

# ΔΥΟ ΚΥΡΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ξένια Αραπάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,  
[parap@uth.gr](mailto:parap@uth.gr).

Άλκηστις Κοντογιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,  
[alkistis@hol.gr](mailto:alkistis@hol.gr).

## Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία των Τεχνών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια κρίνεται απαραίτητη διότι, όπως έχει επισημανθεί, ενδυναμώνει τη διδακτική διαδικασία και την υποστήριξη της ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων και πρακτικών εφαρμογών (Αραπάκη, 2007). Ο Gardner (1982) σημειώνει ότι, η τέχνη βοηθά τα παιδιά να χειριστούν και να καταλάβουν τα αντικείμενα, τους ήχους, τα σχέδια, τα χρώματα, τις μορφές, τα σχήματα, όλα όσα έχουν τη δυνατότητα να αναφερθούν, να εξηγήσουν, ή να εκφράσουν κάποια πτυχή του κόσμου τους. Αυτό ισχύει για όλες τις μορφές τέχνης, επειδή τα συστήματα συμβόλων είναι άρτια συνδεδεμένα με τις τέχνες (Wright, 1991). Επομένως η τέχνη ή ο συνδυασμός των τεχνών μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στην ανακαλυπτική μάθηση, όπως τη διατύπωσε ο Bruner, ως προς την πρόσκτηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών, διεργασίες κατά τις οποίες ο μαθητής θα ανακαλύψει τις γνώσεις και τις έννοιες, θα τις μετασχηματίσει και θα τις αξιολογήσει (Κολιάδης 1997, Μπασέτας, 2002). Η τέχνη μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή, σύμφωνα με τον Bruner, να οδηγηθεί στην πραξιακή αναπαράσταση, στην εικονιστική και στη συμβολική (Κουλαϊδής 2007). Έχει τονιστεί γενικότερα η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση ως μέσο παροχής μιας σημαντικής οδού για τη δημιουργία και την ανάπτυξη των εννοιών για τα μικρά παιδιά, έτσι ώστε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και τον κόσμο τους (Smith 1982; Wright, 1991). Επίσης ο Bruner (1962) και ο Reid (1986) ανέφεραν την αισθητική γνώση βασιζόμενοι στην αισθητηριακή εμπειρία που συσχετίζεται με την προσωπική φύση και παρέχει μια μάτια μέσα στο "εγώ" και στον κόσμο. Οι τέχνες παρέχουν πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, αναφέροντας κάποια εμπειρία τους (Wright, 1991), καθώς επίσης να αποκτήσουν νέες εμπειρίες διευρύνοντας τον κόσμο τους (Kondoyianni, 2000). Άλλωστε οι τέχνες συνδέονται έντονα με τη συναισθηματική, αισθητική, ψυχοκινητική περιοχή και με τη γλώσσα, οι οποίες επηρεάζουν έντονα η μια την άλλη (Best, 1990, 1992).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, το δράμα είναι από μόνο του μια εναλλακτική εμπειρική μέθοδος εκμάθησης και μια ενδεχομένως ολιστική προσέγγιση (Kondoyianni, 2000). Στα διαθεματικά προγράμματα η ολιστική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι στη διαδικασία μάθησης το παιδί εμπλέκεται γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά (Ματσαγγούρας, 2003). Με την υποστήριξη των οπτικών τεχνών σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το δράμα έχει τη δυνατό-

τητα να διαμορφώσει ένα εμπειρικό πρότυπο εκμάθησης που είναι βασισμένο στην συνεργασία. Οι εκτενείς έρευνες έδειξαν ότι η εφαρμογή του συστήματος συνεργασίας (Johnson & Smith, 1991) οδηγεί σε υψηλότερη επιτυχία και σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα, σε περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις φροντίδας, και σε μεγαλύτερη ψυχολογική υγεία, κοινωνική ικανότητα και αυτοσεβασμό (Johnson & Johnson, 1989, Shopov, 1996).

Είναι διάχυτη η πεποίθηση ότι τα διαθεματικά προγράμματα επιδρούν θετικά όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς (Custer, Walker, 1996). Η συμβολή της διαθεματικότητας θεωρήθηκε σημαντική τόσο στη διδακτική προσέγγιση της εικαστικής και της δραματικής τέχνης όσο και στην προσέγγιση των γενικών βασικών εννοιών των τεχνών αυτών (Αραπάκη, Κοντογιάννη, 2006). Κατά τον Gardner (1993) με τη διαθεματικότητα επιχειρείται ένα σημαντικό άνοιγμα σε όλους τους τύπους της νοημοσύνης. Αναμφισβήτητα, οι υψηλών ποιοτήτων εμπειρίες και γνώσεις μπορούν να αποκτηθούν από τα παιδιά με το συνδυασμό της συνεργασίας δύο ανεξάρτητων μορφών τέχνης όπως είναι η εικαστική τέχνη με η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Η εναλλακτική αυτή εκπαίδευση επιβάλλεται ιδιαίτερα σήμερα, διότι εκτός των άλλων η Εικαστική και η Δραματική Τέχνη όχι μόνο εξυπηρετούν το ανθρωπιστικό ιδεώδες της γενικής καλλιέργειας και του πολιτισμού, αλλά, εντάσσονται πλέον οργανικά στην παραγωγή (Κολιόπουλος Δ., Αραπάκη Ξ., 2004).

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιαστούν μελέτες περιπτώσεων διαθεματικών προσεγγίσεων στον τομέα της Εικαστικής (ζωγραφικά έργα τέχνης) και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονται με ένα εκπαιδευτικό διαθεματικό πρόγραμμα που στοχεύει να εκπαιδεύσει φοιτήτριες του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε θέματα ζωγραφικής και δραματικής τέχνης. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε (α) το περιεχόμενο του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, (β) τους στόχους, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος, (γ) παραδείγματα εργασίας των φοιτητριών/-ών όπως περιλήψεις σεναρίων στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος και (δ) παραδείγματα εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν οι φοιτήτριες στη διδασκαλία στοιχείων ζωγραφικής και δραματικής τέχνης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

## II. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Σκοπός του προγράμματος είναι να γνωρίσουν οι φοιτήτριες, τα δομικά στοιχεία των ζωγραφικών έργων τέχνης, με έμφαση στα θεματικά περιβάλλοντα αυτών και στη δραματοποίησή τους ώστε να είναι σε θέση να εισάγουν τα παιδιά σε μια πρώτη 'ανάγνωση' του ζωγραφικού έργου και σε μια πρώτη δραματική αναπαράσταση του περιεχομένου του.

Η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ακόλουθη:

α. Εικαστική ανάλυση, σχεδιασμός και δημιουργία των γεωμετρικών σχημάτων και των γραμμών του ζωγραφικού έργου τέχνης.

β. Μελέτη και ανάλυση του θεματικού περιβάλλοντος των ζωγραφικών έργων τέχνης.

γ. Δημιουργία σεναρίων και δραματοποίηση αυτών από τις φοιτήτριες

δ. Εφαρμογή των εικαστικών και δραματικών στοιχείων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Με το βλέμμα του ζωγράφου ο Μπουλώ αναζητά τη γέννηση του ζωγραφικού έργου και όχι τα μυστικά της ωραίας εξωτερικής μορφής του (περιεχομένου) διότι τα ζωγραφικά έργα που μελετά τα προσεγγίζει πάντα ως ζωγράφος. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα ζωγραφικά έργα δεν περιορίζονται μόνο στην επίπεδη επιφάνεια αλλά ότι επι-

χειρούν να κατακτήσουν το χώρο, και τα στάδια αυτής της κατάκτησης να εκφραστούν με τη σειρά τους στη σύνθεση. Η σύνθεση με τη βοήθεια της γεωμετρίας, χρησιμοποιεί και τις τρεις διαστάσεις, με την ορθή χρήση της φωτοσκίασης. Αυτή η πορεία, από το ένα στάδιο στο άλλο οδηγεί σε μια πλαστική ψευδαίσθηση οποία υπακούει στους ίδιους νόμους σταθερότητας και βαρύτητας. Υιοθετώντας την άποψη αυτή του Μπουλώ πραγματοποιήθηκε από τις φοιτήτριες εικαστική ανάλυση (κρυφή γεωμετρία) του ζωγραφικού έργου αλλά στη συνέχεια επιχειρήθηκε λεπτομερής περιγραφή του περιεχομένου με σκοπό τη μεταφορά των στοιχείων του στον πραγματικό χώρο με ζωντανές φιγούρες που είχαν κίνηση και λόγο. Το εικαστικό περιεχόμενο μετασχηματίστηκε σε σκηνικό θεάτρου και οι φοιτήτριες σε δρώντα πρόσωπα (ηθοποιούς) να δραματοποιούν το σενάριο το οποίο συνέγραψαν εμπνεόμενες από το θεματικό περιβάλλον του ζωγραφικού έργου.

Σχεδιάσαμε λοιπόν ένα εκπαιδευτικό διαθεματικό πρόγραμμα το οποίο στηρίζεται στη βιωματική και τη συνεργατική μάθηση που παρέχει η ζωγραφική και η δραματική τέχνη με στόχο τη συμβολή στη συζήτηση για τις δυνατότητες ανάπτυξης διαδραστικών - διαθεματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στον ευρύτερο χώρο των τεχνών. Από τις εικαστικές τέχνες επιλέχθηκε η ζωγραφική τέχνη και συγκεκριμένα να παραγματοποιηθεί η σε βάθος εικαστική ανάλυση γνωστών ζωγραφικών έργων τέχνης, δηλαδή να μελετηθούν ορισμένα εκ των μορφολογικών στοιχείων τα οποία συνθέτουν ένα ζωγραφικό έργο τονίζοντας έτσι τη σημασία της σύνθεσης και της κρυφής γεωμετρίας τους (Αραπάκη Ξ., 2007). Στη συνέχεια έγινε εκτενής ανάλυση του θεματικού περιβάλλοντος του κάθε έργου τέχνης και υποστηρίχθηκε από τη δραματική τεχνική με διάφορες τεχνικές όπως «Παγωμένες Εικόνες» (Frozen Pictures) και Παιχνίδι Ρόλων (Role Playing). Οι ομάδες των προπτυχιακών φοιτητριών που δημιουργήθηκαν συνέγραψαν σενάριο σχετικό με το περιεχόμενο του κοινού ζωγραφικού έργου τέχνης που επέλεξαν και προέβησαν στη δραματοποίησή του, ξεκινώντας από την αναπαράσταση του ζωγραφικού θέματος στο χώρο με τη μορφή των Παγωμένων Εικόνων (Frozen Picture).

### **III. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Ως Θεωρητικά στοιχεία του προγράμματος για την ανάλυση των ζωγραφικών έργων θεωρήθηκαν το θεματικό περιβάλλον (οπτικό περιεχόμενο) και επιλεγμένα μορφολογικά στοιχεία όπως είναι το χρώμα, ο όγκος, ο χώρος και η σύνθεση, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία του ζωγραφικού έργου αλλά παράλληλα, στοιχεία τα οποία εμφανίζονται και στη τέχνη του δράματος. Επίσης αναλύθηκαν στοιχεία της δραματικής τέχνης που αφορούν σε ρόλους «ποιος, που, πότε, πώς, τι» και βασικά στοιχεία του σεναρίου, όπως η πλοκή, ο χρόνος, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, το σκηνικό περιβάλλον. Εφαρμόστηκαν απλές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως Παγωμένες Εικόνες (Frozen Picture), και Παιχνίδι Ρόλων (role playing). Στο πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο θεματικό περιβάλλον του ζωγραφικού έργου με αποτέλεσμα να αναλυθεί σε βάθος. Η λεπτομερής ανάλυση του θεματικού περιβάλλοντος ήταν η πλατφόρμα πάνω στην οποία στηρίχθηκε η δόμηση του σεναρίου. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε:

1. Στη θεματική ανάλυση του ζωγραφικού έργου τέχνης όπου συζητήθηκαν στοιχεία τα οποία αφορούσαν στην κατά προσέγγιση σύλληψη του θεματικού περιβάλλοντος (περιεχομένου) από τον καλλιτέχνη, στη λεπτομερή λεκτική περιγραφή της ζωγραφικής εικόνας, και στην εικαστική μέθοδο με την οποία ταξινομήθηκαν τα στοιχεία μέσα στο πρωταρχικό επίπεδο, όπως η θέση και το μέγεθος των μορφών και των αντικειμένων σε σχέση με το χρωματικό τους χαρακτήρα δηλαδή όλων αυτών

που αφορούν στη συνθετική οργάνωση - σκηνοθεσία ενός ζωγραφικού έργου τέχνης καθώς και στη χρονική περίοδο που απεικονίζεται. Η φοιτήτρια Γρηγοριάδου Ξ. (2007) περιγράφοντας το θεματικό περιεχόμενο του έργου «*Ερμής εν αναμονή*» (1939) του Ν. Εγγονόπουλου αναφέρει: «Στο πίσω μέρος διακρίνεται στον ορίζοντα ένας ουρανός με τρία νεφελώματα και μια υπόνοια ιστιοφόρου με την παρουσία πέντε ιστίων. Ακριβώς μπροστά υπάρχει μια τοιχοποιία που θυμίζει φρούριο με την παρουσία μιας κτηριακής υποδομής που θυμίζει προπύλαια (πρόναο) αρχαίου ναού. Επιπλέον αξιοπρόσεχτη είναι η ύπαρξη δύο επιπέδων, ενός δέντρου που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.



**Σχήμα 1.** «*Ερμής εν αναμονή*»(1939) του Ν. Εγγονόπουλου

Το πιο σημαντικό όμως σημείο είναι εκείνο των τριών ανθρωπόμορφων φιγούρων που συμβολίζουν κατά τη γνώμη μου τρεις ιστορικές εποχές, το μεσαίωνα( η αριστερή φιγούρα), τη νεότερη εποχή (η κεντρική φιγούρα) και την αρχαιότητα (η δεξιά φιγούρα). Τα στοιχεία που πλαισιώνουν τις τρεις μορφές είναι μια σκακιέρα, ένα μέλος σώματος (ένα χέρι) το οποίο κρατά ένα ρολόι, ένα σπαθί, μια σύνθεση νεκρής φύσης, μια καρέκλα και τέλος ένας κύβος με σκεύη πόσεως».

Σε αυτό το σημείο αναφέρεται ένα παράδειγμα στην ερώτηση που θέσαμε για το έργο «*Μάθημα χορού*» του Ε. Ντεγκά στη φοιτήτρια Κούτνα Φ. «Σε ποια εποχή αναφέρεται ο καλλιτέχνης;». Η φοιτήτρια απάντησε ότι «αναφέρεται στην εποχή του διαφωτισμού και μάλλον προς το τέλος αυτής της περιόδου. Αυτό το συμπέρασμα απορρέει από την ενδυμασία των πρωταγωνιστών και κυρίως από το κουστούμι του καθηγητή του χορού, από τις στολές των κοριτσιών και από την αρχιτεκτονική της αίθουσας».

2. Σενάριο - δραματοποίηση. Υποθέσαμε ότι το ζωγραφικό έργο αποτελεί ένα θεατρικό σκηνικό με τη βοήθεια διάφορων θεατρικών αντικειμένων και με ικανοποιητικές λύσεις του προβλήματος στην κατανομή των μορφών και πιθανές εναλλαγές τοποθετήσεων στο χώρο. Οι σκηνογραφικές δημιουργίες και αλλαγές συνδέθηκαν με συζήτηση περί αισθητικών και κοινωνικών αξιών τις οποίες το ζωγραφικό έργο εμπειρείχε αλλά και των πληροφοριών που αυτό παρείχε μέσω της ανάγνωσης του οπτικού κώδικα της εικαστικής έκφρασης. Διότι η τέχνη ως διεθνής γλώσσα με παγκόσμια αναγνωρίσιμα στοιχεία, θεωρείται βασικό μέσον ανθρώπινης επικοινωνίας, (Κάνιστρα 1987). Τα αφηγηματικά ζωγραφικά έργα τέχνης, λειτουργούν ως σκηνή θεάτρου και άλλοτε ως φωτογραφημένες πραγματικές στιγμές σε εσωτερικό ή εξωτε-

ρικό χώρο. Είναι έργα που υποθέτουμε ότι δημιουργήθηκαν από το ζωγράφο, για να συμπληρώσουν νοητά οι θεατές τους τις προηγούμενες και επόμενες κινήσεις τους. Έτσι το ζωγραφικό έργο μπορεί να αποθανατίζει το σημαντικό στιγμιότυπο ενός θεατρικού έργου ή έργου από τη σκηνή της ζωής και αντίστροφα, το θεατρικό μπορεί να ζωντανεύει το σενάριο ενός ζωγραφικού έργου. Η μετάβαση από την μια τέχνη στην άλλη, από τη μια αναπαράσταση στην άλλη, αποτελεί την υπέρβαση της πραγματικότητας και την ουσία της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης.

Η φοιτήτρια Γρηγοριάδου στην εργασία της παρουσίασε το σενάριο του ζωγραφικού έργου «*Μάθημα χορού*» του Ε. Ντεγκά ως εξής: «Στο περιεχόμενο του έργου αποτυπώνονται τα τελευταία λεπτά της προετοιμασίας των χορευτριών κλασικού μπαλέτου λίγο πριν βγούνε στην σκηνή του θεάτρου για να παρουσιάσουν την χορευτική τους παράσταση. Λίγο πριν ανοίξει η αυλαία και ενώ το θέατρο είναι κατάμεστο μιας που είναι η πρεμιέρα του μουσικοχορευτικού δρώμενου, η πρίμα μπαλαρίνα στη προσπάθειά της να τελειοποιήσει μια χορευτική φιγούρα παραπατάει με αποτέλεσμα να αναποδογυρίσει ο αστράγαλος της. Στα παρασκήνια επικρατεί πανικός. Είναι αδύνατο να μπορέσει να λάβει μέρος στην παράσταση η νεαρή κοπέλα. Εξαιτίας της καθυστέρησης επικρατεί ανησυχία στο κοινό. Ξαφνικά ανοίγει η αυλαία για να αρχίσει η παράσταση. Με το πέρασμα της ώρας όλα έβαιναν καλώς, σαν να μην είχε συμβεί τίποτα νωρίτερα. Στο φουαγιέ κατά την διάρκεια του διαλείμματος όλοι μιλούσαν για το εξαιρετικό ταλέντο της πρωταγωνίστριας στην παρθενική της εμφάνιση. Το δεύτερο μέρος της παράστασης ήταν ακόμη πιο εντυπωσιακό από το πρώτο. Τι είχε συμβεί όμως λίγο πριν ανοίξει η αυλαία δεδομένου ότι η πρίμα μπαλαρίνα δεν ήταν σε θέση να χορέψει; Ποιος θα φανταζόταν ότι τη θέση της θα έπαιρνε μια άλλη χορεύτρια που κανείς δεν είχε ξεχωρίσει στο παρελθόν το ταλέντο της. Πάντοτε η νεαρή αυτή κοπέλα θαύμαζε την πρωταγωνίστρια και είχε μάθει εκτός από το δικό της ρόλο και της πρίμα μπαλαρίνας. Άλλωστε οι δυο κοπέλες ξεκίνησαν μαζί την χορευτική τους πορεία η μία δίπλα στην άλλη δίνοντας κουράγιο και δύναμη στις δοκιμασίες που έπρεπε να υποβληθούν Έτσι την ώρα που ο δάσκαλος είναι έτοιμος να αναβάλει την παράσταση, η πρωταγωνίστρια του ανακοινώνει ότι θα πραγματοποιηθεί προτείνοντας του τη φίλη της και διαβεβαιώνοντας τον ότι θα τα καταφέρει το ίδιο καλά. Πράγματι τέλος καλό, όλα καλά».

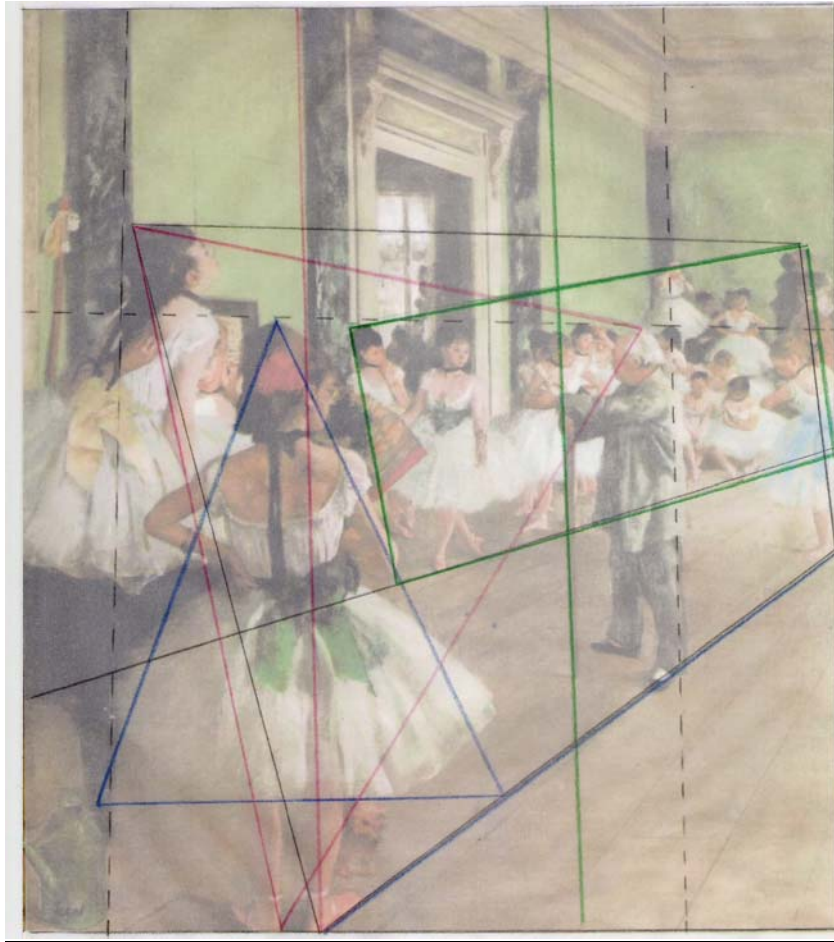
3. Στην εικαστική ανάλυση έγινε αναφορά στη σύνθεση η οποία δομείται από τη σύνδεση εμφανών ή υποκρυπτόμενων μορφολογικών στοιχείων και μέσω αυτών αναζητήθηκε η κρυφή γεωμετρία των έργων τέχνης. Με τον όρο κρυφή γεωμετρία προσδιορίζουμε όλες τις γεωμετρικές φόρμες (σχήματα), τρίγωνα, κύκλους, αστεροειδή πολύγωνα, τετράγωνα, ορθογώνια μέσα στα οποία μπορούν να προσαρμοστούν τα αντικείμενα, οι ανθρώπινες φιγούρες ή αυτές των ζώων ανάλογα με τις απαιτήσεις των αρμονικών χαράξεων της σύνθεσης (Μπουλώ Σ., 2002). Ο Καντίνσκυ θέλοντας να τονίσει τη σπουδαιότητα της εσωτερικής δομής και της κρυφής γεωμετρίας των έργων, φέρει ως παράδειγμα το έργο του Σεζάν «*λουόμενες γυναίκες*», μία σύνθεση της οποίας η δεσπόζουσα φόρμα είναι το τρίγωνο «το μυστικό τρίγωνο». Είναι εδώ η γεωμετρική φόρμα ταυτόχρονα μέσο για σύνθεση στη ζωγραφική» (Καντίσκυ 1981).

Τα μορφολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν για να πραγματοποιηθεί η εικαστική ανάλυση είναι το χρώμα, η φόρμα και η γραμμή. Αναζητήθηκαν α) το δεσπόζον χρώμα, δηλαδή εκείνο το οποίο κυριαρχεί ποσοτικά στο ζωγραφικό έργο τέχνης καθώς τα δευτερεύοντα και τριτεύοντα χρώματα και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση χρώματος και συναισθήματος με αναφορά παραδειγμάτων από μεγάλους δημιουργούς αλλά και από το χώρο της σκηνογραφίας του θεάτρου, β) η δεσπόζουσα γεωμετρική φόρμα (σχήμα) μέσα στην οποία εντάσσεται το κυρίως θέμα του έργου καθώς οι δευτερεύουσες και τριτεύουσες γεωμετρικές φόρμες και γ) η δεσπόζουσα

γραμμή η οποία διατρέχει και χαρακτηρίζει το έργο και λειτουργεί ως άξονας συμμετρίας ενώ στην πορεία αναζητήθηκαν οι δευτερεύουσες και τριτεύουσες γραμμές δηλαδή οι αρμονικές χαράξεις, χρυσές τομές και σχολιάστηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις (Αραπάκη 2007).

Τέλος αναζητήθηκαν η κρυφή γεωμετρία των ζωγραφικών έργων μέσω των διαφόρων κατηγοριών της φόρμας της γραμμικής δομής πάνω στην οποία δομήθηκε η σύνθεση. Οι προπτυχιακές φοιτήτριες σχεδίασαν σε ριζόχαρτο την κρυφή γεωμετρία επιλεγμένων έργων και δημιούργησαν νέες προτάσεις (προϊόντα) ανακαλύπτοντας έτσι τη σπουδαιότητα της εσωτερικής δομής του έργου τέχνης. Στο σχήμα 2 παρουσιάζεται η εργασία φοιτήτριας (Γρηγοριάδου, 2007) η οποία επέλεξε να αναλύσει γεωμετρικά το έργο του «*Μάθημα χορού*» (1873-6) του Ε. Ντεγκά. Σε ότι αφορά στις φόρμες του έργου αναφέρει: «Η δεσπόζουσα φόρμα που μπορούμε να διακρίνουμε είναι το κόκκινο τρίγωνο που περικλείει την φιγούρα της μπαλαρίνας με τη βεντάλια, τη μπαλαρίνα που είναι καθισμένη στο πιάνο και ένα μέρος του σώματος του δασκάλου... Η δεύτερη φόρμα που διακρίνεται είναι το πράσινο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο το οποίο περικλείει το πλήθος των χορευτριών με τη παρουσία του δασκάλου. Με το τρίγωνο, μπλε χρώματος, μπορεί κανείς να ξεχωρίσει την φιγούρα της μπαλαρίνας η οποία εναλλακτικά θα μπορούσε να αποτελέσει και τη δεσπόζουσα φόρμα του έργου. Μέσα από το τραπέζιο, μαύρου χρώματος, συμπεριλαμβάνονται όλες οι κεντρικές φιγούρες του έργου. Σε ότι αφορά στις γραμμές του έργου αναφέρει: Η δεσπόζουσα γραμμή κόκκινου χρώματος διέρχεται από τη φιγούρα της μπαλαρίνας με το κόκκινο λουλούδι ... Η δευτερεύουσα πράσινη γραμμή διέρχεται από το μαστούνι της ανδρικής φιγούρας. Με μπλε γραμμή διακρίνουμε την ευθεία εκείνη η οποία συμβολίζει την επιφάνεια η οποία δίνει την αίσθηση της προοπτικής...»





Σχήμα 2. Η κρυφή γεωμετρία στο έργο «Μάθημα χορού» (1873-6) του Ε. Ντεγκά

Μια πρώτη αξιολόγηση των εργασιών των φοιτητριών έδειξε ότι οι περισσότερες αφενός κατανόησαν τη διαδικασία εξερεύνησης της εσωτερικής δομής των επιλεγμένων ζωγραφικών έργων και αφετέρου τροποποίησαν τα κριτήρια επιλογής των έργων έτσι ώστε αυτά να συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο θεματικές και συναισθηματικές παραμέτρους αλλά και αμιγώς εικαστικές.



#### IV. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εργασία των φοιτητριών δεν περιορίστηκε όμως στην ανάλυση του θεματικού περιβάλλοντος των ζωγραφικών έργων, στη δημιουργία σεναρίων και στη δραματοποίησή τους, αλλά προχώρησε στο διδακτικό μετασχηματισμό αυτής της γνώσης στο νηπιαγωγείο (Gaillot, 2002). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να μεταφέρουν στοιχεία των γνώσεων που απέκτησαν από την ανάλυση ζωγραφικών έργων και της δραματοποίησής τους σε μια διδακτική παρέμβαση με παιδιά του νηπιαγωγείου η οποία θα είχε σαν στόχο να εισάγει τα παιδιά σε μια πρώτη 'ανάγνωση' του ζωγραφικού έργου και σε μια πρώτη δραματοποίησή του. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με διάφορους ερευνητές η εικαστική αγωγή και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση που αφορά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην ελεύθερη παραγωγή σχεδιαστικών προϊόντων ή τυχαίων κινητικών δρώμενων αλλά θα πρέπει να προχωρεί, επιπλέον, στο ν' αντιληφθούν τα παιδιά τις σχέσεις ανάμεσα στα νοήματα που θέλουν να εκφράσουν και τις οπτικές εικόνες που μπορούν να αποδώσουν καθώς και στο να αναγνωρίζουν συμβολικά εικαστικά συστήματα, όπως γνωστά έργα ζωγραφικής (Chapman, 1993; Gardner, 1994), μέσω μιας «καθοδηγούμενης» από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητας (Gardner, 1982 ; Arapaki & Zafrana) και στο μετασχηματισμού αυτών σε άλλη εκφραστική διάσταση, στη δραματική, όπου γίνονται τα ίδια τα δρώντα πρόσωπα, οικειοποιούνται έννοιες, σχήματα, αντικείμενα μέσω των ρόλων και δημιουργούν προσωπικές εμπειρίες σε συνεργασία με τους άλλους (Αλκηστis, 2000, Somers, 1994)

Η εφαρμογή στο σχολείο πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο οι φοιτήτριες παρουσίασαν στους μαθητές ένα συγκεκριμένο ζωγραφικό έργο (το οποίο οι ίδιες είχαν αναλύσει σε βάθος και το οποίο γνώριζαν αρκετά καλά) και τους ζήτησαν να κάνουν τη θεματική και εικαστική ανάλυση. Συγκεκριμένα οι μαθητές περιέγραψαν το θεματικό περιεχόμενο του ζωγραφικού έργου δηλαδή τις φιγούρες τα αντικείμενα και ανέφεραν τα χρώματα και τις εμφανείς γεωμετρικές φόρμες του. Στο δεύτερο στάδιο οι φοιτήτριες συζήτησαν με τους μαθητές και τους καθοδήγησαν να δουν περισσότερα στοιχεία, τόσο θεματολογικά όσο χρωματικά και γεωμετρικά σχήματα, ελαφρώς υποκρυπτόμενα. Στο τρίτο στάδιο οι φοιτητές ζήτησαν από τους μαθητές να περιγράψουν εκ νέου το θεματολογικό περιεχόμενο, να αναφερθούν στα χρώματα και σχήματα και τέλος να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο και ένα σενάριο εμπνεόμενα από το ζωγραφικό έργο το οποίο αναπαράστησαν σε παγωμένη εικόνα. Η φοιτήτρια αναφέρει για μία μαθήτριά: «Λόγω της θεματικής του έργου (μπαλέτο) το παιδί βρήκε αρκετό ενδιαφέρον εξαιτίας της προσωπικής του ενασχόλησης με το αντικείμενο του χορού».





Σχήμα 4. Έργο της μαθήτριας Κωνσταντίνας Πριάγγελου

## V. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα αυτό που εφαρμόστηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας είναι υπό διαμόρφωση καθώς η εφαρμογή του άρχισε πριν δύο χρόνια. Η πλήρης διερεύνηση της προσπάθειας αυτής είναι αντικείμενο συστηματικής αξιολόγησης που αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα καινούργιο θεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο χρειάζεται βελτιώσεις και μετατροπές μέσα από αναδραστικές διαδικασίες, ώστε να ανανεώνεται συνεχώς και να προσαρμόζεται στο καινούργιο. Υπό αυτήν την έννοια είναι ένα ζωντανό πρόγραμμα το οποίο προσπαθεί κάθε φορά να λάβει υπόψη του τα νέα δεδομένα στους κλάδους της Εικαστικής και Δραματικής Τέχνης, τις ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων και τις συνθήκες διδασκαλίας. Επίσης, γίνεται προσπάθεια, και εργαζόμαστε πλέον προς αυτή την κατεύθυνση, στο πρόγραμμά μας να ενσωματώνονται τα πορίσματα των σύγχρονων εμπειρικών ερευνών πάνω σε θέματα Διδακτικής της Δραματικής Τέχνης και Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών (Hornbrook, 1991, Kempe, 1992a, Kempe 1992b, Neelands, 1990, Wooland, 1993). Επισημαίνουμε ότι δίνεται περισσότερη σημασία στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα αν και η συμμετοχή και οι αποδόσεις των φοιτητριών και των μαθητών (παγωμένες εικόνες, παιχνίδια ρόλων και εικαστικές εφαρμογές, εικαστικές παρεμβάσεις) κρίθηκαν ικανοποιητικές (Αραπάκη Ξ., Κοντογιάννη Α., 2006) ως προς την κατανόηση των διδακτικών εννοιών (θεματολογία, μορφολογικά στοιχεία), ως προς τη συγγραφή των σεναρίων και της δραματοποίησής τους. Επίσης, συνεκτιμάτε το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή των φοιτητριών και μαθητριών κατά τη διάρκεια των εφαρμογών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις (2000). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Alkistis** (2004). *Affective Education: A Socio-Cultural Approach for Problem Solving Through Drama, Early Childhood Education*, Early Childhood Education Council (ECEC) of the Alberta Teachers Association (ATA), vol 36, n. 1, pp. 11-15.
- Άλκηστις** (2004). Ορατή και Αόρατη πόλη, στο Ν Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες*, Αθήνα Μεταίχμιο..
- Άλκηστις** (2005). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Κόρη, Νέα, Ωραία, Ακρως Δημοιοιργική και Πολλά Υποσχόμενη εκ της Οικογενείας του Δράματος και της Παιδαγωγικής...*, Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Arapaki, X. & Katsiou - Zafrana, M.**, (2004). The Artistic Expression of Kindergarten Children after a Guider Teaching Approach, *European Early Childhood Education Research Journal*, 12, (2), pp. 43-58.
- Arapaki X. & Kontogianni A.**, (2006) “Suppositions ... Propositions .. about TRANSITIONS. Using New Technologies in the Field of Visual Arts Education and Drama in Education”. “ESREA Life history and Biography Network: *Conference Transitional Spasee, Transitional Processes and Research*”
- Αραπάκη Ξ.**, (2007). «Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών για την εκπαίδευση φοιτητριών/-ών παιδαγωγικών τμημάτων», Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», τ. Α', σ. 166-173.
- Best, D.**, (1990). *Arts in Schools: A Critical Time*, Birmingham, Bermingham Institute for Art and Design.
- Best D.**, (1992). *The Rationality of Feelings*, London, The Falmer Press.
- Bouleau, C.** (2002), *Η κρυφή γεωμετρία των ζωγράφων*, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης.
- Bruner J.**, (1962). *On knowing - Essays for the Left Hand*, Harvard University
- Chapman, L.**, (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Custer R., Walker M.**, (1996), *Practitioner's Guide to Integration*, Instructional Materials Laboratory, Modules I-IV, Columbia, University of Missouri-Columbia,
- Γρηγοριάδου Ξ.**, (2007), *Αδημοσίευτη εργασία στο μάθημα 'Εικαστικές τέχνες και νέες τεχνολογίες'*, ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Gaillot, B.**, (1997). *Arts Plastiques. Elements d une Didactique-Critique*, Paris, PUF.
- Gardner, H.** (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*, New York, Basic Books.
- Gardner, H.** (1993), *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- Johnson & Johnson**, (1989)
- Hornbrook, D.**, (1991). *Education in Drama*, London, Falmer Press.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K.**, (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Interaction Book Co.
- Kandinsky, W.** (1981), *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Kempe, A.**, (1992a). *Drama Sampler, Preparations and Presentations for GCSE Drama*, Oxford, Heinemann Educational.
- Kempe, A.**, (1992b). *The GCSE Drama Coursebook*, Hempstead, Simon and Schuster.

- Κολιάδης, Ε.**, (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Κοινωνιογνωστική Θεωρία, Τόμος Β΄, Έκδοση του Ίδιου.
- Koliopoulos, D. & Arapaki, X.**, (2004). «Art, Science and Technology in Early Childhood Education: Constructing an In-service Training Program about the Notion of Color», Proceedings of OMEP, 2003 World Conference (Turkey, 5-11 October 2003), v.1, pp 260-269.
- Kondoyianni, A.**, (2004). The Museum as an Educational Praxis, a New Thematic Linking Cultural Heritage and Technology in Drama in Education. *Neothemi - Cultural Heritage and ICT*, pp. 175-185, Helsinki, University of Helsinki.
- Κουλαϊδής, Β.**, (επιμ), (2007). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης, Αθήνα, Ο.Ε.Π.ΕΚ
- Κούτνα Φ.**, (2007). Αδημοσίευτη εργασία στο μάθημα ‘Εικαστικές τέχνες και νέες τεχνολογίες’, ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Ματσαγγούρας, Η.**, 2003. Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μπατσέτας, Κ.**, (2002). Ψυχολογία της Μάθησης, Αθήνα, Ατραπός.
- Meelands, J.**, (1990). Structuring Drama Work, Cambridge, Cambridge University Press.
- Reid A.**, (1986). *Ways of Understanding and Education*, London, Heinemann)
- Shopov, T.**, (1996). Co-operative Learning, in S. Tella (ed.). Two Cultures Coming Together. Part 3, Studia Pedagogica, Helsinki, University of Helsinki.
- Smith, N.**, (1982). The Visual Arts in Early Childhood Education: Development and the Creation of Meaning, in B. Spodek (ed.), Handbook of Research in Early Childhood Education, New York, the Free Press.
- Somers, J.**, (1994). Drama in the Curriculum, London, Cassel.
- Sternberg, R.**, (1997). What does it Mean to be Smart? Educational Leadership, V. 54, N. 6, pp. 20-24.
- Wooland, B.**, (1993). The Teaching of Drama in the Primary School, London, Longman
- Wright, S.**, (1991). The Arts in Early Childhood, Sydney, Prentice Hall.