

## Ψηφιακή ποίηση σε έργα του Λάμπρου Ορφανού από το Μουσείο Γ.Ι. Κατσιόγρα

Βασίλειος Σουβατζόγλου

[basou@sch.gr](mailto:basou@sch.gr)

Med, Msc εκπαιδευτικός ΠΕ86, ΠΕ03

**Περίληψη.** Σε αυτό το άρθρο, περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής ποιημάτων (Haiku) από τους εκπαιδευόμενους σε μια τάξη γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής. Οι στόχοι ήταν κυρίως η ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής των μαθητών, τέτοιων που να τους καθιστούν όχι απλά καταναλωτές πληροφορίας αλλά παραγωγούς πολιτισμού στον ψηφιακό χώρο. Η γλωσσική ενδυνάμωση ήταν στόχος αλλά καθώς το μάθημα στο οποίο υλοποιήθηκε δεν ήταν γλωσσικό, αυτός ο στόχος ερχόταν δεύτερος. Αυτός ήταν και ο λόγος που επιλέχθηκε η μορφή του Haiku στη συγγραφή των ποιημάτων, καθώς ήταν πιο απλή στη διαχείριση από εκπαιδευτικό μη γλωσσικού μαθήματος. Στο πλαίσιο της πρόσληψης ποιοτικής αρχικής πληροφορίας, επιλέχθηκαν έργα χαρακτηριστικής και ζωγραφικής υψηλής ποιότητας του Λάμπρου Ορφανού, η πορεία του οποίου θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως πρότυπο για τους μαθητές. Τελικά πάνω σε 12 έργα γράφτηκαν 16 Haiku και παράχθηκε ένα βίντεο το οποίο αναρτήθηκε στο Youtube.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακά ποιήματα, Haiku, Λάμπρος Ορφανός, Μουσείο Γ.Ι. Κατσιόγρα

### Εισαγωγή. E-poetry, digital poetry

Ο όρος ψηφιακή ποίηση (e-poetry, digital poetry) έχει εισαχθεί εδώ και αρκετά χρόνια αλλά ακόμα δεν έχει γίνει ένας ορισμός της κοινά αποδεκτός. Είναι σίγουρο ότι είναι ένα σύστημα συμπερίληψης αλλά και αποκλεισμού ποιητικών εκφράσεων (Funkhouser, 2007) και ότι αποτελεί μια έκφραση καινούργιου ενδιαφέροντος και ένα 'τόπο' εφαρμογής της σύγχρονης ποιητικής παραγωγής. Σε μια προσέγγιση της έννοιας μπορεί να ειπωθεί ότι ψηφιακή ποίηση συντελείται εκεί όπου τα πολυμέσα, το λογισμικό και ο προγραμματισμός υπολογιστών χρησιμοποιούνται ξεχωριστά στη σύνθεση, τη δημιουργία ή την παρουσίαση ενός ποιήματος (Mendis, Amarakeerthi & Thangarajah, 2016). Η ποίηση δεν είναι γραμμένη για εκτύπωση σε χαρτί αλλά μάλλον για την οθόνη του υπολογιστή, καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά του παράγονται από υπολογιστή και απαιτούν ένα ηλεκτρονικό μέσο. Μπορεί να χρησιμοποιεί ήχο, γραφικά, κινούμενα σχέδια, βίντεο, υπερσυνδέσμους, τα γράμματα και οι λέξεις ν' αλλάζουν μέγεθος και χρώμα ή να μετακινούνται στην οθόνη που μπορεί και αυτή να ξεθωριάζει ή να κινείται. Ήχοι, βίντεο και εικόνες θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν, να υποστηρίξουν ή ακόμη και να παραμορφώσουν το κείμενο (Mohammedali & Ali, 2015). Είναι δηλαδή μια μορφή πολυμορφικής γραφής που μπορεί κάποιος εκτός από το να τη διαβάσει, να τη βιώσει με ποικιλία τρόπων, με δυναμική ή και σε κίνηση. Αν και υποστηρίζεται ότι και αυτή η μορφή ποιητικής αποτελεί ένα φυσικό γεγονός καθώς η συνάντηση του δημιουργού ή του δημιουργήματος δεν πραγματοποιείται στην οθόνη ή στον κυβερνοχώρο (Baetens & Looy, 2008), η ύπαρξη του χώρου της εικονικής πραγματικότητας (virtual reality) ήδη επηρεάζει τα πράγματα (Lin et al., 2012). Σαφώς θα ήταν αδύνατο να μην επηρεαστεί η ποιητική παραγωγή αφού η γλωσσική εξέλιξη αντανακλάται σ' όλα τα είδη των πραγμάτων

που συμβαίνουν άρα και στις Ψηφιακές Τεχνολογίες (Block, 2010). Αυτές επιτρέπουν να αναπτυχθούν ποικίλες φόρμες δημιουργίας ποιητικών έργων, τέτοιες που η έμφαση να δίνεται στην ίδια τη δημιουργική δραστηριότητα η οποία μπορεί να κινείται σε μια καινοτομική διάσταση ή να μετασχηματίζει παραδοσιακές δομές ποιητικών έργων.

Η Di Rosario (2011) προσπαθώντας να καθορίσει πληρέστερα τον όρο «ψηφιακή ποίηση» μέσα σε αυτό το ευρύ φάσμα πρακτικών που περιλαμβάνει, επικεντρώνεται στο κείμενο και στη σχέση του με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη: 1) όταν τα κείμενα απλά έχουν γραφεί για να διαβάζονται σε οθόνες υπολογιστή ή κινητές συσκευές 2) όταν το προϊόν δημιουργείται από τη μηχανή αφού ο συγγραφέας την έχει προγραμματίσει και 3) έργα που από τη φύση τους περιλαμβάνουν στοιχεία που κινούνται προς τον αναγνώστη όπως κινούμενα στοιχεία, εικόνες, διαδραστικά κείμενα κλπ. Στην παρούσα εργασία τα έργα που εξετάζονται εντάσσονται περισσότερο στην πρώτη και την τρίτη κατηγορία.

### **Ποίηση, Επιστήμη Ψηφιακές Τεχνολογίες στο Σχολείο**

Είναι γεγονός ότι υπήρχε στο παρελθόν και επιβιώνει ακόμα το στερεότυπο ότι η ποίηση και η επιστήμη αποτελούν διαφορετικούς πόλους χωρίς επικοινωνία ή συμπτώσεις, αλλά σήμερα έχουν πια αξιολογηθεί και καταγραφεί συνέργειες μεταξύ τους (Braund & Reiss, 2019) με αποτελέσματα σημαντικά μέσα στις τάξεις των σχολείων (Donald & Barker, 2016). Καταγεγραμμένες εμπειρίες μαθητών, για παράδειγμα, μαρτυρούν το γεγονός ότι οι συγγραφείς τους βοηθούν να αναπτυχθούν με ουσιαστικούς τρόπους και όχι μόνο γλωσσικά (Owen & Munden, 2010). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλύτερη κατανόηση της ποίησης είναι πλέον ακολουθούμενη πρακτική αλλά αφορά κυρίως την γραμμένη ποίηση από συγγραφείς και η εφαρμογή της γίνεται στα γλωσσικά μαθήματα (Mittal, 2016). Ακόμα και σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα ψηφιακά μέσα, η προσέγγιση της ποίησης αφορά τη διαχείριση της υπάρχουσας και ελάχιστα τη δημιουργία της με ψηφιακά μέσα (Dredger, Nobles & Martin, 2017).

Καταγράφονται όμως και δράσεις συγγραφής ποίησης με χρήση ψηφιακών μέσων με πολύ καλή εφαρμογή και αξιολογικά αποτελέσματα. Σε έρευνα που εξετάζει την αξιοποίηση του Prezi στη συγγραφή ποιημάτων καταγράφονται πολύ θετικά αποτελέσματα Το Prezi βρέθηκε να αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και κρίθηκε κατάλληλο στη συγγραφή ποιημάτων (Susanti et al., 2019). Σε άλλη σχολική εφαρμογή που μια ομάδα μαθητών χρησιμοποίησαν τις Παρουσιάσεις Corel για να δημιουργήσουν ένα ποίημα που να περιέχει μουσική, κείμενο και εικόνες, τα αποτελέσματα ήταν διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να δουν την ποίηση διαφορετικά και ότι η χρήση των νέων μέσων προσέθεσε πολλαπλά επίπεδα σημασίας (Hughes, 2007).

Σήμερα η φιλοσοφία των πολυγραμματισμών φαίνεται να ευνοεί την υλοποίηση σχεδίων συγγραφής ψηφιακής ποίησης. Σε αυτή τη διαδικασία ενδιαφέρει και η κατανόηση του τρόπου κατασκευής των κειμένων (Kress, 2003) αλλά και το πώς θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των ψηφιακών μέσων για να μεταδώσουν πιο αποτελεσματικά το μήνυμα. Μέσω έρευνας υποστηρίζεται ότι τα ψηφιακά αποθετήρια προωθούν την ποίηση, επιτρέπουν τη δικτύωση, τη συλλογική συγγραφή καθώς και την άμεση δημοσιοποίησή της. Αυτή η δικτύωση, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία αλλάζουν τον τρόπο πρόσκτησης εμπειρίας γραφής και ανάγνωσης και δυνητικά εμφανίζονται νέες λογοτεχνίες. Είναι σημαντικό το ότι παύουν να είναι οι μαθητές παθητικοί καταναλωτές (Cope & Kalantzis, 2000)

των εντυπωσιακών παρουσιάσεων άλλων και εξελίσσονται σε δημιουργούς και μέτοχους της ζωντανής πολιτιστικής εμπειρίας από τη μια αλλά και της γνώσης αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων (Brito, 2014) από την άλλη. Στην πιο απλή μορφή και ηλεκτρονικά καθοδηγούμενη δράση, ο μαθητής αντλεί από ένα ψηφιακό αποθετήριο μια ηλεκτρονική φόρμα την οποία ακολουθεί και παράγει αποτέλεσμα (Brooke, 2002).

Για την περιγραφόμενη δράση επιλέχτηκε η μορφή ποιημάτων Haiku. Η επιλογή αυτή έγινε για η υλοποίηση της δράσης ήταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής, δηλαδή σε μη γλωσσικό μάθημα, και με δεδομένο ότι υπάρχουν μαθητές με ανομοιογένεια γλωσσικών δεξιοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη ότι διαπιστωμένα οι μορφές ποιημάτων Haiku μπορούν να άρουν φραγμούς σε εκπαιδευόμενους με γλωσσικές δυσκολίες (Finch, 2003). Η μορφή αυτή ποίησης έχει δοκιμασθεί ως δημιουργική γραφή και διαπιστωμένα καλλιεργεί ενσυναίσθηση στην τάξη και υποστηρίζει τη μεταμορφωτική μάθηση και ενσωματώνει επιτυχημένα την τέχνη στην εκπαιδευτική πράξη (Gair, 2012). Επιπλέον, το Haiku έχει χρησιμοποιηθεί ως αισθητική μέθοδος στη διδασκαλία και διαπιστώθηκε ότι αυξάνει τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών και σε ένταση και σε βάθος αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους ενώ ταυτόχρονα τους δεσμεύει στην εκπαιδευτική δράση (Prendergast, Leggo & Sameshima, 2009). Πιθανόν αυτό οφείλεται ότι ένας ποιητής Haiku αποδίδει μια εικόνα με ζωηρό και λεπτό τρόπο και ακρίβεια που επιτρέπει στον αναγνώστη να τη βιώσει και να της δώσει το δικό του νόημα (Nguyen, 2011). Η διαπίστωση ότι ποίηση αυτή επιτυγχάνει τη δέσμευση και βοηθά στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής και της συμμετοχικής γραφής με αισθητικούς τρόπους καθώς διατυπώνεται με τρόπο μυστηριώδη και διφορούμενο, πράγμα που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γίνεται και από άλλους ερευνητές (Cole, Stewart & Thomas, 2012).

## Σκοπός της Δραστηριότητας

Ο σκοπός της περιγραφόμενης δραστηριότητας, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής Γυμνασίου, είχε δύο σκέλη. Πρώτον να διευρύνουν οι μαθητές τις δεξιότητες δημιουργικής χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών, έτσι ώστε να είναι παραγωγοί πολιτιστικού προϊόντος. Οι μαθητές αναμενόταν να κατανοήσουν τη χρήση γλωσσικής παραγωγής σ' ένα ψηφιακό περιβάλλον καθώς σ' αυτό συνενώνονται διαφορετικοί τρόποι έκφρασης (ακουστικός, οπτικός, χειρονομίας, χωρικός και γλωσσικός) με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν εκ νέου τη σχέση μεταξύ έντυπης λέξης και εικόνας ή ήχου. Αυτή η αλλαγή των μέσων που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία του κειμένου, αλλάζει αναπόφευκτα τον τρόπο που προσλαμβάνουμε το κείμενο και έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο γράφουμε τα δικά μας κείμενα (Kress, 2003). Επίσης στο σκέλος αυτό αναμενόταν να αμβλυνθεί το στερεότυπο ότι η τεχνολογία - επιστήμη και η τέχνη της ποίησης είναι δύο πόλοι που δεν έχουν συμπτώσεις και επικαλύψεις.

Το δεύτερο σκέλος του σκοπού ήταν να αντληθεί όφελος από την εμπλοκή των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες γραφής ποίησης καθώς σύμφωνα με τον Creely (2018) γράφοντας ποίηση μαθαίνει κάποιος να την κατανοεί ενώ ταυτόχρονα αυτή η μορφή προσωπικής και δημιουργικής έκφρασης έχει χειραφετητικές και μεταμορφωτικές δυνατότητες. Ειδικά για τους μαθητές η αυτο-έκφραση ενθαρρύνει τη φωνή των μαθητών, ειδικά στο γυμνάσιο όπου συχνά διαμορφώνεται η στάση απέναντι στην ποίηση. Όταν διδάσκεται σωστά, η ποίηση μπορεί να γίνει κατανοητή και να απολαμβάνεται πλήρως με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο. Το σημαντικό σημείο για τους μαθητές δεν είναι οι ποιητικές

ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ή ακόμη και οι αντιλήψεις του για την ποίηση ως λογοτεχνική μορφή (αν και αυτές είναι σίγουρα σημαντικές), αλλά η ανάπτυξη μιας διάθεσης να είναι εγγράμματοι με φωνή και αυτο-άρθρωση. Να χρησιμοποιούν δηλαδή τη γλώσσα με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους.

Η επιλογή των έργων χαρακτηριστικής και ζωγραφικής έγινε μέσα από έργα του Λάμπρου Ορφανού (1916-1995) (πορταίτο του στην Εικόνα 1) από τη Συλλογή της Δημοτικής Πινακοθήκης Λάρισας – Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα (ο λογότυπος της πινακοθήκης στην Εικόνα 1) προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με υψηλής τέχνης εικαστικά έργα [[www.larissa-katsigras-gallery.gr/gallery/el/artist/orfanos-lampros](http://www.larissa-katsigras-gallery.gr/gallery/el/artist/orfanos-lampros)]. Τα έργα τα όποια αξιοποιήθηκαν παρατίθενται στην Εικόνα 2 και οι τίτλοι και οι τεχνικές τους στον Πίνακα 1.



Εικόνα 1. Πορταίτο του Λάμπρου Ορφανού και λογότυπο του Μουσείου Κατσίγρα



Εικόνα 2. Τα έργα του Λάμπρου Ορφανού που χρησιμοποιήθηκαν

**Πίνακας 1: Οι τίτλοι των έργων του Λάμπρου Ορφανού (πηγή: Μουσείο Κατσιόγρα)**

A/A	Τίτλος Έργου	Τεχνική
1	Πορτραίτο Έλλης Μουρέλου Ορφανού	Burin με ξηρή χάραξη
2	Το άσπρο άλογο	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
3	Καρναβάλι	Χαλκογραφία με τονική οξυγραφία
4	Μπουζούκια	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
5	Clochards	Burin και τονική οξυγραφία
6	Πουλιά	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
7	Πορτραίτο Έλλης Ορφανού στην Ισπανία	Χαλκογραφία Burin
8	Πορτραίτο γυναίκας Βάσω Μουρέλου	Χαλκογραφία eau forte - pointe seche
9	Τοπίο	Λάδι σε μουσαμά
10	Τοπίο	Λάδι σε μουσαμά
11	Τοπίο	Υδατογραφία σε χαρτί
12	Ακορντεονίστας	Burin και τονική οξυγραφία

## Η επιλογή των Haiku

Το Haiku είναι μορφή ποιήματος στίχου, προερχόμενη από την Ιαπωνία, που αποτελείται από δεκαεπτά συλλαβές σε τρεις γραμμές (πέντε, επτά και πέντε συλλαβές αντίστοιχα). Ενίοτε σε έναν στίχο χωρισμένο με κενά. Στην καθαρή μορφή του Haiku οι τρεις γραμμές αντιστοιχούν στον χρόνο, στον τόπο και στο αντικείμενο (Yasuda, 1973). Ο μεγάλος ποιητής Matsuo Basho των ποιημάτων Haiku έλεγε ότι τα πάντα, κάθε ενέργεια, συναίσθημα, σκέψη, είναι Haiku υπό την προϋπόθεση ότι συμβαίνει εδώ και τώρα. Όμως όπως επισημαίνει ο Kacian (2006) είναι ακόμη κάτι περισσότερο από αυτό. Πάνω από όλα είναι λογοτεχνία η οποία εξετάζεται ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα και την ποιότητα. Και ξεκινάει με την καταγραφή μια εμπειρίας. Αυτή η μορφή επικράτησε και λόγω αυτού το Haiku αναφέρεται συχνά ως η ποίηση του πραγματικού. Αλλά βέβαια εντοπίζονται και ποιήματα όπου η μνήμη, η φαντασία, το συναίσθημα ή μια καθολική αλήθεια συνεισφέρουν στη συγγραφή. Είναι σημαντική η συμβολή ακόμα και της διορατικότητας. Το Haiku μπορεί να έχει να κάνει με μια εναλλακτική θέαση του κόσμου. Όπως ήδη αναφέρθηκε το Haiku έχει ενταχθεί σε εκπαιδευτικές δράσεις και έχοντας πια ξεπεράσει την ιαπωνική του καταγωγή εξελισσόμενο σε παγκόσμιο φαινόμενο, έχει εξελιχθεί ως προς την κλασική του φόρμα και προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε δράσης (Roth & Nguyen, 2019). Στην περιγραφόμενη η φόρμα Haiku οριοθετήθηκε σε δύο χαρακτηριστικά: σύντομο ποίημα σε τρεις στίχους.

## Μέθοδος Υλοποίησης

Η υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης βασίζεται αρχικά στην εμπειρία και σχέση με την ποίηση του συντονιστή εκπαιδευτικού. Είναι διαπιστωμένο ότι ένας εκπαιδευτικός λάτρης της ποίησης δεν είναι απαραίτητα και ένας καλός δάσκαλος ποίησης, αλλά σίγουρα βοηθά τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτήν (Sigvardsson, 2019; Ofsted, 2007) και επιπλέον μπορεί να

αποτελέσει το στοιχείο που θα κάνει τους μαθητές να σχηματίσουν μια θετική σχέση με την ποίηση αλλά και να αμβλύνουν τις αντιλήψεις τους ότι η ποίηση είναι δυσνόητη και ότι αποτελεί, όπως και τα μουσεία τέχνης, προνόμιο μιας μορφωμένης ελίτ (Snapper, 2013; Marstine, 2006). Σημαντικό είναι επίσης και η δημιουργία μιας ασφαλούς ατμόσφαιρας στην τάξη, που εξασφαλίζει ότι οι δημιουργίες των μαθητών θα είναι ελεύθερες και ότι οι παραγωγές αυτές αν έχουν σχέση με προσωπικά βιώματα και συναισθήματα, δεν θα τύχουν κριτικής (Harris, 2018; Sigvardsson, 2019).

Η διαδικασία ακολούθησε τις κατευθύνσεις που υποδεικνύουν οι Nguyen και Roth (2019). Αρχικά έγινε θεωρητική εισαγωγή στη δομή των Haiku, περιγράφηκε η ιστορική τους διάσταση και καθορίστηκε η χαλαρή σχέση της παραδοσιακής δομής με την αυτό που θα φτιαχνόταν, το οποίο δεν ενδιέφερε να έχει την ακριβή δομή συλλαβών αλλά να κρατά τη συνοπτικότητα του ποιήματος σε τρεις γραμμές. Ακολούθησε παρουσίαση των έργων του Λάμπρου Ορφανού στην ιστοσελίδα του Μουσείου Γ.Ι.Κατοίγγρα και παρουσιάστηκαν πρόσθετες ιστοσελίδες με παρουσίαση του ίδιου, του έργου και της διαδρομής του. Τέλος διαβάστηκαν αρκετά Haiku, καθότι έτσι εμπεδώνεται η φόρμα τους στην αντίληψη των μαθητών (Brooke, 2002). Επίσης αφιερώθηκαν και δύο μαθήματα στη χρήση του powerpoint. Συγκεκριμένα έγινε επίδειξη το πώς κόβεται μια εικόνα, του πώς λαμβάνονται τμήματα από τη διαφάνεια με χρήση του εργαλείου αποκομμάτων, η αντιγραφή και επικόλληση ολόκληρης της διαφάνειας, η γραφή είτε σε πλαίσιο είτε σε wordart κλπ. Με δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν μικρή πείρα στη δημιουργική γραφή (Vakil, 2008), ακολούθησε γενική συζήτηση που είχε στόχο να αμβλύνει το άγχος των εκπαιδευομένων. Η προτροπή ήταν να εκφράζονται αυθόρμητα χωρίς να προσπαθούν να είναι ακριβείς ή να βιάζονται να οργανώσουν το ποίημα ή να βρουν εξ αρχής τη δομή του (Wason, 1980). Τους τονιζόταν ότι το ποίημα θα γεννηθεί καθ' οδόν αλλά αν αποτύχει θα δοκιμαστεί κάτι άλλο. Προτάθηκε ότι μπορούν να γράψουν είτε υιοθετώντας ένα ρόλο εικονιζόμενου μέσα στο έργο είτε να το περιγράψουν είτε να ερμηνεύσουν είτε ότι άλλο θα μπορούσαν να σκεφτούν. Όλα θα γίνονταν δεκτά. Έγινε επίδειξη παραδείγματος γραφής ενός Haiku από τον διδάσκοντα, πάνω σε έργο το οποίο δεν δόθηκε αργότερα στους μαθητές. Σε αυτό χρησιμοποιήθηκαν όλες οι τεχνικές διαχείρισης κειμένου και εικόνας στο powerpoint αλλά και η τεχνική συγγραφής (Εικ. 3).



Εικόνα 3. Δημιουργία ενός Haiku από τον διδάσκοντα

Προκειμένου να προχωρήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη συγγραφή, τους δόθηκε ένα αρχείο Powerpoint με όλα τα αναφερόμενα έργα. Καθένας μπορούσε να διαλέξει ένα έργο και να σβήσει τα υπόλοιπα και κατόπιν να δημιουργήσει το δικό του με το ποίημά του.

## Η Συγγραφή των Ποιημάτων

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικά παραδείγματα δημιουργίας ψηφιακών ποιημάτων, ώστε να γίνει σαφής η διαδικασία. Στο πρώτο παράδειγμα ένας μαθητής επιλέγει το έργο «πουλιά». Ο ίδιος επιλέγει το ρόλο του παπαγάλου που είναι έξω από το κλουβί και αναπτύσσει σχέση και με την κυρία του μαγαζιού αλλά και με τον άλλο παπαγάλο που αυτός είναι μέσα σε κλουβί. Στην αρχή κόβει κομμάτια από την εικόνα έτσι ώστε να παρουσιάσει τη σχέση του με όλα τα άλλα 'πρόσωπα' του έργου. Ταυτόχρονα εκφράζει και τη σχέση τη δική λεκτικά καθώς και με τους άλλους. Αναδιοργανώνει λόγια και εικόνες και κατόπιν από διεργασίες προσθήκης, διαγραφής ή εισαγωγής νέων λέξεων δημιουργεί το τελικό Haiku. Στην Εικόνα 4 φαίνονται οι διαφορετικές εκδοχές αυτής της δημιουργίας.



Εικόνα 4. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Στο δεύτερο παράδειγμα ομοίως μαθήτρια, αφού πρώτα διαλέγει το έργο «Το άσπρο άλογο», κόβει τμήματα του έργου και ακολουθεί τη μεθοδολογία που περιγράφηκε στο πρώτο παράδειγμα (Εικόνα 5). Υιοθετεί το ρόλο της κοπέλας που παρουσιάζεται στο χαρακτηριστικό και μιλάει σε παρελθόντα χρόνο αλλά φθάνει στην τωρινή κατάσταση όπου θεωρεί τον εαυτό της μεγάλο για να πηγαίνει στο καρουζέλ.



Εικόνα 5. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθήτρια

Στο τρίτο παράδειγμα ο μαθητής διαλέγει ένα από τα τοπία και με το εργαλείο αποκομμάτων επιλέγει τμήματα της εικόνας τα οποία τα περιγράφει λεκτικά σχεδόν απλοϊκά. Στο τέλος προκύπτει ένα Haiku μεγάλης απλότητας αλλά που περιέχει όλη την πολυπλοκότητα της φύσης (Εικ. 6).



Εικόνα 6. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Άλλος μαθητής διαλέγει επίσης ένα τοπίο, επιλέγει να σχολιάσει το δέντρο και τι αυτό βλέπει και στην αρχή ονειρεύεται να ανέβει στο δέντρο για να δει τη θέα. Χρησιμοποιεί και το εργαλείο αποκριμάτων αλλά και τη κοπή μέρους της εικόνας. Στην τελική εκδοχή του ποιήματος διαφαίνεται μια εσωτερική πολύπλοκη διαδικασία (Εικ. 7).



Εικόνα 7. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Μαθητής διαλέγει το έργο Clochards, διαλέγει να είναι ο κεντρικά εικονιζόμενος άστεγος καταφέρνοντας να αποδώσει ατμόσφαιρα απελπισίας και παραίτησης (Εικόνα 8). Αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια επιμελημένης ανασύνθεσης της εικόνας.



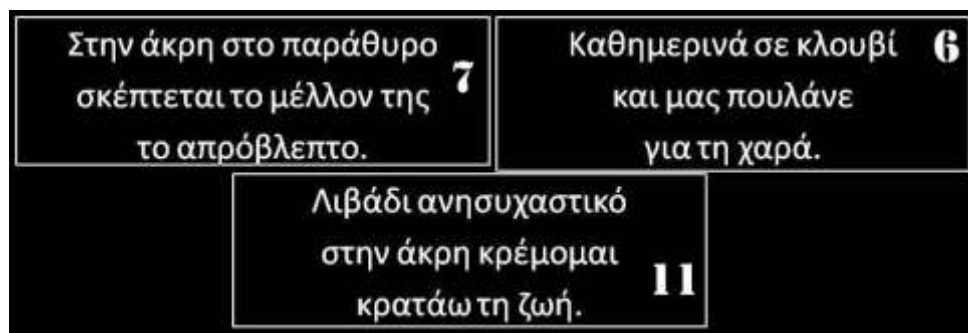


Εικόνα 8. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Μετά τη δημιουργία κάθε μαθητής αποθήκευσε τις διαφάνειες που είχε δημιουργήσει με μορφή εικόνων και κατόπιν στο gifmaker.me, τα μετέτρεπε και σε ψηφιακή κινούμενη εικόνα αλλά και σε βίντεο. Έτσι δημιουργήθηκε ένα βίντεο που αναρτήθηκε στο YouTube στη διεύθυνση <https://youtu.be/lfr29cQ6T8o>. Το βίντεο αποτελείται μόνο από την τελική εικόνα του κάθε μαθητή. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ότι φέρνει το έργο του Λ. Ορφανού και το τελικό κείμενο πιο ξεκάθαρο στον θεατή. Στο δημοσιοποιημένο βίντεο, προστέθηκε η ανάγνωση των ποιημάτων όχι από τους ίδιους τους συγγραφείς αλλά από άλλους μαθητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια πρώτη ερμηνεία των ποιημάτων αλλά και η διάχυση του έργου εντός και εκτός του σχολείου (Hughes, 2009). Τα υπόλοιπα Haiku παρατίθενται στις Εικόνες 9 και 10, αλλά μόνο στο κείμενό τους. Ο αριθμός στο κείμενο το συσχετίζει με το έργο του Λ. Ορφανού που έχει το ίδιο νούμερο στον Πίνακα 1 και στην Εικ. 1.

Παράφωνα <b>4</b> με μπουζούκια και μικρόφωνα τραγουδάμε .	Στο καρουζέλ χθες <b>2</b> πέντε άλογα γύριζαν για μένα εσύ όμως όχι.
Μια ωραία γυναίκα <b>1</b> σε πολύχρωμη πολυθρόνα με το βιβλίο κλειστό.	Νύχτα μόνη <b>8</b> σε σπίτι άδειο στο σκοτάδι.
Όλοι με μάσκες <b>3</b> γύρω μου μα όχι εγώ. Πάντα καρναβάλι!	Για χρόνια <b>9</b> στην άκρη της πλαγιάς, φοβάμαι το τσεκούρι.
Το ακορντεόν <b>12</b> Σε μελωδία περίεργη Διασκεδάζω	Θα σιγοτραγουδάμε <b>4</b> με λαϊκές μουσικές στα κέντρα

Εικόνα 9. Haiku μαθητών/τριών



Εικόνα 10. Haiku μαθητών/τριών

Καθώς ο κύριος στόχος της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά στην κατεύθυνση παραγωγής πολιτιστικού προϊόντος μέσω παραγωγής λόγου πάνω σε εικόνα, έχει ενδιαφέρον να αναλυθούν τα ποιήματα ως προς το ρόλο που επέλεξαν να έχουν οι μαθητές/τριες μέσα ή απέναντι από το έργο ζωγραφικής. Το ποίημα δεν είναι μόνο η γλώσσα δημιουργίας του. Αντικατοπτρίζει την εμπειρία και τις σκέψεις των μαθητών και πιθανά γεφυρώνει τις ιδέες με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους (Moody, 1971). Η αποδελτίωση που προσδιορίζει αυτό το ρόλο παρατίθεται στον Πίνακα 2, ο οποίος ακολουθεί στη σειρά των έργων τον Πίνακα 1, οπότε μπορεί να γίνει αντιστοίχιση.

Πίνακας 2: Οι τίτλοι των έργων του Λάμπρου Ορφανού και οι ρόλοι των μαθητών

A/A	Τίτλος Έργου	Τεχνική
1	Πορτραίτο Έλλης Μουρέλου Ορφανού	Η μαθήτρια περιγράφει περισσότερο και ερμηνεύει λίγο την εικόνα
2	Το άσπρο άλογο	Και οι δύο μαθήτριες που γράφουν πάνω στο έργο αυτό υιοθετούν το ρόλο της κοπέλας στο έργο
3	Καρναβάλι	Ο μαθητής μιλά ως πρόσωπο μέσα στο έργο.
4	Μπουζούκια	Η μαθήτρια γράφει εκ μέρους όλων των εικονιζόμενων στο έργο. Το ίδιο και ο μαθητής που γράφει για το ίδιο έργο.
5	Clochards	Ο μαθητής μιλά ως ο κεντρικά εμφανιζόμενος άντρας.
6	Πουλιά	Ο μαθητής παίρνει το ρόλο του εικονιζόμενου παπαγάλου. Πάνω στο ίδιο έργο, άλλος μαθητής μιλά εκ μέρους όλων των πουλιών
7	Πορτραίτο Έλλης Ορφανού στην Ισπανία	Ο μαθητής περιγράφει αλλά κυρίως ερμηνεύει την εικόνα
8	Πορτραίτο - Βάσω Μουρέλου	Ο μαθητής περιγράφει αλλά κυρίως ερμηνεύει την εικόνα
9	Τοπίο	Η μαθήτρια παίρνει το ρόλο ενός εικονιζόμενου δέντρου και εκφράζει μια φοβία
10	Τοπίο	Περιγραφή του τοπίου αλλά και προσωπική εμπλοκή του μαθητή
11	Τοπίο	Περιγραφή του τοπίου από μαθητή. Πάνω στο ίδιο έργο μια μαθήτρια γράφει το πιο αφαιρετικό ποίημα
12	Ακορντεονίστας	Ο μαθητής μιλά ως μέρος του έργου αλλά είναι αθέατος

Η αξιολόγηση που έγινε από το διδάσκοντα οριοθετήθηκε στο αν παράχθηκε προϊόν, πόσο σύνθετο ήταν ψηφιακά και πόσο δυσκολεύτηκε ο μαθητής στη δημιουργία. Αξιολόγηση των ποιημάτων δεν έγινε καθώς δεν ήταν στις δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Θα απαιτείτο πιθανά μια συνεργασία και με άλλες ειδικότητες προκειμένου να αξιολογηθούν και τα τελικά έργα ως ψηφιακά ποιήματα λαμβάνοντας υπόψη και τις διεργασίες αλλά και το τελικό ψηφιακό έργο (Lamb, Brown & Clarke, 2016). Βέβαια οι μαθητές που διάβασαν τα ποιήματα επέλεξαν ο καθένας αυτό που θεωρούσε πιο καλό, αλλά βέβαια αυτά τους τα κριτήρια κρίνονται ως υποκειμενικά.

Στο τελικό προϊόν υπήρξε εξωτερική αξιολόγηση, η οποία προήλθε από τον κριτικό φίλο του έργου (Swaffield & MacBeath, 2005) αρχιτέκτονα κ. Μίνω Ορφανό, γιο του Λάμπρου Ορφανού. Παρατίθεται το κείμενό του για το αποτέλεσμα του έργου:

Το να σχολιαστεί η συγγραφή ποιημάτων Haiku από μία τάξη γυμνασίου, όπως και η δημιουργία ενός βίντεο πάνω σε αυτή την εργασία δεν είναι εύκολο. Αυτό που μπορεί ένας μη-εκπαιδευτικός να σχολιάσει είναι την ανταπόκριση του κοινού σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Η συγγραφή των Haiku βασίστηκε αποκλειστικά σε επιλεγμένα έργα του Λ. Ορφανού από τη συλλογή της Δημοτικής Πινακοθήκης Λάρισας - Μουσείου Γ.Ι. Κατσίγρα. Η πρόσβαση σε αυτά ήταν εφικτή καθώς το μουσείο έχει ψηφιοποιήσει όλο τον όγκο του έργου του που διαθέτει και τα έχει αναρτήσει στην ψηφιακή συλλογή του Μουσείου. Μετά τη δημιουργία του βίντεο, έλαβε χώρα η έκθεση για το έργο του Λ. Ορφανού και της συζύγου του, Έλλης Μ. Ορφανού στο Ιστορικό Αρχείο-Μουσείο Ύδρας που ήταν μία συμπαραγωγή του Μουσείου Κατσίγρα και των Γενικών Αρχείων του Κράτους στην Ύδρα. Οι διευθύνσεις των δύο οργανισμών έκριναν πως το υλικό της εργασίας ήταν συμβατό με το περιεχόμενο της έκθεσης και έπρεπε να ενταχθεί στο περιεχόμενό της. Ως εκ τούτου, το βίντεο προβλήθηκε σε συνεχή ροή σε μεγάλου μεγέθους οθόνη Plasma στα εγκαίνια και καθ' όλη τη διάρκεια της έκθεσης (Οκτώβριος 2017- Φεβρουάριος 2018) ως κύριο οπτικοακουστικό υλικό. Τα σχόλια των δύο προέδρων των μουσείων ήταν θετικά, τόσο για την πρωτότυπη ιδέα της εργασίας όσο και για την εκτέλεση της. Ειδικά η αντιπρόεδρος του μουσείου Κατσίγρα σχολίασε ιδιαίτερα θερμά το όλο εγχείρημα όχι μόνο γιατί αφορούσε έργα του ιδρύματος αλλά και για την πολύ αξιόλογη μαθητική προσπάθεια. Το έντονο ενδιαφέρον της συνδέθηκε και με το πλούσιο ιστορικό του μουσείου πάνω σε εκπαιδευτικά εργαστήρια εικαστικών τεχνών εδώ και πολλές δεκαετίες. Επίσης, κατά τα εγκαίνια και καθ' όλη τη διάρκεια της έκθεσης, τα σχόλια του κοινού ήταν θετικά και ως προς την ποιότητα του αποτελέσματος αλλά και για τη σπουδαία προσπάθεια του όλου εγχειρήματος. Συμπερασματικά, η εργασία αυτή του Γυμνασίου Τρίπολης ξεπέρασε κατά πολύ το σκοπό της: Μπόρεσε εμφανώς να πλαισιώσει την πληρέστερη παρουσίαση μιας εικαστικής έκθεσης, και έτσι βοήθησε όχι μόνο στην εικαστική και πληροφορική εξοικείωση των μαθητών με την ποιητική τέχνη, αλλά και εμβάθυνε την εικαστική προσέγγιση του έργου του Λάμπρου Ορφανού στα μάτια των επισκεπτών. Εν κατακλείδι, τόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς, όσο και το κοινό αγκάλιασαν το όλο εγχείρημα υποδεικνύοντας την επιτυχία του. Μίνως Ορφανός – Αρχιτέκτων D.P.L.G.

## Συμπεράσματα

Η υλοποίηση της δραστηριότητας υποδεικνύει ότι η ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και μάλιστα δημιουργικής ψηφιακής γραφής μπορεί να λειτουργήσει

αποτελεσματικά στο πλαίσιο ενός μαθήματος Πληροφορικής στο σχολείο. Σαφώς μια συνεργασία με εκπαιδευτικό μαθήματος γλώσσας αν ήταν εφικτή θα εξασφάλιζε σε μεγαλύτερο βάθος την αισθητική εμπειρία των μαθητών, αφού θα μπορούσε να γίνει επικεντρωμένη εργασία στην ανάγνωση των ποιημάτων (Sigvardsson, 2016) και θα εξασφάλιζε περισσότερα δεδομένα για το πώς η αξία τέτοιων εμπειριών (Sigvardsson, 2017) θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τάξη προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω η παιδαγωγική της ποίησης (Sigvardsson, 2019) αλλά και του μαθήματος της Πληροφορικής.

Αποτιμώντας το τελικό προϊόν γίνεται σαφές ότι άσχετα από το βάθος της γνώσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού της προσέγγισης ζητημάτων διδακτικής της ποίησης, οι δικές του αισθητικές εμπειρίες, επηρεάζουν τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό το ότι όλοι οι μαθητές επηρεάστηκαν από την επίδειξη του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός Haiku και μόνο μια μαθήτρια δημιούργησε ένα πιο αφαιρετικό έργο με χαλαρή οπτικά σύνδεση με το έργο ζωγραφικής.

Ως παράγοντας επιτυχίας της δράσης εντοπίζεται η απουσία ενός αυστηρού και σαφούς πλαισίου αξιολόγησης, που σχετίζεται με τον βαθμό στο μάθημα αλλά η έμφαση δίνεται στη διάθεση συμμετοχής, στη χαρά της δημιουργίας και στην καλή επικοινωνία (Locke, 2013). Ο εκπαιδευτικός βρισκόταν σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και συζητούσε την πρόοδο του έργου και σχολίαζαν μαζί τυχόν σκέψεις των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συζήτηση που είχε ο εκπαιδευτικός με μαθητή οποίος σχολίασε για το έργο «πουλιά» ότι η μαγαζάτορας μοιάζει και αυτή με πουλί και μπερδεύεται ο παπαγάλος που είχε αποφασίσει ότι είναι ο ίδιος. Η ύπαρξη επίσης ενός ασφαλούς πλαισίου το οποίο βασίστηκε και στη σχέση εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και η ασφάλεια του εκπαιδευτικού ως προς το πλαίσιο χειρισμού των έργων που παρείχε ο γιός του καλλιτέχνη, ο αρχιτέκτονας Μίνως Ορφανός.

Στο τέλος της υλοποίησης έγιναν κατανοητά κάποια στοιχεία προς την επιτυχία μιας τέτοιας δράσης αλλά βασικές ερωτήσεις όπως τι κάνει ένα ποίημα καθαρά ψηφιακό, τότε είναι ισορροπημένο το έργο ως προς την εικόνα, το κείμενο, τη μορφή και την αφήγηση ή αν το ίδιο το WEB μπορεί να αποτελεί καλλιτεχνικό μέσο (Citron et al., 2002) παρέμειναν ως ερωτήματα και εκεί εντοπίζεται ακόμη μια χρησιμότητα του έργου. Η ανάδειξη δηλαδή τέτοιων ερωτημάτων. Έγινε επίσης φανερό ότι η συνεργασία ανάμεσα σε μαθήματα και εκπαιδευτικούς μπορεί να δώσει πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Η γνωριμία των μαθητών με σημαντικά εικαστικά έργα σίγουρα ήταν κάτι που τους ξάφνιασε. Παρόλο που στο σχολείο υπάρχει μάθημα τέχνης οι μαθητές εμφανίζονται να μην έχουν καλή γνώση της υπάρχουσας ελληνικής ζωγραφικής και διαπιστώνεται να έχουν μηδενική ή ελάχιστη επαφή με πινακοθήκες, γκαλερί κ.λπ. Η άμεση επαφή και ο χειρισμός έργων υψηλής αισθητικής και εξαιρετικής τεχνικής όπως τα έργα του Λ. Ορφανού, αποτέλεσε μια εμπειρία των μαθητών που οι επιπτώσεις μπορεί να φανούν μελλοντικά. Είναι σημαντικό και πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από μια περίπτωση όλοι οι μαθητές δημιούργησαν έργο. Ακόμη και μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, όπως συνήθως χαρακτηρίζονται, στα μαθήματα. Η ικανοποίηση ήταν το συναίσθημα που κυριάρχησε. Η μετέπειτα αποδοχή του έργου και σχόλια πάνω σε αυτό, εδραίωσαν ακόμη περισσότερο το αίσθημα ικανοποίησης όλων των εμπλεκόμενων στο σχέδιο εργασίας.

## Αναφορές

- Baetens, J., & Looy, J. (2008). E-poetry: between image and performance- A cultural analysis. *Journal of e-media Studies*, 1(1), 1-10.
- Block W. F (2010). How to Construct the Genre of Digital Poetry A User Manual (To be completed and published in: P. Gendolla & J. Schäfer (eds.): *Beyond the Screen: Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres*. Bielefeld: Transcript.
- Braund, M., & Reiss, M. (2019). The 'Great Divide': How the Arts Contribute to Science and Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19, 219–236.
- Brito, M. (2014). Electronic Poetry and the Importance of Digital Repository. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16(5), 1-8.
- Brooke, C. (2002). *Teaching Poetry: The Ultimate Guide*. Auburn Hills, MI:Teacher's Discovery.
- Citron, M., Heintz, K., Nolin, N., Rettberg, S., Stern, A., Tabbi, J. and Wittig, R. (2002). An Interdisciplinary Introduction to Electronic Literature. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 2(1), 105-122.
- Cole, A.L., Stewart, S., & Thomas, S. (eds). (2012). *The Art of Poetic Inquiry*. Ontario: Backalong Books.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Creely, E. (2018). What's poetry got to do with it? The importance of poetry for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy Learning: the Middle Years*, 26(3), 64-70.
- Di Rosario, G. (2011). *Electronic Poetry Understanding Poetry in the Digital Environment*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Donald, C., & Barker, M. (2016). Science and Poetry as Allies in School Learning. *Educational Research for Social Change*, 5(2), 51-66.
- Dredger, K., Nobles, S., & Martin, J.M. (2017). Digital Poetry Practicum: Preservice English Language Arts Teachers' Dispositions of New Literacies. *Journal of Literacy and Technology*, 18(1), 157-203.
- Finch, A. (2003). Using Poems to Teach English. *English Language Teaching*, 15, 29-45.
- Funkhouser, C. T. (2007). *Prehistoric Digital Poetry An Archaeology of Forms, 1959–1995*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Gair, S. (2012). Haiku as a creative writing approach to explore empathy with social work students: A classroom-based inquiry. *Journal of Poetry Therapy*, 25(2), 69-82.
- Harris, K. L. (2018). *The practices of exemplary teachers of poetry in the secondary English-language arts classroom* (Diss. ed.) Boston University, Boston.
- Hughes, J. (2007). *Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development*. Ontario: Literacy and Numeracy Secretariat.
- Hughes, J. (2009). New Media, New Literacies and the Adolescent Learner. *e-Learning*, 6(3):259-271.
- Kacian, J. (2006). *How to Haiku*. Winchester,VA: Red Moon Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Lamb, C., Brown, G. D., & Clarke, L.A. C. (2016). Evaluating digital poetry: Insights from the CAT . In F. Pachet, A. Cardoso, V. Corruble, F. Ghedini (Eds) *Proceedings of the Seventh International Conference on Computational Creativity (ICCC 2016)*. (pp. 60-67). Paris : Sony CSL Paris.
- Lin, H-C., Hsieh, M-C., Liu, E., & Chuang, T-Y. (2012). Interacting with visual poems through AR-based digital artwork. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 123-137.
- Marstine, J. (2006). *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Malden, MA; Oxford: Blackwell.
- Mendis, M., Amarakeerthi, S., & Thangarajah, V. (2016). Effectiveness of Digital Poetry. In *Proceedings of the 72nd Annual Sessions, Part1, Abstracts*. Colombo: Association for the Advancement of Science.
- Mittal, R. (2016). "Poetry Is Language at Its Most Distilled and Powerful": Bringing Poetry in Language Classes Can Make Language Understanding and Communication Skills Better. *Linguistics and Literature Studies*, 4(1), 52-56.

- Mohammedali, M., & Ali, S. (2015). *Jason Nelson's Digital Poetry and the Aesthetics of Hypertextuality: A Study of Selected Poems*. Retrieved 22 Nov 2020 from [https://www.researchgate.net/publication/329019833\\_Jason\\_Nelson's\\_Digital\\_Poetry\\_and\\_the\\_Aesthetics\\_of\\_Hypertextuality\\_A\\_Study\\_of\\_Selected\\_Poems](https://www.researchgate.net/publication/329019833_Jason_Nelson's_Digital_Poetry_and_the_Aesthetics_of_Hypertextuality_A_Study_of_Selected_Poems)
- Moody, H. L. B. (1971). *The Teaching of Literature*. Bristol: Longman.
- Nguyen, H.N., & Roth, M.W. (2019). An analysis of haiku teaching discourse: From talking about to doing haiku. *Journal of Pedagogical Research*, 3(3), 113-125.
- Ofsted. (2007). *Poetry in schools. A survey of practice, 2006/07*. London: Alexandra House.
- Owen, N., & Munden, P. (2010). *Class Writing. A NAWE Research Report into the Writers-in-Schools Ecology*. Sheriff Hutton, York: NAWE.
- Prendergast, M., Leggo, C., & Sameshima, P. (2009). Poetic inquiry. *Educational Insights*, 13(3), 743-744.
- Roth, W., & Nguyen, H-N. (2019). An analysis of haiku teaching discourse: From talking about to doing haiku. *Journal of Pedagogical Research*, 3, 113-125.
- Sigvardsson, A. (2016). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 1-16.
- Sigvardsson, A. (2017). Poesiintresserade unga i Sverige. *Educare-Vetenskapliga Skrifter*, (2), 145-168.
- Sigvardsson, A. (2019). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 1-14.
- Snapper, G. (2013). Exploring resistance to poetry in advanced English studies. In S. Dymoke, A. Lambirth, & A. Wilson (Eds.), *Making poetry matter: International research on poetry pedagogy* (pp. 31–41). London: Bloomsbury Academic.
- Susanti, A., Mustadi, A., Asnimar, A., & Susiloningsih, E. (2019). The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 92-104.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239 - 252.
- Vakil, A. (2008). Teaching creative writing. *Changing English*, 15(2), 157-165.
- Wason, P. C. (1980). Specific thoughts on the writing process. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 129-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yasuda, K. (1973). *The Japanese Haiku: Its Essential Nature, History and Possibilities in English with Selected Examples*. Tokyo: Tuttle Company.

## Παράρτημα

Βιογραφικό του Λάμπρου Ορφανού : Ο Λάμπρος Ορφανός γεννήθηκε στην Αθήνα το 1916 και πέθανε το 1995. Σπούδασε Ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και Χαρακτική κοντά στον δάσκαλο Γ. Κεφαλληνό. Το 1949 άρχισε να εργάζεται στην Τράπεζα της Ελλάδος ως Αρχιτεχνίτης Προϊστάμενος στην Υπηρεσία Καλλιτεχνικού Σχεδίου και Χάραξης του Ιδρύματος Εκτυπώσεων Τραπεζογραμματίων και Αξιών. Σπούδασε για τρία χρόνια στο Εργαστήριο Χαρακτικής της Ecole des Beaux-Arts στο Παρίσι. Το 1963 συνεργάστηκε για την χάραξη τραπεζογραμματίων διαφόρων χωρών όπως: Scenes of Canada Series, The 10\$ Bank Note (1965) for the Bank of Canada, με την Εκτυπωτική Εταιρεία Τραπεζογραμματίων, Organisation Giori (σήμερα Roberto Giori Company), στη Λωζάννη της Ελβετίας. Χάρη στον Ξενοφώντα Ζολώτα, διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος και την ειδίκευση του Λάμπρου Ορφανού στη μικροχαρακτική σε ατσάλι, η Ελλάδα άρχισε να παράγει και να εκτυπώνει στο Εθνικό Νομισματοκοπείο της Τράπεζας της Ελλάδος τα δικά της τραπεζογραμμάτια, στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Έργα του βρίσκονται σε σημαντικότερες δημόσιες και ιδιωτικές συλλογές εντός και εκτός Ελλάδας.