής προσέγγισης των ηρώων	57	30	27
κρίσης και επιχειρηματολογίας	113	58	55
ευέλικτης σκέψης	82	44	38
αναζήτησης και παραγωγής πρωτότυπων ιδεών	54	29	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

8. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

8.1 Αιτιολόγηση της ποιοτικής αξιοποίησης των δεδομένων

Ο συνολικός σχεδιασμός της ΠΜΕΤ, που βασίζεται στην ανάλυση των μύθων μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης υιοθέτησε μια δυναμική προσέγγιση με επίκεντρο το παιδί. Ιστορικά ο θετικισμός ήταν το κυρίαρχο ερευνητικό παράδειγμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο η γνώση ανακαλύπτεται από ελίτ ειδικών που συλλέγουν αριθμητικά δεδομένα (Cole & Knowles, 2001). Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης η Τέχνη θεωρούνταν ως μέσο απόλαυσης και ψυχαγωγίας και «είχε ελάχιστη σχέση με θέματα γνώσης» (Eisner, 2008, σ. 3). Επιπλέον, ιστορικά στον θετικισμό «τα παιδιά ερευνήθηκαν, αλλά ποτέ δεν συμμετείχαν, μελετήθηκαν αλλά ποτέ δεν εισακούστηκαν» (MacDougall & Darbyshire, 2018, σ. 3). Η παραδοσιακή προσέγγιση βασιζόταν στην άποψη του ερευνητή σχετικά με την εκπαίδευση και όχι στην άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα. «Οι παραδοσιακές ποσοτικές έρευνες δημιουργούσαν μια τεχνητή κατάσταση στην οποία ο συμμετέχων στην έρευνα «έβγαινε» εκτός πλαισίου και τοποθετούνταν μέσα σε μια πειραματική κατάσταση πολύ απομακρυσμένη από τις προσωπικές του εμπειρίες» (Creswell, 2011, σ. 69). Η παρούσα έρευνα με επίκεντρο τη μελέτη και ερμηνεία των έργων Τέχνης από μαθητές της Γ' τάξης, αμφισβήτησε αυτές τις περιοριστικές απόψεις, χρησιμοποιώντας κυρίως την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, στην οποία η ερευνήτρια ή ο ερευνητής «βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, κάνει ευρείες, γενικές ερωτήσεις, συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται κυρίως από λέξεις ή κείμενο από τους συμμετέχοντες, περιγράφει και αναλύει αυτές τις λέξεις για να βρει θέματα και διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο» (Creswell, 2011, σ. 86). Η κονστρουκτιβιστική αυτή άποψη πολύ εύστοχα αποτυπώνεται και από τους μελετητές Denzin & Lincoln (2005), οι οποίοι περιγράφουν την ποιοτική έρευνα ως διερεύνηση του «κόσμου της βιωμένης εμπειρίας» όπου «οι ατομικές πεποιθήσεις και δράσεις διασταυρώνονται με την κουλτούρα» (σ. 2), καθώς και από τους Bryman (2017) και Φρέιρε (1977), σύμφωνα με τους οποίους στην ποιοτική έρευνα το παιδί κατασκευάζει ενεργά τη γνώση. Ο κονστρουκτιβισμός, σε αντίθεση με την παραδοσιακή έρευνα, τονίζει τη σημασία

του περιβάλλοντος ή του πλαισίου (π.χ., μια σχολική τάξη) στο οποίο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους και αναδεικνύει τη σημασία που δίνουν προσωπικά οι άνθρωποι στα εκπαιδευτικά ζητήματα (Creswell, 2011). Όπως υποστηρίζουν οι MacDougall & Darbyshire, «τα παιδιά – πολίτες πρέπει να ερευνώνται με σεβασμό, επιτρέποντας στις εμπειρίες τους να πάρουν τη θέση που τους αξίζει στην ποιοτική σκηνή» (2018, σ. 3). Ωστόσο, η ποιοτική έρευνα είναι μια ευρεία μεθοδολογία με πολλαπλές προσεγγίσεις, καθιστώντας έτσι δύσκολο για τους μελετητές να συμφωνήσουν σε έναν ενιαίο σαφή ορισμό (Denzin & Lincoln, 2011· Flick, 2018). Παρόλα αυτά, υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις προσεγγίσεις, τα οποία περιλαμβάνουν τα εξής:

α) Η ποιοτική έρευνα τοποθετείται «εκεί έξω» (Flick, 2017, σ. 4) σε ένα φυσικό περιβάλλον, όπου οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται και εκεί ο ερευνητής πρέπει να θέτει γενικά ανοιχτά ερωτήματα και να συγκεντρώνει δεδομένα (Creswell, 2011).

β) Είναι θεμελιωδώς ερμηνευτική και χρησιμοποιεί πλούσια αποχρωματισμένη περιγραφή (Creswell, 2019· Eisner, 2001), δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εισακουστεί η άποψή τους (Creswell, 2011).

γ) Υπερασπίζεται την αλλαγή και τη βελτίωση της ζωής των ατόμων (Creswell, 2011).

δ) Είναι αναδυόμενη και όχι αυστηρά διαμορφωμένη (Creswell, 2019). Σύμφωνα με τους Cole & Knowles (2001), αυτή η αναδυόμενη φύση της ποιοτικής έρευνας που είναι ρευστή και ευέλικτη, σχετίζεται άμεσα με τις εικαστικές τέχνες και αποσκοπεί στο να εμπλέξει τους συμμετέχοντες «σε μια ενεργή διαδικασία δημιουργίας νοήματος, η οποία αποσκοπεί ρητά στο να προκαλέσει το συναίσθημα, τη σκέψη και τη δράση» (σ. 62).

Με βάση αυτό τον προσανατολισμό, εκτός από το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των απόψεων της Π.Ο. για τις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης και των δραστηριοτήτων της παραδοσιακής διδασκαλίας από την Ο.Ε., όλες οι απαντήσεις των παιδιών και των δύο ομάδων αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, μια ιδιαίτερα ερμηνευτική μέθοδος, που επιτρέπει στους ερευνητές να αποτυπώσουν την πολυπλοκότητα και τον πλούτο των ποιοτικών δεδομένων. Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος, εντός ενός συνόλου δεδομένων, τα οποία είναι σχετικά με το θέμα το οποίο

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

μελετάται και κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke 2012, σ. 57 στο Τσιώλης, 2018).

8.2 Η ερευνήτρια στην ποιοτική έρευνα

Στη βιβλιογραφία υπάρχει η αντίληψη ότι τόσο η κριτική όσο και η δημιουργική σκέψη μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας των Τεχνών. Η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των μορφών σκέψης αποτελεί μέρος του θεωρητικού πλαισίου που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν πλήθος ερευνών, οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν ισχυρή επιρροή στους μαθητές, καθώς τους παρακινούν και τους ενθαρρύνουν να εφαρμόσουν διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Amabile, 1996· Csikmentmihalyi, 1996· Ennis, 1989· Tishman, Jay & Perkins, 1993· Anderson & Krathwohl, 2001 as cited in Alter, 2007). Όπως έχει παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές, η κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι τόσο οι απόψεις τους, όσο και τα καλλιτεχνικά τους επιτεύγματα εκτιμούνται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εκείνοι δείχνουν ενθουσιασμό και πάθος με το αντικείμενο της μελέτης τους, σέβονται τις απόψεις των μαθητών στις συζητήσεις για τα έργα Τέχνης και αναγνωρίζουν τη δημιουργικότητά τους (Perrone, 1994· Sternberg και Williams, 1996· Amabile, 1996 και Starko, 2005 as cited in Alter, 2007). Σε μελέτη του Bourdie (1999), αναφέρεται πως συχνά υπάρχει ένας αρχικός φόβος και δισταγμός που προκαλείται από την έλλειψη επαφής του ατόμου με έργα Τέχνης, ο οποίος όμως μπορεί να ξεπεραστεί όταν οι συμμετέχοντες καταλάβουν πως η χρήση της Τέχνης δεν έχει αξιολογικό στόχο, αλλά στόχο ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού και του ανοιχτού διαλόγου και πως ο/η εκπαιδευτικός δεν θα είναι επικριτικός, αλλά θα διατηρήσει ουδετερότητα (Mezirow, 1997; Κόκκος, 2011α στο Κουρλέση, 2022)

Στην ποιοτική έρευνα τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και την αξία που αποδίδουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσω της Τέχνης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι θεωρίες και οι πεποιθήσεις τους επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Επειδή στην ποιοτική μελέτη υπάρχει «στενή σχέση» (Denzin & Lincoln, 2011, σ. 8) μεταξύ ερευνητών και των ερευνώμενων και επειδή

«κανείς δεν έρχεται στην έρευνα ουδέτερος» (Ο' Toole, 2006, σ. 34 as cited in Cunningham, 2024), είναι σημαντικό οι ερευνητές να αναλογιστούν πώς η κοσμοθεωρία τους μπορεί να επηρεάσει την έρευνα και γι' αυτό πρέπει να έχουν κατά νου τον ρόλο τους ως το πρωταρχικά «εργαλεία» συλλογής δεδομένων και ερμηνευτών των συλλεχθέντων δεδομένων (Creswell, 2019· Eisner, 1991). Παραδοσιακά, το υπόβαθρο του ερευνητή θεωρούνταν προκατάληψη που έπρεπε να εξαλειφθεί. Ωστόσο, όπως συμβουλεύουν οι θεωρητικοί Creswell και άλλοι, στην ποιοτική έρευνα αυτό δεν ισχύει με την προϋπόθεση ότι οι ερευνητές αναστοχάζονται, δηλαδή «σκέφτονται πάνω στις δικές τους προκαταλήψεις, αξίες και υποθέσεις και τις περιλαμβάνουν ενεργά και γραπτώς μέσα στην έρευνά τους» (Creswell, 2011, σ. 79). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, συμμετείχα στη μελέτη όχι ως μια ουδέτερη ερευνήτρια, χωρίς προηγούμενες εμπειρίες, γνωστικό, θεωρητικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά ως αναστοχαστική ερευνήτρια και εκπαιδευτικός που διερωτάται κατά πόσο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητριών και μαθητών της μέσα από την παρατήρηση έργων Τέχνης και την ανάλυση αντίστοιχων αρχαίων ελληνικών μύθων.

8.3 Ποιοτική επεξεργασία δεδομένων

Επειδή η συγγραφή της έρευνας στηρίζεται πάνω στην παιδαγωγική αρχή της μοναδικότητας του ατόμου, μελετήθηκαν όλες τις προφορικές και γραπτές απαντήσεις, τόσο της Π.Ο., όσο και της Ο.Ε., ενώ απορρίφθηκε το ενδεχόμενο της δειγματοληπτικής μελέτης των κειμένων, η οποία, παρότι θα έκανε πιο εύκολη την επεξεργασία των δεδομένων, θα αναιρούσε την παραπάνω παιδαγωγική αρχή. Η διείσδυση στις προφορικές και γραπτές απαντήσεις των παιδιών με στόχο την ανεύρεση της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης, αποδείχθηκε μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία καθότι τα ερευνητικά αυτά δεδομένα προήλθαν από το σύνολο:

1. των καταγεγραμμένων προφορικών απαντήσεων της Π. Ο. σε χαρτί του μέτρου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και μελέτης των έργων Τέχνης και τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας για τις προφορικές απαντήσεις της Ο.Ε..
2. των γραπτών δοκιμασιών αξιολόγησης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τόσο της Π.Ο., όσο και της Ο.Ε.

3. των ερωτηματολογίων διερεύνησης των απόψεων της Π.Ο. για τις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης και των απόψεων της Ο.Ε. για τις δραστηριότητες των μαθημάτων που διεξήχθησαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

4. των σημειώσεων στο ημερολόγιο καταγραφής των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία και συνεργασία) των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι απαντήσεις των παιδιών συγκεντρώθηκαν και χωρίστηκαν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες (υπερ-κατηγορίες) σύμφωνα με την ανάλυση του κάθε μύθου. Στη συνέχεια χωρίστηκε καθεμία από τις υπερ-κατηγορίες σε υποκατηγορίες, ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λεκτικών συνόλων. Οι υποκατηγορίες, όπως προσδιορίστηκαν και στο προηγούμενο κεφάλαιο, βασίζονται στη ρουμπρίκα αξιολόγησης της κριτικής σκέψης του Μουσείου Isabella Stewart Gardner “Thinking Through Art” για τον προσδιορισμό της κριτικής σκέψης και στη ρουμπρίκα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ για τον προσδιορισμό της δημιουργικής σκέψης (Παράρτημα Α), καθώς αυτές συμπυκνώνουν τους ορισμούς των δεξιοτήτων σκέψης των Ennis, Scriven and Paul, Siegel, Dewey, Perkins, Lipman, Ματσαγγούρα και άλλων θεωρητικών, όπως αναλύθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο. Τέλος, αξιολογήθηκαν οι προφορικές και γραπτές απαντήσεις των δύο ομάδων με βάση τα χαρακτηριστικά της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, έτσι όπως περιγράφονται στις δύο προαναφερθείσες ρουμπρίκες αξιολόγησης. Για την αξιολόγηση των επιχειρημάτων χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι δύο γενικές κατηγορίες που περιλαμβάνει η ρουμπρίκα κωδικοποίησης του Μουσείου Isabella Stewart Gardner “Thinking Through Art”: ισχυρών αποδεικτικών στοιχείων και αδύναμων αποδεικτικών στοιχείων. Τα αποδεικτικά στοιχεία θεωρούνται ισχυρά αν η μαθήτρια ή ο μαθητής χρησιμοποιεί συγκεκριμένες, σαφείς και λογικές δηλώσεις, που απορρέουν από το αντικείμενο ή την κατάσταση και όχι από την προσωπική της/του γνώμη, ενώ τα αποδεικτικά στοιχεία θεωρούνται αδύναμα αν η μαθήτρια ή ο μαθητής χρησιμοποιεί αόριστους, μη συγκεκριμένους ή ασαφείς ισχυρισμούς, που δεν απορρέουν από το αντικείμενο ή την κατάσταση, αλλά από την προσωπική της/του γνώμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9.1 Παρουσίαση των προφορικών απαντήσεων

Ακολουθούν τα πρωτόκολλα καταγραφής προφορικών απαντήσεων της Π.Ο. Η δομή του πρωτοκόλλου, καθώς και οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών, έτσι όπως καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό σε χαρτί του μέτρου κατά τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, αποτυπώθηκαν όσο το δυνατόν πιο πιστά. Στη συνέχεια προστέθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, η μεθοδολογία, οι τεχνικές, τα έργα Τέχνης που παρατηρήθηκαν και μελετήθηκαν, καθώς και τα έργα των παιδιών .

9.1.1 Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Γνωστικό αντικείμενο	Ιστορία Γ' Δημοτικού
Θεματική Ενότητα	Μυθολογία - Οι άθλοι του Ηρακλή
Σκοπός	Ανάλυση του μύθου: «Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία»
Διδακτικοί Στόχοι Γνωστικοί Κοινωνικοί Ψυχοσυναισθηματικοί	α) Να εξασκήσουν την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής β) Να ενεργοποιήσουν τη συνδυαστική και διερευνητική σκέψη γ) Να αναπτύξουν την ικανότητα της σύγκρισης, ανάλυσης και ερμηνείας δ) Να ενδυναμώσουν τον επιχειρηματικό λόγο μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών ε) Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στ) Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ζ) Να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες. η) Να καλλιεργήσουν την ευέλικτη σκέψη θ) Να παράγουν πρωτότυπες ιδέες ι) Να ερμηνεύσουν τους μύθους μέσα από δικά τους έργα Τέχνης
Μεθοδολογία	D. Perkins "Learning to Think by Looking at Art " Στάδια: 1. Προσεκτική παρατήρηση 2. Ευρεία παρατήρηση 3. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση 4. Ολιστική Παρατήρηση
Τεχνικές	α) Προσεκτική παρατήρηση, αναγνώριση και περιγραφή του έργου Τέχνης του Francisco de Zurbaran (1634), <i>Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό</i> .

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

	β) Σύνδεση του έργου Τέχνης με τον μύθο και ανακάλυψη εκπλήξεων, αποριών, συναισθημάτων και τεχνικών χαρακτηριστικών. γ) Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους, αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων. δ) Ερμηνεία, ανάλυση και παραγωγή ιδεών.
--	--



Εικόνα 1: Francisco de Zurbarán, *Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό*, 1634, λάδι σε καμβά, Μουσείο ντελ Πράδο, Μαδρίτη.

1^ο στάδιο: Παρατηρώ προσεκτικά

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής.

Στόχος: Η εξάσκηση της παρατηρητικότητας.

Τεχνικές: Προσεκτική παρατήρηση, αναγνώριση και περιγραφή προσώπων, αντικειμένων ή θεμάτων χωρίς ακόμη να τα ερμηνεύουν. Οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τον πίνακα προσεκτικά, κλείνουν τα μάτια τους για λίγα δευτερόλεπτα, καθαρίζουν τις σκέψεις τους και μετά επιστρέφουν το βλέμμα τους, ανακαλύπτοντας καινούρια στοιχεία. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου κολλημένο στον πίνακα, δίπλα από τη μεγάλη οθόνη, στην οποία προβάλλεται το έργο Τέχνης.

Τι βλέπεις στον πίνακα ζωγραφικής;	Άνθρωποι: • Τον Ηρακλή να εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό. • Τον Ηρακλή που κρατάει ένα ρόπαλο. • Το γυμνασμένο σώμα του Ηρακλή. Αντικείμενα: • Τους στάβλους, τις κόπρους. Τοπίο: • Το ποτάμι να ρέει, τα βράχια.
------------------------------------	--

2^ο στάδιο: Συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συνδέουν το έργο Τέχνης με τον μύθο και ψάχνουν για εκπλήξεις απορίες, συναισθήματα και τεχνικά χαρακτηριστικά.

Στόχος: Ενεργοποίηση συνδυαστικής, διερευνητικής σκέψης και ανακάλυψης συναισθημάτων

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο). Υποβολή ερωτήσεων όπως οι παρακάτω και συζήτηση στην ολομέλεια. Καταγραφή απαντήσεων στο χαρτί του μέτρου.

Τι συμβαίνει εδώ; Συνδέεται αυτό το έργο Τέχνης με κάποιον από τους μύθους που γνωρίζεις; Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις εξής πηγές: α) Βιβλίο Ιστορίας Γ' δημοτικού, σσ. 30, 32. β) Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη (Βιβλίο 2.5.6). γ) Αναστασίου, Γ. (1986). Ο κόπρος του Αυγεία. <i>Ελληνική μυθολογία</i> (Επιμ. Ι. Θ. Κακριδής), τ.4, σσ. 44-47.	«Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία» Περίληψη του μύθου Ο Ευρυσθέας στέλνει τον Ηρακλή να καθαρίσει μέσα σε μία μέρα τους στάβλους του βασιλιά Αυγεία με τα 3.000 βόδια και την κοπριά των 30 και πλέον χρόνων. Η Ηρακλής ζητάει ως αμοιβή το 1/10 των κοπαδιών, κι ενώ ο Αυγείας αρχικά συμφωνεί, στο τέλος, καταπατά τη συμφωνία. Γι' αυτό και ο Ηρακλής κάνει πόλεμο εναντίων του και τον σκοτώνει. Για να θυμούνται όλοι αυτή τη νίκη, όρισε να γίνονται κάθε τέσσερα χρόνια αγώνες, κοντά στον ποταμό Αλφειό, προς τιμή του πατέρα του, του Δία. Το μέρος αυτό ονομάστηκε Ολυμπία και οι αγώνες Ολυμπιακοί.
--	---

Τι σου κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Σε αυτόν τον πίνακα ο Ηρακλής φαίνεται διαφορετικός από ότι τον γνωρίζουμε μέσα από τις εικόνες του βιβλίου. • Δεν κάνει κάτι με το σώμα του, όπως έχουμε συνηθίσει να τον βλέπουμε. Απλά στηρίζεται πάνω στο ρόπαλό του.
---	--

Ποιες απορίες έχεις κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Πώς έκανε ο Ηρακλής την εκτροπή του ποταμού; • Γιατί είναι τόσο γυμνασμένος; • Γιατί δε φοράει τη λεοντή; • Πώς ο Ηρακλής σήκωσε τα βράχια; • Γιατί ο Αυγείας δεν κράτησε την υπόσχεσή του; • Τι να σκέφτεται άραγε ο Ηρακλής, ακουμπισμένος στο ρόπαλό του; Μήπως αναρωτιέται αν ο Αυγείας τηρήσει την υπόσχεσή του σχετικά με την αμοιβή που του ζήτησε;
--	--

Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο πίνακας;	• Θαυμασμό για την ανθρώπινη δύναμη και λογική.
---	---

Διακρίνεις κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο Τέχνης;	• Την αντίθεση της σκιάς με το φως • Τα γήινα και σκοτεινά χρώματα.
---	--

3^ο στάδιο: Συγκρίνω, αναλύω, εμβαθύνω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης και ψάχνουν για σύμβολα και μηνύματα με σκοπό την ερμηνεία του έργου.

Στόχος: Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους. Αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων.

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο)

Τι γνωρίζεις για τον καλλιτέχνη; Οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο	Ο Francisco de Zurbaran (1598 – 1664) ήταν ένας από τους σημαντικότερους Ισπανούς ζωγράφους του 17 ^{ου} αιώνα. Ήταν ιδιαίτερα διάσημος για τους θρησκευτικούς του πίνακες και με την αφοσίωσή του στην πνευματική διάσταση της Τέχνης επηρέασε σημαντικά μεταγενέστερους καλλιτέχνες. Επονομάστηκε «Ισπανός Καραβάτζιο» για την εντυπωσιακή χρήση της φωτοσκίασης (chiaroscuro). Σήμερα θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους δασκάλους του ισπανικού μπαρόκ (Wikipedia).
--	---

Μπορείς να συγκρίνεις αυτόν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα;

Οι μαθητές παρατηρούν τον πίνακα του Thomas Rowlandson, *The Modern Hercules, Cleansing the Augean Stable*.



Εικόνα 2: Thomas Rowlandson, *The Modern Hercules Cleansing the Augean Stable*, Λονδίνο 1805, χειροποίητη χαλκογραφία - χρωματιστό χαρακτικό, Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης, Νέα Υόρκη.

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου;

Ομοιότητες:

- Και στους δύο πίνακες απεικονίζεται το ίδιο μυθολογικό θέμα.

Διαφορές:

- Ο πίνακας του Francisco de Zurbarán δείχνει τον πραγματικό μύθο, έτσι όπως τον φαντάστηκε ο ζωγράφος, ενώ ο πίνακας του Thomas Rowlandson, είναι μια γελοιογραφία της σύγχρονης εποχής. Τα πρόβατα με την ανθρώπινη μορφή είναι αυτοί που πήραν την εξουσία στα χέρια τους και σπατάλησαν το δημόσιο χρήμα, ενώ ο Ηρακλής είναι το πρόσωπο που «καθαρίζει» τις παρανομίες.

Ποια σύμβολα αναγνωρίζεις στο έργο Τέχνης που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές /τριες ανατρέχουν σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά για την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων

Πρόσωπα:

- Ηρακλής: (Ήρα + κλέος= δόξα), ηρωισμός, αρετή, καλοσύνη.
 - Αυγείας: αναξιοπιστία, ψευτιά, κατάχρηση της εξουσίας.
- Τα αντικείμενα:**
- Κόπροι: μεγάλη βρομιά, (μετ.) σκάνδαλα, καταχρήσεις (Βικιλεξικό).
 - Ρυπαροί στάβλοι: κακό, αδικία, διαφθορά.
 - Νερό: καθατήριο μέσο.
 - Ρόπαλο: μοχλός.

Ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης και στον μύθο γενικότερα που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες και ανακοινώνουν στην ολομέλεια	• Ο Ηρακλής χρησιμοποίησε περισσότερο το μυαλό από το σώμα • Χρησιμοποίησε τις δυνάμεις της φύσης, χωρίς να την καταστρέψει. • Έδειξε πως δεν πρέπει να υπάρχει εκμετάλλευση του μόχθου των εργατών. <i>(Ο Ηρακλής ζητάει ως αμοιβή το 1/10 των κοπαδιών, επειδή η εργασία του προορίζεται για την περιουσία του βασιλιά και όχι για κάποιο κοινωφελές έργο).</i>
--	---

4^ο στάδιο: Ερμηνεύω – Αναλύω – Δημιουργώ

Περιγραφή: Οι μαθητές αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών από τα προηγούμενα στάδια και αναστοχάζονται πάνω σε αυτά που ανακάλυψαν. Προβαίνουν σε ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας και κάνουν συνδέσεις με τη σημερινή πραγματικότητα.

Στόχος: Ενεργοποίηση οργανωτικής ικανότητας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Τεχνικές: Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ερμηνεύσουν, οργανώνοντας, συνδυάζοντας και συνθέτοντας το σύνολο των πληροφοριών. Γράφουν τις σκέψεις τους σε ένα χαρτί και φτιάχνουν ένα δικό τους έργο Τέχνης.

Μπορείς να ερμηνεύσεις τον μύθο με αφορμή τα έργα Τέχνης που παρατήρησες; Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.	• Ο Ηρακλής τα κατάφερε, επειδή ξέφυγε από τη συνηθισμένη σκέψη και αναζήτησε νέες λύσεις. • Τα κατάφερε επειδή είχε επιμονή και στόχο. • Τα κατάφερε χάρη στη σκληρή δουλειά και την αφοσίωση. • Ο μύθος δείχνει πόσο σημαντικό είναι να είσαι έντιμος και να τηρείς τις συμφωνίες. • Μας δείχνει πόσο σημαντική είναι η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία. • Όπως γνωρίζουμε ο Ηρακλής προτίμησε να πάει με την Αρετή και να κουραστεί για το κοινωνικό καλό. Είναι ο ήρωας που με το νερό, καθάρισε τους στάβλους, δηλαδή τα σκάνδαλα και τις καταχρήσεις του βασιλιά Αυγεία και έφερε κοινωνική δικαιοσύνη στην περιοχή της Ήλιδας.
---	---

Συνδέεται ο μύθος με τη σημερινή πραγματικότητα;	• Οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια παραδείγματα διαφθοράς από τη σημερινή πραγματικότητα.
---	---

Γράψε τις σκέψεις σου σε ένα χαρτί. Τι νομίζεις πως θέλει να πει ο μύθος με αφορμή τα έργα Τέχνης που παρατήρησες; Στο τέλος οι μαθητές/τριες καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους.	• 6 μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην εξυπνάδα και την εφευρετικότητα ως μέσω αντιμετώπισης και λύσης δύσκολων προβλημάτων. • 5 επισήμαναν τη σημασία της ειλικρίνειας και της αξιοπιστίας. • 5 αναφέρθηκαν στον συμβολισμό του νερού ως καθαρτήριο μέσο για τα σκάνδαλα και τις καταχρήσεις. • 5 κατέδειξαν το πρόσωπο του Αυγεία ως σύμβολο κατάχρησης της εξουσίας, της διαφθοράς, των σκανδάλων και της αδικίας στην κοινωνική και πολιτική ζωή. • 5 τόνισαν ότι δεν πρέπει να υπάρχει εκμετάλλευση του ανθρώπου και υποστήριξαν την αμοιβή του εργατικού μόχθου. • 2 εστίασαν στην αρετή της επιμονής και της συνεχούς αναζήτησης νέων λύσεων. • 2 τόνισαν την αδιαφορία των ανθρώπων για το περιβάλλον (κόπροι) και τη σημασία του άθλου του Ηρακλή ως παράδειγμα περιβαλλοντικής συνείδησης (καθαρισμός στάβλων). • 1 μαθητής αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα της σωστής εκμετάλλευσης των δυνάμεων της φύσης (το νερό) προς όφελος του ανθρώπου. • 1 μαθητής υποστήριξε την αναγκαιότητα της τήρησης των συμφωνιών. • 1 μαθήτρια πρόβαλλε την κάθαρση της ψυχής του ανθρώπου από τα ψέματα, τις κακές σκέψεις και τη διαφθορά.
---	---

Μπορείς να φτιάξεις ένα δικό σου έργο Τέχνης; Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα έργα των μαθητών	
--	---

9.1.2 Ηρακλής και Ανταίος

Γνωστικό αντικείμενο	Ιστορία Γ' Δημοτικού
Θεματική Ενότητα	Μυθολογία - Οι περιπλανήσεις του Ηρακλή
Σκοπός	Ανάλυση του μύθου: «Ηρακλής και Ανταίος»
Διδακτικοί Στόχοι Γνωστικοί Κοινωνικοί Ψυχοσυναισθηματικοί	α) Να εξασκήσουν την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής β) Να ενεργοποιήσουν τη συνδυαστική και διερευνητική σκέψη γ) Να αναπτύξουν την ικανότητα της σύγκρισης, ανάλυσης και ερμηνείας δ) Να ενδυναμώσουν τον επιχειρηματικό λόγο μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών ε) Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στ) Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ζ) Να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες. η) Να καλλιεργήσουν την ευέλικτη σκέψη θ) Να παράγουν πρωτότυπες ιδέες ι) Να ερμηνεύσουν τους μύθους μέσα από δικά τους έργα Τέχνης
Μεθοδολογία	D. Perkins "Learning to Think by Looking at Art " Στάδια: 1. Προσεκτική παρατήρηση 2. Ευρεία παρατήρηση 3. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση 4. Ολιστική Παρατήρηση
Τεχνικές	α) Προσεκτική παρατήρηση του έργου Τέχνης : <i>Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο</i> (1634). Francisco de Zurbaran. β) Σύνδεση του έργου Τέχνης με τον μύθο και ανακάλυψη εκπλήξεων, αποριών, συναισθημάτων και τεχνικών χαρακτηριστικών. γ) Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους, αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων. δ) Ερμηνεία, ανάλυση και παραγωγή ιδεών



Εικόνα 3: Francisco de Zurbarán, *Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο*, 1634, λάδι σε καμβά, Museo del Prado, Μαδρίτη.

1^ο στάδιο: Παρατηρώ προσεκτικά

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής.

Στόχος: Η εξάσκηση της παρατηρητικότητας.

Τεχνικές: Προσεκτική παρατήρηση, αναγνώριση και περιγραφή προσώπων, αντικειμένων ή θεμάτων χωρίς ακόμη να τα ερμηνεύουν. Οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τον πίνακα προσεκτικά, κλείνουν τα μάτια τους για λίγα δευτερόλεπτα και μετά επιστρέφουν το βλέμμα τους, ανακαλύπτοντας καινούρια στοιχεία. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου κολλημένο στον πίνακα, δίπλα από τη μεγάλη οθόνη, στην οποία προβάλλεται το έργο Τέχνης.

Τι βλέπεις στον πίνακα ζωγραφικής;	Άνθρωποι: • Δύο ανδρικές φιγούρες, τον Ηρακλή και τον Ανταίο, σε μια σκηνή πάλης. • Τα μυώδη σώματά τους που είναι σχεδιασμένα με λεπτομέρεια. • Την ένταση στις εκφράσεις των ηρώων και τη στάση των σωμάτων τους, που δείχνουν την προσπάθεια της πάλης. • Τον Ηρακλή που σηκώνει τον Ανταίο από το έδαφος, ενώ εκείνος προσπαθεί ν' απελευθερωθεί. • Τον Ηρακλή με τα πόδια ανοιχτά και τα γόνατα ελαφρώς λυγισμένα. Αντικείμενα: • Τους κοντούς χιτώνες που κάλυπταν τους γοφούς των ηρώων. Τοπίο: • Ένα βραχώδες τοπίο και λίγο ουρανό στο φόντο.
------------------------------------	--

2^ο στάδιο: Συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συνδέουν το έργο Τέχνης με τον μύθο και ψάχνουν για εκπλήξεις απορίες, συναισθήματα και τεχνικά χαρακτηριστικά.

Στόχος: Ενεργοποίηση συνδυαστικής, διερευνητικής σκέψης και ανακάλυψης συναισθημάτων.

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο). Υποβολή ερωτήσεων όπως οι παρακάτω και συζήτηση στην ολομέλεια. Καταγραφή απαντήσεων στο χαρτί του μέτρου.

Τι συμβαίνει εδώ; Συνδέεται αυτό το έργο Τέχνης με κάποιον από τους μύθους που γνωρίζεις; Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις εξής πηγές: α) <i>Βιβλίο Ιστορίας Γ' δημοτικού</i>, σ. 39. β) <i>Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη</i>. (Βιβλίο 2.5.11). γ) Αναστασίου, Γ. (1986). <i>Ανταίος. Ελληνική Μυθολογία</i> (Επιμ. Ι.Θ. Κακριδής), τ. 4, σ. 82.	«Ηρακλής και Ανταίος» Περίληψη του μύθου Στη Λιβύη ζούσε κάποτε ο βασιλιάς Ανταίος. Ήταν γιος του Ποσειδώνα και της Γης. Είχε τεράστια δύναμη που φαινόταν να μην τον εγκαταλείπει ποτέ, γιατί όσο πατούσε τη μητέρα του τη Γη και ερχόταν σε επαφή μαζί της, τόσο έπαιρνε καινούριες δυνάμεις. Μόλις κανένας ξένος έφτανε στη χώρα του αμέσως ο Ανταίος τον προκαλούσε σε πάλη. Όπως ήταν φυσικό ο Ανταίος με τις αστείρευτες δυνάμεις του τον νικούσε και τον σκότωνε. Τα κρανία των σκοτωμένων τα μάζευε για να χτίσει με αυτά ένα ναό στον πατέρα του τον Ποσειδώνα. Όταν ο Ηρακλής πήγαινε για να φέρει τα μήλα των Εσπερίδων, πέρασε από την Αφρική και άκουσε για τον Ανταίο. Θέλησε λοιπόν να τον συναντήσει και να αναμετρηθεί μαζί του. Ο Ανταίος δέχτηκε αμέσως, νομίζοντας πως θα ήταν εύκολο να νικήσει τον Ηρακλή, όπως και τους άλλους. Έτσι άρχισε η πάλη. Κανένας όμως δεν μπορούσε να νικήσει τον άλλο, ώσπου ο Ηρακλής τον έπιασε και τον σήκωσε ψηλά στον αέρα. Εκείνη τη στιγμή που ο Ανταίος είχε χάσει τη δύναμή του, ο Ηρακλής τον έσφιξε ανάμεσα στα μπράτσα του και του τσάκισε τα κόκαλα σε ένα αγκάλιασμα θανατερό. Μετά από λίγο ο τεράστιος γίγαντας κείτονταν άψυχος πάνω στη γη.
--	--

Τι σου κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Η δύναμη και η αποφασιστικότητα του Ηρακλή • Η τεχνική που χρησιμοποιεί για να σηκώσει τον Ανταίο από το έδαφος. • Οι εκφράσεις των προσώπων τους που μοιάζουν αληθινές. • Η δύναμη, η κίνηση και η ένταση των προσώπων και των σωμάτων που αναδεικνύουν την ανδρεία και την αντοχή τους στη μάχη. • Η εξαιρετική ακρίβεια και λεπτομέρεια στην αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος.
---	--

Ποιες απορίες έχεις κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Γιατί ο Ηρακλής σηκώνει τον γίγαντα Ανταίο; • Γιατί στον πίνακα δεν φοράει τη λεοντή; • Πώς κατάφερε ο Ηρακλής να σηκώσει τον Ανταίο; • Γιατί ο Ηρακλής έχει τα πόδια του ανοιχτά και ελαφρώς λυγισμένα; • Ποιος είναι σε πιο πλεονεκτική θέση και γιατί; • Υπάρχει περίπτωση να νικήσει ο Ανταίος έτσι όπως απεικονίζεται σε αυτό τον πίνακα; Αν ναι, πώς θα νικούσε; • Τι θα έπρεπε να κάνει ο Ηρακλής για να μην νικήσει ο Ανταίος;
--	--

Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο πίνακας;	• Δέος • Αγωνία • Θαυμασμό για την ανθρώπινη δύναμη.
---	--

Διακρίνεις κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο Τέχνης;	• Την ανάδειξη της δύναμης των ηρώων μέσα από τη λεπτομερή απεικόνιση των μυών τους. • Τη λεπτομερή αναπαράσταση της κίνησης. • Τις κινήσεις και τις εκφράσεις των δύο προσώπων που κάνουν τη μάχη να φαίνεται ρεαλιστική. • Το φόντο που είναι σκοτεινό, ενώ πάνω στους πρωταγωνιστές πέφτει φως.
---	---

3^ο στάδιο: Συγκρίνω, αναλύω, εμβαθύνω

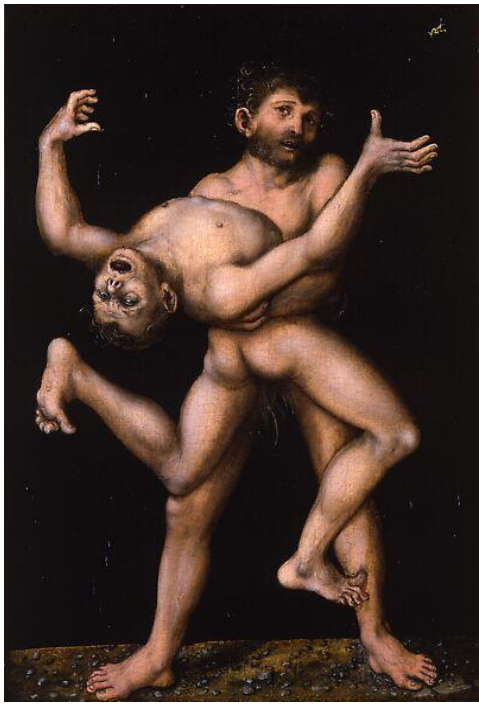
Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης και ψάχνουν για σύμβολα και μηνύματα με σκοπό την ερμηνεία του έργου.

Στόχος: Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους. Αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων.

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο)

Τι γνωρίζεις για τον καλλιτέχνη;	Ο Francisco de Zurbaran (1598 – 1664) ήταν ένας από τους σημαντικότερους Ισπανούς ζωγράφους του 17 ^{ου} αιώνα. Ήταν ιδιαίτερα διάσημος για τους θρησκευτικούς του πίνακες και με την αφοσίωσή του στην πνευματική διάσταση της Τέχνης επηρέασε σημαντικά μεταγενέστερους καλλιτέχνες. Επονομάστηκε «Ισπανός Καραβάτζιο» για την εντυπωσιακή χρήση της φωτοσκίασης (chiaroscuro). Σήμερα θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους δασκάλους του ισπανικού μπαρόκ (Wikipedia).
Οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο	

Μπορείς να συγκρίνεις αυτόν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα; Οι μαθητές/τριες παρατηρούν τα εξής έργα Τέχνης: α) Gregorio de Ferrari, <i>Η πάλη του Ηρακλή και του Ανταίου</i> . β) Antonio Pollaiuolo, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i> . γ) Hans Baldung, <i>Ο Ηρακλής και ο Ανταίος</i> . δ) Lucas Cranach, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i> .	α)  Εικόνα 4: Gregorio de Ferrari, <i>Η πάλη του Ηρακλή και του Ανταίου</i>, 1690, ελαιογραφία σε καμβά, Εθνικό Μουσείο Γένοβας - Palazzo Spinola, Ιταλία.	β)  Εικόνα 6: Antonio Pollaiuolo, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i>, 1478, τέμπλες και λάδι σε ξύλο, Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία.
--	---	---

	γ)  Εικόνα 5: Hans Baldung, <i>Ο Ηρακλής και ο Ανταίος</i>, 1530, ακουαρέλα σε χαρτί, Cabinet des estampes et des dessins, Στρασβούργο.	δ)  Εικόνα 7: Lucas Cranach, <i>Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο</i>, 1530 - 1531, λάδι και τέμπερα σε καμβά, ιδιωτική συλλογή.
--	---	---

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου;	Ομοιότητες: • Σε όλους τους πίνακες απεικονίζεται το ίδιο μυθολογικό θέμα. Διαφορές: • Η βασική διαφορά είναι ότι και στα τέσσερα έργα που συγκρίνουμε με τον αρχικό μας πίνακα, ο Ηρακλής έχει πιάσει τον Ανταίο από μπροστά κι εκείνος φαίνεται να υποφέρει υπερβολικά και να μην έχει καμιά ελπίδα σωτηρίας.
--	---

Ποια σύμβολα αναγνωρίζεις στο έργο Τέχνης που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου;	Πρόσωπα: • Ηρακλής: σωματική δύναμη, αντοχή, εξυπνάδα, λογική, στρατηγική. Επίσης ο Ηρακλής αντιπροσωπεύει τους Έλληνες αποίκους στη Λιβύη. • Ανταίος: (επίθ.) = 1. ενάντια τοποθετημένος, άκρως αντίθετος, 2. αντίθετος, εχθρικός, μισητός, (Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Liddel-Scott). Συμβολίζει αφενός τη δύναμη και αντοχή του ριζωμένου στην πατρίδα ανθρώπου και αφετέρου την πάλη
---	---

Οι μαθητές /τριες ανατρέχουν σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά για την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων	του γηγενούς στοιχείου με τους αποίκους (Wikipedia). Ο Ανταίος ενσαρκώνει τους γηγενείς Λίβυους. Σώματα: • Το όρθιο και ισορροπημένο σώμα του Ηρακλή συμβολίζει τη νίκη, ενώ το αιωρούμενο και σκυμμένο σώμα του Ανταίου προμηνύει την ήττα. Ενέργειες: • Η δυναμική πάλη των δύο ηρωικών χαρακτήρων συμβολίζει τη σύγκρουση ανάμεσα στη δύναμη του ανθρώπου και τη δύναμη της φύσης. Φως: • Το φως που πέφτει πάνω στον Ηρακλή συμβολίζει τη νίκη, ενώ ο Ανταίος φαίνεται πιο σκοτεινός και αυτό συμβολίζει την ήττα.
---	---

Ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης και στον μύθο γενικότερα που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες και ανακοινώνουν στην ολομέλεια	• Η αναπαράσταση της μάχης στον πίνακα δείχνει τη δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος. Ο Ηρακλής μάχεται ενάντια στον γίγαντα Ανταίο και για να νικήσει χρησιμοποιεί, όχι μόνο τη σωματική του δύναμη, αλλά και την εξυπνάδα του. • Η πραγματική δύναμη προέρχεται από την ενότητα του σώματος και του πνεύματος. • Η ισορροπία είναι σημαντική στη ζωή του ανθρώπου. • Η πάλη ανάμεσα στη δύναμη του ανθρώπου και τη δύναμη της φύσης μας κάνει να σκεφτούμε τις ικανότητες που χρειαζόμαστε για να αντιμετωπίσουμε τα στοιχεία της (καταιγίδες, σεισμοί, τρικυμίες, κ.α.). • Οι άνθρωποι πρέπει να υπερασπίζονται την πατρίδα τους από τους εισβολείς, αλλά δε θα πρέπει να φτάνουν στο σημείο της ξενοφοβίας.
--	--

4^ο στάδιο: Ερμηνεύω- Αναλύω- Δημιουργώ

Περιγραφή: Οι μαθητές αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών από τα προηγούμενα στάδια και αναστοχάζονται πάνω σε αυτά που ανακάλυψαν. Προβαίνουν σε ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας και κάνουν συνδέσεις με τη σημερινή πραγματικότητα.

Στόχος: Ενεργοποίηση οργανωτικής ικανότητας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

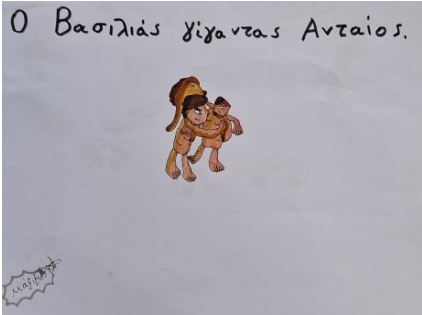
Τεχνικές: Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ερμηνεύσουν, οργανώνοντας, συνδυάζοντας και συνθέτοντας το σύνολο των πληροφοριών. Γράφουν τις σκέψεις τους σε ένα χαρτί και φτιάχνουν ένα δικό τους έργο Τέχνης.

Μπορείς να ερμηνεύσεις με βάση τα έργα Τέχνης που παρατήρησες ;	• Μπορεί να δει κανείς την πάλη ως έναν συμβολισμό για τον διαρκή αγώνα του ανθρώπου με τη φύση (ο Ανταίος αντλεί δύναμη από τη γη). • Το ανθρώπινο πνεύμα υπερσχύει πάνω στις φυσικές δυσκολίες και προκλήσεις. • Η στρατηγική, η λογική και η εξυπνάδα (Ηρακλής), μπορεί να νικήσει
---	---

Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.	τη δύναμη (Ανταίος). • Ο πίνακας συμβολίζει τον αγώνα για επιβίωση. • Ο πίνακας δείχνει πόσο αναγκαίο είναι να συνυπάρχει η δύναμη με τη λογική. • Η σύγκρουση συμβολίζει τις δυνάμεις «δράση – αντίδραση».
---	--

Συνδέεται ο μύθος με τη σημερινή πραγματικότητα;	• Ο μύθος συνδέεται με το ζήτημα της ξενοφοβίας και της εκδίωξης των ξένων. Όπως και τότε, έτσι και σήμερα, υπάρχουν άνθρωποι που αντιδρούν στην είσοδο των αλλοδαπών στη χώρα τους και εκφράζονται με βίαιο τρόπο. • Η μέθοδος και στρατηγική του Ηρακλή διδάσκεται μέχρι σήμερα σε όλες τις πολεμικές τέχνες.
--	--

Γράψε τις σκέψεις σε ένα χαρτί. Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο μύθος προσεγγίζοντάς τον μέσα από τα έργα Τέχνης; Στο τέλος οι μαθητές/τριες καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους.	• 6 μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στη δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος, της λογικής, της εξυπνάδας και της στρατηγικής, ως μέσο αντιμετώπισης φυσικών δυσκολιών και κοινωνικών προκλήσεων. • 3 τόνισαν ότι η πραγματική δύναμη επέρχεται μέσω της συνεργασίας σώματος και πνεύματος. • 2 πρόβαλλαν τη δύναμη της μητρικής στήριξης και αγάπης ως βασικό στοιχείο της ανθρώπινης δύναμης και ισορροπίας. • 2 εστίασαν στη σημασία της ψυχικής και σωματικής ισορροπίας. • 1 μαθητής διατύπωσε την άποψη ότι δεν πρέπει να είμαστε υπερόπτες και να υποτιμούμε τις ικανότητες των άλλων ανθρώπων. • 1 μαθήτριά αναφέρθηκε στο ζήτημα της ξενοφοβίας. • 1 μαθητής τάχθηκε κατά της απαγόρευσης εισόδου ξένων (προσφύγων) σε μια χώρα. • 1 μαθήτριά υποστήριξε την αναγκαιότητα της δεκτικότητας σε κάτι καινούριο. • 1 μαθήτριά αναφέρθηκε στην αρετή της γενναιότητας και της προσήλωσης στον στόχο. • 1 μαθητής τόνισε την αναγκαιότητα της επαφής μας με την παράδοση, τον πολιτισμό, την ιστορία, καθώς και τα αρχαία και νεότερα μνημεία μας.
--	---

Μπορείς να φτιάξεις ένα δικό σου έργο Τέχνης; Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα έργα των μαθητών	 	 
--	---	---

9.1.3 Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Γνωστικό αντικείμενο	Ιστορία Γ' Δημοτικού
Θεματική Ενότητα	Μυθολογία – Ο Θησέας
Σκοπός	Ανάλυση του μύθου: «Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο»
Διδακτικοί Στόχοι Γνωστικοί Κοινωνικοί Ψυχοσυναισθηματικοί	α) Να εξασκήσουν την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής β) Να ενεργοποιήσουν τη συνδυαστική και διερευνητική σκέψη γ) Να αναπτύξουν την ικανότητα της σύγκρισης, ανάλυσης και ερμηνείας δ) Να ενδυναμώσουν τον επιχειρηματικό λόγο μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών ε) Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στ) Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ζ) Να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες. η) Να καλλιεργήσουν την ευέλικτη σκέψη θ) Να παράγουν πρωτότυπες ιδέες ι) Να ερμηνεύσουν τους μύθους μέσα από δικά τους έργα Τέχνης
Μεθοδολογία	D. Perkins "Learning to Think by Looking at Art "

	Στάδια: 1. Προσεκτική παρατήρηση 2. Ευρεία παρατήρηση 3. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση 4. Ολιστική Παρατήρηση
Τεχνικές	α) Προσεκτική παρατήρηση του έργου Τέχνης: <i>Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο</i> . Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο. β) Σύνδεση του έργου Τέχνης με τον μύθο και ανακάλυψη εκπλήξεων, αποριών, συναισθημάτων και τεχνικών χαρακτηριστικών. γ) Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους, αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων. δ) Ερμηνεία, ανάλυση και παραγωγή ιδεών.



Εικόνα 8: *Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*, αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο, Βρετανικό Μουσείο.

1^ο στάδιο: Παρατηρώ προσεκτικά

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά το αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο.

Στόχος: Η εξάσκηση της παρατηρητικότητας.

Τεχνικές: Προσεκτική παρατήρηση, αναγνώριση και περιγραφή προσώπων, αντικειμένων ή θεμάτων χωρίς ακόμη να τα ερμηνεύουν. Οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τον πίνακα προσεκτικά, κλείνουν τα μάτια τους για λίγα δευτερόλεπτα και μετά επιστρέφουν το βλέμμα τους, ανακαλύπτοντας καινούρια στοιχεία. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου κολλημένο στον πίνακα, δίπλα από τη μεγάλη οθόνη, στην οποία προβάλλεται το έργο Τέχνης.

Τι βλέπεις στο ανάγλυφο;	Άνθρωποι: • Τον Θησέα να σηκώνει τον βράχο. • Τον Θησέα να είναι γυμνός. • Την έντονη σωματική διάπλαση του Θησέα. • Την Αίθρα να στέκεται πίσω από τον Θησέα. • Την Αίθρα που φορά ένα πέπλο και έναν χιτώνα. Αντικείμενα: • Ένα σπαθί κι ένα ζευγάρι σανδάλια. Τοπίο: • Έναν μεγάλο βράχο.
--------------------------	---

2^ο στάδιο: Συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συνδέουν το έργο Τέχνης με τον μύθο και ψάχνουν για εκπληξείς απορίες, συναισθήματα και τεχνικά χαρακτηριστικά.

Στόχος: Ενεργοποίηση συνδυαστικής, διερευνητικής σκέψης και ανακάλυψης συναισθημάτων

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο). Υποβολή ερωτήσεων, όπως οι παρακάτω, και συζήτηση στην ολομέλεια. Καταγραφή απαντήσεων στο χαρτί του μέτρου.

Τι συμβαίνει εδώ; Συνδέεται αυτό το έργο Τέχνης με κάποιον από τους μύθους που γνωρίζεις; Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις εξής πηγές: α) Βιβλίο Ιστορίας Γ' Δημοτικού, σ. 43.	«Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο» Περίληψη του μύθου Ο βασιλιάς της Αθήνας, ο Αιγέας, γυρνώντας κάποτε από το μαντείο των Δελφών, πέρασε από την Τροιζήνα. Εκεί γνώρισε την Αίθρα, την κόρη του βασιλιά Πιτθέα, η οποία το ίδιο βράδυ ενώθηκε και με τον Ποσειδώνα και με τον Αιγαία και γέννησε τον Θησέα. Ενώ η Αίθρα ήταν ακόμη έγκυος, ο Αιγέας χρειάστηκε να γυρίσει στην Αθήνα. Πριν φύγει, έκρυψε το σπαθί και τα χρυσά σανδάλια του κάτω από ένα βράχο, δίπλα στο ναό του Δία και της είπε: «Αν το παιδί που θα γεννήσεις είναι
---	--

β) Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη. (Βιβλίο 3.16.1). γ) Κακριδή, Ο. (1986). Θησέας. <i>Ελληνική μυθολογία</i>. (Επιμ. Ι.Θ. Κακριδής), τ. 3, σ. 42. δ) Πausanias Ελλάδος Περιήγησις Αττικά, Κεφ. 27, 7.	αγόρι, όταν θα μεγαλώσει και θα μπορέσει να σηκώσει το βράχο, να πάρει το σπαθί και τα σανδάλια μου και να έρθει στην Αθήνα». Όταν ο Θησέας μεγάλωσε, η Αίθρα τού έδειξε το βράχο, εκείνος τον σήκωσε, πήρε τα δώρα του πατέρα του κι έφυγε για την Αθήνα. Δεν θέλησε να πάει με καράβι. Προτίμησε τον δρόμο της στεριάς που ήταν γεμάτος κινδύνους.
--	--

Τι σου κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας το ανάγλυφο;	• Το γεγονός ότι στο ανάγλυφο απεικονίζονται δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η εικόνα της Αίθρας που δείχνει τον βράχο με το δάχτυλό της, προηγείται χρονικά της εικόνας του Θησέα που σηκώνει τον βράχο. Ο καλλιτέχνης στο ανάγλυφο καταφέρνει να ενώσει τα δύο στιγμιότυπα για να αποτυπώσει όλο τον μύθο σε μία εικόνα. • Το ότι ο Θησέας είναι γυμνός, παρότι σηκώνει βάρος, ενώ η μητέρα του φοράει ρούχα. • Η έντονη σωματική του διάπλαση. • Η δύναμη, η κίνηση και η ένταση του Θησέα την ώρα που σηκώνει τον βράχο, αποδεικνύουν την ανδρεία και την αντοχή του.
---	---

Ποιες απορίες έχεις κοιτάζοντας το έργο Τέχνης;	• Γιατί ο Θησέας απεικονίζεται γυμνός, ενώ η μητέρα του φοράει ρούχα; • Γιατί ο πατέρας του έκρυψε το σπαθί και τα σανδάλια κάτω από τον βράχο;
---	--

Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο πίνακας;	• Θαυμασμό για την ανθρώπινη δύναμη. • Κατάπληξη για τη σωματική διάπλαση του Θησέα.
---	---

Διακρίνεις κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο;	• Την πιστή αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος μέσα από τη λεπτομερή απεικόνιση των μυών του. • Τη λεπτομερή αναπαράσταση της κίνησης, που κάνει τη δράση να φαίνεται αληθινή. • Τις λεπτομέρειες στις πτυχές του ρούχου της Αίθρας. • Την αντίθεση που δημιουργεί το γυμνό σώμα του Θησέα και το ντυμένο σώμα της Αίθρας.
--	--

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

3^ο στάδιο: Συγκρίνω, αναλύω, εμβαθύνω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης και ψάχνουν για σύμβολα και μηνύματα με σκοπό την ερμηνεία του έργου.

Στόχος: Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους. Αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων.

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο).

Μπορείς να συγκρίνεις αυτό το ανάγλυφο με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα; Οι μαθητές/τριες παρατηρούν τα εξής έργα Τέχνης: α) Laurent de La Hyre, <i>Ο Θησέας και η Αΐθρα</i>. β) Antonio Balestra, <i>Ο Θησέας ανακαλύπτει το σπαθί του πατέρα του</i>. γ) Andries Cornelis Lens, <i>Ο Θησέας σηκώνει την πέτρα κάτω από την οποία βρίσκονται τα</i>	α)  Εικόνα 9: Laurent de La Hyre, <i>Ο Θησέας και η Αΐθρα</i>, 1650, λάδι σε καμβά, Μουσείο Καλών Τεχνών, Βουδαπέστη.	γ)  Εικόνα 11: Andries Cornelis Lens, <i>Ο Θησέας σηκώνει την πέτρα κάτω από την οποία βρίσκονται τα όπλα του Αιγέα</i>, 1730 - 1822, λάδι σε καμβά, Μουσείο Καλών Τεχνών της Γάνδης, Βέλγιο.
---	---	--

όπλα του Αιγέα. δ) Nicolas Poussin & Jean Lemaire, <i>Ο Θησέας βρίσκει το ξίφος του πατέρα του</i>.	β)  Εικόνα 10: Antonio Balestra, <i>Ο Θησέας ανακαλύπτει το σπαθί του πατέρα του</i>, 1ο μισό 18ου αιώνα, λάδι σε καμβά, ιδιωτική συλλογή.	δ)  Εικόνα 12: Nicolas Poussin & Jean Lemaire, <i>Ο Θησέας βρίσκει το ξίφος του πατέρα του</i>, περίπου 1638, λάδι σε καμβά, Museum Conde, Chantilly, Γαλλία.
---	---	---

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου;	Ομοιότητες: - Σε όλους τους πίνακες απεικονίζεται το ίδιο μυθολογικό θέμα. Διαφορές: - Εκτός από τον πίνακα του Antonio Balestra, όπου απεικονίζονται τρία πρόσωπα, στους υπόλοιπους πίνακες βλέπουμε μόνο τον Θησέα με τη μητέρα του την Αίθρα. - Επίσης, ο πίνακας του Balestra είναι ο μοναδικός, όπου ο Θησέας δεν απεικονίζεται τη στιγμή που σηκώνει τον βράχο.
--	--

Ποια σύμβολα αναγνωρίζεις στο έργο Τέχνης που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές /τριες ανατρέχουν σε εγκυκλοπαίδειες	Πρόσωπα: - Θησέας: προέρχεται από το ρήμα τίθημι (θέτω, τοποθετώ). Η Αίθρα ονόμασε τον γιό της Θησέα, επειδή ο πατέρας του είχε «θέσει» τα σημάδια της αναγνώρισής του κάτω από τον βράχο, (Κακριδής, 1986). Ο Θησέας συμβολίζει τον έφηβο που ανακαλύπτει την ταυτότητά του. - Αίθρα: σημαίνει «φωτεινός ουρανός» και συμβολίζει: - Τη διαφώτιση και την καθοδήγηση που δείχνει στον ήρωα τον δρόμο προς την αυτογνωσία και την ωριμότητα. - Τη μητρική αγάπη και την αφοσίωση. Ενέργειες: - Η ανύψωση του βράχου συμβολίζει τη μετάβαση του Θησέα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση.
--	--

και λεξικά για την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων	2. Η αποκάλυψη του σπαθιού και των σανδαλιών, ως σύμβολα της ταυτότητάς του, αποτελεί ένα βήμα προς την αυτογνωσία και την ωριμότητα. Αντικείμενα: • Ο βράχος: 1. Σύμβολο δύναμης και δοκιμασίας. Ο βράχος κάτω από τον οποίο ήταν κρυμμένα το σπαθί και τα σανδάλια αντιπροσωπεύει τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσει κανείς για να προχωρήσει στη ζωή του. 2. Συμβολίζει τη σύνδεση με τον πατέρα του. • Το σπαθί: 1. Σύμβολο ικανότητας και προστασίας. Το σπαθί αντιπροσωπεύει την ικανότητα του Θησέα να προστατεύει τον εαυτό του και τους συνανθρώπους του. 2. Σύμβολο ταυτότητας. Το σπαθί αποδεικνύει τη βασιλική καταγωγή του Θησέα και τον συνδέει με τον πατέρα του, Αιγέα. • Τα σανδάλια: Σύμβολο ταξιδιού με τα πόδια. Τα σανδάλια συμβολίζουν το ταξίδι του Θησέα από την Τροιζήνα στην Αθήνα με τα πόδια. Σύμβολο Ταυτότητας. Τα σανδάλια συνδέουν τον Θησέα με τον πατέρα του, Αιγέα.
Ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης και στον μύθο γενικότερα που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες και ανακοινώνουν στην ολομέλεια	• Ο Θησέας ξεκινά το ταξίδι του μόλις ανακαλύψει την αληθινή του ταυτότητα ως γιος του Αιγέα. Ο μύθος μας διδάσκει ότι η αυτογνωσία είναι το πρώτο βήμα για να ωριμάσουμε και να πετύχουμε τους στόχους μας. • Ο μύθος υπογραμμίζει ότι οι δοκιμασίες και οι δυσκολίες είναι απαραίτητες για την εξέλιξή μας. • Ο Θησέας αντλεί δύναμη από την πατρική του κληρονομιά (το σπαθί και τα σανδάλια) και την αξιοποιεί για το κοινωνικό καλό. Το μήνυμα είναι ότι η σύνδεση με το παρελθόν βοηθά στην ανάπτυξη και την πρόοδο. • Ο Αιγέας αφήνοντας τα σανδάλια στον Θησέα στην ουσία του έβαλε μια ακόμη δοκιμασία: να πάει στην Αθήνα με τα πόδια, αντιμετωπίζοντας όλες τις δυσκολίες του ταξιδιού και έτσι να αποδείξει ότι είναι ικανός γιος του Αιγέα και άξιος διάδοχος του βασιλιά. • Ο Θησέας μπόρεσε να σηκώσει τον βράχο μόνο όταν βρέθηκε στην κατάλληλη ηλικία, που είχε και δύναμη και ωριμότητα. Οι δύο αυτές ικανότητες τον βοήθησαν να χρησιμοποιήσει σωστά και τα αντικείμενα που βρήκε κάτω από τον βράχο.

4^ο στάδιο: Ερμηνεύω – Αναλύω – Δημιουργώ

Περιγραφή: Οι μαθητές αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών από τα προηγούμενα στάδια και αναστοχάζονται πάνω σε αυτά που ανακάλυψαν. Προβαίνουν σε ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας και κάνουν συνδέσεις με τη σημερινή πραγματικότητα.

Στόχος: Ενεργοποίηση οργανωτικής ικανότητας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

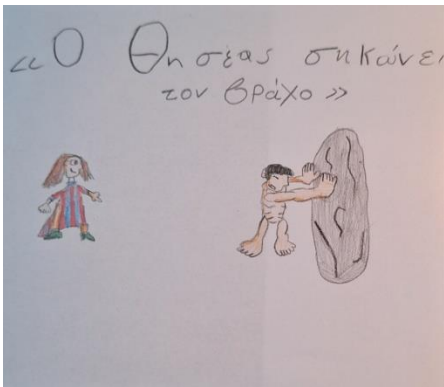
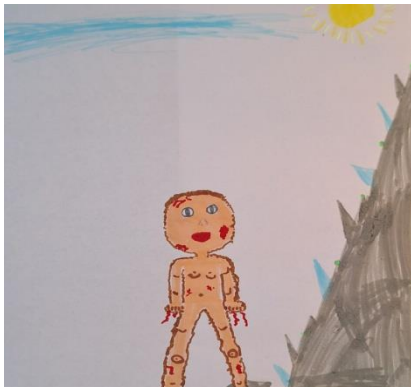
Τεχνικές: Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ερμηνεύσουν, οργανώνοντας, συνδυάζοντας και συνθέτοντας το σύνολο των πληροφοριών. Γράφουν τις σκέψεις τους σε ένα χαρτί και φτιάχνουν ένα δικό τους έργο Τέχνης.

Μπορείς να ερμηνεύσεις τον μύθο με αφορμή τα έργα Τέχνης που παρατήρησες; Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.	• Ο μύθος αντικατοπτρίζει την πορεία από την εφηβεία στην ενηλικίωση. • Ο μύθος δείχνει τη μετάβαση από την αθωότητα και την άγνοια στην αυτογνωσία και την υπευθυνότητα. • Η αγάπη, η αφοσίωση και η καθοδήγηση της μητέρας, μάς βοηθά να βρούμε την ταυτότητά μας. • Η αυτογνωσία είναι σημαντική για την προσωπική μας ανάπτυξη και την επίτευξη των στόχων μας. • Οι δοκιμασίες και οι δυσκολίες είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και την ωριμότητά μας. • Η σύνδεση με τις ρίζες μας είναι σημαντική για την πρόοδό μας. • Για να καταφέρουμε κάτι σημαντικό πρέπει να περάσουμε από πολλές δυσκολίες.
--	--

Συνδέεται ο μύθος με τη σημερινή πραγματικότητα;	• Οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια παραδείγματα από τη σημερινή πραγματικότητα που αφορούν αντικείμενα που τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν λόγω του νεαρού της ηλικίας τους.
--	---

Γράψε τις σκέψεις σου σε ένα χαρτί. Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο μύθος προσεγγίζοντάς τον μέσα από τα έργα Τέχνης; Στο τέλος οι μαθητές/τριες	• 5 μαθητές αναφέρθηκαν στη σημασία της αυτογνωσίας και της ωριμότητας ως εφόδια στην αντοχή των δυσκολιών και την επίτευξη των στόχων. • 5 τόνισαν ότι οι δοκιμασίες και οι δυσκολίες μας βοηθούν να ωριμάσουμε. • 5 αναφέρθηκαν στη σημασία της προσπάθειας και της επιμονής για την επίτευξη των στόχων ως αντίδοτο στις δυσκολίες και τα εμπόδια. • 4 μαθητές κατέδειξαν ότι η επίτευξη κάποιων στόχων προϋποθέτει και την κατάλληλη ηλικία. • 3 μαθήτριες έγραψαν ότι όταν γνωρίζουμε τις δυνάμεις και τις ικανότητές μας μπορούμε να προχωράμε στη ζωή και να πετυχαίνουμε τους στόχους μας.
---	--

καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους.	• 1 μαθήτρια υποστήριξε ότι μεγαλώνοντας γινόμαστε πιο δυνατοί και ικανοί να ξεπερνάμε τις δυσκολίες. • 1 μαθήτρια συνέδεσε την ωριμότητα με την αποδοχή των ευθυνών. • 1 μαθήτρια εστίασε στη δύναμη της θέλησης.
---	--

Μπορείς να φτιάξεις ένα δικό σου έργο Τέχνης; Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα έργα των μαθητών	 	 
--	--	--

9.1.4 Δαίδαλος και Ίκαρος

Γνωστικό αντικείμενο	Ιστορία Γ' Δημοτικού
Θεματική Ενότητα	Μυθολογία – Ο Θησέας
Σκοπός	Ανάλυση του μύθου: «Δαίδαλος και Ίκαρος»
Διδακτικοί Στόχοι Γνωστικοί Κοινωνικοί Ψυχοσυναισθηματικοί	α) Να εξασκήσουν την ικανότητα της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής β) Να ενεργοποιήσουν τη συνδυαστική και διερευνητική σκέψη γ) Να αναπτύξουν την ικανότητα της σύγκρισης, ανάλυσης και ερμηνείας δ) Να ενδυναμώσουν τον επιχειρηματικό λόγο μέσα από τη διατύπωση συνθετικών ιδεών

	ε) Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στ) Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ζ) Να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες. η) Να καλλιεργήσουν την ευέλικτη σκέψη θ) Να παράγουν πρωτότυπες ιδέες ι) Να ερμηνεύσουν τους μύθους μέσα από δικά τους έργα Τέχνης
Μεθοδολογία	D. Perkins “Learning to Think by Looking at Art “ Στάδια: 1. Προσεκτική παρατήρηση 2. Ευρεία παρατήρηση 3. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση 4. Ολιστική Παρατήρηση
Τεχνικές	α) Προσεκτική παρατήρηση του έργου Τέχνης : <i>Η πτώση του Ίκαρου</i> (1635-7). Jacob Peter Gowg. β) Σύνδεση του έργου Τέχνης με τον μύθο και ανακάλυψη εκπλήξεων, αποριών, συναισθημάτων και τεχνικών χαρακτηριστικών. γ) Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους, αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων. δ) Ερμηνεία, ανάλυση και παραγωγή ιδεών



Εικόνα 13: Jacob Peter Gowdy, *Η πτώση του Ίκαρου*, 1635-1637, λάδι σε καμβά, Museo del Prado, Μαδρίτη.

1^ο στάδιο: Παρατηρώ προσεκτικά

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα ζωγραφικής.

Στόχος: Η εξάσκηση της παρατηρητικότητας.

Τεχνικές: Προσεκτική παρατήρηση, αναγνώριση και περιγραφή προσώπων, αντικειμένων ή θεμάτων χωρίς ακόμη να τα ερμηνεύουν. Οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τον πίνακα προσεκτικά, κλείνουν τα μάτια τους για λίγα δευτερόλεπτα και μετά επιστρέφουν το βλέμμα τους, ανακαλύπτοντας καινούρια στοιχεία. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου κολλημένο στον πίνακα, δίπλα από τη μεγάλη οθόνη, στην οποία προβάλλεται το έργο Τέχνης.

Τι βλέπεις στον πίνακα ζωγραφικής;	Άνθρωποι: • Δύο άντρες διαφορετικής ηλικίας που βρίσκονται στον αέρα πάνω από μια παραθαλάσσια περιοχή. Ο ηλικιωμένος άντρας, ο Δαίδαλος, φαίνεται
------------------------------------	---

	να πετάει με ακέραια φτερά, ενώ ο νεώτερος, ο Ίκαρος, φαίνεται να πέφτει, καθώς είναι ανάσκελα και τα φτερά του είναι κατεστραμμένα. • Κάποιες ανθρώπινες φιγούρες, που διακρίνονται χαμηλά στο βάθος. Αντικείμενα: • Και των δύο τα φτερά είναι δεμένα στο σώμα τους με σκοινί. • Το ιμάτιο του νεαρού άντρα ανεμίζει, καθώς εκείνος πέφτει. Τοπίο: • Αριστερά φαίνονται βράχια και δεξιά η θάλασσα. • Χαμηλά στο βάθος διακρίνεται μια κατοικημένη περιοχή, πιθανώς κάποιο νησί.
--	---

2^ο στάδιο: Συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συνδέουν το έργο Τέχνης με τον μύθο και ψάχνουν για εκπλήξεις απορίες, συναισθήματα και τεχνικά χαρακτηριστικά.

Στόχος: Ενεργοποίηση συνδυαστικής, διερευνητικής σκέψης και ανακάλυψης συναισθημάτων

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο). Υποβολή ερωτήσεων όπως οι παρακάτω και συζήτηση στην ολομέλεια. Καταγραφή απαντήσεων στο χαρτί του μέτρου.

Τι συμβαίνει εδώ; Συνδέεται αυτό το έργο με κάποιον από τους μύθους που γνωρίζεις; Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις εξής πηγές: α) Βιβλίο <i>Ιστορίας Γ' δημοτικού</i>, σ. 48. β) <i>Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη</i>. (Επιτομή 1. 12-13). γ) Ρούσσος, Ε. (1986). Η ιστορία	«Δαίδαλος και Ίκαρος» (Περίληψη του μύθου από τις τρεις πρώτες πηγές) Ο Δαίδαλος, ένας ευφυής εφευρέτης και τεχνίτης, βρέθηκε φυλακισμένος στον Λαβύρινθο της Κρήτης, ένα περίπλοκο κτίσμα που είχε ο ίδιος κατασκευάσει για τη βασιλιά Μίνωα. Μαζί του ήταν ο γιος του, Ίκαρος. Θέλοντας να ξεφύγουν, ο Δαίδαλος κατασκεύασε φτερά από φτερά πουλιών και κερί. Προειδοποίησε τον Ίκαρο να μην πετάξει ούτε πολύ ψηλά, γιατί ο ήλιος θα έλιωνε το κερί, ούτε πολύ χαμηλά, γιατί η υγρασία της θάλασσας θα βάραινε τα φτερά. Ο Ίκαρος, όμως, γεμάτος ενθουσιασμό, πέταξε ψηλότερα από όσο έπρεπε, με αποτέλεσμα το κερί να λιώσει, τα φτερά να διαλυθούν και εκείνος να πέσει στη θάλασσα και να πνιγεί. Ο Δαίδαλος, θλιμμένος, συνέχισε μόνος του την πορεία του. Περί Δαιδάλου κα Ικάρου (Παλαίφατου, Περί απίστων) Σύμφωνα με τον μύθο, ο Μίνωας φυλάκισε για κάποιο λόγο τον Δαίδαλο και τον γιο του, Ίκαρο. Ο Δαίδαλος, όμως, κατασκεύασε φτερά, που προσαρμόζονταν στους ώμους, και δραπετεύσε πετώντας μαζί με τον Ίκαρο. Είναι ασύλληπτη η εικόνα ενός ιπτάμενου ανθρώπου, πόσο μάλλον κάποιου, που φέρει στους ώμους του προσαρμοσμένα φτερά.
--	--

του Δαίδαλου και του Ίκαρου <i>Ελληνική μυθολογία</i> (Επιμ. Ι.Θ. Κακριδής), τ. 3, σ. 276. δ) Παλαίφατου, <i>Περί απίστων</i> . Περί Δαίδαλου και Ικάρου, σ. 37.	Ο μύθος πρέπει να διαβαστεί ως εξής: Ο Δαίδαλος βρισκόταν στη φυλακή. Από ένα μικρό παράθυρο κατάφερε να κατέβει, φυγαδεύοντας μαζί και τον γιο του. Επιβιβάστηκαν σε ένα πλοiάριο και διέφυγαν. Ο Μίνωας το κατάλαβε και έστειλε πλοiα να τους καταδιώξουν. Αυτοί αντιλήφθηκαν ότι τους ακολουθούσαν, αλλά, καθώς φυσούσε δυνατός και ευνοϊκός άνεμος, έδιναν την εντύπωση ότι πετούσαν. Συνέχισαν να πλέουν με ούριο κρητικό νοτιά διασχίζοντας το πέλαγος. Ο Δαίδαλος σώθηκε βγαίνοντας στη στεριά, ενώ ο Ίκαρος πνίγηκε. (Το όνομά του δόθηκε στο Ικάριο πέλαγος). Ο πατέρας του έθαψε το σώμα του που ξέβρασαν τα κύματα.
--	--

Τι σου κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Ο Δαίδαλος που παρατηρεί την πτώση του γιου του, χωρίς να μπορεί να κάνει κάτι για να τον σώσει. • Η πτώση του Ίκαρου που ο καλλιτέχνης την αποδίδει τόσο ρεαλιστικά. • Η αντίθεση ανάμεσα στο φως του ουρανού και τις σκοτεινές αποχρώσεις της θάλασσας και του εδάφους.
---	---

Ποιες απορίες έχεις κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	• Γιατί ο Ίκαρος αγνόησε τις συμβουλές του πατέρα του; • Είχε ο Δαίδαλος κάποια ευθύνη στην πτώση του Ίκαρου; • Τι συμβολίζει η πτώση; • Γιατί τα φτερά του Δαίδαλου είναι δεμένα και στα μπράτσα και στο στήθος, ενώ του Ίκαρου είναι μόνο στα μπράτσα; • Γιατί ο Ίκαρος φοράει ιμάτιο, ενώ ο Δαίδαλος είναι γυμνός; • Γιατί το ιμάτιο του Ίκαρου είναι κόκκινο; Μήπως συμβολίζει κάτι;
--	---

Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο πίνακας;	• Αγωνία και θλίψη για την πτώση του Ίκαρου. • Θαυμασμό για τη λεπτομέρεια με την οποία ο ζωγράφος αποδίδει τόσο το τοπίο, όσο και τις φιγούρες.
---	---

Διακρίνεις κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο Τέχνης;	• Η βασική μορφή του πίνακα είναι ο Ίκαρος, καθώς είναι ιδιαίτερα φωτισμένος και τοποθετημένη στο κέντρο. • Ο ζωγράφος έχει τοποθετήσει τον Δαίδαλο πιο πάνω από τον Ίκαρο για να τονίσει την πτώση. • Η στάση του σώματος, τα διαλυμένα φτερά και τα ρούχα του Ίκαρου που ανεμίζουν, δημιουργούν μια πολύ ζωντανή εικόνα που δείχνει ότι ο ήρωας έχει χάσει τον έλεγχο.
---	--

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

3^ο στάδιο: Συγκρίνω, αναλύω, εμβαθύνω

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης και ψάχνουν για σύμβολα και μηνύματα με σκοπό την ερμηνεία του έργου.

Στόχος: Εξερεύνηση σχετικών έργων Τέχνης και σύγκριση μεταξύ τους. Αναζήτηση συμβόλων και μηνυμάτων.

Τεχνικές: Άντληση πληροφοριών από άλλες πηγές (βιβλία και διαδίκτυο)

Τι γνωρίζεις για τον καλλιτέχνη; Οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο	Ο Jacob Peter Gowy (1615-1661) ήταν Φλαμανδός ζωγράφος της εποχής του Μπαρόκ, Ο πίνακάς του ενσαρκώνει το πνεύμα του Μπαρόκ με τη θεατρικότητα, τη χρήση δραματικού φωτισμού και τη δυναμική σύνθεση. Το ανθρώπινο πάθος και η αλληγορία είναι κεντρικά θέματα αυτής της περιόδου (Wikipedia).
--	--

Μπορείς να συγκρίνεις αυτόν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα; Οι μαθητές/τριες παρατηρούν τα εξής έργα Τέχνης: Α. Ζωγραφική: α) Carlo Saraceni, <i>Η πτώση του Ίκαρου</i> . β) Anthony	α)  Εικόνα 14: Carlo Saraceni, <i>Η πτώση του Ίκαρου</i>, 1606 -1607, λάδι σε χαλκό, Capodimonte Museum, Νάπολη.	β)  Εικόνα 16: Jacopo Tintoretto, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i>, 1550, λάδι σε καμβά, Summlung Pinakothek, Μόναχο.
---	--	--

van Dyck, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i>. γ) Jacopo Tintoretto, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i>. δ) Charles Paul Landon, <i>Ίκαρος και Δαίδαλος</i>. B. Ποίηση ε) Παπαγγελής, Θ. (2009). <i>Σώματα που άλλαξαν τη θωριά τους: Διαδρομές στις μεταμορφώσεις του Οβίδιου</i>, σ. 204. στ) Κάλβος, Α. (χ.χ.). <i>Ωδαί. Ωδή Τετάρτη. Εις Σάμον</i>, σ. 171.	γ)  Εικόνα 15: Anthony van Dyck, <i>Δαίδαλος και Ίκαρος</i>, 1618 1620, λάδι σε καμβά, Πινακοθήκη του Οντάριο, Τορόντο. ε) [...Έδινε και ορμήνειες στο παιδί, «μέση πορεία κοίτα να κρατήσεις αγόρι μου, αν πέσεις χαμηλά, κίνδυνος να βαρύνουν τα φτερά σου από το κύμα, αν πετάς ψηλά του ήλιου η πυρά θα σου τα κάψει. Στη μεσιανή τροχιά να κρατηθείς...] Θεόδωρος Δ. Παπαγγελής (2009). <i>Σώματα που άλλαξαν τη θωριά τους. Διαδρομές στις μεταμορφώσεις του Οβίδιου</i>.	δ)  Εικόνα 17: Charles Paul Landon, <i>Ίκαρος και Δαίδαλος</i>, 1799, λάδι σε καμβά, Musee des Beaux-Arts et de la Dentelle d' Alencon στ) Όσοι το χάλκεον χέρι βαρύ του φόβου αισθάνονται, ζυγόν δουλείας, ας έχωσι· θέλει αρετήν και τόλμην η ελευθερία. Αυτή (και ο μύθος κρύπτει νουν αληθείας) επτέρωσε τον Ίκαρον· και αν έπεσεν ο πτερωθείς κι επνίγη θαλασσωμένος· Αφ' υψηλά όμως έπεσε, και απέθανεν ελεύθερος. — Αν γένεις σφάγιον άτιμον ενός τυράννου, νόμιζε φρικτόν τον τάφον. Ανδρέας Κάλβος Ωδή Τετάρτη Εις Σάμον
--	---	---

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου;	Ομοιότητες: • Σε όλους τους πίνακες απεικονίζεται το ίδιο μυθολογικό θέμα. Διαφορές: • Σε αντίθεση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowy, ο Carlo Saraceni έχει ζωγραφίσει τον Ίκαρο πάνω από τον Δαίδαλο. Επιπλέον, ο Δαίδαλος είναι εκείνος που φορά το κόκκινο ιμάτιο και όχι ο Ίκαρος. Πιθανώς ο ζωγράφος να ήθελε να δείξει ότι ο Δαίδαλος έχει την ευθύνη για την πτώση του γιου του. Επιπλέον, οι δύο φιγούρες είναι μικρότερες σε σχέση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowy και το περιβάλλον απεικονίζεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. • Ο πίνακας του Anthony van Dyck δείχνει τους ήρωες σε προγενέστερη χρονική στιγμή, δηλαδή πριν ξεκινήσουν το ταξίδι τους, όπου ο Δαίδαλος φαίνεται να συμβουλεύει τον γιο του. • Ο τελευταίος πίνακας του Anthony van Dyck απεικονίζει τη στιγμή της εκκίνησης (απογείωσης) και όχι τη στιγμή της πτώσης. • Το απόσπασμα του Οβίδιου ταιριάζει με τον πίνακα του Anthony van Dyck, όπου ο Δαίδαλος συμβουλεύει τον γιο του. • Σε αντίθεση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowy, ο Κάλβος βλέπει διαφορετικά τον μύθο. Για τον Κάλβο ο Ίκαρος είναι ο τολμηρός νέος που συμβολίζει την ελευθερία και όχι ο επιπόλαιος και ανυπόμονος έφηβος.
--	---

Ποια σύμβολα αναγνωρίζεις στο έργο Τέχνης που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου;	Πρόσωπα: • Δαίδαλος: Πατρότητα, σοφία, ευφυΐα, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα. Είναι το σύμβολο του ευφυούς ανθρώπου που βρίσκει λύσεις για να ξεπεράσει τα εμπόδια. Η δημιουργικότητά του, ωστόσο, ενέχει κινδύνους, καθώς τα επιτεύγματά του μπορούν να οδηγήσουν σε τραγωδία. • Ίκαρος: 1. Νεανικό ενθουσιασμό, ανυπομονησία και έλλειψη πειθαρχίας. 2. Τόλμη και επιθυμία για ελευθερία και εξερεύνηση. 3. Υπερβολική φιλοδοξία, αυτοπεποίθηση, αλαζονεία και έλλειψη μέτρου, δηλαδή αυτό που οι αρχαίοι Έλληνες ονόμαζαν «ύβρις». (Το στοιχείο της "ύβρεως" είναι χαρακτηριστικό στην ελληνική μυθολογία, όπου η υπερβολική φιλοδοξία και αυτοπεποίθηση, καθώς και η παραβίαση των φυσικών ή θεϊκών νόμων συχνά τιμωρούνται). 4. Την ανθρώπινη τάση να ξεπερνά τα όριά της. Αντικείμενα: • Τα φτερά: Ελευθερία • Τα εύθραυστα φτερά του Ίκαρου: Δείχνουν ότι η ανθρώπινη δύναμη είναι περιορισμένη. Επίσης, δείχνουν τη σχέση του ανθρώπου με την τεχνολογία, η οποία μπορεί να τον βοηθήσει, αλλά και να τον βλάψει αν δεν τη χρησιμοποιήσει σωστά. • Κόκκινο ιμάτιο: Κίνδυνος, αίμα Ενέργειες: • Πέταγμα: Ελευθερία
---	--

	• Η πτώση του Ίκαρου: Επιπτώσεις της υπερβολικής φιλοδοξίας και της έλλειψης του μέτρου. Στοιχεία της φύσης • Ήλιος: Συμβολίζει τον κίνδυνο, όταν ξεπεράσουμε τα όρια. • Θάλασσα: Στην περίπτωση αυτή συμβολίζει τον θάνατο.
--	---

Ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης και στον μύθο γενικότερα που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες και ανακοινώνουν στην ολομέλεια	• Η αλαζονεία και η έλλειψη του μέτρου μπορεί να οδηγήσουν στην καταστροφή. • Οι νέοι θα πρέπει να διαχειρίζονται την ελευθερία τους με σύνεση και χωρίς να κάνουν υπερβολές, θέτοντας τον εαυτό τους σε κίνδυνο. • Ο μύθος διδάσκει την αξία του μέτρου και της ισορροπίας. Ο άνθρωπος δεν πρέπει να είναι ούτε υπερβολικά φιλόδοξος, ούτε υπερβολικά ταπεινός. Η ισορροπία και το μέτρο είναι βασικές αρετές στη ζωή. • Η σοφία και η εμπειρία των μεγαλύτερών μας μπορεί να μας προστατέψει από πολλούς κινδύνους. • Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και να μην πηγαίνουμε ενάντια στους νόμους της φύσης • Οι νέες εφευρέσεις και γενικότερα η τεχνολογία μπορεί να μας εξυπηρετήσει, αρκεί να τη χρησιμοποιούμε σωστά.
--	--

4^ο στάδιο: Ερμηνεύω – Αναλύω - Δημιουργώ

Περιγραφή: Οι μαθητές αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών από τα προηγούμενα στάδια και αναστοχάζονται πάνω σε αυτά που ανακάλυψαν. Προβαίνουν σε ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας και κάνουν συνδέσεις με τη σημερινή πραγματικότητα.

Στόχος: Ενεργοποίηση οργανωτικής ικανότητας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Τεχνικές: Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ερμηνεύσουν, οργανώνοντας, συνδυάζοντας και συνθέτοντας το σύνολο των πληροφοριών. Γράφουν τις σκέψεις τους σε ένα χαρτί και φτιάχνουν ένα δικό τους έργο Τέχνης.

Μπορείς να ερμηνεύσεις; Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.	• Ο Ίκαρος, παρασυρόμενος από την επιθυμία του να πετάξει πιο ψηλά, αγνοεί τις οδηγίες του πατέρα του και καταστρέφεται. • Παρά τις προειδοποιήσεις του πατέρα του, ο Ίκαρος αγνόησε τους κινδύνους και πέταξε πολύ κοντά στον ήλιο. Αυτή η ανυπακοή και η υπερβολική αυτοπεποίθηση είναι χαρακτηριστικά της νεότητας, που συχνά οδηγούν σε τραγικές συνέπειες. • Ο μύθος δείχνει πως η νεανική παρορμητικότητα συχνά αγνοεί την πείρα των μεγαλύτερων και πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε τραγικά αποτελέσματα. • Ο μύθος αποτελεί προειδοποίηση για τους κινδύνους που έχει η τεχνολογία, αν δεν χρησιμοποιηθεί σωστά.
--	--

	• Ο Ίκαρος δεν υπάκουσε στις οδηγίες του Δαίδαλου και πέταξε ψηλά, προσπαθώντας να εξερευνήσει το άγνωστο. • Ο Ίκαρος συμβολίζει τον άνθρωπο που θέλει να ξεπεράσει τους περιορισμούς. • Η πτώση του Ίκαρου δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της απερισκεψίας του. Μέρος της ευθύνης μπορεί να έχει και ο Δαίδαλος, ο οποίος έφτιαξε τα φτερά.
--	---

Συνδέεται ο μύθος με τη σημερινή πραγματικότητα;	• Ο μύθος μπορεί να συσχετιστεί με την κακή χρήση της τεχνολογίας. • Στον σύγχρονο κόσμο, ο μύθος του Ίκαρου είναι υπενθύμιση ότι η υπερβολική φιλοδοξία, χωρίς την αντίστοιχη λογική και αυτοσυγκράτηση, μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα.
--	--

Γράψε τις σκέψεις σε ένα χαρτί. Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο μύθος προσεγγίζοντάς τον μέσα από τα έργα Τέχνης; Στο τέλος οι μαθητές/τριες καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους.	• 6 μαθητές/τριες εστίασαν στη σημασία της υπακοής στις συμβουλές των γονέων που μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από πολλούς κινδύνους. • 6 τόνισαν τον κίνδυνο της υπερβολής και της έλλειψης του μέτρου και διατύπωσαν την άποψη ότι πρέπει να υπερεκτιμάμε τις δυνατότητές μας και να κάνουμε πράγματα που είναι πάνω από τις δυνάμεις μας. • 5 μαθητές υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να συμπεριφέρονται με αλαζονεία. • 4 έγραψαν για τη σημασία του σεβασμού στους νόμους της φύσης. • 3 μαθητές αναφέρθηκαν στο ζήτημα της σωστής διαχείρισης της ελευθερίας. • 3 μαθητές τόνισαν την αναγκαιότητα της σωστής χρήσης της τεχνολογίας. • 1 μαθήτρια υποστήριξε ότι η μη τήρηση των κανόνων μπορεί να έχει τραγικές συνέπειες. • 1 μαθήτρια αναφέρθηκε στην αξία της σοφίας και της εφευρετικότητας.
--	--

Μπορείς να φτιάξεις ένα δικό σου έργο Τέχνης; Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα έργα των μαθητών	 	 
--	--	--

9.2 Ερμηνεία και ανάλυση των προφορικών απαντήσεων

Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, που ιδανικά συμβαίνουν ταυτόχρονα (Creswell, 2011), είναι «μια επαναληπτική διαδικασία κατά την οποία η συλλογή ενημερώνει την ανάλυση και στη συνέχεια η ανάλυση ενημερώνει πρόσθετα τη συλλογή» (Holley & Harris, 2019, σ. 156). Κατά τη διάρκεια αυτής της επαναληπτικής διαδικασίας, η μεγάλη ποσότητα δεδομένων που παρήχθη, κάτι που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα, οργανώθηκε με στόχο τη συγκριτική μελέτη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.). Από τη θεματική ανάλυση όλων των προφορικών απαντήσεων προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

9.2.1 Ενδυνάμωση της ικανότητας της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής

Όπως διαπιστώνεται και από την παρουσίαση των προφορικών απαντήσεων, η Π.Ο. είχε τη δυνατότητα της πολύωρης, προσεκτικής παρατήρησης και αναλυτικής μελέτης των έργων Τέχνης, κάτι που δεν εφαρμόστηκε στην Ο.Ε., όπου τα παιδιά είδαν τα έργα Τέχνης, χωρίς όμως να τους δοθεί η δυνατότητα να τα παρατηρήσουν λεπτομερώς και να τα μελετήσουν εις βάθος. Επιπλέον, οι μαθήτριες και οι μαθητές της Π.Ο. είχαν την ευκαιρία να βλέπουν τις απαντήσεις τους γραμμένες από την εκπαιδευτικό πάνω σε χαρτί του μέτρου, μια τεχνική που θεωρείται πολύ σημαντική για τη σκέψη και τον αναστοχασμό και που δεν εφαρμόστηκε στην Ο.Ε. Τέλος, τα παιδιά της Π.Ο. μπαίνοντας στο δεύτερο στάδιο (συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω) είχαν αρκετό χρόνο να ψάξουν για εκπλήξεις, απορίες και συναισθήματα μέσα από τα έργα Τέχνης και να αντλήσουν πληροφορίες από άλλες πηγές, όπως βιβλία και διαδίκτυο. Αυτό ενεργοποίησε τη διερευνητική τους σκέψη και την ικανότητά τους να συνδέουν τις οπτικές με τις γραπτές πληροφορίες, γεγονός που ήταν εμφανές στις δηλώσεις τους. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις της Ο.Ε., έτσι όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, *«ήταν αποσπασματικές και περιορίζονταν στα πιο επιφανειακά, εμφανή και αδρά, κυρίως σωματικά χαρακτηριστικά των ηρώων ή κάποιων αντικειμένων του έργου Τέχνης. Αρκετές απαντήσεις αφορούσαν στην σωματική ικανότητα και συναισθηματική κατάσταση των ηρώων, την ενέργεια, τον στόχο και το αποτέλεσμα της δράσης τους, αλλά καμία δεν αναφέρθηκε στη σχέση αιτίας – αποτελέσματος και δεν έδειξε την ικανότητα σύνδεσης με προηγούμενες γνώσεις. Τέλος, καμία περιγραφή δεν αφορούσε το τοπίο ή το φόντο του πίνακα.»* Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες προτάσεις:

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε.: *«Ο Ηρακλής σκεπτικός ακουμπά στο ρόπαλό του.»* (Αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης και περιγραφή της σωματικής στάσης του ήρωα)

Π.Ο.: *«Τι να σκέφτεται άραγε ο Ηρακλής ακουμπισμένος στο ρόπαλό του; Μήπως αναρωτιέται αν ο Αυγείας τηρήσει την υπόσχεσή του σχετικά με την αμοιβή που του ζήτησε;»* (Αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης και περιγραφή της σωματικής

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

στάσης του ήρωα, αλλά και ικανότητα σύνδεσης του έργου Τέχνης με τον μύθο και με προηγούμενες γνώσεις).

Ηρακλής και Ανταίος

Ο.Ε.: *«Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο, προσπαθώντας να νικήσει ο ένας τον άλλο.»* (Αναγνώριση της ενέργειας και του στόχου των ηρώων.)

Π.Ο.: *«Η ένταση στις εκφράσεις των ηρώων και η στάση των σωμάτων τους δείχνει τη μεγάλη προσπάθεια της πάλης.»* (Αναγνώριση της δυναμικής της ενέργειας ως αποτέλεσμα της έντασης, της κίνησης και της έκφρασης των προσώπων, που υποδηλώνει καθαρά τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος)

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Ο.Ε.: *«Ο Θησέας χάρη στη δύναμή του καταφέρνει να σηκώσει τον βράχο.»* (Αναγνώριση σωματικής ικανότητας του ήρωα και του αποτελέσματος της ενέργειάς του.)

Π.Ο.: *«Η δύναμη, η κίνηση και η ένταση του Θησέα την ώρα που σηκώνει τον βράχο, αποδεικνύουν την ανδρεία και την αντοχή του.»* (Αναγνώριση της σωματικής και ψυχικής δύναμης του ήρωα ως αποτέλεσμα των ικανοτήτων του να εκτελέσει μια ενέργεια.)

Δαίδαλος και Ίκαρος

Ο.Ε.: *«Ο Δαίδαλος πετάει με τα φτερά τους ώμους, κοιτάζοντας τον Ίκαρο να πέφτει στο κενό.»* (Παρατήρηση των αντικειμένων και περιγραφή της κίνησης των ηρώων.)

Π.Ο.: *«Δύο άντρες διαφορετικής ηλικίας βρίσκονται στον αέρα πάνω από μια παραθαλάσσια περιοχή. Ο ηλικιωμένος άντρας, ο Δαίδαλος, φαίνεται να πετάει με αkéραια φτερά, ενώ ο νεώτερος, ο Ίκαρος, φαίνεται να πέφτει, καθώς είναι ανάσκελα και τα φτερά του είναι κατεστραμμένα.»* (Παρατήρηση και λεπτομερή περιγραφή των αντικειμένων, της στάσης του σώματος και της κίνησης των ηρώων, της ηλικίας και του τοπίου.)

9.2.2 Σύγκριση έργων Τέχνης για ομοιότητες και διαφορές

Η σύγκριση των έργων Τέχνης βοήθησε την Π.Ο. να αναλύσει και να ερμηνεύσει εις βάθος, κάτι που δυστυχώς δεν εφαρμόστηκε στην Ο.Ε., λόγω του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ο πίνακας ζωγραφικής του Thomas Rowlandson, *The Modern Hercules, Cleansing the Augean Stable*, που η Π.Ο. είχε τη δυνατότητα να συγκρίνει με το αρχικό έργο Τέχνης του Francisco de Zurbaran, *Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό*, αποτέλεσε καθοριστικής σημασίας για την ερμηνεία του μύθου «Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία», δεδομένου ότι περιέχει σύμβολα και υπαινιγμούς που αφορούν στην κατάχρηση της εξουσίας, τη διαφθορά, τα σκάνδαλα και την αδικία στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί ο πίνακας του Carlo Saraceni, *Η πτώση του Ίκαρου*, που σε αντίθεση με τον ομώνυμο πίνακα του Jacob Peter Gowg, δείχνει τον Δαίδαλο να φορά το κόκκινο ιμάτιο και όχι τον Ίκαρο, υποδηλώνοντας τη βούληση του ζωγράφου να αποδώσει την ευθύνη της πτώσης στον πατέρα και όχι στον γιο. Τέλος, η Π.Ο. είχε τη δυνατότητα να αναλύσει και να συγκρίνει τον πίνακα του Jacob Peter Gowg, *Η πτώση του Ίκαρου*, με το ποίημα του Κάλβου, *Ωδή Τετάρτη: Εις Σάμον*, δίνοντας μια άλλη διάσταση στον μύθο. Για τον Κάλβο ο Ίκαρος είναι ο νέος που έχει αρετή και τόλμη και συμβολίζει την ελευθερία και όχι ο επιπόλαιος και ανυπόμονος έφηβος.

Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες προτάσεις της Π.Ο.:

«Ο πίνακας του Francisco de Zurbaran δείχνει τον πραγματικό μύθο, έτσι όπως τον φαντάστηκε ο ζωγράφος, ενώ ο πίνακας του Thomas Rowlandson, είναι μια γελοιογραφία της σύγχρονης εποχής. Τα πρόβατα με την ανθρώπινη μορφή είναι αυτοί που πήραν την εξουσία στα χέρια τους και σπατάλησαν το δημόσιο χρήμα, ενώ ο Ηρακλής είναι το πρόσωπο που «καθαρίζει» τις παρανομίες».

«Σε αντίθεση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowg, ο Carlo Saraceni έχει ζωγραφίσει τον Ίκαρο πάνω από τον Δαίδαλο. Επιπλέον, ο Δαίδαλος είναι εκείνος που φορά το κόκκινο ιμάτιο και όχι ο Ίκαρος. Πιθανώς ο ζωγράφος να ήθελε να δείξει ότι ο Δαίδαλος έχει την ευθύνη για την πτώση του γιου του. Επιπλέον, οι δύο φιγούρες είναι μικρότερες σε σχέση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowg και το περιβάλλον απεικονίζεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια».

«Σε αντίθεση με τον πίνακα του Jacob Peter Gowy, ο Κάλβος βλέπει τον μύθο διαφορετικά. Για τον Κάλβο ο Ίκαρος είναι ο τολμηρός νέος που συμβολίζει την ελευθερία και όχι ο επιπόλαιος και ανυπόμονος έφηβος».

9.2.3 Ενσωμάτωση ιδεών και εννοιών και ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων

Η ενσωμάτωση ιδεών και εννοιών και η ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων είναι μια δύσκολη διαδικασία, ιδιαίτερα για παιδιά αυτής της ηλικίας. Ωστόσο, μέσα από τη Μεθοδολογία του Perkins, όπου εξελικτικά το ένα στάδιο διαδέχεται το άλλο, καθώς και μέσα από πολύωρες συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων, η διαδικασία γίνεται ευκολότερη. Στο τέλος του τρίτου σταδίου και αφού είχε προηγηθεί η σύγκριση των έργων Τέχνης, η Π.Ο. είχε την ευκαιρία να ανατρέξει σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά για την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων. Έτσι στον μύθο «Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία» τα παιδιά της Π.Ο. ανακάλυψαν πως η λέξη «κόπροι» εκτός από «μεγάλη βρομιά», μεταφορικά σημαίνει «σκάνδαλα, καταχρήσεις». Αυτό σε συνδυασμό με τον πίνακα ζωγραφικής του Thomas Rowlandson, *The Modern Hercules, Cleansing the Augean Stable*, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να ερμηνεύσουν τον μύθο μέσα από την οπτική της κατάχρησης της εξουσίας, της διαφθοράς, και των σκανδάλων, κάτι που η Ο.Ε. δεν μπόρεσε να ερμηνεύσει, επειδή δεν είχε τη δυνατότητα να ανακαλύψει και να μελετήσει όλες τις παραπάνω πληροφορίες. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του Ανταίου που συμβολίζει αφενός τη δύναμη και αντοχή του ριζωμένου στην πατρίδα ανθρώπου και αφετέρου την πάλη του γηγενούς στοιχείου με τους αποίκους. Το στοιχείο αυτό έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά της Π.Ο. να εξετάσουν τον μύθο ιστορικά μέσα από το πρίσμα της δημιουργίας αποικιών. Όπως αναφέρει ο Amitay (2014), ο Ανταίος ενσαρκώνει τους γηγενείς Λίβυους, ενώ ο Ηρακλής αντιπροσωπεύει τους Έλληνες αποίκους στη Λιβύη και αργότερα τους Ρωμαίους. Ο ίδιος περιγράφει ότι συνάντηση των δύο χαρακτήρων, Ηρακλή και Ανταίου, είναι παράλληλη με τις πρώτες αφίξεις των Ελλήνων στη Βόρεια Αφρική και την ίδρυση της Κυρήνης, της πρώτης γνωστής ελληνικής αποικίας στη Λιβύη, ένα ιστορικό γεγονός το οποίο αναφέρει και ο Διόδωρος ο Σικελιώτης. Ο αρχαίος ιστορικός γράφει πως το ταξίδι του Ηρακλή είναι μια αντανάκλαση του προγενέστερου μεταναστευτικού μοντέλου από το Αιγαίο στο Λιβύη και αναφέρει ότι ο Ηρακλής, αφού ξεπέρασε το αρχικό εμπόδιο του ξενόφοβου Ανταίου,

προχώρησε στην απελευθέρωση της Λιβύης από τα άγρια θηρία, κάνοντάς τη κατοικήσιμη και γόνιμη για καλλιέργεια.

9.3 Παρουσίαση, ερμηνεία και ανάλυση των γραπτών απαντήσεων

Οι τρεις πρώτες υποκατηγορίες που μόλις αναλύσαμε και περιλαμβάνουν τις προφορικές απαντήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή αποτελούν τη βάση των υπολοίπων υποκατηγοριών. Από την απλή παρατήρηση της Ο.Ε. και την προσεκτική παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης της Π.Ο., προκύπτουν και οι γραπτές απαντήσεις που θα αναλύσουμε και θα ερμηνεύσουμε σε αυτή την ενότητα. Για την ανάλυση και μελέτη της εκάστοτε υποκατηγορίας του κάθε μύθου, τα γραπτά των παιδιών ομαδοποιήθηκαν με βάση τη θεματολογία των απαντήσεων και παρουσιάζονται οι πιο χαρακτηριστικές από αυτές. Στόχος ήταν να γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και από τις δύο ομάδες όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική. Γι' αυτό η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια επέλεξε τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις από όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το φύλο ή το μαθησιακό τους επίπεδο. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον και άκρως παιδαγωγικό να παρουσιαστούν όλες οι απαντήσεις από το σύνολο των μαθητριών/μαθητών, δεδομένου ότι η κάθε μία από αυτές θεωρείται μοναδική. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας, ενδεικτικά παρατίθενται οι πιο χαρακτηριστικές, οι οποίες χωρίζονται σε ομάδες προτάσεων (text segments) και προσδιορίζεται η σημασία τους (Creswell, 2011).

9.3.1 Προτάσεις ερμηνείας

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε. :

Η Ε.Ψ. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας πει ότι δεν πρέπει να είμαστε ψεύτες, σαν τον Αυγεία και όπως ο Ηρακλής να μη χρησιμοποιούμε μόνο τη δύναμη, αλλά και την εξυπνάδα μας.»

Η Δ.Χ. γράφει: «Νομίζω ότι ο μύθος με τον βασιλιά Αυγεία θέλει να μας πει ότι δε χρειάζεται να χρησιμοποιούμε μόνο το σώμα, αλλά και την εξυπνάδα μας, γιατί αλλιώς δε θα καταφέρουμε τίποτε.»

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Ο Β.Π. γράφει: «Ήθελε να δείξει πόσο ικανός και ευρηματικός ήταν (Ο Ηρακλής). Βρήκε τρόπο να καθαρίσει γρήγορα και εύκολα έναν στάβλο που είχε να καθαριστεί 30 χρόνια. Ο Αυγείας νόμιζε πως θα τον κοροϊδέψει.»

Π.Ο. :

Η Ι.Γ. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας πει ότι ο Ηρακλής χρησιμοποίησε περισσότερο την εξυπνάδα του από τη δύναμή του για να καθαρίσει τους στάβλους. Οι στάβλοι του Αυγείας συμβολίζουν τα σκάνδαλα, την κατάχρηση της εξουσίας, τη διαφθορά και την αδικία της κοινωνικής ή πολιτικής κατάστασης, που ο Ηρακλής κατάφερε με το νερό να καθαρίσει. Ξέφυγε από τη συνηθισμένη σκέψη και χρησιμοποίησε τη φύση, χωρίς να την καταστρέψει. Έτσι, έδειξε τη σημασία της ειλικρίνειας, της αξιοπιστίας, της εργατικότητας και της προσήλωσης στον στόχο.»

Η Ο.Δ. γράφει: « Ο άνθρωπος μπορεί να καταφέρει τα πάντα όταν επιμένει και προσπαθεί με κάθε τρόπο να λύσει τα προβλήματά του. Δεν πρέπει να τα παρατάει ποτέ και πρέπει να αναζητά συνεχώς νέες λύσεις.»

Ο Η.Θ. γράφει: «Όταν δίνουμε την υπόσχεσή μας πρέπει να την κρατάμε κι όταν δουλεύουμε πρέπει να αμειθόμαστε.»

Από τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ο.Ε. ερμήνευσαν τον μύθο με βάση στις ικανότητες του Ηρακλή (δύναμη, εξυπνάδα και ευρηματικότητα) και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Αυγεία (ψευτιά, κοροϊδία). Από την άλλη, τα παιδιά της Π.Ο. δεν αρκέστηκαν μόνο στις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των ηρώων, αλλά συνέδεσαν τον μύθο με τα σκάνδαλα και τις καταχρήσεις της πολιτικής ζωής και τόνισαν τη σημασία της εργατικότητας, της προσήλωσης στον στόχο, της ειλικρίνειας, της αξιοπιστίας και της εργατικής αμοιβής.

Ηρακλής και Ανταίος

Ο.Ε. :

Η Μ.Σ. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας δείξει ότι αν είσαι γενναίος, δυνατός, έξυπνος και προσηλωμένος στον στόχο σου μπορείς να αντιμετωπίσεις και να λύσεις κάποιο πρόβλημα»

Ο Β.Π. γράφει: « Ο μύθος θέλει να μας πει ότι πρέπει να βάζουμε το μυαλό μας να σκεφτεί πως θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε κάθε εμπόδιο που συναντάμε. Άρα, σκέψη, στρατηγική εξυπνάδα.»

Η Δ.Χ. γράφει: «Νομίζω ότι ο μύθος με τον Ηρακλή και τον Ανταίο θέλει να μας πει ότι δεν έχει σημασία πόσο δυνατός είναι κάποιος, αλλά σημασία έχει το μυαλό να σκέφτεται κι έτσι θα τα καταφέρει. Δηλαδή, να βάλει έναν στόχο και να σκεφτεί τον τρόπο και τα βήματα που θα κάνει.»

Π.Ο. :

Ο Ο.Κ. γράφει: « Ο μύθος θέλει να μας πει ότι μόνο η φυσική δύναμη δεν είναι αρκετή για να κερδίσουμε κάποιον αγώνα. Ο Ανταίος στηρίχθηκε μόνο στη δύναμή του και με αυτή τρομοκρατούσε όλους τους (ξένους) ανθρώπους. Όμως ο Ηρακλής, παρόλο που ήταν το ίδιο δυνατός, χρησιμοποίησε ακόμη μία δύναμη: τη δύναμη του μυαλού. Η δύναμη της λογικής, της στρατηγικής και της εξυπνάδας τον βοήθησαν να βρει την αδυναμία του αντιπάλου του. Γι' αυτό η αληθινή δύναμη έρχεται όταν ενώνεται το σώμα με το πνεύμα μαζί.»

Ο Δ.Δ. γράφει: «Σύμφωνα με τον μύθο, ο Ανταίος έχανε τη δύναμή του, όταν έχανε την επαφή του με τη γη. Όταν ακουμπούσε τα πόδια του στη γη, αποκτούσε ξανά τη δύναμή του. Έτσι κι εμείς σαν τον Ανταίο θα καταστραφούμε και θα χαθούμε αν χάσουμε την επαφή μας, τη σχέση μας με την παράδοσή μας, τον πολιτισμό μας, τη γλώσσα μας, την ιστορία μας, τα νεώτερα και τα αρχαία μνημεία μας.»

Ο Γ.Β γράφει: « Νομίζω ότι ο μύθος θέλει να μας πει πως δεν πρέπει να λέμε σε ξένους ότι δεν μπορούν να έρθουν (στην πατρίδα μας) και να τους σκοτώνουμε, όπως ο Ανταίος.»

Από τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ο.Ε. ερμήνευσαν τον μύθο, δίνοντας έμφαση στην αξία της σκέψης, της εξυπνάδας, της δύναμης, της γενναιότητας, της στρατηγικής και της προσήλωσης στον στόχο. Από την άλλη, τα παιδιά της Π.Ο. δεν αρκέστηκαν μόνο στη δύναμη της ενότητας του σώματος με το πνεύμα, αλλά και στη σημασία της σχέσης μας με την ιστορία και τον πολιτισμό μας. Τέλος, κάποια παιδιά ερμήνευσαν τον μύθο με βάση το φαινόμενο της ξενοφοβίας, κάτι που η Ο.Ε. δε θα μπορούσε να δει, λόγω έλλειψης πληροφοριών.

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Ο.Ε. :

Η Μ.Σ. έγραψε: «Ο μύθος θέλει να μας πει ότι για να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες της ζωής σου, πρέπει να είσαι δυνατός, αποφασιστικός και ώριμος.»

Η Ε.Λ. έγραψε: «(Ο μύθος θέλει να μας πει) ότι αν θέλεις να γίνεις βασιλιάς, θα πρέπει να αντιμετωπίσεις πάρα πολλές δυσκολίες και ότι θα πρέπει να είσαι δυνατός και να έχεις υπομονή.»

Ο Ι.Μ. έγραψε: «(Ο μύθος θέλει να μας πει) ότι πρέπει να είσαι έτοιμος, έμπειρος και έξυπνος για να πάρεις τα δώρα και τον θρόνο.»

Π.Ο. :

Η Σ.Κ. έγραψε: «Ο μύθος του Θησέα είναι γεμάτος συμβολισμούς. Όταν ο Θησέας έφτασε στην κατάλληλη ηλικία, δηλαδή ωρίμασε, σήκωσε τον βράχο, δηλαδή το εμπόδιο (της ζωής) και πήρε τα δώρα του πατέρα του, δηλαδή το σπαθί για να αντιμετωπίσει τους εχθρούς και τα σανδάλια για να φτάσει στον προορισμό του με ασφάλεια. Ο μύθος μας δείχνει πως όταν γνωρίζουμε τις δυνάμεις και τις ικανότητές μας, μπορούμε να προχωράμε στη ζωή και να πετυχαίνουμε τους στόχους μας.»

Ο Η.Θ. έγραψε: « Ο μύθος με τον Θησέα που σηκώνει τον βράχο θέλει να μας πει πως μόνο όταν έχουμε αυτογνωσία, κατάλληλη ηλικία, δύναμη και ωριμότητα, θα μπορούμε να αντέχουμε τις δυσκολίες και τις δοκιμασίες για να πετυχαίνουμε τους στόχους μας και να προχωράμε στη ζωή.»

Ο Δ.Δ. έγραψε: « Ο μύθος μας διδάσκει πως όταν γνωρίζουμε τον εαυτό μας, τις δυνάμεις μας και τις ικανότητές μας, μπορούμε να προχωρήσουμε στη ζωή και να πετύχουμε τους στόχους μας. Επίσης, ότι οι δοκιμασίες και οι δυσκολίες μας βοηθούν να ωριμάσουμε.»

Η Ο.Ε. αναφέρθηκε στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος για να αναλάβει μια θέση ευθύνης και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής. Από την άλλη, τα παιδιά της Π.Ο., εκτός του ότι έθεσαν το θέμα της αυτογνωσίας και της ψυχικής δύναμης, αναφέρθηκαν αναλυτικά και στον συμβολισμό του κάθε αντικειμένου.

Δαίδαλος και Ίκαρος

Ο.Ε. :

Η Α.Π. γράφει: «Αρχικά ο μύθος θέλει να μας πει ότι η σοφία και η εμπειρία των μεγαλύτερων μπορεί να μας προστατέψει από πολλούς κινδύνους. Από την άλλη οι νέοι δεν πρέπει να είναι αλαζόνες. Θα πρέπει να διαχειρίζονται την ελευθερία τους με λογική και να μην πηγαίνουν ενάντια στους νόμους της φύσης. Αν λοιπόν ο Ίκαρος άκουγε τις προειδοποιήσεις του πατέρα του και δεν πέταγε πολύ κοντά στον ήλιο, δε θα σκοτωνόταν.»

Η Δ.Τ. γράφει: «Οι νέοι θα πρέπει να ακούνε τους μεγαλύτερους που είναι έμπειροι και ξέρουν τους κινδύνους. Δεν πρέπει να πηγαίνουμε ενάντια στους κανόνες, γιατί ο συνέπειες μπορεί να είναι τραγικές. Θα πρέπει να ξέρουμε τις δυνατότητές μας και να μην κάνουμε πράγματα που είναι πάνω από τις δυνάμεις μας.»

Ο Γ.Π. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας πει πως εμείς οι νέοι πρέπει να ακούμε τους μεγαλύτερους που με τη σοφία και την εμπειρία τους μπορούν να μας προστατέψουν από πολλούς κινδύνους. Ακόμη ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι προσεκτικοί, να υπακούν στους νόμους της φύσης και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με σύνεση. Όχι όπως ο Ίκαρος που τελικά πνίγηκε στη θάλασσα.»

Π.Ο. :

Ο Ο.Κ. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας πει ότι δεν πρέπει να είμαστε ανυπάκουοι και πρέπει να ακούμε τους γονείς μας ή κάποιους μεγαλύτερους, γιατί είναι πιο σοφοί και έμπειροι. Επίσης, δεν πρέπει να έχουμε υπερβολική πίστη στον εαυτό μας και να μην υπερηφανευόμαστε, γιατί δεν είναι καλό. Τέλος, πρέπει να σεβόμαστε τους νόμους της φύσης.»

Ο Κ.Κ. γράφει: «Ο μύθος θέλει να μας πει ότι αυτή η ανυπακοή και αυτή η αλαζονεία και η έλλειψη του μέτρου είναι χαρακτηριστικά της νεότητας που μπορεί να οδηγήσουν σε τραγικές συνέπειες. Χρειάζεται ταπεινότητα και οι νέοι να πράττουν με λογική και να μην κάνουν επικίνδυνες πράξεις. Η σοφία και η εμπειρία των μεγαλύτερων μας μπορεί να μας προστατέψει από πολλούς κινδύνους.»

Η Π.Θ γράφει: «Ο άνθρωπος με τη σκέψη του καταφέρνει να φτιάξει εργαλεία, τα οποία του κάνουν εύκολη τη ζωή. Χρειάζεται βέβαια μεγάλη προσπάθεια για να πετύχει αυτό που επιθυμεί. Κατάφερε λοιπόν από παλιά μέχρι σήμερα να εφεύρει, τον τροχό, το αυτοκίνητο, το αεροπλάνο, το διαστημόπλοιο. Το ίδιο έκανε και ο Δαίδαλος. Ο Ίκαρος με την υπέρμετρη φιλοδοξία του, πέτυχε κάτι το ακατόρθωτο κι έχασε τη ζωή του. Το νεαρό της ηλικίας οδηγεί πολλές φορές στην καταστροφή.»

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, τα παιδιά και των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) ερμήνευσαν τον μύθο δίνοντας έμφαση στην αξία της εμπειρίας και της σοφίας των μεγαλύτερων, τόνισαν την υπακοή στους κανόνες και στους νόμους της φύσης και τη σύνεση στη χρήση της τεχνολογίας. Ωστόσο, η Π.Ο. έδωσε και μερικές ακόμη ερμηνευτικές διαστάσεις, τονίζοντας τη σημασία των εφευρέσεων στη ζωή του ανθρώπου και τους κινδύνους που εγκυμονεί η αλαζονεία, η υπέρμετρη φιλοδοξία και η έλλειψη του μέτρου.

Από τις απαντήσεις των δύο ομάδων που αφορούν και στους τέσσερις μύθους, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: Οι ερμηνείες της Ο.Ε. ήταν πολύ ικανοποιητικές, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν έδωσε τον απαραίτητο χρόνο στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμβαθύνουν στους μύθους. Από την άλλη, είναι εμφανές ότι η Π.Ο. έδωσε περισσότερες διαστάσεις στην ερμηνεία των μύθων. Θεωρώ πως η ικανότητά της να προσεγγίσει τους μύθους πολυδιάστατα, οφείλεται στο γεγονός της προσεκτικής παρατήρησης και αναλυτικής μελέτης των έργων Τέχνης και του πλήθους των πληροφοριών που απέκτησε μέσω αυτής.

9.3.2 Προτάσεις ενσυναίσθησης

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε. :

Η Δ.Χ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του βασιλιά Αυγεία, θα έδινα στον Ηρακλή τα 3.000 πρόβατα για να τον ευχαριστήσω που καθάρισε τους στάβλους.»

Η Ε.Κ. γράφει: «Θα κρατούσα την υπόσχεσή μου.»

Η Μ.Σ. γράφει: «Θα κρατούσα τις υποσχέσεις μου και δε θα ήμουν εκμεταλλεύτρια.»

Π.Ο. :

Η Ι.Γ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του βασιλιά Αυγεία, θα καθάριζα πιο συχνά τους στάβλους και θα πλήρωνα τους επιστάτες.»

Ο Μ.Β. γράφει: «Αν εγώ ήμουν ο Αυγείας, δε θα άφηνα να μείνει ένα μεγάλο βουνό από κοπριές, ούτε θα εκμεταλλευόμουν τους άλλους. Θα ήμουν ένας καλός βασιλιάς.»

Α.Θ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του βασιλιά Αυγεία, θα καθάριζα τους στάβλους μία φορά τον μήνα και δε θα ήμουν άδικη, όπως ο Αυγείας. ό,τι και να μου ζήταγε (ο Ηρακλής), θα του το έδινα και θα ήμουν δίκαιη.»

Ενώ και οι δύο ομάδες αναφέρονται στο επιθυμητό αποτέλεσμα της πράξης, δηλαδή την πληρωμή του Ηρακλή από τον Αυγεία, η Π.Ο. δίνει και το στοιχείο της πρόληψης, δηλαδή τον εκ των προτέρων καθαρισμό των στάβλων, το οποίο εμπεριέχει τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος. Σημειώνεται ότι δύο μαθητές της Ο.Ε. δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε αυτή τη δραστηριότητα.

Ηρακλής και Ανταίος

Ο.Ε. :

Ο Χ.Σ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου, θα κρατούσα πιο ανοιχτά τα πόδια μου για να έχω καλύτερη ισορροπία».

Ο Γ.Π. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου, δε θα προκαλούσα σε μάχη τους ξένους, αλλά θα τους έκανα φίλους.»

Η Δ.Χ. γράφει: ««Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου, θα έδενα στα πόδια μου βάρος για να μην μπορούν να με σηκώνουν.»

Π.Ο. :

Ο Ο.Κ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου και ερχόταν ένας φιλικός άνθρωπος, θα τον φιλοξενούσα, θα τον άφηνα να μπει στη σπηλιά και θα του έδινα φαγητό, νερό και ό,τι άλλο ήθελε, γιατί θα ήταν καλός. Αλλά, άμα ερχόταν ένας κακός, δε θα τον σκότωνα, αλλά δε θα 'θελα και να τον φιλοξενήσω.»

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Η Π.Θ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου, θα ήμουν φιλόξενος και θα τους βοηθούσα όλους, γιατί δεν έχω πρόβλημα να έρθουν οι ξένοι στην πατρίδα μας.»

Ο Κ.Γ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Ανταίου και ερχόταν μια χώρα να μας κατακτήσει, δε θα τους άφηνα. Αλλά άμα ήταν κάποιος μετανάστης, εγώ θα τον άφηνα για να έχω πολλούς φίλους.»

Η Ο.Ε. εστιάζει κυρίως στο τεχνικό μέρος της ισορροπίας και της αντίστασης στην πάλη, ενώ η Π.Ο. αναφέρεται σε πιο θεωρητικά – φιλοσοφικά ζητήματα, όπως αυτό της φιλοξενίας, της ξενοφοβίας και της αποδοχής των μεταναστών.

9.3.3 Προτάσεις σύνδεσης του μύθου με την Ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε. :

Η Μ.Χ. γράφει: : «(Ο μύθος μου θυμίζει) τη μαμά μου που δεν κρατάει τις υποσχέσεις της.»

Ο Κ.Σ. γράφει: «(Ο μύθος μου θυμίζει) τη μαμά μου που είπε ότι αν πάρω είκοσι στα Αγγλικά, θα μου πάρει δώρο, (αλλά δεν κράτησε την υπόσχεσή της).»

Ο Ι.Μ. γράφει: «(Ο μύθος μου θυμίζει) τη μάνα μου που μου είχε πει ότι θα φάω σοκολάτα, αλλά δεν έφαγα.»

Π.Ο. :

Ο Γ.Β. γράφει: «(Ο μύθος μου θυμίζει) το Πολυτεχνείο που είχαμε χούντα και οι φοιτητές καθάρισαν τα σκάνδαλα και έφεραν τη δημοκρατία.»

Η Σ.Κ. γράφει: «(Ο μύθος) μου θυμίζει τους εργάτες καθαριότητας που τους άφησαν τρεις μήνες απλήρωτους.»

Η Ο.Δ. γράφει: «(Ο μύθος μου θυμίζει) τους εργάτες που δεν πληρώνονται από τα αφεντικά.»

Όλες οι απαντήσεις της Ο.Ε. δείχνουν ότι τα παιδιά συνέδεσαν τον μύθο μόνο με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ τρία από αυτά δεν μπόρεσαν να κάνουν καμία σύνδεση. Από την άλλη, τα παιδιά της Π.Ο. μπόρεσαν να συνδέσουν τον μύθο τόσο με την πρόσφατη

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

ιστορία, όσο και με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αν λάβουμε υπόψη μας τις πολύωρες συζητήσεις που προηγήθηκαν στην τάξη, τόσο στις ομάδες, όσο και στην ολομέλεια.

Ηρακλής και Ανταίος

Ο.Ε. :

Η Ι.Κ. γράφει: *«Ο μύθος του Ηρακλή με τον Ανταίο μου θυμίζει ότι μέχρι και φέτος υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που κακοποιούν τους πρόσφυγες και γι' αυτό εμείς σαν καλοί άνθρωποι θα πρέπει να τους δίνουμε ρούχα, παπούτσια, φαγητό, νερό και κάτι πολύ σημαντικό: την αγάπη μας.»*

Ο Η.Μ γράφει: *«(Ο μύθος του Ηρακλή με τον Ανταίο) μου θυμίζει ότι κάποιοι άνθρωποι δεν αφήνουν τους ξένους να μπουν στην πατρίδα μας.»*

Η Ε.Τ. γράφει: *«(Ο μύθος του Ηρακλή με τον Ανταίο μου θυμίζει ότι) μέχρι και τώρα κάποιοι άνθρωποι δε θέλουν τους ξένους, γιατί φοβούνται μην τους πάρουν την πατρίδα τους.»*

Π.Ο. :

Η Σ.Κ. γράφει: *«(Ο μύθος μου θυμίζει ότι) ακόμη και σήμερα υπάρχει ξενοφοβία κι αυτό είναι πολύ κακό.»*

Ο Κ.Γ. γράφει: *«Αυτός ο μύθος μου θυμίζει κάποιους ανθρώπους σε μια ομάδα που δεν ήθελαν τους μετανάστες και τους σκότωναν, γιατί ήθελαν στην πόλη τους να είναι μόνο Έλληνες.»*

Η Κ.Κ. γράφει: *«(Ο μύθος μου θυμίζει) τους μετανάστες και τους πρόσφυγες που κανονικά πρέπει να τους δεχόμαστε και όχι να τους φοβόμαστε, γιατί οι άνθρωποι θέλουν να ζήσουν.»*

Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες συνέδεσαν τον μύθο με τη σημερινή πραγματικότητα που αφορά στο θέμα των προσφύγων και μεταναστών. Αυτό ήταν αναμενόμενο από την Π.Ο. εφόσον είχαν προηγηθεί μια σειρά από συζητήσεις, τόσο στις ομάδες όσο και στην ολομέλεια. Ωστόσο, και τα παιδιά της Ο.Ε. μπόρεσαν να κάνουν

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

τη σύνδεση, κάτι που αποτέλεσε έκπληξη και πιθανώς συνδέεται με πληροφορίες μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος ή προσωπικά βιώματα.

9.3.4 Προτάσεις κρίσεως και επιχειρηματολογίας

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε. :

Ο Β.Π. γράφει: «(Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή είναι μετά τον καθαρισμό των στάβλων), επειδή ο Ηρακλής ποζάρει με γόητρο, αφού κατάφερε να καθαρίσει τους στάβλους με τη βοήθεια του νερού χωρίς να κουραστεί.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Ι.Ν. γράφει: «(Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή) είναι μετά (τον καθαρισμό), επειδή δεν έχει κοπριές και το νερό έχει περάσει από τους στάβλους.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Η Α.Π. γράφει: «(Σύμφωνα με αυτό που βλέπω στον πίνακα), νομίζω ότι ο Ηρακλής δεν κουράστηκε να καθαρίσει τους στάβλους, επειδή χρησιμοποίησε το ρόπαλό του ως μοχλό.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο, επειδή απορρέει από την προσωπική της γνώμη)

Π.Ο. :

Ο Η.Θ. γράφει: «(Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή) είναι μετά τον καθαρισμό των στάβλων. Το διαπιστώνω αυτό γιατί το νερό κυλάει μέσα από τους στάβλους και δεν έχει πουθενά κοπριές.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Η Ο.Δ. γράφει: «(Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή) είναι μετά, γιατί το νερό είναι μέσα στους στάβλους, δεν έχει κοπριές και έχει πάρει πόζα, επειδή τα κατάφερε.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Η Α.Θ. γράφει: «Ο Ηρακλής δεν κουράστηκε πολύ να καθαρίσει τους στάβλους, γιατί χρησιμοποίησε το ρόπαλό του ως μοχλό και τα κατάφερε.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο, επειδή απορρέει από την προσωπική της γνώμη)

Από τις παραπάνω απαντήσεις και των δύο ομάδων, φαίνεται ότι πολλά παιδιά μπόρεσαν να επιχειρηματολογήσουν, χρησιμοποιώντας ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία, με εξαίρεση

τρία παιδιά της Ο.Ε. που δεν ανταποκρίθηκαν, είτε γιατί δεν είχαν επιχειρήματα, είτε γιατί αδιαφόρησαν, κάτι που επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη αναφορικά με το κίνητρο που παρέχει ο εκάστοτε τρόπος διδασκαλίας.

Ηρακλής και Ανταίος

Ο.Ε. :

Ο Κ.Σ. γράφει: «Ο Ηρακλής δε φοράει τη λεοντή του (κατά τη διάρκεια της πάλης), γιατί τον ενοχλούσε και τον βάραινε.» (Αδύναμα αποδεικτικά στοιχεία που απορρέουν από την προσωπική του γνώμη)

Ο Β.Π. γράφει: «Κατά τη διάρκεια της πάλης ο Ηρακλής δε φοράει τη λεοντή, γιατί πιθανότητα τον εμπόδιζε.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο που απορρέει από την προσωπική του γνώμη)

Ο Μ.Π. γράφει: «(Οι δύο άντρες βρίσκονται) στο τέλος της μάχης, γιατί ο Ηρακλής έχει σηκώσει τον Ανταίο και δεν παίρνει πλέον δυνάμεις από τη γη.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Π.Ο. :

Ο Β.Κ. γράφει: «Ο Ηρακλής δε φοράει τη λεοντή του (κατά τη διάρκεια της πάλης), επειδή τον βάραινε και γιατί ο Ανταίος μπορούσε να τη χρησιμοποιήσει ως φονικό όπλο.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Η Γ.Γ. γράφει: «Ο Ηρακλής δε φορούσε τη λεοντή (κατά τη διάρκεια της πάλης), γιατί θα μπορούσε να τον είχε πνίξει και να την είχε χαλάσει.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Η.Θ. γράφει: «(Η πάλη) είναι λίγο πριν το τέλος, επειδή τον έχει στον αέρα και σταμάτησε να παίρνει δύναμη από τη γη που ήταν η μητέρα του.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Στον συγκεκριμένο μύθο τα παιδιά της Π.Ο. χρησιμοποιούν περισσότερες προτάσεις με ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία, από ότι τα παιδιά της Ο.Ε., πιθανώς λόγω της προσεκτικής παρατήρησης και αναλυτικής μελέτης του πίνακα.

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Ο.Ε. :

Η Ε.Κ. γράφει: «Εγώ πιστεύω ότι ο Αιγέας έκρυψε τα σανδάλια και το σπαθί για να αποδείξει (ο Θησέας) ότι είναι άξιος για τον θρόνο της Αθήνας.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Χ.Σ. γράφει: «Ο Αιγέας άφησε (κάτω από τον βράχο) τα σανδάλια και το σπαθί για να δει πόσο καλός είναι (ο Θησέας) για να πάρει τον θρόνο του.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Π.Ο. :

Ο Β.Κ. γράφει: «Ο Αιγέας έκρυψε κάτω από τον βράχο τα σανδάλια, για να πάει ο γιος του με τα πόδια και όχι με το πλοίο και το σπαθί για να σκοτώσει τους ληστές στη διαδρομή και να αποδείξει ότι είναι άξιος να γίνει βασιλιάς της Αθήνας.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Η Ε.Κ. γράφει: «Ο Αιγέας άφησε τα σανδάλια και το σπαθί για να πάει ο γιος του με τα πόδια, να σκοτώσει τους ληστές και να δείξει ότι είναι δυνατός και αξίζει να πάρει τον θρόνο.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Σε αυτό τον μύθο ενώ τα παιδιά της Π.Ο. επιχειρηματολογούν με ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία, σε αντίθεση με τα παιδιά της Ο.Ε. που τα στοιχεία του είναι αδύναμα, αφού δεν αναφέρουν για ποιο λόγο ο Θησέας άφησε κάτω από τον βράχο τα συγκεκριμένα αντικείμενα.

Δαίδαλος και Ίκαρος

Ο.Ε. :

Η Ε.Κ. γράφει: «Ο Ίκαρος δεν άκουσε τις συμβουλές του πατέρα του, γιατί ήθελε να εξερευνήσει.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Σ.Μ. γράφει: «Ο Ίκαρος αγνόησε τον πατέρα του, γιατί νόμιζε ότι ήταν ανίκητος.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Ο. Σ.Σ. γράφει: «Ο Ίκαρος αγνόησε τις συμβουλές του πατέρα του, γιατί νόμιζε ότι ήταν ο καλύτερος και μπορούσε να τα κάνει όλα.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Η Μ.Χ. γράφει: «Όχι δεν πιστεύω ότι ο Δαίδαλος ευθύνεται για την πτώση του Ίκαρου.»
(Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Σ.Σ. γράφει: «Δε φταίει ο Δαίδαλος (για την πτώση του Ίκαρου), γιατί ο Ίκαρος δεν άκουσε τις συμβουλές του πατέρα του.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Η Ε.Κ. γράφει: «(Ο Δαίδαλος) έχει την ευθύνη για την πτώση του γιου του, γιατί δεν δοκίμασε τα φτερά.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Ι.Ν. γράφει: «Ο Ίκαρος (απεικονίζεται να) πέφτει επειδή είναι ανάποδα και επειδή τα φτερά του έχουν χαλάσει.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Ο Β.Π. γράφει: «Ο Ίκαρος (απεικονίζεται να) πέφτει, δεδομένου ότι φαίνεται ανάποδα με κατεύθυνση προς τη θάλασσα.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Η Ε.Κ. γράφει: «Στον πίνακα νομίζω ότι απεικονίζεται η Ικαρία, γιατί όταν πέταγε, έπεσε σε αυτό το νησί και ονομάστηκε από τότε Ικαρία.» (Αδύναμο αποδεικτικό στοιχείο)

Η Α.Π. γράφει: «Νομίζω ότι το κόκκινο ύφασμα (γύρω από το σώμα του Ίκαρου) συμβολίζει τον κίνδυνο, γιατί ο κίνδυνος συμβολίζεται με κόκκινο χρώμα και το αίμα, γιατί το αίμα έχει κόκκινο χρώμα.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Ο Ι.Ν. γράφει: «(Νομίζω ότι το κόκκινο ύφασμα γύρω από το σώμα του Ίκαρου) συμβολίζει το αίμα, γιατί το αίμα είναι κόκκινο.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Π.Ο. :

Ο Ο.Κ. γράφει: «Εγώ νομίζω ότι ο Ίκαρος αγνόησε τις συμβουλές του Δαίδαλου, γιατί ήταν μικρός και τα μικρά παιδιά είναι λίγο ανυπάκουα.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Γ.Β. γράφει: «Νομίζω ότι ο Ίκαρος αγνόησε τις συμβουλές του πατέρα του, γιατί οι νέοι θέλουν να εξερευνούν τον κόσμο και να δοκιμάζουν νέα πράγματα.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Κ.Γ. γράφει: «Ο Ίκαρος δεν υπάκουσε τις συμβουλές του πατέρα του, γιατί ήθελε να κάνει το δικό του, να εξερευνήσει τον κόσμο και να δοκιμάσει καινούρια πράγματα.» (Αδύναμα αποδεικτικά στοιχεία)

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Ο Β.Κ. γράφει: «Ο Δαίδαλος δεν είχε ευθύνη για την πτώση του Ίκαρου, γιατί τον είχε προειδοποιήσει για τις συνέπειες.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Η Ι.Γ. γράφει: «Πιστεύω ότι ο Δαίδαλος είχε ευθύνη για την πτώση του γιου του, γιατί έπρεπε να είχε δοκιμάσει τα φτερά πριν τα χρησιμοποιήσει.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Ο.Κ. γράφει: «Εγώ πιστεύω ότι ο Δαίδαλος είχε ευθύνη για την πτώση του γιου του, γιατί ήταν ο πατέρας του και οι γονείς πρέπει να προσέχουν τα παιδιά τους.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Ο Ο.Κ. γράφει: «Στον πίνακα ο Ίκαρος απεικονίζεται να πέφτει, γιατί τα φτερά του λιώνουν, είναι ανάποδα, το πρόσωπό του έχει μια τρομαγμένη μορφή, θγάζει κραυγή και ο Δαίδαλος τον κοιτά απεγνωσμένος και φοβισμένος.» (Πλήθος ισχυρών αποδεικτικών στοιχείων)

Η Ι.Γ. γράφει: «Νομίζω ότι ο Ίκαρος στη φάση που απεικονίζεται πέφτει, γιατί είναι ανάποδα και τα φτερά του έχουν διαλυθεί. Επίσης, επειδή ο Δαίδαλος τον κοιτά απεγνωσμένα.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Η Ο.Δ. γράφει: «(Στον πίνακα νομίζω ότι απεικονίζεται η) Ικαρία, γιατί είναι έτοιμος να πέσει και χάνει την ισορροπία του. Δεν είναι η Κρήτη, γιατί από κει άρχισε να πετάει.» (Ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία)

Ο Η.Θ. γράφει: «(Το κόκκινο ύφασμα γύρω από το σώμα του Ίκαρου νομίζω ότι) συμβολίζει το αίμα, τον κίνδυνο και την επανάσταση.» (Αδύναμα αποδεικτικά στοιχεία, γιατί δεν δικαιολογεί).

Ο Δ.Δ. γράφει: «Το κόκκινο ύφασμα (γύρω από το σώμα του Ίκαρου νομίζω ότι) συμβολίζει τον θάνατο, γιατί το αίμα είναι κόκκινο.» (Ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο)

Εδώ φαίνεται ότι η Π.Ο. χρησιμοποίησε πλήθος προτάσεων με ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία, σε αντίθεση με την Ο.Ε. που οι ισχυρές της προτάσεις είναι λιγότερες.

9.3.5 Προτάσεις ευέλικτης σκέψης

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Ο.Ε. :

Η Δ.Τ. γράφει: «(Αν έγγραφα εγώ τον μύθο), θα άλλαζα πως θα ήταν παρών και ο Θησέας και θα βοηθούσε πάρα, μα πάρα πολύ τον Ηρακλή.»

Η Μ.Σ. γράφει: «(Αν έγγραφα εγώ τον μύθο), θα άλλαζα τη συμπεριφορά του Αυγεία.»

Η Δ.Χ. γράφει: «(Αν έγγραφα εγώ τον μύθο), θα άλλαζα ότι ο Αυγείας δεν ήταν βασιλιάς, αλλά ένας πλούσιος άνθρωπος.»

Π.Ο. :

Ο Γ.Β. γράφει: «(Αν έγγραφα εγώ τον μύθο), ο βασιλιάς Αυγείας θα καθάριζε μαζί με τους καθαριστές και θα τους πλήρωνε το ένα δέκατο, όπως ζήτησε ο Ηρακλής.»

Η Ι.Γ. γράφει: «Αν έγγραφα εγώ τον μύθο με τον βασιλιά Αυγεία, θα του άλλαζα τη συμπεριφορά και θα τον έβαζα να πληρώσει τον Ηρακλή.»

Η Κ.Κ. γράφει: «(Αν έγγραφα εγώ τον μύθο), θα τον άλλαζα εκεί που ο Αυγείας αδίκησε τον Ηρακλή και θα έβαζα ότι θα του έδινε αμοιβή.»

Επειδή η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν πολύ δύσκολη, δεδομένου ότι απαιτούσε γνώσεις, φαντασία και ευρηματικότητα, με εξαίρεση τις δύο πρώτες απαντήσεις και από τις δύο ομάδες, οι υπόλοιπες δεν εμπεριέχουν ευέλικτη σκέψη. Και οι δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα, ενώ τέσσερα παιδιά από την Ο.Ε. δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν καθόλου, γεγονός που εφιστά την προσοχή στην/στον εκάστοτε εκπαιδευτικό αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων που απαιτούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ηρακλής και Ανταίος

Στη ερώτηση «Αν έγγραφες εσύ τον μύθο του Ηρακλή με τον Ανταίο, τι θα άλλαζες;», όλα τα παιδιά, τόσο της Π.Ο., όσο και της Ο.Ε. έγραψαν ότι δε θα άλλαζαν τίποτε, γεγονός που

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

δείχνει τη δυσκολία της συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως αναφέρθηκε και στον προηγούμενο μύθο.

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Ο.Ε. :

Η Δ.Τ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα έκρυβα τα αντικείμενα στον βυθό της θάλασσας για να μάθει να κολυμπάει.»

Ο Ι.Μ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα έκρυβα τα αντικείμενα κάτω από ένα άγαλμα.»

Η Ε.Ψ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα τα άφηνα σε ένα πολύ ψηλό δέντρο για να σκαρφαλώσει όταν μεγαλώσει.»

Π.Ο. :

Ο Δ.Δ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα έκρυβα τα αντικείμενα μέσα σε μια σπηλιά με μια πόρτα που για να την ανοίξει θα έπρεπε να λύσει γρίφους για να δείξει πόσο έξυπνος είναι.»

Ο Β.Κ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα έκρυβα τα αντικείμενα πάνω στη στέγη για να μπορέσει να τα πάρει όταν μεγαλώσει.»

Ο Ο.Κ. γράφει: «(Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα), θα έκρυβα τα αντικείμενα στον ωκεανό για να δω πόσο καλά ξέρει να κολυμπάει και πόση αντοχή έχει.»

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι απαντήσεις των παιδιών και των δύο ομάδων δείχνουν ικανότητα ευέλικτης σκέψης. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει γιατί η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν πιο εύκολη από την προηγούμενη, κάτι που επιβεβαιώνει την προαναφερθείσα διαπίστωση σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων.

9.3.6 Προτάσεις παραγωγής πρωτότυπων ιδεών

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Ο.Ε. :

Η Ε.Ψ. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα άνοιγα ένα (υπόγειο) τούνελ κι έτσι θα έμπαινα μέσα και θα έπαιρνα τα πράγματα.»

Ο Ι.Μ. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα έπαιρνα ένα ξύλο, θα το έβαζα κάτω από τον βράχο και θα τον σήκωνα.»

Ο Γ.Π. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα έσκαβα.»

Π.Ο. :

Η Ι.Γ. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα έβαζα ένα ρόπαλο και θα το έκανα μοχλό, όπως ο Ηρακλής.»

Ο Β.Κ. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα έσκαβα, θα πήγαινα από κάτω και θα έπαιρνα τα πράγματα.»

Ο Δ.Δ. γράφει: «(Αν ήμουν Θησέας και βιαζόμουν να πάρω τα δώρα πριν αποκτήσω δύναμη), θα έκανα υπομονή μέχρι να μεγαλώσω και θα περνούσα καλά, επειδή όταν περνάς καλά, ο χρόνος κυλάει γρήγορα.»

Με εξαίρεση δύο παιδιά της Ο.Ε. που δεν μπόρεσαν να απαντήσουν, οι υπόλοιπες απαντήσεις και των δύο ομάδων δείχνουν την ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων ιδεών.

Ο.Ε. :

Η Ε.Ψ. γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα, θα άφηνα στον γιο μου μία χρυσή ασπίδα κι ένα χρυσό σπαθί.»

Η Δ.Τ γράφει: «Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα, θα άφηνα στον γιο ένα σακίδιο για το ταξίδι και ζεστά ρούχα.»

Π.Ο. :

Ο Δ.Δ. γράφει: *«Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα, αντί για σπαθί, θα άφηνα στον γιο μου ένα τόξο με πολλά βέλη για να χτυπάει από μακριά κι έτσι να είναι περισσότερο ασφαλής.»*

Ο Κ.Κ. γράφει: *«Αν ήμουν στη θέση του Αιγέα, μαζί με τα υπόλοιπα αντικείμενα θα άφηνα στον γιο μου και τα φτερά του Ίκαρου για να πετάξει μακριά σε περίπτωση που κινδυνεύσει.»*

Από τις απαντήσεις και των δύο ομάδων φαίνεται πως οι ιδέες των παιδιών της Π.Ο. ήταν πιο πρωτότυπες σε σχέση με τις ιδέες των παιδιών της Ο.Ε. που ήταν πιο συμβατικές και αναμενόμενες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

10. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

10.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

10.1.1 Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των απόψεων της Π.Ο. για τις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης και το ερωτηματολόγιο των απόψεων της Ο.Ε. για τις δραστηριότητες των μαθημάτων που διεξήχθησαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στην τέταρτη φάση της έρευνας, ήτοι στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιολογήσουν τη μέθοδο διδασκαλίας προκειμένου να ελεγχθεί το κριτήριο αξιολόγησης καινοτόμων έργων ιδεών και μεθόδων με πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Ο συνολικός αριθμός των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν στην ώρα του μαθήματος, ήταν ($N = 32$), δηλαδή 16 για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ' τάξης συμμετείχαν στην αξιολόγηση του μαθήματος, είτε πρόκειται για τη διδακτική παρέμβαση στην Π.Ο., είτε για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στην Ο.Ε., όπου τα παιδιά παρατήρησαν τους ίδιους πίνακες ζωγραφικής, χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα της προσεκτικής παρατήρησης και μελέτης σύμφωνα με τη μεθοδολογία Perkins και σε συνδυασμό με τις τεχνικές Visible και Artful Thinking .

10.1.2 Δομή ερωτηματολογίου

Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με πέντε επιλογές απαντήσεων τύπου Likert (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ). Στο δεύτερο μέρος, στις δύο πρώτες ερωτήσεις τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις επιλογές, σύμφωνα με τα έργα Τέχνης και τους αντίστοιχους μύθους, ενώ οι δύο επόμενες ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, όπου τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το μάθημα ή να προτείνουν κάποιον εναλλακτικό τρόπο ανάλυσης των μύθων. Τέλος, στην πέμπτη ερώτηση τα παιδιά

απάντησαν πόσο τους άρεσε η εμπειρία του μαθήματος, ζωγραφίζοντας από ένα έως πέντε αστεράκια.

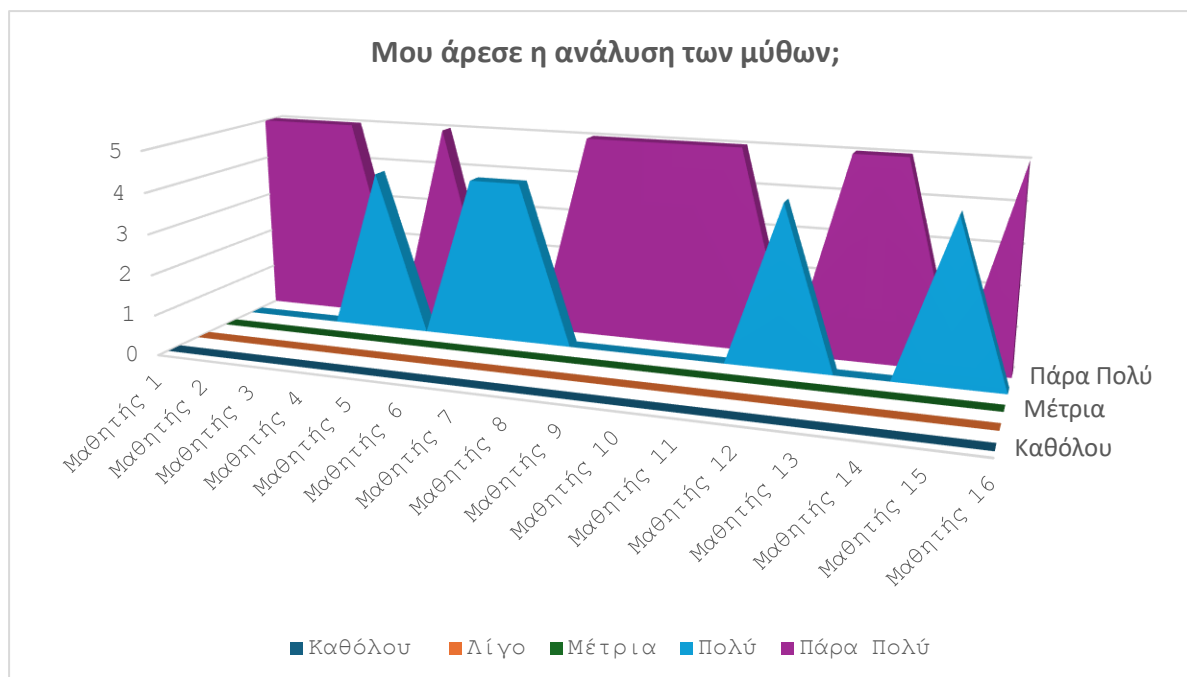
10.1.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, έγινε ο απαραίτητος έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί η πληρότητα και η ορθότητά τους. Πριν την εισαγωγή τους στη βάση δεδομένων, τα ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν, έτσι ώστε να είναι πιο εύκολη η διαχείρισή τους. Για τη στατιστική ανάλυση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS statistics, ενώ για τα γραφήματα το πρόγραμμα Excel. Για την παρουσίαση των δεδομένων η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η εφαρμοσμένη περιγραφική στατιστική.

10.1.4 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων της Πειραματικής Ομάδας

Μέρος Α

Στην **ερώτηση 1** «Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;», 11 από τα 16 παιδιά απάντησαν **πάρα πολύ** (68,8%), ενώ τα υπόλοιπα 5 απάντησαν **πολύ** (31,3%). (βλ. Γράφημα 1)



Γράφημα 1: Απαντήσεις Π.Ο. στο ερώτημα: "Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;"

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Στην **ερώτηση 2** «Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;», 14 από τα 16 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (87,5%), ενώ μόνο δύο παιδιά απάντησα *πολύ* (12,5%). (βλ. Πίνακα 1).

		f	%
Valid	Πολύ	2	12,5
	Πάρα πολύ	14	87,5
	Σύνολο	16	100,0

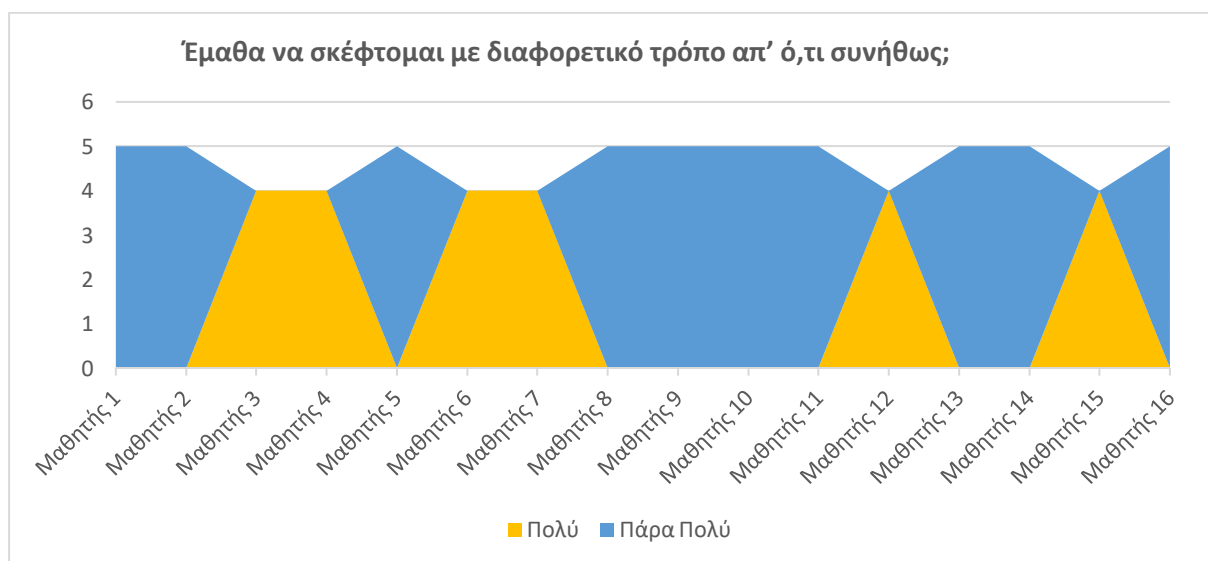
Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο. στο ερώτημα: "Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;"

Στην **ερώτηση 3** «Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;», όλοι οι μαθητές και μαθήτριες απάντησαν *πάρα πολύ*, με ποσοστό 100%. (βλ. Πίνακα 2)

		f	%
Valid	Πάρα πολύ	16	100,0

Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο. στο ερώτημα; "Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;"

Στην **ερώτηση 4** «Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως;», 10 από τα 16 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (62,5%) και 6 *πολύ* (37,5%). (βλ. Γράφημα 2)



Γράφημα 2: Απαντήσεις Π.Ο. στο ερώτημα: "Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως;"

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Στην **ερώτηση 5** «Εργάστηκα ομαδικά;» όλα τα παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (100%). (βλ. Πίνακα 3)

		f	%
Valid	Πάρα πολύ	16	100,0

Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο. στο ερώτημα: "Εργάστηκα ομαδικά;"

Στην **ερώτηση 6** «Με βοήθησε που εργάστηκα ομαδικά;» όλα τα παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (100%). (βλ. Πίνακα 4)

		f	%
Valid	Πάρα πολύ	16	100,0

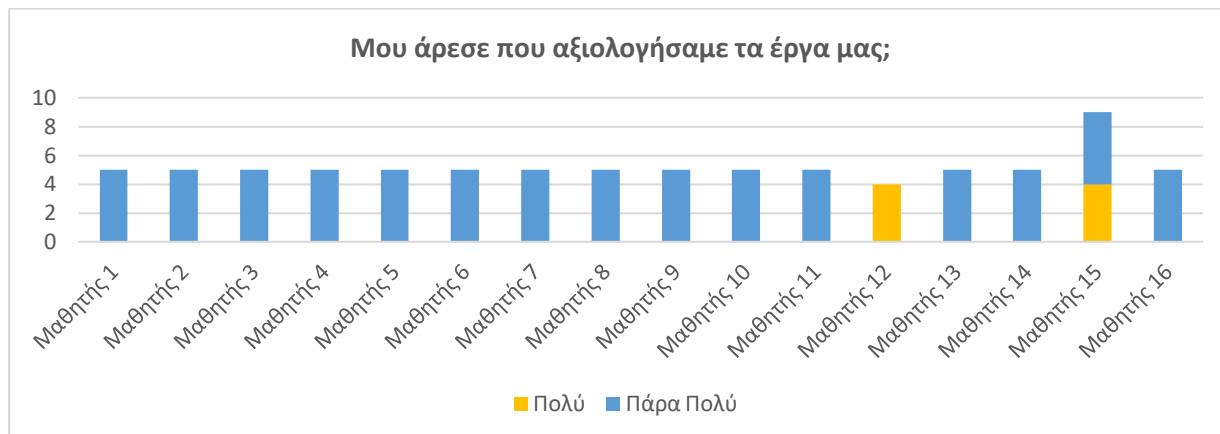
Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Π.Ο. στο ερώτημα: "Με βοήθησε που εργάστηκα ομαδικά;"

Στην **ερώτηση 7** «Μου άρεσε που ερμήνευσα τους μύθους μέσα από τα δικά μου έργα Τέχνης;» 13 από τα 16 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (81,3%), ενώ μόνο 3 παιδιά απάντησαν *πολύ* (18,8%). (βλ. Γράφημα 3)



Γράφημα 3: Απαντήσεις Π.Ο. στο ερώτημα: "Μου άρεσε που ερμήνευσα τους μύθους μέσα από τα δικά μου έργα Τέχνης;"

Στην **ερώτηση 8** «Μου άρεσε που αξιολογήσαμε τα έργα μας;» 14 από τα 16 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (87,5%), ενώ μόνο δύο παιδιά απάντησαν *πολύ* (12,5%). (βλ. Γράφημα 4)



Γράφημα 4: Απαντήσεις Π.Ο. στο ερώτημα: "Μου άρεσε που αξιολογήσαμε τα έργα μας;"

Μέρος Β

Στην **ερώτηση 1** «Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;» τα περισσότερα παιδιά απάντησαν «*Η πτώση του Ίκαρου*» με μικρή διαφορά από τα έργα «*Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*» και «*Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο*», ενώ μόνο ένα παιδί απάντησε «*Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό*», όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα. (βλ. Πίνακα 5)

		f	%
Valid	Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό	1	6,3
	Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο	5	31,3
	Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο	4	25,0
	Η πτώση του Ίκαρου	6	37,5
	Σύνολο	16	100,0

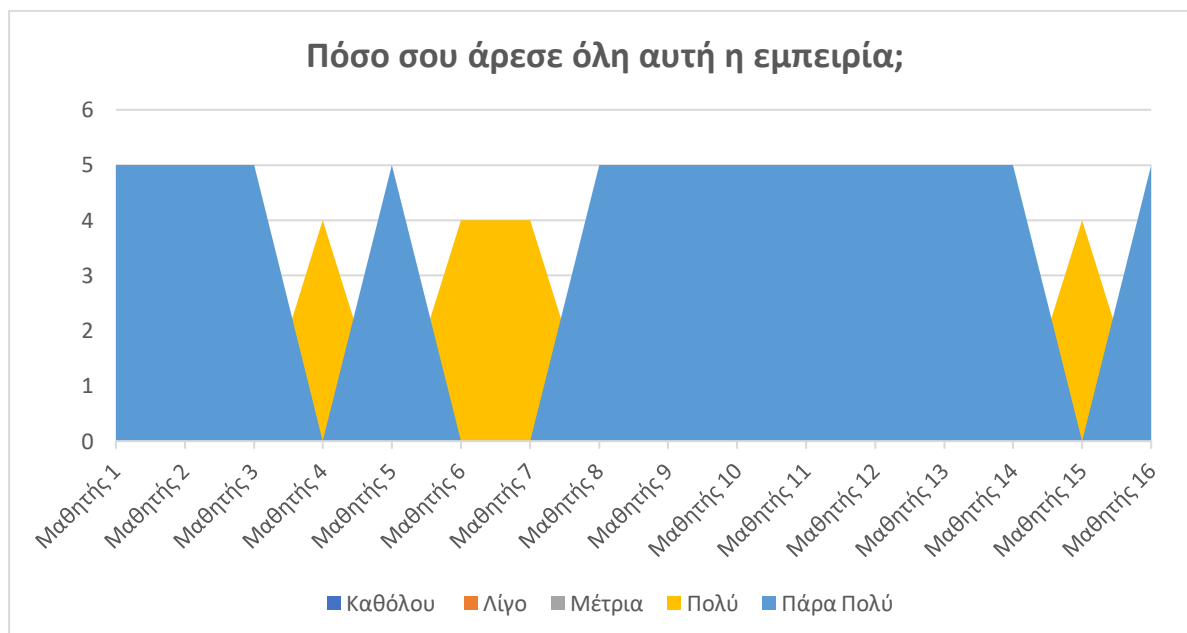
Πίνακας 5: Μέσες τιμές Π.Ο. στο ερώτημα: "Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;"

Στην **ερώτηση 2** «Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;», όπως και στην παραπάνω ερώτηση, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν «*Η πτώση του Ίκαρου*» με μικρή διαφορά από τους μύθους «*Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*» και «*Ηρακλής και Ανταίος*», ενώ μόνο ένα παιδί απάντησε «*Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία*», όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα. (βλ. Πίνακα 6)

		f	%
Valid	Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία	1	6,3
	Ηρακλής και Ανταίος	5	31,3
	Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο	4	25,0
	Δαίδαλος και Ίκαρος	6	37,5
	Σύνολο	16	100,0

Πίνακας 6: Μέσες τιμές Π.Ο. στο ερώτημα: "Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;"

Στην **ερώτηση 5** «Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;» 12 από τα 16 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (75%), ενώ 4 παιδιά απάντησαν *πολύ* (25%). (βλ. Γράφημα 5)



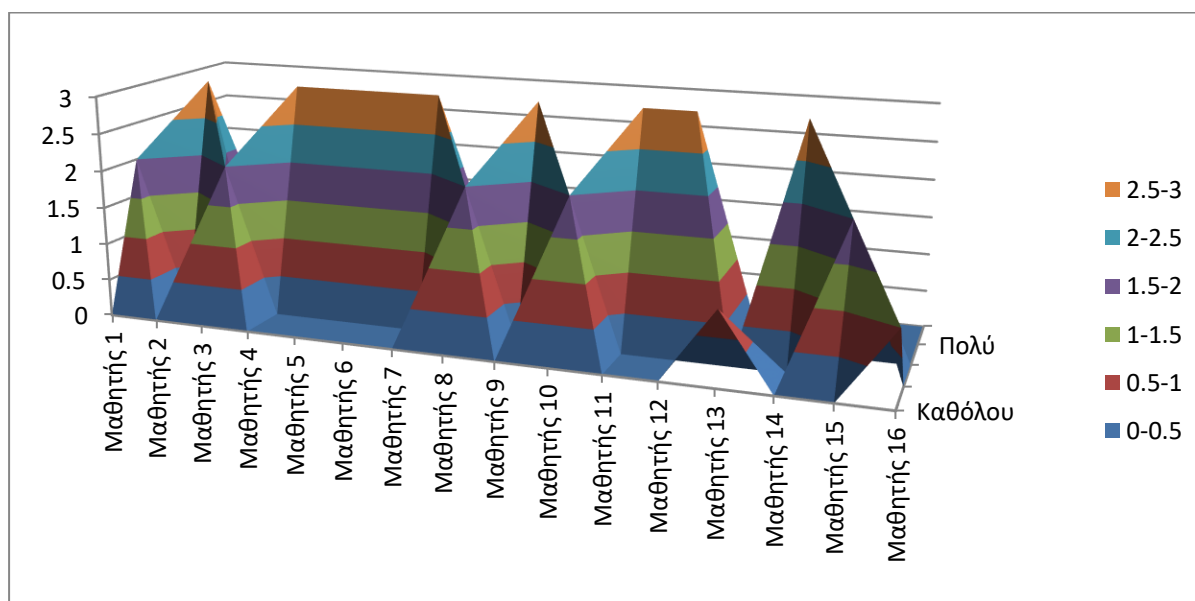
Γράφημα 5: Απαντήσεις Π.Ο. στο ερώτημα: "Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;"

10.1.5 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων της Ομάδας Ελέγχου

Μέρος Α

Στην **ερώτηση 1** «Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;», 4 από τα 16 παιδιά απάντησαν **πάρα πολύ** (25%), 5 απάντησαν **πολύ** (31,3%), άλλα 5 απάντησαν **μέτρια** (31,3%), ενώ δύο απάντησαν **λίγο** (12,5%). (βλ. Γράφημα 6)

Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;



Γράφημα 6: Απαντήσεις Ο.Ε. στο ερώτημα: "Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων;"

Στην **ερώτηση 2** «Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;» 8 παιδιά απάντησαν **μέτρια** (50%), ενώ τα υπόλοιπα 8 απάντησαν **λίγο** (50%). (βλ. Πίνακα 7)

		f	%
Valid	Λίγο	8	50,0
	Μέτρια	8	50,0
	Σύνολο	16	100,0

Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε. στο ερώτημα: "Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης;"

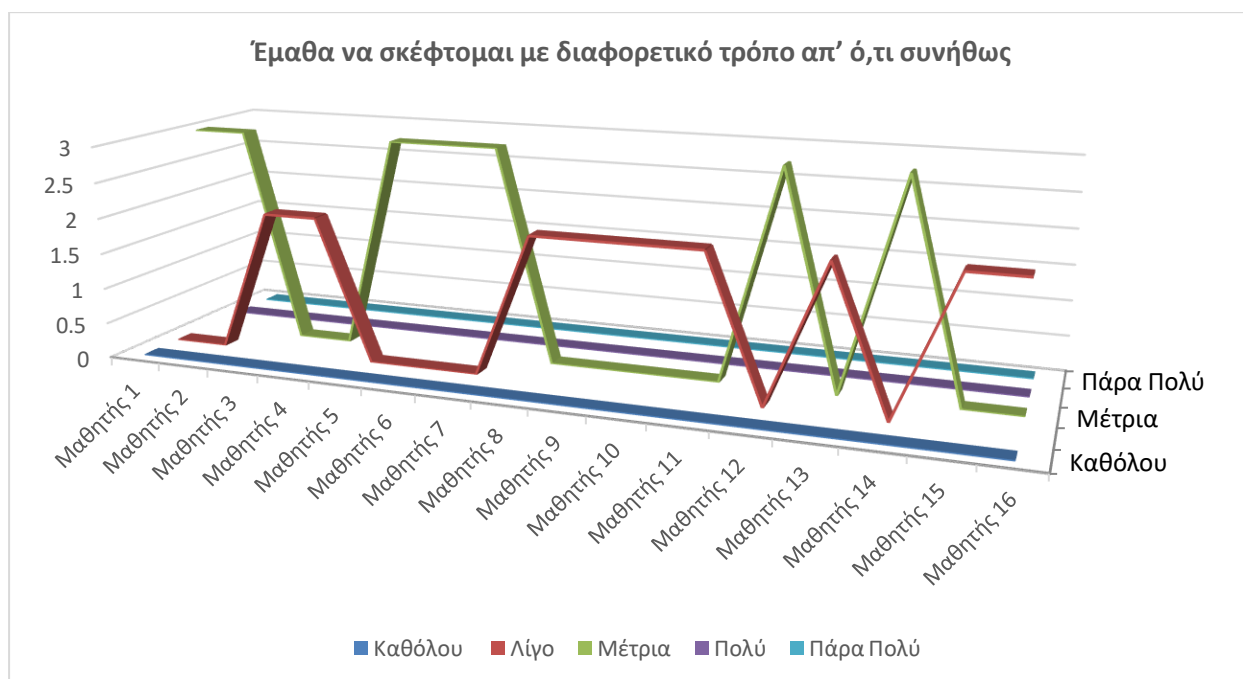
Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Στην **ερώτηση 3** «Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;», 5 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (31,3%), 7 παιδιά απάντησαν *πολύ* (43,8%) και 4 παιδιά απάντησαν *μέτρια* (25%). (βλ. Πίνακα 8)

		f	%
Valid	Μέτρια	4	25,0
	Πολύ	7	43,8
	Πάρα πολύ	5	31,3
	Σύνολο	16	100,0

Πίνακας 8: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε. στο ερώτημα: "Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα;"

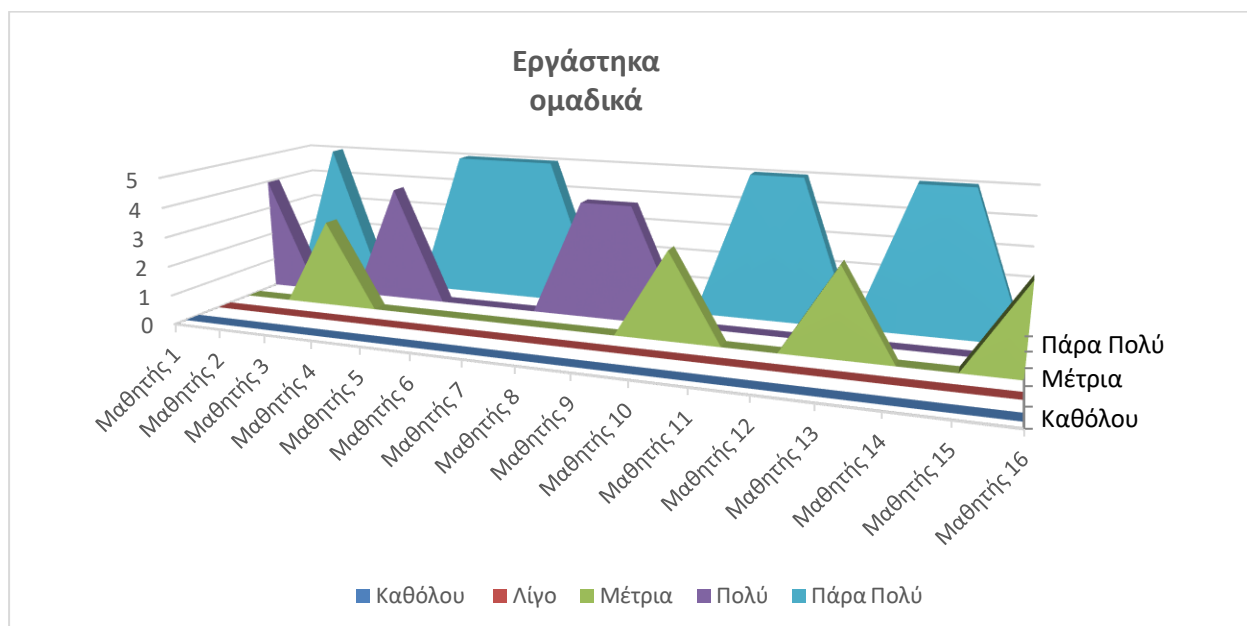
Στην **ερώτηση 4** «Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως;», 9 παιδιά απάντησαν *μέτρια* (56,3%), 5 παιδιά απάντησαν *λίγο* (31,3%) και 2 παιδιά απάντησαν *καθόλου* (12,5%). (βλ. Γράφημα 7)



Γράφημα 7: Απαντήσεις Ο.Ε. στο ερώτημα: "Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως;"

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Στην **ερώτηση 5** «Εργάστηκα ομαδικά;», 7 παιδιά απάντησαν **μέτρια** (43,8%) και 9 παιδιά απάντησαν **λίγο** (56,3%). (βλ. Γράφημα 8)



Γράφημα 8: Απαντήσεις Ο.Ε. στο ερώτημα;" Εργάστηκα ομαδικά;"

Μέρος Β

Στην **ερώτηση 1** «Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;», 6 παιδιά απάντησαν «*Η πτώση του Ίκαρου*» (37,5%), 5 παιδιά απάντησαν «*Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*» (31,3%), 3 παιδιά «*Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο*» (18,8%) και 2 παιδιά «*Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό*» (12,5%). (βλ. Πίνακα 9)

		f	%
Valid	Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό	2	12,5
	Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο	3	18,8
	Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο	5	31,3
	Η πτώση του Ίκαρου	6	37,5
	Σύνολο	16	100,0

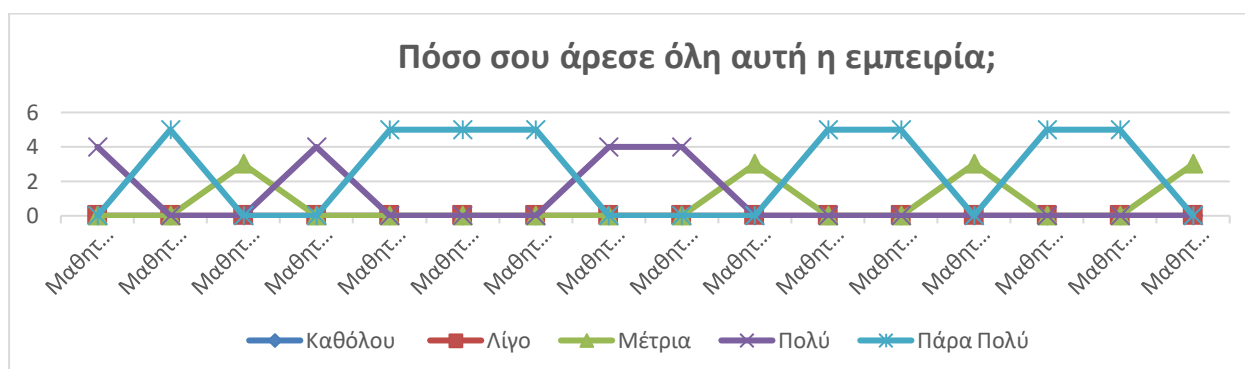
Πίνακας 9: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε. στο ερώτημα; "Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;"

Στην **ερώτηση 2** «Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;», 7 παιδιά απάντησαν «*Ηρακλής και Ανταίος*» (43,8%), 4 παιδιά «*Δαίδαλος και Ίκαρος*» (25%), 3 παιδιά «*Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*» (18,8%) και 2 παιδιά «*Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία*» (12,5%). (Βλ. Πίνακα 10)

		f	%
Valid	Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία	2	12,5
	Ηρακλής και Ανταίος	7	43,8
	Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο	3	18,8
	Δαίδαλος και Ίκαρος	4	25,0
	Σύνολο	16	100,0

Πίνακας 10: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων Ο.Ε. στο ερώτημα: "Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;"

Στην ερώτηση 5 «Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;» 8 παιδιά απάντησαν *πάρα πολύ* (50%), 4 *πολύ* (25%) και 4 *μέτρια* (25%). (Βλ. Γράφημα 9)



Γράφημα 9: Απαντήσεις Ο.Ε. στο ερώτημα; "Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;"

10.1.6 Συγκριτική ανάλυση ποσοτικών αποτελεσμάτων και των δύο ομάδων

Η περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων κατέδειξε ότι οι μέσες τιμές της πειραματικής ομάδας υπερτερούν σημαντικά έναντι της ομάδας ελέγχου σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας κατέγραψαν ιδιαίτερα υψηλές βαθμολογίες ($M = 4,6-5,0$) ως προς την κατανόηση των μύθων, τη συνεργατική εργασία, την ενεργή εμπλοκή και την ικανοποίηση από τη συνολική μαθησιακή εμπειρία. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου εμφάνισε μέσες τιμές σε χαμηλότερα επίπεδα ($M = 2,4-4,2$), γεγονός που καταδεικνύει ότι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα είχε ουσιαστική επίδραση τόσο στη γνωστική διάσταση της μάθησης, όσο και στη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων. (Βλ. Πίνακες 11 & 12)

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων	16	4,00	5,00	4,6875	,47871
Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης	16	4,00	5,00	4,8750	,34157
Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα	16	5,00	5,00	5,0000	,00000
Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως	16	4,00	5,00	4,6250	,50000
Εργάστηκα ομαδικά	16	5,00	5,00	5,0000	,00000
Με βοήθησε που εργάστηκα ομαδικά	16	5,00	5,00	5,0000	,00000
Μου άρεσε που ερμήνευσα τους μύθους μέσα από τα δικά μου έργα Τέχνης	16	4,00	5,00	4,8125	,40311
Μου άρεσε που αξιολογήσαμε τα έργα μας	16	4,00	5,00	4,8750	,34157
Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;	16	1,00	4,00	2,9375	,99791
Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;	16	1,00	4,00	2,9375	,99791
Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;	16	4,00	5,00	4,7500	,44721
Valid N (listwise)	16				

Πίνακας 11: Μέσες τιμές όλων των μεταβλητών της Π.Ο.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων	16	2,00	5,00	3,6875	1,01448
Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης	16	2,00	3,00	2,5000	,51640
Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα	16	3,00	5,00	4,0625	,77190
Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως	16	1,00	3,00	2,4375	,72744
Εργάστηκα ομαδικά	16	2,00	3,00	2,4375	,51235
Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;	16	1,00	4,00	2,9375	1,06262
Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;	16	1,00	4,00	2,5625	1,03078
Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία;	16	3,00	5,00	4,2500	,85635
Valid N (listwise)	16				

Πίνακας 12: Μέσες τιμές όλων των μεταβλητών της Ο.Ε.

10.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο δεύτερο μέρος του κάθε ερωτηματολογίου υπήρχαν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου: η ερώτηση 3 και 4.

Στην **ερώτηση 3** «Τι σου άρεσε περισσότερο από την ανάλυση των μύθων μέσα από έργα Τέχνης;» όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων απάντησαν ότι τους άρεσε η παρατήρηση των έργων. Ωστόσο, τα παιδιά της Π.Ο. αναφέρθηκαν και σε άλλα στοιχεία, όπως η δυνατότητα

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

του διαφορετικού τρόπου σκέψης, η ενεργοποίηση των αισθήσεων και της φαντασίας, η ανακάλυψη συμβολισμών και μηνυμάτων, οι συζητήσεις στην τάξη, η κατάθεση της προφορικής και γραπτής τους άποψης και η παραγωγή των δικών τους έργων Τέχνης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

Ο.Ε.:

«Μου άρεσε που βλέπαμε τους πίνακες ζωγραφικής.»

«Μου άρεσε που έλεγα τη γνώμη μου.»

Π.Ο.:

«Μου άρεσε που έμαθα να σκέφτομαι διαφορετικά και που ζωγράφιζα με τη φαντασία μου τους δικούς μου πίνακες.»

«Μου άρεσε που ανέλυα τα έργα και ανακάλυπτα νέες πληροφορίες, σύμβολα και μηνύματα. Επίσης, μου άρεσε που έμαθα να σκέφτομαι διαφορετικά και να διατυπώνω γραπτώς τη γνώμη μου.»

Στην **ερώτηση 4** «Θα ήθελες η ανάλυση των μύθων να γίνει με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, με ποιο τρόπο;» τα παιδιά της Ο.Ε. στην πλειοψηφία τους θα προτιμούσαν η διδασκαλία να γίνει με την ίδια διδακτική μέθοδο που εφαρμόστηκε και στην Π.Ο. Όσον αφορά τα παιδιά της Π.Ο., όλα εξέφρασαν πολύ θετική άποψη για τη μέθοδο που διεξήχθη το μάθημα, ενώ έδωσαν και κάποιες ιδέες για μελλοντικές διδακτικές πρακτικές, όπως παρουσιάζονται στις παρακάτω χαρακτηριστικές απαντήσεις:

Π.Ο.:

«Θα ήθελα η παρατήρηση των έργων Τέχνης να γίνεται πάνω σε πραγματικά αγγεία στο μουσείο.»

«Θα ήθελα η ανάλυση των μύθων να συνδυάζει την παρατήρηση των έργων Τέχνης με παντομίμα.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11ο

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί, να σχολιαστεί και ερμηνευτεί, με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της πειραματικής έρευνας. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των προφορικών και γραπτών απαντήσεων και από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αποτέλεσαν ένα πολύτιμο υλικό αξιολόγησης. Στις παραγράφους που ακολουθούν επιχειρείται η σύνδεση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών, έτσι όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων έφερε στο φως πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο η Τέχνη είναι δυνατό να επιδράσει στην κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Η Παρατήρηση και Μελέτη των Έργων Τέχνης (ΠΜΕΤ) μέσω της μεθοδολογίας του Perkins, αλλά και των τεχνικών Visible και Artful thinking, έθεσε σε εγρήγορση τις διανοητικές, συναισθηματικές και αισθητικές ικανότητες των παιδιών. Ο απόηχος της διέγερσης αυτής διαπιστώνεται στην προφορική και γραπτή τους έκφραση, καθώς στις απαντήσεις τους εντοπίζεται πλήθος αριθμός προτάσεων παρατήρησης, ερμηνείας, ανάλυσης, κρίσης και επιχειρηματολογίας.

11.1 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

1η διαπίστωση: Ενδυνάμωση της ικανότητας της προσεκτικής παρατήρησης, της αναγνώρισης και της περιγραφής

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η ΠΜΕΤ αύξησε σταδιακά τις ικανότητες παρατήρησης, αναγνώρισης και περιγραφής, αποδεικνύοντας ότι οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στην Π.Ο. ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Η εξελικτική ανάπτυξη της ικανότητας των συμμετεχόντων της Π.Ο. να παρατηρούν προσεκτικά, αποτελεί βασικό στοιχείο της «στοχαστικής παρατήρησης» (Perkins, 1994, σ. 5), η οποία στηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης. Ο Perkins το (1995) στο βιβλίο του *Outsmarting IQ: The*

emerging science of learnable intelligence, σε μια ανάλυση των ψυχομετρικών έναντι άλλων αντιλήψεων για τη νοημοσύνη, έδειξε πως στην εκπαίδευση είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί η τάση που στρέφεται γύρω από τη βιαστική, στενή και αποδιοργανωμένη σκέψη (Tishman & Palmer, 2006). Οι Braid & Mitchell (1989 στο Ματσαγγούρας, 2011) εξηγούν ότι η παρορμητική και επιπόλαια παρατήρηση οδηγεί τους μαθητές στην επιφανειακή και αποσπασματική γνώση. Σύμφωνα με τον Perkins, για να μπορέσει ο παρατηρητής να καταλήξει σε συμπεράσματα, θα πρέπει πρώτα να συλλάβει το έργο στο σύνολό του, διεισδύοντας στις λεπτομέρειες, μέσα από την προσεκτική παρατήρηση, κάτι που δε συνέβη στην την Ο.Ε., λόγω του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, όπου για κάθε μάθημα απαιτείται ένας συγκεκριμένος και πολύ περιορισμένος χρόνος εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Ματσαγγούρας (2011), τονίζει ότι «η παρατήρηση είναι δεξιότητα που σχετίζεται με τη νοητική λειτουργία της αντίληψης» (σ. 538), ενώ ο Changeux (1994), ισχυρίζεται ότι «η παρατήρηση ενός πίνακα εμπλέκει το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας των εγκεφαλικών λειτουργιών, το επίπεδο της λογικής» (σ. 36). Επιπλέον, η παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης βοήθησε τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις αισθητικές τους αξίες. Στη μονογραφία του ο Gardner (1990), παρουσιάζει διεξοδικά το σύνολο των σχετικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι το παιδί έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται αισθητικές αξίες όταν παρατηρεί ένα έργο Τέχνης. Αυτές οι αισθητικές αξίες υποστηρίζει πως είναι έμφυτες και καλλιεργούνται, λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με την εκπαίδευση που δέχεται το άτομο καθ' όλη διάρκεια της ζωής του. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η παρατήρηση ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, ειδικά όταν το αντικείμενο παρατήρησης είναι κάποιο έργο Τέχνης και συμβάλει θετικά στη διεργασία της μάθησης, καθώς τα παιδιά που παρατηρούν έργα Τέχνης, αναπτύσσονται ολιστικά, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά, στοχαστικά και αισθητικά. Τέλος, ο στοχασμός των μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων Τέχνης και να οδηγήσει στην κατανόηση και ερμηνεία των ιδεολογιών και της λειτουργίας της κοινωνίας, με απώτερο στόχο την υιοθέτηση μιας υπεύθυνης στάσης απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα (Κομνηνού και Σπαλιώρας, 2016).

2η διαπίστωση: Σύγκριση έργων Τέχνης για ομοιότητες και διαφορές

Η σύγκριση των έργων Τέχνης βοήθησε την Π.Ο. να αναλύσει τα έργα εις βάθος, ενώ οι πληροφορίες που αποκόμισε μέσα από αυτή τη διαδικασία ήταν πολύ σημαντικές για την

ερμηνεία των μύθων και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Πίνακες ζωγραφικής και ποιήματα που συγκρίθηκαν με τα αρχικά έργα Τέχνης αποτέλεσαν καλλιτεχνικές δημιουργίες καθοριστικής σημασίας για την ερμηνεία των μύθων, καθώς περιείχαν σύμβολα και υπαινιγμούς ή υποδήλωναν την επιθυμία του καλλιτέχνη να δώσει μια άλλη διάσταση στην ερμηνεία του μύθου. Σε παρόμοια έρευνα η Alter (2007) αναφέρει στα αποτελέσματά της ότι η παρουσίαση ποικίλων έργων Τέχνης αξιολογών καλλιτεχνών σε διαφορετικά στιλιστικά είδη, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλύσουν ομοιότητες και διαφορές, να κάνουν διακρίσεις και συνδέσεις, να υποβάλουν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του θέματος, την τεχνική και τις υφολογικές διαφορές των έργων Τέχνης, να ακούν τις ιδέες των άλλων και να βγάζουν εποικοδομητικά συμπεράσματα, να διατυπώνουν και να αξιολογούν υποθέσεις, να αιτιολογούν προφορικά τις ιδέες και τις απόψεις τους και να αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες κριτικής σκέψης. Τέλος, ο Fowler (1996), υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση έργων Τέχνης από διάφορες χώρες και πολιτισμούς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σ' επαφή και να γνωρίσουν τόσο τη δική τους κουλτούρα και πολιτιστική κληρονομιά, όσων και άλλων εθνών, γεγονός που επαληθεύτηκε και στην παρούσα έρευνα.

3η διαπίστωση: Ενσωμάτωση ιδεών και εννοιών και ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων

Μέσα από τη μεθοδολογία του Perkins, όπου εξελικτικά το ένα στάδιο διαδέχεται το άλλο, καθώς και μέσα από πολύωρες συζητήσεις κατόπιν έρευνας σε εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και ιστορικές αναφορές, τα παιδιά μπόρεσαν να ενσωματώσουν έννοιες και ιδέες που ήταν σχετικά άγνωστες και δύσκολες για την ηλικία τους. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να εξετάσουν λεπτομέρειες και ιδιαιτερότητες των έργων Τέχνης, γεγονός που τους βοήθησε στην ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων, τόσο των ίδιων των έργων, όσο και των μύθων. Σε αυτό βοήθησε ουσιαστικά και η σύγκριση των έργων Τέχνης, καθώς ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές ιδέες, έννοιες και συμβολισμούς. Σύμφωνα με τη Μέγα (2002), η ανάλυση είναι μια στοχαστική δραστηριότητα, που επιτυγχάνεται μέσα από την άμεση παρατήρηση του καλλιτεχνικού έργου και στόχος της είναι η εύρεση των ιδιαιτεροτήτων, των ιδιοτήτων, των συστατικών και των μέσων που συγκροτούν το έργο Τέχνης. Η Alter (2007) υποστηρίζει ότι η μια πτυχή της μελέτης των έργων Τέχνης που συμβάλλει στην κριτική σκέψη είναι η ενσωμάτωση εννοιών και ιδεών και η πρακτική της ανάλυσης των συμβόλων και μηνυμάτων των έργων Τέχνης με βάση τα φυσικά στοιχεία και τις ενδείξεις που

περιέχονται σε αυτά. Αυτό αποδεικνύεται και από παρόμοια μελέτη του Wilks (2000), που αναφέρει ότι η κριτική σκέψη των μαθητών ήταν περιορισμένη, επειδή δεν μπορούσαν να μπουν σε στοχαστική συζήτηση και αντιπαράθεση για θέματα, έννοιες, ιδέες και σύμβολα.

4η διαπίστωση: Ερμηνεία των μύθων, κρίση και επιχειρηματολογία

Η ΠΜΕΤ βοήθησε τα παιδιά να εμβαθύνουν στους μύθους και να ερμηνεύσουν καταστάσεις, ακόμα κι αν αυτές μοιάζουν να είναι εξωπραγματικές. Αυτό δεν είναι εύκολο να γίνει σε τόσο μικρές ηλικίες, διότι τα παιδιά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την αλήθεια από τον μύθο. Ωστόσο, η προσέγγιση των μύθων μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης, έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να εκλογικεύσουν τα μυθολογικά γεγονότα και να τα κατανοήσουν. Αυτή η τάση εκλογίκευσης των μυθολογικών καταστάσεων που παρατηρήθηκε στην Π.Ο. συνέβη επειδή, όπως εξηγεί η Μέγα (2002), η παρατήρηση και μελέτη ενός έργου Τέχνης δεν είναι τίποτε άλλο από ένα είδος διαχείρισης του νου προκειμένου να κατανοηθεί μια κατάσταση. Έτσι οι ερμηνείες που δίδονται όταν κάποιος επιχειρεί να κατανοήσει ένα έργο Τέχνης δεν είναι αυθαίρετες. Αντίθετα, υπακούουν σε έναν διανοητικό σχεδιασμό, έτσι όπως αυτός αναφέρεται στις αρχές του D. Perkins. Σύμφωνα με τις θεωρητικές του αρχές, για να μπορέσει ο παρατηρητής να κατανοήσει ένα έργο Τέχνης, θα πρέπει να έχει οργανώσει τη σκέψη του με τον κατάλληλο τρόπο, έτσι ώστε να διεισδύσει την ουσία του έργου Τέχνης. Το ΠΜΕΤ βασίστηκε στις αρχές του D. Perkins προκειμένου το κάθε παιδί να ερμηνεύσει με το δικό του μοναδικό τρόπο, καθώς η Τέχνη δίνει τη δυνατότητα ερμηνείας με ποικίλους τρόπους (Yenawine, 2013 as cited in Pantaleo, 2016). Επιπλέον, όπως ισχυρίζεται η Ράικου (2019), η επαφή με την Τέχνη και η επεξεργασία των στοιχείων της είναι μια ευχάριστη διαδικασία που διεγείρει και κινητοποιεί τους αποδέκτες. Στην πορεία, τα συναισθήματα αυτά ενισχύονται από την αποκάλυψη στοιχείων της δικής τους πραγματικότητας, καθώς στο έργο οι παραλήπτες βρίσκουν το δικό τους νόημα και τον προσωπικό τρόπο κατανόησης και ερμηνείας των καταστάσεων και του κόσμου γύρω τους. Επιπλέον, τα παιδιά μέσα από συζητήσεις στις ομάδες και στην ολομέλεια, είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν προσεκτικά τις ερμηνείες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, που στη συνέχεια είτε υιοθέτησαν, είτε απέρριψαν, κρίνοντας και επιχειρηματολογώντας, τόσο προφορικά όσο και γραπτά μέσα από πλήθος προτάσεων με ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία, κάτι που προσδιορίζει με σαφήνεια την κριτική σκέψη. Σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη της κρίσης και

επιχειρηματολογίας της Π.Ο. σε σύγκριση με την Ο.Ε.. αποτέλεσε και το πλήθος των πληροφοριών που συνέλεξαν οι μαθητές και μαθήτριες κατά τη διάρκεια της μελέτης των έργων Τέχνης.

5η διαπίστωση: Σύνδεση των μύθων με την ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα

Τα παιδιά της Π.Ο. σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά της Ο.Ε. κατόρθωσαν να συνδέσουν τους μύθους με την Ιστορία και τη σημερινή πραγματικότητα, αναφέροντας γεγονότα από τη σύγχρονη Ιστορία και συγκεκριμένες καταστάσεις από την καθημερινή τους ζωή. Ο Ντινόπουλος (2008) γράφει πως η Τέχνη ξεπερνά την πραγματικότητα μιας δεδομένης στιγμής, καταφέροντας «τη σύνδεση όλων αυτών των στιγμών με μια νοητική ανακατασκευή» (σσ. 5-6). Σε παρόμοιες έρευνες η Grierson (2017), απέδειξε πως «οι μαθητές βρήκαν τρόπους να αξιολογήσουν εμπειρίες του παρελθόντος και να τις μεταφέρουν στο παρόν μέσα από μία κοινή γλώσσα κοινωνικών καταστάσεων» (σ. 1255). Τέλος, όπως αναφέρουν οι Κομνηνού & Σπαλιώρας (2016) σε παρόμοια έρευνα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν να αντιλαμβάνονται πιο κριτικά την πραγματικότητα γύρω τους και να αναπτύσσουν ουσιαστικό διάλογο πάνω σε πραγματικές καταστάσεις, καλλιεργώντας την κρίση, τη σκέψη, τη φαντασία και την παρατηρητικότητά τους.

6η διαπίστωση: Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην Π.Ο. καλλιεργήθηκαν σταδιακά και οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας πολύ περισσότερο απ' ό,τι συνέβη στην Ο.Ε. Σε αυτό συνεπικουρεί και η έρευνα της Σαγιά (2013), σύμφωνα με την οποία η χρήση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί συνεργατικά και ευχάριστα περιβάλλοντα μάθησης. Η ίδια αναφέρει πως οι έρευνες των Eutsler (2017), Gül & Gücüm (2014), Lewis, & Fox (2007), Martin (1998), Μπούντα & Φραγκούλη (2017), Ο' Connell (2009), Page et al. (2006) και Φραγκούλη & Μίχαλου (2013), οδήγησαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Η Cunningham (2024), αναφέρει ότι έρευνες των Alexander (2004), Barnes & Todd (1995- 2021), Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2013) και Jefferson & Anderson (2017), έχουν αναγνωρίσει ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω της Τέχνης και είναι θεμελιώδεις για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Παρομοίως, υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ενσωματώνονται στην αποτελεσματική επικοινωνία προσφέρουν δρόμους προς την επιτυχή μάθηση. Επιπλέον, η

επικοινωνία, σε συνδυασμό με τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, έχει αναγνωριστεί ως μία από τις τέσσερις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, κοινώς γνωστές ως 4Cs. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας μελέτης κατέστη σαφές γιατί η συνεργασία μαζί με την επικοινωνία θεωρήθηκαν απαραίτητες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι Jefferson και Anderson (2017) προσφέρουν μια συνοπτική εξήγηση της συμμαχίας τους: «Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία επικεντρώνεται στο πώς να τις μοιράζεσαι με άλλους» (σ. 137). Παρόμοια μελέτη της Corcoran (2009) ανέδειξε την αξία της συμπερίληψης, της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας ως τρόπου βελτίωσης των επιπέδων δημιουργικής σκέψης μεταξύ των μαθητών. Ομοίως η έρευνα του Parnes (1967, as cited in Corcoran, 2009) δείχνει ότι η ομαδική εργασία μπορεί να συμβάλει σε ανώτερη ικανότητα δημιουργικής σκέψης σε σχέση με εκείνη που δημιουργείται από ένα μεμονωμένο άτομο, επειδή οι άνθρωποι φέρνουν μαζί τους ένα διαφορετικό υπόβαθρο ταλέντων, δυνάμεων, γεγονότων και εμπειριών.

Οι συζητήσεις των μαθητών, τόσο στις ομάδες όσο και στην ολομέλεια, έδειξε ότι συμβάλλουν στην κριτική και δημιουργική εμπλοκή των μαθητών. Όπως προτείνουν οι Ritchhart et al. (2006) και Rodd (1999), η συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο που ενισχύεται μέσα από τις διερευνητικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών αυξάνει τις δυνατότητες της κριτικής σκέψης. Εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η εστιασμένη συζήτηση, οι τεχνικές ερωτήσεων ανοικτού, τα διδακτικά σενάρια υπό την καθοδήγηση των μαθητών, η μάθηση με βάση το πρόβλημα και το παιχνίδι ρόλων, έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν την κριτική σκέψη (Ames & Archer, 1988· McKeachie, 1986· Nolen, 1988· Smith, 1977 as cited in Chiam et al., 2014). Επιπλέον, οι τέχνες κάνουν τη διαδικασία μάθησης πιο ενδιαφέρουσα αφού, σε αντίθεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, δεν απαιτούν μια συγκεκριμένη σωστή απάντηση, καταργώντας έτσι τα περιοριστικά όρια των ασκήσεων τύπου σωστό-λάθος και την αποστήθιση και ενισχύοντας περισσότερο την αποκλίνουσα παρά τη συγκλίνουσα σκέψη των παιδιών (Fowler, 1996). Η Alter (2007), στα αποτελέσματα της έρευνάς της αναφέρει ότι η πτυχή της διδασκαλίας που συνέβαλε περισσότερο στην κριτική διερεύνηση ήταν η πρακτική της να θεσμοθετεί εκτεταμένες συζητήσεις στην τάξη, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Η ίδια τονίζει την αλλαγή της κοινωνικής συμπεριφοράς και την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, μέσω της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. «Τα έργα Τέχνης προσκαλούν και

καλωσορίζουν τη διαρκή συμμετοχή» (Perkins, 1994, σ. 85), αρκεί, όπως υποστηρίζει η Ράικου (2019), να επιλεγεί προσεκτικά μια μεθοδολογική προσέγγιση που να δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας για τους εκπαιδευόμενους πως, ό,τι κι αν λένε, δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, αλλά η δική τους αλήθεια και επομένως μια αίσθηση αποδοχής από την ομάδα τους. Τέλος, η Κουρλέση (2022), τονίζει την επίδραση που είχε η μέθοδος Perkins σε ομαδικό επίπεδο, καθώς υπήρξε διαφοροποίηση στη συνοχή της ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Η δυναμική της ομάδας, φάνηκε να επηρεάστηκε θετικά και σημαντικά, γεγονός που επηρέασε και τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Perkins (1994), «εάν οι περισσότερες επιστήμες σκάβουν λάκκους, η Τέχνη χτίζει γέφυρες» (σσ. 89-90). Σε παρόμοια έρευνα των Şenel & Dös (2024), παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο εξέφραζαν τις σκέψεις τους, άκουγαν και επεξεργάζονταν τις ιδέες των άλλων. Γενικότερα, φαίνεται να βελτιώθηκαν σημαντικά αναφορικά με την επίδειξη σεβασμού στις διαφορετικές απόψεις. Επιπλέον, κατάφεραν να αναπτύσσουν νέες και διαφορετικές οπτικές μέσα από συζητήσεις και να δημιουργούν επεξεργασμένες αφηγήσεις, εμπνευσμένες από τις σκέψεις των άλλων. Η προώθηση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην έκφραση απόψεων και τη συμμετοχή σε συζητήσεις, πτυχές του εποικοδομητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ήταν εμφανής τόσο στη μελέτη των Şenel & Dös (2024), όσο και στην παρούσα έρευνα.

7η διαπίστωση: Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της Π.Ο. μπόρεσαν να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία, τόσο μέσα από τον προφορικό τους λόγο, όσο και μέσα από τα γραπτά τους κείμενα, σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. Ωστόσο, αυτό δεν κατακτήθηκε αμέσως. Στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης δεν υπήρξαν μεγάλες διαφορές μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε. Αυτό αποδεικνύει ότι τα παιδιά της Π.Ο. χρειάστηκαν ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να προσαρμοστούν στο νέο διδακτικό υπόδειγμα. Φαίνεται ότι επίδραση των Τεχνών στην προφορική και γραπτή έκφραση εξαρτάται από τον παράγοντα χρόνο. Όπως διαπιστώνει και η Μέγα (2002), όσο μεγαλώνει η εξοικείωση των παιδιών με τις νέες δραστηριότητες τέχνης και γλώσσας, τόσο αυξάνεται και η άνεση με την οποία εκφράζονται. Επιπλέον, η προφορική και γραπτή έκφραση αποτελεί μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού να ανακοινώσει τα όσα βίωσε μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης. Αυτή

η βιωματική κατάσταση φάνηκε να είναι τόσο ισχυρή που επηρέασε το περιεχόμενο του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών της Π.Ο. Μέσα από την παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης τα παιδιά βρήκαν την ευκαιρία να ανακοινώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους κι έτσι παρατηρήθηκε μια αυξημένη επιθυμία προφορικής και γραπτής έκφρασης, που οφείλεται είτε στην πνευματική διέγερση που έχει προκληθεί δια μέσου των Τεχνών, είτε στο κίνητρο της επικοινωνίας (Μέγα, 2002).

Οι δραστηριότητες της ΠΜΕΤ ενεργοποίησαν τις αισθήσεις του παιδιού, έθεσαν σε εγρήγορση την κριτική και δημιουργική του σκέψη και το κινητοποίησαν συναισθηματικά. Η ολόπλευρη αυτή ενεργοποίηση ή πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, βοήθησε τα παιδιά να εμβαθύνουν στους μύθους και να τους αναλύσουν το κάθε ένα με το δικό του μοναδικό τρόπο. Επιπλέον, η παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης βοήθησαν την Π.Ο. να καταλάβει αυτό που ο υποστηρίζει ο Perkins· ότι δηλαδή για να εξηγηθεί - ερμηνευτεί κάτι πρέπει πρώτα να προσεγγισθεί στην ολότητά του. Αυτό φάνηκε κυρίως στον γραπτό τους λόγο. Η ποικιλία των νοημάτων που παρατηρήθηκε, ιδιαίτερα στις γραπτές απαντήσεις της Π.Ο., φανερώνει μια ολιστική προσέγγιση, που αποτελεί ένδειξη κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Ennis (1989), ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος πρέπει να αντιλαμβάνεται τα πράγματα σφαιρικά, να τα αιτιολογεί και να αναζητά όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια και συνέπεια, χρησιμοποιώντας αξιόπιστες πηγές. Επιπλέον, θα πρέπει να αναζητά εναλλακτικές λύσεις και να έχει ανοικτό μυαλό, λαμβάνοντας υπόψη του κι άλλες ιδέες εκτός από τη δική του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε στην Π.Ο. είναι η βελτίωση της κριτικής σκέψης μέσα από την οργάνωση των δεδομένων. Ο Ennis (1989), αναφέρει ότι η σκέψη του ανθρώπου που σκέφτεται κριτικά θα πρέπει να είναι σχετική με το κύριο θέμα που τον απασχολεί, βάζοντας παράλληλα σε μια λογική σειρά τα μέρη ενός πολύπλοκου συνόλου. Η ΠΜΕΤ έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, υποδηλώνοντας ότι η ενασχόληση με την Τέχνη προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη.

8η διαπίστωση: Ενσυναίσθηση μέσω της ποικιλότροπης προσέγγισης των ηρώων

Η Μέγα (2002) αναφέρει ότι οι δραστηριότητες τέχνης δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν τον ήρωα ποικιλοτρόπως: διανοητικά, συναισθηματικά, αισθητικά. Σε σχετική έρευνα της Alter (2007) οι μαθητές αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι τα έργα Τέχνης

αντανakλούν τις εμπειρίες της ζωής των άλλων και για το λόγο αυτό θεωρούν ότι η ανάλυση έργων Τέχνης ενθάρρυνε την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Στην παρούσα έρευνα η ΠΜΕΤ βοήθησε τα παιδιά να μπουν στη θέση του ήρωα και να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες του. Σε πολλές περιπτώσεις αυτοσυγκεντρώθηκαν στις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα και ταυτίστηκαν με αυτόν. Η ενσυναίσθηση είναι μια σημαντική συναισθηματική διεργασία για την όξυνση της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης, σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις των Lee & Ashby, (2001 στο Νούλα, 2019). Τα έργα Τέχνης αντικατοπτρίζουν τις αξίες των ανθρώπων. Συνεπώς, το άτομο συνειδητοποιεί τις ομοιότητες, αλλά μαθαίνει να αποδέχεται και να σέβεται και τις διαφορές μεταξύ αυτού και των άλλων, σε επίπεδο πολιτισμού. Με άλλα λόγια, αρχίζει να σκέφτεται συλλογικά, πέρα από τα σύνορα του τόπου όπου διαμένει, διότι η Τέχνη δεν ξεπερνά μόνο τα τοπικά αλλά και τα χρονικά όρια (Fowler, 1996).

9η διαπίστωση: Ευέλικτη σκέψη

Η ΠΜΕΤ έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να δίνουν εναλλακτικές ιδέες και λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν μέσα από την ανάλυση των μύθων. Σε παρόμοια έρευνα της Alter (2007), οι δεκάχρονοι μαθητές της δήλωσαν ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μέσα από την παρατήρηση των Τεχνών, τους βοήθησαν να αναπτύξουν ευελιξία στη σκέψη, κάτι που ο Bailin (1998), όπως αναφέρει η ίδια, αναγνωρίζει ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Σε παρόμοια έρευνα οι Şenel & Dös (2024), αναφέρουν ότι οι παρατηρήσεις που έγιναν και οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποδεικνύουν ότι έχουν βελτιωθεί σημαντικά όσον αφορά τη σκέψη ανώτερης τάξης, όπως αυτή της ευελιξίας. Ένα από τα ευρήματα της έρευνας, αντίστοιχο με εκείνο της Νούλα (2019), αφορά τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων ανάπτυξης και αξιολόγησης της ευέλικτης σκέψης, ο οποίος θα πρέπει να είναι συμβατός με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών και μαθητριών, δεδομένου ότι οι εν λόγω δραστηριότητες είναι απαιτητικές, αφού απαιτούν γνώσεις, φαντασία και ευρηματικότητα. Τέλος, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναστοχάζονται πάνω στις αρχικές ιδέες και απόψεις τους, γιατί όπως υποστηρίζει και η Ράικου (2019), τα έργα Τέχνης έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν πολλαπλές αναστοχαστικές ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους.

10η διαπίστωση: Αναζήτηση και παραγωγή διαφορετικών και πρωτότυπων ιδεών

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ΠΜΕΤ απελευθέρωσε τη δημιουργική έκφραση της Π.Ο. σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την Ο.Ε., στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία. Η Τέχνη ενεργοποιεί τη φαντασία των μαθητών και βοηθάει στην ανάπτυξη της, γεγονός που υποστηρίζεται και από τους ερευνητές (Efland, 2002· Eisner, 2014· Σαγιά, 2019· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013). Στην έρευνα της η Alter (2007), τονίζει ότι η δημιουργικότητα των μαθητών προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσω της Τέχνης και αναφέρει πως οι μαθητές της συνέδεσαν τη δημιουργικότητα με την ατομικότητα και την προσωπική έκφραση, κάτι που ισχύει και στην παρούσα έρευνα. Τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, αλλάζοντας τους μύθους με βάση τα δικά τους πρότυπα, και τη δική τους φαντασία. Σύμφωνα με τους Gardner (1990) και Ντινόπουλο (2008), η έκθεση σε μια πληθώρα έργων Τέχνης 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. Η Κουρλέση (2022), σε παρόμοια μελέτη διαπιστώνει ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω της εφαρμογής της μεθόδου Perkins, αναφέροντας συγχρόνως μελέτες, όπως του Hardiman (2012), που υποστηρίζει πως η αλληλεπίδραση με την Τέχνη ενισχύει σημαντικά τη δημιουργική σκέψη και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, του Dunbar (2008), που μελέτησε πώς η επαφή με την Τέχνη προάγει τη δημιουργικότητα καθώς επιφέρει αλλαγές στην ανατομία του εγκεφάλου και των Limb & Braun (2008), που ανακάλυψαν πως ο αυθόρμητος και δημιουργικός αυτοσχεδιασμός ενεργοποιεί διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου απ' ό,τι η μαθημένη συμπεριφορά ή ερμηνεία των πραγμάτων.

11η διαπίστωση: Ερμηνεία μύθων μέσα από τα δικά τους έργα Τέχνης

Τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους έργα Τέχνης, μέσα από τα οποία είχαν τη δυνατότητα να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες και τον δικό τους τρόπο αντίληψης της ιστορίας, χωρίς νοηματικά κενά. Αυτό αποδεικνύει το γεγονός ότι τα παιδιά κατανόησαν σε βάθος τα έργα Τέχνης και τους μύθους που συνδέονται με αυτά. Η έννοια της φαντασίας, ως μέσο της δημιουργικής σκέψης, φάνηκε να συνδέεται άρρηκτα με την καλλιτεχνική παραγωγή των μαθητών, εύρημα που αναφέρουν μελέτες των Şenel & Döş (2024) και Erickson & Ramson, (2018). Οι μαθητές έδωσαν μεγάλη αξία στο ρόλο των

καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της φαντασίας τους. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Νούλα (2019), η ενεργή εμπλοκή στην παραγωγή της Τέχνης φαίνεται να βοηθά τους μαθητές να συγκρατούν περισσότερες ιστορικές και μυθολογικές πληροφορίες. Η Alter (2007) αναφέρει ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούν την παραγωγή των δικών τους έργων ως τη μεγαλύτερη έκφραση της δημιουργικότητάς τους, ενώ παράλληλα θέτουν το ζήτημα του περιορισμένου χρόνου για την ανάπτυξη και την τελειοποίηση των έργων τους. Όπως και στη δική μας περίπτωση, η ίδια αναφέρει ότι συχνά οι μαθητές είχαν μόνο μία ευκαιρία να αναπτύξουν ένα έργο Τέχνης και συχνά δεν ολοκλήρωναν αυτή την πρώτη προσπάθεια εντός του προβλεπόμενου χρονικού πλαισίου. Επιπλέον, η έλλειψη ποικιλίας και επιλογής μέσων επηρέασε το πόσο καινοτόμοι και πρωτότυποι μπορούσαν να είναι οι μαθητές στις εφαρμογές τους.

12η διαπίστωση: Αξιολόγηση καινοτόμων ιδεών και έργων με πιθανές εναλλακτικές λύσεις

Οι μαθητές και μαθήτριες της Π.Ο. είχαν τη δυνατότητα αξιολόγησης σε τρία διαφορετικά στάδια.

1^ο: Τα παιδιά αξιολόγησαν τα έργα Τέχνης των καλλιτεχνών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, που τους δόθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ενδιαφέρον αποτέλεσαν οι προτιμήσεις των παιδιών στα έργα Τέχνης, καθώς και το τι αντιλαμβάνονται μέσα από αυτά ανάλογα με την ηλικία τους. Σύμφωνα με τη Μέγα (2002), τα παιδιά του δημοτικού σχολείου προτιμούν καλλιτεχνικά έργα που σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία τους και ταιριάζουν με τις εμπειρίες τους. Για παράδειγμα, προτιμούν ένα έργο Τέχνης που να τους θυμίζει κάποιο οικείο πρόσωπο, μια εμπειρία που έζησαν ή θέματα που εμπνέονται από τη φύση. Γύρω στα δώδεκα χρόνια του το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική και εκφραστική δύναμη του έργου και πολύ αργότερα δείχνει ενδιαφέρον για την τεχνοτροπία, τη σύνθεση, την αρμονία ή τις πολιτισμικές και ιστορικές αναφορές του καλλιτεχνικού έργου. Στη δική μας μελέτη το πιο δημοφιλές έργο Τέχνης και από τις δύο ομάδες ήταν «η πτώση του Ίκαρου», πιθανώς διότι ο Ίκαρος, συγκριτικά με τους υπόλοιπους ήρωες, σχετίζεται περισσότερο με την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών.

2^ο: Τα παιδιά της Π.Ο. αξιολογούσαν σε τακτά χρονικά διαστήματα και τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα των συμμαθητών τους. Οι μαθητές έδειχναν να εκφράζουν με άνεση τις ιδέες και τις απόψεις τους σχετικά με τα έργα των συμμαθητών και συμμαθητριών τους και να προβληματίζονται για τα αποτελέσματα της δικής τους δουλειάς. Οι Efland (2002), Perkins (1994) και Wilks (2000, 2004) αναφέρουν ότι η κριτική αξιολόγηση έργων Τέχνης, είτε πρόκειται για έργα του μαθητή, είτε για έργα ενός επαγγελματία καλλιτέχνη, απαιτεί τη χρήση διαφόρων στρατηγικών και σύνθετων νοητικών διαδικασιών. Ωστόσο, όπως αναφέρει και η Alter (2007), η αξιολόγηση των έργων των μαθητών από τους συμμαθητές τους είχε δύο περιοριστικά αποτελέσματα: το πρώτο ήταν να ενθαρρύνει σε ικανοποιητικό βαθμό την αντιγραφή ιδεών και τεχνικών μεταξύ των μαθητών και δεύτερον να περιορίσει την ικανότητά τους να διαβάζουν κριτικά και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των έργων τους, καθώς είχαν την τάση να λένε μόνο καλά πράγματα ο ένας για το έργο του άλλου. Σε αυτό συνετέλεσε και η δική μου άποψη, που ως παιδαγωγός θεωρώ ότι το να κρίνει κανείς τι είναι πιο δημιουργικό ανάμεσα στα έργα των μαθητών λειτουργεί ως αντικίνητρο για τους λιγότερο ταλαντούχους μαθητές, παρότι στην προσωπική αξιολόγηση των έργων τέχνης των μαθητών/τριών γνωρίζω πολύ καλά ότι ορισμένα παιδιά παράγουν πιο δημιουργικό έργο από άλλα. Η Alter (2007), αναφέρει ότι οι μαθητές φαίνεται να γνωρίζουν τη στάση των παιδαγωγών όσον αφορά τη μη διάκριση της δημιουργικής ή αισθητικής αξίας μεταξύ των έργων Τέχνης, καθώς σχολιάζουν σταθερά ότι «δεν υπάρχει καλή ή κακή Τέχνη». Το σκεπτικό των παιδιών που επηρεάζεται από την αντίληψη της εκπαιδευτικού ότι η Τέχνη είναι ατομική για τον/την δημιουργό, φαίνεται να υπονομεύει τη βελτίωση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών και να τους αποθαρρύνει από το να κρίνουν τι μπορεί να προκαλεί την επιτυχία ή την αποτυχία στην καλλιτεχνική δημιουργία.

3^ο: Τα παιδιά, μέσω του ερωτηματολογίου, είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τη διδακτική διαδικασία και να προτείνουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις για τη βελτίωσή της. Ο Ritchhart (2002), αναφέρει ότι η αξιολόγηση με ερωτήσεις κριτικού στοχασμού στο τέλος της διδασκαλίας είναι επίσης συστατικό στοιχείο της μάθησης που ενισχύει την όλη προσπάθεια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές και μαθήτριες στην πλειονότητά τους είχαν θετική στάση απέναντι στις δραστηριότητες αξιοποίησης της

Τέχνης για την ενίσχυση του δημιουργικού στοχασμού των μαθητών, εύρημα που αναφέρουν στη μελέτη τους και οι Κομνηνού & Σπαλιώρας (2016).

11.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη μελέτη έργων Τέχνης είναι ουσιαστικός για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Η παρορμητική και επιπόλαια παρατήρηση οδηγεί στην επιφανειακή και αποσπασματική γνώση, καθώς και στη βιαστική, στενή και αποδιοργανωμένη σκέψη (Tishman & Palmer, 2006), σε αντίθεση με την προσεκτική «στοχαστική παρατήρηση» (Perkins, 1994, σ. 5), η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης και στην καλλιέργεια των αισθητικών αξιών (Gardner, 1990). Επιπλέον, η αποφυγή της βιασύνης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ως αποτέλεσμα της κάλυψης του υπερβολικού όγκου της διδακτέας ύλης και η εις βάθος εστίαση στα υπό μελέτη διδακτικά αντικείμενα, είναι πιθανό να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Η οργάνωση της σκέψης, μέσα από την κατάλληλη μεθοδολογία, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διείσδυση στην ουσία του έργου και την κατανόηση του θέματος προς επεξεργασία (Perkins, 1994). Επιπλέον, η απόκτηση πληροφοριών μέσω πολλαπλών πηγών, κατά τη διάρκεια της μελέτης των έργων Τέχνης, μπορεί να αποτελέσει σημαντική παράμετρο στην ανάπτυξη της κρίσης και της επιχειρηματολογίας.
- Η σύγκριση αυθεντικών έργων Τέχνης μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων σκέψης (Alter, 2007), ενώ ταυτόχρονα η στοχαστική παρατήρηση και μελέτη αυτών είναι δυνατόν να βοηθήσει στην κατανόηση και ενσωμάτωση ιδεών και εννοιών, καθώς και στην ανάλυση συμβόλων και μηνυμάτων (Alter, 2007· Wilks, 2000).
- Η Τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί συνεργατικά και ευχάριστα περιβάλλοντα μάθησης (Eutsler, 2017· Μπούντα & Φραγκούλη, 2017· Gül & Gücüm, 2014· Σαγιά, 2013· Φραγκούλης και Μίχαλου, 2013· O' Connell, 2009· Lewis, & Fox, 2007· Page et al, 2006· Martin, 1998), καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι θεμελιώδεις για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Cunningham, 2024· Jefferson & Anderson, 2017· Alexander, 2004· Barnes & Todd, 1995- 2021· Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2013). Μέσω της ομαδικής εργασίας όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία

να συμμετέχουν σε εποικοδομητικούς διαλόγους και να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, όσο και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης (Corcoran, 2009· Parnes, 1967). Επιπλέον, ουσιαστική αποδεικνύεται η ενσωμάτωση διερευνητικών (Ritchhart, Palmer, Church, & Tishman, 2006 Rodd, 1999) και εκτεταμένων συζητήσεων που χρησιμοποιούν τεχνικές ερωτήσεων ανοικτού τύπου και όχι κλειστές ερωτήσεις για τις οποίες υπάρχει μια προκαθορισμένη απάντηση, καθώς και εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η εστιασμένη συζήτηση, η μάθηση με βάση το πρόβλημα και το παιχνίδι ρόλων που έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν την κριτική σκέψη (Chiam et al., 2014· Alter, 2007· Ames & Archer, 1988· McKeachie, 1986· Nolen, 1988· Smith, 1977).

- Η παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τις αισθήσεις του παιδιού, να θέτει σε εγρήγορση την κριτική και δημιουργική του σκέψη και να το κινητοποιεί συναισθηματικά (Jenkins & Dutcher, 2010· Gardner, 2003, 1990). Αυτή η πνευματική και συναισθηματική διέγερση που προκαλείται δια μέσου των Τεχνών, καθώς και το κίνητρο του παιδιού να επικοινωνήσει τα όσα βίωσε μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου (Μέγα, 2002).

- Η παρατήρηση των Τεχνών μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία και την ευελιξία της σκέψης (Eisner, 2014· Alter, 2007· Ντινόπουλος, 2008· Efland, 2002· Bailin, 1998· Gardner, 1990), με την προϋπόθεση ότι η επιλογή των θεμάτων συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων είναι συμβατός με την ηλικιακή τους ομάδα.

- Η Τέχνη προωθεί τη δημιουργικότητα (Κουρλέση, 2022· Hardiman, 2012· Dunbar, 2008· Limb και Braun, 2008), δίνοντας τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και παραγωγής πρωτότυπων έργων και ιδεών, γεγονός που ενισχύεται με την επάρκεια χρόνου και τεχνικών μέσων.

- Η αξιολόγηση με ερωτήσεις κριτικού στοχασμού σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί συστατικό στοιχείο της μάθησης που ενισχύει την όλη προσπάθεια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ritchhart, 2002). Οι μαθητές και μαθήτριες στην πλειονότητά τους έχουν θετική στάση απέναντι στις δραστηριότητες αξιοποίησης της

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Τέχνης για την ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης, εύρημα που αναφέρουν στη μελέτη τους και οι Κομνηνού και Σπαλιώρας (2016).

- Τα έργα Τέχνης μπορεί να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, επειδή αντανakλούν τις εμπειρίες ζωής των άλλων (Alter, 2007) και αντικατοπτρίζουν τις αξίες τους. Επιπλέον, η Τέχνη είναι διαχρονική και βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν, διότι η Τέχνη δεν ξεπερνά μόνο τα τοπικά αλλά και τα χρονικά όρια (Fowler, 1996).

- Τέλος, η έλλειψη χρόνου και υποδομών αποτελούν τροχοπέδη για την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδακτική πράξη (Σαγιά, 2019· Gül & Gücüm, 2014· Oreck, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12^ο

12. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

12.1 Παιδαγωγικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Μέσω της διδασκαλίας οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου, η Τέχνη προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Σε αυτό συνηγορούν παρόμοιες έρευνες όπως των Alter (2007), Cunningham (2024), Grierson (2017), Κουρλέση (2022), Κομνηνού & Σπαλιώρας (2016), Lampert (2006), Μέγα (2003), Ράικου (2019), Σαγιά (2019), Şenel και Dös (2024), Νούλα (2019) και Φραγκούλης & Μίχαλου (2013). Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η στενή συνεργασία Τέχνης και εκπαίδευσης και ειδικότερα η συνεχής επαφή, παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης, ήδη από την πρώτη βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης, μια πρακτική ελλιπής στο παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαπιστώνεται βιβλιογραφικά και ποσοτικά βάσει των στατιστικών αποτελεσμάτων αντίστοιχων ερευνών (Νούλα, 2019). Τα έργα Τέχνης έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν κριτική ανάλυση ενός διδακτικού αντικειμένου και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα στους εκπαιδευόμενους, αλλά με την προϋπόθεση να χρησιμοποιηθούν, πρώτα απ' όλα, τα κατάλληλα, σύμφωνα με τα θεωρητικά κριτήρια, έργα Τέχνης, και δεύτερον, μια καλά οργανωμένη μεθοδολογική προσέγγιση (Ράικου, 2019). Τα παραπάνω θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά αν εφαρμόζονταν μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μήτση, 2020). Εκτός από τα έργα Τέχνης στα σχολικά βιβλία και τα βιβλία Τέχνης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη, καθώς και τη χρήση διαδικτύου, θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται συχνά εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, όπως το σύγχρονης (ΕΜΣΤ) και μοντέρνας Τέχνης, σε δημοτικές πινακοθήκες και στην εθνική πινακοθήκη, σε αρχαιολογικά, καθώς και σε άλλα ιδιωτικά μουσεία. Οι ίδιοι οι μαθητές προτείνουν εναλλακτικά η παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης να γίνεται σε μουσεία με την παρατήρηση παραστάσεων πάνω σε αγγεία και να συνδυάζεται με θεατρικές τεχνικές.

12.2 Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Οι ανεπάρκειες που διαπιστώθηκαν στην παρούσα μελέτη αναφορικά με την πρακτική της στοχαστικής παρατήρησης έργων Τέχνης στη διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθιστούν απαραίτητη την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προ- και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής. Ωστόσο, αυτό συνεπάγεται νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αλλαγές στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να απεγκλωβιστούν από το άγχος της υπέρογκης διδακτέας ύλης, για να είναι σε θέση να προσεγγίσουν μέσω της Τέχνης τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

12.3 Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Παρά την εις βάθος μελέτη της επίδρασης της παρατήρησης και μελέτης των έργων Τέχνης στην κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, η επίδρασή της στη διαδικασία της μάθησης μελετήθηκε ελάχιστα. Επιπλέον, οι επιδόσεις στο μάθημα της Ιστορίας - Μυθολογίας ιδιαίτερων ομάδων, όπως οι αδύναμοι μαθητές ή οι μαθητές με προβλήματα συμμετοχής στην τάξη, καθώς και οι επιδόσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έμειναν ανεξιχνίαστες, αφήνοντας πολλά περιθώρια μελέτης σε μεταγενέστερες ερευνήτριες και ερευνητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, M., Foutz, S., Luke, J. & Stein, J. (2006). Thinking Through Art. Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program Year 3 Preliminary Research Results. Institute for Learning Innovation.
- <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/3Gardner-Museum-Thinking-Through-Art.pdf>
- Adorno, Th., Lowenthal, L. Marcuse, H., & Horkheimer, M., (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. (μτφ. Ζ. Σαρίκας). Εκδόσεις Ύψιλον.
- Alter, A. F. (2007). *Artful Thinking: Critical and Creative Thinking in Primary and Secondary Visual Arts Education*. (Doctoral thesis, University of New England).
- <https://hdl.handle.net/1959.11/1518>
- Amitay, O. (2014). Vagantibus Graeciae fabulis : Οι βορειοαφρικανικές περιπλανήσεις του Ανταίου και του Ηρακλή. *Mediterranean Historical Review* , 29 (1), 1–28.
- <https://doi.org/10.1080/09518967.2014.897051>
- Bryman, A. (2017). *Social research methods*. (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.
- Buxton, R. (2005). *Ελληνικοί μύθοι: Ένας ολοκληρωμένος οδηγός* (Δ. Ιακώβ, Επιμ.). Εκδόσεις Πατάκη.
- Chang, Y., Li, B. D., Chen, H. C., & Chiu, F. C. (2014). Investigating the synergy of critical thinking and creative thinking in the course of integrated activity in Taiwan. *Educational Psychology*, 35(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.920079>
- Changeux, J. P. (1994). *Λογική και Απόλαυση*. (μτφ. Β. Καραγιάννη). Εκδόσεις Π. Τραυλός - Ε. Κωσταράκη.
- Chiam, C. L., Hong, H., Ning, F., & Tay, W. Y. (2014). *Creative and Critical Thinking in Singapore Schools*. (NIE Working Paper Series No.2). Office of Education Research, National Institute of Education, Nanyang Technological University. <https://hdl.handle.net/10497/17709>

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. AltaMira Press.
- Corcoran, K. & Sim, C. (2009). Pedagogical reasoning, creativity and cooperative learning in the visual art classroom. *International Journal of Education through Art*.
https://doi.org/10.1386/eta.5.1.51_1
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Έλλην.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2019). Σχεδιασμός έρευνας: προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων.(μτφ. Φ. Βενετσάνου). Εκδόσεις Προπομπός.
- Cunningham, M. (2024). *Looking to See, Seeing to Learn: Can the implementation of Visual Thinking Strategies foster the development of critical and creative thinking skills within the context of an Australian primary school classroom?* (Diploma thesis, The University of Sydney). <https://hdl.handle.net/2123/33116>
- Csapo, E. (2005). *Theories of Mythology*. Blackwell Publishing
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigee Books. (Original work published 1934)
- Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teaching College, Columbia University.
http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/4-%20Art%20and%20Cognition_%20Integrating%20the%20Visual%20Arts%20in%20the%20Curriculum.pdf

Egan, S., Tratnyek, C., & Munley, M.E. (2024) Thinking through art: a transformative museum-school partnership impact study materials available at [gardnermuseum.org](https://www.gardnermuseum.org/sites/default/files/2024-10/Thinking%20Through%20Art%20Impact%20Study%20Data%20Coding%20%26%20Rating%20Manuals%202024.pdf). Isabella Stewart Gardner Museum, Boston.

<https://www.gardnermuseum.org/sites/default/files/2024-10/Thinking%20Through%20Art%20Impact%20Study%20Data%20Coding%20%26%20Rating%20Manuals%202024.pdf>

Eisner, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium.

Qualitative Research: QR, 1(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/146879410100100202>

Eisner, E.W. (2008). Art and knowledge. In J.G. Knowles & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research*. Sage Publications.

Ennis, R. & Norris, P.S. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software, Formerly Midwest Publications.

Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. Theory into Practice, Vol. 32, No. 3, Teaching for Higher Order Thinking. pp. 179-186. <https://www.jstor.org/stable/1476699>

Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability

https://informallogic.ca/index.php/informal_logic/article/view/2378/1820

Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities.

https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Erickson, M., & Ramson Hales, L. (2018). Αύξηση της Κατανόησης και της Έμπνευσης για την Τέχνη μέσω της Έρευνας με Σκαλωσιές. *Studies in Art Education* , 59 (2), 106–125.

<https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1440150>

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2009). Arts and cultural education at school in Europe. Publications Office.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735>

Fernández-Cano, A. , Torralbo, M., Vallejo, M., & Fernández-Guerrero, I.M. (2012). *A narrative review of Greek myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation*.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.07.001>

Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. Stanley Thornes Publishers.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. (Επιμ. Ν. Ναγόπουλος, μτφ. Ν. Ζιώγας).
Εκδόσεις Προπομπός.

Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford University Press.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Getty Publications.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Fontana Press.

Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago.

http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/HG_MI_after_20_years.pdf

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: The theory in Practice*. Basic Books.

Gombrich, E. H. (1997). *Το χρονικό της Τέχνης*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Grierson, E. M. (2017). Re-imagining learning through art as experience: An aesthetic approach to education for life. *Educational Philosophy and Theory*, 49(13), 1246–1256.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1284037>

Holley, K. A. & Harris, M.S. (2019). *The qualitative dissertation in education: A guide for integrating research and practice* (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351044837>

Jefferson, M., & Anderson, M. (2021). *Transforming education: Reimagining learning, pedagogy and curriculum* (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc.

<https://doi.org/10.5040/9781350130104>

Jenkins, K. L. & Dutcher, J. M. (2010). Η Δύναμη της Τέχνης στην Παρατήρηση. *Δράση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, 32 (5–6), 88–102.

<https://doi.org/10.1080/01626620.2011.10519474>

- Knight, L. (2010), Why a Child Needs a Critical Eye, and Why the Art Classroom is Central in Developing it. *International Journal of Art & Design Education*, 29: 236-243.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01655>
- Lambert, N. (2006). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education*
- Lampert, N. (2007). After school arts program serves as real-world teaching lab. *International Education Journal*, 8(1), 265-269.
<https://eric.ed.gov/?q=Lampert%2c+Nancy&ft=on&id=EJ841766>
- Lesky, A. (1964). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*. (μτφ. Α. Τσοπανάκης). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Liddell & Scott (2007). Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (Επιτομή). Πελεκάνος.
https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/index.html
- Lin, V. C. W. (2019). Slow Looking: The Art and Practice of Learning Through Observation. *Journal of Museum Education*, 44(2), 218–222.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1576012>
- MacDougall, C. & Darbyshire, P. (2018). Collecting qualitative data with children. In *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 617-630). Sage Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526416070.n39>
- Nisbet, J. (1991). Projects, theories and methods: The International Scene. In M. J. Coles & W.D. Robonson (Eds.). *Teaching thinking: A survey of Programmes in Education* (2nd ed.). Bristol Classical Press.
- Pantaleo, S. (2016). Critical thinking and young children's exploration of picture book artwork. *Language and Education*, 31(2), 152–168.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- Paul, R. W. (1984). Critical Thinking: Fundamental to Education for a free society. *Educational Leadership*, 42 (1), 4-14.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_paul.pdf

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts.

Perkins D. (2003). *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA.

www.newhorizons.org

Raikou, N. (2019). Investigating the reflective opportunities of aesthetic experience in education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 6(2), p. 105-113.

<https://pasithee.library.upatras.gr/ejupUNESCOchair/article/download/3116/3418>

Richard, E. & Siu, L. (2012). Helping Students Transition to Critical and Creative Thinking at the Intersection of Communication and Art. *International Journal of Humanities and Social Science* 11(2).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c831b3d9de454bd75ac4dba221c0bf116792a6ee>

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, how to get it*. Jossey-Bass

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. AERA Conference paper, April 2006.

<http://www.pz.harvard.edu/Research/AERA06ThinkingRoutines.pdf>

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*. 65(5), 57-61.

<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>

Rodd, J. (1999). Encouraging Young Children's Critical and Creative Thinking Skills: An Approach in One English Elementary School. *Childhood Education*, 75(6), 350–354.

<https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522056>

Rodin, A. (2006). *Η Τέχνη*. (μτφ. Α. Συριοπούλου). PRINTA. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

Scriven, M., & Paul, R. (1987). A working definition of critical thinking.

<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Şenel, M. & Döş, B. (2024) Exploring the Integration of Artful Thinking as an Innovative Approach to Foster Critical Thinking Skills. *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 24-

48. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2024.361>

Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49: 207-221.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207>

Silva Pacheco, C. (2020), Art Education for the Development of Complex Thinking Metacompetence: A Theoretical Approach. *Int J Art Des Educ*, 39: 242-254.

<https://doi.org/10.1111/jade.12261>

Thibaut, P., & Curwood, J. S. (2018). Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production Across the Curriculum. *Theory Into Practice*, 57(1), 48–55.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1392202>

Tishman, Sh., & Palmer, P. (2006). Artful Thinking Final Report. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>

Vernant, J. (2000). *Μύθος και θρησκεία στην αρχαία Ελλάδα*. (μτφ. Μ. Ι. Γιόση). Εκδόσεις Σμίλη.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Federico de Luca, Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it means in school. Educational Research and Innovation. OECD.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/10/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_3ffa73e4/62212c37-en.pdf

Wilks, S. E. (2000). Critical inquiry in arts criticism and aesthetics: strategies for raising cognitive levels of student inquiry. (PhD thesis, The University of Melbourne).

<https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstreams/4d5c17cd-469b-5eb7-ba10-e0c18782e2c4/download>

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αναστασίου, Γ. (1986). Ηρακλής. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 4, σσ. 47- 84). Εκδοτική Αθηνών.

Βάμβουκας, Μ. (1988): Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γέμτου Ε. (2015). Ο κοινωνικός ρόλος της Τέχνης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 20, 199–218. <https://doi.org/10.12681/sas.525>

Ευσταθιάδου, Ε. (2019). *Διδακτική αξιοποίηση έργων Τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας. Ένα διδακτικό σενάριο για την Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου*. (Διπλωματική εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3505/Efstathiadou%2c%20Ele ni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Εκδόσεις Διάδραση.

Ζάραγκας, Χ. (2020). Κινητικός έλεγχος και νοητική απεικόνιση: Οι κοινοί καθοριστικοί παράγοντες της αθλητικής και της καλλιτεχνικής δραστηριότητας. Στο Χ. Ζάραγκας & Ι. Λιτός (Επιμ.), *Αθλητισμός καλλιτεχνικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις* (μέρος 1^ο σσ. 21 - 57). Εκδόσεις Πεδίο.

Ζάραγκας, Χ. (2020). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Χ. Ζάραγκας & Ι. Λιτός (Επιμ.), *Αθλητισμός καλλιτεχνικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις* (σσ. 11 - 17). Εκδόσεις Πεδίο.

Καβάφης, Κ. Π. (1988). *Ποιήματα εν όλω*. Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί.

Κακριδής, Ι. (1986α). Ιδιοτυπίες του ελληνικού μύθου. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 1, σσ. 23 -70). Εκδοτική Αθηνών.

Κακριδής, Ι. (1986β). Ανάλυση του μύθου. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 1, σσ. 73 - 98). Εκδοτική Αθηνών.

Κακριδής, Ι. (1986γ). Οι πηγές: Αρχαία γραμματεία. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 1, σσ. 101 - 102). Εκδοτική Αθηνών.

Κακριδής, Ο. (1986). Θησέας. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 3, σσ. 42-57). Εκδοτική Αθηνών.

Κάλβος, Α. (χ.χ.). *Ωδαί*. Εκδόσεις IBC Hellas ΕΠΕ & Πάπυρος Πρεσς Ε.Π.Ε

Καλογρίδη, Σ. (2012, 2-4 Νοεμβρίου). *Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία*. [Εισήγηση]. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής.

https://www.pee.gr/wpcontent/uploads/%CE%92_%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3_Praktika_SYNEDRIOY_PEE_IOANNINA_2012.pdf

Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη - Θεατρικό παιχνίδι*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Καραμήτρου, Κ. (2013). Η παιδαγωγική αξία του μύθου μέσα από τον δραματικό εναγκαλισμό του ένθεου και του ευφάνταστου. Στο: Θόδωρος Γραμματάς (Επιμ.), *Διαχρονικότητα & Επικαιρότητα του Μύθου* (σσ. 49-74). Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Καραμήτρου, Κ. (2017). *Ολόφυρσις: Ο Θελξίπικρος Έρωσ των Κεκοιμημένων Πόνων*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Καρέλα, Γ. (2015, 19-21 Ιουνίου). *Ταξιδεύοντας μέσα από την Τέχνη: Μια διδακτική προσέγγιση στο Μάθημα της Γλώσσας*. [Εισήγηση]. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.255>

Καρνέζης, Ι. (1986). *Ο Μύθος, Προέλευση και εξέλιξη: από τη γνώση στη «λογική έκφραση»*. Αυτοέκδοση.

Κόκκος, Α. (2009, 29-31 Μαΐου). *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη*. [Εισήγηση]. Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ίδρυμα Ευγενίδου.

https://www.ekke.gr/projects/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/II_Kentrikes_Eisigiseis.htm

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, (κεφ. Α, σσ. 70-73). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κόκκος κ. συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2012). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT. Lifelong learning Programme of E.E.

https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTIT_METHODODOLOGY%20AND%20MODULES_GR.pdf

Κόκκος, Α., Κωσταρά, Ε., Μέγα, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., Ράικου, Α., & Χρήστου, Μ. (2024). Η Τέχνη στο σχολείο. διαΝΕΟσις.

https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2024/12/School_art.pdf

Κομνηνού, Ι. & Σπαλιώρας, Κ. (2016). Δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών δια μέσου των τεχνών: Ο έντεχνος συλλογισμός (Artful Thinking) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4 (3), 194-207. https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/teuxos3_12.pdf

Κουρλέση, Ε. (2022). *Η βιωματική εμπειρία με την Τέχνη μέσω της μεθόδου παρατήρησης έργων Τέχνης του Perkins: Μια έρευνα σε νηπιαγωγούς για την αξιοποίηση της Τέχνης στο νηπιαγωγείο*. (Διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

<https://plemochoe.euc.ac.cy/entities/publication/7bc9e571-e989-4153-816c-11976c67d21e/details>

Κούσουλας, Φ. (2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ.19867). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/19867>

Κυριακίδου – Νέστορος, Α. (1986). Η ερμηνεία των μύθων από την αρχαιότητα ως σήμερα. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 1, σσ. 241 - 296). Εκδοτική Αθηνών.

Κωσταρά, Ε. (2019). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού*. (Διδακτορική Διατριβή,

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ.46386).

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/46386>

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (χ.χ.). *Ιστορία Γ' Δημοτικού: Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιστημονική επιμ.). Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012, 11 – 13 Μαΐου). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. [Ανακοίνωση]. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

<https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-Malafantis/publication/>

Μάντζιος, Α. (2022). «Η Μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική». Εκδόσεις Πεδίο.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (Επιμ.- μτφ.). (1995). *Εκλογές από τον Ησίοδο: Θεογονία, Έργα, Ηοίαι*. (σ. 39). Εκδόσεις Το Ροδακίό.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Στρατηγικές διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: ενιαίο*. Gutenberg.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. (Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ.31139). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31139>

Μέγα, Γ. (2011α). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Αλέξης Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21 – 67). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2011β). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» τόμος Α, σελ. 61-80. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<http://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU243/1.-tomos-a-geniko1.pdf>

Μέγα, Γ. (2011γ, 7 - 8 Μαΐου). *Τεχνικές στοχαστικής και γλωσσικής ενεργοποίησης των μαθητών μέσα από τις τέχνες: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. 4ο Διεθνές Συνέδριο: Τέχνες και Εκπαίδευση - Δημιουργικοί Τρόποι Εκμάθησης των Γλωσσών Ένωση

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

https://www.researchgate.net/publication/291146772_Technikes_stochastikes_kai_glossikes_energopoieses_ton_matheton_mesa_apo_tis_technes_Theoretikes_kai_praktikes_prosengiseis

Μέγα, Γ. (2015). *Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης*. «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση.
https://www.researchgate.net/publication/288737462_Techne_kai_kritikos_stochasmos_sto_diergasia_tes_mathese/references

Μήτση, Π. (2020). *Αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα και ποιότητα στην εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία*. (Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ. 48478).
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/48478>

Μήττα, Δ. (1997). *Απολογία για τον Μύθο: Μια ιστορικοκριτική προσέγγιση*. University Studio Press.

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

Μποζνού Π., & Χρήστου Μ. (2016). Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 945–955. Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/edusc.200>

Νίτσε, Φ. (2022). *Η Γέννηση της Τραγωδίας ή Ελληνισμός και Απαισιοδοξία*. (μετ. Χ. Μαρσέλλος). Βιβλιοπωλείον της «Εστίας». (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1872).

Νούλα, Ε. (2019). *Το έργο Τέχνης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου και η συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γ' Δημοτικού*. (Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου).
<https://kypseli.ouc.ac.cy/entities/publication/5fb34805-b649-4cdb-93b2-d065d8d23ebb>

- Ντινόπουλος, Θ. (2008). *Εγκέφαλος και Τέχνη*. Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Ομήρου *Οδύσσεια* (μτφ. Ζ. Σιδέρης). ΟΕΔΒ
- Ομήρου *Ιλιάδα* (μτφ. Ι. Πολυλάς). ΟΕΔΒ
- Παπαγγελής, Θ. (2009). *Σώματα που άλλαξαν τη θωριά τους*. Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Γ. (Επιμ.). (1959). *Ησιόδου Έργα και Ημέραι*. Αυτοέκδοση.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1960). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (8^η εκδ.). (Μ. Βαταλάς, Επιμ.). Εκδόσεις Χάρη Πάτση.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης και το Μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Κριτική Διδασκαλία*. (Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ. 27945)
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/27945>
- Πυργιωτάκης, Ι. (2013). Η σημασία του αρχαιοελληνικού μύθου στον σύγχρονο κόσμο και ο ρόλος του σχολείου. Στο: Θόδωρος Γραμματάς (Επιμ.), *Διαχρονικότητα & Επικαιρότητα του Μύθου* (σσ. 167-175). Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Ράικου, Ν. & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Merizow. Στο Αλέξης Κόκκος & Συνεργάτες *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ρούσσο, Ε. (1986). Η ιστορία του Δαίδαλου και του Ίκαρου. Στο: Ι. Θ. Κακριδής (Επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία*. (τομ. 3, σ. 276). Εκδοτική Αθηνών.
- Σαγιά, Φ. (2019). *Η Τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
[file:///C:/Users/Myhpl/Downloads/90047_%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE%97%20pdf%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Myhpl/Downloads/90047_%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE%97%20pdf%20%20(1).pdf)
- Σπανάκου, Ζ. (χ.χ.). *Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα*. (μτφ. Ι. Πολυλάς). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιστημονική επιμ.). Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πεδίο.

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Εκδόσεις ΑΘΗΝΑ.

Τσιριγκάκης, Η. (2000). (μτφ) *Παλαίφατου Περί Απίστων*. Εκδόσεις Βάνιας

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/30483>

Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Α. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1 (2), 51-68. https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/teyxos2_2.pdf

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφ. Γ. Κρητικός). Εκδόσεις Ράππας.

Χαχλά, Α. (Επιμ) (2021). *Απολλόδωρου Βιβλιοθήκη: Ελληνική μυθολογία*. (μτφ. Ι. Χατζηφώτης). Άμμων Εκδοτική.

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Project Zero: <https://pz.harvard.edu/>

Visible Thinking: <https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

Artful Thinking: <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

OECD: <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html>

Isabella Stewart Gardner Museum:

<https://www.gardnermuseum.org/organization/education/thinking-through-art>

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο, (χ.χ). [Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο]. Βρετανικό Μουσείο.

https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1893-0628-5

Baldung, H. (1530). *Ο Ηρακλής και ο Ανταίος* [Ακουαρέλα σε χαρτί]. Cabinet des estampes et dessins, Στρασβούργο, Γαλλία.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Hercules_and_Antaeus_\(Hans_Baldung\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Hercules_and_Antaeus_(Hans_Baldung))

Balestra, A. (1^ο μισό 18ου αι.). *Ο Θησέας ανακαλύπτει το σπαθί του πατέρα του* [Πίνακας ζωγραφικής]. Ιδιωτική συλλογή.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Antonio_Balestra_-_Theseus_Discovering_his_Father%27s_Sword_-_WGA1231.jpg

Cranach, L. (1530 -1531). *Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο* [Πίνακας ζωγραφικής]. Ιδιωτική συλλογή.

[https://el.wikipedia.org/wiki/Hercules_and_Antaeus_by_Lucas_Cranach_the_Elder_\(GB_CV_W_0381N\).jpg](https://el.wikipedia.org/wiki/Hercules_and_Antaeus_by_Lucas_Cranach_the_Elder_(GB_CV_W_0381N).jpg)

Dyck, A. (1618-1620). *Δαίδαλος και Ίκαρος* [Πίνακας ζωγραφικής]. Πινακοθήκη του Οντάριο, Τορόντο. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daedalus_and_Icarus,_by_van_Dyck.JPG

Ferrari, G. (1690). *Η πάλη του Ηρακλή και του Ανταίου* [Πίνακας ζωγραφικής]. Εθνικό Μουσείο Γένοβας – Palazzo Spinola, Ιταλία.

https://www.wga.hu/html_m/f/ferrari1/gregorio/hercules.html

Gowy, J. P. (1635-7). *Η πτώση του Ίκαρου* [Πίνακας ζωγραφικής]. Museo del Prado, Μαδρίτη.

<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-fall-of-icarus/2823dc25-398a-4d88-a4b2-be314065a62d>

Hyre, L. (1650). *Ο Θησέας και η Αίθρα* [Πίνακας ζωγραφικής]. Μουσείο Καλών Τεχνών, Βουδαπέστη, Ουγγαρία. <https://en.muzeo.com/art-print/theseus-and-his-mother-aethra/laurent-de-la-hyre>

Landon, C. P. (1799). *Ίκαρος και Δαίδαλος* [Πίνακας ζωγραφικής]. Musée des Beaux-Arts et de la Dentelle d'Alençon.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Landon-IcarusandDaedalus.jpg>

Lens, A. C. (1739 -1822). *Ο Θησέας σηκώνει την πέτρα κάτω από την οποία βρίσκονται τα όπλα του Αιγέα* [Πίνακας ζωγραφικής]. Μουσείο Καλών Τεχνών της Γάνδης, Βέλγιο.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andries_Cornelis_Lens_-_Theseus_Lifting_Up_the_Stone_Under_Which_the_Weapons_of_Aegeus_Lie_-_2022-C_-_Museum_of_Fine_Arts_Ghent_\(MSK\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andries_Cornelis_Lens_-_Theseus_Lifting_Up_the_Stone_Under_Which_the_Weapons_of_Aegeus_Lie_-_2022-C_-_Museum_of_Fine_Arts_Ghent_(MSK).jpg)

Pollaiolo, A. (1478). *Η μάχη του Ηρακλή με τον Ανταίο* [Πίνακας ζωγραφικής]. Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία, Ιταλία. <https://www.uffizi.it/en/artworks/hercules-and-antaeus-pollaiolo>

Poussin, N & Lemaire, J. (1638). *Ο Θησέας βρίσκει το ξίφος του πατέρα του* [Πίνακας ζωγραφικής]. Μουσείο Condé, Chantilly, Γαλλία.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Th%C3%A9%C3%A9_retrouve_l%27%C3%A9p%C3%A9_de_son_p%C3%A8re_-_Poussin_-_c1638.jpg

Rowlandson, T. (1805). *The Modern Hercules, Cleansing the Augean Stable*, (Λονδίνο) [Χαρακτικό]. Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης, Νέα Υόρκη.

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/742655>

Saraceni, C. (1606 -1607). *Η πτώση του Ίκαρου* [Λάδι σε χαλκό]. Capodimonte Museum, Νάπολη. <https://en.muzeo.com/art-print/the-fall-of-icarus/carlo-saraceni>

Tintoretto, J. (1550). *Δαίδαλος και Ίκαρος* [Λάδι σε καμβά]. Summlung pinakothek, Μόναχο.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacopo_Tintoretto_\(zugeschrieben\)_-_D%C3%A4dalus_und_Ikarus_-_2385_-_Bavarian_State_Painting_Collections.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacopo_Tintoretto_(zugeschrieben)_-_D%C3%A4dalus_und_Ikarus_-_2385_-_Bavarian_State_Painting_Collections.jpg)

Zurbaran, F. (1634). *Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο* [Πίνακας ζωγραφικής]. Museo del Prado, Μαδρίτη. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/hercules-luchando-con-anteo/b50a7459-d674-4ce1-8da7-ecbe3120b9c>

Zurbaran, F. (1634). *Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό* [Πίνακας ζωγραφικής]. Μουσείο ντελ Πράδο, Μαδρίτη. <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/hercules-diverting-the-course-of-the-river-alpheus/be66e848-4807-429b-abcf-e5fc38948289?searchid=a880fbe4-7348-f83c-d527-880eb4fd4b6f>

Παράρτημα Α: Ρουμπρίκες αξιολόγησης

1. Ρουμπρίκα αξιολόγησης της κριτικής σκέψης του Μουσείου Isabella

Stewart Gardner «Thinking Through Art»

CRITICAL THINKING SKILLS	STRONG EVIDENCE		WEAK EVIDENCE		
	Evidence is considered strong if the student offers specific, clear, and reasonable support for their statements, most often drawing from the object or situation rather than personal opinion.		Evidence is defined as weak if the student offers vague, unspecific, or unclear assertions to support their statements, or if their arguments were "circular."		
	4 Exemplary	3 Accomplished	2 Developing	1 Beginning	0 No evidence of reasoning
1. OBSERVING 1.1 – <i>Observing what something is or is not (object, person, animal); naming or identifying something.</i> 1.2 – <i>Observing what people/animals are doing; concrete and explicit actions</i> 1.3 – <i>Observing concretely and explicitly how something looks, where it is located, how many there are; pointing out a feature or physical characteristic of an object, person, or animal</i> 1.4 – <i>Observing what it's made of & how it's made</i>					
2. INTERPRETING 2.1 – <i>Interpreting the use of objects</i> 2.2 – <i>Interpreting implicit conditions or features of objects, animals, or people; characteristics, feelings and emotions, mental states, status, age</i> 2.3 – <i>Interpreting identity (who people are, relationships, occupation,</i>					

<i>ethnic, national, religious identity)</i> <i>2.4 – Interpreting intentions of people, artists, or animals</i>					
3. EVALUATING <i>3.1 – Evaluating based on personal opinion or preference</i> <i>3.2– Evaluating the perceived merits of the work or artist’s ability</i>					
4. ASSOCIATING <i>4.1 - Object/ situation directly with prior experience or knowledge; making clear connections to personal experience</i>					
5. PROBLEM FINDING <i>5.1 – Notes or requests information or identification; identifies information needed to form a conclusion/opinion; may propose a hypothesis in conjunction with stating the problem</i>					
6. COMPARING <i>6.1 – Comparing what is similar or different; noticing relationships between situations/objects; noticing patterns</i>					
7. FLEXIBLE THINKING <i>7.1- Flexible thinking about multiple possibilities; seeing things from different perspectives, revising thinking</i>					

2. Ρουμπρίκα αξιολόγησης δημιουργικής σκέψης ΟΟΣΑ

CREATIVE THINKING SKILLS	STRONG EVIDENCE		WEAK EVIDENCE		0 No evidence of reasoning
	4 Outstanding	3 Flourishing	2 Emergent	1 Dormant	
INQUIRING • <i>Feel, empathize, observe, describe relevant experience, knowledge and information</i> • <i>Make connections to other concepts and knowledge from the same or from other disciplines</i>					
IMAGINING • <i>Explore, seek and generate ideas</i> • <i>Generate and play with unusual and radical ideas</i>					
DOING • <i>Produce, perform or envision a meaningful output that is personally novel</i>					
REFLECTING • <i>Reflect on the novelty of the solution and of its possible consequences</i>					

STRONG EVIDENCE	WEAK EVIDENCE
Evidence was considered strong if the student offered specific, clear, and reasonable support for their statements, most often drawing from the object or situation rather than personal opinion.	Evidence was defined as weak if the student offered vague, unspecific, or unclear assertions to support their statements, or if their arguments were "circular."

Παράρτημα Β: Πρωτόκολλο καταγραφής προφορικών απαντήσεων Π.Ο.

Τίτλος μύθου

Γνωστικό αντικείμενο	
Θεματική Ενότητα	
Σκοπός	
Διδακτικοί Στόχοι	
Τεχνικές	

Εικόνα: Το βασικό έργο Τέχνης προς παρατήρηση και μελέτη

1^ο στάδιο: Παρατηρώ προσεκτικά

Περιγραφή:

Στόχος:

Τεχνικές:

Τι βλέπεις στον πίνακα ζωγραφικής;	
------------------------------------	--

2^ο στάδιο: Συνδέω, διερευνώ, ανακαλύπτω

Περιγραφή:

Στόχος:

Τεχνικές:

Τι συμβαίνει εδώ; Συνδέεται αυτό το έργο Τέχνης με κάποιον από τους μύθους που γνωρίζεις;	
--	--

Τι σου κινεί το ενδιαφέρον κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	
---	--

Ζηνοβία Μήτση, Αναλύοντας αρχαίους ελληνικούς μύθους μέσα από έργα Τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Ποιες απορίες έχεις κοιτάζοντας τον πίνακα ζωγραφικής;	
--	--

Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο πίνακας;	
---	--

Διακρίνεις κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά στο έργο Τέχνης;	
---	--

3^ο στάδιο: Συγκρίνω, αναλύω, εμβαθύνω

Περιγραφή:

Στόχος:

Τεχνικές:

Τι γνωρίζεις για τον καλλιτέχνη;	
----------------------------------	--

Μπορείς να συγκρίνεις αυτόν τον πίνακα με άλλα έργα Τέχνης που αναφέρονται στο ίδιο μυθολογικό θέμα;	Επιπλέον έργα Τέχνης	Επιπλέον έργα Τέχνης
--	----------------------	----------------------

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου;	
---	--

Ποια σύμβολα αναγνωρίζεις στο έργο Τέχνης που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου;	
--	--

Οι μαθητές /τριες ανατρέχουν σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά για την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων	
---	--

Ποια μηνύματα υπάρχουν στο έργο Τέχνης και στον μύθο γενικότερα που μπορούν να μας βοηθήσουν στην ανάλυση του μύθου; Οι μαθητές/τριες συζητούν σε ομάδες και ανακοινώνουν στην ολομέλεια	
--	--

4^ο στάδιο: Ερμηνεύω- Αναλύω- Δημιουργώ

Περιγραφή:

Στόχος:

Τεχνικές:

Μπορείς να ερμηνεύσεις με βάση τα έργα Τέχνης που παρατήρησες ; Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν προφορικά τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.	
---	--

Συνδέεται ο μύθος με τη σημερινή πραγματικότητα;	
--	--

Γράψε τις σκέψεις σε ένα χαρτί. Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο μύθος προσεγγίζοντάς τον μέσα από τα έργα Τέχνης; Στο τέλος οι μαθητές/τριες καταγράφουν σε έντυπο ατομικά τις σκέψεις τους.	
---	--

Μπορείς να φτιάξεις ένα δικό σου έργο Τέχνης; Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα έργα των μαθητών.	
---	--

Παράρτημα Γ: Φόρμα καταγραφής γραπτών απαντήσεων

Ημερομηνία:

Όνομα:

Ο μύθος

Τι νομίζεις ότι θέλει να μας πει ο μύθος;

.....
.....
.....
.....
.....

Αν ήσουν στη θέση του/της ..., τι θα έκανες;

.....
.....
.....
.....
.....

Μπορείς να σκεφτείς κάτι από την πρόσφατη ιστορία ή τη σημερινή πραγματικότητα που να σου θυμίζει τον μύθο;

.....
.....
.....
.....
.....

Τι νομίζεις ότι συμβολίζει ...;

.....
.....
.....
.....
.....

Με ποιο τρόπο νομίζεις ότι ...; ή Γιατί νομίζεις ότι ...; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

.....
.....
.....
.....
.....

Παράρτημα Δ: Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/τριών

Ημερομηνία: ...28/10/2024.....

Όνομα:

Ο μύθος με τους στάβλους του βασιλιά Αυγεία

Τι νομίζεις ότι θέλει να μας πει ο μύθος με τους στάβλους του βασιλιά Αυγεία;

Ο μύθος θέλει να μας πει ότι ο Ηρακλής.....
χρησιμοποίησε...περισσότερο...την...εξυπνάδα...του...
από...τη...δύναμή...του...για να...καθαρίσει...τους...στάβλους
Οι στάβλοι του Αυγεία συμβολίζουν...τα σκάνδαλα,
την...καταχρήση...της...Εξουσίας, τη...διαφθορά...και
την...αδικία...της...κοινωνικής...η...πολιτικής.....
...κατάστασης...που ο Ηρακλής...καταφερε...με...το...
...νερό...να...καθαρίσει...την...εφύγε...από...τη...συνθηδινόνη
...σκέψη...και...χρησιμοποίησε...τη...φύση...χωρίς...να...την
...καταστρέψει...Έτσι, έδειξε...τη...σημασία...της...επιχειρήσεως,
...της...αξιοπιστίας...της...εργατικότητας...και...της...προσέγγισης
...στον...στόχο.....

Όνομα:

Αν ήσουν στη θέση του βασιλιά Αυγεία, τι θα έκανες;

Αν ήμουν στη θέση του βασιλιά
θα τους καθαρίζα εγώ και οι
καθαριστές και θα τους πληρώνα.

Αν έγραφες εσύ τον μύθο με τον βασιλιά Αυγεία, τι θα
άλλαζες;

Θα έγραφα ότι ο βασιλιάς Αυγείας
θα καθαρίζει μαζί με τους κα-
θαριστές και θα τους πληρώνε το
ένα δέκατο όπως ζήτησε ο
Ηράκλης.

Μπορείς να σκεφτείς κάτι από την πρόσφατη ιστορία ή τη
σημερινή πραγματικότητα που να σου θυμίζει τον μύθο με τον
βασιλιά Αυγεία;

Το πολυτεχνείο που είχαμε
χούντα και οι φοιτητές καθαρί-
σαν τα σκάνδαλα και έφεραν
τη δημοκρατία

Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

Η στιγμή που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης τον Ηρακλή είναι πριν ή μετά τον καθαρισμό των στάβλων; Πώς το διαπιστώνεις αυτό;

Το διαπιστώνω γιατί το νερό κυλάει μέσα από τους στάβλους και δεν έχει πουθενά κοπριές, άρα είναι μετά τον καθαρισμό.

Σύμφωνα με αυτό που βλέπεις στον πίνακα, με ποιον τρόπο καθάρισε ο Ηρακλής τους στάβλους; Νομίζεις ότι κουράστηκε να τους καθαρίσει; Εξήγησε την απάντησή σου.

Δεν κουράστηκε γιατί έχει εξυπνάδα και έβαλε για μοχλό το ρόπαλό του και σήκωσε τον βράχο και πέρασε το νερό και καθάρισε τους στάβλους.

Ημερομηνία: 27/11/24

Όνομα:

Ο μύθος του Ηρακλή με τον Ανταίο

Τι νομίζεις ότι θέλει να μας πει ο μύθος του Ηρακλή με τον Ανταίο;

Ο Μύθος θέλει να μας πει ότι μόνο η φυσική δύναμη δεν είναι αρκετή για να κερδίσουμε καίτοι ανώμα. Ο Ανταίος στηρίζεται μόνο στη δύναμή του και με αυτή τρομοκρατούσε όλους τους ανθρώπους. Όμως ο Ηρακλής, παρόλο που ήταν το ίδιο δυνατός χρησιμοποίησε σκόμα μία δύναμη, τη δύναμη του μυαλού. Η δύναμη της λογικής, της στρατηγικής και της εξυπηρέτας τον βοηθήσαν να βρει την αδυναμία του αντιπάλου του. Γι' αυτό η αληθινή δύναμη έρχεται όταν ενώνεται το σώμα και το πνεύμα μαζί.

Ηρακλής και Ανταίος

Κοίταξε τον πίνακα. Γιατί νομίζεις ότι ο Ηρακλής δε φοράει τη λεοντή του κατά τη διάρκεια της πάλης;

Δεν τη φοράει, γιατί μπορεί ο Ανταίος να την τραβήξει και να τον πνίξει.

Σε ποια φάση της πάλης βρίσκονται οι δύο άντρες; Στη αρχή ή λίγο πριν το τέλος; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Είναι λίγο πριν το τέλος, επειδή τον έγει στον αέρα και στοιμάζει να παίρνει δύναμη απ' τη γη που ήταν η μητέρα του.

Όνομα:

Αν ήσουν στη θέση του γίγαντα Ανταίου, τι θα έκανες;

Θα ήμουν φιλόζενος και θα βοηθούσα
όλους, γιατί δεν έχω πρόβλημα να έρθουν ξένοι
στην πατρίδα μας.

Αν έγραφες εσύ τον μύθο του Ηρακλή με τον Ανταίο, τι θα άλλαζες;

Δε θα άλλαζα τίποτα σε αυτόν τον
μύθο γιατί είναι πολύ ωραίος από μόνας του.

Μπορείς να σκεφτείς κάτι από τη σημερινή πραγματικότητα που να σου θυμίζει τον μύθο του Ηρακλή με τον Ανταίο;

Μέχρι και τώρα κάποιοι άνθρωποι δε
θέλουν τους ξένους, γιατί φοβούνται
την τους παρθενική πατρίδα τους.

Ημερομηνία: 3 / 12 / 2024

Όνομα:

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Τι νομίζεις ότι θέλει να μας πει ο μύθος με τον Θησέα που σηκώνει τον βράχο;

.....
Ο μύθος του Θησέα μας δείχνει ότι, όταν γνωρί-
σουμε τον εαυτό μας και τις δυνάμεις μας,
μπορούμε να ξεπεράσουμε δυσκολίες και να πετύ-
χουμε τους στόχους μας. Οι δοκιμασίες μας
βοηθούν να ωριμάσουμε και να γίνουμε πιο
δυνατοί. Ο Θησέας κατάφερε να σηκώσει τον
βράχο, ήταν ήταν αρκετά ώριμος δείχνοντας ότι
η σωστή στιγμή και η προσπάθεια οδηγούν
στην επιτυχία.
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Γιατί νομίζεις ότι ο Αιγέας έκρυψε κάτω από τον βράχο ένα σπαθί κι ένα ζευγάρι σανδάλια; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Ο Αιγέας έκρυψε κάτω από
τον βράχο τα σανδάλια για να
πιάει ο γιος του με τα πόδια και όχι με το
πλοίο και το σπαθί για να
σκοτώσει τους ληστές στη διαδρομή
για να αποδείξει ότι είναι άξιος
να γίνει ο βασιλιάς της Αθήνας.

Ημερομηνία:

Όνομα :

Ο μύθος του Δαίδαλου και του Ίκαρου

Τι νομίζεις ότι θέλει να μας πει ο μύθος με τον Δαίδαλο και τον Ίκαρο;

Οι νέοι θα πρέπει να διαχειρίζονται την ελευθερία τους και να μην κάνουν πράξεις που τους βάζουν σε κίνδυνο. Οι νέοι θα πρέπει να ακούν τους γονείς τους και να είναι προσεκτικοί. Τέλος, η τεχνολογία μπορεί να μας βοηθήσει αν τη χρησιμοποιήσουμε σωστά.

Δαίδαλος και Ίκαρος

Σε ποια φάση απεικονίζεται ο Ίκαρος στον πίνακα; πετάει; ισορροπεί; πέφτει; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Ο Ίκαρος απεικονίζεται να πέφτει, γιατί τα φτερά του έχουν λιώσει.

Ποιο νησί νομίζεις ότι απεικονίζεται στον πίνακα: η Κρήτη ή η Ικαρία; Πώς δικαιολογείς την απάντησή σου;

Η Ικαρία, γιατί πέφτει.

Τι νομίζεις ότι συμβολίζει το κόκκινο ύφασμα γύρω από σώμα του Ίκαρου; Πώς δικαιολογείς την απάντησή σου;

Γιατί το κόκκινο συμβολίζει το αίμα, τον κίνδυνο και την επανάσταση.

Παράρτημα Ε: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο Π.Ο.

Ημερομηνία:

Κωδικός ☐

Θέμα: Η γνώμη μου για την ανάλυση αρχαίων ελληνικών μύθων μέσα από έργα Τέχνης

Οδηγίες: Διάβασε κάθε πρόταση και βάλε ✓ στο κουτάκι που σε αντιπροσωπεύει.

Μέρος Α

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Μου άρεσε που η ανάλυση των μύθων έγινε μέσα από την παρατήρηση και μελέτη έργων Τέχνης	☐	☐	☐	☐	☐
2.Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των έργων Τέχνης	☐	☐	☐	☐	☐
3.Έμαθα καινούρια πράγματα	☐	☐	☐	☐	☐
4.Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως	☐	☐	☐	☐	☐
5.Εργάστηκα ομαδικά	☐	☐	☐	☐	☐
6.Με βοήθησε που εργάστηκα ομαδικά	☐	☐	☐	☐	☐
7.Μου άρεσε που ερμήνευσα τους μύθους μέσα από τα δικά μου έργα Τέχνης	☐	☐	☐	☐	☐

8.Μου άρεσε που αξιολογήσαμε τα έργα μας	☐	☐	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

⇒ **Μέρος Β**

1. Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;

A) Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό (1634), Francisco de Zurbaran

B) Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο (1634), Francisco de Zurbaran.

Γ) Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο. Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο

Δ) Η πτώση του Ίκαρου (1635-7), Jacob Peter Gowdy

2. Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;

A) Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

B) Ηρακλής και Ανταίος

Γ) Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Δ) Δαίδαλος και Ίκαρος

3. Τι σου άρεσε περισσότερο από την ανάλυση των μύθων μέσα από έργα Τέχνης;

.....

.....

4. Θα ήθελες η ανάλυση των μύθων να γίνει με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

.....

.....

5. Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία; (Ζωγράφισε από ένα έως πέντε αστεράκια)

☆☆☆☆☆

(1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ερωτηματολόγιο Ο. Ε.

Ημερομηνία:

Κωδικός

☐

Θέμα: Η γνώμη μου για την ανάλυση αρχαίων ελληνικών μύθων

Οδηγίες: Διάβασε κάθε πρόταση και βάλε ✓ στο κουτάκι που σε αντιπροσωπεύει.

Μέρος Α

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Μου άρεσε η ανάλυση των μύθων	☐	☐	☐	☐	☐
2.Κατάλαβα καλύτερα τους μύθους παρατηρώντας έργα Τέχνης	☐	☐	☐	☐	☐
3.Μέσα από την ανάλυση των μύθων έμαθα καινούρια πράγματα	☐	☐	☐	☐	☐
4.Έμαθα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι συνήθως	☐	☐	☐	☐	☐
5.Εργάστηκα ομαδικά	☐	☐	☐	☐	☐

➡ **Μέρος Β**

1. Ποιο έργο Τέχνης σε βοήθησε να αναλύσεις καλύτερα τον αντίστοιχο μύθο;

A) *Ο Ηρακλής εκτρέπει τον ποταμό Αλφειό* (1634), Francisco de Zurbaran.

B) *Ο Ηρακλής παλεύει με τον Ανταίο* (1634), Francisco de Zurbaran.

Γ) *Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο*. Αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο.

Δ) *Η πτώση του Ίκαρου* (1635-7), Jacob Peter Gowdy

2. Ποιος μύθος σου άρεσε περισσότερο;

A) Οι στάβλοι του βασιλιά Αυγεία

B) Ηρακλής και Ανταίος

Γ) Ο Θησέας σηκώνει τον βράχο

Δ) Δαίδαλος και Ίκαρος

3. Τι σου άρεσε περισσότερο από την ανάλυση των μύθων;

.....
.....

4. Θα ήθελες η ανάλυση των μύθων να γίνει με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

.....
.....

5. Πόσο σου άρεσε όλη αυτή η εμπειρία; (Ζωγράφισε από ένα έως πέντε αστεράκια)

☆☆☆☆☆

(1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)