ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2009)

1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»

«Καβαφικές Ψηφίδες» Σενάριο λογοτεχνίας με την αξιοποίηση μικρόκοσμου, δημιουργημένου στο περιβάλλον του «Αβακίου»

Ε. Βλαχογιάννη

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλαχογιάννη Ε. (2024). «Καβαφικές Ψηφίδες» Σενάριο λογοτεχνίας με την αξιοποίηση μικρόκοσμου, δημιουργημένου στο περιβάλλον του «Αβακίου». *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 349–354. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/6527

«Καβαφικές Ψηφίδες» Σενάριο λογοτεχνίας με την αξιοποίηση μικρόκοσμου, δημιουργημένου στο περιβάλλον του «Αβακίου»

Ε. Βλαχογιάννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ2 Β' Αθήνας, Επιμορφώτρια στις Τ.Π.Ε., Π.Μ.Σ. ΔΙ.Μ.Ε.Ν.ΤΕ
elvlaho@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα διδακτική πρόταση οι μαθητές, ως άλλοι Οδυσσείς, επιχειρούν, με την Τεχνολογία σε ρόλο ψηφιακής σχεδίας, ένα απολαυστικό ταξίδι στην καβαφική ποίηση. Μακριά από τις παιδαγωγικές και διδακτικές συμβάσεις του νησιού της Καλυψούς αναζητούν την κατάλληλη πορεία προς την Ιθάκη, δηλαδή την προσέγγιση του προβλήματος που τους τίθεται, αξιοποιώντας τις διαισθήσεις τους, πειραματιζόμενοι με ποικίλες εκδοχές ερμηνείας των ποιητικών κειμένων και αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο ως αναγνώστες – νοηματοδότες. Ως κεντρικός κορμός της ψηφιακής σχεδίας, δημιουργήθηκε, με την αξιοποίηση της συγγραφικής πλατφόρμας του «Αβακίου», ο ομώνυμος με το παρόν σενάριο διερευνητικός μικρόκοσμος, με τον οποίο οι μαθητές πειραματιζόμενοι, ανιχνεύουν χαρακτηριστικά της καβαφικής ποίησης.
Λέξεις κλειδιά: *λογοτεχνία, διερευνητικός μικρόκοσμος*

1. Εισαγωγή

Η ανάδειξη της πρόσθετης διδακτικής αξίας ενός σεναρίου απορρέει από τη διερεύνηση του εάν καινοτομεί δίνοντας απαντήσεις σε προβλήματα που σχετίζονται με τη διδακτική του αντικειμένου και αν συμβάλλει στην ανάδειξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο υποστηρίζονται δράσεις, οι οποίες, ίσως, δεν μπορούν να υλοποιηθούν με τα συμβατικά μέσα, ενώ συγχρόνως επεκτείνουν τους μαθησιακούς ορίζοντες του μαθητή. Ειδικότερα για το μάθημα της Λογοτεχνίας, ένα σενάριο μπορεί, μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, να υποστηρίζει την αναβάθμιση της παραδοσιακής διδασκαλίας με την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου και τη συμμετοχή του σε μία απολαυστική αναγνωστική διαδρομή.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Νεότερες Λογοτεχνικές Θεωρίες

Οι νεότερες λογοτεχνικές θεωρίες συγκλίνουν στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στο κείμενο και στη συνέχεια στον αναγνώστη. Με αυτήν την αλλαγή εστίασης, υπογραμμίζεται ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη ως νοηματοδότη, καθώς και οι δυνατότητες που έχει να συμμετέχει στο λογοτεχνικό παιχνίδι. Η πίστη στη μία ορθή ερμηνεία παραχωρεί την εξουσία της στις πολλαπλές - όσες και οι αναγνώστες - αναγνώσεις και ερμηνείες.

Ειδικότερα, κεντρικό ρόλο στον αναγνώστη αποδίδει η θεωρία της *αισθητικής της πρόσληψης* με κύριο εκπρόσωπο το H.R. Jauss, ο οποίος υποστηρίζει ότι η πρόσληψη, δηλαδή «η πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη» (Κάλφας, 1993, σ. 13) καθορίζεται από τον «ορίζοντα των προσδοκιών» του, δηλαδή «το σύνολο της αισθητικής εμπειρίας» του (Βελουδής, 1994, σ. 244) και εκφράζει τις καταβολές του και την ιστορική συγκυρία. Αλλά και ο W. Iser, εισηγητής της θεωρίας της *αισθητικής ανταπόκρισης* εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες οικειοποιούνται ένα κείμενο και του δίνουν υπόσταση συμπληρώνοντας τα κενά ή τις σιωπές του. Ο Iser θεωρεί ότι η σημασία ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να εννοηθεί περισσότερο «ως προϊόν επίδρασης που μπορεί το έργο να αποδεσμεύει παρά ως μία ιδέα από την αρχή ενσωματωμένη σ' αυτό» (Βελουδής, 1994 σ. 244).

Συγγενής θεωρία στην οποία στηρίχτηκε, επίσης, η εν λόγω διδακτική πρόταση είναι η *θεωρία της διακειμενικότητας* ("intertextualite"), σύμφωνα με την οποία ένα νέο κείμενο γεννιέται από τη διασταύρωση των γλωσσικών σημείων προγενέστερων κειμένων, τα οποία ο συγγραφέας μπορεί να δανείζεται από κείμενα άλλων ή να επαναφέρει από παλαιότερα δικά του. Στη διαδικασία όμως αυτή, διασταύρωσης κειμένων, συμμετέχει όχι μόνο ο δημιουργός αλλά και ο αναγνώστης, αφού και αυτός με τη σειρά του «νοηματοδοτεί και προσλαμβάνει το κείμενο μέσα από τους δικούς του κώδικες, μέσα από το δικό του απόθεμα κειμένων που έχουν εγγραφεί οριστικά στη μνήμη του» (Σκούρα, 2008).

Το παρόν σενάριο αναζήτησε θεωρητικό έρεισμα και δομήθηκε σύμφωνα με τις παραπάνω λογοτεχνικές θεωρίες, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλουν στην αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη Λογοτεχνία με την ανάδειξη του ρόλου του μαθητή-αναγνώστη (Κάλφας, 1993, σ.27). Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προσληπτική διαδικασία του μαθητή βρίσκει, επιπλέον, ανταπόκριση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας, στην οποία συντελείται η ανακάλυψη της υποκειμενικής εμπειρίας, ως κάτι μοναδικό. Ο αναγνώστης - μαθητής, σύμφωνα μ' αυτές τις θεωρίες, συμβάλλει ενεργά στη συγκρότησή του νοήματος, αφού καλείται, συγχωνεύοντας γόνιμα τα στοιχεία του κειμένου με τα δικά του, να μετατραπεί από παθητικός δέκτης σε ενεργά εμπλεκόμενο υποκείμενο.

2.2. Μικρόκοσμοι και Λογοτεχνία

Παρ' όλες τις υποσχόμενες την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας δυνατότητες των Τ.Π.Ε., χαρακτηριστική είναι η απουσία στον ελληνικό χώρο πιστοποιημένου ειδικού εκπαιδευτικού λογισμικού για το εν λόγω μάθημα.

Η αναζήτηση εκπαιδευτικού λογισμικού αξιοποιήσιμου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, που να υπόσχεται αναβάθμιση του μαθησιακού και διδακτικού περιβάλλοντος, στρέφει το ενδιαφέρον προς το λεγόμενο διερευνητικό λογισμικό και, ειδικότερα, τους υπολογιστικούς μικρόκοσμους οι οποίοι αποτελούν την πιο πρόσφατη εξέλιξη στην κατεύθυνση της δημιουργίας διερευνητικού λογισμικού (diSessa &. al. 1995 όπ. ανάφ. Αργύρης 2002). Κύριο χαρακτηριστικό των περιβαλλόντων αυτών είναι ότι η γνώση δε δίνεται έτοιμη προς αποστήθιση στο μαθητή αλλά «είναι ενσωματωμένη, διάχυτη, για να ανακαλυφθεί από αυτόν» (Αργύρης, 2002, σελ.99) κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος (Edwards, 1998 p.56). Αυτό διαμορφώνει ένα ανοιχτό περιβάλλον, καθώς, αν και η αλληλεπίδραση του μαθητή με το μικρόκοσμο προσδιορίζεται από τα διαθέσιμα εργαλεία, η μαθησιακή ατζέντα και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή της δεν είναι προαποφασισμένες από το σχεδιαστή του μικρόκοσμου, αλλά υπό διαπραγμάτευση από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Hoyles, 1995). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία με τα περιβάλλοντα αυτά ενθαρρύνεται ο πειραματισμός, ο έλεγχος υποθέσεων και η ανοιχτή διερεύνηση (Edwards, 1998), ενώ φαίνεται να επηρεάζονται καταλυτικά στοιχεία που αφορούν τη διαισθητική γνώση, το είδος του αναστοχασμού και της αφηρημένης σκέψης, τη συνεργατική διαπραγμάτευση εννοιών, καθώς και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Γιαννούτσου, 2005).

Αναφερόμενος, ωστόσο, κάποιος στην αξιοποίηση ενός μικρόκοσμου στο μάθημα της Λογοτεχνίας θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην ανάλυση των μαθησιακών δράσεων που μπορούν να υποστηριχθούν. Τα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα αναφέρονται, σχεδόν αποκλειστικά, στην αξιοποίηση των μικρόκοσμων σε αντικείμενα που άπτονται του μαθηματικού και φυσικού κόσμου, με εστίαση σε δράσεις που είναι κατανοήσιμες στο πλαίσιο των κόσμων αυτών (π.χ. προγραμματισμός, συμβολισμός και ενταγμένη αφαίρεση).

Για παράδειγμα, η προαγωγή της διαισθητικής σκέψης μέσω εικασιών, στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου, έχει την έννοια της αξιοποίησης των γλωσσικών διαισθήσεων των μαθητών και της ενεργοποίησης του «ορίζοντα των προσδοκιών τους» ως αναγνωστών. Επιπρόσθετα, ο πειραματισμός στον οποίο εμπλέκονται οι μαθητές αναζητώντας ποιήματα με την κατάλληλη λέξη - κλειδί διαφοροποιείται από τον πειραματισμό που αναπτύσσεται κατά την προσέγγιση μιας μαθηματικής ή φυσικής έννοιας. Επομένως, οι μαθησιακές δράσεις που μπορούν να ενισχυθούν με την αξιοποίηση υπολογιστικών μικρόκοσμων οριοθετούνται από τη φύση του αντικειμένου, την οποία και δεν πρέπει να προδίδουν.

3. Διδακτική πρόταση

3.1. Πλαίσιο Εφαρμογής

Το παρόν σενάριο φιλοδοξεί ν' αξιοποιηθεί σε πλαίσιο δημιουργικής «ανάγνωσης» του αναλυτικού προγράμματος, ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου, το οποίο αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. για την υποστήριξη σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων. Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, υποστηρίζεται ότι ένα project μικρής ή μακράς διάρκειας μπορεί να πλαισιώσει και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και παράλληλα να προσφέρει την ευελιξία και τη χρονική ελευθερία που απαιτείται για την υιοθέτηση μίας νέας διδακτικής.

Απευθύνεται, κυρίως, σε μαθητές της Α' Λυκείου, καθώς στην τάξη αυτή διδάσκεται εκτενέστερα και συγκριτικά το καβαφικό έργο, ενώ η ηλικία των μαθητών επιτρέπει την εμπλοκή τους σε σύνθετες διερευνητικές διεργασίες. Ωστόσο, εναλλακτικά, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε καθεμιά από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στη θεωρητική κατεύθυνση της Γ' Λυκείου, με προσήλωση στα προς εξέταση θέματα, αλλά και ως project μακράς διάρκειας, το οποίο θα διατρέχει και τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και, πιθανά, και την Α' Λυκείου με εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων.

3.2. Στόχοι

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώκεται η δόμηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να ευνοεί την επίτευξη γνωστικών αλλά και παιδαγωγικών στόχων. Διευκολύνονται, λοιπόν, οι μαθητές:

- Να διεισδύσουν στον κόσμο του Αλεξανδρινού δημιουργού και να αποκωδικοποιήσουν τα μυστικά της ποιητικής του
- Να αξιοποιήσουν τις διαισθήσεις τους για τη σύνθεση της προσωπικής τους πρόσληψης
- Να αυτενεργήσουν ως αναγνώστες, δομώντας τη δική τους ερμηνεία
- Να πραγματοποιήσουν διακειμενικές συγκρίσεις και να διαπιστώσουν συσχετίσεις.
- Να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές εκδοχές νοηματοδότησης ενός ποιητικού κειμένου και να κατανοήσουν ότι η μελέτη της Λογοτεχνίας δεν είναι το κυνήγι της «ορθής» ερμηνείας
- Να απολαύσουν την αναγνωστική διαδικασία

3.3. Μικρόκοσμος: «Καβαφικές Ψηφίδες»

Ο μικρόκοσμος, «Καβαφικές Ψηφίδες», είναι ένα λογισμικό διερευνητικού χαρακτήρα, το οποίο δημιουργήθηκε από τη γράφουσα για την υποστήριξη της διδακτικής προσέγγισης του παρόντος σεναρίου. Αναπτυγμένο στο περιβάλλον του «Αβακίου» (http://etl.ppp.uoa.gr/), πλατφόρμας συγγραφής εκπαιδευτικού λογισμικού (Κυνηγός, 2006), ο μικρόκοσμος αποτελείται από αλληλοσυνεργαζόμενες ψηφίδες λογισμικού, καθεμία από τις οποίες υλοποιεί ένα μέρος της συνολικής λειτουργικότητας. Οι μαθητές με το λογισμικό αυτό, που πλησιάζει τη λογική των Συμφραστικών Πινάκων Λέξεων, πραγματοποιούν διερεύνηση θεμάτων που άπτονται της καβαφικής ποίησης, όπως η ανίχνευση μοτίβων και η διαπλοκή δύο ή περισσότερων βασικών εννοιών. Μέσω της διατύπωσης κατάλληλων ερωτημάτων πραγματοποιούν αναζήτηση στο corpus ποιημάτων του Καβάφη που έχει εισαχθεί στο λογισμικό (75 σε σύνολο 155) για ποιήματα που περιέχουν λέξεις, έννοιες – κλειδιά. Μελετώντας διακειμενικά τις λέξεις, έννοιες σε διαφορετικά περιβάλλοντα προσεγγίζουν το πρόβλημα που τους έχει τεθεί. Η σύνθεση της ερμηνείας ενισχύεται και από την ψηφιοποιημένη απαγγελία των ποιημάτων, στην οποία προσφέρει πρόσβαση ο μικρόκοσμος. Οι λειτουργικότητες του λογισμικού εκτίθενται αναλυτικότερα μέσω παραδείγματος κατά την ανάλυση της διδακτικής πορείας.

3.4. Διδακτική πορεία

Οι μαθητές εμπλέκονται, λοιπόν, στη διερεύνηση προβλημάτων αναφορικά με θέματα και μοτίβα της καβαφικής ποίησης. Για να προσεγγίσουν το προς διερεύνηση πρόβλημα που τους ανατίθεται, μελετούν συγκριτικά ποιήματα, στα οποία οδηγούνται μέσω της κατάλληλης επιλογής λέξεων – κλειδιών από αυτές που παρέχονται από το λογισμικό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες διερευνούν:

- αν πηγή έμπνευσης για τον Καβάφη αποτελεί το φυσικό ή αστικό περιβάλλον και ποια στοιχεία το συνθέτουν
- τη σύνδεση ωρών της ημέρας (απόγευμα, μεσάνυχτα, μεσημέρι, νύχτα πρωί) με συγκεκριμένα συναισθήματα και έννοιες
- το χειρισμό από τον Καβάφη του θέματος της πολιορκίας του ανθρώπου από το χρόνο
- τη στάση του καλλιτέχνη απέναντι στο έργο του
- τις συνυποδηλώσεις της λέξης «φως»
- τις έννοιες με τις οποίες συνδέεται το «ωραίο»
- τις βασικές αισθήσεις που κυριαρχούν στην καβαφική ποίηση και τις λέξεις με τις οποίες υποδηλώνονται.

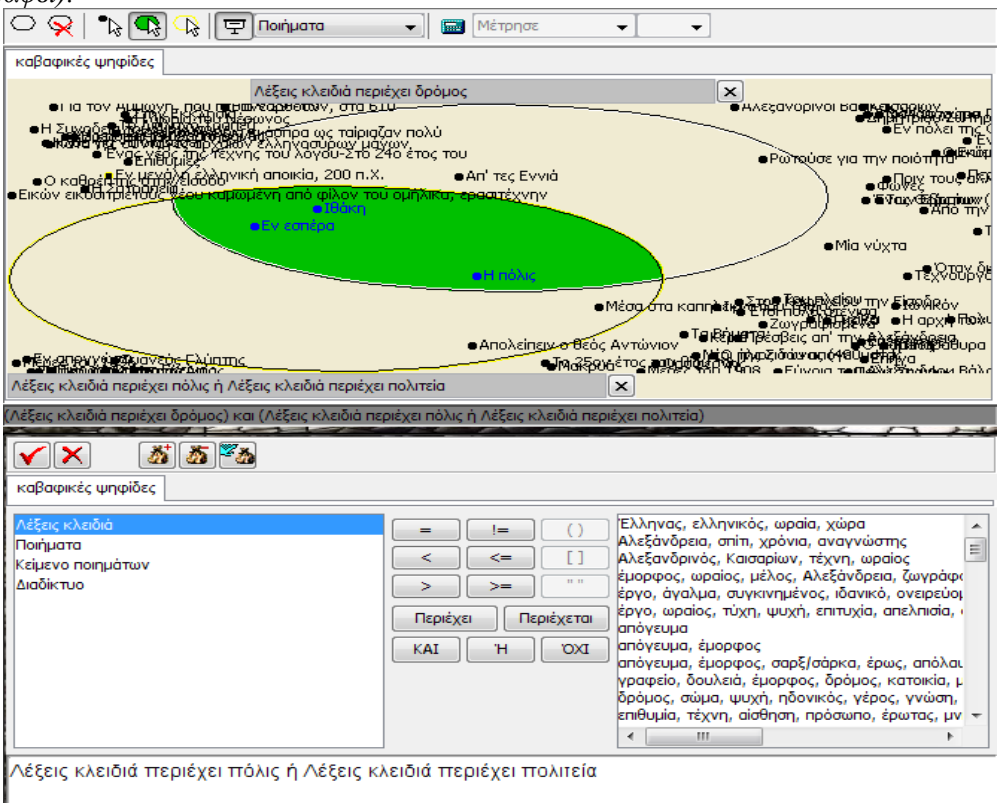
Στο σημείο αυτό, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι οι διερευνητικές αφορμές του παρόντος σεναρίου είναι προτάσεις που ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει στη «φυσιογνωμία» των μαθητών του. Άλλωστε, ο μικρόκοσμος που αξιοποιείται δεν αναγκάζει σε προδιαγεγραμμένη πορεία, αλλά προσφέρει ελευθερία χάραξης μαθησιακής διαδρομής.

1η φάση – Αξιοποίηση γλωσσικών διαισθήσεων (1 ώρα – ενδεικτικά, καθώς η διάρκεια των δραστηριοτήτων διαμορφώνεται και προσαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της τάξης και της διδασκαλίας του): Για να καταστεί εναργέστερη η περιγραφή των φάσεων, επιλέγεται, εν είδει παραδείγματος, να γίνει συγκεκριμένη αναφορά στις δραστηριότητες που καλείται - μέσω του φύλλου εργασίας - να αναλάβει μία από τις ομάδες εργασίας. Εν προκειμένω, η ομάδα που διερευνά το πρώτο πρόβλημα, δηλαδή αν στην καβαφική ποίηση κυριαρχεί το φυσικό ή αστικό περιβάλλον, ερωτάται:

Με ποια στοιχεία θα δομούσατε ένα αστικό και ένα φυσικό περιβάλλον; Καταγράψτε τα. Ποια από αυτά τα στοιχεία – λέξεις που για εσάς συνθέτουν τα περιβάλλοντα αυτά πιθανολογείτε ότι έχουν αξιοποιηθεί ή ότι μπορούν να αξιοποιηθούν ποιητικά;

Η δραστηριοποίηση των μαθητών στο πλαίσιο της φάσης αυτής δεν απαιτεί την αξιοποίηση της τεχνολογίας και τη χρήση του εργαστηρίου. Οι μαθητές παροτρύνονται αξιοποιώντας τις γλωσσικές διαισθήσεις τους και ενεργοποιώντας τον «ορίζοντα των προσδοκιών» τους ως αναγνώστες, να καταγράψουν λέξεις που περιγράφουν το αστικό και το φυσικό περιβάλλον και να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο αναφοράς βάσει του οποίου θα προσεγγίσουν το ερώτημα που θα τους τεθεί αναλυτικά στο επόμενο στάδιο. Οι λέξεις που θα καταγραφούν από τους μαθητές μπορεί να αξιοποιηθούν στις επόμενες φάσεις για την αναζήτηση ποιημάτων στη βάση δεδομένων του μικρόκοσμου αλλά και για την ερμηνεία που θα συνθέσουν.

2η φάση – Διερεύνηση (2 ώρες – ενδεικτικά): Στις ομάδες των μαθητών τίθεται το κεντρικό ερώτημα της δραστηριότητας. Στην ομάδα του παραδείγματός μας τίθεται το εξής:
Στην καβαφική ποίηση κυριαρχεί κάποιο από τα δύο περιβάλλοντα (φυσικό ή αστικό); Για να προσεγγίσετε το θέμα, θα πραγματοποιήσετε αναζήτηση ποιημάτων στο μικρόκοσμο με τη χρήση κατάλληλων λέξεων – κλειδιών της ψηφίδας «Ερώτηση». Μπορείτε να αξιοποιήσετε και τις προηγηθείσες εικασίες σας (στοιχεία που έχετε καταγράψει).

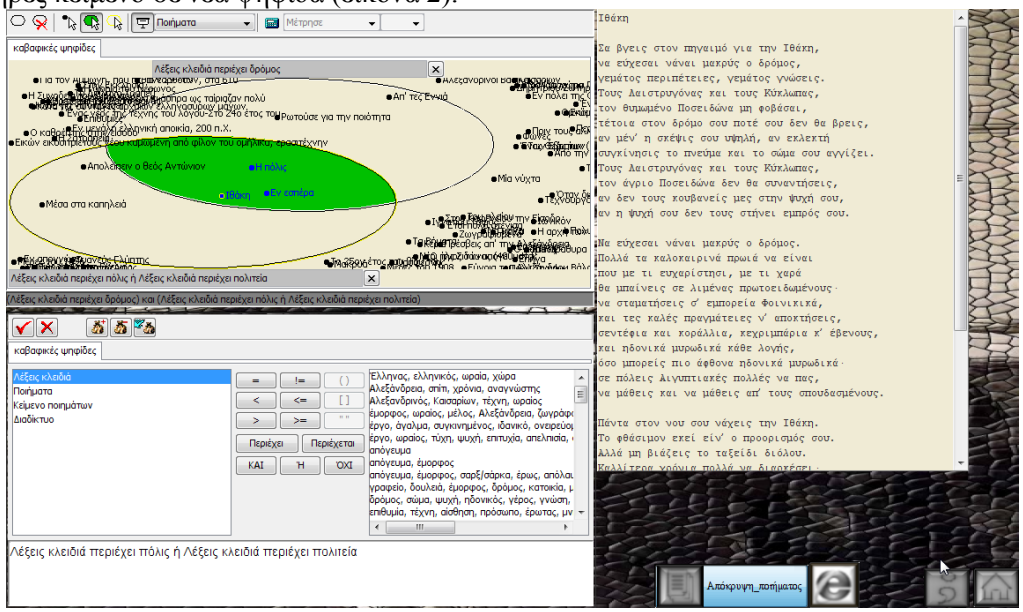


Εικόνα 1. Παράδειγμα συνδυαστικής αναζήτησης

Οι μαθητές συνεργατικά διερευνούν τη βάση δεδομένων του λογισμικού για ποιήματα του Καβάφη, η μελέτη των οποίων θα τους βοηθήσει να προσεγγίσουν το ερώτημα που τους έχει τεθεί. Για να οδηγηθούν στα ποιήματα αυτά, πραγματοποιούν αναζήτηση με κατάλληλες λέξεις – κλειδιά, οι οποίες περιέχονται στα ποιήματα της βάσης του μικρόκοσμου, αξιοποιώντας και τα στοιχεία που έχουν καταγράψει στο προηγούμενο στάδιο. Ειδικότερα, οι μαθητές, για να μελετήσουν το αστικό περιβάλλον στην καβαφική ποίηση, στο χώρο της ψηφίδας *Ερώτηση* διατυπώνουν ερωτήματα του τύπου: *Λέξεις κλειδιά περιέχει πόλις.* Το λογισμικό στο πεδίο της ψηφίδας *Σύνολο,* μέσα σε μία έλλειψη, θα τους επιστρέψει τα ποιήματα που υπάρχουν στη βάση δεδομένων του λογισμικού και περιέχουν τη λέξη *πόλις.* Οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν, αρχικά, αναμενόμενες λέξεις, όπως *πόλις, πολιτεία, δρόμος, σπίτι.* Στη συνέχεια, ανακαλύπτουν πιθανόν, μελετώντας τις λέξεις – κλειδιά, και άλλες που δεν είχαν σκεφτεί, *όπως ταβέρνα, σοκάκι, καπηλειό, χαμαιτυπείο, κάμαρα, Αλεξάνδρεια, Αντιόχεια, Βηρυτός,* οι οποίες συνθέτουν την καβαφική πολιτεία. Είναι δυνατό, επίσης, να περιορίσουν τα επιστρεφόμενα αποτελέσματα πραγματοποιώντας διαδοχικά ή σύνθετα ερωτήματα. Αναζητούν, για παράδειγμα (βλ. εικόνα 1), ποιήματα που περιέχουν τη

λέξη *δρόμος* και ποιήματα που περιέχουν τις λέξεις *πόλις ή πολιτεία.* Στην τομή των δύο ελλείψεων – όπως φαίνεται με πράσινο χρώμα στην εικόνα 1 – υπάρχουν τα ποιήματα που περιέχουν και τις τρεις λέξεις.
Η αναζήτηση στοιχείων για το φυσικό περιβάλλον στην ποίηση του Καβάφη θα οδηγήσει σε σχεδόν μηδαμινά αποτελέσματα. Οι μαθητές, το πιθανότερο, αρχίζουν να κατευθύνονται προς την εντύπωση ότι στην καβαφική ποίηση κυριαρχεί το αστικό περιβάλλον, εντύπωση που συνάδει με την άποψη της κριτικής ότι ο Καβάφης είναι ένας από τους πρώτους ουρμπανιστές ποιητές. Όπως υποστηρίζει η Σ. Ιλίνσκαγια, (1983, σ.77) «Η φύση δεν τον συγκινεί».
Κατά τη φάση αυτή, της διερεύνησης, ο εκπαιδευτικός αυτοπεριορίζει – όσο του επιτρέπεται από τις συνθήκες της συγκεκριμένης τάξης – την εξουσία του, αφήνοντας χώρο και χρόνο να αναπτυχθούν οι διεργασίες της ομάδας. Στο μαθησιακό αυτό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' αποδώσει στον υπολογιστή πτυχές του ρόλου που σε διαφορετική περίπτωση θα είχε αναγκαστικά ο ίδιος, όπως η παροχή ανατροφοδότησης και η «παρουσίαση» της πληροφορίας. Το γεγονός αυτό, καθώς και το ότι στην πορεία εξέλιξης της δραστηριότητας η κάθε μικροομάδα μαθητών έχει την δυνατότητα να εργάζεται αυτοτελώς, επιτρέπει στον διδάσκοντα να εστιάζει τις παρεμβάσεις του περισσότερο στην κάθε ομάδα παρά στην τάξη.

<u>3η φάση – Διακειμενική μελέτη ποιημάτων (2 ώρες – ενδεικτικά)</u>: Στους μαθητές δίνονται τα ακόλουθα ερωτήματα:
Μελετήστε τα ποιήματα που επιλέξατε. Ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν το ένα ή το άλλο περιβάλλον στην καβαφική ποίηση;
Ποια συναισθήματα υποβάλλονται με την περιγραφή των περιβαλλόντων αυτών;
Οι μαθητές επιλέγοντας στην ψηφίδα *Σύνολο* τον τίτλο του ποιήματος που επιθυμούν έχουν στη διάθεσή τους το πλήρες κείμενο σε νέα ψηφίδα (εικόνα 2).



Εικόνα 22. Επιλογή και εμφάνιση ποιήματος

Μελετώντας το, προσλαμβάνουν τον ποιητικό λόγο μέσα από τους δικούς τους κώδικες, ανάλογα με οικεία τους βιώματα. Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν και άλλα ποιήματα τα οποία περιέχουν τις επιλεγμένες λέξεις – κλειδιά και πιθανόν τους προσφέρουν στοιχεία για την προσέγγιση του θέματος που διερευνούν επιλέγοντάς τα, όπως παραπάνω, στην ψηφίδα *Σύνολο*. Με τη διακειμενική μελέτη που πραγματοποιούν σε περισσότερα ποιήματα αναδεικνύονται σταδιακά, στο εν λόγω παράδειγμα, οι διαστάσεις του καβαφικού αστικού περιβάλλοντος, ανασυστήνεται η καβαφική πολιτεία, προβάλλει ο καβαφικός κόσμος, η εποχή. Η ψηφιοποιημένη ανάγνωση των ποιημάτων, η πρόσβαση στην οποία παρέχεται από το λογισμικό, μπορεί να αποκαλύψει στους μαθητές νέες ερμηνευτικές εκδοχές.
Ο εκπαιδευτικός, στο στάδιο αυτό, παρέχει εστιασμένη ανατροφοδότηση σε κάθε ομάδα. Ενισχύει τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μαθητών, προτείνει χωρίς να υποδεικνύει, ως συνερευνητής του προβλήματος, νέες διαστάσεις ερμηνείας και ενισχύει το διάλογο που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας. Οι μαθητές διαπραγματεύονται συλλογικά τις διαφορετικές προσλήψεις του ποιητικού λόγου και τις ποικίλες προσεγγίσεις των ερωτημάτων και παράγουν συνεργατικά κείμενο σε επεξεργαστή κειμένου, το οποίο αναδεικνύει τους κοινούς αντιληπτικούς τόπους και καλύπτει τα τιθέμενα ερωτήματα.

4η φάση – Αναστοχασμός (2 ώρες – ενδεικτικά): Κατά τη μελέτη των ποιημάτων οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το αναμενόμενο ή μη και είναι πιθανό να μετασχηματίσουν αναδρομικά τις αρχικές τους αντιλήψεις. Προς αυτή τη μεταγνωστική κατεύθυνση παροτρύνονται με τα ακόλουθα ερωτήματα:
Ποιες λέξεις κλειδιά χρησιμοποιήσατε για την αναζήτηση που πραγματοποιήσατε; Να αιτιολογήσετε και να αξιολογήσετε την επιλογή σας. Είναι διαφορετικό το περιβάλλον που αναδεικνύεται σε σχέση με αυτό που είχατε αρχικά φανταστεί;
Η μεταγνωστική αυτή διαδικασία έχει δύο διαστάσεις. Η μία αφορά την αρχική επιλογή λέξεων. Οι μαθητές μπορεί να ανακαλύψουν ότι αυτές δε διευκόλυναν το ξεκλείδωμα της ποιητικής σκέψης. Είναι πιθανό, επίσης να ανακαλύψουν και άλλες λέξεις – φορείς νοημάτων που δεν είχαν φανταστεί. Η άλλη διάσταση αφορά την αρχική τους εντύπωση για το αστικό περιβάλλον και τις ομοιότητες ή τις διαφορές που απαντώνται στην καβαφική ποίηση.
Η αναστοχαστική, μεταγνωστική αυτή διαδικασία ενισχύεται από το διάλογο που ενθαρρύνεται από το διδάσκοντα να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της μικροομάδας, στον οποίο συμμετέχει διακριτικά και ο ίδιος. Βασικό κριτήριο για την όποια παρέμβασή του είναι να προάγει τον αναστοχασμό στους μαθητές. Μπορεί να ενθαρρύνει τη συζήτηση όχι μόνο γύρω από τα συμπεράσματα, στα οποία πιθανόν κατέληξαν οι μαθητές, αλλά και γύρω από τη μέθοδο που ακολούθησαν ενθαρρύνοντάς τους στη διαμόρφωση στρατηγικών για την προσέγγιση του θέματος.
5η φάση – Ανακοίνωση στην ολομέλεια και διάλογος (2 ώρες – ενδεικτικά): Κατά τη φάση αυτή, παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης από τις ομάδες η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διερεύνησης. Οι μαθητές αιτιολογούν τόσο τις επιλογές αναζήτησης όσο και τις προσεγγίσεις που πραγματοποίησαν. Ο διδάσκων ενθαρρύνει τη συλλογική διαπραγμάτευση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Οι νέες ερμηνευτικές εκδοχές και απόψεις που προτείνουν οι υπόλοιποι μαθητές διεγείρει νέα αναστοχαστική διαδικασία.

4. Επέκταση σεναρίου

Ο εμπλουτισμός του μικρόκοσμου με το έργο άλλων ποιητών θα διευρύνει τη διακειμενική μελέτη θεμάτων και μοτίβων. Επιπλέον, μία νέα βάση δεδομένων που θα δημιουργηθεί από τους μαθητές, με συμπεράσματα σχετικά με τη θεματολογία και έκφραση των διαφόρων δημιουργών, μπορεί να διευκολύνει την περαιτέρω, ακόμα και σε επίπεδο γραμματολογίας, διερεύνηση.

Βιβλιογραφία

Edwards, L. (1998). Embodying mathematics and science: Microworlds as representations. *Journal of Mathematical Behavior* 17 1 (1998), pp. 53–78.

Hoyles, C. (1995). Exploratory Software, Exploratory Cultures, in A. diSessa - C. Hoyles, *Computers and Exploratory Learning*, Springer Verlag, pp.199-219

Αργύρης Μ. (2002). Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*, σ. 98-118. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία, Θεωρία της Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Δωδώνη

Γιαννούτσου, Ν. (2005) *Αναπαραστάσεις εννοιών του χώρου: Μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο συνεργατικού περιβάλλοντος βασισμένου στη χρήση εργαλείων Νέων Τεχνολογιών*, διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα: Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.

Ιλίνσκαγια, Σ. (1983). *Κ.Π.Καβάφης. Οι δρόμοι προς το ρεαλισμό στην ποίηση του 20ου αιώνα.* Αθήνα: Κέδρος

Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη.* Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της Διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρα, Ε. (2008). *Όνειρο στο κύμα. Μια διακειμενική προσέγγιση του παπαδιαμαντικού έρωτα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://blogs.sch.gr/eirskoura/ Τελευταία προσπέλαση: 25/1/09