



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επενδύση στην ποινιατική της χώρας
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

ΜΕΙΖΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

www.epimorfosi.edu.gr

ΕΝΤΥΠΟ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Σχέδια Μαθήματος, Εκπαιδευτικά Σενάρια)

Η παρούσα πρόταση υποβάλλεται σύμφωνα με την υπ. αριθμ. 3614/08-09-2010 Πρόσκληση και υπό τους όρους που αναφέρονται εκεί.

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

1.1 Τίτλος Διδακτικής Πρακτικής

Αναφέρεται ο τίτλος της Διδακτικής Πρακτικής, ο οποίος θα αποτυπώνει τον σκοπό και θα προσδιορίζει την αρχική μορφή και το περιεχόμενό της.

«Μαστορεύοντας»¹ χαϊκού συντροφιά με τον Γιώργο Σεφέρη

1.2 Δημιουργός/-οι

Όνοματεπώνυμο: Αρμελινιού Σοφία

Πατρώνυμο: Αλέξανδρος

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός Σχολικός Σύμβουλος Στέλεχος Διοίκησης

Στοιχεία Οργανικής Θέσης: Γυμνάσιο με Τάξεις Λυκείου Σίφνου

Ταχυδρομική Διεύθυνση: Καταβατή Σίφνος, Τ.Κ.84003

¹ Το ενδιαφέρον του Σεφέρη για τη συγκεκριμένη στιχουργική μορφή εντάσσεται στα πλαίσια των ασκήσεων που επιχειρούσε ο «ποιητής-μάστορας». (Σεφέρης, Γ. Δοκιμές. Πρώτος τόμος (1936-1947), Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1981, σ.368).

E-mail: sarmeliniou@gmail.com

Δικτυακός τόπος / blog: <http://blogs.sch.gr/sarmeliniou/>

Η συγκεκριμένη Διδακτική Πρακτική έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, να αναφέρετε την ονομασία του:

Ιστοσελίδα / blog:

1.3 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-ά της Διδακτικής Πρακτικής: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική), Πληροφορική.

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου :

Η Νεότερη Λογοτεχνία (Η Λογοτεχνία από το 1922 ως το 1945).

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ. (σε ποια ενότητα του ΑΠΣ εντάσσεται ο κεντρικός άξονας του θέματος και ποια είναι η σχέση του με το ΔΕΠΠΣ)

Η παρούσα διδακτική πρακτική εντάσσεται στην ενότητα «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το γυμνάσιο» και είναι απόλυτα συμβατή με τους σκοπούς, τους άξονες, τους στόχους και τις έννοιες που ορίζουν.

1.4 Βαθμίδα Εκπαίδευσης / Τάξεις στις οποίες το εφαρμόσατε

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

Τάξη ή τάξεις στις οποίες το εφαρμόσατε Γ' γυμνασίου

Υπήρξε συνεργασία τάξεων του ίδιου σχολείου ή συνεργασία τάξεων διαφορετικών σχολείων;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, να αναφερθούν τα συνεργαζόμενα σχολεία/τάξεις.

1.5 Είδος Διδακτικής Πρακτικής

Σημειώστε αυτό / αυτά που κρίνετε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στην πρότασή σας:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Σχέδιο Μαθήματος (σχέδιο για διδασκαλία 45' ή λιγότερο ή διδακτικό διώρο). | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ακολουθία Σχεδίων Μαθήματος με μεγαλύτερη διάρκεια (Σενάριο Διδασκαλίας). | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ολοκληρωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα στη σχολική τάξη. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Επιτυχημένο project που υλοποιήθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Λειτουργικός τρόπος υπέρβασης των δυσκολιών του αναλυτικού προγράμματος. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο ή σε κάποια δράση. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Επιτυχημένο παράδειγμα συνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Αποδοτική περίπτωση ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Πρακτική λειτουργικής συνεργασίας με τους γονείς / κηδεμόνες των μαθητών ή την τοπική κοινωνία. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Πρακτική αποδοτικής αντιμετώπισης και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και κρίσεων στο σχολείο ή στην τάξη. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Καλές Πρακτικές με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ή την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (συνεργασία με άλλες τάξεις / με άλλα σχολεία). | <input type="checkbox"/> |
| 12. Άλλο
.....
..... | <input type="checkbox"/> |

1.6 Σκοπός & Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής

Γενικός Σκοπός: Να προσλάβουν οι μαθητές το λογοτεχνικό κείμενο του Σεφέρη ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο, στόχος που θα επιτευχθεί με την παράλληλη αξιοποίηση της μουσικής και της ζωγραφικής.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Πέρα από τους γενικότερους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (όπως προβλέπονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο²), ως επιμέρους στόχοι κατά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων ποιημάτων του Σεφέρη, ορίζονται οι εξής:

- Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της.
- Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής.
- Να ερμηνεύσουν με δημιουργικό τρόπο το λογοτεχνικό έργο.
- Να γνωρίσουν ένα «άλλο πρόσωπο» του ποιητή Γιώργου Σεφέρη.

² Αναλυτικά τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

- Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους (γράφοντας οι ίδιοι ποιήματα ή ζωγραφίζοντας), αλλά και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, εκθέτοντας τις δημιουργίες τους.³
- Να εργαστούν ομαδικά, αναπτύσσοντας διερευνητική αυτενέργεια και συνεργατική συμπεριφορά.
- Να συνδυαστούν παραδοσιακά (σχολικό εγχειρίδιο, πίνακας, χαρτί, είδη ζωγραφικής) και νέα (εποπτικά) μέσα διδασκαλίας (ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδίκτυο, κ.α.) ώστε να γίνει η κατάλληλη αξιοποίησή τους.

Αξιοποίηση υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Στην παρούσα διδακτική πρακτική αξιοποιείται αποτελεσματικά η χρήση του διαδικτύου μέσω πλοιήγησης σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες αλλά και δημιουργίας ιστολογίων (blogs) ή ιστοσελίδων, καθώς και ο ίδιος ο επεξεργαστής κειμένου.

1.7 Εκτιμώμενη διάρκεια

Για να ολοκληρωθεί με την μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία το παρακάτω σχέδιο διδακτικής πρακτικής, απαιτούνται τουλάχιστον 4 διδακτικές ώρες. Θετικό στοιχείο μάλιστα θεωρείται όταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα διδάσκεται σε ένα συνεχόμενο δίωρο την εβδομάδα. Επομένως, εφόσον το σχέδιο αποτελείται από 4 φάσεις, προτείνεται να δαπανηθούν συνολικά 2 δίωρα ώστε να υλοποιηθεί κάθε μία από τις φάσεις σε 1 διδακτική ώρα. (Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες των 4-5 ατόμων η κάθε μία, ανάλογα με το πλήθος τους. Κρίνεται σκόπιμο να γνωρίζουν από το προηγούμενο μάθημα σε ποια ομάδα ανήκει ό καθένας, ώστε να μην προκληθεί πρόσθετος «θόρυβος» και να χαθεί πολύτιμος χρόνος κατά την είσοδο στην αίθουσα).

2.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

2.1.1 Θεωρητικό πλαίσιο (Εννοιες–κλειδιά της αισθητικής της πρόσληψης και των θεωριών αναγνωστικής ανταπόκρισης)

Μετά το 1970, όταν αλλάζουν οι αντιλήψεις για τη λογοτεχνική λειτουργία, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη, αφού πλέον δεν εξετάζεται το τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά, αλλά το πώς αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους, το πώς δηλαδή ανταποκρίνονται σε αυτά οι αναγνώστες.⁴ Κατά συνέπεια, ολοφάνερη γίνεται η δυνατότητα των αναγνωστικών θεωριών να ανανεώσουν τη διδακτική πράξη αφού μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία με ένα πιο σύνθετο τρόπο από τις υπόλοιπες, με συνέπεια ο μαθητής να αναχθεί σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, οι αναγνωστικές θεωρίες παρέχουν «κριτήρια για να σκεφτεί κανείς διαφορετικά για τη λογοτεχνία καθώς και εργαλεία για να τη διδάξει διαφορετικά».⁵ Τόσο η αισθητική της πρόσληψης του Jauss, όσο και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser προσφέρονται στη διδακτική πράξη για αξιοποίηση.⁶

Ωστόσο, η μοναδική γυναίκα στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας, η Louise M. Rosenblatt (1910-1999), όχι μόνο προηγείται χρονικά όλων των υπόλοιπων, αλλά επιπλέον είναι η μόνη που έχει αναπτύξει τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση, ταυτίζοντας το μαθητή με τον αναγνώστη. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, στην μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης, αλλά και στην ανάγκη επανεξέτασης από τους εκπαιδευτικούς της

³ O'Connor, J.S., “Same Pond, New Splash: Writing Modern English Haiku” in *Wordplaygrounds. Reading, Writing, & Performing Poetry in the English Classroom*, NCTE, 2004, p.26.

⁴ Φρυδάκη, Ε., *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, δ.π., σσ.162-163.

⁵ Ο.π., σσ.168-169.

⁶ Ο.π., σσ.163-168.

διδακτικής μεθοδολογίας σε σχέση με το μάθημα της λογοτεχνίας.⁷ Χρησιμοποιεί τον όρο «*συναλλακτική θεωρία*» και υποστηρίζει τη μοναδικότητα της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου ως συμβάντος στο χρόνο και στη ζωή του κάθε αναγνώστη με την ταυτόχρονη συμμετοχή της διάνοιας και του συναισθήματος. Κάνει λόγο για αισθητική απόλαυση η οποία προκαλείται από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που δημιουργούνται μέσω της λειτουργίας του συναισθήματος και της σκέψης κατά την ανάγνωση. Αναγνώστης και κείμενο συναλλάσσονται ισότιμα και δημιουργούν το λογοτεχνικό γεγονός.⁸

Αυτή η λογοτεχνική εμπειρία ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη θεωρείται σαν ένα «*ενεργό κύκλωμα*», αφού ο αναγνώστης κατά την επαφή του με αυτό αντιδρά ποικιλοτρόπως. Το κείμενο προσφέρει «*νύξεις*», «*ενδείξεις*» και «*κειμενικά σήματα*», στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται από την πρώτη στιγμή. Κατά το λογοτεχνικό γεγονός ο αναγνώστης προσκομίζει προσδοκίες που αντλεί από την εμπειρία του με τη λογοτεχνία και με τη ζωή για να τις συσχετίσει με το κείμενο. Σημαντική είναι και η λειτουργία της «*επιλεκτικής προσοχής*», εξαιτίας της οποίας το ίδιο κείμενο σε διαφορετική χρονική στιγμή ενεργοποιεί άλλα στοιχεία, δημιουργώντας ένα διαφορετικό «*ποίημα*».⁹

Το κείμενο με τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να υιοθετήσει μια «*αισθητική*» ή «*μη αισθητική*» στάση απέναντι του. Ως «*μη αισθητική ανάγνωση*» νοείται ό,τι συνιστά την εξωτερική μορφή ενός κειμένου, ενώ ως «*αισθητική*» οι βαθύτερες ουσίες του. Κατά την πρώτη ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για ό,τι μπορεί να πάρει άμεσα από το κείμενο, ενώ κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου η προσοχή του εστιάζεται σε αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο. Επομένως η «*αισθητική ανάγνωση*» προσφέρεται στη διδακτική πράξη, αφού ο μαθητής-αναγνώστης λαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου και καθώς οδηγείται από ιδέες και συναισθήματα, εστιάζει την προσοχή στο βίωμά του, συνδέει προσωπικά και κειμενικά στοιχεία, ενώ ερμηνεύει το κείμενο σημασιολογικά και λεξιλογικά.¹⁰ Επομένως, τα Χαϊκού ως κατεξοχήν «*ανοιχτά*» κείμενα προσφέρονται σε «*αισθητική ανάγνωση*».

2.1.2 Μοντέλο διδασκαλίας

Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση θα εφαρμοστεί το αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο των M.Benton – G.Fox, το οποίο αποτελείται από τέσσερα στάδια/φάσεις που στοχεύουν στην «*ατομική, αλλά και στην ομαδική ανταπόκριση των μαθητών, καθώς και στη διερεύνηση, την ανάπτυξη και την τελειοποίηση αυτής της ανταπόκρισής τους*». Θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου αυτού αποτελούν οι απόψεις της M.L.Rosenblatt, καθώς δίνει ιδιαίτερο βάρος στην «*αξία της λογοτεχνικής εμπειρίας αυτής καθαυτής*», στην προετοιμασία του περιβάλλοντος, αλλά και σε όλη τη διαδικασία.¹¹ Το παραπάνω μοντέλο αντιμετωπίζει με έμφαση τη δημιουργική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, χωρίς ωστόσο να περιέχει τους κινδύνους ενός «*απροσχεδίαστου και απόλυτου εμπρεσιονισμού*».¹²

2.1.3 Στρατηγικές διδασκαλίας και δραστηριότητες

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω τιθέμενοι στόχοι επιλέγεται μια σειρά από διδακτικομαθησιακές δραστηριότητες για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκπλήρωση των

⁷ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας» στον τόμο Καλογήρου, Τζ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός, 2005, σ.56.

⁸ Ο.π., σσ.58-59.

⁹ Ο.π., σ.64.

¹⁰ Ο.π., σσ.67-68.

¹¹ Παπαδάτος, Γ.Σ., «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια “ μεθοδολογία” συνάντησης με το Ποίημα», ο.π., σσ.223-224.

¹² Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», ο.π., σ.59.

στόχων αυτών. Ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αυτών, όπως το ίδιο το εφαρμοζόμενο μοντέλο υπαγορεύει, διακρίνονται από τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους, μέσω των οποίων ο μαθητής θα εμπλακεί στο παιχνίδι με το ποιητικό κείμενο. Τον παιγνιώδη αυτό τρόπο εμπλοκής του παιδιού με την ποίηση έχει υποδείξει ο ίδιος ο ποιητής μιλώντας σε παιδιά.¹³ Ο ίδιος, λοιπόν, αναγνωρίζει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάγνωσης την πρόκληση χαράς και ευχαρίστησης στον αναγνώστη, ενώ με την παραπάνω θέση του οδηγεί σε θεωρητικές απόψεις που συσχετίζουν άμεσα τη λογοτεχνία με το παιχνίδι – «η λογοτεχνία είναι παιχνίδι με τις λέξεις».¹⁴

2.1.4 Μορφή διδασκαλίας

Προκρίνεται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, η οποία αναγνωρίζει στον άνθρωπο τη φυσική κλίση προς τη συλλογική δράση και επιχειρεί να την αξιοποιήσει τόσο για την προώθηση της σχολικής μάθησης, όσο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και για την υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας, που εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να συνεργασθούν με αυθεντικό τρόπο. Όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά αναπτύσσουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης, οι οποίες δεν θα ήταν δυνατόν να αναπτυχθούν εκτός ομάδας. Το άτομο αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται καθώς εργάζεται, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τα άλλα μέλη της ομάδας, επομένως δεν αποκτά απλώς πληροφορίες αλλά επιλύει διαρκώς εσωτερικές γνωστικές συγκρούσεις. Αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, που θεωρούσε σημαντικές τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και παρασιτικές τις δια-μαθητικές σχέσεις, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει την παιδευτική σημασία των δια-μαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς, βεβαίως, να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα και των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων.¹⁵

Δεδομένη θεωρείται σε μια τέτοια διαδικασία η φιλική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη, το κλίμα ελευθερίας και αυθόρυμητης έκφρασης. Ο δάσκαλος ασκεί ρόλο συντονιστή και διαμεσολαβητή, διευκολύνει τους μαθητές προσφέροντάς τους την απαιτούμενη βοήθεια παρωθώντας και παροτρύνοντάς τους και, προκειμένου να αναπτύξει μια ζωντανή και δημιουργική σχέση με τη λογοτεχνία, οφείλει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του όχι μόνο στο μαθητή που βιώνει την παραπάνω σχέση, αλλά και «στην ίδια τη διαδικασία συναλλαγής αναγνώστη-κειμένου». Απαραίτητο είναι να αντιδρά στις εκάστοτε συνθήκες με ευελιξία και ευαισθησία. Ο μαθητής από την άλλη είναι ανάγκη να βιώνει ένα τέτοιο κλίμα ελευθερίας ώστε να σκέφτεται και να εκφράζει χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της επίκρισης. Οι ερωτήσεις που απευθύνει προς τους μαθητές του θα πρέπει να είναι «ανοιχτές», γιατί αυτού του είδους οι ερωτήσεις «ενθαρρύνουν το διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας». Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, υλοποιείται το (οικο)συστηματικό μοντέλο οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης και υπάρχει η δυνατότητα της συλλογικής αυτο-ρύθμισης και αποκέντρωσης της διδασκαλικής εξουσίας.¹⁶

2.1.5 Πορεία διδασκαλίας ανά φάσεις – Περιγραφή

Α΄ φάση: Προετοιμασία περιβάλλοντος (1^η διδακτική ώρα)

¹³ Γράφει στις Δοκιμές: «Ολοι σας είδατε, πιστεύω, τα θαυμάσια μικρά φιλμ τα λεγόμενα Μίκη Μάους. Και εκεί οι φυσικοί νόμοι έχουν καταργηθεί. Άλλα τότε δεν εμποδίζει να διασκεδάζετε όσο πάρει μ' αυτά τα χαριτωμένα έργα. Οι παραλογισμοί τους δε σας ενοχλούν. Έτσι δεν πρέπει να σας ενοχλούν οι λεγόμενοι παραλογισμοί της ποίησης. Το μόνο που πρέπει να σας ενοχλεί στην τέχνη είναι η κακή τέχνη», Σεφέρης, Γ. Δοκιμές. Πρώτος τόμος (1936-1947), δ.π., σ.176.

¹⁴ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., «Ο Γιώργος Σεφέρης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» στον τόμο Ο Γιώργος Σεφέρης στην Εκπαίδευση. Επιστημονική Ημερίδα. Αθήνα, 14 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σσ.78-89.

¹⁵ Ματσαγγούρα, Η. «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Γιατί, πώς, πότε και για ποιους». Προσκεκλημένη εισήγηση στο Διήμερο Συμπόσιο για την «Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παράρτημα Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 8 και 9 Δεκεμβρίου 2000. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://users.auth.gr/~kliapis/matsF.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 22-04-10)

¹⁶ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», δ.π., σσ.70-71.

Βασικός παράγοντας για τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας είναι σύμφωνα με την Rosenblatt το πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό), «μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός», καθώς επίσης οι επιμέρους σχέσεις και συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές-αναγνώστες. Προκειμένου όμως να αναπτυχθεί η «φιλαναγνωστική περιέργεια» αλλά και η «αναγνωστική επιθυμία» των μαθητών, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο «η ανάγνωση θα προβάλλεται ως πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι ως καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα». ¹⁷ Τα Χαϊκού εξαιτίας των στοιχείων της έκπληξης και της περιέργειας που εμπειρίζει η σταθερή και σύντομη μορφή τους έχουν αμεσότερη επίδραση στους μαθητές, επομένως δεν απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία.

Ο διδάσκων θα μπορούσε απλώς να υποβάλει στους μαθητές του την ερώτηση «Ξέρετε τι είναι τα χαϊκού;», αξιοποιώντας την επιγραμματικότητα και την ασάφεια του τίτλου, διεγείροντας αποτελεσματικά την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών.¹⁸ Αν και οι μαθητές έχουν γνωρίσει τη συγκεκριμένη ποιητική μορφή σε παλαιότερη τάξη του δημοτικού (Γ', Δ'), το πιο πιθανό είναι ότι δεν θα θυμούνται. Ο διδάσκων μπορεί να εκμεταλλευτεί την αμηχανία που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στους μαθητές του και να την ενισχύσει ακόμα περισσότερο διαβάζοντάς τους το ακόλουθο απόσπασμα από μυθιστόρημα της Τζακλίν Ουίλσον:

«Όταν η δασκάλα μάς είπε ότι θα μάθουμε χαϊκού, όλοι κάναμε σαν τρελοί από τη χαρά μας, γιατί νομίζαμε ότι θα είναι κάτι σαν το κουνγκ-φουν. Τα χαϊκού όμως είναι για πωνέζικα ποιηματάκια. Η δασκάλα μάς διάβασε μερικά, και ένα απ' αυτά μιλούσε για έναν κήπο στο φεγγαρόφωτο, για μια ιτιά και για άγρια μούρα. Άρχισα, λοιπόν, να προσέχω τι λέει. Τελικά, αποφάσισα ότι μου αρέσουν πολύ τα χαϊκού». ¹⁹

Αν και το μυθιστόρημα απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, είναι βέβαιο ότι το απόσπασμα θα αιφνιδιάσει ευχάριστα και τους μαθητές της Γ' τάξης του γυμνασίου, δημιουργώντας το ανάλογο περιβάλλον για την ανάπτυξη της «αναγνωστικής περιέργειας». Από το απόσπασμα πληροφορούνται σχετικά με τα χαϊκού: πρόκειται για γιαπωνέζικα ποιήματα, τα οποία αντλούν θέματα από τη φύση. Δημιουργείται έτσι το κατάλληλο έδαφος για να δεχτούν οι μαθητές φωτοτυπίες με άλλα χαϊκού²⁰ που συνοδεύονται από την αντίστοιχη εικονογράφηση που τους μεταφέρει στην ατμόσφαιρα της Ιαπωνίας. Θα μπορούσε επίσης να τους αναφέρει το χαρακτηρισμό του συγκεκριμένου ποιητικού είδους ως «ποιημάτων – σάντονιτς»²¹ και να τους ζητήσει να τον δικαιολογήσουν, προκαλώντας έτσι εποικοδομητική συζήτηση.

Με παρακίνηση του διδάσκοντα οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναζητούν χαρακτηριστικά μορφής και περιεχομένου. Παρατηρούν τα ποιήματα και επαληθεύουν την προέλευση της θεματολογίας τους. Επίσης προβαίνουν στην παρατήρηση ότι πρόκειται για τρίστιχα ποιήματα και με ορισμένο αριθμό συλλαβών σε κάθε στίχο (5-7-5).²² Στο σημείο αυτό ο διδάσκων προκειμένου να διερευνήσει τις πρώτες ανταποκρίσεις της τάξης του, μπορεί να υποβάλλει το ερώτημα προς τους μαθητές του: «Σας άρεσαν;» ή «Τι αισθανθήκατε διαβάζοντάς τα;» ή «Τι εντύπωση σας έκαναν;».

¹⁷ Ο.π., σ.61.

¹⁸ Ο.π., σ.62.

¹⁹ Ουίλσον, Τζ., *Μια βαλίτσα ψάχνει σπίτι*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2003, σσ.50-51. (Αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαϊκού που παραθέτει η ηρωίδα του μυθιστορήματος της Ουίλσον – τουλάχιστον στην ελληνική μετάφρασή τους – διόλου δεν θυμίζουν χαϊκου, αφού δεν τηρούν καν την αναγκαία συνθήκη των τριών στίχων και των 17 συλλαβών!)

²⁰ Βλ. Παράρτημα.

²¹ O'Connor, J.S., "Same Pond, New Splash: Writing Modern English Haiku" in *Wordplaygrounds. Reading, Writing, & Performing Poetry in the English Classroom*, NCTE, 2004, p.22.

²² O'Connor, J.S., "Same Pond, New Splash: Writing Modern English Haiku" in *Wordplaygrounds. Reading, Writing, & Performing Poetry in the English Classroom*, NCTE, 2004, p.19.

Συμπληρωματικά σε ένα δεύτερο στάδιο της α' φάσης της προετοιμασίας του περιβάλλοντος, ο διδάσκων θα μπορούσε να προϊδεάσει τους μαθητές του με τη χρήση της μουσικής ή/και της εικόνας, αφού ανέκαθεν «η λογοτεχνία, η ζωγραφική και η μουσική αλληλοεπηρεάζονται, προσφέροντας η μια στην άλλη θεματικά, δομικά και υφολογικά στοιχεία», ενώ οι λέξεις αλληλοδιαπλέκονται, με τους ήχους και τις εικόνες, αλληλοερμηνεύονται και αλληλούποστηρίζονται.²³ Είναι γεγονός ότι ο συνδυασμός των τεχνών της μουσικής και της ζωγραφικής κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αφού η χρήση μουσικών και εικαστικών ερεθισμάτων μπορεί «να αναδείξει τη θεματική-νοηματική τους συνάρφεια με το κείμενο και να κάνει πιο ευχάριστη τη λογοτεχνική ανάγνωση».²⁴

Έτσι λοιπόν ο διδάσκων μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές του να ακούσουν μελοποιημένα τα χαϊκού του Σεφέρη από το συγκρότημα Sigmatropic²⁵ και παράλληλα να τους διανείμει φωτοτυπημένα (ή να προβάλλει σε ειδική επιφάνεια μέσω του βιντεοπροβολέα) σχέδια του ζωγράφου Στέφανου Ρόκου²⁶, εμπνευσμένα από τα παραπάνω ποιήματα. Οι μαθητές θα έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα ποιήματα του Σεφέρη και μέσω της εικόνας και της μουσικής όχι μόνο θα αντιληφθούν τη διάδραση των τριών τεχνών (της Μουσικής, της Ζωγραφικής και της Λογοτεχνίας), αλλά επιπλέον θα θεωρήσουν την τέχνη ως ένα ζωντανό κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Ο ποιητικός λόγος στη συγκεκριμένη περίσταση, καθώς συνδυάζεται με τα εικαστικά και τα μουσικά έργα, όχι μόνο δεν αποδυναμώνεται, αλλά προσλαμβάνεται από τους μαθητές με τρόπο περισσότερο ευχάριστο, ενώ επιπρόσθετα η «στρατηγική της ανάγνωσης εμπλουτίζεται» και τελικά αναδεικνύονται νέες ερμηνευτικές προοπτικές των ποιημάτων.²⁷

Στο ελληνικό σχολείο η «διδασκαλία της εικόνας» δεν αξιοποιείται, σε αντίθεση με την καθημερινή εμπειρία, η οποία αποδεικνύει περίτρανα ότι οι μαθητές – εξαιτίας της μεγάλης εξοικείωσής τους με αυτήν μέσω κυρίως της τεχνολογίας – μπορούν «ακόμα και ασυναίσθητα να αποκαδικοποιούν πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα», επομένως ερχόμενοι σε επαφή με αυτές «καλλιεργούν την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη».²⁸

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων οι μαθητές έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, καθώς έχει καλλιεργηθεί το έδαφος για να ανοίξουν τα βιβλία τους και να έρθουν σε επαφή με τα Χαϊκού του Σεφέρη, γεμάτοι (!) ενδιαφέρον και προσμονή.

Β' φάση: Αρχική ανταπόκριση (2^η διδακτική ώρα)

Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι η φάση αυτή «είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο», αφού ουσιαστικά δεν είναι παρά η «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο κατά την οποία αναδύονται συναισθήματα και ιδέες, αλλά και «ο, τιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια, έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση».²⁹

Στη φάση αυτή προκρίνεται η σιωπηρή ανάγνωση, η οποία «ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου για προσωπικό χρόνο και σιωπή, για αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική απόλαυση». Ο κάθε μαθητής δουλεύει μέσα σε ορισμένο διάστημα χρόνου ατομικά σύμφωνα με τους δικούς του

²³ Καλογήρου Τζ., «Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία» στον τόμο Κατσίκη-Γκίβαλον, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ.81-100.

²⁴ Ο.π., σ.87.

²⁵ http://www.sigmatropic.gr/greek/discog_16haiku.htm

²⁶ Βλ. Παράρτημα.

²⁷ Καλογήρου, Τζ., «“Ανάγκη να μετατρεπόμαστε κάθε στιγμή σε εικόνα”. Εικόνες, συνεικόνες και εικαστικά διακείμενα στη διδασκαλία της ποίησης του Ελύτη» στον τόμο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2002, σ.98.

²⁸ Καλογήρου Τζ., «Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», ο.π., σ.95.

²⁹ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», ο.π., σ.65.

ρυθμούς, εξερευνά και απολαμβάνει τα Χαϊκού χωρίς να ακολουθεί το ρυθμό του διδάσκοντα. Οι μαθητές κατά τη στιγμή της ανταπόκρισης σημειώνουν ελεύθερα γύρω από τα ποιήματα τις εντυπώσεις τους υπό μορφή «ελεύθερων σημειώσεων». ³⁰

Ο διδάσκων μπορεί να τους παρακινήσει να χρησιμοποιήσουν την τεχνική των «συνειρμών», καταγράφοντας ελεύθερα όλες τις σκέψεις που τους προκαλούν τα ποιήματα ή την τεχνική του «καταγισμού των ιδεών», καταγράφοντας τις λέξεις, τις φράσεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα που τους ενεργοποιεί το κείμενο. Μέσω αυτής της τεχνικής διερευνάται η μοναδική και πολυσύνθετη ανταπόκριση των μαθητών στα Χαϊκού, αφού μέσω αυτής εμπλέκονται ενεργητικά στο κείμενο, το νοηματοδοτούν και το συνδημιουργούν.³¹ Στη φάση αυτή οι μαθητές μπορούν παράλληλα με το κείμενο να έχουν ανά χείρας και τα σχέδια του Ρόκου³² που εικονογραφούν δύο από τα τρία ποιήματα και να προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν την αλληλοδιαπλοκή των δύο μορφών τέχνης. Μπορούν να επισημάνουν συγκεκριμένες σχέσεις που παρατηρούν ανάμεσα στα λογοτεχνικά και στα εικαστικά έργα.

Γ' Φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (3^η διδακτική ώρα)

Αν και το λογοτεχνικό κείμενο είναι «ανοιχτό» αφού επιτρέπει στον αναγνώστη να το νοηματοδοτήσει και να το συν-δημιουργήσει, παρόλα αυτά όμως θέτει και ορισμένους «περιορισμούς», οι δικαιολογούν την ύπαρξη μιας «αναγνωστικής ομοιογένειας» ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας αναγνωστών, όπως είναι η σχολική τάξη.³³ Τα Χαϊκού από τη φύση τους είναι ανοιχτά ποιήματα και επιδέχονται διάφορες ερμηνείες και ανταποκρίσεις, ανάλογα με τον αναγνώστη και τη δεδομένη ιστορική στιγμή που έρχεται σε επαφή μαζί τους. Η εγγενής συντομία και αοριστία τους δεν δεσμεύει τον αναγνώστη και του επιτρέπει να συναλλάσσεται μαζί τους απεριόριστα.

Κατά την φάση αυτή της τελειοποίησης της ανταπόκρισης οι μαθητές «κοινοποιούν» στην ομάδα της τάξης την προσωπική τους ανταπόκριση, που τελικά δεν είναι παρά η απάντησή τους στο ερώτημα του διδάσκοντα «Πώς σας φάνηκαν τα χαϊκού;». Είναι θεμιτό οι μαθητές για ορισμένα λεπτά να εργαστούν σε ομάδες στα πλαίσια των οποίων θα ανακοινώσουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, θα τις συγκρίνουν μεταξύ τους, θα τις σχολιάσουν υποστηρίζοντάς τις και θα καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα τα οποία θα ανακοινώσουν αργότερα σε όλη την τάξη. Ανταλλάσσουν απόψεις, διαφωνούν, επιχειρηματολογούν και τελικά κατανοούν καλύτερα τη δική τους σχέση με το κείμενο, καθώς δεν επικοινωνούν μόνο με αυτό, αλλά και μεταξύ τους. Η «ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών» βοηθά το μαθητή να εμβαθύνει σε σημεία στα οποία δεν είχε ανταποκριθεί πριν ή ακόμα να επανεξετάσει ή να τροποποιήσει την ανταπόκρισή του σε σχέση με των συμμαθητών του. Στη συνέχεια η ομάδα της οποίας ο κάθε μαθητής αποτελεί ισότιμο μέλος «νομιμοποιεί την εκάστοτε ερμηνεία».³⁴

Όπως υποστηρίζει η Rosenblatt, σε μια σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης «η συζήτηση είναι διερευνητική και ανακαλυπτική και προωθείται η εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης», με αποτέλεσμα οι μη ολοκληρωμένες ιδέες να επανεξετάζονται και να συμπληρώνονται, καθώς οι μαθητές διευκολύνονται με τις απόψεις τους ο ένας τον άλλο.³⁵

Κατά την ομαδική εργασία είναι πολύ πιθανό να προκύψουν ποικίλες ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη συναλλαγή τους με το κείμενο. Καμία ερμηνεία δεν θεωρείται αυθαίρετη, αλλά

³⁰ Ο.π., σ.66.

³¹ Καλογήρου Τζ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2002, σσ.68-70.

³² Βλ. Παράρτημα.

³³ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», δ.π., σ.68.

³⁴ Ο.π. σσ.69-70.

³⁵ Ο.π., σ.70.

αντίθετα λαμβάνεται ως ευκαιρία για συζήτηση και προβληματισμό. Είναι πιθανό οι μαθητές εξαιτίας του κοινού υπόβαθρου τους, να καταλήγουν σε παρόμοιες ανταποκρίσεις, παρά τη μοναδικότητα της ύπαρξής τους. Συχνά όμως το ίδιο το κείμενο μπορεί να προξενήσει διαφορετική ανταπόκριση στο ίδιο άτομο σε άλλη στιγμή, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει μόνο μια σωστή ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται ότι κάθε αυθαίρετη ερμηνεία είναι αποδεκτή.³⁶ Μετά το πέρας της ομαδικής συνεργασίας, κάθε ομάδα ανακοινώνει τα συμπεράσματά της και ύστερα από διερευνητική συζήτηση «νομιμοποιούνται» οι διάφορες ερμηνείες. Τέλος, οι μαθητές αξιολογούν τα συγκεκριμένα ποιήματα του Σεφέρη, εκφράζοντας τις δικές τους κρίσεις και απόψεις που στηρίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια.

Δ' Φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης (4^η διδακτική ώρα)

Ο αποδοτικότερος τρόπος έκφρασης της ανταπόκρισης ανάμεσα στους μαθητές και το λογοτεχνικό κείμενο είναι η παραγωγή γραπτού λόγου με τη μορφή της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας.³⁷ Μια τέτοια δραστηριότητα όχι μόνο θα ολοκληρώσει την ανταπόκριση μαθητών και κειμένου, αλλά ταυτόχρονα θα αποτελέσει από μόνη της μια «αυτόνομη παιγνιώδης διαδικασία».³⁸ Ήδη, κατά την αρχική φάση οι μαθητές μόνοι τους έχουν διαπιστώσει και εντοπίσει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των χαϊκού, τα οποία τώρα θα αξιοποιήσουν δημιουργώντας οι ίδιοι αυθόρυμητα και πρωτότυπα έργα, συνδυάζοντας «την πειθαρχία της φόρμας με την ελευθερία και την πρωτοτυπία της προσωπικής έκφρασης».³⁹ Οι μαθητές δεν θα μιμηθούν μόνο τη μορφή των πρωτότυπων ποιημάτων, αλλά και στοιχεία θεματολογίας και περιεχομένου, αφού πρόκειται για μια «ολοκληρωμένη διακειμενική εργασία μίμησης».⁴⁰

Η δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία που περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις: α) ανεύρεση θέματος και μορφής, β) καταγισμό ιδεών, γ) σύνθεση του ποιήματος, δ) ξαναδιάβασμα, αναθεώρηση και διορθώσεις πάνω στο κείμενο και ε) τελική παρουσίαση και δημοσίευση.⁴¹

Στη φάση αυτή ο διδάσκων λειτουργώντας διαμεσολαβητικά, μπορεί να υπενθυμίσει ότι να γράψει στον πίνακα τα κύρια γνωρίσματα των χαϊκού, όπως είναι η σταθερή μορφή, η πυκνότητα έκφρασης, η λιτότητα των εκφραστικών μέσων και η μνημείωση του στιγμότυπου. Επίσης, πριν να ξεκινήσει η ομαδική εργασία δημιουργικής γραφής των μαθητών, μπορεί να τους διαβάσει ένα απόσπασμα από τις Σημειώσεις για μια ομιλία σε παιδιά του Σεφέρη: «Ο ποιητής, συλλογίστηκα, όταν ξεκινά για να γράψει ένα ποίημα, είναι σαν ένας μαθητής που αφήνει την τάξη για να βγει στο δρόμο, και κοιτάζει τα δέντρα, τον ήλιο, τα πουλιά, τη θάλασσα, σα να είχαν βγει την ώρα εκείνη από τα χέρια του δημιουργού».⁴² Το απόσπασμα αυτό των Δοκιμών μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή έμπνευσης ή ερέθισμα για κάποια μέλη των ομάδων.

Η μεγαλύτερη δυσκολία των ομάδων πιθανόν θα είναι η επιλογή του θέματος για τα νέα ποιήματα. Στο σημείο αυτό ο διδάσκων μπορεί να τους κινητοποιήσει με μια προ-συγγραφική δραστηριότητα «ζεστάματος», δίνοντάς τους ένα ερέθισμα, προτείνοντάς τους να επιλέξουν κάτι αγαπημένο, π.χ. μια εποχή, μια μέρα, έναν τόπο, ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο. Στη συνέχεια τους

³⁶ Ο.π., σ.72.

³⁷ Ο.π., σ.75.

³⁸ Καλογήρου Τζ., «Τύχη, τέχνη, τόλμη»: Τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων» στο Καλογήρου Τζ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2002, σ.27.

³⁹ Ο.π., σ.34.

⁴⁰ Ο.π., σ. 34.

⁴¹ Ο.π., σ.28.

⁴² Σεφέρης, Γ. *Δοκιμές. Πρώτος τόμος (1936-1947)*, ο.π., σ.166.

προτρέπει να συνδέσουν τη μια λέξη με άλλες. Ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό θα δικαιολογήσουν την επιλογή τους, αποδίδοντας τελικά ολοκληρωμένες εμπειρίες τους.⁴³

Με την παραπάνω προ-εργασία η ομάδα σιγά σιγά θα καταλήξει στο θέμα της, θα το καταγράψει στο κοινό χαρτί και θα συνεχίσει την εργασία με την τεχνική του καταιγισμού των ιδεών, κατά τον οποίο εγκαταλείπονται οι επιφυλάξεις και εξωτερικεύονται τα κρυμμένα στοιχεία των μαθητών.⁴⁴ Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ. πέντε λεπτών, οι μαθητές θα γράψουν στο χαρτί λέξεις σχετικές με το θέμα. Εναλλακτικά ο διδάσκων μπορεί να τους καθοδηγήσει ώστε να γράψουν λέξεις μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες κ.ο.κ., ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε αυτές κατά τη σύνθεση του ποιήματος. Οι μαθητές με τη βοήθεια των συλλαβών των λέξεων συνθέτουν τα χαϊκού, τα ελέγχουν ως προς τα μορφολογικά τους γνωρίσματα και την πρωτοτυπία τους και τα «διορθώνουν». Ο διδάσκων στη διάρκεια της δραστηριότητας μπορεί να κινείται ανάμεσα στις ομάδες και διακριτικά να ενθαρρύνει, να ενισχύει και να επιβραβεύει την πρόοδο των μαθητών του. Κάθε ομάδα μπορεί να συνθέσει περισσότερα από ένα ποιήματα. Όταν όλες οι ομάδες έχουν ολοκληρώσει το έργο τους, τα χαϊκού ανακοινώνονται στην τάξη και σχολιάζονται.⁴⁵

Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύσουν τις δημιουργίες τους στην ιστοσελίδα ή στο ιστολόγιο (blog) του σχολείου, συνοδεύοντας τα κείμενά τους με κατάλληλη εικονογράφηση που θα προέλθει από δικά τους σχέδια ή από σχετικές εικόνες που μπορούν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο. Για μια περισσότερο δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να προταθεί στους μαθητές να μεταφέρουν τα (εικονογραφημένα) χαϊκού τους σε μικρά χαρτόνια και αφού τα πλαστικοποιήσουν με τη χρήση της κατάλληλης συσκευής, μπορούν να κολλήσουν μαγνήτες στο πίσω μέρος κάθε κάρτας, ώστε να τα προσαρτήσουν σε διάφορες μεταλλικές επιφάνειες, π.χ. στο ψυγείο. Επίσης δουλεύοντας ανάλογα μπορούν να φτιάξουν σελιδοδείκτες με χαρτόνι τους οποίους θα διακοσμήσουν με τα ποιήματά τους και με ζωγραφιές. Οι δύο αυτές δραστηριότητες μάλλον δεν θα κινητοποιήσουν το σύνολο της τάξης, αλλά περισσότερο «καλλιτεχνικές» φύσεις!

2.2 Φύλλα εργασίας (δεν προβλέπονται)

2.3 Υλικοτεχνική υποδομή (Μέσα διδασκαλίας και εποπτικό υλικό)

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί cd-player, ηλεκτρονικός υπολογιστής (διαδίκτυο, επεξεργαστής κειμένου), εκτυπωτής, βιντεοπροβολέας, λογοτεχνικά βιβλία, χαρτόνια, χρώματα ζωγραφικής, μαγνήτες.

Θα δοθούν στους μαθητές στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας:

- φωτοτυπίες με ιαπωνέζικα χαϊκού που συνοδεύονται από σχετικές ακουαρέλες που εικονογραφούν τα ποιήματα⁴⁶ (ποιήματα χαϊκού ως παράλληλα και σχετικές ιστοσελίδες⁴⁷)

⁴³ O'Connor, J.S., "Same Pond, New Splash: Writing Modern English Haiku" in *Wordplaygrounds. Reading, Writing, & Performing Poetry in the English Classroom*, NCTE, 2004, p.21.

⁴⁴ Καλογήρου Τζ., «Τύχη, τέχνη, τόλμη»: Τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων», ο.π., σσ.36-37.

⁴⁵ Οι δραστηριότητες του μαθήματος στηρίχτηκαν στις εξής ιστοσελίδες: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/reading-writing-haiku-hiking-1072.html?tab=4>, <http://www.schoollink.org/csd/pages/lessons.html>, <http://www.britishcouncil.org/december-news/07-first-aid-kit-for-teachers-reviewing-vocabulary-by-writing-haiku-poetry.doc>, http://images.apple.com/ca/education/iwork/lessons/pdf/iWork_EverydayHaiku.pdf

⁴⁶ Βλέπε Παράρτημα.

- Επίσης οι μαθητές μέσω του διαδικτύου ή σε φωτοτυπίες θα έχουν τη δυνατότητα να δουν σχέδια⁴⁸ εμπνευσμένα από τα Χαϊκού του Σεφέρη και να τα ακούσουν από cd μελοποιημένα.⁴⁹
- Θα διαβαστεί στους μαθητές απόσπασμα από το λογοτεχνικό βιβλίο της Ουίλσον Τζακλίν, *Mia balítsa ψάχνει σπίτι*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2003.

3) Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής

Η λογοτεχνία ως δημιουργική διαδικασία από τη φύση της αντιστέκεται σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι βαθμολογία. Ο διδάσκων ωστόσο μπορεί να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των επιλογών του, το επίπεδο της ανταπόκρισης και της συμμετοχής των μαθητών του, αλλά και τη λειτουργικότητα του κειμένου που διδάχτηκε. Επιτυχημένη και αποτελεσματική θεωρείται η διδασκαλία που ικανοποίησε τους αρχικά τιθέμενους στόχους. Αναμένεται λοιπόν οι μαθητές να έχουν προσλάβει τα χαϊκού του Σεφέρη ύστερα από τη «συναλλαγή» τους με αυτά, συνεπικουρούμενοι από τη μουσική και την εικόνα, να έχουν «ερμηνεύσει» τους στίχους και κυρίως να έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι ποιητικό λόγο γράφοντας τα δικά τους χαϊκού, δουλεύοντας ομαδικά, αυτενεργώντας και συνεργαζόμενοι. Μια άλλη μορφή αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει η δημοσίευση των ποιημάτων των μαθητών στην ιστοσελίδα του σχολείου, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Δεν είναι ανάγκη τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου να την ακολουθεί πάντα η αξιολόγηση, αφού είναι αποδεκτό ότι συχνά ένα έργο «διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί το ίδιο, προσφέροντας μια αισθητική εμπειρία που δεν τελειώνει ποτέ», ενώ η αισθητική ανταπόκριση δεν ολοκληρώνεται ποτέ.⁵⁰ Η ποίηση δεν είναι ένα αντικείμενο δύσκολο για τους μαθητές, αφού πλέον είναι κοινή παραδοχή πως ο, τιδήποτε μπορεί να διδαχτεί στα παιδιά, αρκεί να διδαχτεί με τον κατάλληλο τρόπο, ακόμα κι αν αυτός ο τρόπος είναι να μη διδαχτεί, όπως προτείνει η Rosenblatt. Η τελευταία πρόταση για την «μη διδασκαλία» της ποίησης συνιστά μια «δυνατότητα αυτενέργειας και ελεύθερης προσέγγισης», που προσφέρει αισθητική απόλαυση και οδηγεί στην «ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της ικανότητας που ο Σεφέρης αποκαλεί ποιητικό αντί, ο Έλιοτ ακουστική φαντασία, ο Ελύτης ποιητική νοημοσύνη», η οποία «μπορεί να λείπει από τους παντογνώστες, κι αωστόσο να κατοικεί μέσα στους πιο απλούς ανθρώπους, άρα και στα παιδιά».⁵¹

Το μεγαλύτερο «κέρδος» μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι η σύνδεσης της ποίησης με την καθημερινότητα των μαθητών, να συλλάβουν τα παιδιά την ποίηση ως μέρος της ζωής τους, ως κάτι οχι διαφορετικό από τις καθημερινές κουβέντες, τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητές τους. Ποίηση (αν οχι πάντοτε κατ' ανάγκη «υψηλή») είναι – τις περισσότερες φορές – οι στίχοι των τραγουδιών που ακούνε στο ipod, πολλές από τις αγαπημένες τους τηλεοπτικές διαφημίσεις, τα sms (μηνύματα) που ανταλλάσσουν στα κινητά τηλέφωνά τους, τα συνθήματα και οι στίχοι που γράφουν στα θρανία τους, στις τσάντες τους, στα εσώφυλλα ή στη «ράχη» των σχολικών εγχειριδίων τους. (Ας μην ξεχνάμε και τη δυνατότητα ενός σύντομου σχολίου 140 χαρακτήρων στο Twitter, αλλά και τις περιεκτικές αναρτήσεις στο Facebook!!!). Η διδασκαλία και η γνωριμία των μαθητών με φορμαλιστικού τύπου ποιήματα, όπως τα χαϊκού, ίσως τους ανοίξει τελικά την πόρτα της (αληθινής) ποίησης. «Μα η ποίηση είναι μια πόρτα ανοιχτή».⁵²

⁴⁷ http://www.sigmatropic.gr/greek/haiku_anthol_gr.htm

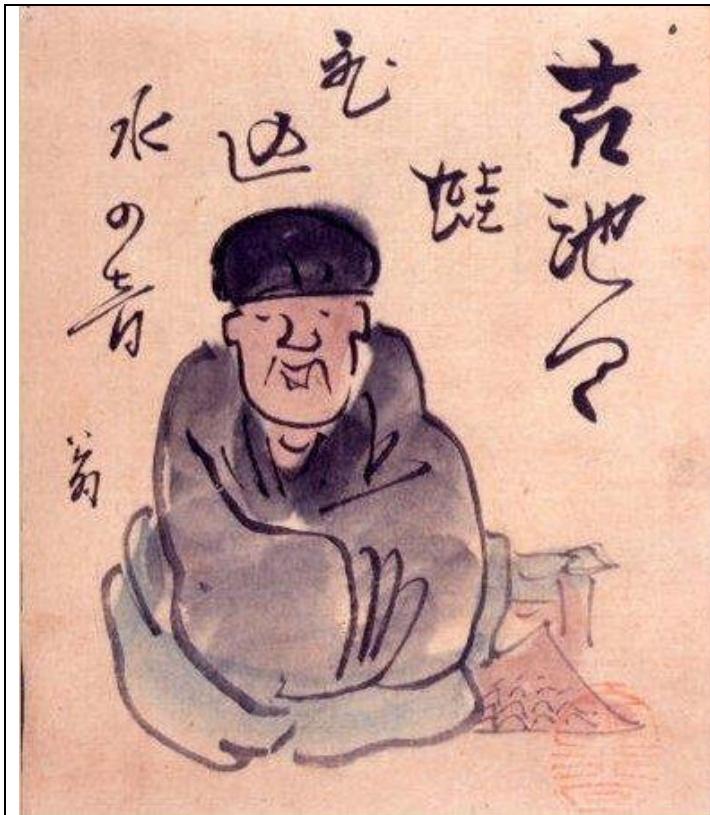
⁴⁸ <http://www.sigmatropic.gr/greek/Sketches.htm>

⁴⁹ http://www.sigmatropic.gr/greek/16haiku_GR.htm

⁵⁰ Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», δ.π., σσ.75-76.

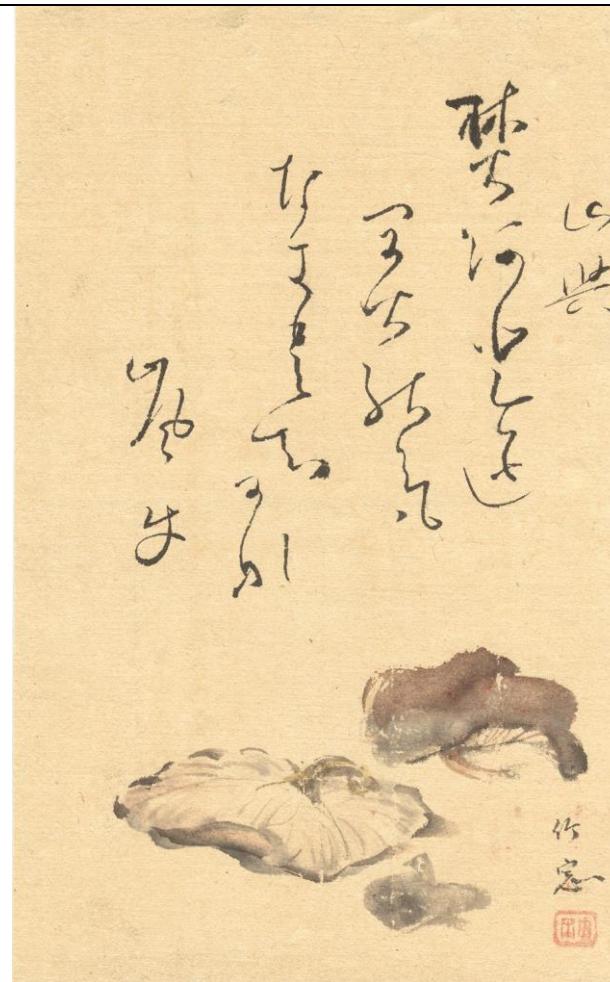
⁵¹ Βησσαράκη, Ε., «Ο Μεγάλος Ποιητής και οι μικροί μαθητές» στον τόμο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2002, σσ.183-184.

⁵² Παυλόπουλος, Γ., *Τα αντικλείδια*, Αθήνα: Στιγμή, 1988.



Πορτραίτο του [Ματσού Μπασό](#) από τον [Γιοκόι Κινκόκου](#), γύρω στο 1820. Η [καλλιγραφία](#) αναφέρεται σε ένα από τα πιο διάσημα χαϊκού του Μπασό, το [χαϊκού του βατράχου](#).

Παλιά λιμνούλα
Ένας βάτραχος βουτά
Ήχος του νερού



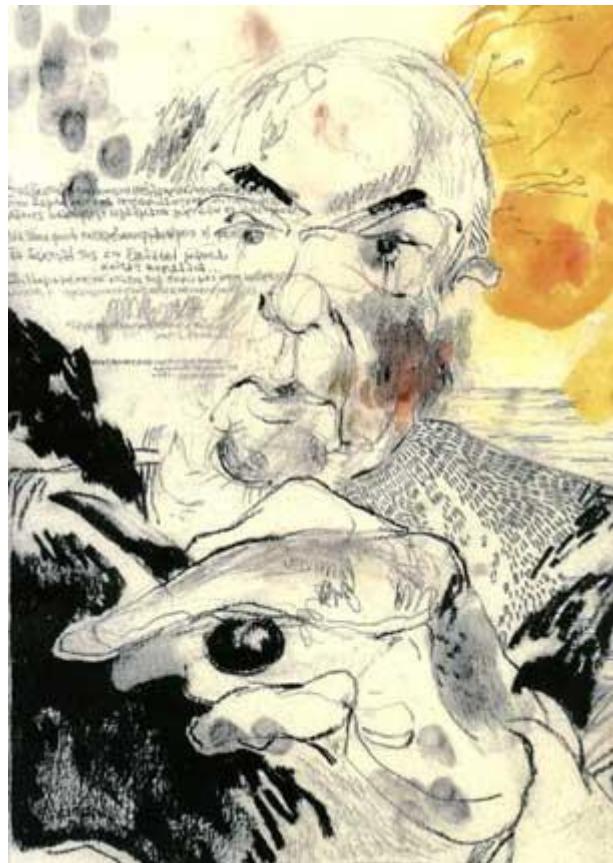
Ζωγραφιά μανιταριών από τον [Τσικούσο](#) (1763-1830)
"κάτι διασκεδαστικό" του Ρανγκιού (1798-1876):
Μετά την πυρά
σώθηκ' η θράκα
ένα κόκκινο φύλλο



1644-1694: Ματσού Μπασό

<p>Ξάφνου το φίδι ν' αποδερματώνεται το φιλδισένιο. (π. Παναγιώτης Καποδίστριας)</p>	<p>Στο Ναγκασάκι, ο ϑάνατος γέννησε νέες ελπίδες (Χρήστος Τουμανίδης)</p>	<p>Όλος ο κόσμος δεκαεφτά συλλαβές. Τραγούδα, μπορείς! (Γιάννης Μανιάτης)</p>	<p>Η ποίηση μου έβαλε τα καλά της μόνο για σένα. (Γιώργος Καραντώνης)</p>
<p>Η θάλασσα ναί. Πάλι το ποίημα μου το πλημμυρίζει. (Γιώργος Καραντώνης)</p>	<p>Φτωχό κεράκι ποιόν καημό να είχες κι έλυνωσες έτσι! (Ανδρέας Γρ. Νομπέλης)</p>	<p>Ως κι ο αέρας Το κορμί σου φυσώντας σπουδασε γλύπτης. (Γιάννης Πατίλης)</p>	<p>πόσην αγάπη εσύ Χάροντα στυγνέ οήμαξες φέτος (Μάτση Χατζηλαζάρου)</p>

Ιαπωνικά	Μεταγραφή	Απευθείας μετάφραση	Μετάφραση Π. Καποδίστρια	Μετάφραση
古池や 蛙飛び込む 水の音	φούρον ίκε για κάβαζου τόμπι κομού μίζου νο οτό	Παλιά λιμνούλα Ένας βάτραχος βουτά Ήχος του νερού	Λιμνούλα παλιά Ο βάτραχος στον ήχο Πηδά του νερού	Να! Ο βάτραχος Ταράζει τη γαλήνη Της αρχαίας λίμνης



Σχέδια του ζωγράφου Στέφανου Ρόκου που εικονίζουν τον ποιητή Γιώργο Σεφέρη : <http://www.sigmatropic.gr/greek/Sketches.htm>

SIGMATROPIC | ΔΕΚΑΕΞΗ ΧΑΪΚΟΥ ΚΑΙ ΆΛΛΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ



ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΑ ΣΕ ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ ΣΕΦΕΡΗ

Το εξώφυλλο του CD των Sigmatropic που σχεδίασε ο Στέφανος Ρόκος.



Εικονογράφηση για το ΙΕ' χαϊκού



Εικονογράφηση για το ΙΣΤ' χαϊκού

Βιβλιογραφικός Πίνακας

A. Σχολικά εγχειρίδια

λής, Π., Ντουνιά, Χ., Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Γ' γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Γ' γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

B. Λογοτεχνικά έργα

Ουίλσον, Τζ., *Mia βαλίτσα ψάχνει σπίτι*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2003.

Σεφέρης, Γ., *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος, ¹⁸1976.

Σεφέρης, Γ., *Δοκιμές. Πρώτος τόμος (1936-1947)*, Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1981.

Σεφέρης, Γ., *Δοκιμές. Δεύτερος τόμος (1948-1971)*, Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1981.

Σεφέρης, Γ., *Μέρες Ε'. 1 Γενάρη 1945 – 19 Απρίλη 1951*, [Επιμέλεια: Ε.Χ. Κάσδαγλης], Αθήνα: Ίκαρος, 1977.

Γ. Επιστημονικά βιβλία – Μελέτες – Πρακτικά Συνεδρίων

Βαγενάς, Ν., *Ο ποιητής και ο χορευτής. Μια εξέταση της ποιητικής και της ποίησης του Σεφέρη*, Αθήνα: Κέδρος, ⁷1979.

Vitti, M., *Φθορά και Λόγος. Εισαγωγή στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*, Αθήνα: Εστία, ³1984.

Δασκαλόπουλος, Δ. (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Σεφέρη, Επιλογή κριτικών κειμένων, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης*, 2005.

Καλογήρου Τζ., «Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία» στον τόμο *Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ.81-100.

Καλογήρου Τζ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ.Α', Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, ²2002.

Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας» στον τόμο Καλογήρου, Τζ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός, 2005, σσ.53-78.

Καρύδα, Ε.Χ., *Τα Χαϊκού στο σχολείο. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από την ποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Χρήστος Ε. Δαρδανός, 2006.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., «Ο Γιώργος Σεφέρης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» στον τόμο *Ο Γιώργος Σεφέρης στην Εκπαίδευση. Επιστημονική Ημερίδα*. Αθήνα, 14 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σσ.77-87.

Ματσαγγούρα, Ή., «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Γιατί, πώς, πότε και για ποιους». Προσκεκλημένη εισήγηση στο Διήμερο Συμπόσιο για την «Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παράρτημα Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 8 και 9 Δεκεμβρίου 2000. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://users.auth.gr/~kliapis/matsF.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 22-04-10).

O'Connor, J.S., "Same Pond, New Splash: Writing Modern English Haiku" in *Wordplaygrounds. Reading, Writing, & Performing Poetry in the English Classroom*, NCTE, 2004, p.19-26.

Παπαδάτος, Γ.Σ., «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια "μεθοδολογία" συνάντησης με το Ποίημα» στον τόμο Αποστολίδου, Β. – Χοντολίδου, Ε.

- (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ.221-240.
- Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *O Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2002.
- Σπανός, Γ., *Διδακτική Μεθοδολογία, τόμ. A'*, *H διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα, 1996.
- Φρυδάκη, Ε., *H Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 2003.

2) ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Με ατομική μου ευθύνη και σύμφωνα με το άρθρο 8 ν. 1599/1986, ο Δημιουργός που αναφέρεται στην παρ. 1.2 του παρόντος εντύπου, δηλώνω ότι:

1. Το Σχέδιο Καλής Διδακτικής Πρακτικής που υποβάλλω είναι δικό μου πρωτότυπο δημιούργημα και δεν προσκρούει σε κανένα δικαίωμα πνευματικής ή βιομηχανικής ιδιοκτησίας τρίτων.
2. Δίνω το δικαίωμα και την άδεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα ενεργεί κατά την απόλυτη και ελεύθερη κρίση του, να αξιοποιεί, να διαθέτει, να αναπαράγει ή να διανέμει το υποβληθέν Σχέδιο Καλής Διδακτικής Πρακτικής, ολόκληρο ή τμήμα του ή συντετμημένο ή ενσωματωμένο σε άλλο υλικό, για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς, με κάθε πρόσφορο μέσο, ιδίως έντυπο ή ηλεκτρονικό.
3. Δηλώνω ότι η πιθανή αξιοποίηση του υλικού αυτού για ερευνητικούς σκοπούς επιθυμώ να γίνει (επιλέξτε αυτό που επιθυμείτε):

Επώνυμα

Ανώνυμα

Αν δεν καταγράψετε την επιθυμία σας αυτό σημαίνει ότι αποδέχεστε η πιθανή αξιοποίηση να γίνει ανώνυμα.

*Για πρακτικούς λόγους, η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους θεωρείται ότι συμπεριλαμβάνει και το θηλυκό.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 17-10-2010.....

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥ:

