

# Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2011)

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Διδακτική παρέμβαση με το λογισμικό «Μαργαρίτα 3» για τη συγγραφή περιγραφικού κειμένου

Δ. Βασαρμίδου, Ε. Καργιωτάκη, Ε. Μαλαδάκη

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Βασαρμίδου Δ., Καργιωτάκη Ε., & Μαλαδάκη Ε. (2023). Διδακτική παρέμβαση με το λογισμικό «Μαργαρίτα 3» για τη συγγραφή περιγραφικού κειμένου. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 1029-1033. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4905>

## Διδακτική παρέμβαση με το λογισμικό «Μαργαρίτα 3» για τη συγγραφή περιγραφικού κειμένου

Δ. Βασαρμίδου<sup>1</sup>, Ε. Καργιωτάκη<sup>2</sup>, Ε. Μαλαδάκη<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Κρήτης, dvasarmidou@edc.uoc.gr

<sup>2</sup> Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Κρήτης, irenek91@hotmail.com,

<sup>3</sup> Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Κρήτης, eleftheriamaladaki@hotmail.com

### Περίληψη

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, η οποία, ωστόσο, είναι διδάξιμη. Καθοριστικής σημασίας για τη διδασκαλία της έχει αποδειχτεί η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στην προκειμένη μελέτη παρουσιάζεται μία διδακτική παρέμβαση για τη διδασκαλία παραγωγής περιγραφικού κειμένου (περιγραφή προσώπου) με τη χρήση του λογισμικού «Μαργαρίτα 3» σε μαθητές Γ΄ τάξης Δημοτικού.

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, περιγραφή προσώπου, «Μαργαρίτα 3».

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι έρευνες στη χώρα μας που έχουν ως αντικείμενο μελέτης την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στα πλαίσια του γενικότερου προβληματισμού σχετικά με τον αναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων στη Κοινωνία της Μάθησης (European Commission, 2000). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμβολή των πολυμέσων στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, μιας νοητικής διαδικασίας από τη φύση της σύνθετης και γνωσιακά απαιτητικής (Bereiter & Scardamalia, 1987): από την πλευρά του εκπαιδευτικού τον βοηθούν σημαντικά να δημιουργήσει αποτελεσματικότερα μαθησιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία· από την πλευρά του μαθητή-συγγραφέα τον υποστηρίζουν, τον διευκολύνουν και τον παροτρύνουν να διαχειριστεί τις νοητικές διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται στην προσπάθειά του να παραγάγει κείμενα αποτελεσματικά και επικοινωνιακά. Με άλλα λόγια, τα σχεδιασμένα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου λογισμικά χρησιμοποιούνται ως μηχανιστικά και γνωσιακά εργαλεία που τον βοηθούν να δομήσει τις αναγκαίες γνώσεις και να αναπτύξει δεξιότητες (γνωστικές-μεταγνωστικές), που είναι απαραίτητες, για να μεταβεί από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου συγγραφέα.

### 2. Παρουσίαση Λογισμικού «Μαργαρίτα 3»

Ένα εκπαιδευτικό λογισμικό σχεδιασμένο για την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι

το «Μαργαρίτα 3», μέρος σειράς λογισμικών («Μαργαρίτα 1-6») που αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας, το οποίο όμως λόγω της ευελιξίας του περιεχομένου του και της συμβατότητάς του με ένα από τους στόχους της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να παράγουν αποτελεσματικά γραπτά κείμενα, επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε και σε τάξη μαθητών του ελληνικού σχολείου. Στόχος της ομάδας σχεδιασμού του λογισμικού είναι η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές-συγγραφείς να φτάσουν σε συγγραφική αυτονομία (Σπαντιδάκης, 2007). Ειδικότερα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες γραφής παρά στο τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 2010) σύμφωνα με το γνωστικό-αναπτυξιακό μοντέλο γραφής των Γνωστικών Ψυχολόγων Bereiter & Scardamalia (1987), το διαδικαστικό μοντέλο των Flower & Hayes (1981) και το νεότερο αυτών κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο (Hayes, 1996), το λογισμικό βοηθά το μαθητή να διαχειριστεί ευκολότερα το γνωστικό φορτίο της παραγωγής γραπτού λόγου, καθοδηγώντας τον με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων να διαχειρίζεται δυναμικά τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου: το σχεδιασμό, την παραγωγή-οργάνωση ιδεών, την πρώτη καταγραφή, τη βελτίωση-αναθεώρηση και την παρουσίαση-έκδοση (Σπαντιδάκης, 1998). Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές με τη βοήθεια του λογισμικού ανήκουν στο κειμενικό είδος της αφήγησης (μύθος, παραμύθι) και της περιγραφής. Εκτός από τις δραστηριότητες γραπτού λόγου το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαπραγματευτούν ένα κείμενο, να γνωρίσουν το σχετικό λεξιλόγιο, να εμπλακούν σε ποικιλία γλωσσικών ασκήσεων αλλά και να παίξουν παιχνίδια, τα οποία χαλαρώνουν και ψυχαγωγούν τα παιδιά, αποτελώντας ένα ισχυρό κίνητρο για την ενασχόλησή τους με την επεξεργασία του λογισμικού.

Καίρια ήταν η συμβολή του συγκεκριμένου λογισμικού στην υλοποίηση του παρακάτω διδακτικού σεναρίου.

### 3. Συνοπτική Παρουσίαση Σεναρίου

**Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου:** Η διδασκαλία των προ-συγγραφικών δραστηριοτήτων στην παραγωγή περιγραφικού κειμένου με το λογισμικό «Μαργαρίτα 3».

**Ηλικία και τάξη:** Η διδακτική παρέμβαση έγινε από τις συντάκτριες της παρούσας εισήγησης σε τμήμα της Γ΄ τάξης του 15<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου του Ρεθύμνου, στο οποίο φοιτούν 23 μαθητές (13 αγόρια και 10 κορίτσια).

**Οργάνωση τάξης:** Οι μαθητές εργάστηκαν όλοι μαζί, ως μία ενιαία ομάδα. Η διάταξη των θρανίων της τάξης είχε τη μορφή Π.

**Υλικο-τεχνική υποδομή:** Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, ένας προβολέας, το λογισμικό «Μαργαρίτα 3» αλλά και λογισμικά γενικής χρήσης. Επίσης, έγινε χρήση

εικόνων, οι οποίες αποτέλεσαν το αντικείμενο περιγραφής.

**Διάρκεια:** Πέντε (5) διδακτικές ώρες.

**Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:** Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται στα διάφορα στάδια εφαρμογής του σεναρίου είναι η Γλώσσα και η Πληροφορική.

**Γνωστικά προαπαιτούμενα:** Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα στο είδος του περιγραφικού κειμένου.

**Συμβατότητα με Α.Π.Σ.:** Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφού ο κεντρικός άξονας του σεναρίου αφορά στη διδασκαλία περιγραφικού κειμένου γενικότερα και στην περιγραφή προσώπου ειδικότερα, η οποία εμφανίζεται στη δεύτερη ενότητα του πρώτου τεύχους της *Γλώσσας* της Γ' Δημοτικού.

**Διδακτικοί στόχοι:** Οι μαθητές αναμένεται: α) να εντοπίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού είδους, ώστε ν' αναπαράγουν τη δομή του γραπτά και προφορικά, β) να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του περιγραφόμενου προσώπου σε εσωτερικά και εξωτερικά και να προχωρούν στην ορθή ταξινόμησή τους, γ) να γράφουν με βάση το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται και το σκοπό συγγραφής, δ) να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στην παραγωγή του γραπτού λόγου και ε) μακροπρόθεσμα να εσωτερικεύουν και να ελέγχουν τις παρεχόμενες γνώσεις και να τις εκδηλώνουν, όταν γράφουν, χωρίς την παρουσία του υπολογιστή.

**Παιδαγωγικοί στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, β) να συνεργάζονται κατά την παραγωγή ιδεών και την ταξινόμησή τους και γ) να αντιληφθούν την παιδαγωγική διάσταση των ΤΠΕ με την αξιοποίησή τους στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

### **Εφαρμογή του σεναρίου**

#### **1<sup>ο</sup> Διδακτικό δίωρο(2 ώρες 45 λεπτών)**

Η πρώτη εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου έγινε τις δύο τελευταίες ώρες μιας σχολικής ημέρας. Στόχος ήταν να ανιχνευθεί η γνώση των μαθητών για το περιγραφικό κείμενο και τα δομικά συστατικά του, πριν τους ζητηθεί να παραγάγουν οι ίδιοι ένα γραπτό περιγραφικό κείμενο. Αφού έλαβε χώρα η γνωριμία με τα παιδιά, τους γνωστοποιήθηκε τι επρόκειτο να διεξαχθεί τις δύο επόμενες ώρες.

Αρχικά, προβλήθηκε στον πίνακα μέσω ενός προβολέα μία εικόνα με πρόσωπα γνωστά απ' το σχολικό τους βιβλίο. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ένα πρόσωπο η καθεμία και οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν σε ποιο από τα εικονιζόμενα πρόσωπα αντιστοιχεί η περιγραφή. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ολοκληρωμένες περιγραφές. Σε μία δεύτερη φάση κάποιοι μαθητές επικεντρώνονταν σ' ένα από τα απεικονιζόμενα πρόσωπα και οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να το «ανακαλύψουν» μέσα από τις ερωτήσεις που έθεταν στους

πρώτους. Όλες οι απαντήσεις καταγράφονταν στον πίνακα ομαδοποιημένες σε εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τη δεύτερη διδακτική ώρα διασαφηνίστηκε το περιεχόμενο των κατηγοριών αυτών. Στη συνέχεια, με βάση μια εικόνα του Μπομπ Σφουγγαράκη, άρχισαν να απαριθμούν στοιχεία της εμφάνισης και του χαρακτήρα του. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία, ένας μαθητής πήρε το λόγο κι έκανε μια πλήρη περιγραφή βασισμένη στις κατευθύνσεις που είχαν δοθεί.

## 2<sup>ο</sup> Διδακτικό δίωρο

Το δεύτερο δίωρο διδασκαλίας εξελίχτηκε δύο ημέρες μετά την πρώτη διδασκαλία. Διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι η περιγραφή προσώπου θα πραγματοποιούνταν μέσω του λογισμικού «Μαργαρίτα 3». Μετά από ολιγόλεπτη συζήτηση πάρθηκε ομόφωνα η απόφαση να περιγραφεί η παρατηρήτρια της μελέτης, πρόσωπο το οποίο ήταν στον καθένα γνωστό κι ήταν παρόν. Οι μαθητές με τη βοήθεια του λογισμικού ανέπτυξαν δραστηριότητες σχεδιασμού, δηλαδή επέλεξαν το είδος του κειμένου τους, την ηλικία των αποδεκτών τους και τη διάθεση που ήθελαν να προκαλέσουν, κάνοντας ορατό τον επικοινωνιακό του ρόλο. Έχοντας επιλέξει τον τίτλο του έργου τους («Η χαρούμενη Ζωή») προχώρησαν στην παραγωγή ιδεών μέσω των υποστηρικτικών ερωτήσεων και του παρεχόμενου λεξιλογίου της «Μαργαρίτας». Παραθέτουμε ενδεικτικές ερωτήσεις του λογισμικού που υποστηρίζουν και διευκολύνουν τους μαθητές στη γέννηση ιδεών: «Πώς είναι η εμφάνιση του προσώπου που περιγράφεις;», «Πώς συμπεριφέρεται;», «Ποιες είναι οι αρετές και ποια τα ελαττώματά του;», «Τι σου αρέσει και τι δε σου αρέσει σ' αυτόν;». Μέσω αυτών αναδεικνύονται τα δομικά στοιχεία της περιγραφής προσώπου, που καλείται να κωδικοποιήσει ο μαθητής. Ο σχεδιασμός ολοκληρώθηκε με την οργάνωση των ιδεών σε τρεις παραγράφους (πρόλογος, ανάπτυξη, επίλογος).

Τέλος, για να προκύψει μία σαφής εικόνα των επιδράσεων του λογισμικού στην παραγωγή περιγραφικού κειμένου, ο εκπαιδευτικός της τάξης προσφέρθηκε να αναθέσει στα παιδιά να περιγράψουν τον ίδιο σε ένα νέο περιγραφικό κείμενο που τους ζήτησε να παραγάγουν μέσα στην τάξη σε επόμενη διδακτική ώρα.

## 4. Άτυπη αξιολόγηση

Προσπαθώντας, εν είδει αξιολόγησης, να εντοπίσουμε τις επιδράσεις και τις εντυπώσεις που άφησε στους μαθητές το παραπάνω σενάριο, μελετήσαμε τα τελικά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές και πραγματοποιήσαμε μια ημι-δομημένη συνέντευξη-συζήτηση διάρκειας μιας διδακτικής ώρας, στην οποία τα παιδιά διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με το ποια μορφή διδασκαλίας προτιμούν και την αποτελεσματικότητά της.

Όσον αφορά στα κείμενα που παρήγαγαν η πλειονότητα των μαθητών έκανε σαφή διαχωρισμό των περιγραφόμενων στοιχείων σε εσωτερικά κι εξωτερικά, ενώ το λογισμικό αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την αναφορά τους σε αρετές, συνήθειες κ.ά. του περιγραφόμενου προσώπου. Όσον αφορά στη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε το πρώτο δίωρο θεωρήθηκε από τα παιδιά εύκολη και

διασκεδαστική, καθώς όχι μόνο οι περιγραφόμενες εικόνες προβάλλονταν μπροστά τους, αλλά κι ο ήρωας με τον οποίο ασχολήθηκαν είναι πολύ αγαπητός. Ωστόσο, τους ενθουσίασε η ιδέα ότι το λογισμικό προσidiάζε σε διαφόρων ειδών παιχνίδια, καθώς δήλωσαν πως τους θύμιζε «παζλ», «Ταμπού» και «Παντομίμα». Σημαντική υπήρξε η καθοδήγηση που προσέφεραν οι ερωτήσεις που συνοδεύονταν από αντιπροσωπευτικό λεξιλόγιο αλλά και οι εικόνες. Το λεξιλόγιο, μάλιστα, αποτέλεσε κινητήρια δύναμη για την παραγωγή ιδεών («Βλέπω και μπορώ να σκέφτομαι μαζί!»). Θετικό, επίσης, θεώρησαν το γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα να διορθώνουν ανά πάσα στιγμή τα λάθη τους πατώντας μόνο ένα κουμπί.

Εντούτοις, διατυπώθηκαν και κάποιες αρνητικές παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή του λογισμικού. Αρχικά, κάποιοι θεώρησαν πως οι διευκολύνσεις της «Μαργαρίτας» δεν τους βοήθησαν, καθώς προτιμούν να «σκέφτονται μόνοι τους τι θα γράψουν». Άλλοι πάλι υποστήριξαν πως βαρέθηκαν, γιατί έμεναν απλοί θεατές της διαδικασίας και δεν είχαν τη δυνατότητα να γράψουν οι ίδιοι. Οι παραπάνω αδυναμίες ίσως θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν, αν υπήρχε η δυνατότητα να εργάζεται κάθε παιδί σε ξεχωριστό υπολογιστή, ώστε να ακολουθεί τους δικούς του ρυθμούς και έτσι να έχει άμεσα ενεργό ρόλο. Άλλωστε, αυτός είναι και ο αρχικός προορισμός κάθε ανάλογου εκπαιδευτικού λογισμικού.

### **Βιβλιογραφία**

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

European Commission (2000), *e-learning: Let us think of tomorrow's education*. COM 2000, 318.

Flower L. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Hayes J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. theories, methods, individual differences and applications*, 1-27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Σπαντιδάκης, Ι. (1998). «Ιδεοκατασκευές», Αθήνα: Inte\*learn

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Σπαντιδάκης, Ι. (2007). «Μαργαρίτα III και IV»: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιέργειας των μεταγνωσιακών συγγραφικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη. Στο Ν. Δαπόντες & Τζιμόπουλος (επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, 426-436.