

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Θέμα:

**Η Ιστορία της Τέχνης  
ως εργαλείο διδασκαλίας των γνωστικών  
αντικειμένων του Δημοτικού Σχολείου:  
θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές**



**Σαρχόση Στυλιανή**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Κ. Κασβίκης**

Φλώρινα 2017

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

**ΣΑΡΧΟΣΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ (Α.Μ: 350)**

**«Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ  
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ»**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Κασβίκης Κωνσταντίνος**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Ανδρέου Ανδρέας**, Καθηγητής, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

**Γοδόση Ζωή**, Επίκουρος Καθηγήτρια, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας,  
Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας

**Κασβίκης Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής, Παν/μιο Δυτικής  
Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2017



## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	8
Πρόλογος .....	10
Εισαγωγή .....	12

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Ορισμοί .....	14
1.2 Η Ιστορία της Τέχνης .....	16
1.3 Το έργο τέχνης και οι μέθοδοι κριτικής ανάλυσης .....	17
1.4 Η καλλιτεχνική αγωγή στην εκπαίδευση .....	23
1.5 Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στο σχολείο .....	26
1.6 Η διεπιστημονική/διαθεματική διάσταση της τέχνης στο σχολείο .....	29
1.7 Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών .....	30

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Αναλυτικά Προγράμματα και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης .....	32
2.2 Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: θεωρητικό πλαίσιο και δομή.....	37
2.3 Η διαθεματικότητα στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του Δημοτικού Σχολείου .	43
2.4 Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο .....	45

2.5 Τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας .....	48
2.6 Αποτίμηση και κριτική του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ. ....	55

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΤΡΕΧΟΥΝ ΚΑΘΕΤΑ ΚΑΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

3.1 Θεματικές ενότητες ως προς τον κατακόρυφο άξονα διαθεματικότητας ..	60
3.2 Μεμονωμένες θεματικές διαθεματικής συσχέτισης με την τέχνη .....	84
3.3 Θεματικές ενότητες ως προς τον οριζόντιο άξονα διαθεματικότητας .....	86
3.4 Ομαδοποίηση θεματικών ενότητων .....	119

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

4.1 Εισαγωγή .....	124
4.2 Σκοπός και γενικοί στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής .....	125
4.3. Τα χαρακτηριστικά της ομάδας υλοποίησης .....	126
4.4 Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής εφαρμογής για τη Δ΄ τάξη .....	128
4.4.1 1 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	128
4.4.2 2 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	131
4.4.3 3 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	134
4.4.4. 4 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	136
4.5 Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής εφαρμογής για τη Στ΄ τάξη .....	138
4.5.1. 1 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	139

4.5.2	2 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	141
4.5.3	3 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	143
4.5.4	4 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	145
4.6	Συζήτηση .....	146

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

5.1	Εισαγωγή .....	152
5.2	Διδακτική πρόταση για την Α΄ τάξη .....	153
5.2.1	1 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	153
5.2.2	2 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	154
5.2.3	3 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	156
5.3	Διδακτική πρόταση για τη Γ΄ τάξη .....	157
5.3.1	1 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	158
5.3.2	2 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	159
5.3.3	3 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	160
5.3.4	4 <sup>η</sup> Διδακτική ενότητα .....	162

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ**

Διαπιστώσεις .....	164
--------------------	-----

<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>167</b>
<b>Παράρτημα Ι.....</b>	<b>.180</b>
<b>Παράρτημα ΙΙ.....</b>	<b>194</b>
<b>Παράρτημα ΙΙΙ.....</b>	<b>195</b>

## Περίληψη

Ο ρόλος που διαδραματίζει η τέχνη στα σχολικά προγράμματα, αν και θα έπρεπε να είναι καταλυτικός, υποβιβάζεται και περιθωριοποιείται. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, η τέχνη συχνά υποβαθμίζεται σε προαιρετικά μαθήματα, μαθήματα επιλογής ή διδακτικές ώρες συμπλήρωσης ωραρίου των εκπαιδευτικών και δε φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος που να συνδέεται με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η τέχνη και η Ιστορία της Τέχνης μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο διδασκαλίας για τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο. Για το σκοπό αυτό, μελετήθηκαν τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διαθεματική διάσταση που παρέχουν στον κατακόρυφο και οριζόντιο άξονα οργάνωσης των περιεχομένων των γνωστικών αντικειμένων και τη συσχέτισή τους με το πεδίο της τέχνης. Διαπιστώθηκε πως η προτεινόμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα διαθεματική προσέγγιση είναι ελλιπής και εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν ποικίλες θεματικές ενότητες που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις. Ακολούθησε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση μιας πιλοτικής εφαρμογής για μία εκ των θεματικών ενότητων σε δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου για να διαπιστωθούν οι ωφέλειες της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της τέχνης. Τέλος, προτείνονται επιπλέον σχεδιασμοί για διδακτικές εφαρμογές με στόχο την περαιτέρω τεκμηρίωση της δυνατότητας της διδασκαλίας διαφορετικών θεματικών ενότητων γνωστικών αντικειμένων με άξονα την τέχνη και την Ιστορία της Τέχνης.

**Λέξεις-κλειδιά:** τέχνη, Ιστορία της Τέχνης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια, διαθεματική προσέγγιση, θεματικές ενότητες, εφαρμογή, διδακτικές προτάσεις



## Abstract

### *"The History of Art as a teaching tool for school subjects in Primary School: a theoretical approach and practical applications"*

The role art plays in school curricula, although it should be of greater importance, is often neglected and marginalised. Especially in our country, Greece, art is usually relegated to optional or elective courses or it is simply used in schools in order teachers to complete their full-time teaching obligations and does not seem to be an integral part of the curriculum associated with the other school subjects in Primary Education. The main objective of the present paper is to investigate the extent to which art and the History of Art could be utilized as a teaching tool for various Primary school subjects. To that end, the new curriculum as well as the school textbooks of primary education were studied and analyzed, in terms of the cross-curricular dimension they provide to the horizontal and vertical axis of the school subjects and their correlation to the field of art. It was found out that the cross-curricular approach proposed by the Greek curriculum is insufficient and a variety of themes that fulfil the above requirements were identified and recorded. In what follows, the planning, implementation and evaluation of a pilot application is presented, in order to examine the benefits of the cross-curricular approach of knowledge through the teaching of a thematic module in two primary school classes using art. Finally, additional teaching plans are proposed aiming at further documenting the potential of teaching thematic units of different modules with a focus on art and Art history.

**Key words:** art, History of Art, Primary Education, curricula, school textbooks, cross-curricular approach, thematic modules, application, teaching proposals

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει την τέχνη και την Ιστορία της Τέχνης ως πολύτιμα εργαλεία για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού Σχολείου. Η ενασχόληση με την τέχνη πηγάζει από τις σπουδές μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο στην Παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα άνοιξε νέους ορίζοντες ως προς το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό μου για την τέχνη. Η αγάπη για την τέχνη, αλλά και για τη διδασκαλία με ενέπνευσαν στο να συνδέσω τις δύο αυτές συνιστώσες στην πράξη. Η διαπίστωση πως τα καλλιτεχνικά μαθήματα υστερούν, πολλές φορές, παιδαγωγικού χειρισμού και περιορίζονται στην οπτική του παιδιού ως δημιουργού τέχνης με έκανε να θέλω να μεταδώσω κάτι παραπάνω στους δικούς μου μαθητές. Οι «γενικοί» δάσκαλοι συνήθως «φοβούνται» την τέχνη και δεν την εντάσσουν εύκολα στη διδασκαλία τους. Κι όμως η τέχνη έχει τόσα πολλά να προσφέρει στο παιδί που η ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη χρήζει δεύτερης σκέψης. Επέλεξα, λοιπόν, κι εγώ να αφήσω το προσωπικό μου στίγμα, ως παιδαγωγού που αναγνωρίζει και ενδιαφέρεται για τις ευαισθησίες των παιδιών και την πολυδιάστατη ανάπτυξη προσωπικοτήτων, διοχετεύοντάς τους το «μικρόβιο» της τέχνης και ανοίγοντας νέους δρόμους για την ενασχόλησή τους με καλλιτεχνικά ζητήματα. Οι ίδιοι οι μαθητές μου απέδειξαν πως άξιζε τον κόπο.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κώστα Κασβίκη για τη συστηματική του επιστημονική καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξή του και τη συνεχή ανατροφοδότηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Οι πολύωρες συζητήσεις μας για την πορεία του όλου εγχειρήματος, από τη διατύπωση του θέματος μέχρι τη συγγραφή της τελικής μορφής της εργασίας, αποτέλεσαν πολύτιμο οδηγό και συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή του δύσκολου αυτού έργου.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης, τον καθηγητή κ. Ανδρέα Ανδρέου και την καθηγήτρια κ. Ζωή Γοδόση για την συνεργασία και τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Γοδόση για την παροχή υλικού και τις πολύτιμες συμβουλές της σε θέματα τέχνης που βοήθησαν ιδιαίτερα τόσο στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μου όσο και στη διδακτική εφαρμογή που διεξήχθη στις τάξεις και τις διδακτικές προτάσεις που ακολούθησαν.

Ευχαριστίες οφείλω και στη συνάδελφο και καλή μου φίλη, κ. Αγγελική Γκλεζάκη που πίστεψε στο εγχείρημα αυτό και δέχθηκε να γίνει μέρος του μαζί με τους μαθητές της κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής στο σχολείο. Χωρίς τη δική της συμμετοχή και συνεργασία η διδακτική εφαρμογή θα ήταν φτωχότερη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκείνους τους ανθρώπους που με υπομονή, κατανόηση και ηθική υποστήριξη βοήθησαν με τον τρόπο τους για να ολοκληρωθεί αυτό το έργο.

## Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως η ενασχόληση με την τέχνη αποτελεί σημαντική διάσταση στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και τη σφαιρική του αντίληψη για τον περιβάλλοντα κόσμο. Ωστόσο, διαπιστώνεται πως η τέχνη δεν κατέχει την αρμόζουσα θέση στα σχολικά προγράμματα και στερείται σημασίας κατά τη διδακτική πράξη που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την ανάδειξη της τέχνης, όχι μόνο ως αυτοτελούς διδακτικού αντικειμένου, αλλά και ως μέσου για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου της χώρας μας.

Η εργασία πραγματεύεται διάφορα ζητήματα που ανέκυψαν κατά την έρευνα του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως είναι η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τόσο σε κατακόρυφο, όσο και σε οριζόντιο άξονα διαθεματικότητας, οι θεματικές ενότητες που προκύπτουν από τη διαθεματική αναδιοργάνωση της ύλης, η ενσωμάτωση διαθεματικών σχεδίων εργασίας στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, η παρουσία της τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα και η διαθεματική της συσχέτιση με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα.

Η εργασία χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με την τέχνη, την Ιστορία της Τέχνης και την εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται μία προσπάθεια οριοθέτησης της τέχνης με την παράθεση ορισμών για τη φύση και το περιεχόμενό της. Ακολουθεί ο προσδιορισμός της Ιστορίας της Τέχνης, ως επιστημονικού κλάδου. Έπεται ο καθορισμός του έργου τέχνης και περιγράφονται οι κύριες μέθοδοι κριτικής ανάλυσής του. Στη συνέχεια αποδίδεται η θέση της διδασκαλίας της τέχνης και της καλλιτεχνικής αγωγής στα σχολεία. Τέλος, διερευνάται η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, όχι μόνο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, αλλά και των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν το σχολικό πρόγραμμα και η διεπιστημονική και διαθεματική διάσταση της τέχνης στο σχολείο, ανιχνεύοντας το ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, μελετώνται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα

μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου. Αναδεικνύονται οι διαφορές μεταξύ διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας και διερευνώνται οι διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των Εικαστικών και των λοιπών, μη καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ακολουθεί η περιγραφή των διαθεματικών σχεδίων εργασίας που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για το κάθε μάθημα και αναλύεται η ενσωμάτωση της τέχνης και η συσχέτισή της με τις υπόλοιπες γνωστικές περιοχές. Τέλος, διεξάγεται η αποτίμηση των καινοτομιών του νέου αναλυτικού προγράμματος και η κριτική της συνολικής συγκρότησής του.

Το τρίτο κεφάλαιο μελετά το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των «γενικών» μαθημάτων του δημοτικού σχολείου ως προς τον κατακόρυφο και οριζόντιο άξονα διαθεματικότητας. Από την αναδιοργάνωση της ύλης που στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση προκύπτουν θεματικές ενότητες που προτείνονται ως θέματα διδασκαλίας, σε συσχέτιση πάντοτε με την τέχνη. Ακολουθεί και μια ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε ευρύτερα γνωστικά πλαίσια που προάγουν την προωθημένη διαθεματικότητα και παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελίσσει ανάμεσα σε ποικίλους τομείς ενδιαφέροντος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών εφαρμογών σε σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, επιλέχθησαν θεματικές ενότητες, όπως προέκυψαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, και ενοποιήθηκαν στην ευρύτερη θεματική περιοχή με τίτλο «Το παιδί, η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού». Στη συνέχεια, σχεδιάστηκαν διδακτικές ενότητες διαθεματικής προσέγγισης του συγκεκριμένου θέματος, οι οποίες και υλοποιήθηκαν σε δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου. Έπεται η συζήτηση του αποτελέσματος των διδακτικών εφαρμογών και η κριτική θεώρησή τους από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, περιγράφεται ο σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων για τη διαθεματική προσέγγιση μέσω της τέχνης διαφορετικού θέματος από αυτό που εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να αποτελέσουν παρακαταθήκη για ενδεχόμενες μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Κλείνοντας, στο τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποιες γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν τόσο από τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος κατά την παρούσα εργασία, όσο και την εφαρμογή που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

## Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Ορισμοί

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας περιεκτικός ορισμός για τον όρο «τέχνη». Η τέχνη αποτελεί μία πολιτισμική εκδήλωση που δύσκολα ορίζεται, καθώς τα όρια μεταξύ τέχνης και μη τέχνης είναι πολλές φορές λεπτά και δυσδιάκριτα και υπόκεινται σε διαφορετικούς αισθητηριακούς προσανατολισμούς και ιδεολογικές κατευθύνσεις. Το ερώτημα αυτό έχει κατά καιρούς προκαλέσει ποικίλες συζητήσεις και έχουν αποδοθεί διαφορετικές απόψεις και ορισμοί στους χώρους της φιλοσοφίας, της έρευνας, του καλλιτεχνικού και πνευματικού κόσμου.

Ο Gombrich (1998) ισχυρίζεται πως η Τέχνη δεν υπάρχει, μετατοπίζοντας το βάρος στους καλλιτέχνες και δίνοντας έμφαση στις ποικίλες εκδηλώσεις της και στην ιστορικά καθορισμένη πολύμορφη λειτουργία της από την προϊστορική περίοδο μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

Η Ardouin (2000) θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο τον προσδιορισμό της τέχνης, καθώς πρόκειται για την *αποκρυστάλλωση* δύο φαινομένων, από τη μία του «πράττειν» και από την άλλη της αισθητικής πρόσληψης. Η διαφορά μεταξύ των δύο απόψεων στηρίζεται στο ότι στην πρώτη η τέχνη είναι άμεσα συνυφασμένη με τη φόρμα, ενώ στη δεύτερη η αισθητική ορίζεται ως συμπεριφορά. Στην πρώτη προσέγγιση, επομένως, αντιμετωπίζεται το έργο τέχνης ως αισθητικό αντικείμενο, ενώ στη δεύτερη όλα μπορούν να είναι αισθητικά αντικείμενα και κατά συνέπεια όλα μπορούν να είναι τέχνη. Η δυσκολία στον ορισμό της τέχνης έγκειται ακριβώς στο γεγονός της συνύπαρξης των δύο αυτών αντιλήψεων.

Για τους Μαλαφάντη και Σταμάτη (2011) η τέχνη αποτελεί μία σύνθετη πνευματική λειτουργία και κατάκτηση που δύναται να καλλιεργεί νοητικά και ηθικά τον άνθρωπο μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Για αυτούς η τέχνη βρίσκεται μεταξύ της χρησιμότητας και της αισθητικής απόλαυσης και ισορροπεί τις δύο αυτές ανθρώπινες ανάγκες.

Ο Heidegger (1986) υποστηρίζει ότι η Τέχνη, όπως και η Επιστήμη, είναι ένας ασφαλής δρόμος για την αποκάλυψη της αλήθειας, μία προσέγγιση της γνώσης αξιόπιστη και ταυτόχρονα μία έκφραση του κόσμου και του πολιτισμού.

Ο Dewey (1934) θεωρεί πως η τέχνη είναι μία «*παγκόσμια γλώσσα*» που γκρεμίζει τα σύνορα μεταξύ των πολιτισμών. Παροτρύνει τους ανθρώπους να αναπτύξουν μία συναισθηματική σχέση με την τέχνη, ανεξαρτήτως της εποχής ή του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται, καθώς η κατανόηση διαφορετικών εκδηλώσεων της τέχνης έγκειται στη γνώση των πολιτιστικών συγκείμενων.

Η Τέχνη δεν επαναλαμβάνει απλώς τη φύση και τη ζωή, ούτε εκφράζει συναισθήματα, αλλά αποτελεί μία δημιουργική έκφραση από τους καλλιτέχνες που βιώνουν την καθημερινή πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο από τους ανθρώπους χωρίς καλλιτεχνική εκπαίδευση. Οι αισθητικές μορφές αναγκάζουν το θεατή να ενεργοποιηθεί, να δραστηριοποιηθεί, να πάρει θέση απέναντι σε αυτό που βλέπει και για το λόγο αυτό η τέχνη αποτελεί ένα είδος μεταμόρφωσης και μετουσίωσης του ανθρώπινου νου (Cassirer, 1994).

Ο Gardner, θερμός υποστηρικτής της άποψης για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, επιχείρησε να προσδιορίσει την τέχνη στο πλαίσιο της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 1983). Αντιμετωπίζει την τέχνη ως μία διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση διαφορετικών συμβολικών συστημάτων και αποδίδει στα σύμβολα της τέχνης κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως την αισθητική τους σημασία, την ολιστική τους διάσταση, την εκφραστικότητα με την οποία ο καλλιτέχνης αποδίδει την πραγματικότητα που βιώνει και τη μοναδικότητα της ερμηνείας από την πλευρά του παρατηρητή (Gardner, 1990).

Η Chapman (1993) προσδιορίζει την τέχνη ως ένα δυναμικό, πολυδιάστατο εγχείρημα. Είναι το μέσο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να δώσει μορφή στις ιδέες και τα συναισθήματά του και να εμπλουτίσει τη θέασή του για τον κόσμο. Ο κόσμος της τέχνης περιλαμβάνει όχι μόνο τις καλές τέχνες που αναπτύσσονται στα εργαστήρια, αλλά και την αρχιτεκτονική, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τη φωτογραφία, τη γραφιστική και το βιομηχανικό σχεδιασμό. Περιλαμβάνει, εκτός από τα αριστουργήματα που λατρεύουν οι ειδικοί, και σύμβολα και τεχνήματα που είναι αναγκαία στον καθημερινό βίο του ανθρώπου.

## 1.2. Η ιστορία της τέχνης

Όπως είδαμε παραπάνω οι απόψεις για την τέχνη δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σέ έναν συγκεκριμένο και καθολικά αποδεκτό ορισμό. Στο πεδίο της Ιστορίας της Τέχνης τα πράγματα είναι διαφορετικά, καθώς πρόκειται για έναν σαφώς καθορισμένο επιστημονικό-ερευνητικό χώρο, ο οποίος συνδιαλέγεται με άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η αρχαιολογία, η ιστορία, η φιλοσοφία, η αρχιτεκτονική. Η Ιστορία της Τέχνης ανήκει στις λεγόμενες «Ανθρωπιστικές επιστήμες» και βασίζεται στην ιστορική προσέγγιση του καλλιτεχνικού φαινομένου. Χρησιμοποιώντας ποικίλα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία, *εξετάζει την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού μέσα από τα έργα τέχνης* (Kemp, 1995).

Ο Ψυχοπαίδης (2004) αναφέρεται στην Ιστορία της Τέχνης ως την ιστορία των μορφών και την παρομοιάζει με τη διαρκή ροή ενός ποταμού, όπου ρεουν συναισθήματα και ιδέες, συμπαρασύρονται ευαισθησίες, ανατρέπονται κανόνες και ανθρώπινες αξίες.

Σύμφωνα με τον Warnke (1995), η επιστημονική περιοχή της Ιστορίας της Τέχνης επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, επανεκτιμάται και διευρύνεται ή συρρικνώνεται, με αποτέλεσμα τα αντικείμενά της να φέρουν αυτή την ιδιότητα ύστερα από μακρές, πολλές φορές, διαδικασίες επιλογής και ελέγχου. Στην ιστορία της Ιστορίας της Τέχνης συναντάμε συχνά το φαινόμενο κάποιες περιοχές να ανδεικνύονται, έπειτα να παραγκωνίζονται και ύστερα να επιστρέφουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Τα τελευταία χρόνια, τα όρια του πεδίου της Ιστορίας της Τέχνης, έχουν αρχίσει να μετακινούνται τόσο χρονικά όσο και χωρικά. Η χρονική διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου της Ιστορίας της Τέχνης βασίζεται κυρίως στην ένταξη της μοντέρνας τέχνης, ενώ η σύγχρονη τέχνη προσδίδει στη χωρική διεύρυνση του πεδίου αυτού. Συνειδητοποιούμε πως κάποιες τάσεις διεύρυνσης βρίσκουν πρόσφορο έδαφος, ενώ κάποιες άλλες όχι. Για παράδειγμα, η έρευνα της ιστορίας της φωτογραφίας έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να εντάσσεται στα πλαίσια της Ιστορίας της Τέχνης, αποκλείοντας ωστόσο την έρευνα στον κινηματογράφο και την τηλεόραση (Warnke, 1995).

Κατά την ακαδημαϊκή κατάταξη του υλικού της Ιστορίας της Τέχνης (Δασκαλοθάνασης, 2004), διακρίνονται τέσσερα πεδία : η αρχιτεκτονική, η ζωγραφική, η γλυπτική και οι



εφαρμοσμένες τέχνες. Η ζωγραφική συγκεκριμένα, και αναφερόμαστε μόνο σε αυτή στο σημείο αυτό, καθώς αποτελεί το είδος που επιλέξαμε για τη διδακτική εφαρμογή και τις προτάσεις διδασκαλίας μέσα από την τέχνη και την Ιστορία της Τέχνης, υποδηλώνει την υποκειμενική ανάγκη να αναπαραστήσει κανείς μία αισθητική εντύπωση, αποσκοπώντας στην περιγραφή της εμπειρίας από τον κόσμο.

Τα τέσσερα είδη που προαναφέρθηκαν, κατονομάζουν κάποιες ερευνητικές περιοχές της Ιστορίας της Τέχνης, χωρίς ωστόσο να αντιστοιχούν στις ειδικές συνθήκες ιστορικού καθορισμού του αντικειμένου της. Τα είδη αυτά έχουν αναλάβει τόσο πολλούς ρόλους, κατά καιρούς, που μοιάζουν να εκπροσωπούν κάτι διαφορετικό σε κάθε εποχή. Η εκφραστικότητα της κάθε εποχής συντελείται με κατατάξεις σε επιμέρους είδη και λειτουργικές διεργασίες (Warnke, 1995).

### **1.3. Το έργο τέχνης και οι μέθοδοι κριτικής ανάλυσης**

Πληθώρα ορισμών και ερμηνειών υφίσταται και ως προς το τι αποτελεί έργο τέχνης και τι όχι και πως η παραδοχή ή η άρνηση για την ιδιότητα ενός έργου τέχνης ως τέτοιου μεταβάλλονται με το χρόνο ή από τόπο σε τόπο. Ο Dewey (1934) υποστηρίζει πως τα έργα τέχνης δεν είναι μία παράσταση της πραγματικότητας, αλλά η αναπαράστασή της. Πρόκειται για μία σύνθεση φιλτραρισμένων σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του καλλιτέχνη που γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από τον αποδέκτη. Η Davis (2008) ταυτίζεται με τον Dewey και αντιμετωπίζει την τέχνη και τα έργα της ως ανασχηματισμό της πραγματικότητας που αντανάκλαται μέσα από το δημιουργικό κατασκεύασμα του καλλιτέχνη. Ο Olson (2000), αναλυτικότερος ως προς τον προσδιορισμό του έργου τέχνης, αποδίδει επτά διακριτά χαρακτηριστικά ως προς τον ορισμό του. Θεωρεί πως το έργο τέχνης είναι ένα δημιουργικό «κατασκεύασμα» που ανασχηματίζει την πραγματικότητα χωρίς να την αναπαριστά πιστά, μία πνευματική υπόθεση και διανοητική περιπέτεια, η έκφραση πανανθρώπινων ιδεών που μένει σταθερή στο χρόνο και προκαλεί ποικίλα συναισθήματα στον παρατηρητή.

Η Ardouin (2000) αναφέρεται στα έργα τέχνης ως *ίχνη της καλλιτεχνικής δημιουργίας*, γνώσεις της πρακτικής ή της θεωρίας της τέχνης ή μέσο για την απόκτηση των γνώσεων

αυτών, καθώς και συστατικά του πολιτιστικού πεδίου της τέχνης. Όσον αφορά στην πνευματική αξία της τέχνης, το έργο τέχνης θεωρείται ως χώρος μιας *ενσαρκωμένης πνευματικότητας* και η αξία του αποδίδεται από το θεατή μέσω της πλαισίωσης του έργου.

Τα έργα τέχνης ταυτίζονται με αντικείμενα που παράγονται, έχοντας ως πρόθεση να προκαλούν αισθητική ευχαρίστηση (Layton, 2003). Ο Danto, αποδεχόμενος πολλά διαφορετικά είδη ως τέχνη, συμπεραίνει πως το έργο τέχνης είναι ένα αντικείμενο που ενσωματώνει ένα νόημα. Ισχυρίζεται πως τίποτα δεν είναι έργο τέχνης χωρίς ερμηνεία που να το θεσμοθετεί ως τέτοιο (Αμπάβη, 2010 (χ.η.)).

Στα έργα τέχνης, όπως υποστηρίζει και ο Parsons (2002), οι μορφές που δημιουργούνται από τους καλλιτέχνες αποτελούν τις προτάσεις των δημιουργών πάνω στην αισθητή πραγματικότητα, μία πραγματικότητα που μας παρέχει μία άλλη οπτική και μας καλεί σε νέους στοχασμούς και συναισθηματικές συγκινήσεις.

Για να χρησιμοποιήσουμε και μία φράση των Belting και Kemp, *το ίδιο το έργο είναι ερμηνεία, είτε μιας σκέψης, είτε μιας καλλιτεχνικής ιδέας, που ζητά να αποκαλυφθεί*. Οι καλλιτεχνικές μορφές είναι από μόνες τους φορείς νοήματος. Τα συμφραζόμενα του έργου, να μεν ενισχύουν τη γνώση για τη λειτουργία του, δεν καταργούν, ωστόσο, τη σημασία της καλλιτεχνικής μορφής. Η αντίληψη του καλλιτέχνη για το τι είναι εικόνα καθορίζει και την τρόπο πρόσληψης της εικόνας αυτής από το θεατή (Belting & Kemp, 1995).

Υπάρχουν έργα όπου απεικονίζεται ένα ιστορικό γεγονός, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγκεκριμένες παραπομπές που να εξυπηρετούν την ταύτιση. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τις πολλαπλές ερμηνείες που επιχειρεί να δώσει η πραγματικά ανεξάντλητη βιβλιογραφία στα επιμέρους εικονιζόμενα θέματα, ερμηνείες που πολλές φορές μπορεί να είναι αντιφατικές ή αντικρουόμενες (Χαραλαμπίδης, 1995).

Ήδη από την αρχαιότητα και την εποχή της Αναγέννησης τα έργα τέχνης και ο βίος των καλλιτεχνών έγιναν αντικείμενο μελέτης διαφόρων συγγραμμάτων. Η Ιστορία της Τέχνης ως επιστήμη, ωστόσο, άρχισε να διαμορφώνεται κυρίως τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Παρακάτω ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή των πιο σημαντικών και καθιερωμένων προσεγγίσεων έργων τέχνης, όπως αυτές αναλύονται και παρουσιάζονται από ερευνητές, που ο καθένας από αυτούς ακολουθεί και μία τεκμηριωμένη μέθοδο.

Η οριοθέτηση μεταξύ των μεθόδων προσέγγισης ενός έργου τέχνης δεν είναι απόλυτη, ούτε πάντα ξεκάθαρη ως προς την αυτονομία της. Κάθε μέθοδος, άλλωστε, καλύπτει ένα τμήμα της σημασιόδότησης του αντικειμένου και προσφέρει με το δικό της τρόπο δυνατότητες άντλησης μοναδικών εμπειριών μέσα από το έργο, που δεν αποκτιούνται δια άλλης οδού. Ο διαχωρισμός, επομένως, συμβαίνει για να υπηρετηθεί μία νέα προσέγγιση και κατανόηση του έργου, το οποίο τοποθετείται σε διαφορετικό ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Belting & Kemp, 1995).

Η **μέθοδος της δομικής ανάλυσης**, που έχει συνδεθεί με το όνομα του Hans Sedlmayr (1896-1984), υποστηρίζει πως η κάθε επιμέρους μορφή δεν έχει μεμονωμένη υπόσταση, αλλά αποτελεί μία από τις πολλές εκφράσεις ενός «μορφικού τύπου». Με άλλα λόγια, η δομική ανάλυση παρέχει τη δυνατότητα να περιγράψουμε τα έργα τέχνης ως ολότητες, χωρίς το διαχωρισμό μορφής και περιεχομένου.

Στον αντίποδα της δομικής ανάλυσης βρίσκεται η **μέθοδος της στυλιστικής ανάλυσης**, σύμφωνα με την οποία το έργο τέχνης δεν αναλύεται βάσει της «απτής φαινομενικότητας», μα με την εξωκαλλιτεχνική κατηγοριοποίηση των έργων σε ομάδες εικόνων με χαρακτηριστικές κάθε φορά ιδιότητες (Bauer, 1995).

Η **εικονογραφική-εικονολογική μέθοδος** που συνοψίζεται από τον Erwin Panofsky προσεγγίζει το έργο τέχνης μέσα από τρία στάδια που αντιπροσωπεύουν τον αυξανόμενο βαθμό εμβάθυνσης στην ανάλυση και ερμηνεία του έργου. Τα τρία στάδια αυτά του σχήματος του Panofsky διακρίνονται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς αποτελούν μία ενιαία διαδικασία προσέγγισης του έργου τέχνης (Eberlein, 1995).

Ο Παντελής Πρεβελάκης συνοψίζοντας την εικονολογική μέθοδο του Panofsky αναφέρει πως η ερμηνεία του έργου τέχνης που προτείνει ο τελευταίος γίνεται κατ' αναβαθμούς, ξεκινώντας από τη «φυσική» σημασία του έργου, προχωρώντας στις «συμβατικές» σημασίες του και καταλήγοντας στις συμβολικές του αξίες. Επιπλέον, αναλύοντας τα στάδια αυτά αναφέρει πως ο πρώτος αναβαθμός είναι περιγραφικός, ο δεύτερος αντιστοιχεί σε μια εικονογραφική ανάλυση και ο τρίτος ισοδυναμεί με μια εικονολογική ερμηνεία. (Πρεβελάκης, 1975).

Παρά την κριτική που δέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος και τις ερμηνείες που δόθηκαν για τον όρο «εικονολογία», ο Panofsky συνέχισε να υποστηρίζει πως οι εικόνες είναι μέρος ενός πολιτισμού και αν δε γνωρίζουμε αυτόν τον πολιτισμό, δεν μπορούμε και να τις

κατανοήσουμε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θέσης αυτής, η φράση του πως ένας αβορίγινας της Αυστραλίας δεν θα μπορούσε να αναγνωρίσει το θέμα του Μυστικού Δείπνου-απλώς θα του έδινε την εντύπωση μιας συναρπαστικής βραδινής γιορτής (Panofsky, 1939).

Η *ερμηνευτική θεωρία της Ιστορίας της Τέχνης* ασχολείται με την εμπειριστατωμένη ανάλυση και εξήγηση των έργων των εικαστικών τεχνών, περικλείοντας τη θεωρία της ερμηνείας, τις μεθόδους, την αξιολόγηση και την ερμηνευτική πράξη των έργων τέχνης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα έργα εξετάζονται καθεαυτά, ώστε να απαντηθούν συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται κάθε φορά από τους ερευνητές ως προς τη διαφορετική οπτική εξέτασης που υφίστανται. Η ερμηνεία καθίσταται δυνατή μόνο σε περιπτώσεις όπου το έργο απαλλάσσεται από την πρακτική του λειτουργία και την καθημερινή του χρήση (Bätschmann, 1995).

Ο Belting (1995) δεν πραγματεύεται, όπως υποστηρίζει μία μέθοδο, αλλά ένα φάσμα δυνατοτήτων που επιτρέπουν τη θέαση του έργου στα συμφραζόμενά του. Το είδος, το μέσο, η τεχνική, ο χώρος και ο χρόνος έκθεσης του έργου έρχονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του ερευνητή και αποκτούν έναν εξίσου σπουδαίο ρόλο με το περιεχόμενο του έργου, εφόσον φυσικά αυτό επηρεάζει τη μορφολογική του δομή.

Η *αισθητική της πρόσληψης* αποτελεί τη μέθοδο της Ιστορίας της Τέχνης που εξετάζει τη συμμετοχή του θεατή στο έργο τέχνης. Ο θεατής έχει παρόν και παρελθόν, γεγονός που καθορίζει τον τρόπο θέασης και την αλληλεπίδρασή του με το έργο. Η αισθητική της πρόσληψης, σε αντίθεση με την επωνομαζόμενη «έρευνα του θεατή» ή «έρευνα του κοινού» που στρέφεται προς τους «πραγματικούς θεατές», προσανατολίζεται στο έργο και επιζητά τη λειτουργία του θεατή σε αυτό (Kemp, 1995).

Οι *μέθοδοι της σημειωτικής και σιγματικής προσέγγισης* βασίζονται στη θεωρία των σημείων και απομακρύνονται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την ανάλυση των έργων τέχνης. Αντιμετωπίζουν την τέχνη ως ανταλλαγή πληροφοριών που συνεπάγεται μία επικοινωνιακή πράξη και εκφράζουν κυρίως τη μοντέρνα και σύγχρονη τέχνη, όπου τα όρια μεταξύ των καλλιτεχνικών ειδών καταργούνται και οι κατηγορίες τους αμφισβητούνται (Duroy & Kerner, 1995).

Η *αναλυτική-ψυχολογική προσέγγιση* βασίζεται, σύμφωνα με τον Kraft (1995), σε ένα θεωρητικό σχήμα που ονομάζει «τριπλές δυνάδες». Πρόκειται για ένα σύμπλεγμα που

διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο έργο τέχνης, τον καλλιτέχνη και τον θεατή. Ο τελευταίος, ως ο «φανταστικός τρίτος» στις ανα δύο σχέσεις του σχήματος, έχει λόγο στη δόμηση του έργου, είτε με συνειδητές εμπειρίες και αντιδράσεις, είτε με υποσυνείδητες φιλοδοξίες και αυθόρμητες αντιρρήσεις.

Η *κοινωνική Ιστορία της Τέχνης* αντιλαμβάνεται το έργο τέχνης ως μία μορφή και αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η τέχνη, όπως και η κοινωνική πραγματικότητα, καθορίζεται από δύο βασικές σχέσεις, τις υλικές και τις ιδεολογικές. Από τη μία διακρίνουμε τη «βάση» της κοινωνίας, όπου αναγάγεται η τέχνη ως υλική εργασία και συνδέεται με την εργασιακή οργάνωση συγκεκριμένων παραγωγικών δεδομένων. Από την άλλη, με τον τρόπο που οι ιδέες και οι θεσμοί αποτελούν το «εποικοδόμημα» της κοινωνίας, η τέχνη αναπαράγει και ερμηνεύει τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και με το περιβάλλον ως εικαστική έκφραση της κοινωνικής πραγματικότητας (Schneider, 1995).

Η Spickernagel (1995) ενστερνίζεται την άποψη πως η *φεμινιστική προσέγγιση της Ιστορίας της Τέχνης* συνδέεται άμεσα με το γυναικείο κίνημα που εμφανίζεται στις αρχές τις δεκαετίας του '70, ζητώντας τη δικαίωση της καταπιεσμένης, μέχρι τότε, γυναικείας τέχνης και δημιουργικότητας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση διερευνάται η δράση των γυναικών καλλιτεχνών και η πιθανή διαφορετική αισθητική βάση του διαφορετικού κοινωνικού της ρόλου και εξετάζεται η αναπαράσταση της γυναίκας στην τέχνη. Επιπλέον, η Ιστορία της Τέχνης αντιμετωπίζεται κριτικά ως προς το κυρίαρχο αντρικό στοιχείο των επιστημονικών, εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών κλάδων.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε και «μοντέλα» ανάλυσης έργων τέχνης που έχουν προταθεί κατά καιρούς για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η λογική που ακολουθούν τα «μοντέλα» αυτά στηρίζεται στον εντοπισμό ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά. Ξεκινούν από τα χαρακτηριστικά του έργου που γίνονται άμεσα αντιληπτά και καταλήγουν σε εσωτερικά χαρακτηριστικά, σε αυτό δηλαδή που υποδηλώνει το έργο (Μέγα, 2011).

Ο Feldman (1967) προτείνει την ανάλυση του έργου τέχνης μέσα από τέσσερις στοχαστικές φάσεις: την *περιγραφή*, την *ανάλυση*, την *ερμηνεία* και την *αξιολόγηση*. Ο παρατηρητής, αφού πρώτα εντοπίσει τα άμεσα αντιληπτά στοιχεία του έργου, αναζητά τη θεματολογία, το μήνυμα και τα διανοητικά ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από το έργο.

Ο Broudy (1972), χωρίς να διαφοροποιείται ιδιαίτερα από τον Feldman, ενδιαφέρεται για την ενεργοποίηση των αισθητικών παρατηρήσεων και στη συνέχεια αναζητά την εκφραστικότητα του έργου.

Σύμφωνα με τον Anderson (1993), ο παρατηρητής του έργου τέχνης ακολουθεί τις εξής στοχαστικές διεργασίες: *αρχική αντίδραση, περιγραφή-ερμηνεία-αξιολόγηση*. Από μία γενική και ενστικτώδη λοιπόν αντίδραση, ο παρατηρητής περνά σε πιο αφηρημένες διαστάσεις και ερμηνεύει το έργο, αναζητά το κοινωνικο-πολιτικο-ιδεολογικό υπόβαθρο του καλλιτέχνη και συνθέτοντας όλα τα παραπάνω διατυπώνει μία τελική κρίση για το έργο.

Η Charman (1993) στη *Διδακτική της Τέχνης* υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να καταλάβουν οι μαθητές τα κριτήρια και τη διεργασία με την οποία καταλήγουμε σε μία κριτική αποτίμηση. Μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά μία κριτική μέθοδο, μέσα από την οποία να αναπτύξουν τις δικές τους κρίσεις πάνω στα έργα τέχνης. Προτείνει τέσσερις μεθόδους, την *επαγωγική προσέγγιση*, την *παραγωγική*, την *ενσυναισθητική* και την *αλληλεπιδραστική*. Αφού γίνεται η περιγραφή των μεθόδων, δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής τους, αποβλέποντας στις διαφορετικές κρίσεις για τις αρετές ενός έργου που αναδεικνύονται μέσα από τα διαφορετικά κριτήρια της εκάστοτε μεθόδου.

Σύμφωνα με την ίδια, ένας από τους στόχους της καλλιτεχνικής αγωγής στο σχολείο είναι να μάθουν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους οι ειδικοί ερμηνεύουν τα έργα τέχνης. Προτείνει λοιπόν διδακτικές προσεγγίσεις ερμηνείας σχετικά με μία συγκεκριμένη εποχή και κουλτούρα, τη ζωή των καλλιτεχνών, έργα που πραγματεύονται το ίδιο καλλιτεχνικό πρόβλημα ή μεμονωμένα έργα με στόχο την προσωπική απόκριση.

Τέλος, ο Perkins (1994) στηρίζει τη δική του προσέγγιση για την ανάλυση έργων τέχνης σε τέσσερις διακριτές διαδοχικές φάσεις, που έχουν όμως περιθώρια ελευθερίας. Η πρώτη φάση αφορά στο χρόνο που δίνεται αρχικά για «αντικειμενική», χωρίς ερμηνείες, παρατήρηση, η οποία συνδέεται με προϋπάρχουσες εμπειρίες του παρατηρητή. Στη δεύτερη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη για καλύτερη και δημιουργικότερη παρατήρηση. Στην τρίτη φάση ο παρατηρητής αναλύει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, συμπεραίνει. Τέλος, στην τέταρτη φάση ο παρατηρητής στοχάζεται κριτικά γύρω από το έργο και το «ξεαναβλέπει» στην ολότητά του, αξιοποιώντας το σύνολο των πληροφοριών που έχει δεχθεί από τις προηγούμενες φάσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Perkins δεν κάνει λόγο για «μοντέλο» ανάλυσης έργων τέχνης, αλλά για στρατηγική ή διεργασία προσέγγισής τους.

Δεν υπάρχει μία «σωστή» μέθοδος που να αντιστοιχεί στην ανάλυση έργων τέχνης, ούτε μπορεί να προταθεί κάποια μέθοδος ως η πλέον κατάλληλη για κάποιο συγκεκριμένο έργο τέχνης. Σύμφωνα με τον Belting (1985), η προσέγγιση ενός έργου τέχνης μπορεί να γίνει με διαφορετικές μεθόδους και από διαφορετική οπτική γωνία. Πολλές μέθοδοι επικαλύπτονται, ενώ συνήθως προσεγγίζονται ορισμένες μόνο από τις πλευρές του πολυπρισματικού φαινομένου της τέχνης. Η μέθοδος που επιλέγεται κάθε φορά εξαρτάται από τους ερευνητικούς σκοπούς που εξυπηρετεί, τη φύση του έργου και την επιστημονική κατάρτιση και ιδεολογική στάση του ερευνητή.

#### **1.4 Η καλλιτεχνική αγωγή στην εκπαίδευση**

Για την Charman (1993) τα παιδιά πρέπει να δημιουργούν τέχνη και να αποκρίνονται σε αυτήν για να αποκτήσουν την εμπειρία της τέχνης. Ο ρόλος της καλλιτεχνικής αγωγής, επομένως, είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημασία της τέχνης στη ζωή τους με πιο περιεκτικό τρόπο. Η παροχή υλικών ώστε απλά να απασχολούνται οι μαθητές όταν ο καιρός δεν τους επιτρέπει την ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες δε συνιστά καλλιτεχνική αγωγή.

Καλλιτεχνική αγωγή υπάρχει από τη στιγμή που ο μαθητής μαθαίνει από την τέχνη. Η καλλιτεχνική αγωγή, δεν αποτελεί το άθροισμα των καλλιτεχνικών μαθημάτων, αλλά μία σκοπιμότητα, αυτή της καλλιέργειας. Από τη στιγμή που ο μαθητής θέτει ερωτήματα και προβληματισμούς, στοχάζεται και μαθαίνει για τον εαυτό του, τότε εντάσσεται συνειδητά σε μία *καλλιτεχνική κουλτούρα* και μπορούμε να μιλάμε για καλλιτεχνική αγωγή. Η διδασκαλία της τέχνης, επομένως, είναι κάτι περισσότερο από την παροχή καλλιτεχνικών γνώσεων. Για να έχει νόημα, θα πρέπει να εστιάζει στην επινόηση εργαλείων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο «πεδίο καλλιέργειας», παρέχοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα από την τέχνη. Συνεπώς, η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο δε σημαίνει να προσκομίζουμε και να επιβάλλουμε στους μαθητές «καθολικές» γνώσεις, αλλά να παρέχουμε τα κατάλληλα εφόδια για την απόκτηση γνώσεων που απαντούν στα ερωτήματα που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η διδασκαλία της τέχνης δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στην απασχόληση και την ευχαρίστηση των μαθητών, αλλά και στον προβληματισμό και το στοχασμό (Ardouin, 2000).

Καμία μεμονωμένη προσέγγιση δεν μπορεί να παρουσιάσει στα παιδιά την εγγενή ποικιλία της τέχνης. Για το λόγο αυτό τα καλλιτεχνικά προγράμματα πρέπει να είναι εκλεκτικά και να συνδυάζουν τις παραδόσεις της καλλιτεχνικής σκέψης και την κουλτούρα με τις αντιλήψεις της Παιδαγωγικής για τη διδασκαλία της τέχνης (Charman, 1993).

Σύμφωνα με την Charman (1993), οι σκοποί της διδασκαλίας της τέχνης στηρίζονται σε δύο αρχές. Η πρώτη είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να συνεχίσουν να μαθαίνουν για την τέχνη μόνα τους. Η δεύτερη είναι να καλλιεργήσουμε την αντίληψη των παιδιών για τις σχέσεις ανάμεσα στις δικές τους καλλιτεχνικές δημιουργίες με αυτές των επαγγελματιών καλλιτεχνών, καθώς και τον αντίκτυπο των οπτικών μορφών στην κοινωνία.

Οι στόχοι της καλλιτεχνικής αγωγής οφείλουν να λειτουργούν παράλληλα με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης. Τα ατομικά σχολικά προγράμματα τέχνης πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη θέματα συνέχειας και παροχής ποικιλίας εμπειριών, καθώς και πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της τάξης. Τα παιδιά διαθέτουν ερεθίσματα για την εμπειρία της τέχνης πέρα από αυτά που προσφέρει το σχολείο και η καλλιτεχνική αγωγή. Οι αξίες της ευρύτερης κοινωνίας, όπου κυριαρχεί το κυνήγι του πλούτου και της επιτυχίας και η τέχνη θεωρείται πολυτέλεια του ελεύθερου χρόνου, επηρεάζουν τα παιδιά. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους εκπαιδεύονται μέσα από τις οπτικές μορφές που βλέπουν στο σπίτι, στη γειτονιά τους, στον κόσμο γύρω τους. Αυτή η εξωσχολική εμπειρία των παιδιών είναι μία υπολογίσιμη δύναμη που ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αγνοήσει (Charman, 1993).

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η καλλιτεχνική αγωγή τα τελευταία χρόνια είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εκτιμήσουν την τέχνη σε διαφορετικούς τρόπους ζωής και να διαμορφώσουν το δικό τους τρόπο. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να συνδυαστούν οι τρεις επιμέρους στόχοι της καλλιτεχνικής αγωγής που στο παρελθόν πολλές φορές επικράτησε ένας έναντι των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως επικεντρώνονται στη δημιουργία τέχνης από τα παιδιά παρά στην εκτίμηση των οπτικών μορφών. Για να αποδώσει όμως καρπούς η καλλιτεχνική αγωγή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η Charman προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις που να στοχεύουν τόσο στην προσωπική πλήρωση της τέχνης, όσο και στην εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και την επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (Charman, 1993).

Παρά το γεγονός ότι οι ειδικοί αντιμετωπίζουν την καλλιτεχνική αγωγή ως ένα σκοπό και μία διαδικασία που οφείλει να διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και να μην τοποθετείται σε



στεγανά, η ελληνική, και όχι μόνο, πραγματικότητα μοιάζει αρκετά διαφορετική συγκριτικά με την παραπάνω άποψη. Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων διαχωρίζεται σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Τα σχολικά μαθήματα αντιπροσωπεύουν ένα εννοιολογικό εξοπλισμό, ο οποίος επιτρέπει την πρόσβαση σε ειδικά πεδία καλλιέργειας. Αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής θέτει ερωτήματα στον κόσμο ή προσεγγίζει τον κόσμο με ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά προς τον κόσμο απαιτούν ορισμένες γνώσεις ή παράγουν γνώσεις που δίνουν απαντήσεις. Ένα σχολικό μάθημα, επομένως, προσδιορίζεται από τα ερωτήματα που θέτει στο παιδί και από αυτά που του δίνει την ευκαιρία να θέσει σχετικά με τον κόσμο (Ardouin, 2000).

Η τέχνη συνηθίζεται να περιορίζεται στο μάθημα των Εικαστικών που αν και υποχρεωτικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια περνάει σιγά σιγά στο φάσμα του προαιρετικού και επιλεγόμενου. Και παρά το γεγονός ότι μιλάμε επίσημα για διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο, δε συμβαίνει το ίδιο και με τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης.

Σύμφωνα με τον Σιγάλα (2001), η Ιστορία της Τέχνης απαντάται ως σχολικό μάθημα για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο το σχολικό έτος 1999-2000 στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου ως μάθημα επιλογής των τριών κατευθύνσεων. Ελλείψει κλάδου ιστορικών τέχνης το μάθημα καλούνται να διδάξουν εικαστικοί, αρχιτέκτονες και φιλόλογοι.

Η Ιστορία της Τέχνης συναντάται ως μάθημα και στο πρόγραμμα σπουδών για τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια της χώρας. Το 2015 το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ επαναδιαπραγματεύεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, προτείνοντας δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στην κατεύθυνση των Εικαστικών Τεχνών (Κασβίκης, 2015). Το μάθημα, σύμφωνα με τον εκπονητή του οδηγού για τον εκπαιδευτικό, αποσκοπεί στη *γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με τις διάφορες μορφές εικαστικών τεχνών διαχρονικά* από την προϊστορία μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Ο Σιγάλας (2002) υποστηρίζει πως για να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορία της τέχνης δεν αρκεί μία παρουσίαση με χρονολογική σειρά ή αποσπασματικές αναλύσεις έργων τέχνης, αλλά χρειάζεται να παρουσιαστεί και να αναλυθεί το έργο τέχνης μέσα στην *πολιτισμική του συνάφεια (context)*. Κάτι τέτοιο δεν απαντάται συνήθως στα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί της πράξης δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν δράσεις που να διέπονται από συνοχή και λειτουργικότητα.

## 1.5. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στο σχολείο

Η Ardouin (2000) υποστηρίζει πως κανένα αντικείμενο και κανένα μάθημα δεν έχει αφ' εαυτού παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ούτε η καλλιτεχνική κουλτούρα έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτή καθαυτή. Μία γνώση αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα όταν ο μαθητής ενεργοποιείται, μαθαίνει από αυτή για τον κόσμο και τον εαυτό του και αποκτά νόημα για τον ίδιο. Η μάθηση που αποκτάται μέσω της όρασης, της ακοής και της αφής, αυτή διαθέτει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Με την παραδοχή αυτή, η αισθητική αγωγή δεν είναι φύσει παιδαγωγική, ούτε και προορίζεται μόνο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, αλλά νοείται ως μία «διαγώνια» δραστηριότητα που μπορεί να γίνει πράξη και σε άλλα μαθήματα.

Παρόμοια άποψη για την πολυδιάστατη χρήση της τέχνης στον εκπαιδευτικό χώρο εκφράζει και η Κακίση-Παναγοπούλου (1994). Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία ξεπερνά τα όρια του μαθήματος της αισθητικής αγωγής και διεισδύει σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, προσεγγίζοντας την πραγματικότητα πολύπλευρα και σφαιρικά.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ενισχύεται η άποψη ότι το έργο τέχνης αποτελεί ένα πλούσιο πεδίο, κατάλληλο για διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση, όχι μόνο ως εποπτικό υλικό για τα καλλιτεχνικά μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με αυτό, αλλά και ως αφορμή σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα διδακτικών περιοχών, γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων. Μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης προσφέρεται, επομένως, η δυνατότητα για πολύπλευρη προσέγγιση γνωστικών περιοχών και διδακτικών αντικειμένων, κυρίως ανθρωπιστικού και κοινωνικού περιεχομένου, όπως είναι η ιστορία, τα θρησκευτικά και η αγωγή του πολίτη (Δάλκος, 1998; Ρηγόπουλος, 1990).

Η επαφή με το έργο τέχνης αποτελεί έναν θαυμάσιο παιδαγωγικό τρόπο μάθησης. Η ανάλυση ενός έργου προσφέρει πολυδιάστατη γνώση, αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη του παιδιού. Με τη μεθοδική προσέγγιση του έργου τέχνης προκαλείται το ενδιαφέρον του θεατή και η ευαισθητοποίησή του. Επίσης, η αποκωδικοποίηση των συμβόλων απαιτεί διανοητική εγρήγορση και ανώτερη μορφή σκέψης που διευρύνει την αντιληπτική ικανότητα και δημιουργεί νέες διαστάσεις στη νοητική δραστηριότητα του νέου ατόμου (Μαλαφάντης & Σταμάτη, 2011).

Επιπλέον, προσφέρεται στο παιδί ένας νέος πολυδιάστατος τρόπος θέασης και πρόσληψης του περιβάλλοντος κόσμου *μέσα από το Σχήμα και τη Μορφή, μέσα από τη συνειδητοποίηση*

του χώρου και όχι απλά μέσω λεκτικά προσδιορισμένων και ταξινομημένων εννοιών (Μοσχονά-Καλαμάρα, 1987).

Εκτενής περιγραφή για την αξιοποίηση της τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς ενυπάρχει και στο βιβλίο του Κόκκου *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (2011). Ο ίδιος βασίζεται στην πληθώρα κειμένων της διεθνούς βιβλιογραφίας που προβάλλουν τη συμβολή της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη στην πραγμάτωση ολιστικής μάθησης. Μέσα από την τέχνη, όχι μόνο προσεγγίζεται γνωστικά το θέμα, αλλά ταυτόχρονα ενεργοποιείται η κριτική και δημιουργική σκέψη, η συναισθηματική έκφραση και η φαντασία των μαθητών. Μελετώντας ένα αντικείμενο, παρεμβάλλεται η ανάλυση έργων τέχνης που το περιεχόμενό τους σχετίζεται άμεσα με αυτό. Το νόημα των έργων αξιοποιείται ως έναυσμα για να προσεγγιστεί το μελετώμενο θέμα ανοικτά και πολυδιάστατα. Η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι αξίζει τον κόπο να επιλέγονται έργα τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κόκκος, 2011).

Την ίδια άποψη για τη λειτουργία της τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο εκφράζει και ο Perkins (1994), θερμός υποστηρικτής στο θέμα της επιλογής έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πέρα από την προφανή *πολιτιστική αξία* των έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, η τέχνη λειτουργεί σαν *μαγνήτης για τις αισθήσεις*. Αποτελεί *πόλο έλξης* για την παρατηρητικότητα και βοηθά το θεατή να εστιάσει σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο την ώρα που συντελείται η διεργασία της μάθησης.

Επιπλέον, η τέχνη αποτελεί πλούσιο *πληροφοριακό υλικό* για το μαθητή, καθώς ενισχύει την αισθητική του αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και αναπτύσσει την πολιτισμική του συνείδηση. Η προσεκτική παρατήρηση και η μεθοδευμένη ανάλυση ενός έργου τέχνης παρέχει στο θεατή ιστορικά και πολιτικά στοιχεία, φιλοσοφικές αντιλήψεις και ιδεολογίες, κοινωνικές αξίες και αισθητικές και καλλιτεχνικές συνήθειες (Fowler, 1996).

Παράλληλα, υπάρχουν μελετητές που συνδέουν την τέχνη με τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τον Eisner (2002), μέσω της ανάλυσης ενός έργου τέχνης, η παρατηρητικότητα του παιδιού γίνεται πιο ευφυής, ενεργοποιείται η φαντασία και η ευελιξία στη σκέψη του και αξιοποιείται η δημιουργική του πλευρά. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Efland (2002), ο οποίος προσδιορίζει τέσσερις χωριστές λειτουργίες στη σχέση τέχνης και γνωστικής ανάπτυξης. Υποστηρίζει, λοιπόν, πως το παιδί που εμπλέκεται με την τέχνη αποκτά γνωστική ευελιξία, στρέφεται προς τη γνώση με σκοπό να της προσδώσει ερμηνείες, διευρύνει τη σκέψη και τη φαντασία του και αναπτύσσει την αισθητική του.

Άλλο ένα επιχείρημα για την αξία της ύπαρξης της τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί η ενεργοποίηση της διεργασίας του στοχασμού. Μάλιστα, παρατίθεται η άποψη πως η τέχνη δεν συμβάλλει απλά στη γνωστική ανάπτυξη και τη στοχαστική διάθεση του παιδιού, αλλά αποκτά και μεταγνωστικό ρόλο (Perkins, 1994). Η ανάκληση εμπειριών και συναισθημάτων που μπορεί να προκληθεί κατά την παρατήρηση ενός έργου τέχνης δύναται να ενεργοποιήσει εκ νέου τον παρατηρητή ως προς τη διεξοδικότερη ανάλυση και διερεύνηση του συναισθηματικού του κόσμου και να τον κατευθύνει στο να δώσει αποτελεσματικότερες λύσεις στην επίλυση προβλημάτων. Υπό την έννοια αυτή η τέχνη συμβάλλει στη μεταγνώση κατά τη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται παρατηρώντας ένα έργο τέχνης.

Το έργο τέχνης δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο με το οποίο θα μπορούσαμε να καλλιεργήσουμε τον κριτικό στοχασμό στο σχολείο. Υπάρχουν και άλλα οπτικά μέσα, η κατάλληλη χρήση των οποίων θα οδηγούσε ενδεχομένως στη στοχαστική διάθεση των μαθητών. Η ειδοποιός διαφορά, ωστόσο, του έργου τέχνης σε σχέση με άλλα αντικείμενα είναι η άσκηση του παρατηρητή, ώστε να αναγνωρίζει τη διπλή φύση του έργου. Ο Perkins (1994) στηρίζει την άποψη αυτή, καθώς θεωρεί πως η σκέψη κατά την παρατήρηση ενός έργου τέχνης γίνεται πιο αναλυτική και διεισδυτική, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές συνιστώσες, όπως συμβαίνει και με τον αποτελεσματικό χειρισμό προβληματικών καταστάσεων. Με τον τρόπο αυτό «βλέπουμε» αυτό που ο καλλιτέχνης επιθυμεί να ανακαλύψουμε, που όμως συχνά «κρύβεται» στο έργο τέχνης και δεν αρκεί μία πρώτη ματιά για να πετύχουμε αυτή τη βαθιά κατανόηση.

Παρά το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν έντονα την παιδευτική σημασία της τέχνης και τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία, διαπιστώνεται πως στην τυπική εκπαίδευση η τέχνη δεν αποτελεί κύριο μέλημα και η σύνδεσή της με τη στοχαστική διάσταση μοιάζει μακρινή. Κάποιοι από τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αντιτίθενται στην έλλειψη εκπαιδευτικών πρακτικών σχετιζόμενων με την τέχνη. Τα σχολικά εγχειρίδια και οι επίσημες επιμορφωτικές δράσεις δεν επικεντρώνονται σε τεχνικές που να καλλιεργούν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών και να προωθούν την εκπαίδευση μέσω της τέχνης.

Έχει διαπιστωθεί πως παρά τις, πολλές φορές, αντίξοοες εκπαιδευτικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να εισαγάγουν πιο δυναμικά την τέχνη στην καθημερινή τους πρακτική. Μένει λοιπόν στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού να εντάξει την τέχνη στη διδασκαλία του και να επωφεληθεί από αυτά που έχει να του προσφέρει (Κόκκος, 2011).

## 1.6. Η διεπιστημονική / διαθεματική διάσταση της Τέχνης στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια είναι έντονες οι συζητήσεις στο διεθνή χώρο γύρω από τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών στην εκπαίδευση και το ρόλο που διαδραματίζει η τέχνη σε αυτά. Οι ειδικοί διχάζονται για το αν πρέπει να διδάσκεται «η τέχνη για την τέχνη» στο σχολείο, ή αν αποτελεί παιδαγωγικότερη τακτική να προσεγγίζεται διαθεματικά και να διδάσκεται συνδυαστικά με άλλα διδακτικά αντικείμενα (Russel & Zembylas, 2007).

Σημαντικές διαπιστώσεις για το συγκεκριμένο δίπολο διεξάγουν και οι Hallam, Das Gupta και Lee (2008) στην έρευνά τους για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τέχνη στο δημοτικό σχολείο και τη θέση που αυτή κατέχει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αν και τίθεται το ζήτημα του παραγκωνισμού της τέχνης ως αυτοτελούς διδακτικού αντικειμένου και της ιεράρχησης της τέχνης, ως πρωτίστως απόκτησης δεξιοτήτων και δευτερευόντως προσωπικής έκφρασης, τονίζεται η αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών πως η τέχνη έχει ιδιαίτερη αξία ως διαθεματικό μάθημα, καθώς δύναται να βοηθήσει τη μάθηση και σε άλλες γνωστικές περιοχές και συντελεί στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Η Christopourou (2010) περιγράφει την ελληνική πραγματικότητα για τη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο. Δίνοντας το θεσμικό πλαίσιο γύρω από τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα των καλλιτεχνικών μαθημάτων, εστιάζει στην έλλειψη ευκαιριών για ενασχόληση με τον οπτικό πολιτισμό και την επίδρασή του στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Η ίδια θεωρεί αναγκαία την αλλαγή στο εκπαιδευτικό τοπίο, ώστε μέσω της διδασκαλίας της τέχνης οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν συνειδητά στη μαθησιακή διαδικασία, να δράσουν αυτόνομα και να γίνουν «οπτικά εγγράμματοι».

Η Marshall (2006) προτείνει την ουσιαστική ενσωμάτωση της τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα ως την πιο παραδειγματική διδασκαλία της τέχνης που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Η διδακτική της προσέγγιση συνδυάζει την τέχνη με διαφορετικές περιοχές της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, οι οποίες αποτελούν τα πεδία του περιεχομένου της τέχνης. Γίνεται, επομένως, λόγος για μία διαθεματική, όπως συνηθίζουμε να την αποκαλούμε, προσέγγιση της καλλιτεχνικής γνώσης.

Η σύνδεση της τέχνης με άλλα γνωστικά πεδία, εκτός των άλλων, ενθαρρύνει και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών που νιώθουν ότι δεν τα καταφέρνουν σε ό,τι αφορά στις καλλιτεχνικές δεξιότητες, βελτιώνοντας το αίσθημα αυτοεκτίμησής τους και τις πρακτικές

αυτο-έκφρασής τους (Hudson & Hudson, 2007). Και η τέχνη από την πλευρά της, μπορεί όχι μόνο να διαδραματίσει υποστηρικτικό ρόλο στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, αλλά και να παράσχει το έδαφος για διαισθητικές, δημιουργικές εμπειρίες και επικοινωνιακές διεργασίες μεταξύ των μαθητών.

## **1.7 Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Οι ερευνητές που αναφέρθηκαν και παραπάνω (Hudson & Hudson, 2007) δίνουν έμφαση και στην ετοιμότητα των τελειόφοιτων εκπαιδευτικών να διδάξουν τέχνη στο σχολείο. Συναντάται συχνά το φαινόμενο οι δάσκαλοι «γενικής παιδείας» να μη θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να διδάξουν τέχνη, εξαιτίας της παραδοχής τους ότι οι ίδιοι δεν έχουν έφεση στην παραγωγή τέχνης. Συνίσταται, επομένως, να έρχονται οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν συνθήκες μάθησης τόσο στα «γενικά» μαθήματα, όσο και σε αυτό της τέχνης.

Σε αντιπαράθεση με την επιφυλακτικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών να διδάξουν τέχνη, η έρευνα της Ρανλίου (2004) αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα των δασκάλων στη διδασκαλία της τέχνης, έναντι των καθηγητών των εικαστικών. Φυσικά, δεν υποβαθμίζεται η κατάρτιση και οι ειδικές γνώσεις και η εμπειρία που προσφέρουν οι τελευταίοι στη διδασκαλία της τέχνης. Τονίζεται, ωστόσο, ο παιδαγωγικός τρόπος προσέγγισης των δασκάλων και τα θετικά αποτελέσματα που αυτός επιφέρει στη διδασκαλία. Οι ίδιοι οι μαθητές δείχνουν πολλές φορές προτίμηση στους μη ειδικούς, όσον αφορά στην τέχνη, καθώς θεωρούν ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα, προκαλώντας στην ενασχόληση με την τέχνη περισσότερη ευχαρίστηση σε σύγκριση με αυτή που τους προσφέρει ο ειδικός. Η ιδανικότερη περίπτωση, από τη σκοπιά των μαθητών, είναι ο εκπαιδευτικός που συνδυάζει την εννοιολογική γνώση με την παιδαγωγική γνώση, κατέχει δηλαδή ειδικές καλλιτεχνικές γνώσεις, γνωρίζει όμως και τον κατάλληλο τρόπο για να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του και φροντίζει ώστε να τους παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική και ενδιαφέρουσα ενασχόληση με την τέχνη.

Σύμφωνα με την Charman (1993), ο μη ειδικός δάσκαλος έχει έναν αριθμό πλεονεκτημάτων όταν διδάσκει καλλιτεχνικά μαθήματα. Ο δάσκαλος έχει συνεχή επαφή με τους μαθητές μίας τάξης για τις περισσότερες ώρες της ημέρας και είναι σε θέση να γνωρίζει σε μεγαλύτερο

βαθμό τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να συνδυάζει τη διδασκαλία του με αυτά σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στην τάξη. Επίσης, μπορεί πιο εύκολα να οργανώσει ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών μαθημάτων, καθώς το πρόγραμμα του τελευταίου μπορεί να περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά τμήματα, ενδεχομένως και σχολεία, σε μία ημέρα. Ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να οργανώσει αρκετά μεγάλα προγράμματα και να συσχετίσει εύκολα την τέχνη με άλλα μαθήματα. Ειδικά ο δάσκαλος του δημοτικού συχνά διαθέτει μεγαλύτερη ικανότητα στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν για την τέχνη με πιο φυσικό τρόπο, όπως μαθαίνουν και τα άλλα μαθήματα.

Η Ardouin (2000) θεωρεί πως για να ενταχθούν οι αποκτηθείσες γνώσεις σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που να έχει νόημα για το παιδί πρέπει να ξεκινήσουμε από τις παραστάσεις και τις πραγματικές απορίες των μαθητών. Κάτι τέτοιο απαιτεί τη γνώση του παιδιού που μόνο ο παιδαγωγός είναι σε θέση να κατέχει. Μπορούμε να δείξουμε οποιοδήποτε έργο τέχνης στα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οποιοδήποτε έργο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να θέσει ερωτήσεις και να βρει απαντήσεις που θα το βοηθήσουν στην ανάπτυξή του.

Σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαφαίνεται η σημασία της ένταξης της τέχνης στη διδακτική πράξη όχι μόνο του καλλιτεχνικού μαθήματος, αλλά και των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων που απαντώνται στο σχολικό πρόγραμμα. Η διαθεματική διάσταση του περιεχομένου τους και η διασύνδεσή τους με την τέχνη περιγράφεται εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο. Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό, είναι πως και ο εκπαιδευτικός «γενικής αγωγής» έχει θέση στην τέχνη και μπορεί, εφόσον το επιθυμεί να διεισδύσει σε αυτήν και να διαποτίσει με την τέχνη τη διδασκαλία του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20**

### **ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **2.1 Αναλυτικά προγράμματα και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης**

Υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές σημασίες που αποδίδονται στον ορισμό του αναλυτικού προγράμματος στην ελληνική, αλλά και διεθνή βιβλιογραφία, όπως και διαφορετικοί όροι για να το περιγράψουν. Άλλοτε λοιπόν το συναντάμε ως αναλυτικό πρόγραμμα, και άλλοτε ως πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα διδασκαλίας (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

Στη χώρα μας όταν μιλούμε για αναλυτικό πρόγραμμα, εννοούμε την επιλογή και τη διάταξη εκείνων των μορφωτικών αγαθών που στοχεύουν στην επίτευξη των σκοπών της αγωγής. Το αναλυτικό πρόγραμμα επομένως συγκροτεί το γενικό πλαίσιο οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας μακροπρόθεσμα. Αποτελεί λοιπόν έναν κατάλογο περιεχομένων διδασκαλίας που εκφράζει σκοπούς, στόχους και επιδιώξεις της εκπαίδευσης για διαφορετικούς τύπους σχολείων και τάξεις, προκαθορισμένο χρονικά, όπως συντάσσεται από το Υπουργείο Παιδείας (Νημά & Καψάλης, 2002).

Όπως αναφέρουν και οι Γερογιάννης και Μπούρας (2007), τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος τόσο των συντακτών τους, όσο και των άλλων ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) γιατί αποτελούν θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όπως υποστηρίζουν *αποτελούν σήμερα και στη χώρα μας τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*. Αυτό συμβαίνει γιατί τα αναλυτικά προγράμματα, συνδυαστικά με τα σχολικά εγχειρίδια, εμπεριέχουν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών του σχολείου και *αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού*. Το αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία, επομένως η επιτυχής σύνταξή του επιφέρει και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου.



Η συζήτηση γύρω από τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων είναι εκτενής και οι απόψεις των ειδικών άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν ως προς το σχεδιασμό τους και τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης που περιλαμβάνουν, τους στόχους της Αγωγής που καλούνται να καλύψουν και την ιδεολογία και φιλοσοφία που πρεσβεύουν.

Δεδομένου ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο χρησιμοποιεί ως πυξίδα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, είναι αυτό που του υποδεικνύει καθημερινά τι πρέπει να κάνει και πότε στο σχολείο. Ο σχεδιασμός επομένως του αναλυτικού προγράμματος είναι μία πολύπλοκη κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική διαδικασία και αποτελεί το βασικότερο τομέα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών, η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας, τα τεχνολογικά επιτεύγματα και τα παγκόσμια προβλήματα, θέτουν υπό διαπραγμάτευση το ρόλο που θα έπρεπε να διαδραματίζει το σχολείο ως ένας εκ των βασικότερων κοινωνικών φορέων και επιτάσσουν την ανάγκη για αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, από τη στιγμή που τα τελευταία δεν αποτελούν απλώς ένα διδακτικό οδηγό, αλλά αντανακλούν τις αντιλήψεις μιας κοινωνίας απέναντι στο τι είναι σημαντικό και τι όχι, τι είναι σύγχρονο και τι παρωχημένο.

Σύμφωνα με το Γαβαλά (2003) που είναι υποστηρικτής της Συστημικής Εκπαίδευσης, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν ένα *Ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών* που να αντιμετωπίζει τη γνώση ολιστικά και να αντικατοπτρίζει την κοινωνική πραγματικότητα. Θεωρεί πως για να είναι *Ολοκληρωμένο* ένα πρόγραμμα σπουδών και να διακρίνεται από ένα *Κατακερματισμένο*, οφείλει να δίνει προτεραιότητα σε έννοιες και δεξιότητες που καλύπτουν πολλά γνωστικά αντικείμενα ή επιστημονικούς κλάδους. Πρέπει επομένως να περιλαμβάνει:

- *Συνδυασμό θεμάτων/πολυμαθήματα.*
- *Εμφαση σε project.*
- *Πηγές που ξεπερνούν τα στεγανά των σχολικών βιβλίων.*
- *Σχέσεις μεταξύ εννοιών/εννοιακούς χάρτες.*
- *Θεματικές ενότητες ως οργανωτικές αρχές.*
- *Ελαστικά προγράμματα.*
- *Ελαστικές ομαδοποιήσεις μαθητών.*

Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο κινητοποιεί τους μαθητές, κεντρίζει το ενδιαφέρον και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, είναι κι αυτό που τους βοηθάει να αντιληφθούν τον κόσμο με ενιαίο τρόπο μέσα από την αλληλοσύνδεση και το συσχετισμό των επιμέρους επιστημονικών κλάδων. Η πραγμάτωση αυτή απαιτεί την απομάκρυνση από τον κατακερματισμό της γνώσης και την οργάνωση της ύλης σε πολυμαθήματα, τη συνεργασία ομάδων διδασκόντων διαφορετικών αντικειμένων, κοινό σχεδιασμό και χρόνο διδασκαλίας (Fogarty, 1991).

Σύμφωνα με τον Σύνδεσμο Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης (CIDREE), για να καταφέρουν να συμπορευθούν η εκπαίδευση και η κοινωνική πραγματικότητα του σύγχρονου κόσμου, αναδεικνύεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως μία οικονομική και πρακτική λύση που μπορεί να διαχειριστεί τις κοινωνικές αλλαγές τόσο στο μακρο-επίπεδο (σχολικό σύστημα), όσο και στο μικρο-επίπεδο (σχολική μονάδα/τάξη) (CIDREE, Π.Ι., 1999).

Αυτό που διακρίνει τη διαθεματική προσέγγιση από την παραδοσιακή διδασκαλία είναι η συνένωση των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων που προκύπτει στην πρώτη, ενώ στη δεύτερη συνηθίζουν να διδάσκονται ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα. Η προσέγγιση αυτή δεν είναι καινούρια, καθώς συναντάται και παλιότερα στη βιβλιογραφία με τον όρο «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989).

Κύριο χαρακτηριστικό της διαθεματικής προσέγγισης αποτελεί η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, ώστε το κάθε θέμα να αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες σύμφωνα με τα διαφορετικά επιστημονικά κριτήρια (Βέικου, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία όχι μόνο ως προς τη μορφή του περιεχομένου της που ενιαιοποιείται, αλλά και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται που προωθούν την εργαστηριακή και διερευνητική μορφή διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1997).

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός όρος που να χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ενδο-κλαδική και δια-κλαδική συσχέτιση και ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας, οι όροι που χρησιμοποιούνται θεωρούνται συγγενείς, ωστόσο δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι όροι και παραπέμπουν σε προγράμματα σπουδών με διαφορετική φιλοσοφία, οργάνωση και περιεχόμενο (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον ίδιο, συνηθέστεροι διεθνώς είναι οι όροι *integrated curriculum* και *interdisciplinary curriculum* (ενιαιοποιημένο πρόγραμμα και διεπιστημονικό πρόγραμμα αντίστοιχα). Ακολουθούν οι όροι *thematic integration*, *integrated thematic curriculum*, *integrated themes*, *cross curricular themes* που αντιστοιχούν στους ελληνικούς όρους θεματική ενιαιοποίηση, διαθεματικό πρόγραμμα και διαθεματικότητα (Ματσαγγούρας, 2003).

Για τον Ματσαγγούρα (2003) οι όροι «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα» δεν θα έπρεπε να συγχέονται καθώς είναι σαφείς και διακριτές θεωρητικές αρχές που σχετίζονται με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. Η διαθεματικότητα καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσιο οργάνωσης της διδακτέας ύλης, ενώ η διεπιστημονικότητα τα τηρεί.

*Πιο συγκεκριμένα, η διαθεματικότητα καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος για τον πολιτισμό. Από την άλλη, η διεπιστημονικότητα είναι θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2003).*

Σύμφωνα και με τους παραπάνω ορισμούς η διαθεματική δεν ταυτίζεται με τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Η τελευταία συνδέεται με τη μελέτη ενός αντικειμένου μέσα από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ενώ η διαθεματική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων, χωρίς τα διακριτά όρια των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, μέσα από τη διερεύνηση ενιαίων θεμάτων ή την επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Θεοδωροπούλου, 2012).

Η διαθεματικότητα, επομένως, μπορεί να καταλύει τα ανεξάρτητα μαθήματα που διδάσκονται ξεχωριστά, δεν καταργεί ωστόσο και τις γνώσεις των μαθημάτων αυτών που προέρχονται από τους αντίστοιχους επιστημονικούς κλάδους για το καθένα, αλλά οργανώνει τις γνώσεις αυτές σε θεματικές ενότητες γενικότερου ενδιαφέροντος (Παναγάκος, 2002).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στο γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και πιο συγκεκριμένα στο τρίτο μέρος με τίτλο: Γενικές Αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου

Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), η Διαθεματική Προσέγγιση είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής (ΦΕΚ 303 & 304, 2003).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επανεμφανίστηκε η αναγκαιότητα για διαθεματική ενιαιοποίηση της διδακτικής διαδικασίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, με κύριους υποστηρικτές τους εκπροσώπους της κριτικής και ουμανιστικής παιδαγωγικής. Οι λόγοι επανεμφάνισης του αιτήματος για διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης είναι τόσο επιστημονικής φύσης και κοινωνικο-οικονομικής διάστασης, όσο και ψυχολογικοί και παιδαγωγικοί (Καρούντζου, 2011).

Ο Θεοδωρόπουλος (1997) θεωρεί πως η διαθεματικότητα είναι σημαντική από παιδαγωγική άποψη, καθώς καλλιεργεί σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών, όπως:

- 1) τη χρήση διαφόρων πηγών πληροφόρησης.
- 2) την επικοινωνία.
- 3) την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή.
- 4) τη συνεργασία.
- 5) την επίλυση προβλημάτων.
- 6) τη δημιουργική επινόηση.
- 7) την κριτική επεξεργασία των πληροφοριών.

Με τη διαθεματικότητα το σχολείο από γνωσιοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό και ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός συμμετοχος. Για να θεωρηθεί η διαθεματική προσέγγιση επιτυχημένη προϋποθέτει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών. Απαραίτητη καθίσταται και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, έχοντας ως απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002).

Σύμφωνα με τον Αγγελάκο (2003), η διαθεματική προσέγγιση ως καινοτόμα προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης εμφανίζεται εδώ και πολλά χρόνια στη βιβλιογραφία και υλοποιείται στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο ευρωπαϊκών κυρίως προγραμμάτων ή με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών το 2003 είναι ωστόσο αυτό που θεσμοθετεί επίσημα την ένταξη τέτοιων προσεγγίσεων, ως μία διαδικασία «αποκατάστασης» των προϋπαρχουσών αντιλήψεων γύρω από αυτές στον παιδαγωγικό χώρο.

Ο ίδιος ενστερνίζεται την κοινή παραδοχή που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο, ότι δηλαδή η ένταξη των διαθεματικών προσεγγίσεων στα Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού σχολείου καθίσταται αναγκαία και απαραίτητη. Ο συνεχής κατακερματισμός της γνώσης, η παθητικότητα των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάγκη για αλλαγή της διδακτικής πρακτικής από τη μεριά των εκπαιδευτικών και η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας αποτελούν ορισμένους από τους σημαντικότερους λόγους που απαιτείται ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την προώθηση καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων στη σχολική καθημερινότητα (Αγγελάκος, 2003).

## **2.2 Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: θεωρητικό πλαίσιο και δομή**

Ο Αλαχιώτης (2003) στο εισαγωγικό σημείωμα του νέου Αναλυτικού Προγράμματος παραθέτει πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη των καιρών ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ελληνικού σχολείου, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος που να συμβάλλει στην ένταξη του μαθητή στην κοινωνία με ομαλό τρόπο. Μία τέτοια στρατηγική πρέπει να πλαισιώνεται από πρακτικές που διασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων, των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτών με ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, επιδιώκοντας κάθε δυνατή ποιοτική βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Για να γίνει επομένως το ελληνικό σχολείο βιωματικό, δημιουργικό και μαθητοκεντρικό απαιτούνται αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού εισάγεται μέσω της σύνταξης του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως καινοτόμος προσπάθεια που αναπροσαρμόζει τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων

παρέχει οριζόντια και κάθετη κατανομή της διδασκόμενης ύλης, προωθώντας τη διασύνδεση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και την πολυπρισματική προσέγγιση βασικών εννοιών.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) προσανατολίζονται στην κατεύθυνση που κινούνται τα προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αξιών που αυτά προωθούν. Ιδέες και αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η ανεξίθρησκία, η συλλογικότητα, η κοινωνική συνοχή, ο πολιτισμός και άλλες υποστηρίζονται μέσα από το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Θεοδωροπούλου, 2012).

Στην εισαγωγή του γενικού μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. απαριθμούνται οι παρακάτω προωθούμενες αλλαγές:

α) η ανάπτυξη ισχυρής αυτοαντίληψης, συναισθηματικής σταθερότητας και κριτικής των μαθητών με στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών προσωπικοτήτων.

β) η παροχή δυνατοτήτων για «δια βίου μάθηση» σε κάθε άτομο.

γ) η καλλιέργεια κριτικής προσέγγισης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

δ) η παροχή ίσων ευκαιριών με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

ε) η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας συνδυαστικά με την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη.

στ) η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Στο δεύτερο κομμάτι του γενικού μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνοψίζονται οι γενικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση, προκειμένου να επιτύχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την κοινωνική του ένταξη. Στους κύριους άξονες του εγχειρήματος αυτού συγκαταλέγονται:

α) η παροχή γενικής παιδείας.

β) η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του.

γ) η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές.

δ) η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ε) η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς.

στ) η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας.

ζ) η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη.

η) η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, ταυτόχρονα όμως προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης, τόσο στον κατακόρυφο, όσο και στον οριζόντιο άξονα της διαθεματικότητας. Κάτι τέτοιο υποδηλώνεται άλλωστε και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως *Διαθεματικού* και *Ενιαίου* (οριζόντιος και κατακόρυφος άξονας αντίστοιχα).

Για τη διαμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ελήφθησαν υπόψη οι διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας που σχετίζονται με την εκπαίδευση και οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαφυλάσσεται ο ορισμός του Συντάγματος σχετικά με το σκοπό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος είναι να *συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*. Ο σκοπός αυτός εντάσσεται στη γενικότερη παραδοχή ότι η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί το μοντέλο της αυτοτελούς διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, παρεμποδίζοντας την «εσωτερική συνοχή» και την «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Απαιτείται επομένως η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την κατάλληλη δηλαδή οργάνωση της ύλης με τέτοιο τρόπο, ώστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, τα θέματα να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση γνώσης και πραγματικότητας. Στο βαθμό του εφικτού επομένως, θα πρέπει να συνδέονται και να συσχετίζονται θέματα από τα αυτοτελεί μαθήματα με τις επιστήμες, την τεχνολογία, την τέχνη και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών.

Για το σχεδιασμό των Α.Π.Σ. μπορούν να υιοθετηθούν δύο διαφορετικές στρατηγικές στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης:

α) η συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων «διαθεματικών» διδακτικών αντικειμένων/μαθημάτων.

β) η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Π.Σ. γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μία βαθμίδα της σχολικής γνώσης με την

- i. παράλληλη ή διαδοχική διδασκαλία εννοιών που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων.
- ii. Πραγματοποίηση, στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων, «διαθεματικών» δραστηριοτήτων /εργασιών με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο, που λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών.

Οι σπουδαιότερες δεξιότητες που αναφέρονται ως στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως διαθεματικές και είναι αναγκαίο να προωθούνται από τα Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων είναι οι εξής:

α) η δεξιότητα της επικοινωνίας.

β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή.

γ) η δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας.

δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες.

ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών.

στ) η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων .

ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών.

η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων.

θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης.

ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης.

ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει για κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο το γενικό σκοπό της διδασκαλία του μαθήματος, τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς



γνωστικούς στόχους που αντιστοιχούν στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός διαθεματικών προσεγγίσεων στο Α.Π.Σ. του κάθε μαθήματος.

Όσον αφορά στα επιμέρους Α.Π.Σ., ακολουθείται η παρακάτω δομή:

- α) ειδικοί σκοποί.
- β) στόχοι.
- γ) θεματικές ενότητες.
- δ) ενδεικτικές δραστηριότητες.
- ε) πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας.
- στ) ώρες διδασκαλίας.
- ζ) διδακτική μεθοδολογία.
- η) αξιολόγηση.
- θ) διδακτικό υλικό.

Οι *ειδικοί σκοποί* εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά βαθμίδα και αναφέρονται σε γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν. Για να προσδιοριστούν αυτοί οι σκοποί λαμβάνονται υπόψη η ηλικία των μαθητών που σχετίζεται με τη νοητική τους ανάπτυξη, η αντιληπτική τους ικανότητα, το γνωστικό υπόβαθρο, οι προσδοκίες και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή.

Οι *στόχοι* αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων. Οι στόχοι αυτοί χωρίζονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς για μεθοδολογικούς λόγους, χωρίς όμως να είναι πάντα εύκολη η οριοθέτηση του πεδίου τους.

Οι *στόχοι* ομαδοποιούνται με βάση τρεις άξονες, κοινούς για όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης, τη γνώση και μεθοδολογία, τη συνεργασία και επικοινωνία και τέλος τη σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή.

Οι *θεματικές ενότητες* προσδιορίζουν το περιεχόμενο του κάθε γνωστικού αντικειμένου, οριοθετώντας το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης για το κάθε μάθημα, όπως προκύπτει από το ευρύτερο περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης. Η ύλη αυτή διατάσσεται σε ενότητες κατά τάξη, είτε κλιμακωτά είτε σε επάλληλους κύκλους. Επιπλέον, για τον προσδιορισμό του περιεχομένου κάθε γνωστικού αντικειμένου λαμβάνεται υπόψη και το

περιεχόμενο των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα για διαθεματικές προσεγγίσεις.

Οι *ενδεικτικές δραστηριότητες* ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, τις *θεματικές* και τις *διαθεματικές*. Οι θεματικές δραστηριότητες προωθούν τους στόχους του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, επεξεργαζόμενες βασικές έννοιες της αντίστοιχης επιστήμης. Από την άλλη, οι διαθεματικές δραστηριότητες βασίζονται στην επεξεργασία διαθεματικών εννοιών, συσχετίζοντας γνώσεις από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα.

Τα *διαθεματικά σχέδια εργασίας* είναι ενδεικτικά, αφορούν ευρύτερες θεματικές ενότητες και συμπληρώνουν τις «ενδεικτικές δραστηριότητες» που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. Ο χρόνος που διατίθεται για την εκπόνηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας είναι περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου. Επιπλέον, προτείνεται επιγραμματικά ο τρόπος ανάπτυξής τους, επισημαίνονται οι διαθεματικές έννοιες που προσεγγίζονται, καθώς και τα επιμέρους μαθήματα στα οποία είναι δυνατόν να γίνουν προεκτάσεις.

Οι *ώρες διδασκαλίας* αναφέρονται στον προβλεπόμενο χρόνο διάθεσης για τη διδασκαλία κάθε συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, ο οποίος εξαρτάται από τον όγκο των γνωστικών στοιχείων και το βαθμό δυσκολίας κατανόησής τους.

Η *διδασκτική μεθοδολογία* απαρτίζεται από τις κοινές *παραδοχές διδασκτικής μεθοδολογίας* και τις *προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Οι παραδοχές της διδασκτικής μεθοδολογίας συμβάλλουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του κάθε γνωστικού αντικειμένου και προάγουν τις απώτερες επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες οι οποίες προσδιορίζουν τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Πρόκειται επομένως για στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, για την αποτελεσματικότερη διδασκτική πράξη.

Στο κομμάτι της *αξιολόγησης* του μαθητή τίθεται ο βασικός στόχος της αξιολόγησης που είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων και επιμέρους *στόχοι* στους οποίους αποσκοποί. Έπειτα δίνονται οι *μορφές αξιολόγησης*, όπως αυτές εφαρμόζονται στο σχολικό σύστημα και οι *βασικές αρχές* που διέπουν την αξιολογική διαδικασία. Ακόμη, περιγράφονται οι *τεχνικές αξιολόγησης* που

χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για τον έλεγχο επίτευξης της στοχοθεσίας του κάθε διδακτικού αντικειμένου και τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος.

Τέλος, αναγράφεται το διδακτικό υλικό που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία για το κάθε γνωστικό αντικείμενο. Πρόκειται για τα εγχειρίδια που απευθύνονται στους μαθητές, τις οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς μέσω του βιβλίου του δασκάλου και σε κάποιες περιπτώσεις τα ένθετα ή πρόσθετο εποπτικό υλικό.

### **2.3 Η διαθεματικότητα στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ του Δημοτικού Σχολείου**

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας σοβαρός προβληματισμός στις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου που αφορά την ανεύρεση σχημάτων συνδυασμού διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, που από τη μία θα διασώζουν τα θετικά στοιχεία των σχολικών προγραμμάτων με διακριτά μαθήματα και από την άλλη θα αποφεύγουν τα μειονεκτήματά τους και θα είναι πρακτικά εφαρμόσιμα (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην προβληματική αυτή συμμετέχει ενεργά και η χώρα μας με τη δική της πρόταση υλοποιημένη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), και τα συνεπακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξεκίνησε ως πρόταση-πρόκληση του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Στ. Αλαχιώτη προς τα στελέχη του Π.Ι. να αναζητήσουν τρόπους ολιστικής προσέγγισης της διδασκόμενης γνώσης.

Ο Ματσαγγούρας (2002) αναφέρει πως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στον κατακόρυφο άξονα συσχέτισης επιδιώκει να εξασφαλίσει εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα, τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ενδο-κλαδική συνοχή, την οποία το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί να διασφαλίσει μέσα από την εννοιοκεντρική οργάνωση της γνώσης, απαλείφοντας πρωθύστερα και επικαλύψεις στη διδακτέα ύλη. Ταυτόχρονα, κατά τον οριζόντιο άξονα διαθεματικής συσχέτισης το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί να ενεργοποιήσει τρόπους διεπιστημονικής συσχέτισης, με κυριότερους τους ακόλουθους τρεις:

α) κατά τη μελέτη των επιμέρους ενοτήτων κάθε μαθήματος επιχειρεί να αναδείξει τις διεπιστημονικές εκείνες συσχετίσεις που ενυπάρχουν στα θέματα, στις έννοιες και στις διαδικασίες με όμορους και μη επιστημονικούς κλάδους.

β) μέσα από διαδικασίες «διάχυσης» (infusion) επιχειρεί να εντάξει το περιεχόμενο προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα, η αγωγή υγείας και η αγωγή του καταναλωτή, στα υπάρχοντα μαθήματα.

γ) επιχειρεί να κάνει συμπράξεις μαθημάτων που οδηγούν σε υβριδικά μαθήματα, όπως για παράδειγμα, η μελέτη του περιβάλλοντος.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν περιορίζεται στις διεπιστημονικές συσχετίσεις, αλλά επεκτείνεται στη θεσμοθέτηση σχημάτων προωθημένης διαθεματικότητας. Συγκεκριμένα, θεσμοθετεί διαθεματικές προσεγγίσεις εντός των διακριτών μαθημάτων και εκτός αυτών στα πλαίσια κοινής σύμπραξης διαφορετικών μαθημάτων.

Αναλυτικότερα, προβλέπεται η διάθεση διδακτικού χρόνου, που φθάνει μέχρι και το 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για κάθε μάθημα για την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Το «σχέδιο εργασίας» αποτελεί τον ελληνικό όρο απόδοσης του όρου «project» που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία. Συναντάμε επίσης και τον όρο «σχέδια συνεργατικής έρευνας».

Η πρόταση και συστηματική εφαρμογή των σχεδίων εργασίας έγινε από τον Kilpatrick, μαθητή του Dewey. Ο Kilpatrick ορίζει τη συγκεκριμένη μέθοδο ως μια *προγραμματισμένη δράση που γίνεται με όλη την καρδιά και εκτελείται σε ένα κανονικό κοινωνικό περιβάλλον*.

Πρόκειται, όπως μας περιγράφουν και οι Νημά και Καψάλης (2002), για σύνολα μικρών εργασιών που απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή τους από ότι οι απλές σχολικές εργασίες. Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας προσεγγίζονται από ομάδες, ξεπερνώντας το ατομικό στάδιο εργασίας και χαρακτηρίζονται για την «ανοιχτότητά» τους.

Στα σχέδια εργασίας το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το δάσκαλο στους μαθητές και από την ατομική μορφή εργασίας στη συλλογική. Τονίζεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, εστιάζοντας κυρίως στο επικοινωνιακό του έργο (Χρυσυφίδης, 2003).

Ο Ματσαγούρας (2002) επισημαίνει πως τα σχέδια εργασίας συμβάλλουν στην υλοποίηση, με το φυσικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο, των αρχών και πρακτικών της διαθεματικότητας, διότι προσεγγίζουν τη γνώση βιωματικά, παρουσιάζουν γενικότερο ενδιαφέρον και έχουν ευρύτερη αναφορά στις κοινωνικές καταστάσεις και τις επιστημονικές αναζητήσεις.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1998), με τα σχέδια εργασίας οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες αντιμετώπισης προβλημάτων της καθημερινότητας. Τα σχέδια εργασίας αποδεικνύονται ιδιαίτερα επιτυχή όταν έχουν ως σημείο εκκίνησης τις εμπειρίες των μαθητών και συσχετίζονται με θεματικές της τέχνης (μουσική, εικαστικά, κ.α.), καθώς παρέχουν δυνατότητες ουσιαστικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επίδρασης (Ανδρούσου, 2001).

Ο Ματσαγγούρας (2002) υπογραμμίζει πως με τη σύμπραξη διαφορετικών μαθημάτων κατά περίπτωση, κινούνται και οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας που εκπονούνται στην «Ευέλικτη Ζώνη». Στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης όμως γίνεται η εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) γενικότερου ενδιαφέροντος, στα οποία το περιεχόμενο κάποιου συγκεκριμένου μαθήματος δεν αποτελεί υποχρεωτικά σημείο εκκίνησης τους, όπως συμβαίνει με τα σχέδια εργασίας που προτείνονται σε κάθε διδακτικό αντικείμενο και αναλύονται παρακάτω.

## **2.4 Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το μάθημα των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο αποτελείται από το γενικό σκοπό της διδασκαλίας των Εικαστικών, καθώς και τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) και τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης που αντιστοιχούν στην κάθε τάξη του δημοτικού<sup>1</sup>.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) του μαθήματος των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνει τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, τους στόχους που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη, τις θεματικές ενότητες-άξονες και ενδεικτικές δραστηριότητες και οδηγίες. Αναγράφεται, επιπλέον, ο απαιτούμενος χρόνος που προβλέπεται σε σχέση με την επιλογή των αξόνων, προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας για την κάθε τάξη, ανάλογα με το περιεχόμενο των ενοτήτων της κάθε τάξης και υπογραμμίζεται η

---

<sup>1</sup> Η κατηγοριοποίηση γίνεται ανά δύο τάξεις (Α'/Β', Γ'/Δ', Ε'/Στ'), ομοιοτρόπως με τα σχολικά εγχειρίδια που προτείνονται για το μάθημα των Εικαστικών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

διαθεματικότητα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που απαρτίζουν τις τάξεις του δημοτικού. Ακόμη, περιγράφεται η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των εργαστηρίων των Εικαστικών. Τέλος, καταχωρίζεται το διδακτικό υλικό του μαθήματος για την κάθε βαθμίδα.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Εικαστικών τόσο για το Δημοτικό Σχολείο, όσο και για το Γυμνάσιο, είναι να γνωρίσει ο μαθητής τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σ' αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσα από τη γνώση και την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής.

Μέσα από το μάθημα των Εικαστικών επιδιώκεται να καλλιεργηθεί:

- i. *Η δημιουργικότητα του μαθητή, η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου, η συμμετοχή του στις εικαστικές τέχνες.*
- ii. *Η γνώση και η χρήση των υλικών, των μέσων, των εργαλείων και των πηγών σε ποικίλες εικαστικές μορφές.*
- iii. *Η ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου αλλά και του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα.*
- iv. *Η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά.*

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ., ως ειδικοί σκοποί του μαθήματος των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο αναφέρονται οι κάτωθι:

- i. *Να παρατηρούν, να ερευνούν, να πειραματίζονται και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα.*
- ii. *Να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές και τρόπους, για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο και να μεταβιβάζουν απόψεις, συναισθήματα και βιώματα.*
- iii. *Να γνωρίσουν την ορολογία, τα σύμβολα, τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες και να εξοικειωθούν με αυτά.*
- iv. *Να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να απολαμβάνουν το φαινόμενο της Τέχνης και να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης.*

- ν. *Να γνωρίσουν τα ποικίλων μορφών εικαστικά έργα τέχνης, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν και να εκτιμήσουν την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά.*

Οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για κάθε τάξη στο Α.Π.Σ. ακολουθούν κατευθυντήριες γραμμές από το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων. Έχουν οριστεί έξι διακριτοί άξονες, σύμφωνα με τους οποίους διαρθρώνεται το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι άξονες, ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα της κάθε τάξης, οριοθετούνται ως εξής:

- 1ος άξονας: «Εξοικείωση με απλά υλικά, μέσα, τεχνικές»
- 2ος άξονας: «Μορφικά στοιχεία»
- 3ος άξονας: «Θέμα-Περιεχόμενο-Νόημα»
- 4ος άξονας: «Μορφές εικαστικών τεχνών»
- 5ος άξονας: «Έργα τέχνης-Ιστορία Τέχνης-Καλλιτέχνες»
- 6ος άξονας: «Εισαγωγή στην καλαισθησία-Κριτική και ανάλυση έργου»

Τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο δημοτικό σχολείο, όσο και στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία των εικαστικών σε κάθε τάξη, συναντάμε τη διαθεματικότητα ως έννοια, αλλά και με τη μορφή προτεινόμενων δραστηριοτήτων που φέρουν τη συγκεκριμένη ιδιότητα.

Οι επωνομαζόμενες «ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης» αποτελούν μία εκ των τριών στηλών που μαζί με τους γνωστικούς άξονες και τους γενικούς στόχους συναποτελεί τους βασικούς τομείς ενδιαφέροντος που καλύπτει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Έννοιες όπως: ύλη, χρώμα, μορφή, δομή, ισορροπία, ιδέα, πολιτισμός, παράδοση, χώρος, χρόνος, επικοινωνία, ομοιότητα – διαφορά, κίνηση - δυναμική, όγκος, βάθος, σύνθεση, ρυθμός, μεταβολή, αλληλεπίδραση, εξέλιξη, εξάρτηση, μήνυμα, σύμβολο αποτελούν πρόσφορο έδαφος για να εξεταστούν όχι μόνο από την καλλιτεχνική οπτική, αλλά και με συνιστώσες διαφορετικά γνωστικά πεδία στα οποία τις συναντάμε.

Στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα υπογραμμίζονται οι παραπάνω έννοιες στους στόχους και τις θεματικές ενότητες του κάθε άξονα για τα δίπτυχα των τάξεων Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄, Ε΄-Στ΄. Επιπλέον, προτείνονται διαφορετικά διαθεματικά σχέδια εργασίας για την κάθε βαθμίδα, αναγράφοντας τον τίτλο του προτεινόμενου θέματος, τις θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες που πραγματεύεται και τα πεδία στα οποία μπορεί να λάβει προεκτάσεις. Τα σχέδια

εργασίας καλούνται να συμπληρώσουν τις «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» του αναλυτικού προγράμματος, για τις οποίες διατίθεται το του διδακτικού χρόνου. Τέλος, εξετάζεται η διαθεματικότητα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα για την κάθε τάξη.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι παραπάνω προτάσεις εκφέρονται ως συστάσεις, χωρίς να αναλύονται περαιτέρω. Αποτελούν επομένως μία γενική ιδέα για τον εκπαιδευτικό, χωρίς όμως να του παρέχουν οδηγίες και συμβουλευτική για τον τρόπο εκπόνησής τους.

## **2.5 Τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας**

### *Εικαστικά*

Σε κάθε δίπτυχο τάξεων προτείνονται δύο διαθεματικά σχέδια εργασίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών στις διαφορετικές ηλικιακές βαθμίδες, λαμβάνοντας υπόψη τους και το γνωστικό περιεχόμενο άλλων αντικειμένων που αντιστοιχεί στη διδακτική ύλη της κάθε τάξης.

Για την Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού προτείνονται δύο θέματα: «Η εικονογράφηση παραμυθιού ή θρύλου ή κειμένου παιδικής λογοτεχνίας» και «Ο χώρος του σχολείου – της τάξης», τονίζοντας την ομαδική εργασία και τη συζήτηση ως μέρος της διεξαγωγής τους.

Προχωρώντας στις δύο επόμενες τάξεις του δημοτικού, περιλαμβάνονται δύο ακόμα ενδεικτικά σχέδια εργασίας που αντλούν το περιεχόμενό τους από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των τάξεων αυτών και εστιάζουν στην εκπόνησή τους ως ομαδικών εργασιών. Το πρώτο θέμα αποτελούν οι «Πήλινες κατασκευές με θέματα από τα γνωστικά αντικείμενα της τάξης», ενώ το δεύτερο θέμα αποτελούν «Οι θεοί του Ολύμπου».

Στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, τα διαθεματικά σχέδια εργασίας έχουν ως κεντρικό άξονα τα εικαστικά και επεκτείνονται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ο βασικός πυρήνας των θεμάτων σχετίζεται με την τέχνη και τις μορφές της τέχνης, με διαστάσεις και σε άλλα επιστημονικά πεδία. Η «Ανάλυση έργου» και η «Αγιογραφία» προτείνονται για να προσεγγιστούν διαθεματικά και να εξεταστούν πολυπρισματικά συνδυάζοντας και συσχετίζοντας πληροφορίες και στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται στις δύο τάξεις.



## ***Γλώσσα***

Για το γλωσσικό μάθημα προτείνονται πέντε διαφορετικά σχέδια εργασίας με προεκτάσεις στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού με ποικίλη θεματολογία. Χωρίς να γίνεται διάκριση ανά τάξη ή ηλικιακή βαθμίδα, τα σχέδια εργασίας απευθύνονται σε όλες τις τάξεις με τις ανάλογες προσαρμογές, ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Τονίζοντας την ομαδική εργασία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των ομάδων τους προτείνονται τα κάτωθι: «Εφημερίδα», «Θέατρο», «Τουριστικός οδηγός», «Λεξικό (βαπτιστικών) ονομάτων», «Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες». Ειδικά το τελευταίο θέμα ενδείκνυται για πολυπολιτισμικές τάξεις με ανομοιογενή πληθυσμό, όπου προβάλλεται η ετερότητα και προωθείται η διαφορετικότητα των ανθρώπων μέσω των γλωσσικών τους ιδιαιτεροτήτων.

## ***Μαθηματικά***

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Μαθηματικών προτείνονται ξεχωριστά για την κάθε τάξη διαθεματικά σχέδια εργασίας, άμεσα συσχετιζόμενα με την ύλη και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.

Για την Α΄ τάξη τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας είναι τρία και θέτουν ως στόχο να εμπλέξουν μαθηματικές έννοιες με αντικείμενα γνώριμα στους μικρούς μαθητές από την καθημερινότητα και τη σχολική ζωή. Τα «Μέσα μεταφοράς», «Το περιεχόμενο της σχολικής μου τσάντας» και «Τα παιχνίδια μου» αποτελούν τους τίτλους των επιλεγόμενων θεμάτων για τη συγκεκριμένη τάξη.

Προχωρώντας στην επόμενη τάξη, τα θέματα που έχουν επιλεγεί και καταγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σχετίζονται κυρίως με τις θεμελιώδεις έννοιες του χρόνου και του χώρου και εν συνεχεία της μεταβολής και της αλλαγής. Τα θέματα αυτά φέρουν ως τίτλο «Οι 4 εποχές» και «Το 24ωρό μου».

Οι έννοιες του χώρου και της διαφοράς μεταξύ των πολιτισμών προωθούνται κυρίως μέσω των δύο θεμάτων «Η κατοικία μου» και «Η βιβλιοθήκη μας» που έχουν επιλεγεί και προταθεί για να προσεγγιστούν διαθεματικά στη Γ΄ τάξη με την εκπόνηση σχεδίων εργασίας.

Στη Δ΄ τάξη προτείνονται δύο θέματα που το περιεχόμενό τους πηγάζει από την καθημερινότητα των μαθητών και γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με μαθηματικές έννοιες και την επίλυση μιας προβληματικής. «Ένα φαγητό ή ένα γλύκισμα» και «Το αυτοκίνητο» συναποτελούν τις προτάσεις για σχέδια εργασίας με διαθεματικές διαστάσεις.

Συνεχίζοντας στην Ε΄ τάξη, οι εκπαιδευτικοί μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος προτρέπονται να επιλέξουν ανάμεσα σε τρία επιμέρους σχέδια εργασίας με διαφορετικό περιεχόμενο, προεκτάσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και εξεταζόμενες μαθηματικές και διαθεματικές έννοιες. Τα «Τροχαία ατυχήματα», «Η συμμετρία στη ζωή μας» και «Ένας γίγαντας στην τάξη» συναποτελούν τις ενδεικτικές προτάσεις για την τάξη αυτή.

Στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, η θεματολογία που προτείνεται αφορά περισσότερο τον κλάδο της Γεωμετρίας, καθώς και τις μονάδες μέτρησης των μεγεθών. Τα τρία προτεινόμενα θέματα: «Κατασκευή πυραμίδας», «Μοτίβα στη ζωή μας» και «Το μέτρο στη ζωή μας» πέρα από τις μαθηματικές υπό εξέταση έννοιες, ακολουθούν και μία ιστορική πορεία μέσα από τη χρονική εξέλιξη των φαινομένων αυτών.

### ***Μελέτη Περιβάλλοντος***

Η φύση του μαθήματος της μελέτης του περιβάλλοντος το καθιστά το κατεξοχήν μάθημα που ενδείκνυται για ποικίλλες διαθεματικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες και αποτελεί γόνιμο έδαφος για τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας τα οποία θα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν ομαδικά σε θέματα από το περιεχόμενο του μαθήματος για την κάθε τάξη, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επεκταθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και να εξετάσουν το θέμα πολυπρισματικά.

Για την Α΄ τάξη προτείνονται τέσσερα διαθεματικά σχέδια εργασίας, με προεκτάσεις κυρίως στα Εικαστικά και στη Γλώσσα και εν συνεχεία στα Μαθηματικά και τη Φυσική Αγωγή. Τα θέματα είναι τα εξής: «Ηλιος, αλλαγή μέρας και νύχτας», «Ο τόπος μου (Η γειτονιά μου, το σχολείο μου)», «Επαγγέλματα» και «Πολιτισμός (Επίσκεψη σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς)».

Για τη Β΄ τάξη, ο εκπαιδευτικός παροτρύνεται σε τρία διαθεματικά σχέδια εργασίας με σημαντικές προεκτάσεις σε περισσότερα και διαφορετικά γνωστικά πεδία. Ο «Πολιτισμός», «Ο κύκλος του νερού» και «Η ενέργεια στη ζωή μας» σηματοδοτούν τα τρία αυτά σχέδια.

Στην επόμενη τάξη συναντάμε δύο κοινά θέματα με τη Β΄ τάξη που όμως εδώ προσεγγίζονται διαφορετικά. Ο «Πολιτισμός» και «Η ενέργεια στη ζωή μας» συναποτελούν την κοινή θεματική που όμως διερευνάται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και παρέχει εναλλακτικές μορφές και διαδικασίες μάθησης. Στα δύο αυτά θέματα προστίθενται και «Οι μεταφορές» και «Η εργασία» ως ενδεικτικά θέματα για την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας.

Στη Δ΄ τάξη που αποτελεί και την τελευταία τάξη στην οποία διδάσκεται το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος τα προτεινόμενα θέματα σχετίζονται περισσότερο με την τέχνη και τις καλλιτεχνικές εκφάνσεις που μπορεί να προκύπτουν μέσω του περιεχομένου τους. Τα θέματα που προκύπτουν είναι τα κάτωθι: «Ζωή και τέχνη», «Μουσική και επικοινωνία», «Το Μουσικοκινητικό ταξίδι» και «Χώρος και χρόνος».

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μελέτης του Περιβάλλοντος προβλέπει και την ενασχόληση με ευκαιριακές ενότητες που παρέχουν ακόμη περισσότερες δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση θεμάτων και ενδεχομένως και την εκπόνηση σχεδίων εργασίας ανάλογα με τις συνθήκες της εκάστοτε τάξης και σχολικής μονάδας. Οι ενότητες αυτές διακρίνονται σε «Επίκαιρες», «Εορταστικές» και «Εποχικές» ανάλογα με τη φύση και τις ιδιαιτερότητές τους.

### **Φυσική**

Για το μάθημα της Φυσικής, το οποίο διδάσκεται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, προτείνονται πέντε διαθεματικά σχέδια εργασίας, τρία εκ των οποίων στην Ε΄ τάξη και δύο στη Στ΄ τάξη. Τα ενδεικτικά θέματα για την Ε΄ τάξη φέρουν ως τίτλο «Πηγές ενέργειας στον τόπο μου», «Από τον Αρχιμήδη στο υποβρύχιο» και «Η διατροφή του σύγχρονου ανθρώπου». Στη Στ΄ τάξη συναντάμε τα θέματα με τίτλο «Τα πολλά πρόσωπα της ενέργειας» και «Άνθρωπος και φάρμακα».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο ακόμη, υπάρχουν δύο σχέδια εργασίας με κοινό πυρήνα για τις δύο τάξεις που όμως προσανατολίζονται σε διαφορετικές πτυχές και εκφάνσεις του ίδιου θέματος. Επισημαίνεται ακόμη ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής τα θέματα των προτεινόμενων διαθεματικών σχεδίων εργασίας περιγράφονται και αναλύονται σε μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός που προσφέρει στον

εκπαιδευτικό καθοδήγηση και συμβουλευτική, διευκολύνοντάς τον ως προς το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας.

### ***Ιστορία***

Στο μάθημα της Ιστορίας το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει οκτώ συνολικά διαθεματικά σχέδια εργασίας, δύο για την κάθε τάξη στην οποία διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα (Γ', Δ', Ε', Στ'), τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη διδακτέα ύλη που προβλέπεται για τις τάξεις αυτές.

Στη Γ' τάξη, όπου το σχολικό εγχειρίδιο κατακλύζεται από ενότητες και κεφάλαια που πηγάζουν από την ελληνική μυθολογία, τα σχέδια εργασίας που προτείνονται είναι «Η κατοικία άλλοτε και τώρα» και «Οι θεοί του Ολύμπου».

Στη Δ' τάξη, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ιστορική περίοδο της αρχαιότητας, προτείνονται αντίστοιχα ενδεικτικά θέματα όπως «Στο εργαστήρι ενός αγγειοπλάστη» και «Ένα αρχαίο θέατρο», παρέχοντας την αφορμή και τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν και πτυχές της τοπικής ιστορίας γύρω από αυτά.

Στην Ε' τάξη αναλύονται οι ιστορικές περίοδοι των ελληνορωμαϊκών και βυζαντινών χρόνων, οπότε υπάρχουν και οι αντίστοιχες ενδεικτικές προτάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προκειμένου να σχεδιαστούν και να διεξαχθούν σχέδια εργασίας με διαθεματική χροιά. «Η Αγία Σοφία» και «Κάστρα του τόπου μου» τιτλοφορούν τα θέματα για τη συγκεκριμένη τάξη. Το δεύτερο προσφέρει ποικίλλα ερεθίσματα για τη διερεύνηση τόσο σε πανελλαδική εμβέλεια, όσο και σε τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τη γεωγραφική θέση και τα πολιτισμικά στοιχεία της περιοχής της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Τέλος, το μάθημα της Ιστορίας στη Στ' τάξη πραγματεύεται θέματα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της Ελλάδας, με προεκτάσεις ωστόσο και στην παγκόσμια σφαίρα. Τα σχέδια εργασίας που επιλέγονται περιορίζονται στον ελληνικό χώρο, ωστόσο αποτελούν καινοτόμες ιδέες, καθώς εμπλέκουν στο γνωστικό περιεχόμενο διαφορετικές μορφές τέχνης, αναδεικνύοντάς τις ως ιστορικές μαρτυρίες, αλλά και ως σύγχρονες οπτικές ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων του παρελθόντος. Το ένα θέμα αποτελεί «Η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία» και το άλλο «Το -21 μέσα από τη ζωγραφική», παρέχοντας ευκαιρίες για τη

διερεύνηση ιστορικών περιόδων μέσα από διαφορετικές πηγές και με εναλλακτική ματιά, όπως αυτή αποτυπώνεται από τους λογοτέχνες και τους ζωγράφους του τότε και του τώρα.

### ***Θρησκευτικά***

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών περιλαμβάνει τέσσερα διαθεματικά σχέδια εργασίας, χωρίς σαφή και διακριτά όρια για τις επιμέρους τάξεις του δημοτικού στις οποίες διδάσκεται το μάθημα (Γ', Δ', Ε', Στ'). Κι ενώ ένα θέμα ενδέχεται να προτιμάται σε κάποια συγκεκριμένη τάξη, καθώς συμβαδίζει με τη διδακτέα ύλη της, κάποιο άλλο ίσως να μπορούσε να προσεγγιστεί σε όλες τις τάξεις, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και διαμορφώνοντας τα μέσα διδασκαλίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κάθε τάξης, ώστε να συνάδει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στο ηλικιακό τους επίπεδο. Τα θέματα έχουν τιτλοδοτηθεί ως εξής: «Η ιστορία της βυζαντινής εικόνας», «Τα Χριστούγεννα: έθιμα και παραδόσεις από διαφορετικές περιοχές», «Ο προστάτης Άγιος της ενορίας μας» και «Το Ευαγγέλιο, μορφή και περιεχόμενο».

### ***Γεωγραφία***

Στο μάθημα της Γεωγραφίας προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ποικίλα διαθεματικά σχέδια εργασίας με προεκτάσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Τα θέματα διακρίνονται ως προς την τάξη εκπόνησης των εργασιών (Ε' και Στ'), καθώς είναι άμεσα συσχετίσιμα με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της κάθε τάξης και την καθορισμένη διδακτέα ύλη.

Στην Ε' τάξη προτείνονται τα εξής διαθεματικά σχέδια εργασίας: «Ιστορική συνέχεια στον ελλαδικό χώρο», «Οι σεισμοί στην Ελλάδα», «Απολιθώματα και σπήλαια στην Ελλάδα», «Τουριστικός οδηγός της Ελλάδας ή συγκεκριμένου γεωγραφικού διαμερίσματος» και «Ζώα ή φυτά της πατρίδας μας που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν».

«Η κουζίνα της Ευρώπης/του κόσμου», «Τραγούδια ή μύθοι απ' όλο τον κόσμο» και «Τα δάση ή οι θάλασσες του κόσμου» αποτελούν τα ενδεικτικά προτεινόμενα θέματα για τη Στ' τάξη. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα θέματα της Στ' τάξης ακολουθούν το μακροεπίπεδο της

παγκόσμιας σφαίρας που εφαρμόζεται και στα σχολικά εγχειρίδια, σε αντίθεση με το μικροεπίπεδο του ελλαδικού χώρου που εφαρμόζεται στην Ε΄ τάξη.

### ***Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή***

Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελεί ένα μάθημα που προσφέρει στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού πληθώρα ευκαιριών για διαθεματικές προσεγγίσεις ζητημάτων που αφορούν τον άνθρωπο και το κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα παρατίθενται τέσσερα σχέδια εργασίας, δύο για κάθε τάξη, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στα ζητήματα αυτά, προσανατολισμένοι σε επιμέρους εκφάνσεις του ίδιου θέματος, εμπλέκοντας διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Για την Ε΄ τάξη προτείνονται τα θέματα «Η οικογένεια στον κόσμο» και «Η ασφάλεια του πολίτη», ενώ για την τελευταία τάξη του δημοτικού τα προτεινόμενα θέματα φέρουν τίτλο «Το σχολείο στην Ευρωπαϊκή Ένωση» και «Το έργο της UNICEF».

Από όλα τα παραπάνω διακρίνεται η πρόθεση των συντακτών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ. να εισαγάγουν τη διαθεματική προσέγγιση ενοποιημένων θεματικών περιοχών που να απευθύνονται σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Για άλλη μία φορά όμως, θεωρούμε πως αυτό γίνεται αποσπασματικά και δεν προωθείται η ουσιώδης διαθεματικότητα, καθώς τα σχέδια εργασίας που προτείνονται έχουν ως σημείο έναρξης ένα διδακτικό αντικείμενο. Είναι περισσότερο διεπιστημονικά, παρά διαθεματικά, καθώς ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που εμπεριέχονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Υπό την έννοια αυτή, το θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα (Γρόλλιος, 2003).

Επιπλέον, η προαιρετική χροιά που τους δίνεται και οι πενιχρές υποδείξεις ως προς το σχεδιασμό και την υπολοποίηση τους κατά τη διδακτική πράξη, δε δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί ενεργά με τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας. Αποτελούν έναν οδηγό με τη μορφή καταλόγου που όμως αδυνατεί να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει τη συμβουλευτική που χρειάζεται, ώστε να κάνει πράξη την αρχική ιδέα που του δίνεται.

Παρατηρείται επίσης ότι ελάχιστα είναι τα σχέδια εργασίας, πέρα από αυτά του μαθήματος των εικαστικών, που συνδέουν και προωθούν τη συσχέτιση της τέχνης με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Από την πληθώρα των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας για την κάθε τάξη σε κάθε μάθημα, λιγοστά είναι αυτά που παρέχουν δυνατότητα ενασχόλησης με την τέχνη και ειδικά με τις εικαστικές τέχνες και τον οπτικό πολιτισμό.

Κι ενώ μπορεί να συναντάμε στις συγκεκριμένες προτάσεις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη ορισμένων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως π.χ. το σχέδιο, η ζωγραφική, το κολάζ κ.α., ωστόσο απουσιάζει η τέχνη ως οπτική μορφή που θα παρείχε στους μαθητές ευκαιρίες για παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης, προσωπική έκφραση και επίγνωση της πολιτιστικής κληρονομιάς και του ρόλου που διαδραματίζει η τέχνη στην καθημερινότητα των ανθρώπων και στην κοινωνία γενικότερα. Ακόμη όμως και στις μεμονωμένες περιπτώσεις που η τέχνη αποτελεί ερευνητικό πεδίο για την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, ο εκπαιδευτικός δεν μπαίνει εύκολα στη θέση να το υλοποιήσει στην τάξη, καθώς δεν έχει ούτε τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνει, ούτε τη μεθοδολογική υποστήριξη που απαιτείται.

## **2.6 Αποτίμηση και κριτική του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ.**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραθέτει μαζί με τα επίσημα ΦΕΚ των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και κάποια στοιχεία από τον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό και προβάλλει τις καινοτομίες που αυτά προωθούν, ειδικά από τον Πρόεδρό του, Στ. Αλαχιώτη.

Τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. λοιπόν σύμφωνα με τους συντάκτες τους:

α) είναι κείμενα υψηλής επιστημονικής ποιότητας και συμφωνούν με τη διεθνή πρακτική των Curricula.

β) αρουσιάζουν τη γνώση ως ενιαία και πολυπρισματική.

γ) θεωρούν τη μάθηση όχι μόνο ως προϊόν αλλά και ως διαδικασία αυτενέργειας, ανακάλυψης και κοινωνιογνωστικής δόμησης.

δ) εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές ευκαιρίες μάθησης, συνδέοντας το σχολείο με την καθημερινότητα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις, καθώς και τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.

ε) παρέχουν ευκαιρίες και αναπτύσσουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

στ) εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας.

ζ) συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην απόκτηση της γνώσης και στην αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών.

η) συμβάλλουν στη δημιουργία θετικότερου κλίματος μάθησης.

Παρατίθεται επιπλέον συνοπτικός «δεκάλογος» καινοτομιών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Συνοπτικά οι καινοτομίες που παρουσιάζονται είναι οι εξής:

1. ο εκσυγχρονισμός της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης.
2. ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης.
3. η Διαθεματικότητα.
4. η Ευέλικτη Ζώνη.
5. τα Σχέδια Εργασίας.
6. η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.
7. η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο.
8. ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών.
9. η βελτίωση των διαφόρων αλφαριθμητισμών.
10. ο εκσυγχρονισμός με τα νέα βιβλία.

Ως προς το σύνολο των προτάσεων και των αλλαγών που επιχείρησαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπ.Ε.Π.Θ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Ευέλικτη Ζώνη κλπ.), υπάρχουν σοβαρές «ενστάσεις» και κριτική όσον αφορά στον τρόπο που προωθήθηκαν για εφαρμογή στα σχολεία, στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα βαθύτερα αίτια που οδήγησαν στις επιλογές αυτές (Ντιβέρη, 2005).

Ο Γρόλλιος (2003) παρατηρεί μία σημαντική πρωτοτυπία σε σχέση με τη διαδικασία σύνταξης του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ. Είναι η πρώτη φορά που θεωρείται πρόταση προς συζήτηση η δημοσίευση εκπαιδευτικού προγράμματος στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, πράξη η οποία στο παρελθόν σήμαινε νομική κατοχύρωσή του. Επιπλέον, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν δημοσίευσε ούτε τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας, αλλά ούτε και τις



συζητήσεις που έγιναν εντός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του.

Ο Φράγκος (2002), αναφερόμενος στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., υπαινίσσεται πως πρόκειται για παράφραση και κακή ερμηνεία, για αντιγραφή ουσιαστικά από κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση άλλων χωρών. Επιπλέον, το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως σε ένα τεράστιο όγκο αριθμού σελίδων το καθιστά δύσχρηστο για τους εκπαιδευτικούς και η δημοσίευσή του σε ΦΕΚ προμηνύει κάτι τετελεσμένο, χωρίς περιθώρια για αλλαγές και διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ωστόσο, αυτό που απασχολεί ιδιαίτερα τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό κλάδο, εκτός της κριτικής για τη διαδικασία συγκρότησης του προγράμματος, είναι η ανάγκη για κριτική προσέγγιση του περιεχομένου του. Τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δε δείχνουν να ενδιαφέρονται για τις κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τους παράγοντες αυτούς ως αναγκαίο συστατικό για τις εκπαιδευτικές μεταβολές που προβάλλουν. Οι διαφορετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση και οι διαφορετικές προτάσεις για το μέλλον της είτε δεν υπάρχουν είτε δεν αξίζει να αναφερθούν. Το ίδιο ισχύει και με τη συμβολή της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τις συνέπειες που επιφέρει η λειτουργία της εκπαίδευσης στη λειτουργία της κοινωνίας. Η εκπαίδευση εμφανίζεται ως μία ουδέτερη κατάσταση, αποστασιοποιημένη από την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα (Γρόλλιος, 2003).

Ο Γρόλλιος (2003) διακρίνει πως η ανάγνωση των επιθετικών προσδιορισμών του τίτλου του («Ενιαίο», «Διαθεματικό») παραπέμπει σε μια νέα αντίληψη για τη συγκρότηση του προγράμματος, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη μελέτη των σχέσεών του με τη συνολική κρατική εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική.

Δεδομένου ότι οι συγγραφείς του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνουν έμφαση στην εννοιοκεντρική οργάνωση της γνώσης, ο κατακόρυφος άξονας συσχέτισης αφορά την αναδιοργάνωση του περιεχομένου σε όλη την έκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στη συνοχή και την ομαλή ροή της γνώσης. Αν και αυτή η αναδιοργάνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί βήμα στην κατεύθυνση ενός ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν υιοθετεί το στόχο αυτό άμεσα, αλλά ούτε και μακροπρόθεσμα.

Ο ίδιος δεν ενστερνίζεται την άποψη των συντακτών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς τη διαθεματική του διάσταση. Θεωρεί πως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν είναι διαθεματικό, καθώς όχι μόνο θεμελιώνεται σε χωριστά μαθήματα αλλά και γιατί η πλειοψηφία των πρακτικών που προτείνεται για την υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης χαρακτηρίζονται κατ' ουσία διεπιστημονικοί τρόποι συσχέτισης της γνώσης.

Συνεπώς, οι προτεινόμενες «διαθεματικές δραστηριότητες», οι «διαθεματικές έννοιες» και οι «διαθεματικές εργασίες» συμβάλλουν στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων οι οποίοι περιέχονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα επιμέρους Α.Π.Σ. των χωριστών μαθημάτων. Η οργάνωση του νέου προγράμματος δεν θεμελιώνεται σε θέματα αλλά στην κατάκτηση περιεχομένων που προβλέπει η διδασκαλία των χωριστών μαθημάτων.

Η Χρονοπούλου (2003), αναφερόμενη στη Διαθεματική προσέγγιση και στις προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις αναρωτιέται πώς ταιριάζουν τα «κλειστού τύπου Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών» με μια μέθοδο που είναι κατεξοχήν ενεργητική και ανακαλυπτική.

Υπάρχει επιπλέον και η παραδοχή πως το γεγονός ότι η διαθεματικότητα αναφέρεται προς το τέλος των ενοτήτων σημαίνει πως δεν αποτελεί τη βάση και την ουσία του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Γίνεται φανερό ότι με τα προτεινόμενα νέα προγράμματα το μάθημα δεν αρχίζει με τη διαθεματικότητα, αλλά τελειώνει μ' αυτή. Συνεπώς τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν στηρίζονται στη διαθεματικότητα αλλά την προσθέτουν ως «καρύκευμα» (Φράγκος, 2002).

Ο Θεριανός (2004) υποστηρίζει ότι η διαθεματική προσέγγιση δε θα έπρεπε να παρουσιάζεται από τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως καινοτομία και ότι *στην ουσία δεν είναι τίποτε άλλο από διδακτικές πρακτικές που έχουν γίνει και γίνονται στο ελληνικό σχολείο δίχως να έχουν πετύχει την αλλαγή της εσωτερικής του λειτουργίας και της φυσιογνωμίας του*. Τονίζει επιπλέον, ότι απουσιάζει η αξιολόγηση της προηγούμενης εμπειρίας πριν την εισαγωγή της καινοτομίας.

Ως προς τα θέματα των προτεινόμενων από το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδίων εργασίας, ενώ οι συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των επιμέρους Α.Π.Σ. υποστηρίζουν ότι τα «πραγματικά ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών» πρέπει να αποτελούν σημείο εκκίνησης για τη διεξαγωγή τους στη διδακτική πράξη, είναι οι ίδιοι που προκαθορίζουν τα θέματα που καλούνται οι μαθητές να ερευνήσουν (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προτείνουμε στο επόμενο κεφάλαιο μία ουσιαστική διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτό αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια των διδακτικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Η οργάνωση αυτή θεμελιώνεται σε θεματικές ενότητες και προτείνεται με δύο ξεχωριστές κατευθύνσεις, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα διαθεματικότητας. Παρουσιάζονται επομένως με ενιαίο τρόπο θέματα που διαποτίζουν το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων στις διαφορετικές βαθμίδες του δημοτικού σχολείου, αλλά και κατά τάξη, καταλύοντας τη διαχωριστική γραμμή των ξεχωριστών σχολικών μαθημάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3Ο

### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΤΡΕΧΟΥΝ ΚΑΘΕΤΑ ΚΑΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

#### 3.1 Θεματικές ενότητες ως προς τον κατακόρυφο άξονα διαθεματικότητας

Αρχικά, μελετήσαμε τα σχολικά εγχειρίδια των ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων για το δημοτικό σχολείο, πλην των μαθημάτων ειδικοτήτων, ως προς τις διαθεματικές προσεγγίσεις που μπορεί να ενέχουν, που δεν έχουν όμως ληφθεί σε μεγάλο βαθμό υπόψη στη σύνταξη των βιβλίων και του αναλυτικού προγράμματος. Η διαθεματική προσέγγιση που προτείνουμε κινείται στο πλαίσιο της προωθημένης διαθεματικότητας και συσχετίζει επιμέρους διδακτικά αντικείμενα και ενότητες, με πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία την τέχνη και την ιστορία της τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζοντας τη διδασκόμενη ύλη με κατακόρυφο άξονα διαθεματικότητας και σε συμφωνία με την επάλληλη διάταξη της ύλης (Νημά & Καψάλης, 2002), διερευνήθηκε το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τόσο του βιβλίου του μαθητή, όσο και του τετραδίου εργασιών, όπου αυτό δίνεται ξεχωριστά στους μαθητές, για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης του Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Φυσικής, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Μέσω αυτής της διερευνητικής διαδικασίας αναδείχθηκαν κάποιες θεματικές ως προς την επαναληπτικότητά τους σε διαφορετικές τάξεις για κάθε μάθημα.

Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών όπως αυτές συναντώνται στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα κάθε τάξης. Η σχηματική μορφή σε πίνακα επιλέχθη για να καταστήσει πιο ευανάγνωστο τον όγκο των θεματικών και πιο ευδιάκριτο τον εντοπισμό στους. Οι θεματικές ακολουθούν αλφαβητική σειρά και ομαδοποιούνται βάσει της συσχέτισης του περιεχομένου τους (βλ. υποκεφάλαιο 3.4)

<b>1. ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	«Αθλήματα – σπορ» τιτλοφορεί η δέκατη έκτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄τάξης και αποτελεί τη μοναδική ενότητα με επίκεντρο τον αθλητισμό.
<b>Μελέτη</b>	Ο αθλητισμός αποτελεί ένα θέμα που απαντάται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μελέτης περιβάλλοντος και των τεσσάρων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, στην Α΄τάξη, στο θεματικό πλαίσιο «Οι ανάγκες του ανθρώπου», η τρίτη ενότητα «Ο αθλητισμός στο σχολείο μας» επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα. Στην επόμενη τάξη, συναντάμε το πρώτο κεφάλαιο της δέκατης έκτης ενότητας «Αθλητισμός και Ψυχαγωγία», «Ο αθλητισμός και οι Ολυμπιακοί Αγώνες». Προχωρώντας στην τρίτη τάξη, ερχόμαστε σε επαφή με το κεφάλαιο «Νους και σώμα», πέμπτο κεφάλαιο της έβδομης ενότητας «Ο Πολιτισμός μας (Πολιτισμός)». Τέλος, στη Δ΄τάξη, υπάρχει το έκτο κεφάλαιο «Αθλητισμός και πολιτισμός» της δεύτερης ενότητας «Ο Πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών (Πολιτισμός)», το οποίο πραγματεύεται ζητήματα αθλητισμού και πολιτισμού.
<b>2. ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	«Ο Μάης με τα στεφάνια» στην ενότητα «Γιορτή και ξενοιασιά» της τρίτης τάξης υπενθυμίζει τη σημασία της πρώτης ημέρας του μήνα αυτού, όχι μόνο ως ανοιξιάτικης καρποφορίας, αλλά και ως ανθρώπινων ιδανικών και κεκτημένων. Στη Δ΄τάξη τρεις ξεχωριστές ενότητες, η έκτη «Ιστορίες παιδιών, η δέκατη «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα» και η δέκατη τρίτη «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι», παρουσιάζουν η καθεμία διαφορετικές ανάγκες και δικαιώματα του ανθρώπου και ιδιαίτερα του παιδιού. Δε θα μπορούσε να λείπει η συγκεκριμένη θεματική και από τη μεγαλύτερη εκ των τάξεων του δημοτικού. Στη Στ΄τάξη επομένως, εμπεριέχεται και η έκτη ενότητα «Η ζωή σε άλλους τόπους» που συμφωνεί με το παραπάνω περιεχόμενο.
<b>Μελέτη</b>	«Οι ανάγκες του ανθρώπου» αποτελούν τον τίτλο τόσο ενός εκ των θεματικών πλαισίων του βιβλίου της πρώτης τάξης, όσο και της πρώτης ενότητας που το απαρτίζει. Στην επόμενη τάξη, συναντάμε την πέμπτη ενότητα «Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου» που πραγματεύεται το θέμα. Η Γ΄τάξη παρουσιάζει πληθώρα κεφαλαίων που στοχεύουν στην ανάλυση και

	επεξεργασία του θέματος των ανθρώπινων δικαιωμάτων και αναγκών. Τα τρία πρώτα κεφάλαια «Άνθρωποι και ανάγκες», «Είμαστε παιδιά και έχουμε δικαιώματα», «Άντρες και γυναίκες ίσοι στη ζωή και στην εργασία» της έκτης ενότητας «Τι χρειαζόμαστε για να ζούμε (Ανάγκες, αγαθά και κατανάλωση - Σχέσεις)» αποτελούν τα εν λόγω κεφάλαια.
<b>Ιστορία</b>	Το τρίτο κεφάλαιο «Η Αμερικανική και η Γαλλική Επανάσταση» της πρώτης ενότητας «Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους (μέσα 15 <sup>ου</sup> αιώνα – αρχές 19 <sup>ου</sup> αιώνα)» πραγματεύεται τη θεμελίωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο ιστορικό της πλαίσιο.
<b>Αγωγή</b>	Στην Ε΄τάξη, μία ολόκληρη ενότητα με τίτλο «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις» πραγματεύεται το συγκεκριμένο θέμα. Προχωρώντας στην επόμενη τάξη, υπάρχει πλήθος αναφορών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στην πρώτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η κοινωνία» και συγκεκριμένα στο δεύτερο κεφάλαιο «Ένα σχολείο για όλους» της δεύτερης ενότητας «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα» παρουσιάζεται ένα από αυτά. Επιπλέον, στη δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Το άτομο και η πολιτεία» αναλύονται θεμελιώδη δικαιώματα στο πρώτο κεφάλαιο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη» της δεύτερης ενότητας «Κράτος και πολίτης». Τέλος, ολόκληρη η τέταρτη θεματική με τίτλο «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα» εξετάζει την ύπαρξη, θεμελίωση, παραβίαση και προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου.
<b>Θρησκευτικά</b>	Θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας και δικαιοσύνης μεταξύ των ανθρώπων παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ και της Ε΄τάξης. Στην πρώτη συγκεκριμένα, ολόκληρο το έκτο κεφάλαιο «Η εκκλησία πορεύεται σε όλο τον κόσμο» πραγματεύεται τα προαναφερθέντα ζητήματα. Στη δεύτερη, γίνεται λόγος σε δύο επιμέρους υποκεφάλαια «Αγώνες για τη δικαιοσύνη» και «Πολλά παιδιά πεθαίνουν από πείνα κάθε μέρα» του πέμπτου κεφαλαίου «Αγώνες για έναν κόσμο ανθρωπινότερο».
<b>3. ΑΠΟΚΡΙΕΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Το βιβλίο της Γ΄τάξης είναι το μοναδικό από εκείνα του γλωσσικού μαθήματος σε όλο το δημοτικό που απαντάται η συγκεκριμένη εορτή. Στην ειδική ενότητα «Γιορτάζω και θυμάμαι» συναντάμε τρίτο στη σειρά το κεφάλαιο «Απόκριες».

<b>Μελέτη</b>	Όπως η προαναφερθείσα εορτή, ομοιοτρόπως και οι Απόκριες καταχωρούνται στην τρίτη ενότητα «Τι είναι ο πολιτισμός;» στο πλαίσιο «Ο Πολιτισμός μας», με ομώνυμο κεφάλαιο.
<b>4. ΑΡΧΑΙΟΙ ΜΥΘΟΙ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Αρχίζοντας με την Α΄ τάξη, συναντάμε το κεφάλαιο «Αρχαίοι Μύθοι» στην τελευταία ενότητα με τίτλο «Το κοχύλι». Συνεχίζοντας στην τρίτη τάξη, το κεφάλαιο «Στο νησί του Αιόλου» από την ενδέκατη ενότητα «Ήτανε μια φορά...» εξιστορεί ένα μέρος από την «Οδύσσειας» του Ομήρου. Και στην Ε΄ τάξη παρουσιάζονται αρχαίοι μύθοι και ανεξήγητα φαινόμενα του παρελθόντος στη δέκατη ενότητα με τίτλο «Μυστήρια – επιστημονική φαντασία».
<b>Μελέτη</b>	Το μελετώμενο θέμα εμφανίζεται μόνο στο βιβλίο της Δ΄ τάξης και συγκεκριμένα στο δεύτερο κεφάλαιο «Η παράδοσή μας : Όσα “έφτασαν” σε μας από παλιά» της δεύτερης ενότητας με τίτλο «Ο Πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών (Πολιτισμός)».
<b>Ιστορία</b>	Η ύλη του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ τάξης για το μάθημα της Ιστορίας χωρίζεται σε δύο μέρη. Ολόκληρο το πρώτο μέρος, το οποίο διακρίνεται σε έξι επιμέρους ενότητες, αποτελεί το βασικό κορμό της ελληνικής μυθολογίας, γεγονός που το καθιστά άμεσα συσχετιζόμενο με το θέμα των αρχαίων μύθων. Οι έξι προαναφερθείσες ενότητες είναι οι εξής: «Η δημιουργία του κόσμου», «Ο Ηρακλής», «Ο Θησέας», «Η Αργοναυτική Εκστρατεία», «Ο Τρωικός Πόλεμος» και «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα».
<b>5. ΑΣΤΙΚΟ ΤΟΠΙΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στη δέκατη έβδομη ενότητα «Εφημερίδες! Εφημερίδες!» του εγχειριδίου της Β΄ τάξης υπάρχουν αναφορές γύρω από το αστικό τοπίο. Προχωρώντας στο εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης το αστικό τοπίο συναντάται στη δεύτερη ενότητα «Η ζωή στην πόλη», καθώς και στη δέκατη τρίτη ενότητα «Κατασκευές». Στη Στ΄ τάξη συναντάμε για ακόμη μία φορά αστικές εικόνες, στη δεύτερη κατά σειρά ενότητα με τίτλο «Κατοικία».
<b>Μελέτη</b>	Το αστικό τοπίο αποτελεί μία θεματική που ενυπάρχει στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος και των τεσσάρων τάξεων. Στην Α΄ τάξη, συναντάμε τη δεύτερη ενότητα «Η γειτονιά μου» από το ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ο τόπος μου». Αν προχωρήσουμε στη Β΄ τάξη, ολόκληρη η δεύτερη

	<p>ενότητα με τίτλο «Η συνοικία μου» πραγματεύεται το συγκεκριμένο θέμα μέσα από εννιά χωριστά κεφάλαια. Η επόμενη τάξη προσφέρει στη δεύτερη ενότητα «Ο Τόπος μας (Τόπος και Χώρος – Σχέσεις)» το δεύτερο κεφάλαιο «Χωριά και πόλεις του τόπου μας». Τέλος, στη Δ΄ τάξη εντοπίζουμε δύο κεφάλαια διαφορετικών ενότητων που προσεγγίζουν το θέμα. Το όγδοο κεφάλαιο «Σημαντικά έργα» της πρώτης ενότητας «Ελλάδα – Η χώρα μας (Τόπος)» και το ενδέκατο κεφάλαιο «Το πράσινο στις πόλεις» της τρίτης ενότητας «Η φύση είναι το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)».</p>
<b>Γεωγραφία</b>	<p>Στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης έχουμε ποικίλες αναφορές σχετιζόμενες με το αστικό περιβάλλον. Στην τρίτη ενότητα του βιβλίου «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας» συναντάμε τρία ξεχωριστά κεφάλαια, άμεσα συνδεδεμένα με το παρόν θέμα. «Οι πόλεις της Ελλάδας», «Ο δασικός και ο ορυκτός πλούτος της Ελλάδας» και «Η βιομηχανική παραγωγή στην Ελλάδα» αποτελούν το τριακοστό δεύτερο, το τριακοστό όγδοο και τριακοστό ένατο κεφάλαιο αντίστοιχα.</p>
<b>Θρησκευτικά</b>	<p>Ξεκινώντας με τη Δ΄ τάξη, συναντάμε το τέταρτο κεφάλαιο «Συνεχίζουμε όλοι μαζί». Μέρος του κεφαλαίου συναποτελούν τα δύο τελευταία υποκεφάλαια «Εκδρομή στο ξωκλήσι» και «Επίσκεψη στο μοναστήρι». Η αρχιτεκτονική των θρησκευτικών κτιρίων αποτελεί κατά γενική ομολογία ένα από τα κύρια συστατικά κάθε αστικού ή ημιαστικού τοπίου. Συνεχίζοντας στην Ε΄ τάξη, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αρχιτεκτονική των εκκλησιών μέσα από το κεφάλαιο «Δημιουργώντας έναν όμορφο κόσμο» και ιδιαίτερα από το δεύτερο και τρίτο υποκεφάλαιο «Πώς είναι κτισμένη και διακοσμημένη μια Εκκλησία» και «Η Αγία Σοφία: Ένα θαύμα τέχνης». Τέλος, στην τελευταία τάξη του δημοτικού, «Το Άγιον Όρος» αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση αρχιτεκτονικού κάλλους μακριά από τα κοσμικά βλέμματα των ανθρώπων. Παρατίθεται στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο «Επίκαιρα θέματα».</p>
<b>6. ΒΙΒΛΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	<p>Στην Α΄ τάξη, συναντάται η ένατη ενότητα με τίτλο «Ο κόσμος των βιβλίων». Έξι κεφάλαια πραγματεύονται το θέμα του βιβλίου και της βιβλιοθήκης. Στην Ε΄ τάξη επίσης, η ένατη ενότητα «Βιβλία – βιβλιοθήκες», όπως γίνεται φανερό από τον τίτλο της πραγματεύεται το θέμα αυτό.</p>



<b>Μελέτη</b>	Το μελετώμενο θέμα δε συναντάται παρά μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄τάξης. Συγκεκριμένα, «Το βιβλίο» είναι ένα εκ των κεφαλαίων που υπάγονται στις ευκαιριακές ενότητες στο τέλος του βιβλίου.
---------------	--

### **7. ΓΕΝΕΘΛΙΑ**

<b>Γλώσσα</b>	«Με προσκαλούν και προσκαλώ» ονομάζεται η δέκατη τέταρτη ενότητα της δευτέρας τάξης, η οποία, όπως μας προιδεάζει και ο τίτλος, ασχολείται με τον εορτασμό των παιδικών γενεθλίων. Προχωρώντας στην επόμενη τάξη, ο τίτλος «Αξέχαστα γενέθλια» υποδηλώνει μία ακόμη εμφάνιση του συγκεκριμένου θέματος. Συναντάται στην όγδοη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Έλα στην παρέα μας». Άλλη μία φορά που συναντάμε την ευχάριστη αυτή θεματική είναι στην έκτη ενότητα «Οι φίλοι μας οι φίλες μας» του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄τάξης.
---------------	--

<b>Μελέτη</b>	Στις ευκαιριακές ενότητες που εσωκλείονται στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου της Β΄τάξης, και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα «Ας γιορτάσουμε», δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν το παρόν θέμα.
---------------	--

### **8. ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ**

<b>Γλώσσα</b>	Στη δωδέκατη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της τρίτης τάξης με τίτλο «Του κόσμου το ψωμί» εμφανίζονται ποικίλες γεωργικές εργασίες και κυρίως όσες σχετίζονται με τα σιτηρά και την παρασκευή του ψωμιού. Προχωρώντας στην τετάρτη τάξη, παρουσιάζονται εργασίες σχετικά με την ελιά και την παραγωγή λαδιού στην έβδομη ενότητα «Η ελιά». Για τη Στ΄τάξη η έβδομη ενότητα «Η ζωή έξω από την πόλη» παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις εργασίες της υπαίθρου.
---------------	--

<b>Γεωγραφία</b>	Στην Ε΄τάξη συναντάμε δύο συνεχόμενα κεφάλαια, «Η αγροτική παραγωγή στην Ελλάδα» και «Η κτηνοτροφική παραγωγή και η αλιεία στην Ελλάδα», τα οποία αποτελούν το τριακοστό έκτο και τριακοστό έβδομο κεφάλαιο της τρίτης ενότητας «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας».
------------------	---

### **9. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

<b>Μελέτη</b>	Στην πρώτη ενότητα του βιβλίου της Γ΄τάξης που τιτλοφορεί «Ζούμε μαζί (Ομάδα και Κοινωνία - Σχέσεις)», συναντάμε το πέμπτο κεφάλαιο «Εκλογές στο δήμο» ως κομμάτι της έκφρασης της δημοκρατίας ενός κράτους.
---------------	--

<b>Αγωγή</b>	<p>Δύο εκ των τεσσάρων ενοτήτων του βιβλίου της πέμπτης τάξης ασχολούνται με το ζήτημα της δημοκρατίας και ιδιαίτερα με την ελληνική πραγματικότητα. Οι εν λόγω ενότητες είναι η τρίτη «Ζούμε στη δημοκρατία», καθώς και η τέταρτη «Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων», αποτελώντας μαζί τη μισή σχεδόν διδακτέα ύλη. Στη Στ' τάξη, μαθήματα δημοκρατίας παραδίδονται σε μία ολόκληρη ενότητα «Κράτος και πολίτευμα» και σε ένα επιμέρους κεφάλαιο «Οι εκλογές στο δήμο». Η πρώτη ανήκει στη δεύτερη θεματική ενότητα του βιβλίου «Το άτομο και η πολιτεία». Το δεύτερο υπάγεται στην τέταρτη ενότητα «Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής» της πρώτης θεματικής ενότητας με τίτλο «Το άτομο και η κοινωνία».</p>
<b>10. ΔΙΑΤΡΟΦΗ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	<p>Στην εικοστή πρώτη ενότητα της Β' τάξης «Χρήσιμες οδηγίες», μεταξύ των άλλων, λαμβάνουν χώρα διατροφικές συνήθειες, συσχετιζόμενες με τον εορτασμό του Πάσχα. Ακολουθούν «γλυκές» συνταγές μαγειρικής από την τρίτη τάξη. Συγκεκριμένα, εμπεριέχονται στο δεύτερο κεφάλαιο «Μικρομαγειρέματα» της όγδοης ενότητας «Έλα στην παρέα μας!». Στην επόμενη τάξη γίνεται αναφορά και συμβολικός συσχετισμός με το συγκεκριμένο θέμα στην ενδέκατη ενότητα «Γελάσαμε με την ψυχή μας». Τέλος, στη Στ' τάξη η ομώνυμη τέταρτη ενότητα πραγματεύεται τη συγκεκριμένη θεματική.</p>
<b>Μελέτη</b>	<p>Το θέμα των διατροφικών συνηθειών κάνει την εμφάνισή του μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' τάξης για το συγκεκριμένο μάθημα. Μάλιστα, η ενότητα «Η διατροφή μας» παρουσιάζεται ως ευκαιριακή στο τέλος του βιβλίου.</p>
<b>Φυσική</b>	<p>Στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης συναντάμε το κεφάλαιο «Ισορροπημένη διατροφή» να εμφανίζεται πρώτο στην ενότητα με τίτλο «Πεπτικό Σύστημα».</p>
<b>11. ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	<p>Με τον τίτλο «Τηλεόραση», η δέκατη πέμπτη ενότητα του βιβλίου της Ε' τάξης προσεγγίζει το θέμα της διαφήμισης. Γίνεται λόγος κυρίως για την προώθηση των διαφημιστικών μηνυμάτων μέσω του συγκεκριμένου μέσου μαζικής ενημέρωσης. Στην τέταρτη ενότητα με τίτλο «Διατροφή» της Στ' τάξης, έχουμε επίσης αναφορές σχετικές με το χώρο της διαφήμισης.</p>

<b>Μελέτη</b>	Στο βιβλίο της τρίτης τάξης του δημοτικού απαντάται το κεφάλαιο «Διαφημίσεις παντού!!!», πέμπτο σε σειρά εμφάνισης στην έκτη ενότητα «Τι χρειαζόμαστε για να ζούμε (Ανάγκες, αγαθά και κατανάλωση - Σχέσεις)».
<b>12. ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	«Η πτήση των γερανών» από την ενότητα «Όλοι μια αγκαλιά» της Γ΄τάξης αποτελεί ένα κεφάλαιο ύμνο για την ειρήνη στον κόσμο, καταγγέλλοντας τα δεινά του πολέμου. Απαντάται επιπλέον και στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης, τόσο στην έκτη ενότητα «Η ζωή σε άλλους τόπους»,όσο και στη δέκατη έβδομη ενότητα «Πόλεμος και ειρήνη», η οποία πρωτοστατεί με ποικίλο υλικό σχετικό με το συγκεκριμένο θέμα.
<b>Μελέτη</b>	Μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄τάξης για το συγκεκριμένο μάθημα γίνεται λόγος για το δίπτυχο πόλεμος και ειρήνη. «Δικαίωμα στην ειρήνη» ονομάζεται το δεύτερο κεφάλαιο της πέμπτης ενότητας «Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου».
<b>Αγωγή</b>	Το ζήτημα του πολέμου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κεφαλαίου «Παγκόσμια προβλήματα» που εμπεριέχεται στο βιβλίο της έκτης τάξης. Το κεφάλαιο αποτελεί το πρώτο εκ των δύο της πρώτης ενότητας «Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις» της τέταρτης θεματικής ενότητας με τίτλο «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄τάξης, στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο «Η ζωή με τους γύρω μας», ενυπάρχει το «Το κακό ασχημίζει τη ζωή» που πραγματεύεται το θέμα του πολέμου. Ενώ στην Ε΄τάξη, στο «Αγωνιζόμαστε για την ειρήνη» που αποτελεί τμήμα του πέμπτου κεφαλαίου «Αγώνες για έναν κόσμο ανθρωπινότερο» το θέμα διερευνάται από την πιο αισιόδοξη οπτική της ειρήνης και της διαφύλαξής της προς αποφυγή των δεινών που επιφέρει ένας πόλεμος.
<b>13. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η ενότητα 20.«Ποιος είναι; Τι κάνει;» της Β΄ τάξης δίνει έμφαση σε επαγγέλματα του παρελθόντος που έχουν εξαλείψει. Στην τελευταία τάξη ερχόμαστε σε επαφή με δύο ενότητες που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα. «Η ζωή έξω από την πόλη» και «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα» αποτελούν τους τίτλους της έβδομης και δέκατης τρίτης ενότητας αντίστοιχα.

<b>Μελέτη</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της πρώτης τάξης του δημοτικού το θέμα της ανθρώπινης εργασίας εμφανίζεται στην τέταρτη ενότητα «Αγαθά και επαγγέλματα» που υπάγεται στο πλαίσιο «Οι ανάγκες του ανθρώπου». Στη Δ΄τάξη, ολόκληρη η τέταρτη ενότητα «Επαγγέλματα και προϊόντα στον τόπο μας (Οικονομία και Επαγγέλματα)», με πέντε διαφορετικά επιμέρους κεφάλαια, εμβαθύνει στο θέμα.
---------------	--

#### **14. ΕΠΟΧΕΣ - ΜΗΝΕΣ**

<b>Γλώσσα</b>	Στο εγχειρίδιό της Α΄ τάξης, το κεφάλαιο «Βόλτα στο βουνό», το οποίο αποτελεί το τέταρτο κεφάλαιο της όγδοης ενότητας με τίτλο «Άνοιξη», ασχολείται με τις τέσσερις εποχές και τα χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, η δέκατη ενότητα «Το κοχύλι», ως τελευταία πριν τη λήξη του σχολικού έτους εστιάζει σε μία εκ των τεσσάρων εποχών, το καλοκαίρι. Στη Β΄τάξη, το βιβλίο ξεκινά με την ενότητα «Στο δρόμο για το σχολείο», η οποία αποδίδει φόρο τιμής στο φθινόπωρο. Στην πέμπτη ενότητα με τίτλο «Πάμε για ψώνια;» γίνεται λόγος για τους δώδεκα μήνες του έτους. Τέλος, η τελευταία ενότητα «Να σου πω τι έμαθα;» αποτελεί ύμνο για την καλοκαιρινή περίοδο. Στην ειδική τελευταία ενότητα της Γ΄τάξης «Γιορτή και ξενοιασιά», το τρίτο κεφάλαιο «Το καλοκαίρι» πραγματεύεται την ομώνυμη εκ των τεσσάρων εποχή. Τέλος, στη Δ΄τάξη η πρώτη ενότητα «Ένα ακόμα σκαλί» ασχολείται με τις αναμνήσεις του καλοκαιριού και την έλευση του φθινοπώρου.
<b>Μελέτη</b>	«Ο άνθρωπος και ο χρόνος» είναι η μία εκ των δύο ενότητων του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ τάξης που εμπεριέχει τις εποχές και τους μήνες. Ανήκει στο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ο χρόνος» και απαρτίζεται από έξι κεφάλαια. Η δεύτερη ενότητα είναι «Τα φυτά του τόπου μου» και συγκεκριμένα το τρίτο κεφάλαιο «Οι εποχές και τα φυτά» από το ευρύτερο πλαίσιο «Ερευνούμε το περιβάλλον». Στη Β΄ τάξη, τα κεφάλαια «Πώς μετράμε το χρόνο» και «Οι τέσσερις εποχές» από τις ενότητες «Ο χρόνος» και «Ευκαιριακές» αντίστοιχα παρέχουν υλικό πάνω στο υπό διαπραγμάτευση θέμα.
<b>Γεωγραφία</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης οι εποχές του έτους αναφέρονται στην πρώτη ενότητα «Η Γη ως ουράνιο σώμα» και συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «Η περιφορά της Γης – οι εποχές».

<b>15. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Σε συνάφεια με το προηγούμενο θέμα τα δύο προαναφερθέντα κεφάλαια για την Α΄ τάξη δίνουν έμφαση στους καλλιτέχνες και τα εργαστήριά τους. Σχετική αναφορά εμφανίζεται και στη δέκατη έκτη ενότητα του εγχειριδίου της Στ΄τάξης με τίτλο «Μουσεία».
<b>16. ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Εξέχουσα θέση κατέχει το θέμα της ετερότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και των πολιτισμών στην ύλη του γλωσσικού μαθήματος της Στ΄τάξης. Το θέμα δεν απαντάται σε μία, αλλά σε τρεις ξεχωριστές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Η πρώτη ενότητα «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα», η δεύτερη ενότητα «Κατοικία» και η έκτη ενότητα «Η ζωή σε άλλους τόπους» απαρτίζονται από πλούσιο υλικό σε σχέση με τα προαναφερθέντα.
<b>Μελέτη</b>	«Άντρες και γυναίκες ίσοι στη ζωή και στην εργασία» τιτλοφορεί το τρίτο κεφάλαιο της έκτης ενότητας «Τι χρειαζόμαστε για να ζούμε (Ανάγκες, αγαθά και κατανάλωση - Σχέσεις)» του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄τάξης. Στην επόμενη τάξη, το θέμα διερευνάται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τρία κεφάλαια δύο επιμέρους ενοτήτων. Στη δεύτερη ενότητα με τίτλο «Ο Πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών (Πολιτισμός)» συγκαταλέγονται το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο «Θρησκευτικά μνημεία στον τόπο μας» και «Από πολιτισμό σε πολιτισμό» αντίστοιχα. Στην έβδομη και τελευταία ενότητα με τίτλο «Οι άνθρωποι επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε (Επικοινωνία και Ενημέρωση)» το πρώτο κεφάλαιο «Διαφορετικοί λαοί, διαφορετικές γλώσσες» πραγματεύεται επίσης ζητήματα ετερότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων.
<b>Γεωγραφία</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της έκτης τάξης βρίσκουμε το δέκατο ένατο κεφάλαιο «Γλώσσες και θρησκείες» που υπάγεται στην τρίτη ενότητα «Η Γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου». Το εν λόγω κεφάλαιο αναφέρεται σε διακριτά χαρακτηριστικά των ανθρώπων ανάλογα με τον τόπο διαμονής τους στον πλανήτη. Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι η τέταρτη ενότητα με τίτλο «Οι ήπειροι» στοχεύει στην εκτενή ενασχόληση σχετικά με διαφορετικά σημεία του πλανήτη. Το θέμα της ετερότητας των ανθρώπων εμφανίζεται πιο επίκαιρο από ποτέ, καταλαμβάνοντας σημαντικό χώρο στη διδακτέα ύλη της συγκεκριμένης τάξης για το μάθημα αυτό.

<b>Αγωγή</b>	Η ετερότητα αποτελεί εναρκτήρια οδό για το βιβλίο της Ε΄τάξης, καθώς η πρώτη ενότητα «Είμαστε όλοι πολίτες» πραγματεύεται πολυδιάστατα το θέμα. Το ζήτημα όμως αυτό δεν απουσιάζει και από το εγχειρίδιο της Στ΄τάξης. Δύο ξεχωριστά κεφάλαια κάνουν λόγο για την ετερότητα τόσο σε εγχώριο επίπεδο, όσο και σε ευρωπαϊκό. «Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα» είναι ο τίτλος του δεύτερου κεφαλαίου της τρίτης ενότητας «Η Εκκλησία», της ευρύτερης θεματικής ενότητας «Το άτομο και η κοινωνία» που παρουσιάζεται πρώτη. Επιλέον, στην τρίτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση», στη δεύτερη ενότητα «Οι Ευρωπαίοι Πολίτες» βρίσκουμε το πρώτο κεφάλαιο «Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο έκτο κεφάλαιο «Ετερόδοξοι και αλλόθρησκοι» του βιβλίου της Στ΄τάξης μελετάται το ζήτημα της ετερότητας των ανθρώπων με σημείο αναφοράς τον παράγοντα της θρησκευτικής πίστης.

### *17. ΖΩΑ*

<b>Γλώσσα</b>	Ξεκινώντας με το γλωσσικό μάθημα, αρχικά συναντάμε το θέμα των ζώων στο εγχειρίδιο της πρώτης τάξης του δημοτικού και συγκεκριμένα στην έβδομη ενότητα με τίτλο: «Καράβια», στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο: «Ένα γράμμα για την Ιωάννα». Προχωρώντας στη δεύτερη τάξη το θέμα αυτό απαντάται και στα τρία τεύχη και συγκεκριμένα στα κεφάλαια «Είμαστε έτοιμοι;» (κεφάλαιο 6), «Αλληλογραφώ» (κεφάλαιο 15) και «Ποιος είναι; Τι κάνει;» (κεφάλαιο 20) των ενοτήτων «Ένα παράξενο ταξίδι», «Επικοινωνώ» και «Η εφημερίδα της τάξης μας» αντίστοιχα. Αναφερόμενοι στην τρίτη δημοτικού, με το θέμα των ζώων ασχολείται επίσης και η τρίτη ενότητα που φέρει τίτλο «Στη γη και στη θάλασσα». Τέλος, στην Ε΄τάξη, το θέμα των ζώων και ιδιαίτερα των κατοικιδίων καταλαμβάνει μία ολόκληρη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «Τα ζώα που ζουν κοντά μας».
<b>Μελέτη</b>	Μία ολόκληρη ενότητα με πέντε κεφάλαια πραγματεύεται το θέμα των ζώων στην Α΄ τάξη. Στο τελευταίο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ερευνούμε το περιβάλλον» συναντάμε την ενότητα 2 «Τα ζώα του τόπου μου». Στη Β΄ τάξη υπάρχει επίσης η έκτη ενότητα «Τα ζώα» με οκτώ κεφάλαια επί του θέματος. Περνώντας στη Γ΄ τάξη, δύο ξεχωριστές ενότητες: 4. «Φυτά και ζώα του τόπου μας» με πέντε κεφάλαια και 5. «Τροφή και ενέργεια» με το κεφάλαιο

	«Ενέργεια, τροφή, ζωή» κάνουν την παρουσία τους. Τέλος, στη Δ΄τάξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δύο κεφάλαια «Σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα» και «Ζώα που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν». Τα κεφάλαια τρία και δώδεκα αντίστοιχα υπάγονται στην τρίτη ενότητα με τίτλο «Η φύση είναι το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)».
<b>Γεωγραφία</b>	Γίνεται λόγος για τα ζώα στο εικοστό δεύτερο κεφάλαιο «Η γλωρίδα και η πανίδα της Ελλάδας» που υπάγεται στη δεύτερη ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας» του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄τάξης.
<b>Φυσική</b>	Στη Στ΄ τάξη υπάρχει η ενότητα με τίτλο «Ζώα», η οποία αποτελείται από τρία επιμέρους κεφάλαια.
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο τρίτο κεφάλαιο «Η ζωή θέλει αγάπη και προσπάθεια» του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄τάξης υπάγεται η δέκατη πέμπτη ενότητα με τίτλο «Η Κιβωτός της αγάπης».
<b>18. ΉΛΙΟΣ</b>	
<b>Μελέτη</b>	Η ενότητα «Ο ήλιος και η ζωή μας» αποτελεί τη δεύτερη κατά σειρά από το θεματικό πλαίσιο «Ο χρόνος» του βιβλίου της πρώτης τάξης. Στη Β΄ τάξη, το δεύτερο κεφάλαιο «Ήλιε, ήλιε αρχηγέ» της δωδέκατης ενότητας πραγματεύεται το θέμα αυτό.
<b>19. ΉΧΟΣ</b>	
<b>Μελέτη</b>	«Το ταξίδι του ήχου» αποτελεί ταυτόχρονα το τελευταίο κεφάλαιο και την τελευταία ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α΄τάξης. Τα ομώνυμα κεφάλαιο και ενότητα υπάγονται στο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ερευνούμε το Περιβάλλον».
<b>Φυσική</b>	Το βιβλίο της Ε΄τάξης εμβαθύνει στο θέμα μέσα από έξι επιμέρους κεφάλαια στην ενότητα «Ήχος».
<b>20. ΘΕΑΤΡΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Ξεκινώντας με την Α΄ τάξη, ερχόμαστε σε επαφή με τρία συνεχή κεφάλαια «Θέατρο Σκιών», «Μύτη σαν σαλάμι» και «Μήλα και καμήλα» στην τρίτη ενότητα «Μια παράσταση στην πλατεία». Στα κεφάλαια αυτά συναντάμε ένα αγαπημένο είδος θεάτρου των μικρών παιδιών, το θέατρο σκιών. Συνεχίζοντας με τη Β΄τάξη, η εικοστή τρίτη ενότητα «Για να γελάσουμε» αποτελεί επίσης μνεία στο θέατρο σκιών, με επιπρόσθετες αναφορές στο αρχαίο θέατρο. Στην επόμενη τάξη, η ένατη ενότητα «Η παράσταση αρχίζει»

	προσεγγίζει ποικίλα θεατρικά είδη. Στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, το θέατρο, όπως διακρίνεται και από τον τίτλο, συναποτελεί μαζί με τον κινηματογράφο τη θεματική της δέκατης πέμπτης ενότητας «Κινηματογράφος – θέατρο».
<b>Μελέτη</b>	Το θέατρο απαντάται μόνο στο βιβλίο της Γ΄τάξης και συγκεκριμένα στο δεύτερο κεφάλαιο «Η παράσταση αρχίζει» της έβδομης ενότητας με τίτλο «Ο Πολιτισμός μας (Πολιτισμός)».
<b>21. ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η τρίτη ενότητα με τίτλο «Στον κόσμο των κόμικς» από το εγχειρίδιο της Β΄ τάξης αρκεί για να συσταθεί η παρούσα θεματική, με μία ιστορική αναδρομή συσχέτισης των τεχνών και της ανθρώπινης δραστηριότητας.
<b>22. ΚΑΡΑΒΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η ομώνυμη έβδομη ενότητα της Α΄ τάξης αποτέλεσε την εναρκτήριο σκέψη για να αποτελέσει το συγκεκριμένο μέσο ξεχωριστό θέμα. Ειδικά δύο από τα κεφάλαια της ενότητας, τα «Καράβια» και «Το πετροκάραβο» δίνουν πλήθος ερεθισμάτων πάνω στο μελετώμενο θέμα. Στα ήδη υπάρχοντα έρχεται, επιπλέον, να προστεθεί το πέμπτο κεφάλαιο «Γεια σου χαρά σου Βενετιά» της ενδέκατης ενότητας «Ήτανε μια φορά...» από το εγχειρίδιο της τρίτης τάξης.
<b>23. ΚΑΤΟΙΚΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η συγκεκριμένη θεματική τιμάται δεόντως στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης. Η δεύτερη ενότητα με τίτλο «Κατοικία» ξεναγεί τους μαθητές σε διαφορετικών ειδών και εποχών κατοικίες ανά τον κόσμο.
<b>Μελέτη</b>	Από το ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ο τόπος μου» του εγχειριδίου της Α΄τάξης, η πρώτη ενότητα «Το σπίτι μου», η οποία αποτελείται από ένα μόνο κεφάλαιο, προσεγγίζει το θέμα της ανθρώπινης κατοικίας. Στη Β΄τάξη, το τρίτο κεφάλαιο «Κατοικίες και οικογένειες» της δεύτερης ενότητας «Η συνοικία μου», καθώς και το τέταρτο κεφάλαιο «Ο καιρός και τα σπίτια σε διάφορους τόπους» της δέκατης ενότητας «Ο καιρός» εμβαθύνουν περισσότερο στο θέμα.
<b>24. ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στο γλωσσικό μάθημα το θέμα της κυκλοφοριακής αγωγής δε συναντάται σε πολλές τάξεις, παρά μόνο στη Δ΄τάξη όπου και καταλαμβάνει μία ολόκληρη ενότητα. «Ασφαλώς... κυκλοφορώ» είναι ο τίτλος της πέμπτης ενότητας.



<b>Μελέτη</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄τάξης συναντάμε το κεφάλαιο «Κυκλοφορώ με ασφάλεια», το οποίο αποτελεί το τέταρτο της δέκατης τρίτης ενότητας «Μεταφορές». Στη Γ΄τάξη, το κεφάλαιο «Κυκλοφορούμε με ασφάλεια» ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα. Αποτελεί το τρίτο κεφάλαιο της τρίτης ενότητας «Μέσα Συγκοινωνίας και Μεταφοράς (Συγκοινωνίες και Μέσα μεταφοράς – Σύστημα)».
<b>25. ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕΣΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στη Β΄ τάξη, η πρώτη ενότητα με τίτλο «Στο δρόμο για το σχολείο» αναφέρεται εκτός των άλλων και στα μέσα μεταφοράς. Στην ένατη ενότητα του βιβλίου της Γ΄τάξης «Άνθρωποι και μηχανές», στο τέταρτο κεφάλαιο «Στο Αττικό μετρό» παρουσιάζεται το ομώνυμο θέμα. Στη Στ΄τάξη η πρώτη ενότητα «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα» προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες για το πολιτισμικό στοιχείο ως παράγοντα σύνδεσης με τα επιλεγόμενα μεταφορικά μέσα του κάθε τόπου .
<b>Μελέτη</b>	«Μεταφορές» τιτλοφορεί η δέκατη τρίτη ενότητα του βιβλίου της Β΄τάξης. Τα τέσσερα κεφάλαια που την απαρτίζουν πραγματεύονται το θέμα των μεταφορικών μέσων τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα προϊόντα. Στη Γ΄τάξη, ο τίτλος της τρίτης ενότητας «Μέσα συγκοινωνίας και μεταφοράς (Συγκοινωνίες και Μέσα μεταφοράς – Σύστημα)» προδίδει την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα.
<b>Γεωγραφία</b>	«Οι συγκοινωνίες στην Ελλάδα» είναι ο τίτλος του τεσσαρακοστού πρώτου κεφαλαίου της τρίτης ενότητας «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας» του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄τάξης.
<b>26. ΜΗΧΑΝΕΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Ολόκληρη η ένατη ενότητα του εγχειριδίου της Γ΄τάξης εμπλέκεται με το θέμα των μηχανών, όπως με ευκολία διακρίνουμε και από τον τίτλο της , «Άνθρωποι και μηχανές». Ιδιαίτερα στο δεύτερο κεφάλαιο «Μηχανές του μέλλοντος» οι μαθητές προσεγγίζουν τη ρομποτική και την ολοένα και αναπτυσσόμενη τεχνολογία. Και στην επόμενη τάξη συναντάμε τη δέκατη τέταρτη ενότητα «Το ανθρώπινο θαύμα», όπου η τεχνολογία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο. Στο σχολικό εγχειρίδιο της τελευταίας τάξης λαμβάνει επίσης χώρα μία σχετική ενότητα, η ένατη ενότητα «Συσκευές».

<b>27. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ</b>	
<b>Μελέτη</b>	Στο βιβλίο της Α΄τάξης υπάρχει η τέταρτη ενότητα του «Ερευνούμε το Περιβάλλον» με τίτλο «Η ηλεκτρική ενέργεια στη ζωή μας». Προχωρώντας στην επόμενη τάξη, ολόκληρη η δωδέκατη ενότητα με τίτλο «Ενέργεια» εξετάζει διάφορες πτυχές του υπάρχοντος θέματος. Τέλος, στη Γ΄τάξη συναντάμε επί του θέματος την πέμπτη ενότητα με τίτλο «Τροφή και ενέργεια (Φυσικές Επιστήμες – Συστήματα και Σχέσεις)».
<b>Φυσική</b>	«Ενέργεια» τιτλοφορεί η ενότητα τόσο του βιβλίου της Ε΄τάξης, όσο και αυτού της Στ΄τάξης. Ειδικά στην τελευταία, η συγγραφική ομάδα προτίθεται να εντρυφήσει στο θέμα, χωρίζοντας την απαιτούμενη ύλη σε δεκατρία κεφάλαια.
<b>28. ΜΟΥΣΕΙΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Το θέμα των μουσείων πραγματεύεται η δέκατη τρίτη ενότητα «Μεσ στο μουσείο» της Β΄ τάξης. Στη Στ΄τάξη, υπάρχει η δέκατη έκτη ενότητα με τίτλο «Μουσεία», η οποία επίσης ασχολείται με αυτό.
<b>Μελέτη</b>	Στο βιβλίο της Α΄τάξης η έννοια του μουσείου εμφανίζεται στην τρίτη ενότητα «Τι είναι ο πολιτισμός;» που υπάγεται στο ευρύτερο πλαίσιο «Ο Πολιτισμός μας». Στην επόμενη τάξη, στη δέκατη πέμπτη ενότητα με τίτλο «Πολιτισμός» συναντάμε επί του θέματος το δεύτερο κεφάλαιο «Στο Λαογραφικό Μουσείο». Τέλος, στη Δ΄ τάξη, στη δεύτερη ενότητα «Ο Πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων χωρών (Πολιτισμός)» εμπεριέχεται το κεφάλαιο «Ένας διάλογος με τον πολιτισμό», τρίτο κατά σειρά εμφάνισης.
<b>29. ΜΟΥΣΙΚΗ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Μία ολόκληρη ενότητα προσεγγίζει τον κόσμο της μουσικής στην Ε΄ τάξη. Η ομώνυμη έβδομη ενότητα αποτελεί τη μόνη ουσιαστική εμβάθυνση στο θέμα για όλη την ύλη του δημοτικού.
<b>30. ΝΕΡΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Το νερό, ως πηγή ζωής, καταλαμβάνει τη δεύτερη ενότητα στο εγχειρίδιο της Δ΄ τάξης, η οποία τιτλοφορεί «Πρώτα το νερό...τι τρέχει».
<b>Μελέτη</b>	Το νερό, ως πηγή ζωής και πολύτιμο ανθρώπινο αγαθό, κυριαρχεί στην ομώνυμη ένατη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Β΄τάξης. Το εγχειρίδιο της Δ΄τάξης εμπεριέχει κι αυτό ένα αντίστοιχο κεφάλαιο με τίτλο «Το νερό, πολύτιμες σταγόνες». Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί τμήμα της μακροσκελούς

	τρύτης ενότητας με τίτλο «Η φύση είναι το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)».
<b>Γεωγραφία</b>	Το δέκατο πέμπτο κεφάλαιο «Η σημασία του υδρογραφικού δικτύου στη ζωή των ανθρώπων» της δεύτερης ενότητας «Το φυσικό περιβάλλον» του βιβλίου της Στ' τάξης μελετά τη δραστηριότητα γύρω από τον υδάτινο κόσμο προς όφελος της ανθρώπινης ζωής.
<b>31. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Οι οικογενειακοί δεσμοί εξετάζονται μέσα από την έκτη ενότητα «Ιστορίες παιδιών» του σχολικού εγχειριδίου της Δ' τάξης. Το ίδιο θέμα μελετάται και στις «Συγγενικές σχέσεις», την ενδέκατη ενότητα του βιβλίου της Στ' τάξης.
<b>Μελέτη</b>	Στην Α' τάξη οι μαθητές συναντούν στο πρώτο θεματικό πλαίσιο «Η ομάδα» την τρίτη ενότητα με τίτλο «Η οικογένειά μου». Επιπρόσθετα, στην επόμενη θεματική ενότητα «Ο χρόνος», ενυπάρχει η πρώτη ενότητα «Ο άνθρωπος και ο χρόνος», αποτελούμενη από έξι επιμέρους κεφάλαια.
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο έκτο κεφάλαιο «Η ζωή με τους γύρω μας» του σχολικού εγχειριδίου της Γ' τάξης βρίσκεται το υποκεφάλαιο «Στην οικογένεια μαθαίνουμε τη ζωή».
<b>32. ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΗΣ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η όγδοη ενότητα στη Β' τάξη «Το ταξίδι στη Χωχαρούπα» επικεντρώνει το ενδιαφέρον στο παιδί και ιδιαίτερα σε ζητήματα ετερότητας και ισότητας. Επιπρόσθετα, η δέκατη τρίτη ενότητα της Γ' τάξης με τίτλο «Όλοι μια αγκαλιά» εστιάζει στην παιδική ηλικία και τα προβλήματά της. Τέλος, στη Δ' τάξη η δέκατη τρίτη ενότητα με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στη συγκεκριμένη θεματική.
<b>Αγωγή</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης, συναντάμε το κεφάλαιο «Τα δικαιώματα του παιδιού», το οποίο εμφανίζεται δεύτερο σε σειρά στην ενότητα «Τα ανθρώπινα δικαιώματα». Η τελευταία αποτελεί τη δεύτερη ενότητα εξ αυτών που απαρτίζουν την τέταρτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στη Γ' τάξη συναντάμε το τελευταίο μέρος «Όλα τα παιδιά του κόσμου είναι αδέρφια» του δεύτερου κεφαλαίου «Το δώρο της ζωής», το οποίο σχετίζεται άμεσα με το παρόν θέμα. Αλλά και το βιβλίο της Ε' τάξης μεριμνά για το θέμα μέσα από το πέμπτο κεφάλαιο «Αγώνες για έναν κόσμο ανθρωπινότερο» και πιο συγκεκριμένα στο «Πολλά παιδιά πεθαίνουν από πείνα κάθε μέρα».

<b>33. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η εικοστή δεύτερη ενότητα του εγχειριδίου της Β΄ τάξης «Πώς γίνεται; Πώς παίζεται;» επικεντρώνεται στα παιδικά παιχνίδια. Στη Γ΄ τάξη, συναντάμε το τρίτο κεφάλαιο «Τα παιδικά μου παιχνίδια» που αποτελεί κομμάτι της δεύτερης ενότητας «Στο σπίτι και στη γειτονιά». Η ενδέκατη ενότητα «Παιχνίδια παιχνίδια παιχνίδια» της Ε΄ τάξης έρχεται να εντυφώσει στο θέμα, καθώς κάθε είδους παιχνίδι βρίσκει χώρο μέσα στις σελίδες της.
<b>Μελέτη</b>	Ξεκινώντας με την Α΄ τάξη, συναντάμε την πρώτη ενότητα «Τα παιχνίδια άλλοτε και σήμερα» που ανήκει στο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ο Πολιτισμός μας». Στη Β΄ τάξη, το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει το θέμα μέσα από μία ευκαιριακή ενότητα που βρίσκεται στο τέλος και ονομάζεται «Το παιχνίδι».
<b>34. ΠΑΣΧΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Το συγκεκριμένο θέμα συναντάται επίσης στο γλωσσικό μάθημα όλων των τάξεων. «Πασχαλινό» είναι η ονομασία του κεφαλαίου της Α΄ τάξης. Στη Β΄ τάξη, ο τίτλος δεν προμηνύει το τι θα ακολουθήσει, ωστόσο στην εικοστή πρώτη ενότητα με τίτλο «Χρήσιμες οδηγίες» εμπεριέχονται δραστηριότητες σχετικά με τη μεγάλη αυτή γιορτή της χριστιανοσύνης. Συνεχίζοντας με τις επόμενες τάξεις, τα κεφάλαια «Πάσχα, Κυρίου Πάσχα!» από την ξεχωριστή ενότητα «Γιορτή και ξενοιασιά» για τη Γ΄ τάξη και η ενότητα «Χριστός Ανέστη» για τη Δ΄ τάξη εστιάζουν στο θέμα. Στις Ε΄ και Στ΄, όπως και με το θέμα των Χριστουγέννων, ομοιοτρόπως, ο τίτλος «Πάσχα» είναι κοινός και για τις δύο τάξεις.
<b>Μελέτη</b>	Στο πλαίσιο «Ο Πολιτισμός μας» που υφίσταται στο βιβλίο της πρώτης τάξης, εμπεριέχεται στην τρίτη ενότητα με τίτλο «Τι είναι ο πολιτισμός;», το έβδομο κατά σειρά και τελευταίο κεφάλαιο της ενότητας, «Πάσχα». Στην επόμενη τάξη του δημοτικού, όπως συνέβη και με την εορτή των Χριστουγέννων, το Πάσχα κάνει την εμφάνισή του στην ευκαιριακή ενότητα «Ας γιορτάσουμε».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στη Γ΄ τάξη, ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τίτλο «Τα Πάθη και η Ανάσταση του Χριστού» πραγματεύεται το θέμα του χριστιανικού Πάσχα. Το κεφάλαιο απαρτίζεται από πέντε υποκεφάλαια.

### 35. ΡΥΠΑΝΣΗ – ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

<b>Γλώσσα</b>	<p>Ξεκινώντας με τη Β΄ τάξη, η δέκατη ένατη ενότητα με τίτλο «Τα μάθατε τα νέα;» πραγματεύεται ζητήματα περιβαλλοντικής ρύπανσης και προσπάθειας προστασίας και αποκατάστασης των ζημιών που γίνονται στη φύση. Προχωρώντας στη Γ΄ τάξη, η τέταρτη ενότητα «Ο κόσμος γύρω μας», η οποία αποτελείται από τρία κεφάλαια ασχολείται με τη μόλυνση του «πράσινου» και του «γαλάζιου» του τόπου μας και την ανακύκλωση. Στην επόμενη τάξη, συναντάμε την τέταρτη ενότητα «Εμένα με νοιάζει» να επικεντρώνεται στο ίδιο θέμα. Τέλος, στη δέκατη ενότητα «Ατυχήματα» της Στ΄ τάξης γίνεται αναφορά σε περιβαλλοντική μόλυνση που μπορεί να προκληθεί από την ανθρώπινη αμέλεια.</p>
<b>Μελέτη</b>	<p>Στα εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων δε συναντάμε κεφάλαια ή ενότητες που να ασχολούνται ιδιαίτερα με θέματα μόλυνσης και προστασίας του περιβάλλοντος. Στη Γ΄ τάξη ωστόσο, υπάρχει το κεφάλαιο 4.«Ενδιαφερόμαστε για το περιβάλλον» της δεύτερης ενότητας «Ο τόπος μας (Τόπος και Χώρος – Σχέσεις)» που προσεγγίζει το παρόν θέμα. Στη Δ΄ τάξη από την άλλη διατίθεται πληθώρα κεφαλαίων που πραγματεύονται το θέμα. «Η ρύπανση του αέρα», «Απορρίμματα : Υπάρχουν λύσεις», «Το νερό, πολύτιμες σταγόνες», «Θέλουμε καθαρές θάλασσες και ακτές» και «Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου» αποτελούν τα κεφάλαια 6 έως 10 της τρίτης ενότητας «Η φύση είναι το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)».</p>
<b>Γεωγραφία</b>	<p>Και στις δύο τάξεις όπου διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα, συναντάμε το θέμα της περιβαλλοντικής μόλυνσης και προστασίας υπό το πρίσμα των φυσικών φαινομένων και των επιπτώσεών τους. Στην τελευταία ωστόσο τάξη, γίνεται λόγος και για τον ανθρώπινο παράγοντα και την εμπλοκή του στις δύο αυτές πτυχές του θέματος. Συγκεκριμένα, στην Ε΄ τάξη ερχόμαστε σε επαφή με το θέμα μέσα από το εικοστό έκτο και εικοστό έβδομο κεφάλαιο «Ο ρόλος των ηφαιστειών και των σεισμών στις αλλαγές της φύσης» και «Οι φυσικές καταστροφές στο χώρο της Ελλάδας» αντίστοιχα, της δεύτερης ενότητας «Το φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας». Στην έκτη τάξη, ο παράγοντας – φύση εξετάζεται στο δέκατο έκτο κεφάλαιο «Οι φυσικές καταστροφές και οι συνέπειές τους στη ζωή των ανθρώπων» της δεύτερης ενότητας «Το φυσικό περιβάλλον», ενώ ο ανθρώπινος παράγοντας διερευνάται στο δέκατο έβδομο</p>

	κεφάλαιο της ίδιας ενότητας που φέρει τίτλο «Οι ανθρώπινες δραστηριότητες ως παράγοντας μεταβολών στην επιφάνεια της Γης».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄τάξης παρατίθεται το κεφάλαιο «Αγώνες για έναν κόσμο ανθρωπινότερο». Το πρώτο υποκεφάλαιο της πέμπτης αυτής ενότητας φέρει τίτλο «Αγώνες για να προστατέψουμε το περιβάλλον (πλάση)» και ασχολείται με το θέμα μέσω μίας θεολογικής σκοπιάς και ερμηνείας των πραγμάτων.
<b>36. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η δέκατη έκτη ενότητα με τίτλο «Νιώθω» αποτελεί από μόνη της ένα χώρο διάθεσης και επεξεργασίας των ανθρώπινων συναισθημάτων. Ακόμη κι αν δε συναντούμε σε άλλα μαθήματα άλλων τάξεων σχετικές ενότητες, η ενότητα αυτή συντελεί στη δημιουργία μίας θεματικής μείζονος ενδιαφέροντος και σημασίας για την παιδική ηλικία.
<b>37. ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η πρώτη ενότητα του βιβλίου της Γ΄τάξης «Πάλι μαζί!»πραγματεύεται το θέμα του σχολείου και της επιστροφής σε αυτό με την έναρξη του σχολικού έτους. Στην επόμενη τάξη, το θέμα αυτό απαντάται επίσης στην πρώτη ενότητα του βιβλίου «Ένα ακόμα σκαλί».
<b>Μελέτη</b>	Η Α΄τάξη παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν το θέμα μέσα από τη δεύτερη ενότητα «Το σχολείο μου» από το ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Η ομάδα». Στη Β΄τάξη, η ενασχόληση με το θέμα κατευθύνεται από την πρώτη ενότητα «Το σχολείο», η οποία διακρίνεται σε έξι επιμέρους κεφάλαια.
<b>38. ΣΩΜΑ</b>	
<b>Μελέτη</b>	«Γνωρίζω το σώμα μου» είναι ο τίτλος του πρώτου κεφαλαίου της δεύτερης ενότητας που υπάγονται στο θεματικό πλαίσιο «Οι ανάγκες του ανθρώπου» στο βιβλίο της Α΄ τάξης. Συνεχίζοντας με τη Δ΄ τάξη, το θέμα παρουσιάζεται στο κεφάλαιο «Το σώμα μας», το πρώτο κεφάλαιο της πέμπτης ενότητας «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας (Άτομο - Άνθρωπος)».
<b>39. ΤΟΠΙΟ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Η τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄τάξης με τίτλο «Στη γη και στη θάλασσα» αποτελείται από πέντε κεφάλαια που ασχολούνται με τα τοπία γύρω μας. Η ενασχόληση όμως με το συγκεκριμένο θέμα δε σταματά εδώ.

	<p>Υπάρχουν άλλες δύο ενότητες με κεφάλαια που αναφέρονται στη φύση. Συναντάμε εν συνεχεία την έκτη ενότητα «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά» και την όγδοη ενότητα «Έλα στην παρέα μας!» με το πέμπτο της κεφάλαιο «Το χαρούμενο λιβάδι». Προχωρώντας στην επόμενη τάξη, η δέκατη έκτη και τελευταία ενότητα με τίτλο «Ταξίδια στην Ελλάδα» φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τη νησιωτική Ελλάδα και άλλα αξιομνημόνευτα τουριστικά θέρετρα της χώρας. Τέλος, στην Ε΄ τάξη δύο είναι οι σχετιζόμενες με το θέμα ενότητες. Η πρώτη ενότητα με τίτλο «Ο φίλος μας το περιβάλλον» και η δέκατη τρίτη ενότητα «Κατασκευές».</p>
<b>Μελέτη</b>	<p>Ξεκινώντας με την Α΄ τάξη, ερχόμαστε σε επαφή με την τρίτη ενότητα «Ο τόπος που ζω, η οποία αποτελείται από πέντε ξεχωριστά κεφάλαια και υπάγεται στην ευρύτερη θεματική ενότητα «Ο τόπος μου». Συνεχίζοντας με τη Β΄ τάξη, ολόκληρη η όγδοη ενότητα «Διάφοροι τόποι της πατρίδας μου», η οποία αποτελείται από έξι κεφάλαια, ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα. Περνώντας στην επόμενη τάξη, συναντάμε τη δεύτερη ενότητα με τίτλο «Ο τόπος μας (Τόπος και Χώρος – Σχέσεις)». Τέλος, στη Δ΄ τάξη, βρίσκουμε το κεφάλαιο «Οικοσυστήματα της Ελλάδας», το οποίο είναι το πρώτο σε σειρά εμφάνισης της τρίτης ενότητας «Η φύση είναι το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)».</p>
<b>Γεωγραφία</b>	<p>Το θέμα συναντάται στα σχολικά εγχειρίδια και των δύο τελευταίων τάξεων για το μάθημα της Γεωγραφίας, καταλαμβάνοντας μάλιστα σημαντικό κομμάτι της συνολικής ύλης του μαθήματος. Στο βιβλίο της Ε΄ τάξης, η δεύτερη ενότητα που φέρει ως τίτλο «Το φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας», αποτελώντας σχεδόν τη μισή από τη διδακτέα ύλη, πραγματεύεται επιμέρους πτυχές του πολυδιάστατου αυτού θέματος. Υπάρχει όμως και το τριακοστό όγδοο κεφάλαιο «Ο δασικός και ο ορυκτός πλούτος της Ελλάδας» που εμπεριέχεται στην τρίτη ενότητα «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας», το οποίο επίσης αποτελεί πηγή πληροφόρησης για το συγκεκριμένο θέμα. Προχωρώντας στη Στ΄ τάξη, η δεύτερη ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον» προσφέρει σε μεγάλο βαθμό την ενασχόληση με το μελετώμενο θέμα. Τέλος, και παραμένοντας στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και την τρίτη ενότητα με τίτλο «Η Γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου».</p>

<b>40. ΤΣΙΡΚΟ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στην ενότητα «Προσοχή! Τι λέει εκεί;», η οποία αποτελεί τη δέκατη ενότητα του εγχειριδίου της Β΄ τάξης, γίνεται αναφορά στο τσίρκο ως τόπο ψυχαγωγίας για μικρούς και μεγάλους. Αναφορές στο παρόν θέμα γίνονται και στη δέκατη πέμπτη ενότητα «Κινηματογράφος – Θέατρο» της τελευταίας τάξης.
<b>41. ΦΑΝΤΑΣΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Τα κεφάλαια «Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας», «Ψιχάλες» και «Πουπουλένια σύννεφα» της τέταρτης ενότητας του βιβλίου της Α΄τάξης μας συνοδεύει στον κόσμο της φαντασίας και των παραμυθιών. Στη Γ΄τάξη, «Μια αληθινή ιστορία» δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να πραγματοποιήσουν ένα φανταστικό ταξίδι στο φεγγάρι. Το αναφερόμενο κεφάλαιο εσωκλείεται στην ενδέκατη ενότητα με τίτλο «Ήτανε μια φορά». Στην Ε΄τάξη τέλος, η δέκατη και δέκατη έβδομη ενότητα «Μυστήρια – επιστημονική φαντασία» και «Ταξίδια στο διάστημα» αντίστοιχα, αποτελούν πηγή τροφοδότησης σχετικά με τα φανταστικά ταξίδια.
<b>Γεωγραφία</b>	Η πρώτη ενότητα του βιβλίου της έκτης «Η Γη ως ουράνιο σώμα» παρέχει εξαιρετη ευκαιρία για «ταξίδια» στο χώρο της φαντασίας του ανθρώπινου νου και την καλλιτεχνική έκφραση για τον μη προσβάσιμο κόσμο που μας περιβάλλει.
<b>42. ΦΙΛΙΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης βρίσκουμε μία ολόκληρη ενότητα γύρω από τις φιλικές σχέσεις των ανθρώπων και ιδιαίτερα αυτές που αναπτύσσονται στην παιδική ηλικία. «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας» αποτελεί τον τίτλο της εν λόγω ενότητας, έκτης στη σειρά.
<b>Θρησκευτικά</b>	Η φιλία αναγνωρίζεται ως πυρήνας της ανθρώπινης δραστηριότητας στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου της Γ΄τάξης «Η ζωή με τους γύρω μας» και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο που φέρει τίτλο «Με τους αληθινούς φίλους πλουτίζουμε τη ζωή».
<b>43. ΦΩΣ</b>	
<b>Μελέτη</b>	Στο βιβλίο της Δ΄τάξης, η έκτη ενότητα «Μελετάμε τον φυσικό κόσμο (Φυσικές Επιστήμες)» εμπεριέχει το έκτο κεφάλαιο «Το φως ταξιδεύει...και “συναντά” σώματα».



<b>Φυσική</b>	Το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί και τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς ομώνυμες ενότητες ενυπάρχουν τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄τάξης, όσο και σε αυτό της Στ΄τάξης, αποτελούμενες από πέντε κεφάλαια έκαστος.
<b>44. ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Σχεδόν όλα τα εορταστικά και επετειακά θέματα απαντώνται σε όλες τις τάξεις και ιδιαίτερα στα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος. Στην Α΄ τάξη υπάρχει το κεφάλαιο με τίτλο «Καλά Χριστούγεννα, καλή χρονιά» και στη Β΄ τάξη η ενότητα «Ποπό! Κόσμος που περνά!». Συνεχίζοντας με τη Γ΄ τάξη, ερχόμαστε σε επαφή με δύο κεφάλαια «Να 'μουν του στάβλου έν' άχυρον» και «Να τα πούμε;» που βρίσκονται στην ξεχωριστή ενότητα του βιβλίου «Γιορτάζω και θυμάμαι». Στη Δ΄ τάξη η αντίστοιχη ενότητα τιτλοφορεί ως «Χριστός γεννάται», ενώ για τις τελευταίες δύο τάξεις έχει επιλεγθεί ο κοινός τίτλος «Χριστούγεννα».
<b>Μελέτη</b>	Στην Α΄ τάξη, με τη γιορτή των Χριστουγέννων καταπιάνεται το πέμπτο κεφάλαιο «Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά» της πρώτης ενότητας «Ο άνθρωπος και ο χρόνος» του ευρύτερου θεματικού πλαισίου «Ο χρόνος». Στη Β΄τάξη, γίνεται αναφορά στην ευκαιριακή ενότητα «Ας γιορτάσουμε» στο τέλος του βιβλίου.
<b>Θρησκευτικά</b>	Το θέμα της γέννησης του Χριστού και του εορτασμού της σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης περικλύεται σε δύο υποκεφάλαια στο βιβλίο της Γ΄τάξης για το μάθημα των θρησκευτικών. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο «Με τον Χριστό αλλάζει η ζωή», ενυπάρχουν τα υποκεφάλαια «Ο Χριστός γεννιέται» και «Πώς γιορτάζονται τα Χριστούγεννα».
<b>45. ΧΡΩΜΑΤΑ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στην Α΄τάξη, στα κεφάλαια «Μπλε όνειρα» και «Με πινέλα και φαντασία» της πέμπτης ενότητας «Σκανταλιές» τα χρώματα ως μέσο και υλικό των έργων τέχνης καταλαμβάνουν εξέχουσα θέση. Επιπρόσθετα, υπάρχουν δύο ενότητες της Β΄τάξης που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα. Η δέκατη τρίτη ενότητα «Μες στο μουσείο» και η εικοστή τέταρτη και τελευταία ενότητα με τίτλο «Να σου πω τι έμαθα;».

**46. 17<sup>Η</sup> ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ**

<b>Γλώσσα</b>	«Που λες, είδα...» τιτλοφορεί η ένατη ενότητα του βιβλίου της δευτέρας τάξης, η οποία φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα γεγονότα γύρω από το Πολυτεχνείο. Στην ειδική επετειακή ενότητα του βιβλίου της Γ΄τάξης «Η πατρίδα μας γιορτάζει» συναντάμε το κεφάλαιο «Για το Πολυτεχνείο». Στην επόμενη τάξη, το θέμα απαντάται στην τρίτη ενότητα «Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία». Για ακόμη μία φορά, η πέμπτη ενότητα με τίτλο «17η Νοεμβρίου» είναι κοινή και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού.
<b>Ιστορία</b>	Στο βιβλίο της Στ΄τάξης που καλύπτει χρονικά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, δεν υπάρχει κάποιο κεφάλαιο που να πραγματεύεται αυτό καθαυτό το θέμα. Ωστόσο, γίνονται αναφορές στο δέκατο κεφάλαιο της πέμπτης ενότητας «Η Ελλάδα στον 20 <sup>ο</sup> αιώνα», «Η μεταπολεμική συγκρότηση της Ελλάδας (1950 - 1974)» και στο ενδέκατο κεφάλαιο της ίδιας ενότητας, «Το Κυπριακό Ζήτημα».

**47. 25<sup>Η</sup> ΜΑΡΤΙΟΥ**

<b>Γλώσσα</b>	Στην Α΄τάξη το κεφάλαιο «Η 25η Μαρτίου» ασχολείται με την εθνική επέτειο. «Ένα βιβλίο που σε ταξιδεύει» είναι ο τίτλος της δέκατης όγδοης ενότητας για τη Β΄ τάξη αντίστοιχα. «Η καταστροφή των Ψαρών» σηματοδοτεί τον τίτλο του κεφαλαίου που αναφέρεται στη συγκεκριμένη επέτειο και απαντάται στην ενότητα «Γιορτάζω και θυμάμαι» της τρίτης τάξης. Στην ίδια ενότητα ενυπάρχει και το κεφάλαιο «Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου» που γιορτάζεται την ίδια ημέρα. Συνεχίζοντας στη Δ΄τάξη, η δωδέκατη ενότητα «Χαίρε, ω χαίρε, Ελευθεριά!» πραγματεύεται το εξεταζόμενο θέμα. Όπως και στις προαναφερθείσες εθνικές επετείες, ομοιοτρόπως και στη συγκεκριμένη, τα εγχειρίδια της Ε΄και της Στ΄τάξης ακολουθούν κοινή δομή, τοποθετώντας τη στη δωδέκατη ενότητα με ομώνυμο τίτλο.
<b>Μελέτη</b>	Στην Α΄τάξη, η επέτειος απαντάται στο θεματικό πλαίσιο «Ο Πολιτισμός μας» και πιο συγκεκριμένα, στη δεύτερη ενότητα «Πώς ανακαλύπτω την ιστορία του τόπου μου» στο δεύτερο κεφάλαιο «25η Μαρτίου : διπλή γιορτή».
<b>Ιστορία</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης περισσότερο από το ένα τρίτο της ύλης καταλαμβάνει το κομμάτι της ελληνικής επανάστασης, το πλαίσιο και τα

	γεγονότα που οδήγησαν στην εθνική μας επέτειο, καθώς και όσα ακολούθησαν. Όλα τα παραπάνω διερευνώνται και αναπτύσσονται στα δεκαοκτώ κεφάλαια της τρίτης ενότητας «Η Μεγάλη Επανάσταση (1821 - 1830)».
<b>Θρησκευτικά</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄τάξης γίνεται λόγος για το διπλό εορτασμό της 25 <sup>ης</sup> Μαρτίου, δίνοντας έμφαση στο θρησκευτικό χαρακτήρα της εορτής. «Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου» αποτελεί τμήμα του τέταρτου κεφαλαίου «Με τον Χριστό αλλάζει η ζωή».
<b>48. 28<sup>Η</sup> ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ</b>	
<b>Γλώσσα</b>	Στην πρώτη τάξη συναντάμε το κεφάλαιο «Η 28η Οκτωβρίου». Στη δεύτερη την έβδομη ενότητα με τίτλο «Πώς λέμε ΟΧΙ;» και στην τρίτη το κεφάλαιο «Στον πόλεμο του 1940» της ειδικής ενότητας «Η παρτίδα μας γιορτάζει». Προχωρώντας στη Δ΄τάξη, η τρίτη ενότητα με τίτλο «Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία» ασχολείται με την εθνική αυτή επέτειο. Ο τίτλος για τις τελευταίες δύο τάξεις είναι κοινός, «28η Οκτωβρίου» και απαντάται στην τρίτη ενότητα, τόσο της Ε΄ όσο και της Στ΄τάξης.
<b>Μελέτη</b>	Η επέτειος της 28ης Οκτωβρίου 1940 εμπερικλύεται στη δεύτερη ενότητα του εγχειριδίου της Α΄ τάξης με τίτλο «Το σχολείο μου» από το θεματικό πλαίσιο «Η ομάδα», στο τέταρτο ομώνυμο κεφάλαιο.
<b>Ιστορία</b>	Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης, παρατίθενται τρία κεφάλαια που σχετίζονται ευρύτερα με το συγκεκριμένο θέμα και αιτιολογούν τον εορτασμό της επετείου. Στην πέμπτη ενότητα με τίτλο «Η Ελλάδα στον 20 <sup>ο</sup> αιώνα», συναντάμε το έβδομο, όγδοο και ένατο κεφάλαιο με τίτλους «Το Αλβανικό Έπος», «Η γερμανική επίθεση και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» και «Μία δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941 - 1949)» αντίστοιχα.

## **3.2 Μεμονωμένες θεματικές διαθεματικής συσχέτισης με την τέχνη**

Όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας, το μάθημα της Ιστορίας προσφέρει αμέτρητες ευκαιρίες σύνδεσης του γνωστικού περιεχομένου με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης. Δε θα ήταν υπερβολή να δηλώσουμε ότι κάθε κεφάλαιο θα μπορούσε να μελετηθεί μέσα από ένα έργο τέχνης ή σε συνδυασμό με αυτό. Οι διαφορετικές ιστορικές περιόδους που εξετάζονται στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου παρέχουν ποικίλα ερεθίσματα σε σχέση με το καλλιτεχνικό στοιχείο είτε αυτό αποτελεί κομμάτι της περιόδου είτε μία μεταγενέστερη απεικόνιση αυτής.

### ***Μυθολογία***

Στη Γ' τάξη η μυθολογία απαρτίζει τη μία εκ των δύο ευρύτερων θεματικών ενότητων του μαθήματος της Ιστορίας. Έξι ξεχωριστές ενότητες δίνουν τη δυνατότητα για διαθεματική προσέγγιση. «Η δημιουργία του κόσμου», «Ο Ηρακλής», «Ο Θησέας», «Η Αργοναυτική εκστρατεία», «Ο Τρωικός πόλεμος» και «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα» εμπεριέχονται στο πρώτο αυτό μέρος του σχολικού εγχειριδίου.

### ***Προϊστορία***

Η προ-ιστορία, όπως αναγράφεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' τάξης, αποτελεί το δεύτερο μέρος της διδασκόμενης ύλης. Απαρτίζεται από τις δύο ακόλουθες θεματικές, «Η Εποχή του λίθου» και «Η Εποχή του χαλκού». Η τελευταία περιλαμβάνει και τις ενότητες «Κυκλαδικός Πολιτισμός», «Μινωικός Πολιτισμός» και «Μυκηναϊκός Πολιτισμός».

### ***Αρχαιότητα***

Η δομή του σχολικού εγχειριδίου για τη Δ' τάξη ακολουθεί τη διάκριση της αρχαιότητας σε τέσσερις περιόδους με σαφή και διακριτά χαρακτηριστικά η καθεμία. Οι ευρύτερες ενότητες «Γεωμετρικά Χρόνια», «Αρχαϊκά Χρόνια», «Κλασικά Χρόνια» και «Ελληνιστικά Χρόνια» περιλαμβάνουν πλήθος υποενοτήτων και κεφαλαίων που θα ήταν δυνατό και θεμιτό να συσχετιστούν με έργα της ελληνικής και παγκόσμιας τέχνης.

## ***Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Αυτοκρατορία (και συνδυαστικά με τα Θρησκευτικά)***

Δύο μεγάλες τόσο σε χρονική διάρκεια όσο και σε σημασία ιστορικές περιόδους επιχειρεί να καλύψει το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄τάξης. Η Ρωμαϊκή αρχικά αυτοκρατορία και η μετέπειτα διεκδικούσα τα πρωτεία, σύμφωνα με τους ιστορικούς Βυζαντινή, αυτοκρατορία συναποτελούν ένα πολυμέγεθες πεδίο για καλλιτεχνική αναζήτηση και ενασχόληση.

Από το τέταρτο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Στ΄τάξης, τα τρία υποκεφάλαια με σειρά εμφάνισης «Τα σχίσματα τραυματίζουν την ενότητα των χριστιανών», «Οι σύνοδοι της εκκλησίας μεριμνούν για τη διάσωση της χριστιανικής αλήθειας» και «Η αποσαφήνιση της αλήθειας για τις εικόνες» σχετίζονται άμεσα με την ιστορική περίοδο του Βυζαντίου.

## ***Νεότερη Ιστορία***

Το σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄τάξης θέτει ως στόχο την κάλυψη της ιστορικής περιόδου που επωνομάζεται ως νεότερη ή σύγχρονη. Εκτενής είναι η γκάμα των θεματικών που πηγάζει από τις σελίδες του βιβλίου της τελευταίας τάξης του δημοτικού και με πληθώρα καλλιτεχνικών αναφορών. Τα έργα τέχνης αποτελούν ζωτικής σημασίας μέρος του εκάστοτε κεφαλαίου, δίνοντας αφορμές για περαιτέρω αναζητήσεις και συσχετίσεις. Θέματα όπως η Αναγέννηση, ο Διαφωτισμός, η Αμερικανική και η Γαλλική Επανάσταση, η Οθωμανική και λατινική κυριαρχία, η Ελληνική Επανάσταση, η Ελλάδα του δεκάτου ενάτου αιώνα, ο Μακεδονικός Αγώνας, οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή, ο Α΄ και Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Εμφύλιος παρέχουν ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες μέσω μίας καλλιτεχνικής προσέγγισης.

## ***Μαθηματικά***

Τα Μαθηματικά αποτελούν, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, μία πολύ ιδιαίτερη περίπτωση σε σχέση με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης. Ποικίλο υλικό και αμέτρητες εφαρμογές δίνουν τη δυνατότητα να αναδειχθούν τα Μαθηματικά μέσα από την τέχνη και να αναδειχθεί η ίδια η τέχνη μέσα από τα Μαθηματικά. Μία μεγάλη γκάμα θεμάτων προερχόμενα κυρίως από τον κλάδο της Γεωμετρίας μπορεί να προσεγγιστεί με αυτό τον τρόπο. Θέματα όπως οι γραμμές και οι ευθείες, τα γεωμετρικά σχήματα και στερεά, τα μοτίβα και μωσαϊκά, η συμμετρία, το εμβαδόν και οι γωνίες συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια του

δημοτικού. Κάποια θέματα απασχολούν όλες τις τάξεις ή κάποιες από αυτές, ωστόσο η παρουσία τους κατακλύζει το σχολικό πρόγραμμα σε κάθε βαθμίδα.

### **Θρησκευτικά**

Τα παρακάτω κεφάλαια παρέχουν πολλές ευκαιρίες για σύνδεση του μαθήματος των Θρησκευτικών με την τέχνη, ακόμη κι αν δεν είναι εύκολο να ενιαιοποιηθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μαζί με άλλα μαθήματα. Θα μπορούσαν να αποτελέσουν αυτούσιες διδακτικές ποσεγγίσεις και προτάσεις. Ξεκινώντας με τη Γ' τάξη, αναφέρουμε τα κεφάλαια «Ο Δαβίδ δοξολογεί το Θεό» (Δαβίδ και Γολιάθ), «Ο άνθρωπος συνεργάτης του Θεού» (Αδάμ και Εύα), «Όταν η ζωή μας κινδυνεύει» (Μωσής-έρημος), «Οι σχέσεις μας με το Θεό και με τους άλλους» (10 εντολές), «Η εμπιστοσύνη στο Θεό» (Αβραάμ και Ισαάκ), «Παναγία, η μητέρα του Χριστού», «Ο Χριστός βαπτίζεται στον Ιορδάνη», «Βαφτίσια, ονομαστική εορτή, πανηγύρι», «Ο Κύριος μου και ο Θεός μου» (άπιστος Θωμάς), «Ο Άγιος Γεώργιος» και «Η Ανάληψη του Χριστού».

Συνεχίζοντας με τη Δ' τάξη, προτείνουμε τα κεφάλαια «Οι προφήτες», «Παλαιστίνη : Ο τόπος που περπάτησε ο Χριστός», «Ο Χριστός θεραπεύει αρρώστους», «Η Πεντηκοστή», «Παραβολές», «Ο Ιησούς διωκόμενος καταφεύγει στην Αίγυπτο» και «Η υποδοχή του Χριστού στα Ιεροσόλυμα» για την ενασχόλησή τους με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης.

### **3.3 Θεματικές ενότητες ως προς τον οριζόντιο άξονα διαθεματικότητας**

Ακολούθησε η διεξαγωγή των θεματικών ενοτήτων που προκύπτουν μέσω της διερεύνησης και ανάλυσης του οριζόντιου άξονα διαθεματικότητας (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) σύμφωνα με την παράλληλη διάταξη της ύλης, όπως αυτή απαρτίζεται στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου (Νημά & Καψάλης, 2002).

Δημιουργήθηκαν επομένως θεματικές ενότητες που διαπερνούν τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ανά τάξη αυτή τη φορά. Τις συγκεκριμένες θεματικές, οι οποίες θα αναπτυχθούν εκτενώς παρακάτω, τις αντλούμε από τη διεπιστημονική προσέγγιση των μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης του Περιβάλλοντος για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, με

την προσθήκη των Θρησκευτικών στην τρίτη και τετάρτη τάξη, καθώς και των μαθημάτων της Φυσικής, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Καταγράφονται επιπλέον όσοι πίνακες ζωγραφικής και άλλα έργα τέχνης εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια για το κάθε θέμα από την εκάστοτε συγγραφική ομάδα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα Μαθηματικά και η Ιστορία αποτελούν δύο μαθήματα που ενδείκνυνται για σύνδεση και ενασχόληση με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης, γεγονός που προκύπτει και από την παρούσα προσωπική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος για το εκάστοτε μάθημα. Ωστόσο, δεν έχουν συμπεριληφθεί τόσο στην εφαρμογή της συγκεκριμένης εργασίας όσο και στους σχεδιασμούς διδασκαλιών που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Δύο είναι οι κύριοι λόγοι απουσίας τόσο του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών όσο και αυτού της Ιστορίας από το πρακτικό μέρος της έρευνάς μας. Αφενός έχουν υπάρξει πολλές αντίστοιχες μελέτες στο παρελθόν, ειδικευόμενες στη σύνδεση και των δύο αυτών μαθημάτων με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης, μεμονωμένα για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής στον τομέα της Διδακτικής. Αφετέρου οι θεματικές που προκύπτουν σε σχέση με τα δύο αυτά μαθήματα που παρουσιάζουν ενδιαφέροντα στοιχεία σύνδεσης και ενασχόλησης με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης αποτελούν από μόνες τους αυτούσιες και ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις. Αυτό συνεπάγεται τη δυνατότητα εμπλοκής τους και ενιαιοποίησής τους με άλλα πεδία - αναφερόμενοι πάντα υπό τη σφαίρα της τέχνης και της ιστορίας της τέχνης - σε πολύ μικρότερο βαθμό από αυτόν που συναντάται στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, παρέχοντας κατα αυτόν τον τρόπο λιγότερες ευκαιρίες για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση με περισσότερους από τους δύο άξονες κάθε φορά (το ίδιο το αντικείμενο και την τέχνη).

Υπήρξε και μία αμιγώς πρακτική δυσκολία ως προς την επιλογή του μαθήματος της Ιστορίας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας όσον αφορά στο πρακτικό κομμάτι του προς εφαρμογή θέματος. Στη μία από τις δύο τάξεις, το γνωστικό αυτό αντικείμενο διδασκόταν από διαφορετικό εκπαιδευτικό προκειμένου να συμπληρώσει ο ίδιος το διδακτικό του ωράριο και όχι από την εκπαιδευτικό της τάξης που υπήρξε και βασική συνεργάτης και αρωγός στο όλο εγχείρημα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το αποσπασματικό ωράριο της τελευταίας,

παρομπόδιζε κάθε πιθανή προσπάθεια για το «άνοιγμα» των διδακτικών ωρών και την ενσωμάτωση του αναφερόμενου μαθήματος στη συγκεκριμένη εφαρμογή.

Οι θεματικές ενότητες ακολουθούν κι εδώ σχηματική μορφή με αλφαβητική σειρά για τη διευκόλυνση του αναγνώστη. Έπεται η συσχέτιση μεταξύ των θεματικών και η ομαδοποίησή τους στο τελευταίο υποκεφάλαιο.

<b>1. ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ</b>	
<b>Α΄</b>	Οι μαθητές πληροφορούνται και ενημερώνονται για τη χρησιμότητα της γυμναστικής στην παιδική ηλικία, τις συνηθέστερες αθλητικές δραστηριότητες στο σχολείο, τους κανόνες των αθλημάτων, τα ολυμπιακά αγωνίσματα και τον αθλητισμό στην αρχαία Ελλάδα.
<b>Β΄</b>	Γίνονται αναφορές για τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Αθήνα το 2004 και στην αρχαία Ελλάδα. Ακόμη, τα αγωνίσματα κατηγοριοποιούνται σε ομαδικά και ατομικά.
<b>Γ΄</b>	Προσεγγίζονται θέματα όπως: αθλητισμός και πρωταθλητισμός, οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαία Ελλάδα και οι σύγχρονοι (σημαία, φλόγα, διοργάνωση), ορισμένοι βραβευμένοι Έλληνες αθλητές, η παράνομη χρήση αναβολικών («doping») και οι Παραολυμπιακοί Αγώνες.
<b>Δ΄</b>	Συζητώνται η αξία του αθλητισμού, τα ατομικά και ομαδικά αθλήματα, τα αθλήματα στη φύση και σε ειδικούς χώρους, τα έπαθλα των αθλητικών αγώνων άλλοτε και σήμερα και η βία στους αθλητικούς αγώνες.
<b>Ε΄</b>	Αθλητισμός και πρωταθλητισμός, μεγάλοι αθλητές (Σπύρος Λούης), Ολυμπιακοί και Παραολυμπιακοί αγώνες είναι τα θέματα που συγκεντρώνονται σε μία ενότητα. Υπάρχει και κείμενο για τον αθλητισμό στην αρχαιότητα που συνοδεύεται από παράσταση ιπποδρομίας σε αγγείο.
<b>2. ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ</b>	
<b>Α΄</b>	Τα παιδιά γνωρίζουν ποιες είναι οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες και με ποιο τρόπο ικανοποιούνται. Φυσικά δεν είναι εύκολο και δεδομένο για όλους τους ανθρώπους, καθώς υπάρχουν άνθρωποι με ειδικές ανάγκες και άλλοι που οι συνθήκες ζωής τους δυσκολεύουν την καθημερινότητά τους.



<b>Β´</b>	Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη ζωή, την υγεία, την εκπαίδευση, το παιχνίδι και την ειρήνη. Παιδιά με ειδικές ανάγκες χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας και εκπαίδευσης.
<b>Γ´</b>	<p>Οι μαθητές μαθαίνουν για την καθιέρωση της Πρωτομαγιάς ως παγκόσμιας αργίας σε ανάμνηση των ιστορικών κινητοποιήσεων το Μάη του 1886.</p> <p>Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα δικαιώματα και τις ανάγκες των ανθρώπων ώστε, όχι απλώς να ζουν, αλλά να έχουν και καλό βιοτικό επίπεδο.</p> <p>Στη συνέχεια, αντιλαμβάνονται πως και τα παιδιά έχουν δικαιώματα και αντιμετωπίζεται η παιδική εργασία ως ένα από τα φαινόμενα στέρησης των δικαιωμάτων αυτών. Τέλος, ακολουθεί μία περιοδεία στις γειτονιές του κόσμου.</p> <p>Αρχικά, τίθεται το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων στη ζωή και την εργασία, σε ποιες περιπτώσεις όντως συμβαίνει και πότε καταπατάται. Έπειτα, αναζητούνται μέρη του κόσμου όπου οι γυναίκες δεν έχουν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες. Μία ιστορική αναδρομή οδηγεί τους μαθητές να αντιληφθούν τη θέση της γυναίκας στο παρελθόν και την εξέλιξή της μέχρι σήμερα.</p>
<b>Δ´</b>	<p>Ξεκινώντας, η διήγηση της ιστορίας του εξάχρονου Ντεαμόντε Λοβ που κατάφερε να επιβιώσει στην Ορλεάνη από τον τυφώνα έχοντας υπό την προστασία του έξι ακόμη μικρότερα παιδιά, συγκινεί και προβληματίζει τους μαθητές.</p> <p>Δίνεται και ερμηνεύεται η αξία των λέξεων, των συμβόλων, της γραφής, της κρυπτογραφίας και το αλφαβητάρι της ελληνικής νοηματικής γλώσσας.</p> <p>Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί. Μία ολόκληρη ενότητα (έχει περιγραφεί αναλυτικά στην ενότητα «Παιδιά της Γης») που ασχολείται με το παιδί, τις ανάγκες και τα δικαιώματά του.</p> <p>Οι ανθρωπιστικοί οργανισμοί και η ιεραποστολή σε ανατολικές και αφρικανικές χώρες αγωνίζονται για την κάλυψη των βασικών ανθρώπινων αναγκών και τη στήριξη των δικαιωμάτων των πληθυσμών αυτών.</p>
<b>Ε´</b>	Υπάρχει ενότητα που ασχολείται με τις ανθρώπινες ανάγκες και τα δικαιώματα, καθώς και με τις υποχρεώσεις που δημιουργεί η άσκηση των δικαιωμάτων αυτών. Γίνεται λόγος για τους αγώνες και τις θυσίες των ανθρώπων για την κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γαλλική

	<p>Επανάσταση), την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Γίνεται διάκριση των δικαιωμάτων σε ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά σύμφωνα με το ελληνικό Σύνταγμα και αναφέρονται ο Συνήγορος του Πολίτη και ο Συνήγορος του παιδιού.</p> <p>Παρουσιάζονται προσωπικότητες που αγωνίζονται για τη δικαιοσύνη στον κόσμο (Μάρτιν Λούθερ Κινγκ).</p> <p>Εκατομμύρια παιδιά πεθαίνουν κάθε χρόνο από πείνα, παρά τις προσπάθειες των Διεθνών Οργανισμών να προστατέψουν αυτά τα παιδιά. Ορίζεται η συμβολή των Οργανισμών αυτών και η αρωγή που προσφέρουν σε παγκόσμιο επίπεδο.</p>
<b>Στ´</b>	<p>Ο πόλεμος και η προσφυγιά μας θυμίζουν βασικά θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.</p> <p>Αναγράφεται η ψήφιση της «Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη» στην πρώτη Εθνοσυνέλευση κατά τη Γαλλική Επανάσταση.</p> <p>Υποστηρίζεται η άποψη πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση.</p> <p>Περιγράφονται τα πολιτικά δικαιώματα στη χώρα μας και οι κυριότερες υποχρεώσεις (σεβασμός, τήρηση Συντάγματος, υπεράσπιση δημοκρατίας).</p> <p>Επιπλέον, σχολιάζονται ρατσιστικά φαινόμενα.</p> <p>Αναλύονται τα σημαντικότερα παγκόσμια προβλήματα (πείνα, πόλεμος, έλλειψη νερού κτλ) και ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων για την αντιμετώπισή τους (Unicef, Unesco, Actionaid κτλ).</p> <p>Συζητώνται θέματα μείζονος σημασίας όπως, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η Διεθνής Αμνηστία και τα δικαιώματα του παιδιού.</p>
<b>3. ΑΠΟΚΡΙΣΕΣ</b>	
<b>Α´</b>	<p>Την εμφάνισή του κάνει το καρναβάλι του Φλεβάρη. Γλέντια, μάσκες και χορός. Ο εορτασμός σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας (π.χ. «Μπούλες» Νάουσας) και του κόσμου.</p>
<b>Γ´</b>	<p>Εκτίθενται φωτογραφίες, συνοδευόμενες από λεζάντες, από το Καρναβάλι της Πάτρας και της Νάουσας. Γίνεται λόγος για τοπικά και παλαιότερα αποκριάτικα έθιμα.</p>

<b>4. ΑΡΧΑΙΟΙ ΜΥΘΟΙ</b>	
<b>Α΄</b>	Περιγράφεται ένας μύθος από την Ινδία, σύμφωνα με τον οποίο η Γη στηρίζεται πάνω σε τρεις ελέφαντες που πατούν σε μία γιγάντια χελώνα. Άλλος μύθος στην αρχαία Ελλάδα θέλει τη χελώνα ως το αγαπημένο ζώο της θεάς Αφροδίτης. Αναφέρεται ακόμη και ο μύθος του Τρίτωνα που όταν θύμωνε σήκωνε τρικυμία.
<b>Γ΄</b>	Υπάρχει διασκευασμένο απόσπασμα από την Οδύσσεια που αφηγείται το μύθο γύρο από τον ασκό του Αιόλου. Δίνονται επίσης παράξενα όντα με τη μορφή ανθρώπου και ζώου από την ελληνική μυθολογία.  Τα δύο τρίτα του βιβλίου πραγματεύονται θέματα σχετικά με τη μυθολογία. Η δημιουργία του κόσμου και οι θεοί του Ολύμπου, ο Ηρακλής και οι άθλοι του, ο Θησέας, ο Ιάσωνας και η Αργοναυτική Εκστρατεία, ο Τρωικός πόλεμος και οι περιπέτειες του Οδυσσέα αποτελούν τον κορμό της ελληνικής μυθολογίας. Τα έργα τέχνης που δίνονται είναι κυρίως παραστάσεις από αγγεία της αρχαϊκής και κλασικής περιόδου.
<b>Δ΄</b>	Μύθοι και θρύλοι έχουν «φτάσει» σε μας από τα παλιά χρόνια (γοργόνα και Αλέξανδρος, το γεφύρι της Άρτας).
<b>Ε΄</b>	Αναφέρονται χαμένοι πολιτισμοί («Ατλαντίδα») και ανεξήγητα φαινόμενα («Πέτρινοι Γίγαντες»). Τέσσερις πίνακες ζωγραφικής πλαισιώνουν το πρώτο κείμενο, χωρίς όμως να αναφέρονται οι τίτλοι και οι καλλιτέχνες τους.
<b>5. ΑΣΤΙΚΟ ΤΟΠΙΟ</b>	
<b>Α΄</b>	Τι συμβαίνει σε μια γειτονιά και γειτονιές από διαφορετικές γωνιές της Ελλάδας. Δίνεται ο πίνακας του Γεωργίου Άβλιχου «Κοπέλα στο παράθυρο».
<b>Β΄</b>	Υπάρχει ένα ποίημα που περιγράφει τη ζωή των παιδιών στην πόλη, συνοδευόμενο από μία εικόνα αστικού τοπίου με πολυώροφα κτίρια.  Τα κτίρια και υποδομές που περιλαμβάνει μία συνοικία, το πράσινο, συνοικίες άλλοτε και σήμερα, στο χωριό και στην πόλη. Τα θέματα αυτά λαμβάνουν χώρα στο σχολικό εγχειρίδιο για τη συγκεκριμένη τάξη.
<b>Γ΄</b>	Διερευνώνται τα χωριά και οι πόλεις του τόπου μας και οι ασχολίες των κατοίκων συσχετιζόμενες με την εκάστοτε περιοχή.
<b>Δ΄</b>	Ξωκλήσια και μοναστήρια αποτελούν οικοδομήματα υψηλής αρχιτεκτονικής και αισθητικής. Τα Μετέωρα, ως ένας μοναδικός τόπος απaráμιλλης φυσικής

	<p>ομορφιάς συγκλονίζουν τον επισκέπτη.</p> <p>Παρουσιάζονται κάποια σημαντικά κατασκευαστικά έργα της Ελλάδας (δρόμοι, αεροδρόμια, γέφυρες, σήραγγες, φράγματα, τεχνητές λίμνες, διώρυγες).</p> <p>Το πράσινο στις πόλεις της Ελλάδας, άλλοτε σε αφθονία κι άλλοτε φειδωλό, αποτελεί μέλημα του σύγχρονου αστικού ανθρώπου.</p>
<b>Ε΄</b>	<p>Η εικόνα ενός μοναστηριού δίνει την αφορμή για ποικίλες συζητήσεις γύρω από τις ανθρώπινες κατασκευές.</p> <p>Η αρχιτεκτονική και η διακόσμηση των εκκλησιών (εικόνες, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά, μικροτεχνήματα) δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν από τα οικοδομικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματα του ανθρώπου. Εξέχουσα θέση καταλαμβάνει η Αγία Σοφία της Κωνσταντινούπολης, ως το υπέρτατο θρησκευτικό οικοδόμημα του ορθόδοξου χριστιανικού κόσμου.</p> <p>Απαριθμώνται οι μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας και κάποια σημεία που τις χαρακτηρίζουν. Επονομαζόμενες ως παραθαλάσσιες, ορεινές ή πεδινές, η καθεμία με τα δικά της ιδιαίτερα στοιχεία, αποτελούν τον πυρήνα της χώρας μας.</p> <p>Η ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής της χώρας και ο ορυκτός πλούτος που πρέπει να εξορυχθεί συντελούν στη δημιουργία εργοστασίων και μεγάλων βιομηχανικών μονάδων σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα.</p>
<b>Στ΄</b>	<p>Φωτογραφίες που απεικονίζουν τον ίδιο κεντρικό δρόμο της Θεσσαλονίκης προπολεμικά και το 1997 κάνουν εμφανείς τις διαφορές στο αστικό τοπίο της τελευταίας πενήνταετίας.</p> <p>Για ακόμη μία φορά οι ουρανοξύστες συντελούν στην πρόοδο και την εξέλιξη του ανθρωπίνου είδους.</p> <p>Τα μοναστήρια του «Αγίου Όρους» τίθενται στο προσκήνιο και προσεγγίζονται από την αρχιτεκτονική και καλλιτεχνική τους σκοπιά.</p>
<b>6. BIBΛΙΑ</b>	
<b>Α΄</b>	<p>Τα διαφορετικά είδη και οι κατηγορίες των βιβλίων, καθώς και ο χώρος των βιβλιοθηκών αποτελούν το επίκεντρο της προσοχής. Επιπλέον, οι εκθέσεις βιβλίων αποτελούν εξαιρετικά ωφέλιμη ευκαιρία για ενασχόληση στον κόσμο του βιβλίου. Τέλος, παλιά αλφαβητάρια βρίσκουν μία θέση προς έκθεση.</p>

<b>Β´</b>	Περιγράφονται τα στάδια και η διαδικασία με την οποία φτιάχνεται ένα βιβλίο, απαριθμώντας τα κυριότερα επαγγέλματα γύρω από αυτό.
<b>Ε´</b>	Μία ολόκληρη ενότητα πραγματεύεται το θαυμαστό κόσμο των βιβλίων. Φανταστικοί ήρωες, ταλαντούχοι συγγραφείς, επαγγέλματα, βιβλιοθήκες και βιβλιοπαρουσιάσεις στοχεύουν στην εμπάθυνση του θέματος.
<b>7. ΓΕΝΕΘΛΙΑ</b>	
<b>Β´</b>	Ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προσκλήσεων παίρνει θέση και αυτό των γενεθλίων. Η διοργάνωση και διεξαγωγή ενός παιδικού πάρτι, η εορταστική ατμόσφαιρα, οι τούρτες και τα δώρα των καλεσμένων προς τον εορτάζοντα αποτελούν τομείς εξερεύνησης για την ενότητα. Σε μία ευκαιριακή ενότητα συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων τα γενέθλια, ως γιορτή και μέρα χαράς.
<b>Γ´</b>	Ετοιμαζόμαστε και προμηθευόμαστε όλα όσα χρειάζονται για ένα επιτυχημένο παιδικό πάρτι γενεθλίων.
<b>Ε´</b>	Ατέλειωτα παιχνίδια, δώρα και φαγητά σε ένα πάρτι που αποτελεί έκπληξη για μικρούς και μεγάλους.
<b>8. ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ</b>	
<b>Β´</b>	Δίνεται ο μύθος του Αισώπου με τον ψεύτη βοσκό και το λύκο.
<b>Γ´</b>	Από τη στιγμή που μια ολόκληρη ενότητα ασχολείται με το ψωμί, υπάρχει πληθώρα φωτογραφιών γύρω από το θέρος και τις υπόλοιπες εργασίες (κυρίως ασπρόμαυρες με τεχνικές του παρελθόντος) και ο πίνακας του Θεόφιλου «Μέγα αρτοποιείο».
<b>Δ´</b>	Μία ολόκληρη ενότητα ασχολείται με την ελιά και το λάδι. Παρουσιάζονται μύθοι γύρω από αυτά, η σημασία τους για τη χώρα μας και τη μεσόγειο και οι εργασίες που απαιτούνται για τη συγκομιδή. Όλα τα παραπάνω απεικονίζονται σε αμφορείς και αγγεία, σε τοιχογραφίες της Κνωσού και στο «Λιομάζωμα στη Λέσβο» του Θεόφιλου.
<b>Ε´</b>	Δίνονται πληροφορίες και εικόνες για την αγροτική και κτηνοτροφική παραγωγή και την αλιεία στην Ελλάδα. Πλέον υπάρχουν πιο σύγχρονα μέσα που διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τις εργασίες που απαιτούνται για την παραγωγή αυτή, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό και δύσκολο τρόπο παλαιότερων δεκαετιών.

<b>Στ'</b>	Εκτίθεται πληθώρα από πίνακες του Δημήτρη Γιολδάση που απεικονίζουν γεωργικές εργασίες με παραδοσιακό τρόπο όπως γίνονταν στα χρόνια των παππούδων μας. Οι τίτλοι των έργων δε γνωστοποιούνται.
<b>9. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ</b>	
<b>Γ'</b>	Οι μαθητές προσεγγίζουν έννοιες όπως εκλογές, τοπική αυτοδιοίκηση, Δήμαρχος, Δημοτικό Συμβούλιο, συνεδρίαση.
<b>Ε'</b>	Σε δύο ενότητες αναλύονται το δημοκρατικό πολίτευμα και η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων. Ερμηνεύεται η δημοκρατία ως πολίτευμα και εντοπίζονται οι διαφορές που παρουσιάζει σε σχέση με τη δικτατορία. Δίνεται έμφαση στην πρωτοκαθεδρία της δημοκρατίας στη χώρα μας μέσα από ιστορικά στοιχεία, καθώς και στον τρόπο λειτουργίας του πολιτεύματος στη σύγχρονη Ελλάδα. Ακόμη, αναφέρονται το Ελληνικό και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Γίνεται επίσης λόγος για τη δημοκρατία στην καθημερινή μας ζωή πέρα από την πολιτική και τη συμμετοχή μας ως ενεργών πολιτών στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την τοπική μας κοινότητα.
<b>Στ'</b>	Αναλύεται ο τρόπος διεξαγωγής των δημοτικών εκλογών στη χώρα μας. Διακρίνονται οι μορφές του Δημοκρατικού Πολιτεύματος (Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική, Βασιλευόμενη Κοινοβουλευτική και Προεδρική Δημοκρατία) και οριοθετούνται οι λειτουργίες της κρατικής εξουσίας και το ελληνικό Σύνταγμα. Δίνονται, ακόμη, μία λιθογραφία με τα γεγονότα της 3ης Σεπτεμβρίου και ο πίνακας «Η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου», αγνώστου καλλιτέχνη.
<b>10. ΔΙΑΤΡΟΦΗ</b>	
<b>Β'</b>	Τα τρόφιμα διακρίνονται σε υγρά και στερεά. Αναλύονται επίσης σημαντικές κατηγορίες τροφίμων, όπως αυτές των φρούτων και των λαχανικών. Τέλος, δίνονται συνταγές μαγειρικής και οδηγίες για την υλοποίησή τους. Διατίθεται μία ευκαιριακή ενότητα σχετικά με τις ομάδες των τροφών και τα καθημερινά γεύματα.
<b>Γ'</b>	Υλικά και συνταγές μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής αποτελούν συστατικά της ενότητας.
<b>Δ'</b>	Δίνεται η εικονογραφημένη ιστορία «Ο μανάβης και η σοπράνο» από τη «Φρουτοπία» του Ευγένιου Τριβιζά.

<b>Στ´</b>	Μία λαίμαργη φάλαινα, συνταγές μαγειρικής, μαγειρική για παιδιά, παραδοσιακές γεύσεις και διατροφικές συνήθειες των αρχαίων, μύθοι και παραμύθια σε σχέση με τις τροφές παρουσιάζονται στο σημείο αυτό. Επιπλέον, δίνονται στοιχεία για την «κουζίνα» διαφορετικών χωρών του κόσμου.
<b>11. ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ</b>	
<b>Γ´</b>	Τι είναι η διαφήμιση, πού τη συναντάμε, σε ποιους απευθύνεται και τι παρουσιάζει. Η ενότητα προσεγγίζει όλα τα παραπάνω, όπως ακόμη και την αναγκαιότητα και χρησιμότητα των προϊόντων σε σχέση με τη διαφήμιση.
<b>Ε´</b>	Αποτυπώνεται ο ρόλος της τηλεόρασης και κατ' επέκταση της διαφήμισης στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου με τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά τους. Δίνεται και ένας πίνακας του Χρίστου Πετρίδη.
<b>Στ´</b>	Η διαφήμιση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διατροφικές μας επιλογές και συνήθειες.
<b>12. ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ</b>	
<b>Β´</b>	Πρεσβεύεται το δικαίωμα κάθε παιδιού στην ειρήνη, την ελευθερία, μακριά από τον πόλεμο και τη δυστυχία.
<b>Γ´</b>	Τα παιδιά διηγούνται... Η ιαπωνική παράδοση των χάρτινων γερανών (origami) και η άκρως συγκινητική ιστορία της Σαντάκο Σασάκι από τη Χιροσίμα. Η φωτογραφία του αγάλματός της στο Πάρκο της Ειρήνης συνοδεύει τη διήγηση. Γίνεται λόγος για την εισβολή στην Κύπρο. Σχολιάζεται ακόμη μία μελανή σελίδα της ιστορίας με θλιβερές συνέπειες. Το σιτάρι και τα ζιζάνια από το λόγο του Χριστού χρησιμοποιείται για να παρομοιαστούν οι άνθρωποι που επιδιώκουν το κακό και δε σπέρνουν την ειρήνη, αλλά τον πόλεμο.
<b>Ε´</b>	Σχολιάζονται και ερμηνεύονται η σημασία της ειρήνης ως διδασκαλίας του λόγου του Χριστού, οι διαδηλώσεις των ανθρώπων υπέρ της ειρήνης και το περιστέρι ως σύμβολο ειρήνης.
<b>Στ´</b>	Εξετάζονται η Μικρασιατική Καταστροφή μέσω αποσπάσματος της «Αιολικής Γης» του Ηλία Βενέζη και το προσφυγικό κύμα ως απόρροια του πολέμου. Δίνεται απόσπασμα από «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» και κείμενο της

	<p>Διεθνούς Αμνηστίας για τα παιδιά-στρατιώτες. Έπονται, ένα σχολείο διαφορετικό από τα άλλα, το οποίο μάχεται για την ειρήνη («Οαση ειρήνης»-σχολείο που φοιτούν μαζί παιδιά Παλαιστινίων και Ισραηλιτών), καθώς και «σύγχρονες» ιστορίες ρατσισμού. Ανάμεσά τους, αφίσες με αντιπολεμικά μηνύματα.</p> <p>Ο πόλεμος και οι συνέπειες του ορίζονται ανάμεσα στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι λαοί παγκοσμίως.</p>
<b>13. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ</b>	
<b>Α´</b>	Τα αγαθά συνδέονται με τα επαγγέλματα που χρειάζονται για να μας τα παρέχουν (π.χ. ψωμί, φρούτα, γιαούρτι).
<b>Β´</b>	Δίνονται επαγγέλματα που σχετίζονται με το βιβλίο και το χτίσιμο μιας εκκλησίας και άλλα από το παρελθόν που έχουν χαθεί ή τείνουν να εξαφανιστούν.
<b>Δ´</b>	Παρατίθενται τα κατά τόπους επαγγέλματα και τονίζεται η διάκριση των επαγγελμάτων σε αυτά της γης, της βιομηχανίας και της παροχής υπηρεσιών. Γίνεται, επίσης, συζήτηση περί επαγγελμάτων του παρελθόντος, αλλά και σύγχρονων.
<b>Στ´</b>	Γίνεται λόγος για τα παραδοσιακά καφενεία και κουρέια. Η συζήτηση περιλαμβάνει πολλά και ποικίλα επαγγέλματα. Ανάμεσά τους χτίστες, παραδοσιακά επαγγέλματα, άλλα που έχουν εξαφανιστεί, επαγγέλματα στο χωριό και στην πόλη, επαγγέλματα του μέλλοντος και η θέση της γυναίκας στην εργασία. Στην ενότητα εμπεριέχονται κόμικς από τη «Φρουτοπία» του Ευγένιου Τριβιζά και τον Ντόναλντ Ντακ και ένας πίνακας του Διαμαντή Διαμαντόπουλου («χτίστης»).
<b>14. ΕΠΟΧΕΣ - ΜΗΝΕΣ</b>	
<b>Α´</b>	Περιγράφεται μία ανοιξιιάτικη μέρα. Οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τις αλλαγές ενός δέντρου σύμφωνα με την κάθε εποχή. Μέσα από ποιήματα δίνονται στοιχεία που χαρακτηρίζουν το καλοκαίρι ως εποχή (θάλασσα, κοχύλια, τζιτζίκια κτλ). Απαριθμούνται οι ημέρες της εβδομάδας και δίνεται ο τροχός με τους μήνες και τις εποχές. Παρουσιάζονται οι αλλαγές των φυτών σε κάθε εποχή και το έθιμο της «Περπερούνας».



<b>Β´</b>	<p>Στην αρχή και στο τέλος του βιβλίου υπάρχουν ποιήματα για το φθινόπωρο και το καλοκαίρι αντίστοιχα. Επιπλέον, δίνονται όλοι οι μήνες του έτους με τα κύρια χαρακτηριστικά τους, την αρίθμηση και τη διπλή ονομασία τους. Ακόμη, υπάρχει το παραμύθι της κυρά-Καλής με τους δώδεκα μήνες κι ένα τραγούδι όπου οι μήνες είναι αθλητές. Επίσης, επαναλαμβάνονται οι ημέρες της εβδομάδας που είχαν διδαχθεί στην Α´ τάξη.</p> <p>Για ακόμη μία φορά αναγράφονται οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες και οι εποχές.</p> <p>Υπάρχει και μία ευκαιριακή ενότητα για τις εποχές, όπου δίνεται έμφαση σε σημαντικές γιορτές που οριοθετούνται μέσα σ' αυτές και περιοχές της χώρας που αναδεικνύονται σε διαφορετικές εποχές (π.χ. βουνό το χειμώνα, νησί το καλοκαίρι).</p>
<b>Γ´</b>	Δίνεται ένα ποίημα για το καλοκαίρι συνοδευόμενο από φωτογραφία που απεικονίζει τη θάλασσα.
<b>Δ´</b>	Ανακαλούνται αναμνήσεις των μαθητών από το καλοκαίρι και τις διακοπές και εισάγονται στο φθινοπωρινό τοπίο. Επαναλαμβάνονται όλοι οι μήνες του χρόνου με τις διπλές τους ονομασίες.
<b>Στ´</b>	Ο πλάγιος άξονας της Γης προς το επίπεδο της ελλειπτικής τροχιάς της γύρω από τον Ήλιο καθορίζει τις εποχές του έτους. Οι αντιθέσεις μεταξύ των ηπείρων είναι μεγάλες (π.χ. Χριστούγεννα με χιόνια – Χριστούγεννα το κατακαλόκαιρο στην Αυστραλία). Χώρο καταλαμβάνει και ο μύθος των «αλκυονίδων» ημερών.
<b>15. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ</b>	
<b>Α´</b>	Τα παιδιά ανακαλύπτουν τους πίνακες ζωγραφικής και την πολλαπλή ερμηνεία τους. Δίνονται στο εγχειρίδιο πίνακες ζωγραφικής προς ανάλυση, δύο εκ των οποίων απεικονίζουν καλλιτεχνικά εργαστήρια («Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του» του Γιαν Βερμέερ και «Το εργαστήρι του καλλιτέχνη» του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα).
<b>Στ´</b>	Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γλυπτική ως μία από τις μορφές τέχνης.
<b>16. ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ</b>	
<b>Γ´</b>	Η παρακάτω περιγραφή είναι ίδια με αυτή που αναγράφεται στην προηγούμενη θεματική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναγκών. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό έγκειται στο γεγονός ότι το ίδιο περιεχόμενο μπορεί να

	<p>εξεταστεί από διαφορετικές πτυχές και οπτικές. Αυτή άλλωστε είναι και η σημασία της διαθεματικότητας στη σχολική γνώση. Αρχικά, τίθεται το ζήτημα της ισότητας των δύο φίλων στη ζωή και την εργασία, σε ποιες περιπτώσεις όντως συμβαίνει και πότε καταπατάται. Έπειτα, αναζητούνται μέρη του κόσμου όπου οι γυναίκες δεν έχουν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες. Μία ιστορική αναδρομή οδηγεί τους μαθητές να αντιληφθούν τη θέση της γυναίκας στο παρελθόν και την εξέλιξή της μέχρι σήμερα.</p>
<b>Δ´</b>	<p>Αποτυπώνονται θρησκευτικά μνημεία στη χώρα μας, τόσο του Χριστιανισμού, όσο και άλλων θρησκειών και δογμάτων.</p> <p>Ο πολιτισμός σε διαφορετικές χώρες. Συγκρίνουμε (κτίρια, αγάλματα, χορό, μουσική, γλώσσες) και ταξιδεύουμε σε άλλους πολιτισμούς (Αίγυπτος, Ινδία, Αυστραλία κτλ.).</p> <p>Ο κάθε λαός έχει διαφορετική γλώσσα, άλλες μοιάζουν μεταξύ τους και άλλες διαφέρουν, σε κάθε περίπτωση όμως η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών λαών αποτελεί πρόκληση.</p>
<b>Ε´</b>	<p>Όσο διαφορετικοί κι αν είμαστε οι άνθρωποι μεταξύ μας είμαστε έκαστος πολίτης στη χώρα του και όλοι μαζί πολίτες του κόσμου.</p>
<b>Στ´</b>	<p>Στο δυτικό πολιτισμό η χρήση του αυτοκινήτου και άλλων σύγχρονων μεταφορικών μέσων για τη μετακίνηση των ανθρώπων είναι καθημερινό φαινόμενο. Σε άλλους τόπους όμως συνηθίζονται άλλα μέσα, π.χ. οι ελέφαντες.</p> <p>Ο κάθε λαός ανάλογα με τον τόπο κατοικίας του και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του φτιάχνει τις κατοικίες του με διαφορετικό τρόπο, διαφορετικά υλικά και μέσα. Άλλοι ζουν σε πολυκατοικίες και ουρανοξύστες, άλλοι σε καλύβες και σπηλιές και άλλοι σε σκηνές.</p> <p>Παρατηρούνται αυτόχθονες λαοί και Ινδιάνοι. Επίσης, δίνονται τα βασικότερα χαρακτηριστικά των πιο δημοφιλών θρησκευμάτων του κόσμου και τα σύμβολά τους (ιουδαϊσμός, ινδουισμός, βουδισμός, χριστιανισμός, ισλάμ και σιχισμός).</p> <p>Μελετώνται οι διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνται στον κόσμο και οι κυρίαρχες που μιλιούνται από τον περισσότερο πληθυσμό της Γης. Επιπλέον, αναφέρονται οι πιο διαδεδομένες θρησκείες του κόσμου και πώς επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων που τις ακολουθούν (καθημερινότητα, αλλά και</p>

	<p>μελανά σημεία της ιστορίας). Τέλος, γίνεται λόγος περί ανεξιθρησκίας.</p> <p>Μία τεράστια ενότητα ασχολείται τόσο με τη γεωμορφολογία κάθε ηπείρου χωριστά, όσο και με τα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους λαούς της. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην Ευρώπη. Αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα και η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων που κατοικούν σε διαφορετικά μέρη της Γης.</p> <p>Στο Σύνταγμα της χώρας μας έχει διατυπωθεί η αρχή της ανεξιθρησκίας, επομένως πέρα από τους ορθόδοξους χριστιανούς που υπερισχύουν αριθμητικά συναντάμε και πιστούς άλλων δογμάτων και θρησκειών με τις παραδόσεις τους, τους τόπους και τρόπους λατρείας τους.</p> <p>Η «ευρωπαϊκή οικογένεια» είναι πατρίδα πολλών λαών. Οι Ευρωπαίοι πολίτες συνδέονται με κοινά στοιχεία μεταξύ τους, ωστόσο μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς.</p> <p>Δίνονται τα βασικά στοιχεία λατρείας των ανθρώπων που είναι ετερόδοξοι και αλλόθρησκοι. Παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά οι Ρωμαιοκαθολικοί και Ευαγγελικοί χριστιανοί, οι Εβραίοι και οι Μουσουλμάνοι. Δίνονται δύο έργα τέχνης, «Η προσκύνηση των ποιμένων» του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου και «Ο Μαρτίνος Λούθηρος» του Lucas Cranach.</p>
<b>17. ΖΩΑ</b>	
<b>Α´</b>	<p>Με αφορμή ένα γράμμα που ταξιδεύει από την Αφρική γίνεται λόγος για τα ζώα που ζουν στη συγκεκριμένη ήπειρο, τα κύρια χαρακτηριστικά τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν.</p> <p>Αναλύονται τα ζώα που ζουν στον τόπο μας, τα μέρη ενός ζώου, οι οικογένειες των ζώων, τα χαρακτηριστικά του κάθε ζώου που δρουν ως ασπίδα και το προστατεύουν από διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, το Ελληνικό Κέντρο Περιθαλψής Άγριων Ζώων και μύθοι με ζώα.</p>
<b>Β´</b>	<p>Παρουσιάζονται διαφόρων ειδών πουλιά και άλλα ζώα που έχουν διακηρυχθεί ζώα προς εξαφάνιση και προστατεύονται από οργανισμούς και οργανώσεις στον ελλαδικό χώρο.</p> <p>Με απλό τρόπο και πολλές εικόνες δίνονται πληροφορίες για τις ανάγκες των ζώων και τον τρόπο που αναπτύσσονται. Επιπλέον, μαμάδες που φροντίζουν τα μικρά τους, η διάκριση των ζώων βάσει κάποιων εξωτερικών γνωρισμάτων, η τροφή και οι φωλιές τους, η περιβαλλοντική</p>

	<p>προσαρμαστικότητα και τα ιδιαίτερα χαρίσματα αποτελούν θέματα προς διερεύνηση και συζήτηση. Τέλος, καταγράφονται μύθοι γύρω από τα ζώα (Επιμηθέας) και αναδεικνύονται τα ζώα ως πηγή έμπνευσης στην τέχνη και την καθημερινότητα.</p>
<b>Γ´</b>	<p>Απαριθμώνται και περιγράφονται τα συνηθέστερα και δημοφιλέστερα κατοικίδια ζώα. Σε επόμενο κεφάλαιο την παράσταση «κλέβουν» τα δελφίνια, ως ένα από τα πιο ευφυή είδη θηλαστικών του πλανήτη.</p> <p>Αναλύονται διαφορετικά είδη ζώων με κριτήριο τον τόπο ζωής τους. Κατοικίδια και οικόσιτα ζώα, αγρίμια και πουλιά του βουνού και του δάσους, ζώα της θάλασσας και του γλυκού νερού είναι τα θέματα που εσωκλείονται στο βιβλίο. Επιπρόσθετα, η γέννηση ενός ζώου, θηλαστικού ή πτηνού, αποτελεί ακόμη ένα σημείο ενδιαφέροντος σχετικά με τη θεματική αυτή. Δε λείπει και ένα παραμύθι με πρωταγωνιστή ένα μικρό ψάρι, εξαιρετικά αγαπητό στην παιδική ηλικία («Τριγωνοψαρούλης»). Τέλος, δίνει το παρόν η διάκριση ενός ζώου ανάλογα με την τροφή που προσλαμβάνει (φυτοφάγα και σαρκοφάγα ζώα), καθώς και τροφικές αλυσίδες και πυραμίδες που απαντώνται στη φύση.</p> <p>Ο «Κατακλυσμός» και η «Κιβωτός του Νώε» αποτελούν από τις πιο δημοφιλείς ιστορίες της Αγίας Γραφής. Γίνεται αφήγηση των ιστοριών και αποδίδεται ο συμβολισμός και το δίδαγμα αυτών για τους ανθρώπους.</p>
<b>Δ´</b>	<p>Γίνεται η διάκριση μεταξύ σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων. Ιδιαίτερη θέση στην ύλη της τάξης κατέχουν η μέλισσα και ο λύκος. Ο τελευταίος αποτελεί και ένασμα για μία εκτενή συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με τα ζώα που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν στον τόπο μας.</p>
<b>Ε´</b>	<p>Τα κατοικίδια (σκύλοι, γάτες) και τα χαρακτηριστικά τους έχουν για άλλη μία φορά την τιμητική τους στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και τα ζώα που συναντάμε στην εξοχή. Στο σημείο αυτό, εισάγεται και μία άλλη ιδιαίτερη πτυχή με τα ζώα πρωταγωνιστές στη λογοτεχνία, τα κόμικς και τα κινούμενα σχέδια («Μάγκας», «Τεντέν»).</p> <p>Η ελληνική πανίδα περιγράφεται ως εξαιρετικά πλούσια. Έχουν καταγραφεί πάνω από 1200 διαφορετικά είδη, από τα οποία 47 είναι ενδημικά. Εφτακόσια είδη ζώων έχουν καταγραφεί ως προστατευόμενα από την ελληνική πολιτεία.</p>

<b>Στ´</b>	Με σαφέστατα μεγαλύτερη ακρίβεια και εξειδίκευση διακρίνονται τα σπονδυλωτά από τα ασπόνδυλα ζώα και με ποικιλία υποκατηγοριών και για τα δύο, π.χ. αρθρόποδα, μαλάκια, αμφίβια, ερπετά, τρωκτικά, οπληφόρα κτλ. Δίνονται επιπλέον πληροφορίες για την προσαρμογή των ζώων στο περιβάλλον που ζουν. Γίνεται λόγος και για ζώα που είχαν θεϊκή καταγωγή στην ελληνική μυθολογία και άλλα που λατρεύονται ως θεοί σε ορισμένες θρησκείες.
<b>18. ΉΛΙΟΣ</b>	
<b>Α´</b>	Δίνεται ο ήλιος ως φωτεινό αστέρι και εξετάζονται οι αλλαγές που προκαλούνται (πρωί- μεσημέρι- βράδυ, μέρα-νύχτα, ανατολή-δύση) και η προσφορά του στην ανθρώπινη, και όχι μόνο, ζωή. Υπάρχουν τρεις πίνακες ζωγραφικής, δύο του Βίνσεντ Βαν Γκογκ και ο «Θερισμός» του Δημήτρη Γιολδάση.
<b>Β´</b>	Παρουσιάζεται ο ήλιος ως πηγή θερμότητας και ενέργειας.
<b>19. ΉΧΟΣ</b>	
<b>Α´</b>	Το κεφάλαιο εστιάζει στην παρατήρηση και παραγωγή ήχου (φωνή, αντικείμενα), τα μουσικά όργανα, και την ορχήστρα / όπερα.
<b>Ε´</b>	Η ενότητα εμβαθύνει στο θέμα με την παραγωγή του ήχου (φυσικός και τεχνητός ήχος, μουσικά όργανα), τη διάδοσή του, την ανάκλαση και απορρόφηση (νυχτερίδες, ηχώ, ηχητικά κύματα, ακουστική θεάτρου), το αφτί ως όργανο και την ηχορρύπανση.
<b>20. ΘΕΑΤΡΟ</b>	
<b>Α´</b>	Τρία κεφάλαια ασχολούνται με το θέατρο Σκιών και τις παραστάσεις του Καραγκιόζη.
<b>Β´</b>	Δίνεται απόσπασμα από την παράσταση «Ο Καραγκιόζης δικηγόρος». Γίνεται επίσης και αναφορά στις κωμωδίες του Αριστοφάνη.
<b>Γ´</b>	Οι συγγραφείς εστιάζουν στο αρχαίο θέατρο και τα χαρακτηριστικά του (ηθοποιοί, μηχανήματα, κατασκευές κτλ.). Επίσης επιχειρείται να απαντηθεί το ερώτημα «Πώς “στήνεται” σήμερα μία παράσταση;». Τέλος, δίνονται φωτογραφίες από το εξωτερικό και εσωτερικό γνωστών θεάτρων της Ελλάδας.

<b>Δ´</b>	Δίνονται στοιχεία για το χώρο του θεάτρου και τους συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης, διαχωρίζεται το αρχαίο από το σύγχρονο θέατρο και επισημαίνονται οι κυριότεροι εκπρόσωποι της τραγωδίας και της κωμωδίας. Υπάρχουν, επιλέον, αφίσες που διαφημίζουν θεατρικές παραστάσεις και οι «Όρνιθες» του Αριστοφάνη σε κόμικς.
<b>Στ´</b>	Κινηματογράφος και θέατρο συνθέτουν το σκηνικό στην ενότητα της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Γίνεται λόγος για τον Τσάρλι Τσάπλιν, ως ηθοποιό και είδωλο μίας ολόκληρης κουλτούρας που κρύβεται πίσω από το βωβό κινηματογράφο. Αναλύονται, επιπλέον, τα διαφορετικά είδη και οι κατηγορίες ταινιών, οι περιλήψεις και οι παρουσιάσεις που συναντώνται στον Τύπο και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Τιμητική θέση κατέχουν, για το λόγο αυτό και τοποθετήθηκε η ενότητα αυτή στο παρόν θέμα, οι θεατρικές παραστάσεις που πρωταγωνιστούν παιδιά, καθώς και αυτές που απευθύνονται στο παιδικό κοινό.
<b>21. ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ</b>	
<b>Β´</b>	Γενικότερα η ενότητα πραγματεύεται τα κόμικς. Υπάρχει όμως ένα κείμενο που περιγράφει πώς από πολύ παλιά οι άνθρωποι αποτύπωναν γεγονότα και καταστάσεις σε έργα τέχνης. Παρατίθενται εικόνες προϊστορικής και αιγυπτιακής τέχνης, αρχαιοελληνικό αγγείο, σκαλισμένο μάρμαρο, βυζαντινή αγιογραφία και κινούμενα σχέδια, ως αντιπροσωπευτικά του κάθε είδους, χωρίς ωστόσο να δίνονται περαιτέρω βιογραφικά στοιχεία για το καθένα από αυτά.
<b>22. ΚΑΡΑΒΙΑ</b>	
<b>Α´</b>	Δίνονται εικόνες διαφορετικών τύπων πλοίων και περιγράφονται τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Δίνεται επιπλέον και ο θρύλος του πέτρινου караβιού της Κέρκυρας που έγινε νησί. Υπάρχουν ακόμη πειρατές και σεντούκια με θησαυρούς.
<b>Γ´</b>	Δίνονται τα βασικά μέρη ενός πλοίου και παρατίθεται λεπτομέρεια από τον πίνακα του Θεόφιλου «Μυτιλήνη».
<b>23. ΚΑΤΟΙΚΙΑ</b>	
<b>Α´</b>	Περιγράφονται τα μέρη και τα έπιπλα στο εσωτερικό ενός σπιτιού.
<b>Β´</b>	Μονοκατοικίες και πολυκατοικίες και η εξέλιξή τους μέσα στο χρόνο.

	Οι καιρικές συνθήκες επηρεάζουν τον τρόπο που χτίζουν οι άνθρωποι τα σπίτια τους. Έτσι σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας συναντάμε και διαφορετικούς τύπους σπιτιών (Ηπειρος, Κυκλάδες).
<b>Στ'</b>	Θέματα όπως το σπίτι του Καβάφη, σπίτια της Θεσσαλονίκης προπολεμικά και το 1997, η συνύπαρξη σε μία πολυκατοικία, παραδοσιακοί ξενώνες και παλιά αρχοντικά κάνουν την εμφάνισή τους. Οι ουρανοξύστες αποτελούν επίσης ένα σύγχρονο οικοδόμημα των ανεπτυγμένων χωρών. Ξεχωρίζουν ένας νεολιθικός οικισμός και σπίτια σε διαφορετικές γωνιές του κόσμου (υπόγειες σπηλιές, καλύβες πάνω στο νερό και υφασμάτινες σκηνές). Πολλές φωτογραφίες συνοδεύουν τις παραπάνω περιγραφές, αλλά κανένα άλλο έργο τέχνης.
<b>24. ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	
<b>Β'</b>	Διδάσκονται κανόνες για ασφαλή κυκλοφορία στους δρόμους για οδηγούς, συνεπιβάτες και πεζούς, καθώς και τα σήματα οδικής κυκλοφορίας.
<b>Γ'</b>	Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα σήματα οδικής κυκλοφορίας στους δρόμους και τα πάρκα κυκλοφοριακής αγωγής. Επιπλέον, αναδεικνύονται τα καθήκοντα και η ευθύνη που φέρει το επάγγελμα του σχολικού τροχονόμου.
<b>Δ'</b>	Παρατίθενται σημαντικοί κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας και τα σήματα της Τροχαίας. Επίσης, διερευνώνται τα Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής σε διάφορες ελληνικές πόλεις.
<b>25. ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕΣΑ</b>	
<b>Β'</b>	Δίνονται με απλουστευμένο τρόπο τα βασικά μέσα μεταφοράς σε συνδυασμό με ζωγραφισμένες εικόνες και ένα ποίημα που σχετίζεται με το σιδηρόδρομο. Τα μέσα μεταφοράς κατηγοριοποιούνται σε ξηράς, θάλασσας και αέρα. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τα μέσα συγκοινωνίας σήμερα και παλιότερα, καθώς και τη συμβολή τους στη μεταφορά προϊόντων.
<b>Γ'</b>	Δίνονται πληροφορίες και εικόνες σχετικά με το μετρό της Αθήνας (κατασκευή, λειτουργία, σταθμοί). Παρατίθενται και συγκρίνονται τα μέσα συγκοινωνίας και μεταφοράς άλλοτε και τώρα.
<b>Ε'</b>	Περιγράφεται το συγκοινωνιακό δίκτυο της Ελλάδας (οδικό, σιδηροδρομικό, ακτοπλοϊκό και αεροπορικό) και ο τρόπος με τον οποίο τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας επηρεάζουν το δίκτυο αυτό. Γίνεται λόγος και για

	μεγάλα έργα όπως η Εγνατία και Ιόνια Οδός, η γέφυρα Ρίου-Αντιρρίου και οι σήραγγες Αρτεμισίου και Κακιάς Σκάλας.
<b>Στ'</b>	Ένα αλλιώτικο ταξίδι συμβαίνει, με μεταφορικό μέσο έναν ελέφαντα (Από το «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» του Ιουλίου Βερν).
<b>26. ΜΗΧΑΝΕΣ</b>	
<b>Γ'</b>	Μεγάλες εφευρέσεις του ανθρώπου (υπολογιστής, κινητό κτλ.), ρομπότ σε διάφορες μορφές και με διαφορετικές χρήσεις και ένα φανταστικό ηλιακό λεωφορείο απαρτίζουν την ενότητα.
<b>Δ'</b>	Παρουσιάζονται οι εφευρέσεις που άλλαξαν τον κόσμο. Από το τηλέφωνο στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο. Ο κόσμος συνεχώς εξελίσσεται τεχνολογικά από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι σήμερα. Δύο κομμάτια από τοιχογραφίες παρατίθενται, «Ο ψαράς» από τη Θήρα και αυτή του σπηλαίου Lascaux στη Γαλλία.
<b>Στ'</b>	Ηλεκτρονικές συσκευές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας και οι οδηγίες χρήσης τους, το διαδίκτυο, εφευρέσεις, αυτόματοι πωλητές και κόμικς όπως «Ο κύριος Γρανάζης και ... η μηχανή του χρόνου» και ο «Σιδερομάσας» της πλέον γνωστής «Λιλιπούπολης» στοιχειοθετούν την ενότητα.
<b>27. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ</b>	
<b>Α'</b>	Με απλό τρόπο αναδεικνύονται η πρώτη λάμπα του Έντισον, διαφορετικά είδη λάμπας, ηλεκτρικές συσκευές, η κατάσταση πριν και μετά τον ηλεκτρισμό, εργοστάσια ηλεκτρικής ενέργειας, τρόποι εξοικονόμησης ενέργειας.
<b>Β'</b>	Προσεγγίζεται η παραγωγή ενέργειας και η πρόσληψη αυτής από την τροφή, καθώς και οι μορφές ενέργειας (ηλιακή, αιολική, του νερού).
<b>Γ'</b>	Κυρίαρχη θέση κατέχει η ενέργεια που παίρνουν τα φυτά, τα ζώα και ο άνθρωπος από τον ήλιο και την τροφή.
<b>Ε'</b>	Οι μορφές ενέργειας, η ενέργεια στην καθημερινή μας ζωή, η αποθήκευση, μεταφορά και υποβάθμιση της ενέργειας, η ενέργεια και οι τροφές στοιχειοθετούν το περιεχόμενο της ενότητας.
<b>Στ'</b>	Μία εκτενής ενότητα ασχολείται με την αποθήκευση, τη μετατροπή και τη μετακίνηση της ενέργειας. Επιμέρους θέματα, οι μορφές ενέργειας (κινητική, χημική, ηλεκτρική, πυρηνική κτλ), οι πηγές ενέργειας (τρόφιμα, ήλιος, νερό, άνεμος, γαιάνθρακας κτλ), το πετρέλαιο (υπέδαφος, εξόρυξη, επεξεργασία,



	μεταφορά, πηγή ενέργειας, πρώτη ύλη), οι ορυκτοί άνθρακες (μεταφορά, εξόρυξη, κάρβουνο, μολύβι, διαμάντια, ζωγραφική με κάρβουνο), το φυσικό αέριο, οι ανανεώσιμες και μη πηγές ενέργειας και η τεχνολογία συναντά την οικολογία και την οικονομία στην ενέργεια.
<b>28. ΜΟΥΣΕΙΟ</b>	
<b>Α´</b>	Αναφέρεται το μουσείο ως χώρος πολιτισμού. Γίνεται διάκριση μεταξύ αρχαιολογικού μουσείου, λαογραφικού, θεατρικού, φυσικής ιστορίας και πινακοθήκης. Δίνονται εικόνες από εκθέματα για καθένα από τους παραπάνω τύπους μουσείου.
<b>Β´</b>	Σε μία ολόκληρη ενότητα παρουσιάζονται εκθέματα από διαφορετικούς τύπους μουσείων, δίνοντας έμφαση περισσότερο στα λαογραφικά μουσεία και τα αντικείμενα που εκτίθενται σε αυτά. Παρατίθενται τα χρηστικά αντικείμενα και οι φορεσιές που συναντάμε σε ένα λαογραφικό μουσείο. Δίνεται προς επεξεργασία και ανάλυση έργου ο πίνακας «Τα Κάλαντα» του Νικηφόρου Λύτρα, προκειμένου τα παιδιά να αντλήσουν πληροφορίες για την εποχή που δημιουργήθηκε.
<b>Δ´</b>	Τα έργα τέχνης κατανέμονται στα μουσεία βάσει της περιόδου που φτιάχτηκαν και αντιπροσωπεύουν. Υπάρχει μία «σκάλα» με βασικούς ιστορικούς σταθμούς και αντιπροσωπευτικά έργα (Προϊστορία, Κλασικά χρόνια, Βυζαντινή εποχή, χρόνια Τουρκοκρατίας και σήμερα).
<b>Στ´</b>	Παρουσιάζεται ένας θεματικός κατάλογος μουσείων, διάφορα μουσεία και αξιοθέατα, το μουσείο αφής και το ελληνικό παιδικό μουσείο.
<b>29. ΜΟΥΣΙΚΗ</b>	
<b>Ε´</b>	Μία ολόκληρη ενότητα ασχολείται με τη μουσική. Μουσικά όργανα, ορχήστρες, συναυλίες βρίσκουν θέση στη συγκεκριμένη ενότητα. Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα αποτελεί επίσης μείζον θέμα. Ένα εκ των κεφαλαίων που απαντώνται στην ενότητα αυτή συσχετίζει τη μουσική με άλλες μορφές τέχνης, δίνοντας τρεις πίνακες, τον «Τρεις Μουσικοί» του Pablo Picasso, τον «Η λαϊκή γιρτή» της Rene Magritte και τον «Κοπέλα με άρπα» του Γεωργίου Σταθόπουλου. Στην πρώτη εισαγωγική σελίδα της ενότητας συναντάμε και τον πίνακα του Γιώργου Ιακωβίδη «Παιδική συναυλία».

<b>30. ΝΕΡΟ</b>	
<b>Β´</b>	Αναλύονται το νερό ως πηγή ζωής, η διάκριση σε αλμυρό και γλυκό νερό, ο κύκλος του νερού (εξάτμιση, υδρατμοί, βροχή, χαλάζι, χιόνι) και η χρήση του στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (υδραγωγεία).
<b>Δ´</b>	Αναφέρονται οι μορφές με τις οποίες μπορούμε να συναντήσουμε το νερό στη Γη (θάλασσες, λίμνες, ποτάμια κτλ.) και περιγράφεται ο κύκλος του νερού. Επίσης, γίνεται λόγος για το ρόλο του νερού στη θρησκεία, τους μύθους και τις παραδόσεις. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με παλιά επαγγέλματα σχετικά με το νερό που έχουν εκλείψει στις μέρες μας. Τέλος, δίνεται έμφαση στο ανθρώπινο δικαίωμα στο πόσιμο νερό και στη μόλυνση/προστασία του.
<b>Στ´</b>	Αποτυπώνεται η σημασία του υδρογραφικού δικτύου στη ζωή των ανθρώπων. Η ύδρευση και η άρδευση εξυπηρετεί τις ανάγκες και την καθημερινότητα εκατομμυρίων ανθρώπων. Δίνεται και ένας πίνακας με νεκρή φύση, διακοσμητικού κυρίως χαρακτήρα, χωρίς να γίνεται αναφορά των βιογραφικών του στοιχείων.
<b>31. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</b>	
<b>Α´</b>	Αποτυπώνονται τα μέλη της οικογένειας, διαφορετικοί τύποι οικογενειών, οικογένειες από διαφορετικές χώρες, η συμβίωση και τα προβλήματα σε μία οικογένεια.  Κάθε οικογένεια έχει μία ιστορία και μία τέτοιου είδους ιστορική αναδρομή μας εφοδιάζει με στοιχεία για το πώς ήταν οι οικογένειες παλιότερα. Υπάρχει κι ένα μικρό κομμάτι «Η οικογένεια στην τέχνη» με δύο πίνακες ζωγραφικής, «Μάνα με παιδιά» του Γιώργου Σικελιώτη και «Η οικογένεια» του Σπύρου Βασιλείου.
<b>Γ´</b>	Αναλύεται η οικογένεια ως μία μορφή συμβίωσης. Οι γονείς έχουν την υποχρέωση να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για τα προβλήματα και τις δυσκολίες της ζωής. Μέσα σε μία οικογένεια πρέπει να υπερισχύει η αγάπη, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η αλληλοκατανόηση για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις.
<b>Δ´</b>	Οι συγγενικές σχέσεις, οι αδερφικοί δεσμοί και ενδιαφέρουσες οικογενειακές ιστορίες βρίσκουν χώρο στο σημείο αυτό.
<b>Στ´</b>	Τίθεται υπό συζήτηση γκάμα θεμάτων όπως: οι σχέσεις πατέρα και γιου, η μητρική φιγούρα, οι φιλικές σχέσεις, οι παππούδες και τα εγγόνια, οι

	πυρηνικές οικογένειες, οι μονογονεϊκές, το διαζύγιο, η ορφάνια και τέλος, η υιοθεσία.
<b>32. ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΗΣ</b>	
<b>Β´</b>	Οι τέσσερις φίλοι φτάνουν επιτέλους στον προορισμό του ταξιδιού τους, τη «Χωχαρούπα» (το βασικό κείμενο της κάθε ενότητας αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου και αποτυπώνει τις περιπέτειες και το ταξίδι των ηρώων). Στη «Χωχαρούπα» λοιπόν (Χώρα Χαρούμενων Παιδιών) συναντούν πολλά παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων που ζουν όλα μαζί αρμονικά. Δίνεται και το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της Γης».
<b>Γ´</b>	Παρατίθενται μαρτυρίες παιδιών και φωτογραφίες από φυλλάδια δύο Διεθνών Οργανώσεων, της Unisef και της ActionAid. Παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου που έρχονται αντιμέτωπα με διάφορων ειδών προβλήματα (φυσικές καταστροφές, πόλεμος, έλλειψη πόσιμου νερού κτλ). Στη συνέχεια παίζεται ένα παιχνίδι με κάρτες όπου οι μαθητές πρέπει να διαλέξουν πέντε βασικά πράγματα που θεωρούν αναγκαία για τη ζωή. Επιπλέον, δίνονται παραδείγματα από οργανώσεις που βοηθούν τα παιδιά που δεν δύνανται να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Τέλος, περιγράφεται το «χαλί» από ζωγραφιές και ευχές που δημιούργησαν Γερμανοί μαθητές σε συνεργασία με τη Unisef, το οποίο ταξίδεψε σε διάφορες χώρες με τελικό προορισμό τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 2004. Όλα τα παιδιά είναι αδέρφια υπό τη σκέπη του πατέρα Θεού. Ο χριστιανισμός πρεσβεύει πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Η πραγματικότητα, σκληρή και ωμή, αντιτίθεται, καθώς σε πολλές γωνιές του πλανήτη υπάρχουν παιδιά που υποφέρουν. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν μία προσευχή γι' αυτό. Ακολουθεί κείμενο που περιγράφει το έργο της ορθόδοξης ιεραποστολής και άλλων εθελοντικών οργανώσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών σε πολλά μέρη του κόσμου. Συνοδεύεται και από φωτογραφίες.
<b>Δ´</b>	Μία ολόκληρη ενότητα ασχολείται με τη διαφορετικότητα και την ισότητα εστιάζοντας στην παιδική ηλικία. Εικόνες από την εφημερίδα «Οι Ερευνητές πάνε παντού» (παιδική εφημερίδα «Καθημερινής») και του περιοδικού «Κόσμος» της Unicef συνοδεύουν το ποίημα της Χάρις Σακελλαρίου «Όλου του κόσμου τα παιδιά». Έπεται η δραστηριότητα κατά την οποία ζωγραφίζουν

	<p>τα παιδιά για τα παιδιά και δημιουργούν ένα άλμπουμ. Περιγράφεται στη συνέχεια μέσα από κείμενο ο τρόπος λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου στο Παρίσι. Στο σημείο αυτό υπάρχει και δραστηριότητα (πηγάζει μέσα από το περιεχόμενο του κειμένου) όπου οι μαθητές φτιάχνουν πινακίδες με πρόσωπα που προσπάθησαν να κάνουν καλύτερο τον κόσμο με την προσφορά τους. Παρατίθεται μία αφίσα της Unisef με τα Δικαιώματα των Παιδιών και η 5η Βασική Αρχή μέσω του «Παιδιά στα χίλια χρώματα» (μαζί με παιδικές ζωγραφιές).</p>
<b>Ε΄</b>	<p>Το φαγητό είναι βασική ανάγκη για όλους μας και ειδικά για τα παιδιά. Πρέπει να το εκτιμούμε γιατί κάποιοι άλλοι το στερούνται. Κάθε χρόνο πεθαίνουν έξι εκατομμύρια παιδιά από την πείνα. Οι προσπάθειες των Διεθνών Οργανισμών για αποστολή ανθρωπιστικής βοήθειας συναντούν δυσκολίες και δεν επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από την εξάλειψη της πείνας.</p>
<b>Στ΄</b>	<p>Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού της Unisef, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη ζωή, την ασφάλεια, την εκπαίδευση, το παιχνίδι, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Αναφέρεται επίσης ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού (τμήμα του Συνηγόρου του Πολίτη).</p>
<b>33. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ</b>	
<b>Α΄</b>	<p>Αναλύονται τα παιχνίδια που παίζονταν παλιότερα και η αλλαγή και εξέλιξη τους στο χρόνο. Παιχνίδια ομαδικά, επιτραπέζια και άλλα που παίζονται έξω. Δίνεται ο πίνακας «Γύρω γύρω όλο» του Συμεών Σαββίδη.</p>
<b>Β΄</b>	<p>Δίνονται οφηγίες για την κατασκευή παιχνιδιών και κάνουν την εμφάνισή τους ομαδικά παιχνίδια από το παρελθόν.</p> <p>Υπάρχει μία ευκαιριακή ενότητα σχετικά με το παιχνίδι. Δίνονται δραστηριότητες στους μαθητές για να επιλέξουν αγαπημένα παιχνίδια, να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους.</p>
<b>Γ΄</b>	<p>Συλλογές από παιδικά παιχνίδια, γραμματόσημα και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο απασχολούν διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αναδεικνύονται, επίσης, χειροποίητα παιχνίδια φτιαγμένα από παιδιά σε διαφορετικά μέρη του κόσμου.</p>

<b>Ε´</b>	Παιχνίδια παραδοσιακά, ομαδικά, επιτραπέζια, πνευματικά και ηλεκτρονικά κατακλύζουν τις σελίδες μιας ολόκληρης ενότητας. Δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν από μία ενότητα αφιερωμένη στα παιχνίδια, και αυτά που προέρχονται από την αρχαία Ελλάδα, κάποια γνωστά έως σήμερα.
<b>34. ΠΑΣΧΑ</b>	
<b>Α´</b>	Φτιάχνουμε κόκκινα αυγά και παραδοσιακά κουλούρια. Το Πάσχα οριοθετείται χρονικά και γίνεται λόγος για τα έθιμα που το περιβάλλουν (αυγά, κουλούρια, αερόστατα).
<b>Β´</b>	Πασχαλινά αυγά, κάρτες, καμπάνες. Περιγράφονται επιπλέον, έθιμα από διαφορετικές περιοχές της χώρας (επιτάφιος, φαναράκια κτλ). Σε μία ευκαιριακή ενότητα συμπεριλαμβάνεται το Πάσχα ως γιορτή και μέρα χαράς.
<b>Γ´</b>	Υπάρχει κείμενο που περιγράφει κάποια πασχαλιάτικα έθιμα, δίνοντας έμφαση σε εκφράσεις που χρησιμοποιούνται («Χριστός Ανέστη» κτλ). Συνοδεύεται από την «Ανάσταση» του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου. Μία ενότητα για τα Πάθη και την Ανάσταση του Χριστού που περικλείει συνοπτικά όλα τα «γεγονότα» από την είσοδο του Χριστού στα Ιεροσόλυμα μέχρι και την Ανάστασή του. Δε λείπουν και τα έθιμα και οι παραδόσεις των ημερών (επιτάφιος, αρνί, κόκκινα αυγά κτλ.). Δίνεται και η ελαιογραφία του Κωνσταντίνου Παρθένη «Η Ανάστασις».
<b>Δ´</b>	Ο εορτασμός της Ανάστασης του Χριστού στην εκκλησία, το «Δεύτε λάβετε φως», πρωτότυπα πασχαλινά αυγά και έθιμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας συνθέτουν το περιεχόμενο της ενότητας.
<b>Ε´</b>	Ποιήματα για την ημέρα της Ανάστασης, η τραγική φιγούρα της μητέρας του Ιησού, το χριστιανικό και εβραϊκό Πάσχα, έθιμα της Μεγάλης Πέμπτης και πασχαλινές κατασκευές αποτελούν τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος. Δίνεται μόνο μία βυζαντινή εικόνα του Εμμανουήλ Λαμπάρδου.
<b>Στ´</b>	Δίνονται ποικίλα κείμενα, συνοδευόμενα από βυζαντινές εικόνες, ο εκκλησιαστικός ύμνος της Μ. Πέμπτης («Σήμερον κρεμάται επί ξύλου») και της Μ. Παρασκευής («Αι γενεαί πάσαι»). Ταξιδεύουμε με πυξίδα τις αναμνήσεις από το «Παιδικό Πάσχα» του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Τέλος, μία χριστιανή με μία μουσουλμάνα γιορτάζουν μαζί τις θρησκευτικές γιορτές τους (Πάσχα και Μπαϊράμι αντίστοιχα).

### 35. ΡΥΠΑΝΣΗ – ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

<b>Β´</b>	<p>Η θεματολογία των κειμένων μίας ολόκληρης ενότητας βασίζεται τόσο στην περιβαλλοντική καταστροφή όσο και στην προστασία του περιβάλλοντος. Δηλητηριασμένα πουλιά, φυτοφάρμακα, σκουπίδια στο δάσος, οικολογικές πρωτοβουλίες και άσκηση πυρκαγιάς συναποτελούν φλέγοντα και επίκαιρα ζητήματα τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και στην παγκόσμια σφαίρα.</p>
<b>Γ´</b>	<p>Κείμενα και δραστηριότητες προωθούν το σεβασμό στο περιβάλλον, την καθαριότητα των δημόσιων χώρων και την ανακύκλωση.</p> <p>Ερευνώνται τα προβλήματα που δημιουργεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον (σκουπίδια, ρύπανση αέρα, ηχορύπανση κτλ.) και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να φροντίσει το περιβάλλον (περισσότερο πράσινο, ανακύκλωση, ποδηλατοδρόμοι κτλ.). Δίνεται ο πίνακας του Πράσινου, «Δάσος».</p>
<b>Δ´</b>	<p>Αναφέρονται σημαντικά παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα (πετρελαιοκηλίδες, τρύπα του όζοντος, λιώσιμο πάγων, πυρκαγιές, σκουπίδια στη θάλασσα). Δίνεται έμφαση σε προβλήματα που σχετίζονται με το νερό και σε αντικείμενα μιας χρήσης προς ανακύκλωση.</p> <p>Οι ανθρώπινες δραστηριότητες συμβάλλουν στην ατμοσφαιρική ρύπανση, τη συσσώρευση σκουπιδιών, την καταστροφή των δασών και τη μόλυνση σε θάλασσες και ακτές. Εξετάζονται και προτείνονται λύσεις προς αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.</p>
<b>Ε´</b>	<p>Υπάρχουν φυσικοί παράγοντες που καταστρέφουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (σεισμοί, ηφαίστεια), αλλά και καταστροφές που προκαλούνται από το ανθρώπινο χέρι. Οι άνθρωποι φροντίζουν για την αποκατάσταση των ζημιών και στις δύο περιπτώσεις.</p> <p>Όλοι φέρουμε ευθύνη και πρέπει να πάρουμε μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος, καθώς ο άνθρωπος είναι εκείνος που το μολύνει και το καταστρέφει με τις επιλογές και τις ενέργειές του.</p>
<b>Στ´</b>	<p>Η απροσεξία και η αδιαφορία των ανθρώπων μπορεί να προκαλέσει πυρκαγιές και άλλες μορφές περιβαλλοντικής μόλυνσης.</p> <p>Οι ανθρώπινες δραστηριότητες επηρεάζουν το περιβάλλον με καταστροφικές πολλές φορές επιπτώσεις. Με τα συνεχή τεχνικά έργα, για να διευκολύνει τη ζωή του, ο άνθρωπος πολλές φορές παρεμβαίνει στο φυσικό περιβάλλον και το μολύνει.</p>

<b>36. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ</b>	
<b>Β΄</b>	Χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, μίσος, ενθουσιασμός, υπερηφάνεια, απογοήτευση, ντροπή είναι κάποια συναισθήματα εξ αυτών που προκύπτουν στο διδακτικό αυτό κομμάτι. Μία ολόκληρη ενότητα ασχολείται με την περιγραφή και την ερμηνεία των συναισθημάτων των ανθρώπων και όχι μόνο.
<b>37. ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	
<b>Α΄</b>	Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι ενός σχολείου, απλοί κανόνες της λειτουργίας του σχολείου, εκδρομές και εκδηλώσεις και μία μικρή αναδρομή σε παλιότερες σχολικές γιορτές αποτελούν πυρήνα για το μελετώμενο θέμα.
<b>Β΄</b>	Παρουσιάζονται και αναλύονται τα εσωτερικά και εξωτερικά γνωρίσματα ενός σχολείου, δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από την τάξη, οι τάξεις και οι αυλές, η φροντίδα και οι κανόνες του σχολικού χώρου.
<b>Γ΄</b>	Δίνονται φωτογραφίες και πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου στη σύγχρονη εποχή, αλλά και από το ελληνικό σχολείο όπως συνηθίζουν να το θυμούνται οι προηγούμενες γενιές των γονέων και των παππούδων μας.
<b>Δ΄</b>	Περιγράφεται η πρώτη μέρα στο σχολείο, η έναρξη ενός νέου σχολικού έτους, τα σχολεία στις πόλεις και τα χωριά, καθώς και σχολεία από το παρελθόν (αρχαία Αθήνα) και από το μέλλον.
<b>38. ΣΩΜΑ</b>	
<b>Α΄</b>	Τα μέλη του σώματος, οι αισθήσεις, η γλώσσα του σώματος και η απαραίτητη φροντίδα για ένα υγιές σώμα. Υπάρχουν και δύο κομμάτια που ασχολούνται με το πώς οι γλύπτες και οι ζωγράφοι φτιάχνουν το ανθρώπινο σώμα («Το παιδί του Μαραθώνα», γυναικείο ειδώλιο και «Ορφέας» του Νίκου Εγγονόπουλου, «Φελάχα με το παιδί της» του Συμεών Σαββίδη, «Νέα γυναίκα» του Γιάννη Μόραλη, «Ιεροτελεστία της άνοιξης» του Νικόλαου Γύζη.
<b>Δ΄</b>	Δομείται το ανθρώπινο σώμα (δέρμα, σκελετός, αρθρώσεις, μύες, όργανα) και εξετάζεται ο τρόπος και ο βαθμός με τον οποίο η διατροφή και ο αθλητισμός επηρεάζουν αυτή τη δόμηση και αποτελούν καταλυτικό παράγοντα σε θέματα υγείας.

### 39. ΤΟΠΙΟ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

<b>Α΄</b>	<p>Μέσα από πληθώρα φωτογραφιών και εικόνων τα παιδιά εξερευνούν τις ακτές και θάλασσες, τα νησιά, τα ποτάμια, τις λίμνες, τους κάμπους και τα βουνά του τόπου μας. Δίνεται ο πίνακας «Ψαράδες» του Σταμάτη Λαζάρου και άλλοι τέσσερις πίνακες για να δώσουν οι μαθητές το δικό τους τίτλο για τον καθένα (δύο του Θεόφιλου, ένας του Σπύρου Παπαλουκά και ένας του Κωνσταντίνου Μαλέα).</p>
<b>Β΄</b>	<p>Δίνονται τα βασικότερα χαρακτηριστικά των τοπίων που συναντάμε στον τόπο μας (βουνά, δάση, ποτάμια, λίμνες, κάμποι, θάλασσες).</p>
<b>Γ΄</b>	<p>Ποιήματα, φωτογραφίες και ζωγραφιές εμπνευσμένες από το φυσικό τοπίο (βουνά, δάση, θάλασσα, αγροκτήματα με άλογα) αποτελούν το βασικό περιεχόμενο της ενότητας.</p> <p>Δύο ολόκληρες ενότητες ασχολούνται με το χιόνι και το χειμωνιάτικο τοπίο. Πεδινά, ορεινά και παραθαλάσσια τοπία δημιουργούν το «παζλ» του τόπου μας. Γίνεται λόγος και για τα σπήλαια, ως δημιουργήματα της φύσης.</p>
<b>Δ΄</b>	<p>Τιμητική θέση κατέχουν το Πήλιο και η Ρόδος μέσα σε ταξίδια σε όλη την Ελλάδα. Δίνεται έμφαση και στα υπόλοιπα νησιά, τόσο του Αιγαίου όσο και του Ιονίου Πελάγους.</p> <p>Τέσσερα διαφορετικά οικοσυστήματα που συναντούμε στον ελλαδικό χώρο (ορεινό, θαλάσσιο, πεδινό, αστικό) απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ενότητα.</p>
<b>Ε΄</b>	<p>Το δάσος, η θάλασσα, ο άνεμος και τα λουλούδια αποτελούν θέματα προς συζήτηση. Εμφανίζονται κείμενα και φωτογραφίες για το καθένα από αυτά.</p> <p>Οι κατασκευές της φύσης περιγράφονται και αναλύονται (φωλιές, λαγούμια, κελύφη, ιστοί).</p> <p>Μία πολύ μεγάλη ενότητα καταλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας. Η μορφή, το σχήμα και η θέση της, οι θάλασσες, τα νησιά, τα ποτάμια, οι λίμνες, τα βουνά, οι πεδιάδες, η βλάστηση και τα οικοσυστήματά της περιγράφονται και αναλύονται συνοδεία χαρτών και φωτογραφιών. Κάποιες εικόνες δείχνουν να προέρχονται από πίνακες ζωγραφικής, ωστόσο κάτι τέτοιο δε διευκρινίζεται από τη συγγραφική ομάδα του βιβλίου.</p>
<b>Στ΄</b>	<p>Σε μία μεγάλη ενότητα εμπεριέχονται το ανάγλυφο και η κατανομή των ηπειρών, οι ωκεανοί και οι θάλασσες, οι οροσειρές, τα ποτάμια και λίμνες, οι ζώνες βλάστησης και οι κλιματικές ζώνες.</p>



	Αναλύεται και η Γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου, με τις ιδιαιτερότητες, τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στην έρημο, στις εύκρατες και πολικές περιοχές και στα τροπικά δάση. Υπάρχει πληθώρα φωτογραφιών για καθεμία των περιπτώσεων.
<b>40. ΤΣΙΡΚΟ</b>	
<b>Β´</b>	Υπάρχει ένα μικρό απόσπασμα από μία ιστορία με τσίρκο. Θεωρήσαμε όμως ότι αποτελεί ενδιαφέρουσα πτυχή, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με άλλους τρόπους ψυχαγωγίας και με μία πιθανή προσέγγιση μέσα από τον ιμπρεσιονισμό.
<b>Στ´</b>	«Το Τσίρκο». Μία περισσότερο δραματική παρά κωμική ταινία του Τσάρλι Τσάπλιν παρατίθεται για να τέρψει και να προβληματίσει τους μαθητές.
<b>41. ΦΑΝΤΑΣΙΑ</b>	
<b>Α´</b>	Δίνεται η αφήγηση ενός παραμυθιού στο οποίο προσωποποιούνται η φωτιά, τα σύννεφα, το χιόνι, ο άνεμος και περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο το σύννεφο φέρνει τη βροχή.
<b>Γ´</b>	Ένα φανταστικό ταξίδι στο φεγγάρι με ένα καράβι, απόσπασμα από διασκευασμένο έργο του Λουκιανού, αποτελεί ένα από τα κείμενα της ενότητας.
<b>Ε´</b>	Δύο ολόκληρες ενότητες ασχολούνται με πραγματικά και φανταστικά ταξίδια στο διάστημα, τα αστέρια, τους πλανήτες, την ανθρώπινη δραστηριότητα στο μέλλον, χαμένους πολιτισμούς («Ατλαντίδα») και ανεξήγητα φαινόμενα («Πέτρινοι Γίγαντες»).
<b>Στ´</b>	Μία ολόκληρη ενότητα στη Γεωγραφία ασχολείται με τη Γη (σχήμα, κινήσεις, πόλοι, μεσημβρινοί) και το ηλιακό μας σύστημα.
<b>42. ΦΙΛΙΑ</b>	
<b>Γ´</b>	Δίνονται παραδείγματα ισχυρών φιλικών δεσμών, εμπνευσμένα από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη (Δαβίδ και Ιωνάθαν, Μέγας Βασίλειος και Γρηγόριος Θεολόγος, Χριστός και Λάζαρος, Χριστός και μαθητές).
<b>Ε´</b>	Το θέμα που υπερισχύει είναι η φιλία μεταξύ αλλόθρησκων παιδιών και παιδιών από διαφορετικά έθνη της Γης. Επιπρόσθετα, δίνεται και ένα παράδειγμα ισχυρής φιλίας που πηγάζει από την αρχαιότητα (Δάμωνας και Φιντίας).

<b>43. ΦΩΣ</b>	
<b>Δ´</b>	Μέσα από πειράματα τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τι συμβαίνει όταν το φως «συναντά» διάφορα σώματα. Διαχωρίζονται τα σώματα σε κατηγορίες (διαφανή, ημιδιαφανή και αδιαφανή). Τέλος, δίνεται έμφαση στο τζάμι και στις ιδιότητές του σχετικά με το φως.
<b>Ε´</b>	Αναλύονται πτυχές του θέματος, όπως η διάδοση του φωτός (πυροτεχνήματα, φρυκτωρίες, φάροι), το φως και τα σώματα (ομοιοτρόπως με τη Δ´ τάξη), το φως και η σκιά (θέατρο σκιών, σκιές στη ζωγραφική), η ανάκλαση, η διάχυση και η απορρόφηση του φωτός (καθρέφτες, καθρέφτες στην τέχνη, ομίχλη).
<b>Στ´</b>	Η διάθλαση του φωτός (φακοί), το φως και τα χρώματα, η φωτογραφική μηχανή, το μάτι και η όραση συνιστούν τα σημεία ενδιαφέροντος της ενότητας.
<b>44. ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ</b>	
<b>Α´</b>	Δίνονται κάλαντα της Πελοποννήσου, στολίδια και κάρτες. Υπάρχουν και δύο πίνακες, «Τα κάλαντα» του Νικηφόρου Λύτρα και «Η προσκύνηση των Μάγων» του Εμμανουήλ Τζάνε. Οι γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς οριοθετούνται μέσα στο χρόνο και γίνεται συζήτηση για τις ετοιμασίες που κάνουμε για τις γιορτές αυτές στο σπίτι και το σχολείο. Δίνονται δύο πίνακες, «Η γέννηση του Χριστού» του Θεοφάνη και «Τα κάλαντα» του Νικηφόρου Λύτρα.
<b>Β´</b>	Κάλαντα Χριστουγέννων και τραγούδια, αναζήτηση εθίμων από διαφορετικές περιοχές, παραδόσεις σχετικά με το αστέρι και τον Άγιο Βασίλη (καθολικό και ορθόδοξο), χριστουγεννιάτικη αγορά, κάρτες, δώρα και χιονάνθρωποι στήνουν το σκηνικό μίας γιορτινής ενότητας. Σε μία ευκαιριακή ενότητα συμπεριλαμβάνεται η Πρωτοχρονιά ως γιορτή και μέρα χαράς.
<b>Γ´</b>	Καταγράφονται ένα ποίημα για τη γέννηση του Χριστού στο στάβλο, συνοδευόμενο από μία βυζαντινή εικόνα, τα κάλαντα των Χριστουγέννων και των Φώτων, διάφορα έθιμα γύρω από τα κάλαντα και χριστουγεννιάτικες συνήθειες σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Στο ένα κεφάλαιο λαμβάνουν χώρα η διαταγή της απογραφής, το ταξίδι της Μαρίας και του Ιωσήφ από τη Ναζαρέτ στη Βηθλεέμ, η γέννηση του Χριστού στο στάβλο και το προσκύνημα των Μάγων. Στο άλλο, οι παραδόσεις των

	Χριστιανών που κρατούν έως σήμερα (κάλαντα, δέντρο, φαναράκια, γλυκά κτλ.).
<b>Δ´</b>	Στο επίκεντρο της ενότητας η Άγια νύχτα της Γέννησης του Χριστού, τα κάλαντα, έθιμα και παραδόσεις, ευχετήριες κάρτες (Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, Τζον Χόρσλεϊ) και ιστορίες του Αϊ-Βασίλη.
<b>Ε´</b>	Χριστουγεννιάτικα παραμύθια, Μάγοι και άγγελοι, κάλαντα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, έθιμα από όλο τον κόσμο, γλυκά και στολισμένα έλατα βρίσκουν θέση στην ενότητα αυτή. Ανάμεσά τους μία ιστορία για παιδιά που δεν περνούν πλουσιοπάροχα τις γιορτές, καθώς οι συνθήκες επιβίωσής τους είναι δύσκολες.
<b>Στ´</b>	Και στην τελευταία τάξη κυριαρχούν τα κάλαντα, η ιστορία της βασιλόπιτας, καθώς και χριστουγεννιάτικα διηγήματα για υπολογιστές με συναισθήματα και ανθρώπους που έχουν ανάγκη και χρειάζονται τη στήριξη των υπολοίπων στις γιορτές και όχι μόνο.
<b>45. ΧΡΩΜΑΤΑ</b>	
<b>Α´</b>	Διδάσκονται τα βασικά χρώματα και διακρίνονται από τα συμπληρωματικά. Επίσης, εκτίθεται το φαινόμενο του ουράνιου τόξου από την οπτική της χρωματικής του σύνθεσης.
<b>Β´</b>	Όπως και στην προηγούμενη τάξη, συναντάμε τα είδη των χρωμάτων και τις τεχνικές τους, καθώς και το ουράνιο τόξο.
<b>46. 17<sup>Η</sup> ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ</b>	
<b>Β´</b>	Δίνεται απόσπασμα από το ημερολόγιο της μητέρας μίας εκ των πρωταγωνιστών του βιβλίου που περιγράφει την κατάσταση που επικρατούσε στο Πολυτεχνείο στις 17 Νοέμβρη του 1973, μέσα από τα μάτια ενός μικρού παιδιού που δεν αντιλαμβανόταν τι ακριβώς συνέβαινε γύρω του. Υπάρχουν και φωτογραφίες με τα κρεμασμένα πανό.
<b>Γ´</b>	Δίνεται απόσπασμα αυτόπτου μαρτυρίας μετά την εισβολή του τανκ στο Πολυτεχνείο μαζί με φωτογραφίες των διαδηλώσεων και της εισβολής. Επιπλέον, δίνεται η εκφώνηση δελτίου ειδήσεων σχετικά με τον εορτασμό της επετείου του Πολυτεχνείου.
<b>Δ´</b>	Αναγράφεται ένα ποίημα για τους αγωνιστές του Πολυτεχνείου και το μήνυμα που μεταδόθηκε από το ραδιοφωνικό σταθμό των φοιτητών στις 16 Νοεμβρίου 1973.

<b>Ε΄</b>	Παρατίθενται ποιήματα, στιγμιότυπα και αλληγορικές ιστορίες γύρω από τα γεγονότα του Πολυτεχνείου.
<b>Στ΄</b>	<p>Κείμενα μαζί με φωτογραφίες αφηγούνται τα γεγονότα από διαφορετικές σκοπιές. Στο ένα συναντούμε τη ραδιοφωνική κάλυψη από τους ίδιους τους φοιτητές μέσα στο Πολυτεχνείο και τις αντιδράσεις του κόσμου που βρίσκεται έξω από αυτό και τους ακούει και στο άλλο τις μαρτυρίες δύο ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα και μας δίνουν τη δική τους εκδοχή ο καθένας (δημοσιογράφος και στρατιώτης μέσα στο τανκ).</p> <p>Σε μία παράγραφο αποτυπώνεται το κεφάλαιο αυτό της ιστορίας. Η παραίτηση του Παπανδρέου, ο Παπαδόπουλος και η δικτατορία των Συνταγματαρχών, η εξέγερση των φοιτητών, η εισβολή στην Κύπρο, η κατάρρευση της δικτατορίας, η αποκατάσταση της δημοκρατίας και ο σχηματισμός Κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας.</p>
<b>47. 25<sup>H</sup> ΜΑΡΤΙΟΥ</b>	
<b>Α΄</b>	<p>Δίνονται αποσπάσματα από τον «Υμνο εις την ελευθερία» του Διονύσιου Σολωμού και το «Θούριο» του Ρήγα Φεραίου. Υπάρχουν εικόνες από πλοία και νησιώτικες φορεσιές της εποχής και ο πίνακας «Το στρατόπεδο του Καραϊσκάκη» του Θεόδωρου Βρυζάκη.</p> <p>Αναζητώνται πληροφορίες για τη διπλή γιορτή με δύο πίνακες. Από τη μία το «Πολεμικό Συμβούλιο» του Θεόδωρου Βρυζάκη και από την άλλη ο «Ευαγγελισμός» του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου.</p>
<b>Β΄</b>	<p>Δίνονται ποιήματα για την πατρίδα και την Ελλάδα, συνοδευόμενα από τον πίνακα «25η Μάρτη» του Σπύρου Κουρσάρη, και ο διάλογος του Κολοκοτρώνη με έναν νεαρό πολεμιστή. Αναφέρονται και τοπικές εκδηλώσεις στην περιοχή των Καλαβρύτων (επέτειος απελευθέρωσης, αναπαράσταση ορκωμοσίας στο μοναστήρι της Αγίας Λαύρας, μνημόσυνο μαζικής εκτέλεσης).</p>
<b>Γ΄</b>	<p>Διπλός εορτασμός. Η καταστροφή των Ψαρών ως ένα από τα μελανά σημεία της ελληνικής επανάστασης από τη μία (υπάρχουν οι πίνακες του Νικόλαου Γύζη, «Η Δόξα» και «Μετά την καταστροφή των Ψαρών») και ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου από την άλλη («Ευαγγελισμός» του Ιωάννη του Κυπρίου).</p> <p>Παρουσιάζονται ο αρραβώνας της Μαρίας με τον Ιωσήφ, η εμφάνιση του</p>

	Αρχαγγέλου Γαβριήλ, η αγγελία της γέννησης του Μεσσία και η ταπεινή αποδοχή της Μαρίας.
Δ´	Ο «Ύμνος εις την Ελευθερίαν» του Διονύσιου Σολωμού, αποσπάσματα από τον Νίκο Καζαντζάκη και τα απομνημονεύματα του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, ο Γεώργιος Πολίτης και τα μπουρλότα, δημοτικό τραγούδι για τον Αθανάσιο Διάκο και τη μάχη της Αλαμάνας και αλφαβητικός κατάλογος των αγωνιστών. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τα έργα τέχνης : «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» και «Ο Παλαιών Πατρών γερμανός ευλογεί την σημαία της επανάστασης» του Θεόδωρου Βρυζάκη, «Κολοκοτρώνης» - προσωπογραφία του Karl Krazeisen, «Η πυρπόληση της τουρκικής ναυαρχίδας από τον Κανάρη» του Νικηφόρου Λύτρα και ένα ψηφιδωτό που αναπαριστά τον Αθανάσιο Διάκο.
Ε´	Δίνονται οι βιογραφίες του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη και της Μαντούς Μαυρογένους και η σύνθεση του Von Hess που απεικονίζει το γέρο του Μοριά.
Στ´	Ένα κλέφτικο τραγούδι, τρεις πράξεις από το θεατρικό «Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου» και αποσπάσματα από το λόγο του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη στην Πνύκα συνθέτουν το βασικό περιεχόμενο. Έργα τέχνης που εμφανίζονται, η προσωπογραφία του Κολοκοτρώνη, αγνώστου προέλευσης, μία σύνθεση των Παναγιώτη Ζωγράφου και Ιωάννη Μακρυγιάννη με την πολιορκία του Μεσολογγίου και «Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου» του Ευγένιου Ντελακρουά. Μία ενότητα που απαρτίζεται από δεκαοκτώ κεφάλαια πραγματεύεται την περίοδο της Επανάστασης 1821-1830, ενώ και σε προηγούμενα κεφάλαια περιγράφεται η κατάσταση των Ελλήνων υπό την Οθωμανική κυριαρχία. Εκτενής είναι και η γκάμα των έργων τέχνης που διατίθενται στα κεφάλαια αυτά, τόσο Ελλήνων όσο και ξένων καλλιτεχνών.
<b>48. 28<sup>Η</sup> ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ</b>	
Α´	Δεν υπάρχει καθόλου κείμενο, παρά μόνο φωτογραφίες, γελοιογραφίες, αποκόμματα από εφημερίδες και σκίτσα, περιλαμβάνοντας και τη συμβολή των γυναικών στον Αγώνα. Υπάρχει η ελαιογραφία του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη «Έλληνες στρατιώτες στην Πίνδο» και γίνεται αναζήτηση των γεγονότων γύρω από την επέτειο.

<b>Β´</b>	Προσφέρονται ποιήματα και ζωγραφισμένες εικόνες για τη σημαία και το παραμύθι του γίγαντα και του νάνου (Γερμανία και Ελλάδα αντίστοιχα).
<b>Γ´</b>	Δίνεται ένα ποίημα για την ελληνική σημαία και φωτογραφία από τη σημαία της Ακρόπολης. Επιπλέον, φωτογραφίες και αποσπάσματα με ανθρώπινες μαρτυρίες για τις συνθήκες που επικρατούσαν κατά την Κατοχή (κρυψώνες Εβραίων, συσσίτια, πείνα). Φωτογραφίες και από την γέφυρα του Γοργοποτάμου και την εξύψωση της ελληνικής σημαίας στο βράχο της Ακρόπολης.
<b>Δ´</b>	Ποίημα και πρωτοσέλιδα αθηναϊκών εφημερίδων για τη συμμετοχή της Ελλάδας στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι πρώτοι μήνες, μαρτυρίες από τις συνθήκες που επικρατούσαν στο μέτωπο, γελοιογραφίες, Αντίσταση, Γοργοπόταμος, Λάκης Σάντας και Μανόλης Γλέζος και στεφάνια ηρώων αποτελούν το περιεχόμενο της ενότητας.
<b>Ε´</b>	Δίνονται μέσα από κείμενα η πορεία προς το μέτωπο («Άξιον εστί»), η Ιταλία που κηρύσσει τον πόλεμο στην Ελλάδα, τα υπόγεια των σπιτιών που χρησιμοποιούνται ως καταφύγια, η πείνα και η Κατοχή. Στην πρώτη σελίδα της ενότητας κυριαρχεί μία ελαιογραφία του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη.
<b>Στ´</b>	<p>Δίνονται τρεις σκηνές από το θεατρικό έργο «Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της» (ο κόσμος αποχαιρετά τους φαντάρους που φεύγουν για το μέτωπο, οι φαντάροι στα βουνά της Πίνδου περικυκλώνουν τους Ιταλούς και οι γυναίκες ετοιμάζουν προμήθειες και ξεκινούν για το βουνό). Στο επόμενο κείμενο περιγράφονται οι συνθήκες διαβίωσης μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Δε λείπουν οι φωτογραφίες, ένας από τους πίνακες του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη, ένας του Έκτορα Δούκα, το σκίτσο του Φωκίωνα Δημητριάδη «Οι ήρωες της Αλβανίας» και ένας ανώνυμος πίνακας που απεικονίζει την είσοδο του ελληνικού στρατού στην Κορυτσά.</p> <p>Σε τρία κεφάλαια αποτυπώνονται τα γεγονότα από την έναρξη έως τη λήξη του Β´ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο Χίτλερ και ο Μουσολίνι ανέρχονται στην εξουσία, το ξέσπασμα του πολέμου με την εισβολή στην Πολωνία, ο Άξονας και οι Σύμμαχοι, ο τορπιλισμός του υποβρυχίου «Έλλη», η είσοδος της Ελλάδας στον πόλεμο με το τηλεσίγραφο των Ιταλών και το «ΟΧΙ» του Μεταξά, οι Έλληνες εξουδετερώνουν Ιταλούς Αλπινιστές, Γερμανία και Βουλγαρία συμμαχούν, το ελληνικό κράτος κυριεύεται σταδιακά από τις</p>

	<p>δυνάμεις του Άξονα, η περίοδος της Κατοχής, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων, οι ατομικές βόμβες σε Ναγκασάκι και Χιροσίμα και ο τερματισμός του πολέμου. Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει γεγονότα και καταστάσεις στην περίοδο της Κατοχής. Πείνα, κάψιμο χωριών, μαζικές εκτελέσεις, αλλά και αντιστασιακές οργανώσεις και ηρωικές πράξεις (Ε.Α.Μ., Ε.Δ.Ε.Σ., Μανόλης Γλέζος, Γοργοπόταμος κτλ.). Υπάρχει πληθώρα φωτογραφιών, οι ελαιογραφίες του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη «Πυροβολικό στο ποτάμι» και «Κατάληψη εχθρικών θέσεων», ένας πίνακας του Έκτορα Δούκα χωρίς τίτλο, αλλά με περιγραφική λεζάντα και τρία σκίτσα από εφημερίδες.</p>
--	---

### 3.4 Ομαδοποίηση θεματικών ενοτήτων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων που προκύπτουν από το δεύτερο τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης του δημοτικού σχολείου. Η ομαδοποίηση αυτή έγγυται στο γεγονός ότι ορισμένες θεματικές παρουσιάζουν συνάφεια, συνοχή και κοινά σημεία ενδιαφέροντος ως προς το περιεχόμενό και τις ιδιαίτερες πτυχές που αναδεικνύουν η καθεμία ξεχωριστά, με κάποιες άλλες θεματικές. Απόρροια της εν λόγω ομαδοποίησης οι προτάσεις για συνδυαστική διδασκαλία δύο ή και περισσότερων διαφορετικών θεματικών σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο όπου συμβάλλει πέρα από τη διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος μέσω της άρσης των ξεχωριστών μαθημάτων και στην ταυτόχρονη διαθεματική προσέγγισή του με άλλα περισσότερο ή λιγότερο συναφή.

Να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι θα ήταν σχεδόν αδύνατη μία διδακτική προσέγγιση που να περιλαμβάνει όλες αυτές τις ενότητες που ανήκουν σε κοινή ομαδοποίηση, ωστόσο θα μπορούσαν δύο ή και περισσότερες ενότητες να συνδυαστούν, είτε αυτές απαντώνται σε διαφορετικά κεφάλαια του ίδιου μαθήματος, είτε σε διαφορετικά μαθήματα, σε επίπεδο σχολικής τάξης. Υψηλό ενδιαφέρον θα προκαλούσε και η απόπειρα ένταξης σε μία κοινή διδακτική πρόταση θεμάτων που κατατάσσονται σε διαφορετικές ομάδες. Οι καρποί που θα επέφερε μία τέτοιου είδους διδακτική παρέμβαση θα διεύρυνε τους ορίζοντες της διαθεματικότητας δίνοντάς της νέες γραμμές πλεύσης που αφορούν τη σχολική τάξη.

Η πρώτη ομαδοποιημένη ενότητα φέρει τίτλο «Ανθρώπινο Σώμα», η οποία εκτός από την ομώνυμη θεματική της περιλαμβάνει κι άλλες συσχετίσιμες θεματικές όπως αυτή του «Αθλητισμού» και της «Διατροφής». Μία λεπτομέρεια που καλό θα ήταν να διευκρινιστεί είναι ότι το θέμα της «Διαφήμισης» θα ταίριαζε ίσως καλύτερα να το τοποθετήσουμε σε κάποια άλλη ομάδα, αναλογιζόμενοι το γενικότερο περιεχόμενό του. Αντ' αυτού, βρίσκεται κι αυτό στη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς ο τρόπος παρουσίασής του στα σχολικά εγχειρίδια και οι πτυχές που προωθούνται συνάδουν με τα παραπάνω θέματα. Θεωρήσαμε επομένως καταλληλότερο τον εναγκαλισμό του στην παρούσα ομάδα.

Ασφαλώς, δε θα ήταν δυνατόν να απουσιάζουν οι «Εθνικές Επέτειοι και Εορτές», από τη στιγμή μάλιστα που εσωκλείονται στα σχολικά εγχειρίδια και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου και σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα κάθε φορά. Οι ενότητες αυτές δεν είναι άλλες από «Χριστούγεννα», «Πάσχα», «Απόκριες», «28<sup>η</sup> Οκτωβρίου», «17<sup>η</sup> Νοεμβρίου» και «25<sup>η</sup> Μαρτίου».

Στη συνέχεια, η τέταρτη ενότητα «Εργασιακό Περιβάλλον» εμπεριέχει τις υποενότητες «Επαγγέλματα» και «Γεωργικές Εργασίες».

Επόμενη ενότητα αυτή των «Μέσων Μεταφορών και Συγκοινωνιών», με δύο υποενότητες, αυτή των «Μεταφορικών Μέσων» και τα «Καράβια». Οι δύο παρούσες ενότητες μπορούν να συμπυκνωθούν και σε μία. Ο διαχωρισμός αυτός συμβαίνει διότι η δεύτερη από αυτές συναντάται σε κάποιες περιπτώσεις στα σχολικά εγχειρίδια ως αυτούσια διδακτική πρόταση, εμβαθύνοντας περισσότερο στο συγκεκριμένο μέσο με αναλυτικές περιγραφές των μερών που το αποτελούν, του εξοπλισμού του, καθώς και με ιστορικές αναδρομές σε παλιότερες μορφές του από την αρχαιότητα μέχρι το σύγχρονο κόσμο. Για το λόγο αυτό προτείνεται ως αυτοτελές αντικείμενο, το περιεχόμενο του οποίου θα μπορούσε να συναποτελέσει μία από τις πτυχές του συνολικότερου περιεχομένου των μέσων μεταφοράς και συγκοινωνίας.

Σειρά έχει μία άκρως ενδιαφέρουσα, κατά την άποψή μας, ομαδοποίηση που προσφέρει ποικίλλες επιλογές για διδακτικούς σχεδιασμούς με γνώμονα τις κοινωνικές συνιστώσες και ανθρώπινες ευαισθησίες. Ονομάσαμε την ομάδα αυτή «Παγκόσμια Ζητήματα» διότι πραγματεύεται μία πλατιά γκάμα θεμάτων υπό την σκέπη μίας πολυπρισματικής ματιάς. «Παιδιά της Γης», «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ανάγκες», «Ειρήνη και Πόλεμος», «Δημοκρατία» και «Ετερότητα» είναι τα πέντε θέματα που αφορούν στη συγκεκριμένη ενότητα.



Στη συνέχεια, ακολουθεί η ομαδοποίηση με τίτλο «Συναισθηματικός Κόσμος και Κοινωνικές Σχέσεις», ο οποίος εμπερικλύει θεματικές ενότητες όπως «Συναισθήματα», «Οικογένεια», «Φιλία» και «Σχολείο».

Η επόμενη ομάδα έχει τίτλο «Τέχνη και Επιστήμη». Μία εξίσου ιδιαίτερη ενότητα καθώς προωθεί την ιδέα «Η τέχνη για την τέχνη». Τι ιδανικότερο από το να σχεδιάσουμε μία διδασκαλία για την τέχνη, χρησιμοποιώντας την ίδια την τέχνη. Θέματα όπως «Χρώματα», «Εργαστήρια Καλλιτεχνών» και «Φαντασία» παρέχουν αμέτρητες ιδέες για την ενασχόληση με την τέχνη και την ιστορία της τέχνης. Επιπλέον, το θέμα «Μηχανές» κινείται επάνω σε δυσδιάκριτα πολλές φορές όρια μεταξύ τέχνης και επιστήμης. Η μία δεν αποκλείει την άλλη, αντιθέτως διαθέτουμε ποικίλα παραδείγματα όπου τα σημαντικά τεχνολογικά επιτεύγματα συσχετίζονται με την αισθητική και την καλαισθησία.

Έπεται η ομάδα με τίτλο «Φυσικά Φαινόμενα», όπως αυτά προκύπτουν όχι μόνο από την μονόπλευρη επιστημονική τους ανάλυση, αλλά προσδίδοντάς τους και μία περισσότερο καλλιτεχνική χροιά. «Νερό», «Ηλιος», «Φως», «Ήχος» και «Μορφές Ενέργειας» αποτελούν τα θέματα που προσεγγίζονται στην υπάρχουσα ενότητα.

Σειρά έχει η ομάδα με τίτλο «Φυσικό και τεχνητό περιβάλλον», η οποία περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές, όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω : «Ζώα», «Εποχές – Μήνες», «Τοπίο - Περιβάλλον», «Ρύπανση – Προστασία Περιβάλλοντος», «Κατοικία», «Αστικό Τοπίο» και «Κυκλοφοριακή Αγωγή».

Φτάνοντας στο τέλος της ομαδοποίησης των θεματικών ενοτήτων, προκύπτει το θεματικό πλαίσιο με τίτλο «Ψυχαγωγία», στο οποίο συναντώνται ενότητες που σχετίζονται άμεσα με τον ελεύθερο χρόνο, τις προτιμήσεις και τις δημιουργικές ασχολίες των ανθρώπων, όπως «Μουσική», «Βιβλία», «Θέατρο», «Τσίρκο», «Μουσείο» και «Παιχνίδια».

Η παραπάνω ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων, όπως αυτές προκύπτουν από τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, παρουσιάζεται σε σχηματική μορφή. Τόσο οι ευρύτερες ομάδες, όσο και οι θεματικές ενότητες που εμπεριέχουν δίνονται με αλφαβητική σειρά.

<b>ΟΜΑΔΑ</b>	<b>ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ</b>
<b>Ανθρώπινο Σώμα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αθλητισμός</li> <li>▪ Διατροφή</li> <li>▪ Διαφήμιση</li> <li>▪ Σώμα</li> </ul>
<b>Εθνικές Επέτειοι και Εορτές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Απόκριες</li> <li>▪ Πάσχα</li> <li>▪ Χριστούγεννα</li> <li>▪ 17<sup>η</sup> Νοεμβρίου</li> <li>▪ 25<sup>η</sup> Μαρτίου</li> <li>▪ 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου</li> </ul>
<b>Εργασιακό Περιβάλλον</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Γεωργικές Εργασίες</li> <li>▪ Επαγγέλματα</li> </ul>
<b>Μέσα Μεταφορών και Συγκοινωνιών</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Καράβια</li> <li>▪ Μεταφορικά Μέσα</li> </ul>
<b>Παγκόσμια Ζητήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ανάγκες</li> <li>▪ Δημοκρατία</li> <li>▪ Ειρήνη και Πόλεμος</li> <li>▪ Ετερότητα</li> <li>▪ Παιδιά της Γης</li> </ul>
<b>Συναισθηματικός Κόσμος και Κοινωνικές Σχέσεις</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Οικογένεια</li> <li>▪ Συναισθήματα</li> <li>▪ Σχολείο</li> <li>▪ Φιλία</li> </ul>
<b>Τέχνη και Επιστήμη</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εργαστήρια Καλλιτεχνών</li> <li>▪ Μηχανές</li> <li>▪ Φαντασία</li> <li>▪ Χρώματα</li> </ul>
<b>Φυσικά Φαινόμενα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ήλιος</li> <li>▪ Ήχος</li> <li>▪ Μορφές Ενέργειας</li> <li>▪ Νερό</li> <li>▪ Φως</li> </ul>

<b>Φυσικό και Τεχνητό Περιβάλλον</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αστικό Τοπίο</li> <li>▪ Εποχές - Μήνες</li> <li>▪ Ζώα</li> <li>▪ Κατοικία</li> <li>▪ Κυκλοφοριακή Αγωγή</li> <li>▪ Ρύπανση - Προστασία Περιβάλλοντος</li> <li>▪ Τοπίο - Περιβάλλον</li> </ul>
<b>Ψυχαγωγία</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Βιβλία</li> <li>▪ Θέατρο</li> <li>▪ Μουσείο</li> <li>▪ Μουσική</li> <li>▪ Παιχνίδια</li> <li>▪ Τσίρκο</li> </ul>

Σε μία τελευταία διευκρίνηση θέτουμε το θέμα των ενοτήτων που δεν υπόκεινται σε κάποια ευρύτερη ομαδοποίηση. Έχουμε ξεχωρίσει τις θεματικές «Αρχαίοι Μύθοι», «Ιστορίες με εικόνες» και «Γενέθλια». Το γεγονός ότι δεν κατηγοριοποιούνται με ανάλογο τρόπο με τις παραπάνω ομάδες δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη διδακτική προσέγγισή τους με τον τρόπο που προτείνουμε. Αν και απαλλαγμένες από τις παραπάνω ομάδες, παρέχουν πλούσιο υλικό για τη διαθεματική προσέγγισή τους μέσω της τέχνης και της ιστορίας της τέχνης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο**

### **ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

#### **4.1 Εισαγωγή**

Στην παρούσα εργασία, προτιμήθηκε για το σχεδιασμό των διδασκαλιών των πιλοτικών εφαρμογών ο οριζόντιος άξονας διαθεματικότητας σύμφωνα με την παράλληλη διάταξη της ύλης, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα γνωστικά αντικείμενα είναι σαφώς καθορισμένα και διαχωρισμένα σε κάθε βαθμίδα ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Για πρακτικούς κύριως λόγους και για να αποτελούν μελλοντικά εύκολα διαχειρίσιμες και αξιοποιήσιμες προτάσεις, επιλέχθηκαν οι εφαρμογές στο πλαίσιο της τάξης, απαγκιστρωμένες ωστόσο από τα στενά όρια του κάθε γνωστικού αντικειμένου και προσεγγίζοντας το θέμα που επιλέχθηκε τόσο διαθεματικά όσο και διεπιστημονικά.

Το θέμα που επιλέχθη να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη με εργαλείο την τέχνη και την ιστορία της τέχνης είναι «Το παιδί, η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού». Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί μία διαθεματική προσέγγιση που συνδυάζει και ενώνει ξεχωριστές θεματικές από την αρχική ομαδοποίηση. «Τα παιδιά της Γης», «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ανάγκες» και «Ειρήνη και Πόλεμος» είναι οι τρεις θεματικές από την ομάδα των «Παγκοσμίων Ζητημάτων» που απαρτίζουν το θέμα μας και ενσωματώνονται στη διδασκαλία.

Οι πιλοτικές εφαρμογές έλαβαν χώρα σε δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο της Ζακύνθου κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στη Δ' και Στ' τάξη, στα μαθήματα των οποίων διδάσκονται οι αντίστοιχες διδακτικές ενότητες. Η αφετηρία και ο κεντρικός άξονας του σχεδιασμού των διδασκαλιών ήταν το κοινό θέμα, όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω. Και στις δύο περιπτώσεις το γλωσσικό μάθημα αποτέλεσε τον κύριο πυρήνα για τις διδασκαλίες, συνδυαζόμενο με τα

διδασκτικά αντικείμενα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, των Θρησκευτικών και της Φιλαναγνωσίας για τη Δ΄ τάξη και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τη Στ΄ τάξη. Εδώ και αρκετά χρόνια γίνεται προσπάθεια τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να ενταχθεί στη διδακτική πράξη η διασύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με άλλα γνωστικά και διδακτικά αντικείμενα. Η συζήτηση μάλιστα για το διαθεματικό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος είναι τόσο παλιά, που πάνω από μισό αιώνα νωρίτερα καταγράφεται για το Διδασκαλείο Θηλέων στη Θεσσαλονίκη πως *σε όλες τις τάξεις, η διδασκαλία της Έκθεσης δεν περιορίζεται μονάχα στο μάθημα των νέων ελληνικών, αλλά επεκτείνεται και σε όλα τα μαθήματα* (Αγγελάκος, 2003).

Οι διδασκαλίες, ωστόσο, διαφοροποιήθηκαν ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολούθησαν, λαμβάνοντας υπόψη τους τόσο τη διαφορετική στοχοθεσία που προκύπτει από τις αντίστοιχες ενότητες των σχολικών εγχειριδίων για την κάθε τάξη, όσο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες των μαθητών στο εκάστοτε ηλικιακό επίπεδο. Κύριο μέλημά μας στο σχεδιασμό των διδασκαλιών που ακολούθησαν ήταν οι συνθήκες ανάπτυξης και καλλιέργειας αποτελεσματικής μάθησης, αποτέλεσμα συνθετικής-δημιουργικής μάθησης. Όπως υποστηρίζει και ο Dirnhofer (1992) ο μαθητής συγκρατεί 10% από αυτό που διαβάζει, 20% από αυτό που ακούει, 30% από αυτό που βλέπει, 50% από αυτό που βλέπει και ακούει, 70% από αυτό που βλέπει, ακούει και εκφράζει και 90% από αυτό που βλέπει, ακούει, εκφραζει, επινοεί και πραγματοποιεί (Σιώπα & Κατσάνη, 2003). Στόχος μας επομένως δεν ήταν ο σχεδιασμός διδασκαλιών όπου οι μαθητές θα μείνουν αμέτοχοι, παθητικοί δέκτες στείρας γνώσης, αλλά διδασκαλίες που θα τους επιτρέψουν να αυτενεργήσουν, να αφομοιώσουν, να πλάσουν οι ίδιοι γνώσεις και διανοητικές εμπειρίες που θα θυμούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Οι εφαρμογές πραγματοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς που ήταν υπεύθυνες των δύο τμημάτων, καθώς τους αντιστοιχούσαν οι περισσότερες ώρες των ωρολογίων προγραμμάτων του κάθε τμήματος.

## **4.2 Σκοπός και γενικοί στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής**

Ο γενικός σκοπός της εφαρμογής ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές με διαθεματικό τρόπο σημαντικά ζητήματα υπό τη σκέπη ενός ευρύτερου θεματικού πλαισίου, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την τέχνη και την ιστορία της τέχνης.

Οι γενικοί στόχοι της εφαρμογής διακρίνονται τόσο σε γνωστικούς όσο και σε συναισθηματικο-κοινωνικούς. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια και των δύο αυτών τομέων είναι εξίσου σημαντική για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και ελήφθησαν υπόψη κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών. Έγινε σημαντική προσπάθεια ώστε οι προτεινόμενες δραστηριότητες να καλύπτουν και τους δύο, άλλοτε περισσότερο τον έναν ή τον άλλον, χωρίς όμως κάποιος να μειονεκτεί ή να παραγκωνιστεί σε βάρος του άλλου.

Οι γνωστικοί στόχοι που κλήθηκαν να επιτευχθούν σχετίζονται με την ανάπτυξη και καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα σύμφωνα με τις διδακτικές δραστηριότητες και το επίπεδο της κάθε τάξης. Πέρα όμως από το γλωσσικό κομμάτι, αντικείμενο διδασκαλίας υπήρξε και το γνωστικό περιεχόμενο των υπολοίπων προαναφερθέντων μαθημάτων που εμπεριέχονταν στο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο που ορίσαμε, όπως αυτό καθορίζεται από το αντίστοιχο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για το κάθε διδακτικό αντικείμενο και από το βιβλίο του δασκάλου για τη συγκεκριμένη κάθε φορά ενότητα που έπρεπε να καλυφθεί. Φυσικά, δε λείπουν και οι γνωστικοί στόχοι που αφορούν το εικαστικό κομμάτι των δραστηριοτήτων, καθώς η τέχνη και η ιστορία της τέχνης χρησίμευσαν ώστε να διερευνηθούν, να κατανοηθούν και να φωτιστούν ακόμη περισσότερο πτυχές του μελετώμενου θέματος.

Όσον αφορά στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον και η παροχή ευκαιριών για συνεργασία και ομαδικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών και να καλλιεργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη που να προωθεί το διάλογο, τη συζήτηση και τη δημιουργία με διαθεματικό και βιωματικό τρόπο.

### **4.3 Τα χαρακτηριστικά της ομάδας υλοποίησης**

Το τμήμα της Δ' τάξης στο οποίο πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή αποτελείται από 24 μαθητές, 13 αγόρια και 11 κορίτσια. Ο μαθητικός πληθυσμός του συγκεκριμένου τμήματος είναι ανομοιογενής ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Στην τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, ένας από το κάθε φύλο, οι οποίοι χειρίζονται την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, τουλάχιστον σε επίπεδο προφορικού λόγου, ενώ αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες ως προς τη γραπτή έκφραση. Κανένας μαθητής δε φέρει μέχρι στιγμής γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ ή κάποιον άλλο επίσημο κρατικό φορέα για μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς δε φοιτά στο

τιμήμα ένταξης του σχολείου. Αυτό ασφαλώς δε καθιστά το μαθητικό σώμα απαλλαγμένο από έντονα μαθησιακά κενά και προβλήματα συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών, απλά καθιστά υποβόσκοντα τα ζητήματα αυτά, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε ελληνική τάξη, είτε λόγω της εκούσιας αποσιώπησης και μη αποδοχής, είτε ακόμη και εξαιτίας της γραφειοκρατίας που στη χώρα μας δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την προσπάθεια παρέμβασης και επίλυσης τέτοιων θεμάτων.

Οι μαθητές από την αρχή του σχολικού έτους κάθονται σε ομάδες των έξι παιδιών, η θέση των οποίων αλλάζει μία φορά το μήνα με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού για να προφυλαχθεί η ανομοιογένειά τους και να προληφθούν τυχόν προστριβές και αποκλεισμοί μεταξύ των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται την εξοικείωση των μαθητών με την ομαδική εργασία και την παραγωγή συλλογικών έργων στο πλαίσιο της εναλλασσόμενης κάθε φορά ομάδας.

Όσον αφορά στην αίθουσα, είναι αρκετά μεγάλη τόσο στο μήκος όσο και στο πλάτος της. Το μέγεθός της, συνδυαστικά με κάποιες χωροταξικές αναπροσαρμογές των επίπλων της, δίνει τη δυνατότητα να φιλοξενηθεί οποιαδήποτε επιθυμητή δραστηριότητα.

Παρόμοια με την έως τώρα περιγραφή της Δ΄τάξης καθίσταται και αυτή για τη Στ΄τάξη ως προς κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της (αλλοδαποί μαθητές, αναλογία φύλων, ομάδες, αίθουσα). Με μικρή απόκλιση ως προς τη δύναμη της τάξης, απαρτίζεται από 21 μαθητές, εκ των οποίων 11 αγόρια και 10 κορίτσια. Δύο μαθητές διαφορετικού φύλου προερχόμενοι από ξένες χώρες φοιτούν στο συγκεκριμένο τμήμα, με τον έναν από αυτούς να συναντά έντονα προβλήματα διαχείρισης όχι μόνο του γραπτού λόγου, αλλά και του προφορικού. Υπάρχει επίσης μία επίσημη γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ<sup>2</sup> για έναν από τους μαθητές που δείχνει να παρουσιάζει γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο μαθητής αυτός παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου σε εβδομαδιαία βάση για μία έως δύο ώρες. Μικρή διαφοροποίηση συναντάται και ως προς τα θρανία των μαθητών, με πέντε ομάδες, τέσσερις των τεσσάρων και μία των πέντε μαθητών. Τέλος, όπως είναι φυσικό, ο μαθητικός πληθυσμός του τμήματος παρουσιάζει διακυμάνσεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο, γεγονός που καθορίζει την επιλογή και τοποθέτηση των μαθητών στην εκάστοτε ομάδα, ώστε αυτή να παραμένει ανομοιογενής για να επωφελούνται όλοι οι μαθητές.

---

<sup>2</sup> Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών είναι δημόσιοι φορείς, αρμόδιοι για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.

#### **4.4. Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής εφαρμογής για τη Δ΄ τάξη**

Η διδακτική προσέγγιση φέρει ως κεντρικό άξονα το γλωσσικό μάθημα, ενσωματώνοντας στοιχεία από τα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, των Θρησκευτικών και της Φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα, βασικό πυρήνα αποτελεί η δέκατη τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα της Γλώσσας με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ΄, ΤΕ: τχ. β΄). Τα στοιχεία που συναποτελούν το σώμα της διδασκαλίας αντλούνται από το πρώτο κεφάλαιο «Διαφορετικοί λαοί, διαφορετικές γλώσσες» της έβδομης ενότητας «Οι άνθρωποι επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε (Επικοινωνία και Ενημέρωση)» από το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος (Κόκκοτας & άλλοι, 2013) και του τριακοστού τρίτου κεφαλαίου «Εργαζόμαστε για την ενότητα όλων» της Στ΄ Ενότητας «Η Εκκλησία πορεύεται σε όλο τον κόσμο» του βιβλίου των Θρησκευτικών (Ζούρας & άλλοι, 2013).

##### **4.4.1 1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

###### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εντοπίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να συνδέσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου με αυτά της υπερδομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει.
- Να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου.
- Να διατυπώσουν απόψεις και κρίσεις πάνω στο κείμενο.
- Να διατυπώσουν σκέψεις και να εκφράσουν συναισθήματα και προβληματισμούς πάνω στο θέμα της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν πίνακες ζωγραφικής ως προς τα δομικά τους στοιχεία και τη θεματολογία τους.
- Να συνδυάσουν βιογραφικά και πληροφοριακά στοιχεία των καλλιτεχνών με τα έργα τους.
- Να αντιληφθούν την πολυδιάστατη υπόσταση της τέχνης.
- Να δημιουργήσουν τα δικά τους δισδιάστατα έργα βασιζόμενοι στο έργο ενός καλλιτέχνη.



- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για την παραγωγή ενός ομαδικού έργου.
- Να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις ως ακροατές και ομιλητές.
- Να αναλάβουν πρωτοβουλία και να στηρίξουν την άποψή τους.

### **Διδακτικές δραστηριότητες**

Το πρώτο βήμα ξεκινώντας είναι η ανακοίνωση του τίτλου της νέας ενότητας «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» από την εκπαιδευτικό, πάνω στον οποίο οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Οι μαθητές προσπαθούν να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες και να προβλέψουν τι επρόκειτο να συναντήσουν στη νέα αυτή ενότητα.

Το πρώτο από τα τέσσερα κείμενα της ενότητας είναι το ποίημα του Χάρη Σακελλαρίου «Όλου του κόσμου τα παιδιά» (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ', σ. 34). Η εκπαιδευτικός διαβάζει μία φορά το ποίημα και στη συνέχεια ζητά από τέσσερις μαθητές να αναγνώσουν δυνατά από μία στροφή ο καθένας. Ακολουθεί η ανάλυση του ποιήματος μέσω ερωταποκρίσεων και συζήτησης τόσο για τα δομικά στοιχεία του όσο και για τη νοηματοδότησή του. Οι μαθητές αρχικά καλούνται να εντοπίσουν τις στροφές από τις οποίες αποτελείται το ποίημα, τους στίχους της κάθε στροφής και τις λέξεις που σχηματίζουν ομοιοκαταληξία, προσδιορίζοντας το είδος της ομοιοκαταληξίας αυτής. Στη συνέχεια, επιχειρούν να περιγράψουν τις εικόνες που πηγάζουν μέσα από τους στίχους του ποιήματος και να ερμηνεύσουν κρυμμένα νοήματα που υποβόσκουν πίσω από τις λέξεις. Έπειτα δίνεται χρόνος για γενικότερη συζήτηση και διάλογο πάνω στο θέμα που πραγματεύεται το ποίημα, της ισότητας των παιδιών.

Ακολουθεί η προβολή της παρουσίασης «Όλου του κόσμου τα παιδιά» σε μορφή PowerPoint (ιδέα και υλοποίηση της ίδιας της εκπαιδευτικού). Στη συγκεκριμένη προβολή οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τέσσερις πίνακες ζωγραφικής<sup>3</sup>. Η ανάλυση των έργων τέχνης ακολουθεί μία απλουστευμένη μορφή της προσέγγισης ενός έργου τέχνης με βάση την άποψη του Perkins για τις τέσσερις διαδοχικές φάσεις (βλ. Κεφάλαιο 1), όπως περιγράφεται στο βιβλίο του Κόκκου *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (2011).

---

<sup>3</sup>Harrap Cassie Leatham “Over the time we come together”, Λύτρας Νικηφόρος «Κάλαντα», Picasso Pablo “Maternity”, Zolan Donald “Boy and girl with flowers” (βλ. Παράρτημα).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στους μαθητές κάποια βασικά βιογραφικά στοιχεία του εκάστοτε καλλιτέχνη και οι μαθητές ξαναγυρνώντας στον πίνακα, επιχειρούν να συνδέσουν κάποια από αυτά τα στοιχεία με το έργο. Στόχος της ενέργειας αυτής είναι να αναλογιστούν κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η ζωή ενός καλλιτέχνη επηρεάζει το περιεχόμενο της δουλειάς του και αν κάποια από αυτά τα στοιχεία γίνονται αντιληπτά βλέποντας έναν πίνακα. Για παράδειγμα, οι μαθητές προσπαθούν να καταχωρίσουν τη «Μητρότητα» βάσει των χρωμάτων της στη «Γαλάζια Περίοδο» ή να συνδέσουν την αποτύπωση της παιδικής ηλικίας στον πίνακα του Zolan με τη δική του παιδική ηλικία.

Επόμενο βήμα η σύνδεση των συγκεκριμένων έργων τέχνης ως προς το θέμα και το περιεχόμενό τους με το ποίημα του σχολικού εγχειριδίου που έχει αναλυθεί προηγουμένως. Έχοντας σε αντιπαράβολή τους πίνακες ζωγραφικής και τις στροφές του ποιήματος, οι μαθητές επιλέγουν ποιο έργο ταιριάζει καλύτερα κατά τη γνώμη τους με ποια στροφή. Φυσικά, δεν υπάρχει μία εκ των πραγμάτων σωστή απάντηση στην ερώτηση αυτή, καθώς οι νοηματοδοτήσεις πινάκων και στροφών ενδέχεται να συγκλίνουν σε περισσότερες από μία επιλογές. Άλλωστε, στόχος στη διαδικασία αυτή είναι να κατανοήσουν την τέχνη όχι ως κάτι μονοδιάστατο, αλλά να ανακαλύψουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου αντικειμένου. Γίνεται επίσης προσπάθεια η σύνδεση αυτή να απαγκιστρωθεί από την ιδέα ενός προδιαγεγραμμένου και προγραμματισμένου γεγονότος από την πλευρά των καλλιτεχνών - κανένας καλλιτέχνης δε φιλοτέχνησε το συγκεκριμένο έργο βάσει της στροφής του συγκεκριμένου ποιήματος που συνδέεται - και να εστιάσουν οι μαθητές στη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την τέχνη ως σώμα με πολλές μορφές που μπορεί να διαφέρουν, αλλά και να ταυτίζονται συγχρόνως.

Η τελευταία δραστηριότητα των μαθητών στη συγκεκριμένη υποενότητα είναι η δημιουργία από τους ίδιους εικαστικών έργων. Δίνεται στην κάθε ομάδα χαρτί του μέτρου, κομμένο σε διαστάσεις τύπου A3 και διατίθενται χρώματα από τα κουτιά των μαθητών του μαθήματος των εικαστικών που είναι αποθηκευμένα στη βιβλιοθήκη της τάξης. Οι μαθητές επιλέγουν έναν από τους τέσσερις πίνακες που προβλήθηκαν και εμπνευσμένοι από το συγκεκριμένο έργο καλούνται να φτιάξουν ομαδικά τη δική τους άποψη πάνω σε αυτό. Το θέμα είναι κοινό, ωστόσο αναμένονται διαφορετικές αποτυπώσεις του θέματος αυτού καθώς εμπλέκεται η προσωπική ματιά του κάθε μαθητή και εκφράζεται διαφορετικά πάνω στο χαρτί. Οι μαθητές κάθονται σε ανομοιογενείς ομάδες καθ' όλο το σχολικό έτος, οπότε και παραμένουν σε αυτές για να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν τα συλλογικά τους έργα. Με το πέρας της δραστηριότητας, η κάθε ομάδα επιδεικνύει το έργο της και ακολουθεί συζήτηση ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που συναντώνται πάνω στον κοινό άξονα-θέμα.

#### **4.4.2 2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

##### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εντοπίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.
- Να συμπληρώσουν γραπτά ασκήσεις κλειστού τύπου επεξεργασίας κειμένου.
- Να παραγάγουν γραπτό λόγο με τη μορφή τίτλου ενός κειμένου.
- Να επιχειρήσουν να αποδώσουν γραπτά και προφορικά λέξεις από διαφορετικές γλώσσες ως προς τη μητρική τους.
- Να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία άλλων χωρών και να αναγάγουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας σε αυτά.
- Να διατυπώσουν τις απόψεις τους γύρω από τη διαφορετικότητα των ανθρώπων (και συνεπώς των παιδιών).
- Να διακρίνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την παιδική ηλικία και τη θέαση του «Άλλου» στη ζωή και την τέχνη.
- Να παρατηρήσουν και να εστιάσουν σε συγκεκριμένα στοιχεία ενός έργου τέχνης.
- Να γνωρίσουν τους όρους προσωπογραφία και αυτοπροσωπογραφία.
- Να αναζητήσουν πληροφορίες σε διαδικτυακές πλατφόρμες.
- Να εργαστούν ατομικά και εταιρικά.

##### ***Διδακτικές δραστηριότητες***

Στο δεύτερο κεφάλαιο της ενότητας συναντάται ένα διασκευασμένο απόσπασμα από «Το σχολείο του κόσμου» της Λείας Χατζοπούλου – Καραβία (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ', σ. 36-37) . Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο διαπολιτισμικό σχολείο στο Παρίσι όπου λειτουργεί προάγοντας τη διαφορετικότητα των ανθρώπων και ενισχύοντας την ισότητα και το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μάθηση και τη μόρφωση. Η εκπαιδευτικός διαβάζει μία φορά το κείμενο και ακολουθεί η δομική και νοηματική επεξεργασία του με ερωταποκρίσεις και διάλογο. Για περισσότερη κατανόηση των σημαντικών σημείων του κειμένου, εκπαιδευτικός και μαθητές περνούν σε δύο από τις προτεινόμενες ασκήσεις του βιβλίου του μαθητή, επιλογή σωστού-λάθους και ακροστοιχίδα (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ',

σ. 37, 39). Οι μαθητές εργάζονται εταιρικά για τη συμπλήρωση των δύο ασκήσεων κι έπειτα ανακοινώνονται οι απαντήσεις στην τάξη.

Στη συνέχεια, δίνεται χρόνος στους μαθητές για ατομική σκέψη με θέμα τι τίτλο θα έδιναν οι ίδιοι στο κείμενο αν μπορούσαν να επιλέξουν ένα διαφορετικό από τον ήδη υπάρχοντα. Οι μαθητές γράφουν έναν ή και περισσότερους τίτλους στο τετράδιό τους και όσοι επιθυμούν διαβάζουν φωναχτά τις ιδέες τους. Με σύντομη ψηφοφορία η τάξη προτείνει ποιους τίτλους αποδέχεται ως συμβατούς με το περιεχόμενο του κειμένου και αυτοί καταγράφονται στον πίνακα από τους αρχικούς εμπνευστές τους.

Έπειτα, προβάλεται στους μαθητές η παρουσίαση “Children of the World” με πορτρέτα παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου, φιλοτεχνημένα από καλλιτέχνες διαφορετικής καταγωγής και εποχής<sup>4</sup>. Ακολουθεί μία συζήτηση γύρω από τις τεχνοτροπίες, τα χρώματα, το φωτισμό των προσώπων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έκφραση των απεικονιζόμενων προσώπων και στα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουν τη στιγμή της αποτύπωσης. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ίδιους κατά την παρατήρηση των πορτρέτων.

Στη συγκεκριμένη φάση, οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν γύρω από δύο φαινόμενα που στην πρώτη θέαση μιας προσωπογραφίας ενδεχομένως να μην τους είχαν περάσει καν από το νου τους. Το πρώτο είναι ότι τα πορτρέτα δεν θα έπρεπε να θεωρούνται ακριβείς αναπαραστάσεις του εικονιζόμενου προσώπου, αλλά αποτελούν καλλιτεχνικό είδος, διαμορφώνονται με ένα σύστημα συμβάσεων και έχουν κάποιο σκοπό, να παρουσιάσουν, δηλαδή, τους εικονιζόμενους με συγκεκριμένο τρόπο, γεγονός που αλλάζει πολύ αργά μέσα στο χρόνο μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Burke, 2003). Οι άνθρωποι που απεικονίζονται μπορούν να θεαθούν με διαφορετικούς τρόπους, αποτελώντας, ωστόσο, πάντοτε μία ζωγραφική άποψη, μία «όψη της κοινωνίας». Ιδιαίτερα για την παιδική ηλικία στην τέχνη έχει υπάρξει πληθώρα συζητήσεων και ερευνών για την κοινωνική θέση του παιδιού και την αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας από τον ενήλικο πληθυσμό μέσα στο χρόνο.

Το δεύτερο φαινόμενο με το οποίο οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι είναι η θέαση του «Άλλου» και η αποτύπωσή του στην τέχνη. Από τη στιγμή που ομάδες ανθρώπων έρχονται

---

<sup>4</sup> Alis Dora “Untitled (a)” & “Untitled (b)” από τη συλλογή «Τα παιδιά της Αφρικής», Brown Harley “Anna two fox”, Cassatt Mary “Ellen Mary Cassatt with a large bow in her hair”, Γαζετοπούλου Γιούλια «Το Παιδί με το Μπλουτζίν», Δούκας Ιωάννης «Πορτρέτο κοριτσιού», Hitoshi Kiyohara “Playing with a ball” (detail), Lutaaya Benon “Dejected”, Παπαλουκάς Σπύρος «Παιδί με τράντες», Rubens Peter Paul “Portrait of Clara Serena Rubens”, Van Gogh Vincent “Portrait of Camille Rulin”, Yang Barry “Untitled (a)” & “Untitled (b)” (βλ. Παράρτημα).

αντιμέτωπες με διαφορετικές κουλτούρες, οι πιθανές αντιδράσεις τους εκφράζονται κυρίως με δύο τρόπους. Η πρώτη ορίζεται ως συνειδητή ή ασυνείδητη αφομοίωση των άλλων, εξαλείφοντας οτιδήποτε αφορά πολιτισμική διαφορά, ενώ η δεύτερη κοινή αντίδραση είναι η κατασκευή ενός άλλου πολιτισμού αντίθετου του δικού τους (Burke, 2003). Όταν λοιπόν συναντώνται διαφορετικοί πολιτισμοί επόμενο είναι η αναπαράσταση του άλλου να εμπεριέχει στερεότυπα. Θα πρέπει λοιπόν οι μαθητές να αναλογιστούν ότι και οι πίνακες ζωγραφικής αποτυπώνουν μία «άποψη» και δε θα μπορούσαμε όπως ισχυρίζεται και ο Burke να αποδώσουμε στους καλλιτέχνες ένα «αθώο μάτι», με την έννοια της αντικειμενικής θεώρησης, απελευθερωμένης από κάθε είδους προσδοκίες ή προκαταλήψεις.

Η επόμενη δραστηριότητα αποτελεί ένα ενδιαφέρον παιχνίδι που συνδέει την τέχνη με τη γλώσσα. Στο τετράδιο εργασιών υπάρχουν φωτογραφίες παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, που μας διηγούνται την προέλευση του ονόματός τους (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΤΕ: τχ. β', σ. 41-42). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν μέσα από διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες τη διαδικασία της ονοματοδοσίας και να αναλογιστούν τη δική τους περίπτωση.

Μία διαφορετική διαδικασία ονοματοδοσίας των παιδιών είναι και ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται αυτή η δραστηριότητα με τα πορτρέτα που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αρχικά, ξαναβλέποντας τα πορτρέτα σε εκτυπωμένες μικρογραφίες, οι μαθητές ψηφίζουν ποιο όνομα θα διάλεγαν για το κάθε παιδί σύμφωνα με την έκφραση και τα συναισθήματα που απορρέουν από κάθε πίνακα ή κάποιο στοιχείο που τους χαρακτηρίζει. Έπειτα, κάθε μαθητής «υιοθετεί» κι από ένα πορτρέτο και αναζητά το όνομα της ψηφοφορίας στη μητρική γλώσσα του εικονιζόμενου παιδιού μέσω της εφαρμογής google translate. Όπου οι μαθητές δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη γλώσσα του εικονιζόμενου παιδιού, καταφεύγουν σε αυτή του καλλιτέχνη ή κάποια παρεμφερή ως προς την προέλευση της. Τέλος, αφού, μαζευτούν όλα τα ονόματα, αναγράφονται πάνω στα εκτυπωμένα πορτρέτα, τα οποία ενώνονται γύρω από τη Γη σχηματισμένη σε χαρτόνι (προϋπήρχε στην τάξη από παλιότερη δραστηριότητα διαφορετικής θεματικής). Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να διευκρινιστεί πως η δραστηριότητα αυτή δε στοχεύει στην ακριβή εκμάθηση ορισμένου λεξιλογίου σε ξένες ως προς τη μητρική των μαθητών γλώσσες, αλλά επιχειρείται να αναλογιστούν οι μαθητές και να διαπιστώσουν το πλήθος των γλωσσών, την πολυπλοκότητα κάποιων από αυτές τόσο στην εκφορά των λέξεων όσο και στο γραπτό λόγο, καθώς και τη διαφορετικότητά τους ως προς τη γλώσσα που μιλούν οι ίδιοι και των πολιτισμικών στοιχείων που η καθεμία μπορεί να αναδεικνύει.

### 4.4.3 3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

#### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να διακρίνουν τα δομικά χαρακτηριστικά πολυτροπικών κειμένων (αφίσα, κόμικς).
- Να παραγάγουν γραπτό λόγο με τη μορφή συνθημάτων που συνοδεύουν εικόνες.
- Να ακούσουν και να αναδιηγηθούν μία ιστορία.
- Να γνωρίσουν το περιεχόμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού.
- Να γνωρίσουν οργανισμούς και οργανώσεις της χώρας μας, αλλά και διεθνείς, που προασπίζουν τα δικαιώματα του παιδιού.
- Να εντοπίσουν περιπτώσεις και καταστάσεις στις οποίες παραβιάζονται τα παιδικά δικαιώματα.
- Να παρατηρήσουν έργα τέχνης διαφορετικών εποχών και καλλιτεχνών και να τα συσχετίσουν ως προς τη θεματολογία τους με την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού.
- Να διακρίνουν την ποικιλία των προθέσεων του δημιουργού ενός έργου τέχνης και τη διαφορετική οπτική γωνία του θεατή.
- Να αντιληφθούν την υποκειμενικότητα και την προσωπική εμπλοκή στην απόλαυση που μπορεί να επιφέρει ένα έργο τέχνης στο θεατή.
- Να συνεργαστούν ως μία μεγάλη ομάδα.
- Να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους μέσα από τη δημιουργία ενός ομαδικού έργου.

#### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Το τρίτο κεφάλαιο (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ', σ. 40) πραγματεύεται τα δικαιώματα των παιδιών ως απόρροια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εκπαιδευτικός και μαθητές διαβάζουν και αναλύουν διεξοδικά το πολυτροπικό κείμενο του βιβλίου του μαθητή, μίας αφίσας της παγκόσμιας οργάνωσης της Unicef με εικονογραφημένα τα δικαιώματα των παιδιών. Ακολουθεί συζήτηση για καθένα από τα δικαιώματα αυτά και οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους για τη σημασία της ύπαρξης αυτών των δικαιωμάτων, καθώς

και για τις περιπτώσεις στέρησής τους. Σε κάποια από τα εικονιζόμενα δικαιώματα δεν υπάρχει περιγραφικό κείμενο και έτσι οι μαθητές εργαζόμενοι ετερικά σκέφτονται και γράφουν συνθήματα που θα ταίριαζαν στο περιεχόμενό αυτών των εικόνων.

Ακολουθεί η προβολή παρουσίασης με πίνακες Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών διαφορετικών χρονολογιών και η περιγραφή του περιεχομένου τους σε συνεργασία με τους μαθητές<sup>5</sup>. Η επιλογή των έργων τέχνης σε αυτή τη φάση καλύπτει την ανάγκη συσχέτισης όσων έχουν προηγηθεί σχετικά με τα παιδικά δικαιώματα με ενδεχόμενες οπτικές αναπαραστάσεις τους σε πίνακες ζωγραφικής. Δίνεται έμφαση στον τρόπο πρόσληψης του θέματος και των χαρακτηριστικών ενός έργου τέχνης ύστερα από βιωματικές διεργασίες πάνω σε μία προβληματική. Οι μαθητές καλούνται αρχικά να αποδώσουν τα στοιχεία αυτά των έργων αντικειμενικά και στη συνέχεια να τα προσεγγίσουν επιφορτισμένοι με το θέμα που μελετάται. Έρχονται επομένως αντιμέτωποι με αυτό που αναφέρει και ο Kemp στο *Έργο τέχνης και θεατής: η αισθητική της πρόσληψης, τα εσωτερικά δεδομένα τους, το παρόν και το παρελθόν τους* (Belting & al., 1995). Καλούνται να αντιληφθούν την τέχνη και την απόκρισή τους προς αυτή βάσει των βιωμάτων τους και του υποκειμενισμού των εμπειριών τους και να αναλογιστούν τις υποκειμενικές συνθήκες συνάντησής τους με τα έργα. Με άλλα λόγια, ο τρόπος πρόσληψης των έργων τέχνης και τα συναισθήματα που τους προκαλούνται στη θέασή τους επηρεάζονται από τους παράγοντες μέσα από τους οποίους εξετάζονται τα έργα αυτά και από το φορτίο που ο κάθε θεατής κουβαλάει μέσα του. Οι μαθητές θα πρέπει να διακρίνουν την πολυσημία ενός έργου και να ξεχωρίσουν τη σημασία του κάθε έργου σε διαφορετικές περιπτώσεις πρόσληψης. Για παράδειγμα, τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη θέαση της «Κατοχής» του Παπαϊωάννου είναι ενδεχομένως διαφορετικά σε ένα παιδί και σε έναν ηλικιωμένο που έχει βιώσει την κατάσταση αυτή, σε κάποιο παιδί που ζει σε εμπόλεμη ζώνη ή έχει βιώσει την απώλεια αγαπημένων προσώπων.

Στη συνέχεια, και στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας, η εκπαιδευτικός προμηθεύει την τάξη με το βιβλίο του Γιώργου Μπότσου «Πέτρα, ψαλίδι, χαρτί: Τα δικαιώματα του παιδιού σε κόμικς». Το βιβλίο αφήνεται δύο μέρες στη βιβλιοθήκη της τάξης

---

<sup>5</sup> Bruegel Pieter the Elder “*Children's Games*”, Cassat Mary “*Child Drinking Milk*”, Cassat Mary “*Sleeping baby*”, Γύζης Νικόλαος «*Το κρυφό σχολειό*», Dargelas Andre - Henri “*Blinds man's Buff*”, Duverger Theophile-Emmanuel «*Στην τάξη*», Ιακωβίδης Γεώργιος «*Τα πρώτα βήματα*», Klimt Gustav “*Mother and Child*”, Kostenko Elena “*Children playing*”, Λεμπέσης Πολυχρόνης «*Το κορίτσι με τα περιστέρια*», Λεμπέσης Πολυχρόνης «*Χωρική που κωνηγάει παιδιά που κλέβουν μήλα*», Manet Edouard “*A boy with a pitcher*”, Matisse Henri “*Painter's Family*”, Munch Edvard “*The sick child*”, Murillo Bartolomé Esteban Perez “*Boys eating grapes and melon*”, Παπαϊωάννου Γιάννης «*Κατοχή*», Picasso Pablo «*Ο ναός της ειρήνης στο Βαλωρίς της Νίκαιας*», Picasso Pablo «*Το παιδί με το περιστέρι*», Renoir Pierre-Auguste “*Jean drawing*”, Renoir Pierre-Auguste «*Κορίτσια στο πιάνο*», Winslow Homer “*The Country School*” (βλ. Παράρτημα).

πριν χρησιμοποιηθεί από την εκπαιδευτικό. Ο χώρος διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να κάθονται ημικυκλικά απέναντι από την εκπαιδευτικό για να ακούν τη διήγηση, αλλά και να έχουν πρόσβαση στην εικονογράφηση του βιβλίου. Αρχικά, γίνεται μία εισαγωγή για τα κόμικς τόσο ως κειμενικό είδος (είχε δουλευτεί και σε προηγούμενη ενότητα της Γλώσσας), όσο και ως μία μορφή τέχνης. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το βιβλίο σελίδα - σελίδα με παράλληλη επίδειξη της εικονογράφησης. Ακολουθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών και εκτενής συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα του παιδιού με τον τρόπο που εκτίθενται στη συγκεκριμένη ιστορία. Αναλύονται μία - μία οι περιπτώσεις κάθε παιδιού που αποτελούν και τη ζωντανή απόδειξη της στέρησης ενός από τα βασικά αυτά δικαιώματα. Οι μαθητές αναλογίζονται τι ισχύει στη δική μας χώρα σήμερα, τι συνέβαινε παλιότερα στα χρόνια των γονιών ή των παππούδων τους και τι επικρατεί σε διαφορετικές περιοχές του σημερινού κόσμου. Το βιβλίο περνά χέρι - χέρι για να το ξεφυλλίσουν όσοι μαθητές το επιθυμούν και η εκπαιδευτικός τους εφιστά την προσοχή στο τελευταίο μέρος του που δίνεται το κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού με τρόπο απλό και κατανοητό για τα παιδιά.

Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με μία αρκετά φιλόδοξη δραστηριότητα με τη συμμετοχή όλης της τάξης ως μίας ομάδας. Οι μαθητές μελετούν το ανδρείκελο της πρώτης σελίδας της ενότητας (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ', σ. 33) και αναδεικνύουν τα βασικά δικαιώματα των παιδιών εκφράζοντάς τα μονολεκτικά (π.χ. ισότητα, ελευθερία, εκπαίδευση κτλ). Η εκπαιδευτικός καταγράφει τα δικαιώματα αυτά στον πίνακα. Έπειτα, και μετά από την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, απλώνεται χαρτί του μέτρου στο πάτωμα της τάξης και σχηματίζεται το περίγραμμα ενός παιδιού σε φυσικό μέγεθος. Το σχέδιο χωρίζεται στη συνέχεια σε τόσα κομμάτια όσα είναι και τα καταγεγραμμένα δικαιώματα. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη συμπλήρωση του κάθε δικαιώματος με ζωγραφιές και συνθήματα.

#### **4.4.4 4<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

##### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να διακρίνουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να επεξεργαστούν νοηματικά το κείμενο.
- Να αναγνώσουν διαφορετικά κείμενα και να εντοπίσουν κοινά σημεία ως προς το θέμα που πραγματεύονται.



- Να γνωρίσουν το περιεχόμενο της 5<sup>ης</sup> Βασικής Αρχής των Δικαιωμάτων των Παιδιών.
- Να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το θέμα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την καθημερινότητα των παιδιών.
- Να αναγνωρίσουν τις φυσικές και κοινωνικές δυσκολίες των ατόμων με αναπηρίες.
- Να προτείνουν λύσεις για τη διευκόλυνση των ανθρώπων με σωματικές αναπηρίες.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τον αποκλεισμό ομάδων από τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής.
- Να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο.
- Να εντοπίσουν και να παρατηρήσουν έργα τέχνης καλλιτεχνών με αναπηρίες.
- Να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε κατάσταση φυσικής ελλειμματικότητας, επιχειρώντας να ζωγραφίσουν ελλείπει κάποιας σωματικής λειτουργίας (χωρίς να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους ή να βλέπουν).

### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της ενότητας εστιάζει στο δικαίωμα όλων των παιδιών στη μόρφωση και την εκπαίδευση, ανεξαρτήτως προβλημάτων και δυνατοτήτων των παιδιών (Διακογιώργη & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. γ', σ. 43-44). Η 5<sup>η</sup> Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών καταλαμβάνει χώρο σ' ένα κείμενο όπου η παιδική κοινότητα αποφασίζει για τη μέριμνα όλων των παιδιών και ειδικά αυτών που λόγω σωματικών ή νοητικών δυσκολιών χρειάζονται ακόμη περισσότερη φροντίδα για να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία μας. Η ανάγνωση του κειμένου του βιβλίου του μαθητή, καθώς και των κειμένων του τετραδίου εργασιών, όπου παιδιά με προβλήματα περιγράφουν την καθημερινότητά τους και οραματίζονται το μέλλον, στοχεύει στον προβληματισμό των μαθητών ως προς το τι θα έπρεπε να αλλάξει για να διευκολυνθούν τα παιδιά με αναπηρίες. Στην τάξη δεν υπάρχει κάποιο παιδί με αναπηρία, όμως οι μαθητές παροτρύνονται να ανακαλέσουν περιπτώσεις άλλων παιδιών του σχολείου ή της γειτονιάς τους που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα.

Σε μία προσπάθεια ανάδειξης της αναπηρίας, όχι ως εμποδίου, αλλά ως πείσματος και θέλησης για ζωή, η εκπαιδευτικός με τους μαθητές μεταβαίνουν στην αίθουσα των ΤΠΕ και αναζητούν στο διαδίκτυο έργα τέχνης ατόμων με αναπηρίες. Οι φωτογραφίες ανθρώπων που ζωγραφίζουν με τα πόδια ή με το στόμα και των έργων τους αποτελεί μία νότα αισιοδοξίας για το τι μπορούμε να καταφέρουμε, ακόμα και κάτω από τέτοιες δυσκολίες.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη συνέχεια να μουν στη θέση αυτών των ατόμων και να διαπιστώσουν από μόνοι τους πόσο δύσκολο μπορεί να είναι αρχικά ένα τέτοιο εγχείρημα και πόση υπομονή και επιμονή χρειάζεται. Ζητείται από τους μαθητές να υποθέσουν το βαθμό δυσκολίας που πιστεύουν πως θα αντιμετωπίσουν στη δραστηριότητα που ακολουθεί. Με κλειστά τα μάτια τους ή με δεμένα τα χέρια και χρησιμοποιώντας το στόμα επιχειρούν να ζωγραφίσουν απλές μορφές και αντικείμενα ή να γράψουν λέξεις. Με το πέρας της συγκεκριμένης προσπάθειας, επιδεικνύονται τα αποτελέσματα και οι μαθητές συγκρίνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις για το βαθμό δυσκολίας μιας τέτοιας εικαστικής δημιουργίας με τις τελικές τους εντυπώσεις και κρίσεις ως προς την υλοποίησή της.

Όλο το παραπάνω εγχείρημα προσέγγισης της τέχνης συνδυαστικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, αναμένεται να ολοκληρωθεί με έναν απολογισμό, μία εκτενή συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών γύρω από την εμπειρία τους σχετικά με τη συνολική διδακτική εφαρμογή. Οι μαθητές κάθονται σχηματίζοντας ένα μεγάλο κύκλο, ώστε να έχουν οπτική επαφή με τους συμμαθητές τους και η εκπαιδευτικός στο κέντρο του κύκλου συντονίζει τη συζήτηση με κατευθυντικές και στοχευμένες ερωτήσεις. Τα σημεία μείζονος ενδιαφέροντος για την αποτίμηση της διδακτικής αυτής πρότασης είναι οι γενικότερες εντυπώσεις των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή και την ενασχόλησή τους με τα έργα τέχνης, τα συναισθήματά που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, αλλά και με τη λήξη της, τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα αποτελέσματα των δικών τους εικαστικών δημιουργιών, στοιχεία που πιθανώς να τους εντυπωσίασαν ή να τους δυσαρέστησαν, προτάσεις για τη βελτίωση της προσέγγισης, καθώς και πιθανές αντίστοιχες προσεγγίσεις που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι με διαφορετικές θεματικές ενότητες.

#### **4.5 Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής εφαρμογής για τη Στ' τάξη**

Το εγχείρημα ένταξης της τέχνης στη διδασκαλία που έλαβε χώρα στη Στ' τάξη, ακολούθησε μία διαθεματική προσέγγιση συνδυάζοντας τα μαθήματα της Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, η δέκατη έβδομη ενότητα του εγχειριδίου της Γλώσσας με τίτλο «Πόλεμος και ειρήνη» (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', ΤΕ: τχ. β') και τα κεφάλαια «Παγκόσμια Προβλήματα», «Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών», «Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» και «Τα δικαιώματα του

παιδιού» από τις ενότητες «Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις» και «Τα ανθρώπινα δικαιώματα» της τέταρτης θεματικής ενότητας «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα» από το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Νικολάου & άλλοι, 2010) συναποτελέσαν το γνωστικό περιεχόμενο για τη διδακτική πρόταση που ακολουθεί.

#### **4.5.1 1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

##### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να διακρίνουν τα δομικά χαρακτηριστικά των κειμένων (ποίημα, ημερολόγιο).
- Να εντάξουν τα κείμενα στο κειμενικό τους είδος βάσει της τυπικής οργάνωσης και των γλωσσικών τους μέσων.
- Να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολυτροπικού κειμένου (αφίσα).
- Να επεξεργαστούν νοηματικά τα διαφορετικά είδη κειμένων που συναντούν.
- Να τοποθετήσουν κείμενο στο σωστό χώρο και χρόνο, συνδέοντας το περιεχόμενό του με τις προϋπάρχουσες ιστορικές τους γνώσεις.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν διαφορετικού είδους εικόνες (φωτογραφία, αφίσα).
- Να προσεγγίσουν το δίπτυχο ειρήνη-πόλεμος και να εστιάσουν στα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών.
- Να εκφράσουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους στα σημαντικά παγκόσμια ζητήματα και να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της ειρήνης και κατά του πολέμου.

##### ***Διδακτικές δραστηριότητες***

Ξεκινώντας τη 17<sup>η</sup> ενότητα «Πόλεμος και Ειρήνη», η εκπαιδευτικός διαθέτει στους μαθητές χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση των ποιημάτων «Ανατολή θανάτου» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη και «Ομορφίτα» της Νίκης Λαδάκη – Φιλίππου (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', σ. 73) και ακολουθεί διάλογος σε σχέση με το θέμα που πραγματεύονται και τις εικόνες που εμφανίζονται πίσω από τους στίχους. Έπεται μία εκτενής συζήτηση για τα δεινά του πολέμου και τα πλεονεκτήματα της ειρήνης σε έναν τόπο. Με αφορμή την αφίσα που

πλαισιώνει τα δύο ποιήματα, οι μαθητές παροτρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον αντίκτυπο που επιφέρουν στα παιδιά και οι δύο αυτές καταστάσεις.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ανατρέχουν στο τετράδιο εργασιών (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΤΕ: τχ. β', σ. 61), όπου και παρατηρούν και σχολιάζουν τη φωτογραφία με τα παιδιά που το κυνηγητό αποτελεί για αυτά, όχι ένα απλό παιχνίδι, μα μία σκληρή, καθημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους απέναντι σε ένα τέτοιο φαινόμενο. Εισάγονται επίσης σε μία διαδικασία ενσυναίσθησης, αναλογιζόμενοι πόσο δύσκολο θα ήταν για τους ίδιους να βρίσκονται στη θέση αυτών των παιδιών.

Στην πρώτη υποενότητα διατίθεται το κείμενο «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', σ. 74-75), το οποίο αποτελεί απόσπασμα από «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και οι μαθητές προσπαθούν με τις υπάρχουσες ιστορικές γνώσεις τους να το πλαισιώσουν χωροχρονικά. Ακολουθεί ο εντοπισμός των συνεπειών του πολέμου μέσα από τα μάτια ενός κοριτσιού και τα συναισθήματα που της προκαλούσε η κατάσταση στην οποία ζούσε. Επίσης, στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός εμπλέκει και στοιχεία από άλλα προγράμματα<sup>6</sup> που διεξήχθησαν στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το συγκεκριμένο τμήμα της Στ' τάξης ασχολήθηκε με την εβραϊκή κοινότητα στον ελλαδικό χώρο στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος και στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας με δεύτερο πρόγραμμα προσέγγισε την κοινότητα αυτή στο συγκεκριμένο τόπο και τα ιστορικά μνημεία που υπάρχουν (με τρίτο πρόγραμμα). Το κείμενο επομένως αποτελεί έναυσμα για ποικίλες συζητήσεις και διαφορετικές προσεγγίσεις προκειμένου να καλυφθούν οι διαφορετικές πτυχές που ενδιαφέρουν την εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Μέχρι το σημείο αυτό, η τάξη θα έχει επεξεργαστεί αρκετά το θέμα του πολέμου και της ειρήνης, τονίζοντας τις συνέπειες στα παιδιά, χωρίς όμως ακόμη να γίνεται ανοικτά λόγος για τα δικαιώματα του παιδιού. Οι μαθητές εστιάζουν στη στέρηση των δικαιωμάτων του παιδιού σε περίπτωση πολέμου, χωρίς όμως να έχουν αναφερθεί αυτά ως όρος πολιτειακά και κοινωνικά θεμελιωμένος.

---

<sup>6</sup> 1. Πρόγραμμα “Crocus” από το Ελληνικό Εβραϊκό Μουσείο.  
2. «Ιστορικός Περίπατος στην Πόλη της Ζακύνθου».  
3. «Μνημεία της Ζακύνθου».

#### 4.5.2 2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

##### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να επεξεργαστούν τα δομικά και νοηματικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να αποδώσουν το περιεχόμενο παραγράφων με σύντομες ρηματικές φράσεις ή προτάσεις.
- Να συμπληρώσουν προτάσεις με τελικές ή αποτελεσματικές δευτερεύουσες προτάσεις, ώστε να αποδίδουν στις πρώτες σκοπό ή αποτέλεσμα.
- Να πληροφορηθούν για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού.
- Να ταξινομήσουν τα δικαιώματα των παιδιών σύμφωνα με τη γενικότερη κατηγοριοποίηση που τους δίνεται.
- Να αναγνωρίσουν περιπτώσεις και καταστάσεις όπου τα δικαιώματα του παιδιού παραβιάζονται.
- Να διατυπώσουν τις απόψεις και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη στέρηση των παιδικών δικαιωμάτων.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν πίνακες ζωγραφικής ενός καλλιτέχνη πάνω σε συγκεκριμένη θεματική.

##### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Το επόμενο κείμενο αποτελεί την εναρκτήρια οδό για το μείζονος σημασίας ζήτημα των παιδικών δικαιωμάτων. Οι «Μικροί Στρατιώτες» της Διεθνούς Αμνηστίας (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', σ. 77) περιγράφουν το ρόλο των παιδιών σε εμπόλεμες ζώνες που από μικρή ηλικία εμπλέκονται σε αυτή τη βιαιότητα. Οι μαθητές καταγγέλλουν πράγματα που στερούνται παιδιά που πολεμούν σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά που απολαμβάνουν την παιδική τους ηλικία.

Η εκπαιδευτικός θέτει έναν προβληματισμό στους μαθητές, κατά πόσο ο πόλεμος είναι η μόνη περίπτωση στην οποία υπάρχει παιδική εκμετάλλευση και καταπίεση. Οι μαθητές ανατρέχουν στο αντίστοιχο κεφάλαιο του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Νικολάου & άλλοι, 2010, σ. 93-95) και παρατηρούν τα τρία σκίτσα στα οποία απεικονίζονται τρία τέτοια παραδείγματα, η στρατολόγηση, η επετεία και η παιδική εργασία.

Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα και ότι σε πολλές περιπτώσεις παραβιάζονται. Τόσο σε αυτές που απεικονίζονται στα σκίτσα, όσο και σε άλλες, όπως παιδιά που πεθαίνουν από την πείνα ή είναι αναλφάβητα.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προβάλλει πίνακες ζωγραφικής του George Brown<sup>7</sup>, τους οποίους σε εκτυπωμένη μορφή παραδίδει στις ομάδες των μαθητών. Όλοι οι αναδειχθέντες πίνακες πραγματεύονται το θέμα της παιδικής εργασίας. Παρατηρούνται και αναλύονται από τους μαθητές τόσο για το περιεχόμενό τους, την εποχή, τα επαγγέλματα, τα πρόσωπα, όσο και για τα αισθητικά τους χαρακτηριστικά, χρώματα, ύφος, φως, έκφραση.

Η επιλογή των έργων για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να εμβαθύνουν οι μαθητές κατά το μέγιστο δυνατό σε έργα του ίδιου καλλιτέχνη και με κοινή θεματική, ώστε να εντοπίσουν κοινά σημεία, αλλά και πιθανές διαφορές που ενδεχομένως να παρουσιάζονται εξελικτικά στη σειρά των έργων. Οι μαθητές επίσης βρίσκονται σε θέση να διαπραγματευθούν θέσεις και απόψεις του παρελθόντος γύρω από την παιδική ηλικία, την κοινωνική θέση του παιδιού και την αποτύπωσή της στην τέχνη. Στους συγκεκριμένους πίνακες διακρίνεται έντονα, για παράδειγμα, το επιχείρημα που καταλαμβάνει κεντρική θέση στο έργο του Philippe Ariès, πρωτοπόρου στην ιστορία της παιδικής ηλικίας και στη χρήση των εικόνων ως αποδεικτικών στοιχείων, ότι τα παιδιά συνηθιζόταν να αντιμετωπίζονται ως μικρογραφίες των ενηλίκων (Burke, 2003). Στο παρελθόν, δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη η διάκριση ανάμεσα στον κοινωνικό κόσμο των παιδιών και σε αυτόν των ενηλίκων. Η παιδικότητα και η παιδική αθωότητα αποτελούν σύμβολα του σύγχρονου δυτικού κυρίως κόσμου. Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στις αντιλήψεις των ενηλίκων για τα παιδιά διαφαίνονται από τη χρήση των εικόνων στην τεκμηρίωση της ιστορίας της παιδικής ηλικίας, καθώς και μόνο η παρουσία ή απουσία αναπαραστάσεών τους αποτελεί ένδειξη της κοινωνικής θέσης του παιδιού και της αλλαγής που έχει συντελεστεί ως προς αυτή.

Έπειτα, η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τα δικαιώματα που προκύπτουν από την ανάλυση των έργων. Ακολουθεί η πληροφόρηση για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού της Unicef και ζητείται από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τα αναφερθέντα δικαιώματα και να τα συμπεριλάβουν στα τέσσερα κυριότερα, όπως αυτά καταγράφονται στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

---

<sup>7</sup> «Αγόρασε ένα μπουκέτο», «Έκτακτο παράρτημα», «Κάνοντας ένα διάλειμμα», «Μία σκληρή ιστορία», «Ο λούστρος», «Ο μικρός λούστρος», «Ο πωλητής κουμπιών», «Το μπουκέτο της κουμπότρυπας» (βλ. Παράρτημα).

Επιστρέφοντας στη Γλώσσα, στο τετράδιο εργασιών αυτή τη φορά (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΤΕ: τχ. β', σ. 68-69), οι μαθητές συνδυάζουν τη γλωσσική τους εξάσκηση με μία ακόμη ανάλυση των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι μαθητές στο πρώτο μέρος της άσκησης καλούνται να διαβάσουν εννιά από τα άρθρα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στη συνέχεια να τα αποδώσουν με απλούστερες και περιεκτικότερες προτάσεις, χρησιμοποιώντας κάποιες ρηματικές φράσεις που τους δίνονται. Στο δεύτερο μέρος ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα άρθρα στη συνοπτική τους μορφή με τελικές ή αποτελεσματικές δευτερεύουσες προτάσεις, ώστε να υποδείξουν το σκοπό ή το αποτέλεσμα του καθενός. Πέρα λοιπόν από το γλωσσικό κομμάτι, η συγκεκριμένη άσκηση δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν τα δικαιώματα με απλούστερο τρόπο από τον επίσημα θεμελιωμένο και έτσι να κατανοηθούν καλύτερα από τους μαθητές, καθώς και να ερμηνευτούν ως προς το σκοπό και το αποτέλεσμα που επιφέρουν με την εφαρμογή τους.

#### **4.5.3 3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

##### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να επεξεργαστούν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να αποδώσουν συνοπτικά το νόημα του κειμένου (προφορικά).
- Να προβληματιστούν για τις «πληγές» που επιφέρει ο πόλεμος και το βαθμό δυσκολίας επούλωσής τους.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν πίνακες ζωγραφικής.
- Να κατατάξουν πίνακες ζωγραφικής με συγκεκριμένα κριτήρια.
- Να συνθέσουν κολάζ με πίνακες ζωγραφικής, αναφερόμενοι σε ένα παιδικό δικαίωμα.
- Να συνθέσουν κολάζ-παζλ με τις ομαδικές δημιουργίες τους.
- Να πάρουν πρωτοβουλίες, να επιχειρηματολογήσουν και να στηρίξουν την επιλογή τους ως προς τη δημιουργία ομαδικών έργων.

### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Αρχικά, η εκπαιδευτικός προβάλλει στις ομάδες διαφορετικούς αυτή τη φορά πίνακες<sup>8</sup> σε εκτυπωμένη μορφή για να αναλυθούν από τους μαθητές. Σε κάθε πίνακα, τα παιδιά προσπαθούν να εκμαιεύσουν κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού που πιθανώς αναδεικνύεται. Ακολουθεί ο διαχωρισμός των πινάκων σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες, σε αυτούς που θα μπορούσαν να στηρίξουν την ύπαρξη και απόλαυση ενός δικαιώματος και σε αυτούς που θα μπορούσαν να στηρίξουν την έλλειψη ή στέρηση κάποιου δικαιώματος.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, όπου η κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα από τα αναδειχθέντα δικαιώματα. Ακολουθεί ένα μικρό «συμβούλιο», όπου τα παιδιά αποφασίζουν ποιον πίνακα πρέπει να κρατήσουν στην ομάδα τους, σύμφωνα με το δικαίωμα που τους αντιστοιχεί. Η κάθε ομάδα, έπειτα, επιλέγει από τους πίνακες της κατηγορίας της αυτούς που θα συμπεριλάβει στο κολάζ-παζλ που θα συνθέσουν όλοι μαζί.

Ακολουθεί το κείμενο «Όαση ειρήνης» από το περιοδικό Ερευνητές (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', σ. 80-81), για ένα διαφορετικό σχολείο που προάγει την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ λαών που βρίσκονται σε συνεχείς συγκρούσεις. Δύο μαθητές διαβάζουν φωναχτά το κείμενο, από μισό ο καθένας και μέσω ερωταποκρίσεων, δίνεται η ερμηνεία της συγκεκριμένης «όασης» και η σημασία της στις ζωές αυτών των παιδιών. Έπειτα, η εκπαιδευτικός, θέλοντας να προβληματίσει τους μαθητές και να αναδείξει τις δυσκολίες της ειρήνης μετά από έναν πόλεμο, κόβει πρόχειρα το περίγραμμα από τρία ανθρωπάκια από χαρτί και το ένα το τσαλακώνει, το άλλο το σκίζει και το τρίτο το βρέχει. Ύστερα, προσπαθεί να τα επαναφέρει στην αρχική τους μορφή, πράγμα τρομερά δύσκολο, δίνοντας έτσι τον συμβολισμό για τα παιδικά τραύματα που επιφέρει ένας πόλεμος. Η εκπαιδευτικός δίνει περιθώριο στους μαθητές λίγα λεπτά για να κάνουν ακριβώς το ίδιο και να διαπιστώσουν από μόνοι τους τη δυσκολία στην επαναφορά στην αρχική κατάσταση του χαρτιού, κυριολεκτικά, και της παιδικής ψυχής, μεταφορικά.

---

<sup>8</sup> Dargelas Andre - Henri "Le tour du monde", Pemba George "No food for my children", Σαββίδης Συμεών «Γύρω γύρω όλοι», Shammout Ismail «Παλαιστίνιοι Πρόσφυγες», Vauthier Pierre "Eating Children", Χατζηκυριάκος-Γκίκας Νίκος «Λαϊκά Παιχνίδια» (βλ. Παράρτημα).



#### 4.5.4 4<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

##### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να αναγνωρίσουν τα τυπικά δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου και να το κατατάξουν στο κειμενικό είδος που ανήκει.
- Να συγκροτήσουν ομάδες και να επιλέξουν αυτενεργώντας το θέμα και τις αρμοδιότητές τους.
- Να εκφράσουν μέσα από τη ζωγραφική τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πάνω σε κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού.
- Να κατασκευάσουν αφίσα ή πανό συνθέτοντας τις ζωγραφιές όλων των ομάδων.

##### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Στην τελευταία υποενότητα (Ιορδανίδου & άλλοι, 2006, ΒΜ: τχ. γ', σ. 85), οι μαθητές ασχολούνται με ένα πολυτροπικό κείμενο, μία αφίσα που προωθεί αντιπολεμικά μηνύματα. Τόσο το περιεχόμενό της, όσο και τα στοιχεία που συνθέτουν μία αφίσα εντοπίζονται και περιγράφονται από τους μαθητές. Οι μαθητές ακολουθούν μία διαδικασία συγκρότησης ομάδων από τους ίδιους, ασκώντας έτσι το δικαίωμά τους στην επιλογή και την έκφραση. Τα παιδιά χωρίζουν αρμοδιότητες στην ομάδα τους και επιλέγουν ποιο δικαίωμα θέλουν να αποτυπώσουν, ζωγραφίζοντας την ύπαρξη ή την απουσία του. Θα δημιουργηθεί έτσι μία μεγάλη αφίσα/πανό από τις ζωγραφιές όλων των ομάδων, μήνυμα για τα δικαιώματα των παιδιών που θα τοιχοκολληθεί και θα κυκλοφορήσει σε όλο το σχολείο.

Όλη αυτή η διαδικασία λήγει με μία συζήτηση ανασκόπησης και διατύπωσης των απόψεων των μαθητών για ό, τι προηγήθηκε σε έναν κύκλο, αποτελούμενο από τους μαθητές της τάξης και τις δύο εκπαιδευτικούς. Ο κεντρικός άξονας της συζήτησης παραμένει ίδιος με αυτόν της Δ' τάξης, εστιάζοντας ωστόσο στους διαφορετικούς στόχους που τέθηκαν για τη συγκεκριμένη τάξη κατά το σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης.

## 4.6 Συζήτηση

Με το πέρας της εφαρμογής των διδακτικών προτάσεων και στις δύο τάξεις, τόσο οι εικαστικές δημιουργίες των μαθητών, όσο και οι «καταθέσεις» τους στη διαδικασία αποτίμησης του εγχειρήματος αυτού, μας δίνει την πεποίθηση να μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η παρούσα εφαρμογή στέφθηκε με επιτυχία ως προς την υλοποίηση των στόχων που είχαν προκαθοριστεί κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών. Φυσικά, δεν ισχυριζόμαστε σε καμία περίπτωση ότι δεν υπήρξαν δυσκολίες και περιορισμοί ως προς την εκτέλεση των σχεδιαθέντων, ούτε ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και επανασχεδιασμού μίας αντίστοιχης εφαρμογής. Το γεγονός όμως ότι οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία να εμπλακούν για πρώτη φορά συστηματικά με την τέχνη, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και να αντλήσουν ευχαρίστηση μέσω μίας εναλλακτικής μαθησιακής πρακτικής, δεν μπορεί παρά να ικανοποιήσει και τις δικές μας φιλοδοξίες και προσδοκίες ως προς την εφαρμογή.

Αρχικά, να αναφέρουμε ότι οι συγκινήσεις των μαθητών γύρω από την ενασχόλησή τους με έργα τέχνης ήταν ιδιαίτερα έντονες, καθώς καμία από τις δύο τάξεις δεν είχε επιχειρήσει κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να εμπλουτίσουν τις αισθητικές τους εμπειρίες μέσα από πίνακες ζωγραφικής διαφορετικών καλλιτεχνών που εκπροσωπούν διαφορετικές εποχές, καλλιτεχνικά ρεύματα και οπτικές για τις αναπαραστάσεις του επιστητού μέσω της τέχνης τους.

Μία σημαντική παρατήρηση και για τις δύο τάξεις είναι πως η διδασκαλία μέσω της τέχνης κέντρισε και το ενδιαφέρον μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση που δε συμμετείχαν εύκολα σε άλλες γνωστικού τύπου διαδικασίας ή και άλλους που παρουσίαζαν φαινόμενα ελλειμματικής προσοχής. Δόθηκε η ευκαιρία σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, στο βαθμό που οι ίδιοι επιθυμούσαν, να εμπλακούν στις παραπάνω δραστηριότητες, να εκφράσουν απόψεις και να εκφραστούν καλλιτεχνικά, χωρίς αυστηρούς περιορισμούς, σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ξέφυγε από τη μετάδοση στείρας γνώσης και έδινε στους μαθητές ελευθερία να αυτενεργήσουν, να λάβουν πρωτοβουλίες, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες.

Εκτέθηκαν απόψεις, ιδιαίτερα από τα μεγαλύτερα παιδιά που συμμετείχαν στην εφαρμογή, πως, ανεξάρτητα με το μελετώμενο θέμα, η προσωπική πλήρωση μέσα από την τέχνη ήταν μεγάλη. Απήλυσαν ιδιαίτερα την παρατήρηση και ανάλυση των έργων τεχνης και τους ικανοποίησε το γεγονός πως ασχολήθηκαν με λεπτότερες αισθητικές διεργασίες.

Όσον αφορά στο γνωστικό περιεχόμενο που προωθήθηκε, μέσα από τα έργα τέχνης οι μαθητές εμπάθουναν περισσότερο στο θέμα και ενεπλάκησαν ενεργά σε αυτό. Θεωρούμε πως χωρίς την τέχνη, πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον και την αισθητική τέρψη, ούτε το γνωστικό αποτέλεσμα θα ήταν το ίδιο. Οι ίδιοι οι μαθητές εξέφρασαν τη θέση πως μέσα από τα έργα άρχισαν να δίνουν περισσότερη προσοχή στο θέμα, να τους ενδιαφέρει πιο πολύ και να αντιλαμβάνονται πως αποτελεί ένα κοινωνικό ζήτημα που τους περιβάλλει και τους αφορά άμεσα. Οι μαθητές βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρονσα και την προσπάθειά τους να συνδέουν το περιεχόμενο των έργων με τα δικαιώματα που είχαν συζητηθεί προηγουμένως είτε ως πιθανή έμπνευση των ίδιων των καλλιτεχνών είτε ως απόρροια των εμπειριών των παιδιών γύρω από το θέμα.

Επιπλέον, η ενασχόληση με το βιβλίο *«Πέτρα, ψαλίδι, χαρτί: Τα δικαιώματα του παιδιού σε κόμικς»* κατά την 3<sup>η</sup> διδακτική ενότητα έφερε τους μαθητές αντιμέτωπους με το θέμα σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο. Τόσο η προσέγγιση του θέματος μέσα από τη συγκεκριμένη ιστορία, όσο και τα ζωηρά και άκρως εκφραστικά σχέδια καθήλωσαν τους περισσότερους μαθητές που παρατηρούσαν με ενδιαφέρον την εξέλιξη του βιβλίου. Η ευφυής, θεωρούμε, διασύνδεση των παιδιών της ιστορίας με τα δικαιώματα που στερούνται κάθε φορά αποτέλεσε έντονο προβληματισμό για τους μαθητές, καθώς διαπίστωσαν πως πράγματα που μπορεί και οι ίδιοι να θεωρούν απλά, αθώα, καθημερινά και δεδομένα, για άλλα παιδιά να αποτελούν «πληγή» και πόσο δύσκολο είναι να αφήσεις πίσω σου τέτοιου είδους «τραύματα» και να αισιοδοξείς για το μέλλον. Ευαισθητοποιήθηκαν ιδιαίτερα αναγνωρίζοντας καταστάσεις κατά τις οποίες καταπατώνται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά συνομήλικά τους.

Η ενσυναίσθηση όμως δεν περιορίστηκε μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Οι μαθητές μπήκαν στην κυριολεξία στη θέση του άλλου, όταν κλήθηκαν να ζωγραφίσουν με κλειστά μάτια ή με το στόμα (4<sup>η</sup> διδακτική ενότητα Δ' τάξης) και συνηδειotoποίησαν πως η πράξη είναι κόμα πιο δύσκολη από ότι φαντάζει στη σκέψη.

Έντονος υπήρξε και ο ενθουσιασμός των παιδιών στις δραστηριότητες όπου έπρεπε τα ίδια να δημιουργήσουν έργα σε συνεργασία με τους συμμαθητές και την ομάδα τους. Για

παράδειγμα, στην τελευταία δραστηριότητα της 1<sup>ης</sup> διδακτικής ενότητας για τη Δ' τάξη, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν καθώς έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους για περίγραμμα και πολλά χρώματα για να φτιάξουν το θέμα που επέλεξαν, βάζοντας τις προσωπικές τους πινελιές με τη φαντασία και τις ευαισθησίες τους. Με το πέρας της δραστηριότητας αυτής οι μαθητές συνειδητοποίησαν και κάτι ακόμη. Ένα θέμα, κοινό περιέχομενο, ωστόσο πολλοί τρόποι για να αποδοθεί στο χαρτί. Το ίδιο συμβαίνει και με τους καλλιτέχνες. Κι αυτοί ως μικροί καλλιτέχνες εμπνεύστηκαν από κάτι κοινό, αλλά ο καθένας τους έδωσε διαφορετική μορφή, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του.

Μείζονος σημασίας ήταν και το κομμάτι αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών σε σχέση με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Ένα παράδειγμα αποτελεί η ιδέα της Δ' τάξης να σχεδιάσει το περίγραμμα παιδιού σε φυσικό μέγεθος (3<sup>η</sup> διδακτική ενότητα), χωρισμένο στη μέση, όπου το ένα μισό θα αντιστοιχούσε σε μορφή κοριτσιού και το άλλο μισό σε μορφή αγοριού. Επίσης, η απόφαση των μαθητών να αναπαραγάγουν με το δικό τους τρόπο το “Over the time we come together” (1<sup>η</sup> διδακτική ενότητα) πάρθηκε από τους ίδιους, καθώς ήταν το έργο που τους απέσπασε την προσοχή και κέντρισε το ενδιαφέρον τους.

Ένα άλλο παράδειγμα, στη Στ' τάξη αυτή τη φορά, η απόφαση της κάθε ομάδας με ποιο δικαίωμα θα ήθελε να σχοληθεί (3<sup>η</sup> διδακτική ενότητα). Μάλιστα, μία από τις ομάδες αποφάσισε ότι ήταν αναγκαίο να συμπεριλάβει στο κομμάτι του παζλ για το δικαίωμα που επέλεξε και πίνακες του George Brown από προηγούμενη δραστηριότητα, παρόλο που σε αυτό το στάδιο δεν προβλήθηκαν.

Το γεγονός όμως που αποτέλεσε τη μεγαλύτερη πρωτοβουλία από την πλευρά των μαθητών και ολοκληρώθηκε με έναν διαφορετικό τρόπο από αυτό που είχε καθοριστεί από τις εκπαιδευτικούς ήταν η δημιουργική διαδικασία της 4<sup>ης</sup> ενότητας της Στ' τάξης. Μετά από συζήτηση και καταγισμό ιδεών από τους μαθητές, αποφάσισαν να συνθέσουν τις ζωγραφιές τους σε κάτι διαφορετικό από την προτεινόμενη αφίσα ή πανό. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κατασκεύασαν ένα σπίτι από χαρτόνι με τρισδιάστατα στοιχεία και ποικίλους συμβολισμούς. Το σπίτι έμοιαζε στον κάτω όροφο με ορφανοτροφείο ή φυλακή όπου τα παιδιά στερούνται των δικαιωμάτων τους. Όσο ανέβαιναν σε επόμενο όροφο, τα εικονιζόμενα παιδιά απολάμβαναν τα δικαιώματά τους. Έτσι, ενώ το σπίτι ξεκινά σκοτεινό, με κάγκελα, καταλήγει σιγά σιγά να φτάνει στο φως. Το αποτέλεσμα ήταν υπέροχο και

τοποθετήθηκε έξω από την πόρτα της τάξης στο διάδρομο, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να το βλέπουν όλοι οι μαθητές του σχολείου.

Τέλος, κάποιες δραστηριότητες οδήγησαν σε έντονο προβληματισμό των μαθητών, ανέτρεψαν μέρος της διδασκαλίας και ενέπλεξαν επιπρόσθετες δημιουργικές διεργασίες. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης αναρωτήθηκαν για την ύπαρξη άλλων παιδιών και σχολείων που να έχουν εμπλακεί σε παρόμοια εφαρμογή σε σχέση με την τέχνη ή με τα δικαιώματα του παιδιού. Η εκπαιδευτικός για να απαντήσει στους μαθητές, έφερε στην τάξη έργα παιδιών που έχουν βραβευτεί σε μαθητικούς διαγωνισμούς ζωγραφικής που έχει διοργανώσει η Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UN Refugee Agency) σχετικά με πτυχές του μελετώμενου θέματος, όπως πόλεμος, πρόσφυγες κτλ. (βλ. Παράρτημα). Το παραπάνω εγχείρημα συνέπεσε χρονικά και με μία μαθητική έκθεση ζωγραφικής με θέμα «Απόψεις παιδιών για το μεταναστευτικό» που διεξήχθη σε δημοτικό κτίριο της πόλης. Ορισμένοι μαθητές, μετά από την ενασχόλησή τους με το θέμα και τα έργα τέχνης, αποφάσισαν πως ήθελαν να συμμετάσχουν και με την προτροπή της εκπαιδευτικού εξέθεσαν και δικά τους έργα.

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να αναφερθούμε σε κάποιες δυσκολίες και περιορισμούς με τους οποίους ήρθαμε αντιμέτωποι και οφείλαμε να λάβουμε υπόψη τόσο για τους σχεδιασμούς όσο και για τις διδασκαλίες που ακολούθησαν. Είναι βέβαιο, πως επηρέασαν τις εφαρμογές ως προς τη διεξαγωγή τους και τα αποτελέσματα που αυτές επέφεραν.

Αρχικά, πρέπει να διασαφηνιστούν κάποια στοιχεία ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Και οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο εγχείρημα «μοιράζονταν» σε δύο σχολεία για να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι την ίδια μέρα θα έπρεπε μετά το πέρας των μαθημάτων τους στο ένα σχολείο, να μεταφερθούν στο άλλο για να συνεχίσουν το έργο τους. Είναι ξεκάθαρο επομένως, πως μία τέτοια τακτική δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστες τις συνθήκες της εφαρμογής, καθώς δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στο να συνδέσουν και ενώσουν διδακτικές ώρες και μαθήματα μέσα στην ημέρα.

Ένας ακόμη παράγοντας που δυσχαίρανε τη διεξαγωγή της εφαρμογής, είναι το ίδιο το σύστημα που διαπερνά τα δημοτικά σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Όπως προκύπτει από τον κανονισμό του σχολείου τα γνωστικά αντικείμενα διαχωρίζονται ανα διδακτική ώρα, με αυτά της Μουσικής, των Εικαστικών, της Φυσικής Αγωγής, των ΤΠΕ και της Θεατρικής Αγωγής να διεξάγονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Η ενσωμάτωσή τους στο πρόγραμμα της

ημέρας συνεπάγεται τη διακοπτόμενη ροή των υπόλοιπων διδακτικών ωρών, γεγονός που δε διευκολύνει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς ως προς το χρόνο που διαθέτουν για τη σύνδεση των μαθημάτων μεταξύ τους και την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων που απαιτούν περισσότερη ώρα από το προκαθορισμένο σαρανταπεντάλεπτο.

Δε θα μπορούσαμε να μην επισημάνουμε και το γεγονός ότι στη μία από τις δύο τάξεις, το μάθημα της Ιστορίας διδασκόταν από διαφορετικό εκπαιδευτικό. Αυτό αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα ως προς την ενσωμάτωση του συγκεκριμένου μαθήματος στην εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε, καθώς αυτή σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τάξης. Μία ιδανικότερη περίπτωση θα αποτελούσε η συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, καθώς και η πιθανή συνδιδασκαλία, με τον κάθε εκπαιδευτικό να αναλύει και να αναδεικνύει τις πτυχές του θέματος που καλύπτουν τις δικές του εξειδικευμένες γνώσεις ως προς το αντικείμενό του.

Δε γίνεται να παραλείψουμε από το κεφάλαιο αυτό και κάποιες τεχνικές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ως προς τα εποπτικά μέσα που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους. Στο σχολείο οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές περιορίζονταν μόνο σε μία αίθουσα, αποκλείοντας τη χρήση τους σε ώρες διδασκαλίας της συγκεκριμένης ειδικότητας και συνυπολογίζοντας τη λίστα αναμονής για τη χρήση τους από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το ίδιο ίσχυε και για το μοναδικό μηχάνημα προβολής του σχολείου. Αρκετές φορές, επομένως χρησιμοποιήθηκε ο προσωπικός φορητός υπολογιστής μιας εκ των εκπαιδευτικών, χωρίς τη δυνατότητα ενσύρματης ή ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η προβολή έργων τέχνης τόσο μέσω ενός φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή για σημαντικό αριθμό μαθητών, όσο και η εκτυπωμένη εκδοχή τους σε περίπτωση απουσίας εναλλακτικού εποπτικού μέσου, θεωρούμε ότι πιθανόν να αλλοίωσε σε κάποιο βαθμό την ποιότητα ανάλυσής τους και να δυσκόλεψε τους μαθητές ως προς την παρατήρηση και την επεξεργασία τους.

Επιπλέον, οι μαθητές και των δύο τάξεων δεν είχαν έρθει στο παρελθόν σε επαφή με έργα τέχνης και σε κανένα προηγούμενο σχολικό έτος δεν επιχειρήθηκε κάποια αντίστοιχη προσέγγιση χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την τέχνη και την ιστορία της τέχνης. Οι μαθητές, παρόλο που παρακολουθούσαν το μάθημα των Εικαστικών με εκπαιδευτικό ειδικότητας, δεν είχαν εστιάσει μέχρι τότε στην ανάλυση έργων τέχνης και τη σύνδεσή τους με άλλα αντικείμενα. Αυτό καθιστούσε δύσκολη την προσέγγιση των έργων, ειδικά στα πρώτα στάδια και ανέστειλε πολλές φορές την εμβάθυνση και ερμηνεία ορισμένων έργων, με αποτέλεσμα

μία περισσότερο επιφανειακή παρατήρησή τους και μία απλουστευμένη μορφή περιγραφής και ερμηνείας τους. Με ένα πιο εξοικιωμένο με έργα τέχνης κοινό, ενδεχομένως να είχαμε και περισσότερο εντυπωσιακά αποτελέσματα ως προς την επιτυχία του εγχειρήματός μας.

Φυσικά, δεν θα ήταν δυνατόν να αποκλείσουμε τη διδασκαλία από τέτοιους παράγοντες, καθώς αποτελεί μία ζωντανή διαδικασία με έμφυχο δυναμικό. Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί δεν απουσιάζουν από καμία σχολική τάξη και καμία σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο περιορισμός και η προσπάθεια ελλάττωσής τους σε μία επόμενη εφαρμογή θα βελτίωνε τις συνθήκες διεξαγωγής της, καθώς και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 50

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

#### 5.1 Εισαγωγή

Οι παρακάτω σχεδιασμοί αποτελούν προτάσεις για περαιτέρω διδακτικές εφαρμογές διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και διαφορετικού θέματος από αυτές που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Παρουσιάζονται με πιο γενικό και ευέλικτο τρόπο, καθώς δε σχεδιάστηκαν για καθορισμένο τμήμα και συγκεκριμένους μαθητές, αλλά θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε διαφορετικό κάθε φορά μαθητικό πληθυσμό, κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές και αλλαγές, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία της κάθε τάξης και σχολικής μονάδας.

Ως προς τον τρόπο οργάνωσης της ύλης των σχολικών εγχειριδίων και τη διεξαγωγή της θεματικής ενότητας, το σκεπτικό που ακολουθήθηκε ήταν το ίδιο με αυτό της εφαρμογής που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Μέσω του οριζόντιου άξονα διαθεματικότητας προκύπτει η θεματική ενότητα, η οποία στη συνέχεια αναγάγεται στην ευρύτερη θεματική ομαδοποίηση.

Για τις διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν, επιλέχθη η θεματική ενότητα με τίτλο «Ζώα» από το ευρύτερο πλαίσιο «Φυσικό και τεχνητό περιβάλλον», όπως αυτά έχουν αναλυθεί στο Κεφάλαιο 3. Το θέμα των ζώων συναντάται σε όλες τις βαθμίδες του Δημοτικού Σχολείου, σε ποικίλες γνωστικές περιοχές και αποτελεί μία θεματική ενότητα εξίσου ενδιαφέρουσα και οικεία για τους μαθητές, καθώς περιλαμβάνει οπτικές παραστάσεις και εμπειρίες από την καθημερινότητά τους και τον περιβάλλοντα κόσμο. Οι προτάσεις αφορούν δύο μικρότερες, σε σχέση με τους υλοποιημένους σχεδιασμούς, τάξεις του δημοτικού, την Α΄ τάξη και τη Γ΄ τάξη. Αποτελεί πρόκληση η ενσωμάτωση της τέχνης στη διδασκαλία μικρών παιδιών, για αυτό το λόγο και επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες τάξεις.



## 5.2 Διδακτική πρόταση για την Α΄ τάξη

Ο διδακτικός σχεδιασμός των παρακάτω ενοτήτων περιλαμβάνει στοιχεία από την ύλη των διδακτικών αντικειμένων της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα, από την έβδομη ενότητα με τίτλο: «Καράβια», το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο: «Ένα γράμμα για την Ιωάννα» του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας (Καραντζόλα & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. β΄, ΤΕ: τχ. β΄) και από το τελευταίο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο «Ερευνούμε το περιβάλλον» η δεύτερη ενότητα με τίτλο «Τα ζώα του τόπου μου» του εγχειριδίου της Μελέτης Περιβάλλοντος (Πλακίτση & άλλοι, 2009, ΒΜ & ΤΕ) συναποτελούν το γνωστικό περιεχόμενο για τη διδακτική πρόταση που ακολουθεί. Σχετικά με τη Φιλαναγνωσία, σε σχολικές μονάδες, όπου το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προβλέπει τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας ως ξεχωριστού διδακτικού αντικειμένου, μπορεί να εννοηθεί ως τμήμα του γλωσσικού μαθήματος με λογοτεχνικές συνιστώσες.

### 5.2.1 1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

#### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εξασκηθούν στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.
- Να συνθέσουν προφορικά προτάσεις με πλήρες νόημα (Υ-Ρ).
- Να παρατηρήσουν και να περιγράψουν εικόνες και να τις συσχετίσουν με γραπτό κείμενο.
- Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν ζώα του τόπου τους.
- Να συσχετίσουν τα ζώα του τόπου τους με το περιβάλλον στο οποίο ζουν (αγρόκτημα, λιβάδι, θάλασσα κτλ.).
- Να αντιληφθούν τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων των ζώων (θηλαστικά, πτηνά κτλ.).
- Να ταξινομήσουν και να ομαδοποιήσουν τα ζώα βάσει των κοινών τους χαρακτηριστικών.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν πίνακες ζωγραφικής ως προς τα δομικά τους στοιχεία και τη θεματολογία τους.

### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα εικοστετράεδρο ζάρι που αντί για αριθμούς περιλαμβάνει το αλφάβητο. Κάθε φορά που ρίχνει το ζάρι οι μαθητές αναφέρουν ζώα που γνωρίζουν που να ξεκινούν από το γράμμα που προκύπτει από τη ρήξη. Τα ζώα καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό και στα τετράδια από τους μαθητές.

Στη συνέχεια, εκπαιδευτικός και μαθητές ανατρέχουν στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος (Πλακίτση & άλλοι, 2009, ΒΜ, σ. 131-132) για να παρατηρήσουν τις εικόνες και να εντοπίσουν ποια ζώα απεικονίζονται σε αυτές, αν συμπίπτουν με αυτά που κατέγραψαν και να διακρίνουν τα διαφορετικά μέρη στα οποία ζουν.

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει πίνακες ζωγραφικής με θέμα τα ζώα<sup>9</sup> και ακολουθεί η παρατήρηση και ανάλυση των έργων κυρίως ως προς τη θεματολογία. Η μικρή ηλικία των παιδιών δεν επιτρέπει την εις βάθος ερμηνεία των έργων τέχνης, ωστόσο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και κάποια αισθητικά στοιχεία, όπως χρώματα, μορφές, γραμμές κ.α.

Έπειτα, κολλάται στον τοίχο ένα χαρτόνι χωρισμένο σε τέσσερις στήλες που διακρίνουν τα ζώα στις βασικές τους κατηγορίες: ψάρια, ερπετά, πτηνά και θηλαστικά. Αφού επεξηγηθούν και αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι κατηγορίες, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μικρογραφίες από τους πίνακες που προέβαλε σε εκτυπωμένη μορφή. Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν το κάθε έργο στη σωστή κατηγορία, ανάλογα με το περιεχόμενό του.

### **5.2.2 2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

#### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να συμπληρώσουν τη συνέχεια και το τέλος μίας ιστορίας που τους δίνεται.
- Να ασκηθούν στη δημιουργική αφήγηση.
- Να αφηγηθούν προφορικά ιστορίες που στηρίζονται σε διαδοχικές εικόνες.

---

<sup>9</sup> Bruegel Pieter “*Two monkeys*”, Cahlo Frida “*Self-portrait with monkeys*”, Clee Paul “*The mountain of the sacred cat*”, Dürer Albrecht “*Young Hare*”, Gaugain Paul “*Cavaliers sur la plage*”, Moore Henry “*Sheep drawing*”, Picasso Pablo “*The Roaster*”, Pollock Jackson “*Horse*”, Van Gogh Vincent “*Two crabs*” (βλ. Παράρτημα).

- Να ζωγραφίσουν εικόνες που να συνθέτουν μία ιστορία.
- Να δημιουργήσουν κολλάζ από ζωγραφιές και εκτυπωμένες εικόνες/πίνακες.
- Να κατασκευάσουν τρισδιάστατες «κούκλες» ζώων με διάφορα υλικά.
- Να διαδραματίσουν μία ιστορία με την τεχνική του «κουκλοθέατρου».
- Να εργαστούν ομαδικά και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.

### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανατρέχουν στο Τετράδιο Εργασιών της Μελέτης Περιβάλλοντος (Πλακίτση & άλλοι, 2009, ΤΕ, σ. 46) και διαβάζουν το μύθο με ζώα που εμπεριέχει. Το τέλος της ιστορίας μένει ανοικτό, οπότε μπορούν οι μαθητές να συμπληρώσουν την ιστορία, χρησιμοποιώντας από μία πρόταση ο καθένας. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις προτάσεις των μαθητών και τους ανακοινώνει τον ολοκληρωμένο μύθο.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν άλλους μύθους με ζώα. Μπορεί να ακολουθήσει διήγηση από κάποιο μαθητή ή να κληθούν οι μαθητές να φέρουν στην τάξη βιβλία και παραμύθια με ζώα που έχουν στην κατοχή τους. Ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη δύο βιβλία, το «*Οι μύθοι του Αισώπου: Ένα τρισδιάστατο βιβλίο με κλασικές ιστορίες*» και το «*90 Μύθοι του Αισώπου σε ποιήματα για παιδιά (και μεγάλους)*» του Ανδρέα Λαζάρου, διαβάζει αποσπάσματα στους μαθητές και όλοι μαζί επεξεργάζονται νοηματικά τους μύθους και ανακαλύπτουν τους συμβολισμούς και τα ηθικά διδάγματα πίσω από αυτούς. Οι μαθητές ξεφυλλίζουν τα βιβλία και παρατηρούν την εικονογράφηση.

Η επόμενη δραστηριότητα είναι η δημιουργία του δικού τους μύθου με ζώα με τη μορφή εικονοϊστορίας. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, εφόσον είναι εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία, επιλέγουν ένα ζώο ως βασικό πρωταγωνιστή και σκέφτονται την ιστορία που θέλουν να φτιάξουν. Ύστερα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίζουν σε επεισόδια την ιστορία τους και ζωγραφίζουν το κάθε επεισόδιο, ώστε να μπορούν να μπουν στη σειρά. Θα μπορούσαν να επιλέξουν και ζώα από τους πίνακες που έχουν προβληθεί και από τις εκτυπώσεις τους να τα κόψουν και να τα κολλήσουν στην εικονοϊστορία τους. Η κάθε ομάδα προβάλλει τη σύνθεσή της και οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν τα βασικά σημεία της.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προμηθευτούν ξύλινες κουτάλες και διάφορα υλικά διακόσμησης, ώστε να φτιάξουν με αυτά «κούκλες» που να αναπαριστούν τα

ζώα από τις εικονοϊστορίες. Η κάθε ομάδα επιλέγει την ιστορία μίας άλλης ομάδας και με τα ζώα που έχουν φτιάξει διαδραματίζουν την ιστορία με «κουταλοθέατρο».

### 5.2.3 3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

#### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να προσδιορίσουν τα τεχνικά και μορφικά στοιχεία του κειμένου (επιστολή).
- Να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.
- Να συμπληρώσουν στοιχεία που λείπουν από το κείμενο.
- Να συντάξουν κείμενο με τη μορφή επιστολής.
- Να παρατηρήσουν εικόνες και να τις συσχετίσουν με το γραπτό κείμενο.
- Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα άγρια ζώα.
- Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ ενός άγριου και ενός εξημερωμένου ζώου.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν έργα τέχνης ως προς τη μορφικά τους στοιχεία και το θέμα τους.
- Να συνθέσουν με την τεχνική του κολλάζ εκτυπωμένα έργα τέχνης.
- Να εργαστούν ως μία μεγάλη ομάδα για ένα συλλογικό αποτέλεσμα.

#### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Η τρίτη διδακτική ενότητα ξεκινά με την προβολή έργων του Jacques-Laurant Agasse<sup>10</sup> που να απεικονίζουν άγρια ζώα και ζητείται από τους μαθητές να τα ονοματίσουν και να εντοπίσουν που ζουν τα συγκεκριμένα ζώα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτουργεί ως αφορμή για το κείμενο που ακολουθεί.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο «Ένα γράμμα για την Ιωάννα» από το βιβλίο της Γλώσσας (Καραντζόλα & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. β', σ. 32-33) και ακολουθεί η απαραίτητη δομική ανάλυση και νοηματική επεξεργασία του. Το κείμενο αποτελεί ένα γράμμα με παραλήπτη ένα από τα παιδιά-πρωταγωνιστές του σχολικού εγχειριδίου και αποστολέα συγγενικό πρόσωπο του παιδιού και αφορά το ταξίδι του στην Αφρική. Οι

---

<sup>10</sup> "A lion and a lioness in a rocky valley", "Male Quagga", "The Nubian giraffe", "Tiger in a cave", "Two leopards lying in the exeter", "Sleeping fox" (βλ. Παράρτημα).

μαθητές εντοπίζουν τα άγρια ζώα που αναφέρονται στο κείμενο και καταγράφουν κάτω από τις φωτογραφίες τι κάνει το κάθε ζώο.

Συνεχίζοντας στο Τετράδιο Εργασιών της Γλώσσας (Καραντζόλα & άλλοι, 2007, ΤΕ: τχ. β', σ. 32), οι μαθητές συμπληρώνουν το γράμμα με τις λέξεις που λείπουν και το διαβάζουν στην ολοκληρωμένη του μορφή. Πάνω στην υπάρχουσα φόρμα του γράμματος, γράφουν το δικό τους γράμμα σε ένα αγαπημένο πρόσωπο και τοποθετούν αντί για τον παπαγάλο και το σκυλάκι τα ζώα της επιλογής τους από το σύνολο των πινάκων που έχουν επεξεργαστεί. Εσωκλείουν σε έναν φάκελο μαζί με το γράμμα και τον εκτυπωμένο πίνακα που διάλεξαν και στέλνουν τα γράμματα όλοι μαζί. Θα μπορούσε η δραστηριότητα αυτή να συνδεθεί και με επίσκεψη στο ταχυδρομείο, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα.

Η τελευταία δραστηριότητα έχει τίτλο «Οι ζωγράφοι ...συναντιούνται». Πρόκειται για μία σύνθεση με τη μορφή κολλάζ, όπου οι μαθητές κόβουν από τους προβληθέντες πίνακες μόνο τις μορφές των ζώων και τις συνθέτουν σε έναν μεγάλο πίνακα σε χαρτί του μέτρου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, πέρα από την αισθητική διεργασία, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τις διαφορετικές τεχνολογίες των καλλιτεχνών με εμπειρικό τρόπο.

### **5.3 Διδακτική πρόταση για τη Γ' τάξη**

Η παρακάτω διδακτική πρόταση αντλεί το γνωστικό της περιεχόμενο από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Θρησκευτικών και σε μικρό βαθμό της Ιστορίας (από την οπτική της ιστορικότητας της τέχνης). Συγκεκριμένα, η τρίτη ενότητα με τίτλο «Στη γη και στη θάλασσα» του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας (Ιντζίδης & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ.α', ΤΕ: τχ. α'), η τέταρτη ενότητα «Φυτά και ζώα του τόπου μας» από το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος (Κόκκοτας & άλλοι, 2013, ΒΜ, ΤΕ), η δέκατη πέμπτη ενότητα με τίτλο «Η Κιβωτός της αγάπης» του τρίτου κεφαλαίου «Η ζωή θέλει αγάπη και προσπάθεια» από το βιβλίο των Θρησκευτικών (Ζούρας & άλλοι, 2013) συναποτελούν το γνωστικό περιεχόμενο του διδακτικού σχεδιασμού που προτείνεται παρακάτω. Συνδυάζεται και ένα μικρό τμήμα από το πέμπτο κεφάλαιο «Η τέχνη των Μινωιτών» της ένατης ενότητας «Ο Μινωικός Πολιτισμός» του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας (Μαιστρέλλης & άλλοι, 2013).

Επίσης, σημαντική θέση κατέχει και η Φιλαναγνωσία για τα σχολεία όπου λαμβάνει χώρα ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά και ως λογοτεχνική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος για τα σχολεία που δεν προβλέπεται στο ωρολόγιο τους πρόγραμμα.

### **5.3.1 1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

#### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου.
- Να επεξεργαστούν νοηματικά το κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης.
- Να εντοπίσουν τις παραγράφους του κειμένου και να γράψουν τίτλους.
- Να απαριθμήσουν τα ζώα που ζουν σε αγρόκτημα.
- Να διακρίνουν τα οικόσιτα από τα κατοικίδια ζώα.
- Να περιγράψουν προφορικά εικόνες.
- Να εκφράσουν κρίσεις, απόψεις και προβληματισμούς σχετικά με τα ζώα και τις σχέσεις τους με τον άνθρωπο.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν έργα τέχνης ως προς τα μορφικά στοιχεία και τη θεματολογία τους.
- Να ζωγραφίσουν βάσει συγκεκριμένης θεματικής.
- Να ανασυνθέσουν τις ζωγραφιές τους με την τεχνική του κολλάζ.
- Να εργαστούν εταιρικά και ομαδικά.

#### ***Διδακτικές δραστηριότητες***

Η πρώτη διδακτική ενότητα ξεκινά με την προβολή έργων του Louis Wain με θέμα τη γάτα<sup>11</sup> που λειτουργεί ως αφορμή για το κείμενο που θα ακολουθήσει και έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τα κατοικίδια ζώα. Αφού παρατηρήσουν οι μαθητές και αναλύσουν τα έργα, ανατρέχουν στο βιβλίο του μαθητή της Γλώσσας (Ιντζίδης & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. α', σ. 50) και ο εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο της συγγραφικής ομάδας «Γάτος από σπίτι ζητά νέα οικογένεια» που αποτελεί τις εκμυστηρεύσεις ενός κατοικίδιου γάτου. Οι μαθητές εντοπίζουν

---

<sup>11</sup> (Βλ. Παράρτημα).

τις παραγράφους του κειμένου και γράφουν έναν τίτλο για καθεμιά, ανάλογα με το περιεχόμενό της.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές ανατρέχουν στο σχολικό εγχειρίδιο της Μελέτης Περιβάλλοντος (Κόκκοτας & άλλοι, 2013, ΒΜ, σ. 72) και με τη βοήθεια της εικονογράφησης απαριθμούν τα ζώα της φάρμας. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα ζώα που φροντίζει ο άνθρωπος και τι του προσφέρουν. Γίνεται διάκριση μεταξύ των οικόσιτων ζώων και των κατοικίδιων που αναφέρθηκαν και συζητήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Οι μαθητές ερωτώνται ποια άλλα ζώα γνωρίζουν, εκτός από την προαναφερθείσα γάτα, που ο άνθρωπος παίρνει στο σπίτι του για συντροφιά. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει μερικούς ακόμη πίνακες που απεικονίζουν γάτες και σκύλους<sup>12</sup> για να εμπλουτίσει το θέμα των κατοικίδιων ζώων.

Τέλος, οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν το κατοικίδιό τους, εφόσον έχουν, ή το ζώο που θα προτιμούσαν να έχουν στο σπίτι τους για συντροφιά. Εργαζόμενοι εταιρικά, ο ένας μαθητής ζωγραφίζει και ο άλλος περιγράφει προφορικά το εικονιζόμενο από το συμμαθητή του ζώο, όπως αποτυπώνεται στη ζωγραφιά και αντίστροφα. Εφόσον παρουσιαστούν στην τάξη ζωγραφίες που να απεικονίζουν το ίδιο είδος ζώου, οι μαθητές μπορούν να τις ανασυνθέσουν συνδυάζοντας διαφορετικά μέλη των όμοιων ζώων σε μία ζωγραφιά, έτσι ώστε να δημιουργήσουν το «φανταστικό» τους κατοικίδιο ζώο.

### 5.3.2 2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

#### *Διδακτικοί στόχοι*

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εντοπίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου.
- Να συνδέσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου με αυτά της υπερδομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει.
- Να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν εικόνες και φωτογραφίες.

---

<sup>12</sup> Cassat Mary “*Sara holding her cat*”, Franz Marc “*Dog lying in the snow*”, Klee Paul “*The cat and the bird*”, Renoir Pierre-Auguste “*Sleeping cat*”, Reynolds Joshua “*Miss Bowles*” (βλ. Παράρτημα).

- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν έργα τέχνης ως προς το θέμα και το μορφικά τους στοιχεία.
- Να συγκρίνουν το κοινό περιεχόμενο διαφορετικών εικόνων.
- Να δημιουργήσουν τα δικά τους δισδιάστατα έργα βασιζόμενοι σε ένα λογοτεχνικό έργο.
- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για την παραγωγή ενός ομαδικού έργου.

### ***Διδακτικές δραστηριότητες***

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα ξεκινά με την ανάγνωση του ποιήματος «Σπίτι με κήπον» του Κωνσταντίνου Καβάφη από τα Άπαντα Ποιητικά που βρίσκεται στο βιβλίο του μαθητή της Γλώσσας (Ιντζίδης & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. α', σ. 46). Οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά και αναγάζουν το κείμενο στο κειμενικό του είδος με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά του. Σχολιάζονται το μέτρο και η απουσία ομοιοκαταληξίας.

Έπειτα, οι μαθητές χωρίζουν εννοιολογικά το ποίημα σε εικόνες. Ένα παιδί διαβάζει το στίχο ή τους στίχους του ποιήματος που μπορούν να αποτυπωθούν σε μία εικόνα. Αυτό συμβαίνει με όλες τις εικόνες που συνθέτουν το ιδανικό εξοχικό σπίτι του ποιητή. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο άλογο, ως ένα από τα ζώα που περιλαμβάνονται στο ποίημα. Οι μαθητές παρατηρούν τη φωτογραφία που συνοδεύει το ποίημα και συγκρίνουν τα άλογα που απεικονίζονται με αυτά από τους πίνακες<sup>13</sup> που προβάλλει ο εκπαιδευτικός αμέσως μετά.

Τέλος, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες επιχειρούν να σχεδιάσουν σε χαρτί του μέτρου το σπίτι μαζί με τον κήπο, με τον τρόπο που περιγράφεται στο ποίημα. Δείχνοντας η κάθε ομάδα το έργο της στις υπόλοιπες, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές εικόνες του ίδιου θέματος. Είναι μία ευκαιρία, επομένως, να διαπιστώσουν πως ακόμη και σε ένα προκαθορισμένο θέμα και περιεχόμενο, όσον αφορά στην τέχνη, πάντοτε υπάρχουν περιθώρια επιλογής και ελευθερία έκφρασης. Ο κάθε καλλιτέχνης, το ίδιο και τα παιδιά, αποτυπώνει στην τέχνη του τη σκέψη του με έναν μοναδικό τρόπο και με το δικό του προσωπικό στυλ.

### **5.3.3 3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

#### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου.

<sup>13</sup> Di Chirico Giorgio “Cavalli in riva al mare”, Franz Mark “The Red Horses” & “The Large Blue Horses”, Gericault Théodore “Ιππιδρομίες στο Έπσομ” (Βλ. Παράρτημα).



- Να επεξεργαστούν νοηματικά το κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης.
- Να ασκηθούν στη δημιουργική αφήγηση.
- Να συμπληρώσουν τη συνέχεια και το τέλος μίας ιστορίας που τους δίνεται.
- Να εντοπίσουν πληροφορίες, να τις αξιολογήσουν και να τις ταξινομήσουν σε κατηγορίες.
- Να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν εικόνες.
- Να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές που απεικονίζονται στις εικόνες.
- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για την παραγωγή γραπτής εργασίας.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν έργα τέχνης ως προς το θέμα και το μορφικά τους στοιχεία.
- Να έρθουν σε επαφή με τα κινούμενα σχέδια (animation) ως μία μορφή τέχνης.
- Να διατυπώσουν απόψεις και κρίσεις σχετικά με τις τεχνικές του animation.
- Να διατυπώσουν σκέψεις και να εκφράσουν συναισθήματα και προβληματισμούς πάνω στο θέμα της παρέμβασης της τεχνολογίας στην τέχνη.
- Να δημιουργήσουν τις δικές τους εικόνες ως στιγμιότυπα μίας σκηνής από κινούμενα σχέδια.
- Να σειριοθετήσουν τις εικόνες τους ώστε να δημιουργήσουν μία μικρή ιστορία σε συνέχεια.

### ***Διδακτικές δραστηριότητες***

Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν γνωρίζουν ποιο ζώο αποκαλείται «ακροβάτης» της θάλασσας και για ποιο λόγο. Δίνονται απαντήσεις με καταιγισμό ιδεών, χωρίς να επιβεβαιώνονται ή να αναιρούνται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές ανοίγουν, έπειτα, το βιβλίο του μαθητή της Γλώσσας (Ιντζίδης & άλλοι, 2007, ΒΜ: τχ. α', σ. 30-31) και διαπιστώνουν για ποιο ζώο γίνεται λόγος. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου με τίτλο «Οι ακροβάτες της θάλασσας». Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και συμπληρώνουν σε ένα χαρτόνι Α4 την «ταυτότητα» με τα βασικά χαρακτηριστικά του δελφινιού. Επίσης, παρατηρούν τα σκίτσα που συνοδεύουν το κείμενο και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ειδών που συναντώνται στις ελληνικές θάλασσες.

Γίνεται αναφορά για το δελφίνι ως θέμα που αποτυπώνεται στην τέχνη από πολύ παλιά και οι μαθητές ανατρέχουν στο βιβλίο της Ιστορίας της Γ' τάξης (Μαιστρέλλης & άλλοι, 2013, ΒΜ: σ. 129) στο κεφάλαιο περί τέχνης του Μινωικού Πολιτισμού και αναλύουν την

αναπαράσταση της τοιχογραφίας των δελφινιών από το δωμάτιο της βασίλισσας στο παλάτι της Κνωσού. Συνδυάζεται με τον αρχαίο μύθο του Αρίωνα και το πληροφοριακό κείμενο από την παιδική εγκυκλοπαίδεια Άλφα που περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Γλώσσας.

Οι μαθητές περνούν στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος (Κόκκοτας & άλλοι, 2013, ΒΜ, σ. 77-78) και συζητούν με τη βοήθεια των εικόνων για το ποια άλλα ζώα, εκτός από το δελφίνι, ζουν στη θάλασσα. Στο τετράδιο εργασιών (Κόκκοτας & άλλοι, 2013, ΤΕ, σ. 29) υπάρχει το απόσπασμα από το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Τριγωνοψαρούλης εναντίον Καρχαρία». Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το απόσπασμα μεγαλόφωνα και οι μαθητές ανακαλούν τα ζώα που αναφέρονται. Ύστερα, προτείνουν τρόπους συνέχισης της ιστορίας και τίτλους που θα έδιναν στο παραμύθι. Οι τίτλοι καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό και ψηφίζεται ο επικρατέστερος.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη το πρωτότυπο βιβλίο του συγγραφέα «*Ο Τριγωνοψαρούλης*» για να το επεξεργαστεί με τα παιδιά, διαβάζοντας διαφορετικά αποσπάσματα από αυτό του σχολικού εγχειριδίου. Μπορούν, επίσης, να ανατρέξουν στο σημείο που αφήνεται η ιστορία στο σχολικό εγχειρίδιο και να διαπιστώσουν το βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης της συνέχειας της ιστορίας με τη δική τους φανταστική συνέχεια.

Η τελευταία δραστηριότητα εμπλέκει τους μαθητές με τον κινηματογράφο και συγκεκριμένα τα κινούμενα σχέδια (animation) ως μορφή τέχνης και συσχετίζεται με το μελετώμενο θέμα. Προβάλλονται αποσπάσματα από την κινηματογραφική ταινία «*Ψάχνοντας τον Νέμο*» (“*Finding Nemo*”) (Stanton, 2003), αγαπημένο θέαμα των μικρών παιδιών. Εντοπίζονται τα διαφορετικά είδη που ζουν στη θάλασσα και σχολιάζεται ο τρόπος που παρουσιάζονται οπτικά. Ακολουθεί γενικότερη συζήτηση για τα κινούμενα σχέδια ως μορφή τέχνης και για την εξέλιξή τους μέσα στο χρόνο, από την καρέ-καρέ ζωγραφική αποτύπωση, στην ψηφιακή σχεδίαση.

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία μικρή σκηνή από τη συγκεκριμένη ταινία, ή από κάποια άλλη ταινία με παρόμοιο θέμα και να ζωγραφίσουν καρέ-καρέ τα στιγμιότυπα της σκηνής, όπως γινόταν σε προηγούμενες δεκαετίες. Σειριοθετώντας τις ζωγραφιές τους συμπληρώνουν οπτικά τη σκηνή. Οι μαθητές σκέφτονται και αναφέρουν παλιότερες ταινίες κινουμένων σχεδίων που ήταν ζωγραφισμένες με το χέρι (ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει δείχνοντας κάποιους τίτλους ή γράφοντας στον πίνακα έναν από αυτούς) και αναλογίζονται το βαθμό δυσκολίας της δημιουργίας μίας ολόκληρης ταινίας με τον τρόπο που δοκίμασαν και οι ίδιοι, πόσο χρονοβόρα διαδικασία αποτελεί χωρίς τη συμμετοχή της τεχνολογίας, αλλά και την εκπληκτικότητα των μορφών της που από σταθερά στιγμιότυπα μετατρέπονται σε ζωντανές εικόνες με κίνηση.

#### **5.3.4 4<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

##### ***Διδακτικοί στόχοι***

Οι μαθητές καλούνται:

- Να ασκηθούν στη δημιουργική αφήγηση.
- Να παρατηρήσουν και να αναλύσουν έργα τέχνης ως προς τη μορφικά τους στοιχεία και το θέμα τους.
- Να δημιουργήσουν τρισδιάστατες κατασκευές με απλά υλικά.
- Να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και να λάβουν πρωτοβουλία.
- Να συμμετέχουν σε συζήτηση ως ομιλητές και ακροατές σχετικά με τους συμβολισμούς και τα ηθικά διδάγματα ιστοριών.

### *Διδακτικές δραστηριότητες*

Στο πλαίσιο της συσχέτισης της επιλεγόμενης θεματικής με τη θρησκευτική αγωγή, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές ένα έργο τέχνης<sup>14</sup> που απεικονίζει την Κιβωτό του Νώε. Οι μαθητές, αρχικά, καλούνται να παρατηρήσουν τις μορφές του πίνακα και να ονομάσουν τα ζώα, χωρίς να συνδέσουν το περιεχόμενο με τη συμβολική διάσταση της ιστορίας της Παλαιάς Διαθήκης. Ακολουθεί μία βαθύτερη ερμηνεία με απόρροια την εννοιολογική σύνδεση του περιεχομένου.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διηγείται την ιστορία στους μαθητές του μέσα από το βιβλίο «*Η Βίβλος για Παιδιά: Η Παλιά και η Καινή Διαθήκη*», το οποίο φέρνει στην τάξη. Εκπαιδευτικός και μαθητές συζητούν για τους συμβολισμούς γύρω από την ιστορία και το ελπιδοφόρο μήνυμα της σωτηρίας των ανθρώπων. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τρία επιπλέον έργα τέχνης<sup>15</sup> με το ίδιο θέμα, από διαφορετικούς όμως καλλιτέχνες που χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνολογίες. Στη συνέχεια προβάλλει φωτογραφίες από τη ρέπλικα της Κιβωτού που κατασκευάστηκε από τον αρχιτέκτονα Johan Huibers στην Ολλανδία και ολοκληρώθηκε το 2012.

Η τελευταία δραστηριότητα της διδακτικής αυτής ενότητας ονομάζεται «Αν ήμουν ο Νώε...». Ο εκπαιδευτικός προβάλλει πίνακες με θέμα τα ζώα<sup>16</sup> σε εκτυπωμένη μορφή και ζητά από κάθε μαθητή να επιλέξει δύο πίνακες, και όχι ζώα, που θα διάλεγε για να σώσει και να πάρει μαζί του στην Κιβωτό αν ήταν ο Νώε. Ο μαθητής αιτιολογεί την απάντησή του και παίρνει τα εκτυπωμένα έργα. Οι μαθητές φτιάχνουν από χαρτόνι το ατομικό τους καράβι που θα λειτουργήσει ως κιβωτός και κολλούν στην πρύμνη και στην πλώρη τους πίνακες που επέλεξαν.

<sup>14</sup> Καλογεροπούλου Σοφία «*Η Κιβωτός του Νώε*» (βλ. Παράρτημα).

<sup>15</sup> Bruegel Jan The Elder “*The entry of the animals into Noah’s Ark*”, Michelangelo “*Capela Sistina*” (λεπτομέρεια), Νικολακόπουλος Γιώργος «*Η κλήση του Νώε και η κατασκευή της Κιβωτού*» (βλ. Παράρτημα).

<sup>16</sup> Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μία παρακαταθήκη έργων τέχνης με θέμα τα ζώα από όλες τις παραπάνω δραστηριότητες και οι μαθητές να τα αναζητήσουν και να επιλέξουν αυτά που τους αρέσουν περισσότερο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 60

### ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Υπάρχει η κοινή διαπίστωση πως ο δάσκαλος διστάζει να «φέρει» την τέχνη μέσα στην τάξη του, καθώς ο ίδιος έχει αναστολές ως προς τη δική του ερμηνευτική προσέγγιση του εικαστικού φαινομένου της τέχνης και τις ελλειπείς καλλιτεχνικές του γνώσεις και δεξιότητες. Αν όμως απεμπλακεί από τέτοιου είδους φόβους και ανασφάλειες, τότε διαπιστώνει πως η τέχνη έχει τόσα πολλά να προσφέρει τόσο στο εκπαιδευτικό κομμάτι της δουλειάς του, όσο και στο ευρύτερο παιδαγωγικό έργο που καλείται να επιτελέσει.

Η τέχνη δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τον κόσμο μέσα από διαφορετική οπτική και ανοίγει νέους ορίζοντες σκέψης και δράσης που ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, μπορεί και ωφείλει να εμφυσήσει στους μαθητές του. Οι λεπτότερες αισθητικές διεργασίες και γνωστικές λειτουργίες που συντελούνται μέσα από την ενασχόληση με την τέχνη, οδηγούν τα παιδιά σε υψηλότερες μαθησιακές διαδικασίες που αποτελούν καταλυτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Φυσικά, ο εκπαιδευτικός είναι πολλές φορές μόνος του σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες. Το σχολικό σύστημα, οι επίσημοι φορείς, το αναλυτικό πρόγραμμα που καλείται ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει και τα σχολικά εγχειρίδια που του δίνονται ως οδηγός δε συμβαδίζουν με τέτοιου είδους προοπτικές που να φέρνουν το παιδί κοντά στη φύση του και στην κοινωνία. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μην αποστρέφεται αυτή τη μοναχική διαδρομή, αλλά με διάθεση και όραμα να προσπαθεί για το μοναδικό, ακόμα κι αν αυτό φαντάζει δύσκολο ή ακόμη και ακατόρθωτο.

Ιδιαίτερα στη χώρα μας, τα πράγματα στην παιδεία γίνονται όλο και δυσκολότερα με συνεχείς παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού. Οι καθημερινές προκλήσεις είναι πολλές και επώδυνες, θέτουν υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους διδάσκοντες, χωρίς να τους δίνουν τις περισσότερες φορές την ελευθερία και την ευελιξία που χρειάζονται για να ενεργήσουν δημιουργικά και να εντάξουν την κοινωνία στο σχολείο. Χρειάζεται πείσμα και υπομονή για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στο υψηλό του καθήκον. Αν όμως ο καθένας από εμάς αποφασίσει πως θα δώσει το καλύτερο που έχει, τότε η ατομική προσπάθεια θα οδηγήσει στο ευρύτερο συλλογικό καλό.

Μία από τις κυριότερες επιδιώξεις αυτής της εργασίας ήταν να αναδείξει έναν διαφορετικό τρόπο θέασης της υπάρχουσας δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος και να προτείνει εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από την τέχνη. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός παραιτείται από το «νέο» και το «διαφορετικό» γιατί θεωρεί πως δεν έχει κάποιο σύμμαχο για να εφαρμόσει αυτά που θέλει στην τάξη. Θεωρώ, πως μέσα από την παρούσα εργασία κατορθώσαμε αν όχι να αλλάξουμε, να αμφισβητήσουμε την άποψη αυτή.

Σίγουρα, θα ήμασταν περισσότερο ευχαριστημένοι αν επαναπροσδιορίζονταν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., αν επανατυπώνονταν διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια, αν είχαμε ριζικές αλλαγές στις δομές και τη φιλοσοφία της παιδείας. Και πάλι, βέβαια, κανένας δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι μία τέτοια μεταρρύθμιση δεν ενέχει κινδύνους. Από την άλλη, αντί συνέχεια να κινδυνολογούμε, να κατηγορούμε το «σύστημα» και να περιμένουμε ριζικές κυβερνητικές αλλαγές που θα μας φέρουν την παιδεία που θέλουμε, έχουμε και μία άλλη δυνατότητα. Τη δυνατότητα να πάρουμε αυτό που μας δίνετε, να το μετασχηματίσουμε, να το διαμορφώσουμε, να το αλλάξουμε και να το φέρουμε στο σημείο που επιθυμούμε.

Παρόλο που το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν αποδεικνύεται κατά βάση διαθεματικό, αναδιοργανώνοντας την ύλη του, μπορεί να γίνει διαθεματικό. Ακόμη κι αν το περιεχόμενο των βιβλίων δεν παρουσιάζει συνοχή ανά μάθημα ή ανά τάξη, αν προσαρμοστεί, τότε μπορεί να μας δώσει θέματα διαθεματικής προσέγγισης και να απεγκλωβιστεί από το πλαίσιο των χωριστών σχολικών μαθημάτων. Ακόμη κι αν η τέχνη δεν προτείνεται από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και τους συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος, μπορεί να ενταχθεί, χωρίς να χρειαστεί να αλλάξουμε τα πάντα ή να τα πετάξουμε.

Ασφαλώς, ένα τέτοιο εγχείρημα δε γίνεται αναίμακτα. Προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα κοπιάσει περισσότερο και θα διοχετεύσει όλη του την ενέργεια και τον προσωπικό του χρόνο για να πετύχει τις αλλαγές που επιθυμεί. Με τον καιρό όμως, η επώδυνη αυτή διαδικασία θα γίνεται πιο φυσική και λιγότερο χρονοβόρα και με την κατάλληλη ανατροφοδότηση θα παρέχει στον εκπαιδευτικό ερεθίσματα για περαιτέρω ενασχόληση και εμβάθυνση σε θέματα τέχνης και πρακτικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία.

Αυτό που διαπιστώνεται στην παρούσα εργασία, τόσο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των πρώτων κεφαλαίων, όσο και με τις διδακτικές εφαρμογές και προτάσεις των επόμενων, είναι ότι η τέχνη και η Ιστορία της Τέχνης θα μπορούσε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, όχι μόνο στα καλλιτεχνικά μαθήματα, αλλά κατά τη διεξαγωγή όλων των γνωστικών αντικειμένων. Σε όποιο στάδιο της διδασκαλίας και

αν χρησιμοποιήσουμε την τέχνη διαπιστώνουμε ότι έχει πολλά να επιφέρει στη μαθησιακή διαδικασία. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κατά την επεξεργασία ενός θέματος δίνοντάς μας τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε το θέμα από διαφορετική οπτική, να ερμηνεύσουμε καταστάσεις και να εμβαθύνουμε σε διαφορετικές πτυχές. Μπορούμε, ωστόσο, να ξεκινήσουμε με αυτή ως εισαγωγή σε μία θεματική, επιδιώκοντας να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές μας και να τους προβληματίσουμε γύρω από το θέμα αυτό. Τέλος, μπορούμε να ολοκληρώσουμε τη διδακτική διεργασία ενός θέματος μέσα από την τέχνη με δημιουργικό τρόπο, δίνοντας την ευκαιρία στα ίδια τα παιδιά να συνθέσουν τα δικά τους εικαστικά έργα.

Η προσωπική μου θεώρηση μετά από τη θεωρητική ενασχόληση με το θέμα και την πιλοτική εφαρμογή που διεξήχθη στο σχολείο είναι πως η τέχνη δίνει καθημερινά πολλά στους μαθητές και έχει να τους δώσει ακόμη περισσότερα. Τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία το δάσκαλο να τα βγάλει από το στείο σχολικό περιβάλλον και να τα απαλλάξει από τη γνώση χωρίς νόημα. Περιμένουν το καινούριο, το διαφορετικό, το ενδιαφέρον που θα τα ευχαριστήσει, αλλά και θα τα προβληματίσει, θα τους δώσει τα κατάλληλα εφόδια για την κοινωνία και τον κόσμο γύρω τους. Η τέχνη και η Ιστορία της Τέχνης έχουν τον τρόπο να λειτουργούν ως τέτοια εργαλεία και να τροφοδοτούν τους μαθητές με γνώσεις και εμπειρίες. Τα θέματα εμπλουτίζονται, αναδεικνύονται και φωτίζονται ιδιαίτερες πτυχές τους, οι μαθητές μαθαίνουν, αισθάνονται και δημιουργούν.

Θα ήθελα να κλείσω με μία φράση που χρησιμοποίησε μία μαθήτρια της Δ' τάξης κατά τον απολογισμό που κάναμε στο τελευταίο στάδιο της εφαρμογής κι αποτελεί προσωπική ικανοποίηση για το εγχείρημα αυτό και με ενθαρρύνει να συνεχίσω σε παρόμοιες δράσεις, παρά τις πρακτικές δυσκολίες:

*«Βγάλατε από τον εαυτό μας το πάρα πολύ μέσα που έχουμε».*

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

## Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). (2003α). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ. (2003β). Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγγείωση». Σε Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 13-17). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ. (2003γ). Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Σε Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 54-59). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Αμπάβη, Α. (χ.η.). *Τί είναι Τέχνη;* Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2017, από <http://artmagazine.gr/articles/art-articles/about-art/item/1623-what-is-art>

Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2017, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf> ..

Ανδρούσου, Α. (2001). *Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Bikos, K. (2015). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research*, 4, 55-64.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. Γ. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. *Art of Text*.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). Αναλυτικό πρόγραμμα.

Γαβαλάς, Δ. (2003). Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας. Σε Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 18-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.



Γερογιάννης Κων. - Μπούρας Αντ., Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2017, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/>

Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2002). Ευέλικτη Ζώνη και μέθοδος project.

Δάλκος, Γ. (1998). Η Τέχνη και το αίτημα της διεπιστημονικότητας-διακλαδικότητας κατά τη διαμόρφωση σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48, 92-98.

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Άγρας.

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. *Στο Γλωσσικός Υπολογιστής* (τμ 1, τ. 1, σ. 79-85). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

*Η Βίβλος για παιδιά: Η Παλιά και η Καινή Διαθήκη*. (2015). Αττική: Ψυχογιός.

Ηλιόπουλος, Β. (1993). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκη.

Θεοδωρόπουλος, Δ. Π. Λ. (1997). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή.

Θεοδωροπούλου, Ι. (2012). *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' τάξη του δημοτικού, προτάσεις και προοπτικές* (Doctoral dissertation).

Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν, Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Δελφοί.

Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Κόκκος, Α. Και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαζάρου, Α. (2003). *90 Μύθοι του Αισώπου σε ποιήματα για παιδιά (και μεγάλους)*. Αθήνα: Ηλιοδρόμιο.

Λουκόπουλος, Α. (2008). *Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων* (Doctoral dissertation).

Μαλαφάντης, Κ., & Σταμάτη, Ε. (2011). Η Εικαστική καλλιέργεια των μαθητών του μετανεωτερικού σχολείου: ανάγκη ή πολυτέλεια; *Τέχνες και εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών: 4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011, 125-130.

Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *περ. (Dergi) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα, 7*.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. *Αθήνα: Γρηγόρης*.

Μέγα, Γ. (2003). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Σε Α. Κόκκος, & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μοσχονά -Καλαμάρα, Α. (1987). Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Τέχνης και η θέση της στην Εκπαίδευση σήμερα. *Εικαστική Παιδεία, 4*, 60-62.

Μπότσος, Γ. (2006). *Πέτρα, Ψαλίδι, Χαρτί: Τα δικαιώματα του παιδιού σε κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νημά, Ε., & Κανάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ντιβέρη, Π. (2005). *Στάσεις και απόψεις-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση* (Master's thesis).

*Οι Μύθοι του Αισώπου: Ένα τρισδιάστατο βιβλίο με κλασικές ιστορίες*. (2011). Αττική: Ψυχογιός.

Παναγάκος, Ι. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 80-90.

Πρεβελάκης, Π. (1975). *Αρχαία θέματα στην Ιταλική Ζωγραφική της Αναγέννησης*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος.

Ρηγόπουλος, Γ. (1989). Είναι μονοδιάστατο το Έργο Τέχνης;. *Εικαστική Παιδεία, 6*, 34-40.

- Σιγάλας, Γ. (2001). Η Ιστορία της Τέχνης ως σχολικό μάθημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (120/121), 50-65.
- Σιγάλας, Γ. (2002). Η Ιστορία της Τέχνης ως σχολικό μάθημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (122), 88-101.
- Στεφανοπούλου, Σ. (2016). Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας με τη Συνεργασία των Τεχνών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1365-1376.
- Σιώπα, Χ., & Κατσάνη, Γ. (2003). Παραστατική διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού: Μια νέα διδακτική προσέγγιση. Σε Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 73-83). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΦΕΚ αρ. φυλ. 303 & 304. τευχ. Β', 13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ. (2002). Τα αναλυτικά Προγράμματα και τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1995). *Η Τέχνη του 20ου αιώνα* (3η εκδ., τόμ. Α). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χρονοπούλου, Α. (2003). Αντίλογος περί «Διαθεματικότητας», Ευέλικτης Ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της «εκπαιδευτικής σύγκλισης» στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.
- Χρυσafiδης, Κ. (2003). *Βιοματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg
- Ψυχοπαίδης, Γ. (2004). *Οδός Πειραιώς. Μικρά κείμενα για την τέχνη*. Αθήνα : Κέδρος.

## **Ξενόγλωσσες**

- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education*, 34(4), 199-208.

- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (Μ. Καρρά, μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1997).
- Bätschmann, O. (1995). Εισαγωγή στην ερμηνευτική θεωρία της Ιστορίας της Τέχνης. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 240-278). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Bauer, H. (1995). Μορφή, Δομή, Στυλ: Οι μορφοαναλυτικές και μορφοϊστορικές μέθοδοι. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 188-210). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Belting, H. (επιμ.). (1995α). *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*. (Λ. Γυιόκα, μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1985).
- Belting, H. (1995β). Το έργο στα συμφραζόμενά του. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 279-302). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Belting, H., & Kemp, W. (1995). Σηματοδότηση του αντικειμένου (Εισαγωγή). Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 185-187). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Broudy, H.S. (1972). *The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetics Education*. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. (Α. Π. Ανδρέου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2001).
- Cassirer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*. (Γ. Λυκιαρδόπουλος, μετάφρ.). Αθήνα: Έρασμος (Φιλοσοφία 19).
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. (Π. Χριστοδουλίδης, επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1978).
- Christopoulou, M. (2010). Introducing visual culture education into Greek primary schools: a curriculum intervention. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 97-107.
- Davis, H.J. (2008). *Why our Schools Need the Arts*. New York: Teachers College Columbia University.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton Balch.

- Duroy, R., & Kerner, G. (1995). Η τέχνη ως σημείο: Η σημειωτική – σιγματική μέθοδος. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 326-352). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Eberlein, J. K. (1995). Περιεχόμενο και Νόημα: Η εικονογραφική – εικονολογική μέθοδος. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 211-239). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Fogarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Palatine: Skylight Publ. Inc.
- Feldman, E. (1967). *Art as Image and Idea*. New Jersey: Prentice Hall.
- Frey, K. (1986). *Η "μέθοδος project" μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (Κ. Μάλλιου, μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gombrich, E. H. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. (16<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *Curriculum Journal*, 19(4), 269-281.
- Heidegger, M., (1986). *Η προέλευση του Έργου Τέχνης*. (Γ. Τζαβάρας, μετάφρ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-25.
- Layton, R. (2003). *Η ανθρωπολογία της τέχνης*. (Φ. Τερζάκης, μετάφρ.). Αθήνα : Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Kemp, W. (1995). Έργο τέχνης και θεατής: Η αισθητική της πρόσληψης. Σε Η. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 303-325). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Kraft, H. (1995). Τριπλές δυάδες: Η αναλυτική – ψυχολογική προσέγγιση της τέχνης. Σε H. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 353-383). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Marshall, J. (2006). Substantive art integration= exemplary art education.
- Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.
- Panofsky, E. (1991). *Μελέτες Εικονολογίας. Ουμανιστικά θέματα στην τέχνη της Αναγέννησης*. (Α. Παπάς, μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Parsons, M. (2002). Aesthetic experience and the construction of meanings. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 24-37.
- Pavlou, V. (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 35-47.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. *International handbook of research in arts education*, 287-312.
- Schneider, N. (1995). Τέχνη και κοινωνία: Η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση. Σε H. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 384-418). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Spickernagel, E. (1995). Ιστορία και φύλο: Η φεμινιστική προσέγγιση. Σε H. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 419-444). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Warnke, M. (1995). Ερευνητικά πεδία της Ιστορίας της Τέχνης. Σε H. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (σ. 25-58). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Walters, G., & Stanton, A. (2003). *Finding Nemo* [Κινηματογραφική Ταινία]. California: Disney, & PIXAR.

<https://istoriatechnisinfo.wordpress.com/>

<http://users.sch.gr/gkoutlis/art/>

<http://arkofnoah.org/>

<http://www.artmag.gr/>

<http://www.diakonima.gr/2010/01/01/%CE%B7-%CE%B4%CF%8D%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B8%CE%AD%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B6%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%84/>

<http://www.mystudios.com/artgallery/>

<http://www.onmed.gr/ygeia-eidhseis/story/336917/kamvades-zografikis-atomon-me-anapiries-fotografies>

<http://www.thetoc.gr/new-life/creatives/article/23xronos-me-ek-genetis-anapiria-sunagwnizetai-megalous-zwgrafous>

<http://www.unhcr.gr/>

<http://www.wga.hu/>

<https://www.wikiart.org/>

## **Υλικό Αναφοράς**

- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α' και Β' τεύχος)
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α' και Β' τεύχος)

- Ζωγράφος, Θ., Μπέσσα, Δ., Μπέσσα, Ε. (2009). *Εικαστικά Α' & Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο μαθητή)
- Ζωγράφος, Θ., Μπέσσα, Δ., Μπέσσα, Ε. (2009). *Εικαστικά Α' & Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., Πνευματικός, Δ. (2012). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α' και Β' τεύχος)
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., Πνευματικός, Δ. (2012). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α', Β', Γ, και Δ' τεύχος)
- Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β. (2009). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β. (2009). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (2007). *Γλώσσα Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α', Β' και Γ' τεύχος)
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (2007). *Γλώσσα Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α' και Β' τεύχος)
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν., Σοφού, Β. (2013). *Μαθηματικά Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α' και Β' τεύχος)
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν., Σοφού, Β. (2013). *Μαθηματικά Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α', Β', Γ, και Δ' τεύχος)
- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ Μ. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ Μ. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (2007). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α', Β' και Γ' τεύχος)
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (2007). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α' και Β' τεύχος)



- Ζωγράφος, Θ., Αξαοπούλου, Α., Μπέσσας, Δ., Μπέσσα, Ε. (2009). *Εικαστικά Γ' & Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Ζωγράφος, Θ., Αξαοπούλου, Α., Μπέσσας, Δ., Μπέσσα, Ε. (2009). *Εικαστικά Γ' & Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ., Μαστρομιχαλάκη, Α. (2013). *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μαιστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. (2013). *Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Μαιστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. (2013). *Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι., Σπανακά, Α. (2013). *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι., Σπανακά, Α. (2013). *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α', Β', Γ' και Δ' τεύχος)
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2011). *Γεωγραφία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2011). *Γεωγραφία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α', Β' και Γ' τεύχος)
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α' και Β' τεύχος)
- Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ., Μαστρομιχαλάκη, Α. (2013). *Θρησκευτικά Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., Καρυώτη, Ι. (2013). *Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., Καρυώτη, Ι. (2013). *Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτινίου, Α.-Δ., Σαίτης, Α. (2013). *Μαθηματικά Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτινίου, Α.-Δ., Σαίτης, Α. (2013). *Μαθηματικά Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α', Β', Γ' και Δ' τεύχος)
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2011). *Γεωγραφία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2011). *Γεωγραφία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Χαλικιάς, Π. (2007). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α', Β' και Γ' τεύχος)
- Χαλικιάς, Π. (2007). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α' και Β' τεύχος)
- Μαγουλιώτης, Α., Τσιπλητάρης, Α. (2010). *Εικαστικά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Μαγουλιώτης, Α., Τσιπλητάρης, Α. (2010). *Εικαστικά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Κορναράκης, Κ., Πρέντος, Κ., π. Γιαννακόπουλος, Δ. (2013). *Θρησκευτικά Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2013). *Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)

- Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2013). *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου, Ε. (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (2013). *Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (2013). *Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α΄, Β΄, Γ΄, και Δ΄ τεύχος)
- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2010). *Φυσικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2010). *Φυσικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2013). *Γεωγραφία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2013). *Γεωγραφία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαιωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή: Α΄, Β΄ και Γ΄ τεύχος)
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαιωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α΄ και Β΄ τεύχος)
- Γούλας, Κ., Δεληκωσταντής, Κ., Κομνηνού, Ι. (2013). *Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2013). *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2013). *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)

- Νικολάου, Σ.-Μ., Βασιτίση, Α., Δανηλίδου, Ν.-Μ., Πασχαλιώρη, Β. (2010). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κασσώτη, Ό., Κλιάπης, Π., Οικονόμου, Θ. (2009). *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Κασσώτη, Ό., Κλιάπης, Π., Οικονόμου, Θ. (2009). *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών: Α', Β', Γ' και Δ' τεύχος)
- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2013). *Φυσικά ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Βιβλίο Μαθητή)
- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2013). *Φυσικά ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Τετράδιο Εργασιών)

## Παράρτημα Ι (Διδακτικές εφαρμογές και προτάσεις)



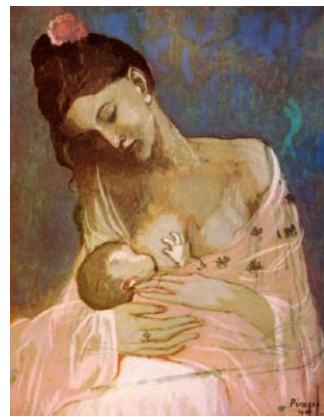
1. Zolan Donald *Boy and girl with flowers*,  
Ελαιογραφία, Εταιρεία Zolan



2. Λύτρας Νικηφόρος *Κάλαντα*, 1872  
Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



3. Harrap Cassie Leatham  
*Over the time we come together*, 2015



4. Picasso Pablo *Μητρότητα*, 1905,  
Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



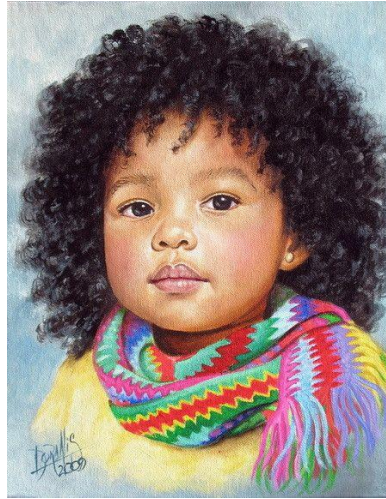
5. Hitoshi Kiyohara *Playing with a ball* (detail), 1940's,  
Εκτύπωση σε ξύλο



6. Cassatt Mary Ellen *Mary Cassatt with a large bow in her hair*, 1908-09, Λάδι σε μουσαμά,  
32.7 x 41.28εκ., Ιδιωτική συλλογή



7. Alis Dora Χωρίς τίτλο (α),  
από τη συλλογή «Τα παιδιά της Αφρικής»,  
2011, Μικτή τεχνική, Ιδιωτική συλλογή



8. Alis Dora Χωρίς τίτλο (β)  
από τη συλλογή «Τα παιδιά της Αφρικής»,  
2009, Μικτή τεχνική, Ιδιωτική συλλογή



9. Lutaaya Benon *Dejected*, 2010,  
Κολλάζ, Bag Factory Artists Studio, Γιοχάνεσμπουργκ



10. Yang Barry Χωρίς τίτλο (α),  
Ιδιωτική συλλογή, Σαγκάη



11. Yang Barry Χωρίς τίτλο (β),  
Ιδιωτική συλλογή, Σαγκάη



12. Brown Harley *Anna two fox*,  
2004



13. Ai Xuan *Autumn wind breeze blow over the wild plain*, 2011, Ιδιωτική συλλογή



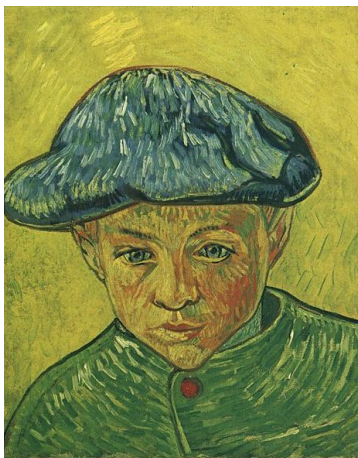
14. Γάζετοπούλου Γιούλια *Το Παιδί με το Μπλουτζίν*, 1971, Ιδιωτική συλλογή



15. Δούκας Ιωάννης *Πορτρέτο κοριτσιού*, Περ.1880, λάδι σε μουσαμά, Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτζου, Αθήνα



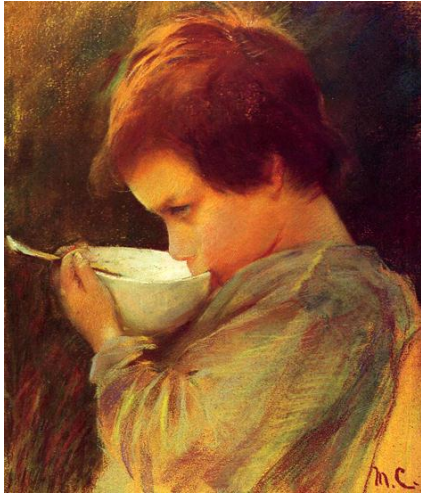
16. Παπαλουκάς Σπύρος *Αγόρι με τιράντες*, 1925, λάδι σε χαρτόνι, 60x50 εκ., Εθνική Πινακοθήκη- Μουσείο Αλ. Σούτζου, Αθήνα



17. Van Gogh Vincent *Portrait of Camille Rulin*, 1888, λάδι σε μουσαμά, 43.2x34.9 εκ., Μουσείο Βαν Γκογκ, Άμστερνταμ



18. Rubens Peter Paul *Portrait of Clara Serena Rubens*, 1616, λάδι σε μουσαμά μονταρισμένο σε ξύλο, 27x37, Κρατική συλλογή τέχνης, Λιχτενστάιν



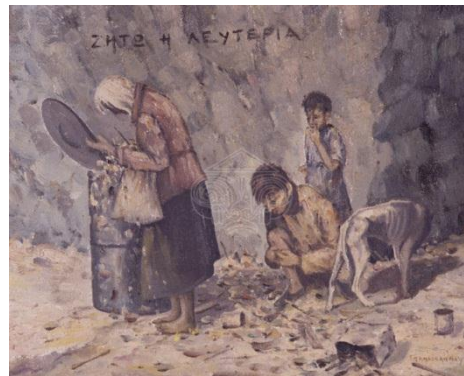
19. Cassat Mary *Παιδί που πίνει γάλα*, 1868, σχέδιο με παστέλ, Ιδιωτική συλλογή



20. Murillo Bartolomé Esteban Perez *Αγόρια που τρώνε σταφύλια και πεπόνι*, 1645-46, λάδι σε μουσαμά, 145.9x103.6 εκ., Παλαιά Πινακοθήκη, Μόναχο



21. Λεμπέσης Πολυχρόνης *Χωρική που κυνηγάει παιδιά που κλέβουν μήλα*, 1884, Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτζου



22. Παπαϊωάννου Γιάννης *Κατοχή*, 1951, Λάδι σε χαρτόνι, 38x48 εκ., Δημοτική Πινακοθήκη Λάρισας-Μουσείο Κατσίγρα



23. Manet Edouard *A boy with a pitcher (La Régalade)*, 1862, Λάδι σε μουσαμά, 61.8x54.3 εκ., Ινστιτούτο Τέχνης, Σικάγο



24. Γύζης Νικόλαος *Το κρυφό σχολειό*, 1885-86, Λάδι σε μουσαμά, 58x73 εκ., Ιδιωτική συλλογή





25. Duverger Theophile-Emmanuel *Στην τάξη*, Λάδι σε μουσαμά, Πινακοθήκη Mensing, Hamm-Rhynern, Γερμανία



26. Winslow Homer *Ένα σχολείο του χωριού*, 1871, Λάδι σε μουσαμά, 54x97.2 εκ., Μουσείο Τέχνης Saint Louis, ΗΠΑ



27. Renoir Pierre-Auguste *Κορίτσια στο πιάνο*, 1892, Λάδι σε καμβά, 116x90 εκ., Μουσείο Ορσέ, Παρίσι



28. Renoir Pierre-Auguste *Ο Jean Renoir ζωγραφίζει*, 1901, Λάδι σε καμβά, 45.1x54.6 εκ., Μουσείο Καλών Τεχνών Βιρτζίνια, ΗΠΑ



29. Klimt Gustav *Οι τρεις ηλικίες της Γυναίκας (λεπτομ.)*, 1905, ελαιογραφία, 180x180 εκ., Εθν. Πινακοθήκη Μοντέρνας Τέχνης, Ρώμη



30. Picasso Pablo *Πόλεμος και Ειρήνη*, 1952, τοιχογραφία στο ναό του Βαλωρίς στη Νίκαια



31. Kostenko Elena *Παιδιά που παίζουν*,  
1992, Λάδι σε μουσαμά, 70x60 εκ.,  
Ιδιωτική συλλογή



32. Bruegel Pieter the Elder *Παιδικά Παιχνίδια*,  
1560, Λάδι σε ξύλο, 118x161 εκ., Μουσείο  
Ιστορίας της Τέχνης, Βιέννη



33. Dargelas Andre - Henri *Τυφλόμυγα*,  
Ελαιογραφία, 17.8x26 εκ., Ιδιωτική συλλογή



34. Matisse Henri *Η οικογένεια του ζωγράφου*,  
1911, Λάδι σε μουσαμά, 143x194 εκ.,  
Μουσείο Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη



35. Ιακωβίδης Γεώργιος *Τα πρώτα βήματα*,  
1892, Λάδι σε μουσαμά, 140x110 εκ.,  
Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτζου



36. Cassatt Mary *Μωρό που κοιμάται*,  
1910, παστέλ σε χαρτί, 64.7x52 εκ.,  
Μουσείο Τέχνης του Ντάλας



37. Picasso Pablo *Το παιδί με το περιστέρι*, 1901, Εθνική Πινακοθήκη Πορτρέτων, Λονδίνο



38. Λεμπέσης Πολυχρόνης *Το κορίτσι με τα περιστέρια*, 1879, Λάδι σε μουσαμά, 120x80 εκ., Πινακοθήκη Αβέρωφ, Μέτσοβο



39. Munch Edvard *Το άρρωστο παιδί*, 1885-86, Λάδι σε μουσαμά, 120x118.5 εκ., Εθνική Πινακοθήκη Νορβηγίας, Όσλο



40. George Brown, *Ο πωλητής κουμπιών*, 1865, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



41. George Brown, *Ο μικρός λούστρος*, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



42. George Brown, *Αγόρασε ένα μπουκέτο*, 1879, 1881, Λάδι σε μουσαμά, 58.7x38.7 εκ., Μουσείο Τέχνης, Βόρεια Καρολίνα



42. George Brown, *Μία σκληρή ιστορία*, 1886, Λάδι σε μουσαμά, 63.5x76.5, Μουσείο Τέχνης, Βόρεια Καρολίνα



43. George Brown, *Έκτακτο παράρτημα*, 1889, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



44. George Brown, *Το μπουκέτο της Κουμπότρυπας*, 1894, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



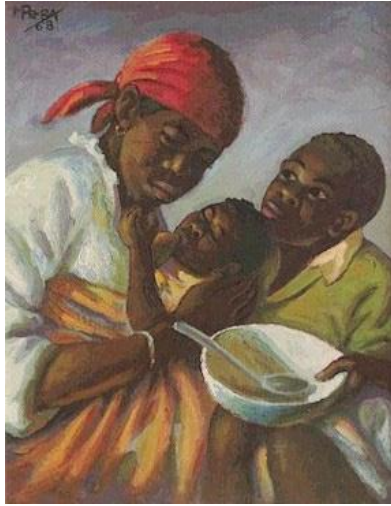
45. George Brown, *Κάνοντας ένα διάλειμμα*, 1904, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



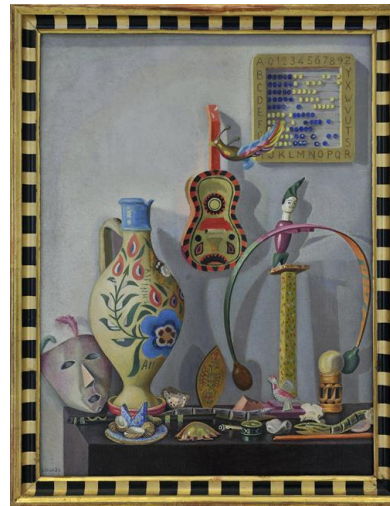
46. George Brown, *Ο λούστρος*, Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



47. Vauthier Pierre, *Παιδιά που τρώνε*, 1857, Λάδι σε μουσαμά, 54.5x65, Μουσείο Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη



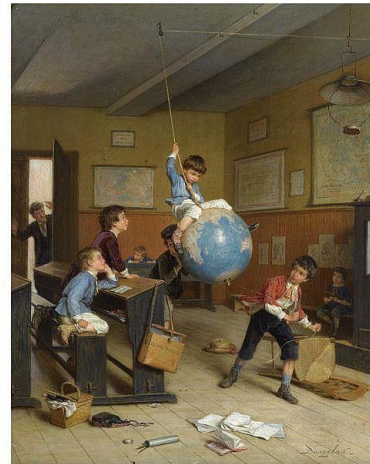
48. Pemba George, *No food for my children*, 1968



49. Χατζηκυριάκος-Γκίκας Νίκος, *Λαϊκά Παιχνίδια*, 1937, Λάδι σε μουσαμά, 53x40εκ., Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτζου



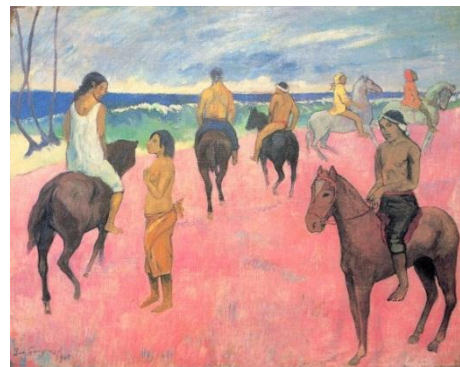
50. Σαββίδης Συμεών *Γύρω γύρω όλοι*, 1908, Λάδι σε ξύλο, 18x24 εκ., Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτζου



51. Andre Henri Dargelas *Ο γύρος του κόσμου*, περ. 1860, ελαιογραφία, 46x37.5 εκ., Ιδιωτική συλλογή



52. Shammout Ismail *Παλαιστίνιοι Πρόσφυγες*, 1998, ελαιογραφία, 160x200 εκ., Ιδιωτική συλλογή



53. Gauguin Paul *Καβαλήρες στην παραλία(2)*, 1902, Λάδι σε μουσαμά, 73.8x92.4 εκ., Συλλογή Σταύρου Νιάρχου



54. Bruegel Pieter *Δύο μαιμούδες*, 1562, Λάδι σε ξύλο, 23x20 εκ., Κρατικά Μουσεία Βερολίνου



55. Cahlo Frida *Αυτοπροσωπογραφία με μαιμούδες*, 1943, Λάδι σε μουσαμά, 81,5x63 εκ., Συλλογή Jacques & Natasha Gelman, πόλη του Μεξικό



56. Clee Paul *Το βουνό της ιερής γάτας*, 1923, λάδι και νερομπογιά σε χαρτί μονταρισμένο σε χαρτόνι, Ιδιωτική συλλογή



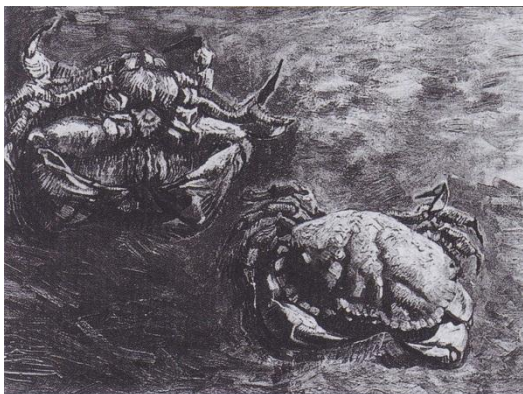
57. Dürer Albrecht *Λαγός*, 1502, Νερομπογιά και γκομάς σε χαρτί, 25x22.5 εκ., Αλμπερτίνα, Βιέννη



58. Picasso Pablo *Ο Κόκορας*, 1938, Παστέλ σε χαρτί, 54x77.5 εκ., Ιδιωτική συλλογή



59. Pollock Jackson *Ξύλινο άλογο*, 1948, Λάδι και ξύλο σε μουσαμά μονταρισμένο σε μασονίτη, 90x178 εκ., Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Στοκχόλμη



60. Van Gogh Vincent *Δύο καβούρια*, 1889, Λάδι σε μουσαμά, 47x61 εκ., Εθνική Πινακοθήκη Λονδίνου



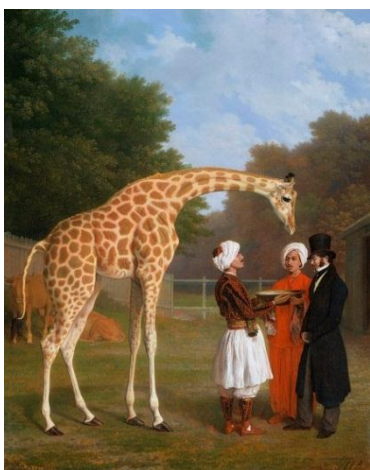
61. Moore Henry *Sheep drawing*, 1972, σκαλιστή εκτύπωση σε χαρτί, 19x25.5 εκ., Ίδρυμα Henry Moore, Λονδίνο



62. Agasse Jacques-Laurant *Λιοντάρι και λέαινα στο θηριοτροφείο του Έζετερ*, 1808, Λάδι σε μουσαμά, 63,8x76.5 εκ.,



63. Agasse Jacques-Laurant *Αρσενικό Κουάγκα*, 1821, Λάδι σε μουσαμά, Βασιλικό Κολλέγιο των Χειρουργών της Αγγλίας



64. Agasse Jacques-Laurant *Η καμηλοπάρδαλη της Νουβία*, 1827, Λάδι σε μουσαμά, Παλάτι Μπάκινγχαμ, Πινακοθήκη Βασίλισσας, Λονδίνο



65. Agasse Jacques-Laurant *Τίγρης σε σπηλιά*, 1814, λάδι σε ξύλο, 32.5x24.7 εκ., Κέντρο Βρετανικής Τέχνης του Γέιλ



66. Agasse Jacques-Laurant *Δύο λεοπαρδάεις που ξαπλώνουν στο Έξετερ*, περ. 1808  
Ιδιωτική συλλογή



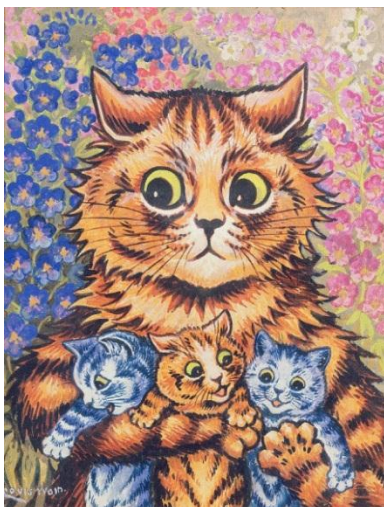
67. Agasse Jacques-Laurant *Αλεπού που κοιμάται*, 1800's, Ιδιωτική συλλογή



68. Louis Wain, χωρίς χρονολογία



69. Louis Wain *Νατουραλιστική γάτα*, 1880's



70. Louis Wain, χωρίς χρονολογία



71. Louis Wain *Ανθρωπόμορφη γάτα*, Χωρίς χρονολογία





72. Louis Wain *Kaleidoscope Cats*,  
Χωρίς χρονολογία



73. Renoir Pierre-Auguste *Γάτα που κοιμάται*, 1862,  
Λάδι σε μουσαμά, Ιδιωτική συλλογή



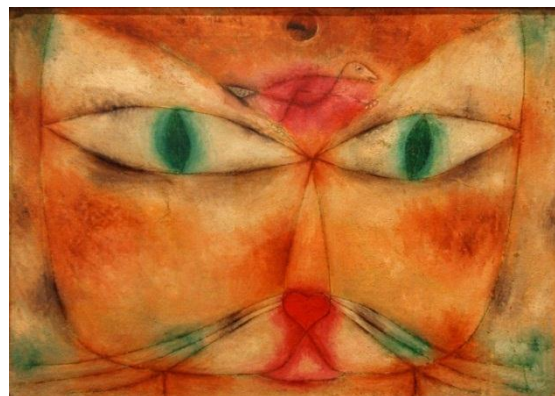
74. Reynolds Joshua *H Miss Bowles με το σκύλο της*, 1775, Λάδι σε μουσαμά,  
91.8x71.1 εκ., Συλλογή Ουάλας, Λονδίνο



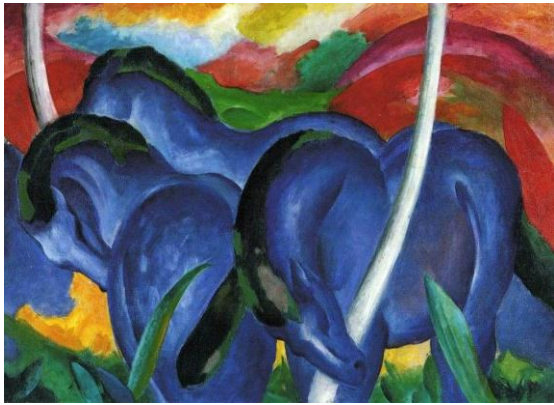
75. Franz Marc *Σκύλος ζαπλωμένος στο χιόνι*, 1911,  
Λάδι σε μουσαμά, 105x62.5 εκ., Μουσείο Στένταϊλ,  
Φρανκφούρτη



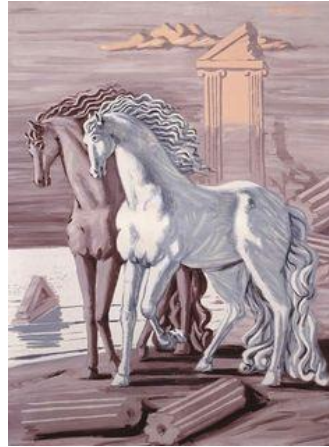
76. Cassat Mary *Sara holding her cat*, 1908,  
1908, Λάδι σε μουσαμά, 40.6x33 εκ.,  
Ιδιωτική συλλογή



77. Klee Paul *Γάτα και πουλί*, 1928, Λάδι και  
μελάνι σε μουσαμά μονταρισμένο σε ξύλο,  
38.1x53.2 εκ., Μουσείο Μοντ. Τέχνης, Νέα Υόρκη



78. Franz Marc *Μεγάλα μπλε άλογα*, 1911, Λάδι σε μουσαμά, 105.7x181.1 εκ., Κέντρο Τέχνης Walker, Μινεσότα, ΗΠΑ



79. Di Chirico Giorgio *Cavalli in riva al mare*, 1927-28, 129.5x96.5 εκ., Μουσείο Carlo Bilotti, Ρώμη



80. Gericault Théodore *Ιππιδρομίες στο Έπσομ*, 1821, λάδι σε μουσαμά, 92x122.5, Μουσείο Λούβρου, Παρίσι



81. Franz Marc *Κόκκινα άλογα*, 1911, Λάδι σε μουσαμά, 121x183 εκ., Μουσείο Τέχνης του Χάρβαρντ, Κέμπριτζ, Μασαχουσέτη



82. Καλογεροπούλου Σοφία *Η Κιβωτός του Νώε*, 2014, μικτή τεχνική, Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης



83. Νικολακόπουλος Γιώργος *Η κλήση του Νώε και η κατασκευή της Κιβωτούς*, 1995



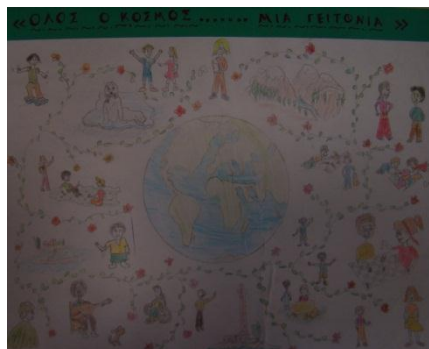
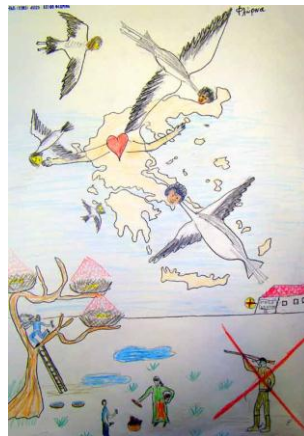
84. Michelangelo *Capela Sistina* (λεπτομέρεια), 1508-12, νωπογραφία, 13.7x39 μ., Βατικανό

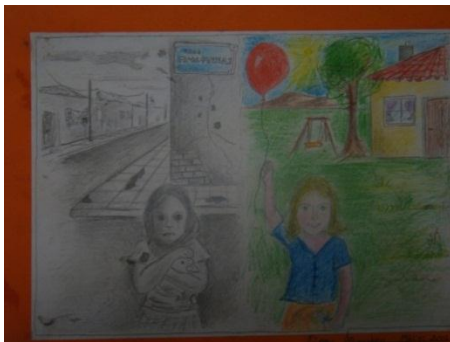
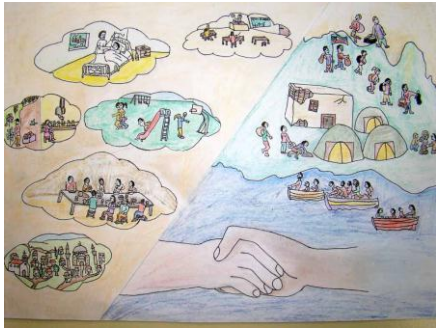


85. Bruegel Jan The Elder *Η είσοδος των ζώων στην Κιβωτό του Νώε*, 1613, ελαιογραφία, 55x84 εκ., Μουσείο Getty, Λος Άτζελες

## Παράρτημα II

(Μαθητικοί Διαγωνισμοί – Ύπατη Αρμοστεία Ο.Η.Ε.)





### Παράρτημα III (Έργα μαθητών)

