**Βαβάμη Μαρία 477**

**Κιουμουσίδου Μαρία 478**

**Πρόταση 1 «Η ισορροπία ανάμεσα στο άτομο και την αλληλεπίδραση»**

**Υπέρ**

Παλαιότερα οι μαθητές εργαζόντουσαν μόνοι τους σε υπολογιστές, όμως οι εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι η συνεργασία μπροστά στην οθόνη είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ατελής εξατομίκευση αποζημιώθηκε από το κέρδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων Αυτό βασίζεται στις ερωτήσεις, τις εξηγήσεις του αποτελέσματος, τις αποφάσεις, τις διαφωνίες, τις διαπραγματεύσεις αλλά και τις ρυθμίσεις μεταξύ των μελών για τη χρήση του υπολογιστή. Επιπλέον ο μαθητής αλληλεπιδρά προς δύο κατευθύνσεις: με το σύστημα και με τον συν-μαθητή.

Το CSCL αλλάζει την εστίασή του από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο σύστημα και το μαθητή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αυτό έχει να κάνει και με την εξέλιξη των μαθησιακών θεωριών όπως την κείμενη και διαμοιραζόμενη μάθηση αλλά και την τεχνολογική εξέλιξη. Πλέον ζούμε σε ένα διασυνδεδεμένο κόσμο και παρόλο που η προσαρμογή στο χρήστη ενδιαφέρει το CSCL, μπορεί να επεκταθεί έτσι ώστε να διευκολύνει και ομαδικές καταστάσεις. Παρατηρείται ότι υπάρχει μία ψευδαίσθηση σύγκλισης στο ότι βλέπουμε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σαν ένα τρόπο για κατασκευή ατομικής γνώσης. Κάποιος μπορεί να αναπτύξει συνεργατικές τεχνικές για την ενδυνάμωση της ατομικής μάθησης χωρίς να βλέπει απαραίτητα τη γνώση σαν μία κοινωνική διαδικασία. Μάλιστα, κάποιοι μελετητές του CSCL θεωρούν την διαμοιραζόμενη γνώση σαν μία προέκταση της ατομικής.

Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 3-19). Springer Netherlands.

**Δάκος:** Θεωρώ ότι είναι πολύ καλή η επιχειρηματολογία της συγκεκριμένης θέσης, αν και είναι λίγο οξύμωρο να υποστηρίζει κάποιος τις θέσεις των Dillenbourg-Fischer, μέσω ενός άρθρου των Dillenbourg-Fischer. **Βαθμός: 3**

**Κατά**

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό ατομική υπόθεση. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη μάθηση βασισμένη στον υπολογιστή, η ατομικότητα παραμένει μια έννοια – κλειδί. Ένα παράδειγμα είναι η σημασία της ατομικότητας και των αναγκών του ατόμου για τη μάθηση από φορητές συσκευές. Στο άρθρο των Bull & Reid γίνεται αναφορά στο παραπάνω παράδειγμα, και τονίζεται η αξία της ατομικής μάθησης μέσω μιας φορητής συσκευής, όπου δεν εξετάζεται το άτομο ως μέλος μιας ομάδας. Ακόμα, η ατομικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο για τον διδακτικό σχεδιασμό μαθημάτων βασισμένων στον υπολογιστή, αφού η αποτελεσματικότητα τους αφορά στο επίπεδο επεξήγησης, στην ποιότητα των ασκήσεων και στη διδακτική στρατηγική προσαρμοσμένα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα του Alspaugh δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του αριθμού των ατόμων σε έναν υπολογιστή και της απόδοσης τους, άρα ένα άτομο σε κάθε υπολογιστή μπορεί να φέρει εξίσου καλά μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με περισσότερα σε έναν υπολογιστή. Αλλά, ο δάσκαλος και ο τρόπος χρήσης του υπολογιστή στο μάθημα μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση και την παρουσία των μαθητών, παρά και μόνο ο αριθμός των μαθητών ανά υπολογιστή. Επομένως, θα ήταν καλό να λαμβάνουμε υπόψη για το διδακτικό σχεδιασμό και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και όχι μόνο τις ανάγκες του στα πλαίσια μιας ομάδας.

Alspaugh, J. W. (1999) The Relationship between the Number of Students per Computer and Educational Outcomes. Journal of Educational Computing Research, 21 (2), pp. 142-150

Bull, S. & Reid, E. (2003). Individualised Revision Material for Use on a Handheld Computer, in J. Attewell, G. Da Bormida, M. Sharples & C. Savill-Smith (eds), MLEARN 2003 Book of Abstracts, Learning and Skills Development Agency, London, 8-9.

**Δάκος:** Πολύ καλή αντιπαράθεση και εμπεριστατωμένη μέσω των δύο άρθρων που προβάλλουν τα ανάλογα αποτέλεσματα. **Βαθμός: 3**

**Πρόταση 2 «Η επίδραση του μέσου είναι μύθος»**

**Υπέρ**

Για κάθε νέο μέσο που εισάγεται στην εκπαίδευση, υπάρχουν υπερβολικές προσδοκίες για τα εγγενή αποτελέσματα στη μάθηση. Έρευνες έχουν αποτύχει στο να αποδείξουν ότι οι υπολογιστές από μόνοι τους είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο. Το μέσον δεν έχει άμεση επίδραση στο τι μαθαίνει κάποιος χρησιμοποιώντας το. Μάλλον το πώς η μάθηση συμβαίνει είναι που επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του μέσου. Αλλά αυτό που παίζει ρόλο είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση. Π.χ. το ίδιο μέσο θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα αν υποστηριχθεί από διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο CSCL ο μύθος για την αποτελεσματικότητα του μέσου είναι λιγότερο εμφανής. Ένας λόγος είναι η αυταπάτες που δημιουργήθηκαν από τις υπερβολικές προσδοκίες για προηγούμενες τεχνολογίες. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι τα ίδια εργαλεία δίνουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα. Τέλος και κύρια, το CSCL ευνοήθηκε από τη μακρά παράδοση στην έρευνα για τη συνεργική μάθηση, στην οποία βρέθηκαν αναλογίες για τον μύθο του μέσου. Οι έρευνες έδειξαν ότι δεν είναι η συνεργία που επηρεάζει τη μάθηση αλλά μάλλον η αμφισβήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών και ακόμα περισσότερο η εμφάνιση και η υποστήριξη των παραγωγικών αλληλεπιδράσεων που διεγείρουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, απαραίτητες για τη μάθηση. Αυτά βέβαια δεν σημαίνει ότι τα CSCL δεν έχουν λόγο ύπαρξης αλλά μάλλον ότι πρέπει επιζητήσουν μία διαφορετική κατανόηση.

**Δάκος:** Η πρόταση «Στο CSCL ο ***μύθος*** για την αποτελεσματικότητα του μέσου είναι ***λιγότερο εμφανής***» θεωρώ ότι λίγο μπερδεύει, αφού η θέση είναι ΥΠΕΡ του μύθου. Οι τρεις αναφερόμενοι λόγοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περισσότερο από ικανοποιητικοί για να πείσουν κάποιον. **Βαθμός: 3**

**Κατά**

Ο Clark υποστηρίζει ότι τα μέσα είναι απλώς διαμεσολαβητές των διδακτικών μεθόδων και του περιεχομένου και καταλήγει στην πρόταση ότι τα μέσα δεν επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση με κανέναν τρόπο. Αντίθετα, ο Robert Kozma ισχυρίζεται ότι τα μέσα και οι μέθοδοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Σύμφωνα με τον Kozma, μέσα και μέθοδοι είναι και τα δύο μέρη – στοιχεία του διδακτικού σχεδιασμού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «Τα μέσα πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε να μας δώσουν ισχυρές νέες μεθόδους, και οι μέθοδοι πρέπει να συλλέξουν τα κατάλληλα πλεονεκτήματα των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα μέσα». Ακόμα, ο Kozma υποστηρίζει ότι η μάθηση από τα μέσα μπορεί να χαρακτηρισθεί ως μια συμπληρωματική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία οι αναπαραστάσεις οικοδομούνται και οι διαδικασίες εκτελούνται, μερικές φορές από το μαθητή και μερικές φορές από το μέσο. Με τη βοήθεια των τεχνολογικών δυνατοτήτων του, ο Kozma υποστηρίζει ότι ένα συγκεκριμένο μέσο "μπορεί να περιγραφεί από την άποψη της ικανότητάς του να παρουσιάσει ορισμένες πράξεις σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές που συμμετέχουν ". Ο Clark τονίζει ότι διαφορετικά μέσα οδηγούν στα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα, άρα πρέπει να υπάρχει κάποια άλλη αιτία που επιφέρει αυτό το αποτέλεσμα και όχι τα μέσα. Εδώ έρχεται ο Kozma να σημειώσει ότι αν δύο παρεμβάσεις έχουν παρόμοια αποτελέσματα, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι πηγάζουν από την ίδια αιτία.

Επιπρόσθετα, επικρατεί η άποψη ότι τα μέσα επηρεάζουν το πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση. Έτσι, τα διάφορα μέσα είναι κατάλληλα να υποστηρίξουν διαφορετικούς τύπους διδακτικού σχεδιασμού. Για παράδειγμα, οι Zeller Dillenbourg αναφέρουν ότι το ίδιο υπερκείμενο χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με διαφορετικές διδακτικές μεθόδους (διαφορετικά σύνολα ερωτήσεων) και οδήγησε σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Επομένως, παρατηρούμε ότι το μέσο επηρεάζει ως ένα βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα και πρέπει να το «αντιμετωπίζουμε» ως μέρος του διδακτικού σχεδιασμού και όχι απλά ως «μεταφορέα πληροφοριών».

**Measuring Learning Effectiveness: A New Look at No-Significant-Difference Findings**

*Ernest H. Joy II, Ph.D.Federico E. Garcia, Ph.D.,* JALN Volume 4, Issue 1 – June 2000

**Clark, R. E.,** Media Will Never Influence Learning*, Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, No. 2, pp. 21-29, 1994.

**Kozma, R. B.,** Will Media Influence Learning? Reframing the Debate*, Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, No. 2, pp. 7-19, 1994.

**Kozma, R. B.,** A Reply: Media and Methods, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, No. 3, pp. 11-13, 1994.

**Δάκος:** Η αναφορά συγκεκριμένων υποστηρικτικών θέσεων διαφόρων συγγραφέων και η άμεση απάντηση από τους υποστηρικτές της αντίθετης θέσης, δίνει μεγάλη ισχύ στα αντεπιχειρήματα. Πολύ καλή και πειστική αντιπαράθεση. **Βαθμός: 3**

**Πρόταση 4 «Η μεγαλύτερη ομοιότητα με τις αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο δεν είναι απαραίτητα καλύτερη»**

**Υπέρ**

Η ασύγχρονη επικοινωνία επιτρέπει περισσότερο αναστοχασμό χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτεροι πόροι (π.χ. υψηλό εύρος ζώνης και καλύτερος εξοπλισμός). Μία πλουσιότερη εμπειρία δεν είναι απαραίτητα και καλύτερη και δεν επιλέγεται πάντα από τους χρήστες. Το CSCL δεν επιλέγει να αναπληρώσει τα στοιχεία που χάνονται όταν δεν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αλλά αντίθετα προσπαθεί με τη χρήση της τεχνολογίας να προσθέσει συνεργατικές λειτουργίες που δεν προσφέρονται στην πρόσωπο με πρόσωπο. Π.χ. το ιστορικό σε μία συνομιλία.

Η τομή ανάμεσα στον αναστοχασμό και την αλληλεπίδραση είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση. Η online επικοινωνία είναι δυνατόν να δράσει σαν ενισχυτής για αυτά τα στοιχεία όταν μία πληροφορία μπορεί να προσπελαστεί από πολλά άτομα σε διαφορετικούς χρόνους, εν αντιθέσει με έναν άμεσο προφορικό λόγο. Ακόμη οι κοινωνικές δυναμικές είναι διαφορετικές σε μια συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο όσον αφορά τη σειρά με την οποία μιλάνε, τη διακοπή, την ισορροπία, την ισότητα, τη συμφωνία και τη λήψη αποφάσεων. Μελέτες που έχουν γίνει έδειξαν ότι η επικοινωνία μέσω υπολογιστή έχει σαν αποτέλεσμα πιο ίση συμμετοχή στην επικοινωνία από ότι στην πρόσωπο με πρόσωπο με αυτούς που συνήθως αποκλείονται από τη συζήτηση να επωφελούνται περισσότερο. Γενικά μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες όπως το φύλο, η φυλή, η προφορά, το επίπεδο, τα μη λεκτικά στοιχεία όπως οι γκριμάτσες και ο δισταγμός που μπορεί να φοβίζει μαθητές με λιγότερη γνώση ή εξουσία ενώ επιτρέπει στα άτομα να συνεισφέρουν στο δικό τους χρόνο και ρυθμό.

<http://hgseclass.harvard.edu/~kahleda/projectscope-dev/projectResources/Computer-Mediated%20Collaborative%20Learning%20-Theory%20and%20Practice.pdf>

**Δάκος:** Πολύ καλή επιχειρηματολογία, κυρίως για τον λόγο ότι γίνεται αναφορά και στα κοινωνικά οφέλη των χρηστών από την online επικοινωνία. **Βαθμός: 3**

**Κατά**

Οι Hollan & Stornetta υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερο το μέσο ¨μοιάζει¨ με την διαπροσωπική επαφή – αλληλεπίδραση τόσο το καλύτερο. Η διαπροσωπική αλληλεπίδραση προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση και γενικά αμεσότητα στην επικοινωνία. Ακόμα, στη διαπροσωπική επαφή οι μαθητές πρέπει να θυμούνται περισσότερα πράγματα – στοιχεία σχετικά με το μάθημα, ενώ μέσω υπολογιστή μπορούν να τα βρουν ανά πάσα στιγμή. Επομένως, εξασκούν τη μνήμη τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Newman, Webb και Cochrane σχετικά με τη μέτρηση της κριτικής σκέψης μεταξύ της διαπροσωπικής και υποστηριζόμενης από υπολογιστή συνεργατικής μάθησης, παρατηρήθηκε ότι η διαπροσωπική επικοινωνία έφερε καλύτερα αποτελέσματα στην καινοτομία. Συγκεκριμένα, η καινοτομία αφορούσε στη δημιουργία νέων ιδεών, στην εύρεση νέων ιδεών για συζήτηση ή και νέων πληροφοριών σχετικών με το πρόβλημα, ακόμα και στην επινόηση νέων τρόπων λύσεως του προβλήματος.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Riva και Galimberti τονίζεται η σημασία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης σε ένα περιβάλλον συνεργασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η διαπροσωπική συζήτηση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον είναι συνεχών ρυθμιζόμενη – υπό έλεγχο από την αμοιβαία προσαρμογή και διόρθωση των συνεργατών (Goodwin & Heritage,1990; Galimberti, 1994). Ενώ, όταν η συζήτηση γίνεται μέσω υπολογιστή είναι λιγότερο συνεργατικό το περιβάλλον, εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών που επιβάλλει το μέσο επικοινωνίας (Brennan, 1991). Στα περισσότερα σύγχρονα αλλά και ασύγχρονα συνεργατικά περιβάλλοντα με χρήση υπολογιστή, δύο βασικά στοιχεία της διαπροσωπικής συζήτησης – αλληλεπίδρασης δεν υπάρχουν , τα οποία είναι :

* Η συλλογική δέσμευση των συμμετεχόντων και η συν-διαμόρφωση του μηνύματος.
* Η ανατροφοδότηση που επιτρέπει την κοινωνική σημασία του μηνύματος προς να επεξεργαστεί άμεσα.

Επιπλέον, άλλο ένα πρόβλημα την επικοινωνίας μέσω υπολογιστή είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν εγγυάται ότι ο χρήστης έχει δηλώσει την πραγματική του ταυτότητα. Η χρήση των πλαστών ταυτοτήτων, συχνά διαφορετικού φύλου, είναι ευρέως διαδεδομένη σε ηλεκτρονικές κοινότητες(Curtis, 1996? Mantovani, 1995? Parks & Floyd, 1996? Spears & Lea, 1992). Τέλος, η διαμεσολάβηση υπολογιστή δημιουργεί μια ασύμμετρη ανισορροπία στη σχέση αποστολέα - δέκτη: ο αποστολέας μπορεί να διαβιβάζει πληροφορίες καθώς και να έχει τη συνεργασία σε εξέλιξη, αλλά δεν έχει καμία εγγύηση ότι ο δέκτης λαμβάνει τη μετάδοση, ενώ ο δέκτης δεν έχει καμία εγγύηση ότι η ταυτότητα του αποστολέα είναι η πραγματική.

Computer-mediated communication: identity and social interaction in an electronic environment, GIUSEPPE RIVA, CARLO GALIMBERTI, Genetic, Social and General Psychology Monographs, 124, 434-464, 1998.

A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning, D. R. Newman, Brian Webb and Clive Cochrane Queen's University Belfast, Information Management Dept.

Hollan, J. & Stornetta, S. (1992). Beyond being there. *Proceedings of the International*

*Conference on Computer-Human Interaction (CHI'92*), pp. 119-125.

**Δάκος:** Θεωρώ λίγο υπερβολικό τον σχολιασμό για τη μη γνώση της πραγματικής ταυτότητας του συνομιλούντος, πόσο μάλλον να σταθεί ως επιχείρημα. Γενικά, όμως, είναι μία πολύ καλά διατυπωμένη θέση, βασισμένη σε πραγματικές έρευνες. **Βαθμός: 2**

**Πρόταση 6 «Η συνεργατική μάθηση χρειάζεται να είναι δομημένη»**

**Υπέρ**

Το θέμα της υποστήριξης για το διδακτικό σχεδιασμό της συνεργατικής μάθησης, αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας για πολλά χρόνια. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται καθοδήγηση ως ένα βαθμό για να ενισχύσουμε τη μάθηση και την αλληλεπίδραση, και κυρίως καταλήγουν σε μια μέση οδό, δηλαδή στην ημίδομημενη συνεργατική μάθηση.

Επιπλέον, οι O'Donnell και Dansereau υποστηρίζουν τα σενάρια συνεργασίας αποτελούν μια αποτελεσματική προσέγγιση για την υποστήριξη της μάθησης και της συνεργασίας. Αφού, ο στόχος τους είναι να ενισχύσουν την παραγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνεργατών, και όπως γνωρίζουμε η συνεργασία συντελείται ουσιαστικά από αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με τους Kollar et al, Τα σενάρια ουσιαστικά δομούν τις αλληλεπιδράσεις ορίζοντας τις δραστηριότητες και τη πορεία τους, καθώς συνδυάζοντας τις δραστηριότητες με ρόλους που ανατίθενται στα άτομα που συνεργάζονται. Τα σενάρια περιλαμβάνουν ακόμα και εναλλαγή ρόλων.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Liu και Tsai, απαιτείται κάποιου είδους υποστήριξη ή καθοδήγηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ομότιμων, ώστε να έχουμε επιτυχή συνεργατική μάθηση.

Kollar, I., Fischer, F. & Hesse, F. W. (in press). Collaboration Scripts - A Conceptual Analysis. *Educational Psychology Review*.

O'Donnell, A. N., & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A

method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R.Hertz Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interactions in cooperative groups. The* *theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

An analysis of peer interaction patterns as discoursed by on-line small group problem-solving activity, Chen-Chung Liu , Chin-Chung Tsai

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 3, συμφωνώ με όσα γράφτηκαν παραπάνω, σίγουρα θα μπορούσε να γίνει μια περαιτέρω ανάλυση όσον αφορά τα συνεργατικά σενάρια, αλλά κατά τα άλλα έμεινα ικανοποιημένη.

**Κατά**

Τα στοιχεία δείχνουν ότι μάθηση καθοδηγούμενη από το άτομο και μόνο δεν είναι ωφέλιμη ούτε για το άτομο ούτε για την ομάδα. Ωστόσο σύμφωνα με τον Dillenbourg η δομημένη μάθηση με χρήση σεναρίων μπορεί να ενέχει κάποιους κινδύνους:

* Διατάραξη των «φυσικών» αλληλεπιδράσεων.

Όταν ένας μαθητής πρέπει να κάνει μια διαλογική κίνηση Α, αν το σύστημα προσφέρει μόνο αλληλεπιδράσεις Β ή Γ, τότε ο μαθητής είτε θα αποτύχει να πει ό, τι ήθελε να πει ή θα χρησιμοποιήσει λάθος το σύστημα (π.χ. λάθος χρήση του Β για να πει Α). Αν συμβαίνουν παρόμοιες προβληματικές αλληλεπιδράσεις συχνά, μπορεί να χαλάσει όλη η διαδικασία συνεργασίας. Ωστόσο, ένα σενάριο μπορεί να κάνει τη συνεργασία πιο δύσκολη όχι για να αυξήσει τη δυσκολία καθεαυτή αλλά για να διαμορφώσει τις αλληλεπιδράσεις. Όμως κάτι τέτοιο προστιθέμενο στην εγγενή δυσκολία της εργασίας μπορεί να οδηγήσει μία ομάδα στο σημείο όπου να μην είναι σε θέση ή να μην είναι πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν άλλο με το σύστημα. Ο κίνδυνος αυτός αφορά κυρίως σενάρια που υποστηρίζουν πολύ συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις (έναντι σεναρίων που καθορίζουν φάσεις) και έχουν υψηλό βαθμό εξαναγκασμού. Φυσικά, τα σενάρια έχουν ως σκοπό να διαμορφώνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά την ίδια στιγμή, θα πρέπει να είναι αρκετά εύπλαστα ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να προσαρμόζουν το σενάριο στον τρόπο συνεργασίας τους.

* Διατάραξη των «φυσικών» διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων.

Ένα σενάριο συνήθως χωρίζει μία μεγάλη εργασία σε μία ακολουθία από δραστηριότητες. Φυσικά, ο όλος σκοπός της κατάτμησης είναι ακριβώς να μετατρέψει ένα μη δομημένο σχεδιαστικό έργο σε μια σαφή αλληλουχία δραστηριοτήτων. Ωστόσο κάποιοι μαθητές έχουν δυσκολίες να προσαρμοστούν σε μια τέτοια αναλυτική προσέγγιση. Επιπλέον, η χρήση ενός σεναρίου που προτείνει μία γραμμική αλληλουχία δραστηριοτήτων, για να περιγράψει μία μη γραμμική διαδικασία μπορεί να προκαλέσει προβλήματα. Επίσης οι περιορισμοί ενός σεναρίου μπορεί να μην συμβιβάζονται με τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών και να τους εξαναγκάζουν να κάνουν κάτι με ένα συγκεκριμένο τρόπο ενώ οι ίδιοι θα μπορούσαν να βρουν ένα πιο εύκολο. Η υπερβολική χρήση σεναρίων μπορεί να κάνει μία εργασία αδύνατη και να καταστρέψει το κίνητρο των φοιτητών.

* Αύξηση του γνωστικού φόρτου

Τα σενάρια μπορεί να επηρεάσουν την κύρια διαδικασία μάθησης αυξάνοντας το γνωστικό φόρτο των μαθητών με δύο τρόπους. Από τη μία, ο φόρτος αυξάνεται από την ανάγκη να κατανοήσει, να απομνημονεύσει και να εκτελέσει το σενάριο. Από την άλλη, το σενάριο μπορεί να αναγκάσει τις ομάδες να αλληλεπιδράσουν και να λύσουν το πρόβλημα με ένα μη φυσιολογικό τρόπο, να εφεύρουν στρατηγικές για να είναι σε θέση να συνεργάζονται παρά το σενάριο. Οι στρατηγικές αυτές αυξάνουν το γνωστικό φορτίο.

* «Διδακτικοποίηση» (Didactising) των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων

Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων ενεργοποιεί φυσικές αλληλεπιδράσεις: ένας μαθητής κάνει μια ερώτηση σε έναν άλλο, επειδή θέλει να ξέρει την απάντηση, διαπραγματεύεται την έννοια μίας ιδέας, γιατί θέλει να καταλάβει μία αμφιλεγόμενη ερμηνεία κάποιου φαινομένου, κ.α.. Στο αντίθετο άκρο, ένας δάσκαλος κάνει συνήθως ερωτήσεις για τις οποίες γνωρίζει ήδη την απάντηση και διαπραγματεύεται τις έννοιες για τις οποίες γνωρίζει το σωστό ορισμό. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι αυτές οι περίεργες αλληλεπιδράσεις αποτελούν μέρος μιας διδακτικής σύμβασης στην οποία κάθε ηθοποιούς παίζει το ρόλο του. Ένας από τους κινδύνους των σεναρίων, ειδικά αυτών που καθορίζουν τις ερωτήσεις που πρέπει να τεθούν, είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις εκτελούνται μηχανικά, στα πλαίσια του νέου ρόλου που τους επιβάλλεται, και ως εκ τούτου χάνεται η εμπλοκή που μπορεί να επιτευχθεί όταν ο μαθητής πραγματικά χρειάζεται μία εξήγηση από τον διδάσκοντα.

* Αλληλεπιδράσεις χωρίς στόχο

Ο κίνδυνος ενός σεναρίου είναι διττός. Πρώτον μπορεί να παρέμβει στη δυναμική της επίτευξης του στόχου και δεύτερον μπορεί να εμποδίσει την ομάδα να δημιουργήσει ένα κοινό στόχο. Οι κοινοί στόχοι είναι ένα σημαντικό κριτήριο για τη συνεργατική δραστηριότητα καθώς είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από την αλληλεπίδραση των μαθητών. Είναι πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να θέσει στόχους τους οποίους οι μαθητές θα μπορέσουν να υιοθετήσουν. Και μάλιστα όσο περισσότερο το σενάριο χωρίζει τη συνεργασία σε υποενότητες τόσο πιο δύσκολο είναι να επιλεγούν στόχοι από τον καθηγητή που θα μπορέσουν να κατανοηθούν από τους μαθητές και να τους παρακινήσουν.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η χρήση σεναρίων με το λάθος τρόπο μπορεί να έχει εξίσου αρνητική επίδραση στη μάθηση με μία μη δομημένη συνεργασία.

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/30/PDF/Dillenbourg-Pierre-2002.pdf>

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 3, βέβαια θεωρώ κάπως υπερβολική την αύξηση του γνωστικού φόρτου, αλλά κατά τα άλλα η απάντηση είναι πολύ καλή και έχει γίνει εκτενής ανάλυση κάθε απάντησης.

**Πρόταση 9 «Η πληροφορική είναι κάτι παραπάνω από τους υπολογιστές»**

**Υπέρ**

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ενώ οι υπολογιστές ήταν ανεξάρτητοι (μια κεντρική μονάδα και οι περιφερειακές συσκευές) στο παρελθόν, σήμερα ενσωματώνονται σε διαφορές συσκευές της καθημερινότητας, όπως το τηλέφωνο, το αυτοκίνητο, η τηλεόραση. Εκφράσεις όπως «ο αόρατος υπολογιστής» (Norman, 1998), αναφέρονται στο γεγονός ότι αυτοί οι ενσωματωμένοι υπολογιστές είναι λιγότερο εμφανής και παρουσιάζονται στο υπόβαθρο. Η ιδέα είναι ότι η τεχνολογία μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς να είναι το κέντρο της προσοχής στα CSCL. Η παραπάνω ιδέα έχει γεννήσει τρεις αναπτυξιακές γραμμές:

1. Τεχνουργήματα. Φυσική αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή, για παράδειγμα οι προσομοιώσεις.
2. «Πανταχού παρούσα πληροφορική» αναφέρεται στον πολλαπλασιασμό των υπολογιστικών συσκευών που μεταφέρονται από τους μαθητές καθημερινά. Το σύνθημα «να μαθαίνουν ανά πάσα στιγμή, οπουδήποτε» αντιστοιχεί σε αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «πανταχού παρούσα μάθηση»: οι μαθητές είτε αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τον κενό χρόνο τους (π.χ., περιμένοντας το λεωφορείο) για να μάθουν γενικά θέματα ή να λάβουν πληροφορίες κατάλληλες για τις μαθησιακές ανάγκες τους.
3. Ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών σε τοπικά περιβάλλοντα.

Γενικά, συμπεραίνουμε ότι στα νέα συνεργατικά περιβάλλοντα με χρήση υπολογιστή, και το λογισμικό και το υλικό «εξαφανίζονται», δηλαδή επεκτείνονται σε διάφορα άλλα αντικείμενα, που δεν είναι απαραίτητα υπολογιστές, καθώς επεκτείνονται και σε διάφορα μέρη.

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 2, ακριβώς γιατί θεωρώ ότι παρόλο που είναι καλά σχολιασμένο και η απάντηση κινείται σε σωστή γραμμή, θα μπορούσε να είναι πληρέστερη και να δίνει περισσότερα επιχειρήματα!

**Κατά**

Η πανταχού παρούσα πληροφορική έχει κάποιους περιορισμούς. Αν και το άρθρο του Griswald et al. αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη τεχνολογία ωστόσο ο προβληματισμός μπορεί να γενικευτεί. Στις φορητές συσκευές υπάρχει το πρόβλημα της μπαταρίας, η απώλεια δεδομένων αλλά και τα προβλήματα συνδεσιμότητας. Ακόμη υπάρχουν και κοινωνικά προβλήματα. Καθώς η πληροφορική επεκτείνεται στους δημόσιους χώρους, δημιουργούνται προβλήματα με τους κανονισμούς πρόσβασης, την αποδεκτή χρήση τους στα κοινωνικά πλαίσια αλλά και στο διαμοιρασμό δεδομένων. Ακόμη σε ένα άλλο συγκεκριμένο παράδειγμα στο άρθρο του Hew για τα podcast, έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές προτιμούσαν να ακούν το εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι τους σε σταθερό υπολογιστή και όχι σε κενά χρονικά διαστήματα κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με τη βασική ιδέα της πληροφορικής παντού. Μία εξήγηση που δίνεται για αυτό έχει να κάνει με το ότι οι μαθητές δεν θέλουν να εμπλέκουν τη μάθηση με άλλες δραστηριότητες.

<http://web.mit.edu/21w.789/www/papers/griswold2004.pdf>

<http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/1014/=Podcast_article.pdf>

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 3, η απάντηση είναι πλήρως εμπεριστατωμένη και με βρίσκει απόλυτα σύμφωνη! Όλη η απάντηση αποτελεί μια καλή αντί-επιχειρηματολογία αφού όλα τα επιχειρήματα είναι καλώς στοχευμένα επί του θέματος.

**Πρόταση 10 «Κάποιες εικονικές κοινότητες μοιράζονται αποτελεσματικά τη μάθηση»**

**Υπέρ**

Εμπνευσμένη από κοινωνικό-πολιτιστικές προσεγγίσεις, προέκυψε η ιδέα να μετατραπούν οι αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Η ιδέα αυτή βασίζεται είναι ότι στο γεγονός ότι μια ομάδα ανθρώπων που υποστηρίζεται από την τεχνολογία και είναι κατανεμημένη στο χώρο ή / και το χρόνο, μπορεί να οικοδομήσει νέα γνώση και να εσωτερικεύσει από κοινού και ατομικά τη γνώση που δημιουργήθηκε.

Μια προσέγγιση που αντιπροσωπεύει αυτήν την προοπτική είναι το «Learning-by-Design». Εδώ, οι μαθητές υποστηρίζονται στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας της γνώσης με βάση κύκλους της έρευνας που υποστηρίζεται από τεχνολογία (για τον εντοπισμό και τη δημιουργία της γνώσης) και σχεδιασμού (να εφαρμόζουν τις γνώσεις και να εντοπίσει νέες προκλήσεις για έρευνα παρακολούθησης). Στο CSCL, το επίκεντρο ενασχόλησης είναι η ανεπίσημη μάθηση μέσα σε ομάδες σε όλο τον κόσμο στις οποίες κάθε άτομο συνεισφέρει μοιράζοντας την υπάρχουσα γνώση με σκοπό να δημιουργηθούν και να βελτιωθούν ιδέες. Κάποιες κοινότητες έχουν πετύχει, κάποιες πάλι όχι.

Ένα ισχυρό παράδειγμα επιτυχίας κοινοτήτων μάθησης είναι η Wikipedia. Έτσι κάποιες νέες ομάδες μπορούν να θεωρούν ότι αν υπάρχουν οι σωστές – κατάλληλες συνθήκες, η διαμοίραση της γνώσης μπορεί να αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό. Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στην κινητροδότητση των μελών, στις ανάγκες και στο κόστος. Ακόμα, να βρεθούν οι ιδανικές συνθήκες – τρόποι για την ενίσχυση αλλά και την καθοδήγηση της ατομικής συνεισφοράς των μελών και να σχεδιαστούν σωστά οι παρεχόμενες τεχνολογίες της κοινότητας, αφού μπορούν να επιδράσουν στην ανταλλαγή γνώσης.

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 3, η παραπάνω θέση με βρίσκει απόλυτα σύμφωνη και θεωρώ πως είναι επαρκώς αναπτυγμένη και σωστά σχολιασμένη!

**Κατά**

Αρκετές είναι οι εικονικές κοινότητες που έχουν πετύχει, ωστόσο πολλές είναι και αυτές που έχουν αποτύχει. Σίγουρα σε κάποιες κοινότητες που έχουν καθιερωθεί είναι εύκολο κανείς να αποκτήσει νέες γνώσεις αλλά και να συνεισφέρει με τις δικές του ιδέες. Από την άλλη υπάρχουν κοινότητες στις οποίες είναι δύσκολο να εντοπίσει κανείς αυτό που ψάχνει και κατ επέκταση να το συμπληρώσει με τις δικές του γνώσεις. Σίγουρα ένα κριτήριο για την επιτυχία μίας κοινότητας είναι τα ενεργά μέλη της. Το γεγονός όμως ότι κάποια μέλη παραμένουν σε μία κοινότητα δεν σημαίνει ότι τους αρέσει. Μπορεί απλά να είναι αναγκασμένοι να συμμετέχουν, κάτι που συμβαίνει συχνά σε εκπαιδευτικές κοινότητες. Είναι πολύ πιο εύκολο να κρίνουμε μία κοινότητα στην οποία η συμμετοχή είναι εθελοντική.

Στο άρθρο των Renninger & Shumar μελετάται η κοινότητα του MediaMOO που σχεδιάστηκε με βάση την εποικοδομική θεωρία και προωθούσε το “learning by doing” ενθαρρύνοντας τους χρήστες να χτίσουν μόνοι τους τον εικονικό τους χώρο. Αν και στην αρχή είχε επιτυχία, στη συνέχεια εγκαταλείφτηκε, ενώ δημιουργήθηκαν νέες κοινότητες από τα μέλη έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Οι λόγοι για αυτό είναι πολλοί και διάφοροι. Αρχικά υπήρχε πρόβλημα με την τεχνολογία και για αυτό οι χρήστες μετακινήθηκαν σε κάποια άλλη πλατφόρμα. Ακόμη αναφέρεται ότι πολύ σχεδιαστές κοινοτήτων δεν μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά ανάμεσα στη «μία φάση της ζωής» και το «για πάντα», έτσι οι κοινότητες που δημιουργούν από ένα σημείο και μετά δεν ενδιαφέρον τους χρήστες, αφού έχουν προχωρήσει σε άλλα ενδιαφέροντα.

Όπως φαίνεται είναι πολλά τα στοιχεία που μπορεί να επηρεάσουν την επιτυχία μίας κοινότητας αλλά και την πορεία της σε βάθος χρόνου, Κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολο να επιτευχθεί μάθηση μέσα σε μία κοινότητα καθώς πολλοί από τους χρήστες μπορεί να μην συνεισφέρουν, αφήνοντας όλο το βάρος σε συγκεκριμένους χρήστες. Επιπλέον είναι δύσκολο να ελεγχθεί η εγκυρότητα όλων των δεδομένων που παρατίθενται αλλά και η συμπεριφορά των χρηστών. Είναι σύνηθες το φαινόμενο σε forum του σχολιασμού σε προσβλητικούς τόνους αλλά και η παραπληροφόρηση. Όσον αφορά τα σχολεία, πολλές φορές ο εξαναγκασμός των μαθητών να συμμετέχουν οδηγεί σε ανούσιες συζητήσεις, επανάληψη των ίδιων πραγμάτων και φυσικά εγκατάλειψη της κοινότητας όταν σταματήσει να επιβάλλεται η χρήση της.

<http://www.cc.gatech.edu/people/home/asb/papers/chapters/2001052485.pdf>

**Βασδέκη:** Ο βαθμός που βάζω είναι 3, η απάντηση είναι επαρκής και μου άρεσε ιδιαίτερα η φράση «*σχεδιαστές κοινοτήτων δεν μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά ανάμεσα στη «μία φάση της ζωής» και το «για πάντα», έτσι οι κοινότητες που δημιουργούν από ένα σημείο και μετά δεν ενδιαφέρον τους χρήστες, αφού έχουν προχωρήσει σε άλλα ενδιαφέροντα*» καθώς αποτελεί το ζουμί όλης της απάντησης κατά τη γνώμη μου!

**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ**

**Δάκος 17**

**Βασδέκη 17**