

Ιστοεξερεύνηση και δημιουργία ψηφιακής ποίησης

Βασίλειος Σουβατζόγλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ86-Πληροφορικής, Med, Msc

basou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής ψηφιακών ποιημάτων από μαθητές/τριες γυμνασίου εντός και εκτός του πλαισίου του μαθήματος της Πληροφορικής. Οι στόχοι ήταν κυρίως η ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής των μαθητών/τριών, τέτοιων που να τους καθιστούν όχι απλά καταναλωτές πληροφορίας αλλά παραγωγούς πολιτισμού στον ψηφιακό χώρο. Προς τούτο δημιούργησαν ψηφιακά ποιήματα, αντλώντας στοιχεία από το Web τα οποία επεξεργάστηκαν, κατηγοριοποίησαν, αναμόρφωσαν και συμπλήρωσαν, παράγοντας πέντε από αυτά που στην απλή κειμενική τους μορφή διακρίθηκαν σε παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης. Οι δημιουργία είχε άξονα και θέμα τη χειρονομία και τη γέννηση. Οι έννοιες αυτές συνδέθηκαν με την παραγωγή καλλιτεχνικού έργου και εν τέλει οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ψηφιακά ποιήματα πάνω στο έργο και τη ζωή πέντε καλλιτεχνών. Της Marina Abramovic, του Michelangelo Merisi da Caravaggio, του Vaslav Nijinsky, του Igor Stravinsky και του Jackson Pollock.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψηφιακή ποίηση, ψηφιακές τεχνολογίες

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το περιεχόμενο του όρου «ψηφιακή ποίηση» (digital poetry) θεωρείται ότι ταυτίζεται με το περιεχόμενο άλλων όρων όπως «e-Poetry» και «(new) media poetry» (Block, 2010). Από όλους αυτούς τους όρους ο Benharrousse (2019) προκρίνει ως πιο περιεκτικό τον όρο digital poetry του C.T. Funkhouser, σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή ποίηση αντιπροσωπεύει κάτι περισσότερο από μια απλή τεχνολογική εμπειρία. Τα ψηφιακά ποιήματα είναι εκδηλώσεις intermedia, στις οποίες οι λεκτικές, οπτικές και ηχητικές μορφές συγχωνεύονται σε προβαλλόμενες ή διαδραστικές καλλιτεχνικές δομές. Ο όρος intermedia επινοημένος από τον Higgins, περιγράφει μορφές τέχνης που βασίζονται σε πολλά μέσα, που εξελίσσονται σε νέα υβρίδια. Τα έργα intermedia ξεπερνούν τα όρια των αναγνωρισμένων μέσων, συχνά συγχωνεύουν τα όρια της τέχνης με μέσα που δεν είχαν θεωρηθεί προηγουμένως μορφές τέχνης. Τα ψηφιακά αυτά έργα κινούνται ανάμεσα στα μέσα υιοθετώντας υπάρχουσες δομές και μορφές για να δημιουργήσουν νέες (Friedman & Díaz, 2018). Με άλλα λόγια η 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).

Ο Nelson (2016) υποστηρίζει ότι κατά τη δημιουργία ψηφιακής ποίησης, η διεπαφή είναι κάτι περισσότερο από ένα όχημα για την παράδοση περιεχομένου. Αποτελεί ένα κρίσιμο λογοτεχνικό στοιχείο, εξίσου σημαντικό για τη δημιουργία και την εμπειρία ανάγνωσης ενός ψηφιακού ποιήματος, όπως τα κείμενα με λέξεις, οι εικόνες, οι ήχοι, τα κινούμενα σχέδια και ο κώδικας. Ανάλογα με τη διεπαφή στην οποία αναπτύχθηκε και τον τρόπο χρήσης της, το ψηφιακό ποίημα αλλάζει σχήμα, αναδιαμορφώνει το νόημα και γίνεται διαδραστικό ή και φανταστικό δημιούργημα. Η διασύνδεση λειτούργησε συχνά για τους ποιητές ως αφετηρία, ως γεννήτρια έμπνευσης αλλά και οδηγός της δημιουργικής διαδικασίας. Ο δημιουργός δεν χρησιμοποιεί τα διάφορα μέσα ξεχωριστά, αλλά τα κάνει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να σχηματίσουν ένα προϊόν που πραγματικά βυθίζει τον αναγνώστη στην εμπειρία «ανάγνωσης».

Διακρίνονται τρία βασικά επίπεδα στην ψηφιακή ποίηση: λεκτικό, οπτικό και ηχητικό ή φωνητικό. Αυτά τα τρία, μπορεί κανείς να βιώσει μέσω διαδραστικών αλγορίθμων ή δομών και όλα μαζί συναποτελούν το ψηφιακό ποίημα (Benharrouse, 2019). Πάντως η Hayles (2006) επισημαίνει ότι τα ψηφιακά στοιχεία των ποιημάτων αυτών τα καθιστούν περισσότερο μέρος μιας διαδικασίας ανάγνωσης παρά ένα αυτόνομο αντικείμενο που υπάρχει απλά και μόνο από το λεκτικό του περιεχόμενο.

Ο Friedman πιστεύει ότι ένα ψηφιακό ποίημα μπορεί να πετύχει πολύ περισσότερα πράγματα από ένα παραδοσιακό κείμενο καθώς εξελίσσεται σε μεταμορφωτική εμπειρία, που από τη μια συμβάλει στη δέσμευση της λογικής του ατόμου ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει στο συναίσθημα να ανταποκριθεί στην ποιητική εμπειρία (King, 2009). Η δυνατότητα του υπολογιστή να παρέχει ένα πολυμεσικό περιβάλλον και η αξιοποίησή του δημιουργεί ένα πιο θελκτικό αποτέλεσμα για όλους που πολύ πιο εύκολα προσλαμβάνεται και υιοθετείται και από τους αναγνώστες. Ακόμα και τα συμβαίνοντα κατά τη διαδικασία σύνθεσης ή εκτέλεσης του ψηφιακού ποιήματος θεωρούνται σημαντικά. Έχει επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος που παίζει στη διαδικασία ακόμα και ο ήχος της οθόνης ή της κεντρικής μονάδας κατά την εκτέλεση του ποιήματος, έστω και αν αυτή η κατάσταση είναι παροδική και πολλές φορές διαφεύγει της προσοχής (Bootz, 2006).

Η προσπάθεια γραφής και παρουσίασης ποιητικών έργων με μια πιο «δυναμική απεικόνιση» εντοπίζεται και παλαιότερα. Για παράδειγμα το έργο *Lettre-Océan* του Guillaume Apollinaire. (Delbreil, Dininman & Windsor, 1975) ή τα ποιήματα του Tristan Tzara που χρησιμοποιούσε μια “cut-up” μέθοδο σύνθεσης του ποιήματος που περιλάμβανε την αποκοπή λέξεων από μια εφημερίδα και την αναδιοργάνωσή τους σε ποίημα με την τυχαία σειρά με την οποία επιλέγονταν μέσα από ένα καπέλο (Peterson, 1971). Οι ιδέες αυτές μπορούν να πάρουν νέα δυναμική μέσα από τις τεχνικές της ψηφιακής ποίησης.

Η ΓΡΑΦΗ ΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στην ψηφιακή εποχή, η λογοτεχνική πρακτική παρουσιάζεται και ασκείται σε διάφορες παραδοσιακές ή σε ψηφιακές πλατφόρμες. Δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα γράφονται, κυκλοφορούν και παρουσιάζονται σε μια ποικιλία μέσων, που κυμαίνονται από παραδοσιακές μορφές εκτύπωσης έως διαδικτυακά περιβάλλοντα. Σε αυτό το ρευστό περιβάλλον ως προς την ακριβή περιγραφή των εννοιών, υποστηρίζεται (Schaefer, 2015) ότι η ψηφιακή λογοτεχνία πρέπει να γίνει αντιληπτή ως προς το ρόλο της στη δημιουργία δικτύων και να εκλαμβάνεται όχι ως ένα αυτόνομο μέσο που ανταγωνίζεται άλλα μέσα, όπως ο κινηματογράφος ή η μουσική, αλλά ως ένα μέρος των όλων δυνατοτήτων παραγωγής και μετάδοσης της λογοτεχνικής πρακτικής και παραγωγής. Η αντίληψη αυτή, που συμπίπτει με την αντίληψη του Δερτούζου, που αποκαλεί τις σημερινές τεχνολογίες unimedia (Rosnay de, 2000), ενισχύει την επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολείο, να ενσωματώσει τη συγγραφή ποιημάτων εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μια τέτοια παραγωγή θα είχε και διεπιστημονικό χαρακτήρα, αλλά και θα λειτουργούσε σε πολλά επίπεδα όπως στην ενδυνάμωση της δέσμευσης των μαθητών στο μάθημα και στο άνοιγμα της τάξης στο ευρύτερο σχολικό και μη περιβάλλον. Διαπιστωμένα ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι αρκετά θαρραλέος για να ξεκινήσει μια τέτοια δραστηριότητα προσπαθώντας να οδηγήσει τους μαθητές του σε παραγωγικό και εμπνευσμένο ποιητικό έργο. Στην πορεία αυτή μόνο ο εκπαιδευτικός που δεν φοβάται να κάνει λάθη και μπορεί να δει τον κόσμο από διάφορες οπτικές γωνίες θα προκαλέσει δημιουργικές ιδέες στους μαθητές (Andonovska-Trajkovska, Piev & Atanasoska, 2017).

Η επιλογή της ψηφιακής διάστασης επίσης είναι υποστηρικτική μιας τέτοιας απόπειρας και όπως υποστηρίζεται οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη δημιουργία ποίησης όταν καλούνται να το πετύχουν με αξιοποίηση λογισμικών στον υπολογιστή οπότε αντιλαμβάνονται και το προϊόν ως μέρος του σύγχρονου πολιτισμού. Τελικά επιτυγχάνεται και να εκφράσουν τη φαντασία και τα συναισθήματά τους αλλά και να καθίστανται περισσότερο ψηφιακά εγγράμματοι (Campbell & Warburton, 2001). Η συγγραφή ψηφιακών ποιημάτων εφοδιάζει και γνωστικά τους μαθητές καθώς πρέπει να αφού φέρουν σε πέρας την αναζήτηση στοιχείων στον ιστό και να τα αξιολογήσουν. Επιπλέον αναπτύσσονται και συναισθηματικά καθώς η τέχνη ασχολείται με θέματα ανθρωπίνων σχέσεων ή καθολικών προβλημάτων. Τα

ποιήματα περιλαμβάνουν ανθρώπινα διλήμματα, συγκρούσεις, αγάπη και θλίψη που είναι καθολικές αντιδράσεις και συναισθήματα που συναντούν καταστάσεις των μαθητών. Η παραγωγή ενός ποιήματος είναι κάτι περισσότερο από μια μηχανική άσκηση. Απαιτεί μια προσωπική εμπλοκή των μαθητών και τους ενθαρρύνει να αντλήσουν από τις δικές τους εμπειρίες. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να ανταποκρίνεται διαφορετικά. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης στο web μπορούν να παρέχουν μια βάση ή ένα ερέθισμα ή και να χρησιμεύουν ως ένα καλό μοντέλο δημιουργικής γραφής. Όπως προτείνεται από τον Maher (1986) η συγγραφή ποίησης εκτός του ότι περιλαμβάνει την πλήρη συμμετοχή της προσωπικότητας του ατόμου, είναι πρωτίστως μια «παιχνιδιάρικη» δραστηριότητα που ενισχύει την ελκυστικότητα ενασχόλησης των μαθητών μ' αυτήν. Η μορφή επίσης των ψηφιακών ποιημάτων, που προκύπτουν φυσικά με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, προσεγγίζει την κουλτούρα των νέων. Τα ψηφιακά ποιήματα, είναι πολύ πλησιέστερα στα οπτικά τουλάχιστον ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά μέσα από τις εφαρμογές επικοινωνιών που χρησιμοποιούν (Gutnick et al., 2011). Ακόμα και ο μη γραμμικός τρόπος λειτουργίας στους υπολογιστές, για παράδειγμα η ανεύρεση του υλικού στο web, λειτουργεί θετικά στη συγγραφή ψηφιακής ποίησης καθώς σε έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η γραμμική συγγραφή ποιημάτων από μαθητές οδήγησε σε αποτελέσματα που αξιολογήθηκαν με χαμηλές βαθμολογίες (Groenendijk et al., 2008).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Με δεδομένο ότι έχουν καταγραφεί οι θετικές επιπτώσεις της εμπλοκής με την ψηφιακή ποίηση στους γλωσσικούς γραμματισμούς (Curwood & Cowell, 2011), πιθανολογείται ότι βελτιώνονται οι μαθητές και στον Πληροφορικό Γραμματισμό. Συνεπώς ένας εκπαιδευτικός Πληροφορικής έχει τη δυνατότητα να εντάξει στο μάθημά του μια δράση συγγραφής ψηφιακής ποίησης με το κύριο βάρος να δίνεται στην απόκτηση υψηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων. Αυτός ήταν και ο πρωταρχικός σκοπός της δράσης του περιγράφεται στο άρθρο. Με το τέλος της δράσης θα εξεταζόταν κατά πόσο οι μαθητές μπόρεσαν αφενός να ολοκληρώσουν ένα ψηφιακό ποίημα αλλά και κατά πόσο μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία με τρόπο δημιουργικό και κατά πόσο τα προϊόντα θα διαμοιράζονταν στην κοινότητα (Di Rosario, 2009). Ένα ερώτημα επίσης ήταν αν το τελικό κείμενο μπορούσε να λειτουργήσει μόνο του έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό ποίησης.

Όσον αφορά τη διαδικασία υλοποίησης, πρώτο μέλημα ήταν αυτό που η έρευνα έχει υποδείξει, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγάλη προσοχή στην προπαρασκευαστική φάση προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και εμπνευσμένο περιβάλλον, το οποίο να διατηρηθεί κατά τη διάρκεια της όλης διεργασίας, με κύρια στάδια αυτά της συλλογής του υλικού, της επεξεργασίας και των αναθεωρήσεων μέχρι την τελική σύνθεση. Επίσης σημαντικό είναι να διατηρείται ενεργή η πρόθεση να κοινοποιηθεί η τελική δημιουργία στο κοινό (Andonovska-Trajkovska, Iliev & Atanasoska, 2017). Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά δίκτυα αλλά παραμένει ένα ερώτημα κατά πόσο προβάλλουν τις σχολικές εργασίες τους σ' αυτά. Υπάρχουν δεδομένα (Abu-Shanab & Al-Tarawneh, 2015) που υποδεικνύουν ότι δεν συνδέουν τη ζωή τους στο πραγματικό κόσμο με τις δραστηριότητές τους στον ψηφιακό χώρο.

Η όλη δραστηριότητα ξεκίνησε από την προκήρυξη του διεθνούς διαγωνισμού ποίησης Castello di Duino. Όταν ο εκπαιδευτικός το ανακοίνωσε στους μαθητές/τριες υπήρξε έντονο ενδιαφέρον, με κύριο κίνητρο το ταξίδι στην Τεργέστη σε περίπτωση διάκρισης. Με δεδομένο ότι ο συντονιστής εκπαιδευτικός ήταν Πληροφορικός και άρα το μάθημα στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η δραστηριότητα δεν ήταν καθαρά γλωσσικό, επιλέχτηκε η συγγραφή ψηφιακής ποίησης. Το θέμα του διαγωνισμού ήταν είχε θέμα "Η χειρονομία και η γένεση" (Il gesto e la genesi). Προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος δημιουργίας έγινε συζήτηση με σκοπό να προσδιοριστεί για το πού θα επικεντρωθεί η εργασία. Αυτό που εύκολα προέκυψε ήταν η επικέντρωση να γίνει σε καλλιτέχνες αφού ένας καλλιτέχνης ουσιαστικά συγκροτεί με το έργο του μια χειρονομία ενώ είναι και ο γεννήτορας-δημιουργός. Οι καλλιτέχνες έπρεπε να είναι γνωστοί σε παγκόσμια κλίμακα έτσι ώστε να ποιήματα να είναι πιο κατανοητά δεδομένου ότι ο διαγωνισμός ήταν διεθνής. Η μεθοδολογία υλοποίησης ήταν η ακόλουθη : οι μαθητές/τριες σε δυάδες ή τριάδες επέλεξαν έναν/μία καλλιτέχνη ζωγράφο,

γλύπτη, μουσικό κλπ. Έπειτα συγκέντρωναν υλικό από το διαδίκτυο γύρω από αυτόν/ήν. Κατόπιν οι μαθητές/τριες μελετούσαν τα βιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη, έβρισκαν έργα του, σχόλια γύρω από αυτά ή συνεντεύξεις. Μέσα από όλα αυτά τα δεδομένα γίνονταν επιλογές. Κάθε στοιχείο που επιλεγόταν έμπαινε σε μια διαφάνεια powerpoint. Τα στοιχεία μπορούσαν να είναι κομμάτια με φράσεις ή λέξεις που έκριναν οι μαθητές/τριες ότι είναι σημαντικές. Αν ήταν εικόνα σχολιαζόταν ολιγόλογα, από μια έως μερικές λέξεις, αν ήταν βίντεο μπορούσαν να επιλέξουν σημεία που επίσης έκριναν σημαντικά ή αξιοποιήσιμα. Κατόπιν από το συνολικό υλικό γινόταν μια κατηγοριοποίηση ανά θέμα, προστίθεντο λέξεις, επιλεγόταν ποιο υλικό μπορούσε να παραληφθεί και έπειτα ήταν ζητούμενο να δοθεί μια τελική φόρμα στο ποίημα. Πρόσθεση ήχων, μικρά βίντεο, κινούμενες εικόνες, ένα μεγάλο βίντεο με αναγνώσεις των ποιημάτων από άλλους μαθητές/τριες και η δημοσίευση στο διαδίκτυο ήταν οι τελευταίες ενέργειες της δράσης. Τα κείμενα των ποιημάτων, μεταφρασμένα στα ιταλικά στάλθηκαν στο Παγκόσμιο Διαγωνισμό Ποίησης Castello di Duino, για συμμετοχή στην κατηγορία σχολείων όπου η διάκριση αφορά στο σύνολο του έργου και στην ομαδική δουλειά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα πέντε ποιήματα που δημιουργήθηκαν. Οι καλλιτέχνες που επιλέχθηκαν ήταν η Marina Abramovic (1946), εικαστική καλλιτέχνης που δραστηριοποιείται στην Performance Art, ο Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571 - 1610) ζωγράφος, ο Vaslav Nijinsky (1889/90 – 1950) χορευτής και χορογράφος, ο Igor Stravinsky (1882 – 1971) συνθέτης μουσικής και ο Jackson Pollock (1912 – 1956) ζωγράφος.

Από αυτούς η Marina Abramovic ήταν γνωστή στους μαθητές/τριες καθώς είχε γίνει μια παρουσίαση στο σχολείο, ο Jackson Pollock ήταν άγνωστος αλλά τα έργα του ήταν σχετικά γνωστά, ο Caravaggio δεν ήταν γνωστός, ο Nijinsky ήταν άγνωστος ενώ τον Stravinsky τον ήξεραν από παρουσιάσεις που είχαν δει στο μάθημα της Μουσικής.

Στην παρουσίαση που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ψηφιακά ποιήματα σε μορφή αφίσας καθώς δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν τα επί μέρους ψηφιακά στοιχεία που συνιστούν το ποίημα. Σε κάθε αφίσα, παρατίθενται οι στίχοι και τις αντίστοιχες εικόνες ή τα κείμενα που ανασύρθηκαν από το web και αξιοποιήθηκαν τελικά. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται τα στοιχεία που τελικά απορρίφθηκαν.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΣΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΗΣ MARINA ABRAMOVIC»

Προκειμένου να δημιουργηθεί το ποίημα το αναφερόμενο στη Marina Abramovic, αναζητήθηκαν πρωταρχικά στοιχεία του βιογραφικού της. Είναι ενδιαφέρον ότι αν και επιλέγησαν κάποια, όπως ότι ήταν συγγενής σέρβου πατριάρχη, εν τούτοις τίποτα από αυτά δεν εντάχθηκε στο τελικό ποίημα καθώς το ίδιο το έργο της Abramovic φάνηκε να κερδίζει τις εντυπώσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Είδαν πολλά βίντεο των έργων της και δημιούργησαν πολλές διαφάνειες. Επίσης διάβασαν συνεντεύξεις της δημοσιευμένες στο web και κράτησαν φράσεις και λέξεις δικές της που στο ποίημα μπήκαν σε εισαγωγικά. Τα έργα της σχολιάστηκαν μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις. Γενικά διαβάζοντας το ποίημα χωρίς τις εικόνες ή τους ήχους, φαίνεται να μιλά κάποιος που υιοθετεί το μήνυμα των έργων ή ακόμα και η ίδια η Marina Abramovic που σε προστακτικό ή προτρεπτικό τόνο δίνει τα μηνύματα που φέρουν τα έργα της. Γενικά το ποίημα φαίνεται να επιδιώκει να συγκροτήσει ένα συνολικό μήνυμα από το έργο της, χωρίς να προχωρά σε κάποιου είδους σχολιασμό.

Εκείνο που παρατηρήθηκε ήταν ότι παρόλο που οι μαθητές (αγόρια) βρήκαν στοιχεία που τους κίνησαν το ενδιαφέρον για την περφόρμανς Rhythm 0 (1974) της Αμπράμοβιτς στο Studio Morra της Νάπολης (Simões & Passos, 2018), εν τούτοις δεν τα συμπεριέλαβαν στο τελικό προϊόν, αποφεύγοντας ουσιαστικά τη βία που έφερε το έργο.

Στην εικόνα 1 παρατίθεται η περιγραφή του τελικού προϊόντος.

Στο βλέμμα της Marina Abramovic

Η ίδια η ζωή είναι τέχνη

το βλέμμα

ο πόνος

ο φόβος

όλα γίνονται τέχνη.

Κοίτα τον άλλον στα μάτια μην πεις τίποτα

LOOK

1. Κοίτα τον άλλον στα μάτια και μην πεις τίποτα. Μόνο κοίτα τον αληθινά. Είναι ο μόνος τρόπος για να τον γνωρίσεις.

εμπιστεύσου

δάκρυσε

ταυτίσου.

Μετά δεν θα είσαι ξανά ο ίδιος

Αν και ίσως «στο τέλος είσαι μόνος ό,τι και αν κάνεις»,

ούρλιαξε μαζί

δέσε τα μαλλιά σου με τον άλλον

διέσχισε την έρημο να τον συναντήσεις.

Κινδύνεψε.

Μεταμορφώσου

Εικόνα 1. Απεικόνιση του ποιήματος για την Marina Abramovic.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΟΥ CARAVAGGIO»

Το δεύτερο ποίημα που συγκροτήθηκε αφορά στη ζωή και το έργο του Caravaggio (εικόνα 2). Στο ποίημα αυτό συμπεριλήφθησαν πολλά στοιχεία από κείμενα στο διαδίκτυο για το ζωγράφο, τον χαρακτήρα του και την πολυτάραχη ζωή του. Το μισό ποίημα προκύπτει από την αξιοποίηση τέτοιων στοιχείων ενώ το άλλο μισό είναι αναφορές στο έργο του. Οι δύο μαθητές (αγόρια) που το δημιούργησαν αντιμετώπισαν πρόβλημα το πώς να κλείσουν το ποίημα γιατί τους φαινόταν ότι παραμένει μετέωρο. Κάποια στιγμή που έβλεπαν για δεύτερη φορά το ντοκιμαντέρ για τον Caravaggio από τη σειρά Power of Art του BBC με παρουσιαστή τον Simon Schama, επικεντρώθηκαν στο σημείο που φτάνουν τα έργα στη Ρώμη, ενώ ο ζωγράφος είναι πλέον νεκρός, και ο παρουσιαστής τονίζει ότι είναι σαν να ζητάει τη συγγνώμη και ο καρδινάλιος την αρνείται. Ο ένας μαθητής τότε πρότεινε «εμείς θα του δώσουμε συγχώρεση

... για την τέχνη του». Έτσι βρέθηκε το τέλος του ποιήματος, που κρίθηκε ότι λειτουργεί ικανοποιητικά. Όπως και στο προηγούμενο ποίημα είναι ορατή έντονη γνωστική αλλά και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με το έργο των καλλιτεχνών.

Το βλέμμα του Caravaggio

Michelangelo Merisi da Caravaggio

ή αλλιώς «η αλήθεια των πραγμάτων».

Εγκαταλελειμμένος στη γέννηση του

Ακόλαστος και καινοτόμος.

Καβγατζής και θρησκευόμενος.

Οξύθυμος και παραγωγικός.

Αλήτης και επαγγελματίας.

Συκοφάντη τον είπαν.

Στο κόσμο του,

φρούτα που πεθαίνουν,

άρρωστοι βάκχοι,

δολοφονίες και αίμα.

Με το αίμα της κεφαλής του Ιωάννη

η υπογραφή του Michelangelo

στο συμβόλαιο του με το θάνατο.

Στο σύμπαν του,

άγιοι στις ταβέρνες

χωρικοί στα πόδια της Παναγίας

και βλέμματα.

Το βλέμμα της Μέδουσας

το βλέμμα του Νάρκισσου

το βλέμμα του ίδιου

ως το κομμένο κεφάλι του Γολιάθ,

μας ζητά λύτρωση και συγχώρεση.

- - Την έχει.

ΚΑΡΑΒΑΤΖΙΟ Ο ΟΞΥΘΥΜΟΣ!
KARABATZIO O OXYTHMOSI

Ο Καραβάτζιο είχε φύσης των πραγμάτων και όχι την ωραιοποίησή τους.

Ο ορφανέμος νεαρός δεν έχει άλλη επιλογή παρά να πάρει τους δρόμους, Το 1578, σε ηλικία 6 χρόνων, ο Μικελάντζελο Μερиси που έγι- έχασε τον πατέρα, τον θείο και τον παππού του σε μια μέρα.

Καραβάτζιο ήταν ένας πραγματικός αχρείος. Οξύθυμος και βίαιος, είχε δολοφονήσει έναν φιλονικία με όλους, όπου και να βρισκόταν. Πρώτος καβγατζής, οξύθυμος αλήτης. Ήταν τόσο οξύθυμος που ήταν έτοιμος ανά

Μεγάλος τεχνίτης των φωτοσκιάσεων

ασκεί μήνυση για δυσφήμιση και συκοφαντία εναντίον των ζωγράφων Τζεντιλέσκι, Καραβάτζιο, Φιλίππο Τρισέτι και του



- Μπορώ να έχω την ανταμοιβή μου; τη συγγνώμη μου;; - Συγγνώμη, είτε ο Καρδινάλιος, άργησες.

Εικόνα 2. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Caravaggio.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «VASLAV NIJINSKY- ET IN ARCADIA EGO»

Στο ποίημα αυτό παρατηρείται μια πιο δραστική επέμβαση των μαθητριών που το συνέθεσαν (εικόνα 3). Στο ποίημα αρχικά συμπεριλήφθησαν πολλά στοιχεία από κείμενα στο διαδίκτυο για τον χορευτή και τις περιπέτειες της ζωής του και έπειτα αναζητήθηκαν και έγιναν σχόλια πάνω στα έργα του. Ουσιαστικά αυτά αποτελούν τα δύο πρώτα μέρη του ποιήματος. Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας πιο συγκεκριμένης φόρμας έτσι ώστε το πρώτο μέρος να εμφανίζει αναλογίες με το δεύτερο και σε αναζήτηση ενός τρίτου μέρους που να κλείνει το ποίημα εκφράστηκε μια ιδέα που ξεκίνησε από το ρόλο του ως Φαύνου (αρκαδικός χαρακτήρας) : ο Νιζίνσκι να είναι πλέον θαμμένος στην Αρκαδία. Μια δική του Αρκαδία. Αναζητήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κείμενα για τον Αρκαδισμό, ένα κίνημα που είχε παρουσιαστεί ήδη στους μαθητές/τριες του σχολείου. Έτσι συγκροτήθηκε το τρίτο φανταστικό μέρος του ποιήματος. Στα βίντεο και τις εικόνες χρησιμοποιήθηκαν μουσικές από την εποχή και τα έργα που χόρεψε ο Νιζίνσκι, ήχοι της φύσης και ανάγνωση.

Vaslav Nijinsky- ET IN ARCADIA EGO

Ταξίδεψε χορεύοντας από το Κίεβο στο Παρίσι και καβάλα στο άλογο της τρέλας στο Λονδίνο.

Η δόξα .

Ο χορός του ως λογοτέχνημα .

Ο χορός του ως γλυπτική.

Ο χορός του ως ζωγραφική.

Η δόξα . Η τρέλα.

Ο χορός του Γαλάζιου Θεού

Ο χορός του Δάφνης.

Ο χορός του Φαύνου.

Η δόξα . Η τρέλα. Ο θάνατος.

Τώρα πια στην Αρκαδία του θαμμένος και δεν χρειάζεται να φυλαχτεί από το χορτάρι που φυτρώνει που το τρώνε και τρελαίνονται κατά πως λέει ο Θεόκριτος.

Στην Αρκαδία που μπορεί να χορέψει πηδηχτά και να μετρήσει με σχοινί τον κάμπο της Τεγέας κατά το χρησμό της Πυθίας.

Τώρα πια στην Αρκαδία του θαμμένος και οι βοσκοί να διαβάζουν στα μάρμαρα του τάφου του.

ET IN ARCADIA EGO.

Βίος Εμφανίστηκε στο Παρίσι σε πρωτομαντικό

Ο Νιζίνσκι γεννήθηκε στο Κίεβο κ

σε διάφορα ψυχιατρεία, έως όπου το 1947 μετακόμισε στο Λονδίνο.

το σώμα της λάμπας, κοινήθηκε λυγιά, ορέθηκε, κι άρασε να γράφει μέσα στο σκοτεινό φως, με το κορμί του, τον αριθμό 8.

μεγάλου χορευτή του αιώνα από τη δόξα στην τρέλα








Στην Αρκαδία τη δασωτή φυτρώνει ένα χορτάρι, το τρώνε και τρελαίνονται κι αλόγα και φοράδες

ΘΕΟΚΡΙΤΟΣ

ΕΙΒΩΛΙΑ (2.32-2.63)

Για να χορέψεις πηδηχτά, όμως εσέ θ' αφήσω και να μετρήσεις με σχοινί τον κάμπο της Τεγέας..."



Εικόνα 3. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Vaslav Nijinsky

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ « ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΟΥ ΣΤΡΑΒΙΝΣΚΥ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΤΤΙΚΟ ΟΥΡΑΝΟ»

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των ποιημάτων, κάθε ομάδα παρουσίαζε τις επιλογές και την πρόδοό τους στις άλλες ομάδες. Μια τέτοια παρουσίαση ήταν η αφορμή που γράφτηκε το ποίημα για τον Στραβίνσκι, καθώς κατά την παρουσίαση του ποιήματος για τον Νιζίνσκι, όπου ακούστηκε το όνομα του Στραβίνσκι, μια ομάδα μαθητριών ανακάλεσε τις μνήμες τους από το μάθημα της μουσικής και αποφάσισαν να αφήσουν τον καλλιτέχνη με τον οποίον ασχολούνταν και να ασχοληθούν με τον Στραβίνσκι και τις συνθέσεις του (εικ 4). Πρόκειται για το ποίημα με τη μεγαλύτερη παρέμβαση από τις μαθήτριες που το συνέθεσαν. Όπως ειπώθηκε ξεκίνησε με τη γνωριμία με τον Στραβίνσκι μέσα από το προηγούμενο ποίημα. Η ιδέα που είχαν οι μαθήτριες γεννήθηκε από μια παρεξήγηση, καθώς βρήκαν την φωτογραφία του Στραβίνσκι στους ναούς της Κάτω Ιταλίας και θεώρησαν ότι ήταν στην Ακρόπολη της Αθήνας. Υιοθέτησαν λοιπόν ένα ρόλο αφηγήτριας που περιγράφει φανταστικά γεγονότα, που ξεκινούν με το να κάθεται στην Ακρόπολη. Παραλληλίζουν τη θυσία της κοπέλας στην Ιεροτελεστία της Άνοιξης με την Περσεφόνη και τον μεταφέρουν και στην Ελευσίνα όπου αναφέρεται το ομώνυμο έργο του. Στο τέλος του ποιήματος και με την επιρροή των γεγονότων της εποχής που σχετίζονταν με τους πρόσφυγες εκφράζεται μια επιθυμία προς τον συνθέτη αλλά ταυτόχρονα και μια θέση απέναντι σ' αυτά που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αυτοί. Οι ήχοι που αξιοποιήθηκαν ήταν μουσικές από τις συνθέσεις του Στραβίνσκι και ανάγνωση από τρίτο μαθητή.

Το βλέμμα του Στραβίνσκι κάτω από τον Αττικό ουρανό

Στα σκαλοπάτια του βράχου της Ακρόπολης
καθόμουν

και πιο κει είδα τον Ιγκορ σκεπτικό
στα ίδια σκαλιά να κάθεται.
Ίσως έβλεπε την Ιφιγένεια
να θυσιάζεται στην Ιεροτελεστία της Άνοιξης.

Όπως οι Αχαιοί τη θυσιάζουν για να τους πάει ο άνεμος
στην Τροία,
αυτός επιθυμεί με τη θυσία να σηκωθεί άνεμος
να τον ταξιδέψει στην ψυχή της Μουσικής.

Μετά λίγο καιρό τον είδα ξανά,
καθισμένο στα ερείπια της Ελευσίνας
βυθισμένο στο μύθο της Περσεφόνης
που καταργεί την τάξη του Χρόνου
όπως ο ίδιος καταργεί την τάξη της Μελωδίας.

Θάθελα όμως,
θάθελα να τον έβλεπα
στο Ακωτήρι του Σουνίου, σαν άλλο Αιγέα,
να αγναντεύει το Αιγαίο
και να επινοεί τελετουργικούς ρυθμούς

και να συνθέτει εκρηκτικούς ήχους

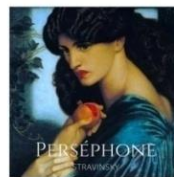
«Είμαι εφευρέτης μουσικής»

για τα προσφυγόπουλα που πνίγονται
στο Αρχιπέλαγος.
Ήχους που θα μας δονούν όλους.



Ιεροτελεστία της Άνοιξης
που καταλήγει στη θυσία μιας
κόρης.

**«...είχα ένα φευγάλο όραμα... Είδα
στη φαντασία μου μια παγκοσμιαή
τελετουργία. ένα νεαρό
κορίτσι, που χόρευε μέχρι
θανάτου. Τη θυσίαζαν για να
εξευμενίσουν το Θεό της Άνοιξης.»**



Η Περσεφόνη είναι γεμάτη με
την επιθυμία να ανακουφίσει
αυτές τις ψυχές από την
ταλαιπωρία τους.

Εικόνα 4. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Igor Stravinsky

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΣΤΟΥΣ ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΥΣ ΤΟΥ JACKSON POLLOCK»

Προκειμένου να συντεθεί το ποίημα αυτό, αρχικά αναζητήθηκαν βιογραφικά στοιχεία του ζωγράφου. Βρέθηκαν αρκετά τα οποία είτε επιλέχθηκαν ολόκληρα ως σχόλια ή σχολιάστηκαν από τους μαθητές/τριες. Τα στοιχεία που αρχικά επιλέγηκαν στοιχεία που αφορούσαν την αντισυμβατική συμπεριφορά του και τον αλκοολισμό του, αλλά στο τέλος αφαιρέθηκαν. Η τελική επικέντρωση και αναφορά έγινε στο ζωγραφικό έργο του Pollock και στα κείμενα που σχολίαζαν τα έργα του. Ο πίνακας με τίτλο «Πασιφάη» οδήγησε τους μαθητές στην αναζήτηση στοιχείων για την Πασιφάη όποτε άρχισε και κουβέντα για τον μινώταυρο και τον λαβύρινθο. Η ιδέα από την αρχή που κυριαρχούσε στις κουβέντες τους ήταν το αδιέξοδο και μια υπαρξιακή αγωνία του ζωγράφου. Η σύνδεση με το ποίημα του Rabindranath Tagore «The Sun Of The First Day» ήταν ένα τυχαίο γεγονός καθώς ήταν τυπωμένο και αναρτημένο στο εργαστήριο των Η/Υ και το έβλεπαν σχεδόν καθημερινά. Στην εικόνα 5 παρατίθεται το ποίημα και τα στοιχεία που το συνέθεσαν.

Στους λαβυρίνθους του Jackson Pollock

Ένας πολύχρωμος και δυνατός ανεμοστρόβιλος  Web

που χορεύει πάνω στον καμβά **Choreographing Paint:**

γράφοντας δρόμους  Blue Poles

που πάνε την τέχνη σε μέρη που δεν γνώρισε  Το ανεξιχνίαστο

που πάνε τους ανθρώπους στα όρια της συνείδησης.

Που ανοίγουν πόρτες έτοιμες να κλείσουν.  Portrait and a Dream

Να κλείσουν μπροστά στο πρόσωπο σου
για να χαθείς
στο λαβύρινθο της πινελιάς.

Στο λαβύρινθο του Μινώταυρου.  Pasiphae

Στο λαβύρινθο του φόβου  Fear of a Drip Planet

αλλά και της ελευθερίας. **The painting has a life of its own.**

Όπου δεν υπάρχει αρχή ή τέλος
αλλά στάσεις για την ερώτηση
-«Ποιος είσαι;»
Που δεν απαντιέται, ποτέ. **Guardians of the Secret**


«Who are you? No answer came again»
Rabindranath Tagore

Ένας καμβάς σαν τη ζωή μας.

Εικόνα 5. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Jackson Pollock

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η απόπειρα συγγραφής ψηφιακών ποιημάτων ανάδειξε την δυνατότητα επιτυχίας ένταξης μιας τέτοιας απόπειρας εντός του αναλυτικού προγράμματος, αν και πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρχαν και συναντήσεις των ομάδων με τον εκπαιδευτικό, ακόμα και σε μη γλωσσικά μαθήματα. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα *technopoetics*, δηλαδή μια δραστηριότητα συνδυασμού ποίησης και τεχνολογίας, όρος που εισήγαγε ο Strother Purdy (1984). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ήταν μια δραστηριότητα με την οποία οι μαθητές/τριες γνώρισαν καλύτερα τη μηχανή και πιθανά καλύτερα και στοιχεία του εαυτού τους.

Τα λογισμικά ή οι πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα (Nelson, 2016). Η αλληλεπίδραση των μέσων ήταν πρωτόγνωρη για τους μαθητές/τριες και το δήλωσαν πολλές φορές ότι δεν είχαν ξαναδουλέψει τους υπολογιστές συνδυαστικά. Ασχολήθηκαν πολύ και στα τρία επίπεδα εμπλοκής : στο λεκτικό επίπεδο, καθώς έγραψαν, μετάφρασαν, επινόησαν φράσεις, στο οπτικό με εικόνες και βίντεο αλλά και στο ηχητικό καθώς πρόσθεσαν μουσικές, ήχους και φωνητικά δηλαδή ηχογραφημένες αναγνώσεις (Benharrouse, 2019). Μετά τη δημιουργία και προκειμένου να συμμετάσχουν τα ποιήματα στο διαγωνισμό, αφαιρέθηκαν όλα τα στοιχεία και κρατήθηκαν μόνο τα κείμενα. Αν και τους άρεσαν και έτσι εντούτοις εκδήλωσαν και μια μικρή δυσαρέσκεια καθώς θεώρησαν ότι τα ποιήματα χάνουν τη δυναμική τους (Hayles, 2006). Συζήτησαν ακόμη και την πιθανότητα να σταλούν όπως έχουν ή στην μορφή αφίσας, αυτής με την οποία παρατίθενται σ' αυτό το άρθρο. Γενικά στις αποτιμήσεις των έργων που έκαναν οι ίδιοι ήταν έκδηλη η αντίληψη ότι τα έργα είναι κάτι παραπέρα από κείμενο και ότι θα μπορούσαν ακόμα να βελτιωθούν. Εντύπωση επίσης τους προκάλεσε το συναίσθημα που μετέδιδαν οι ιταλοί μαθητές/τριες που διάβασαν τα ποιήματα τους, μεταφρασμένα στα ιταλικά, και τότε άρχισαν πιο θαρρετά να μιλάνε για τα δικά τους συναισθήματα. Η λειτουργία τους σε δίκτυο κρίνεται ότι ενίσχυσε την δραστηριοποίησή τους, την αυτοεκτίμησή τους και τη δημιουργικότητά τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες όταν δουλεύουν με ψηφιακές τεχνολογίες επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό (Campbell & Warburton, 2001), δεν επιβεβαιώνεται με βεβαιότητα καθώς ήταν πρόθυμοι μετά αυτή την εμπειρία να ξαναδουλέψουν σε ποίηση με άλλον εκπαιδευτικό χωρίς υπολογιστές. Πάντως θα ήταν ενδιαφέρον να υλοποιήσουν και μια δραστηριότητα εκτός ψηφιακού περιβάλλοντος και να συγκρίνουν οι ίδιοι ή να μουν σε σύγκριση οι δύο διαδικασίες.

Εκείνο που φάνηκε να παίζει ρόλο είναι οι δραστηριότητες που είχε υλοποιήσει το σχολείο και μάλιστα εκτός του στενού αναλυτικού προγράμματος και αντικείμενα του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες φάνηκαν να ανακαλούν την εμπειρία που είχαν σε εκπαιδευτική επίσκεψη όπου για πρώτη φορά άκουσαν και είδαν έργα από το καλλιτεχνικό ρεύμα του Αρκαδισμού (Garnett, 1898) και την γνώση που είχαν για το έργο της Αμπράμοβιτς από μια εκδήλωση στο σχολείο για τη διαφορετικότητα. Αφίσες που υπήρχαν στο σχολείο επίσης φάνηκε να τους επηρεάζουν. Για παράδειγμα αφίσες με έργα του Gianni Kounellis, τους κίνησαν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με το έργο του, αλλά δυσκολεύτηκαν εξαιρετικά και εγκατέλειψαν την προσπάθεια. Το ποίημα όμως του Ταγκόρ που υπήρχε αναρτημένο στον τοίχο, αξιοποιήθηκε.

Σε κάθε περίπτωση για τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής αποδείχτηκε μια εξαιρετική μέθοδος με την οποία οι μαθητές/τριες αναβάθμισαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, αφού κυρίως μπόρεσαν να χειριστούν τα διάφορα μέσα συνδυαστικά, συμπληρωματικά και να επιλέγουν από αυτά τις λειτουργίες που εξυπηρετούν το σκοπό τους. Οι μαθητές/τριες μετακινήθηκαν, πιθανόν για πρώτη φορά, από τη θέση του παθητικού καταναλωτή ψηφιακών προϊόντων στη θέση του ενεργού παραγωγού με τρόπο συνεργατικό (Alvermann, 2002). Οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών σχηματίστηκαν με δική τους ευθύνη και επιλογή και ήταν του ίδιου φύλου. Δηλαδή τα αγόρια συνεργάστηκαν μόνο με αγόρια και τα κορίτσια μόνο με κορίτσια. Δεν έγινε προσπάθεια παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη σύνθεση των ομάδων αλλά θα ήταν ενδιαφέρον αν είχαμε και μικτές ομάδες ως προς το φύλο.

Πάντως το τελικό προϊόν φάνηκε να εκφράζει τους ίδιους τους μαθητές/τριες αλλά κάνοντας αναφορά και στην εμπειρία της κοινότητας και της κοινωνίας και να προέρχεται τόσο από το νου τους όσο και από το υλικό το συσσωρευμένο στον Παγκόσμιο ιστό (World Wide Web). Ο «παιχνιδιάρικος» τόνος κατά τη συγγραφή που επισημαίνει ο Maher (1986), ήταν έντονος και βοήθησε την υλοποίηση σε μεγάλο βαθμό.

Η παραγωγή των επί μέρους στοιχείων των ποιημάτων έγινε με μη γραμμικό τρόπο, τακτική που βοήθησε στην ολοκλήρωση του έργου καθώς δεν υπήρχε αγωνία τη στιγμή της δημιουργίας. Το υλικό μετά έμπαινε σε διάφορες σειρές και κατηγοριοποιήσεις, με αποτέλεσμα να νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως, κάποια πράγματα να απορρίπτονται και να γεννούνται ιδέες για την ολοκλήρωση του έργου. Το γεγονός που κάποιοι ερευνητές σημειώνουν, ότι δηλαδή ο μη γραμμικός τρόπος δημιουργεί καλύτερα αποτελέσματα (Groenendijk et al., 2008) δεν κατέστη δυνατόν να διαπιστωθεί αν και το σύνολο του έργου στην μορφή του κειμένου διακρίθηκε στον Παγκόσμιο Διαγωνισμό Ποίησης με θέμα "Η χειρονομία και η γένεση" (*Il gesto e la genesi*) του Castello di Duino (Trieste).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abu-Shanab, E. & Al-Tarawneh, H. (2015). The Influence of Social Networks on High School Students' Performance. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 10, 44-52.

Alvermann, D.E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189–208.

Andonovska-Trajkovska, D. & Iliev, D. & Atanasoska, T. (2017). Methodology of Teaching Poetry Writing In the Elementary Classroom. Proceedings of *INTED2017 Conference 6th-8th March 2017*, Valencia, Spain 4995-5003.

Benharrouse, R. (2019). *Digital Poetry and the Transcendence of Print Poetry's Boundaries. Interactivity and the Reader*. Munich: Grin Verlag.

Block W. F (2010). How to Construct the Genre of Digital Poetry A User Manual. In Peter Gendolla & Jürgen Schäfer (eds.): *Beyond the Screen: Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres*. Bielefeld: Transcript.

Bootz, P. (2006). Digital Poetry: From Cybertext to Programmed Forms. *Leonardo on-line*, 14(5), 1-8.

Campbell, R. & Warburton, J. (2001). Finding the Poetic in a Technological World: Integrating Poetry and Computer Technology in a Teacher Education Program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9 (5): 585-587.

Delbreil, D., Dininman, F. & Windsor, A. (1975). LETTRE-OCÉAN. *Que Vlo-Ve?*, 1(21-22), 1-38.

Di Rosario, G. (2009). Digital Poetry: A Naissance of a New Genre? *Carnets - Revue électronique d'études françaises*, 1, 183-205.

Garnett, R. (1898). *A History of Italian Literature*. London: William Heinemann.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), 57-80.

Gutnick, A., Robb, M., Takeuchi, L. & Kotler, J. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center.

Hayles, N. K. (2006). The time of digital poetry: from object to event. In Morris, A, Swiss, T (eds) *New Media Poetics: Contexts, Technotexts, and Theories*. Cambridge: MIT Press (181–210).

Ken Friedman & Lily Díaz (2018). Intermedia, Multimedia and Media. In Lily Díaz Magda Dragu Leena Eilittä (Eds.) *Adaptation and Convergence of Media 'high' culture intermediality versus popular culture intermediality*. Espoo, Fi: Aalto ARTS Books.

King, R. (2009). Interview with M. D. Friedman about Digital Poetry. *e-Words*, 6, 1-2.

Maher J. (1986) (ed.). 'Poetry for instructional purposes: Authenticity and aspects of performance' in *A Forum Anthology: 1979-83*. Washington, D.C.: United States Information Agency.

Mendis, M. & Amarakeerthi, S. & Thangarajah, V. (2016). Effectiveness of Digital Poetry. In Proceedings of the *72nd Annual Sessions, Part I, Abstracts*. Colombo: Association for the Advancement of Science.

Nelson, J. (2016). What Is an Interface and Why Does a Digital Poet Care? *GRAMMA: Journal of Theory and Criticism*, 23, 136-144.

Peterson, E. (1971). *TRISTAN TZARA. Dada and Surreational Theorist*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Purdy, S. (1984) Technopoetics: Seeing What Literature Has to Do with the Machine. *Critical Inquiry*, 11, 130-140.

Rosnay de, J. (2000). *The Symbiotic Man: A New Understanding of the Organization of Life and a Vision of the Future*. NY: McGraw-Hill

Schaefer, H. (2015). Poetry in Transmedial Perspective: Rethinking Intermedial Literary Studies in the Digital Age. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 10, 169–182.

Simões, L. & Passos, M. (2018). The Performance Art of Marina Abramovic as a Transformational Experience. *Psychology*, 09, 1329-1339.