

---

## Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

---

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2014)

---

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2014)

---

**Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην  
εκπαίδευση από απόσταση**

*Ηλίας Μαυροειδής, Ιωάννης Γκιόσος, Μαρία  
Κουτσούμπα*

doi: [10.12681/jode.9814](https://doi.org/10.12681/jode.9814)

---

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

## Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση

### Theoretical concepts of distance education: An overview

Ηλίας Μαυροειδής

ΣΕΠ ΕΑΠ

[imavr@tee.gr](mailto:imavr@tee.gr)

Ιωάννης Γκιόσος

Καθηγητής Φυσικής

Αγωγής

ΣΕΠ ΕΑΠ

[xayiannis@gmail.com](mailto:xayiannis@gmail.com)

Μαρία Κουτσούμπα

Αναπλ. Καθηγήτρια

ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ

ΣΕΠ ΕΑΠ

[makouba@phed.uoa.gr](mailto:makouba@phed.uoa.gr)

### Abstract

The aim of this study is to present and discuss the fundamental concepts of *distance education*. In particular, the concepts of *distance, independence, structure, dialogue, autonomy, control, communication, interaction, access, equity, social presence and community of inquiry* are analyzed through a critical review of the literature. It should be noted that the purpose of this paper is not to provide an exhaustive presentation of all the concepts of *distance education*, but to critically discuss those concepts that are most theoretically elaborated by distance education researchers and embedded to a greater extent in distance education practice.

### Key words

distance, independence, structure, dialogue, autonomy, control, communication, interaction, access, equity, social presence, community of inquiry

### Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση θεμελιωδών εννοιών που συγκροτούν το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης από απόσταση και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές. Ειδικότερα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνούνται οι έννοιες της ανεξαρτησίας, της απόστασης, της δομής, του διαλόγου, της αυτονομίας, του ελέγχου, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της πρόσβασης, της αμεροληψίας της κοινωνικής παρουσίας και των κοινοτήτων αναζήτησης. Το ζητούμενο της εργασίας δεν είναι να εξαντληθεί το σύνολο των θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση από απόσταση, αλλά να γίνει μία κριτική ανάλυση των κυριοτέρων εννοιών που έχουν απασχολήσει έντονα και σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές της και οι οποίες αξιοποιούνται από την εκπαιδευτική της πρακτική.

### Λέξεις κλειδιά

απόσταση, ανεξαρτησία, δομή, διάλογος, αυτονομία, έλεγχος, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, πρόσβαση, αμεροληψία, κοινωνική παρουσία, κοινότητες αναζήτησης

### **Εισαγωγή**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία συνάδει με το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης και η οποία αναπτύσσεται ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι αλλαγές στην κοινωνία, η εκβιομηχάνιση της οικονομίας και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών αλλάζουν το εκπαιδευτικό τοπίο και επιβάλλουν νέες, ευέλικτες, εκπαιδευτικές μεθόδους. Για να αντιληφθεί κάποιος τι είναι η *εκπαίδευση από απόσταση* ως επιστημονικό πεδίο θα πρέπει να έχει κατανοήσει ένα βασικό σώμα εννοιών γύρω από αυτή. Παράλληλα, η δημιουργία καλών πρακτικών στην *εκπαίδευση από απόσταση* είναι σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα των σχεδιαστών της να πράττουν με βάση τις βασικές θεωρητικές έννοιες, ικανότητα που σχετίζεται με την κατανόηση αυτών των εννοιών αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές.

Στο πλαίσιο αυτό πολλά ερωτήματα μπορούν να τεθούν για μια βασική - αν όχι τη βασικότερη - θεωρητική έννοια στην *εκπαίδευση από απόσταση* που είναι αυτή της «*απόστασης*». Τέτοια ερωτήματα είναι, για παράδειγμα: Τι εννοείται με τον όρο *απόσταση στην εκπαίδευση από απόσταση*, η γεωγραφική απόσταση ή κάτι άλλο; Ποιες θεωρίες ερμηνεύουν ή εξηγούν το φαινόμενο της *απόστασης στην εκπαίδευση από απόσταση*; Και εν τέλει, πως επηρεάζει αυτόν που σχεδιάζει προγράμματα *εκπαίδευσης από απόσταση* το περιεχόμενο της έννοιας; Αποτελεί κοινό τόπο ότι οι *θεωρητικές έννοιες* είναι κοινωνικές κατασκευές και ότι η κατανόησή τους μέσα στο επιστημολογικό τους πλαίσιο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση καλών πρακτικών. Καθώς βέβαια η *εκπαίδευση από απόσταση* εξελίσσεται στο χρόνο, σε συνάρτηση πάντα με το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αναδεικνύεται μια πληθώρα τέτοιων εννοιών.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση θεμελιωδών εννοιών που συγκροτούν το επιστημονικό πεδίο της *εκπαίδευσης από απόσταση* και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές. Ειδικότερα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνούνται οι έννοιες της *ανεξαρτησίας, της απόστασης, της δομής, του διαλόγου, της αυτονομίας, του ελέγχου, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της πρόσβασης, της αμεροληψίας της κοινωνικής παρουσίας και των κοινοτήτων αναζήτησης*. Το ζητούμενο της εργασίας δεν είναι να εξαντληθεί το σύνολο των θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με την *εκπαίδευση από απόσταση*, αλλά να γίνει μία ανάλυση των κυριότερων εννοιών εκείνων που έχουν απασχολήσει έντονα και σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές της.

### **Θεωρητικές έννοιες της εκπαίδευσης από απόσταση**

#### **Οι πρώτοι εννοιολογικοί ορισμοί**

Κάποιος που μελετά για πρώτη φορά την *εκπαίδευση από απόσταση* μπορεί εύλογα να εικάσει ότι η έννοια της *απόστασης* είναι η πρώτη που επεξεργάστηκαν οι θεωρητικοί της. Κάτι τέτοιο όμως δεν αληθεύει. Στην πραγματικότητα ακόμη και στο όνομα αυτής της μορφής εκπαίδευσης έλλειπε αρχικά ο όρος *απόσταση*. Οι πρώτες μορφές *εκπαίδευσης από απόσταση* που εμφανίστηκαν αφορούσαν μορφές *εκπαίδευσης με*

*αλληλογραφία*. Στον χώρο της Αμερικής και τις Ευρώπης οι πρώτες αναφορές για τέτοια μορφή εκπαίδευση αφορούν στην Αμερική το 1728 (Battenberg, 1971:44), στην Αγγλία το 1833 (Baath, 1985:62) και στη Γερμανία το 1856 (Noffsinger, 1926:4). Η πρώτη αφορούσε την εκπαίδευση στη στενογραφία, η δεύτερη την εκπαίδευση στη μουσική σύνθεση και η τρίτη τη διδασκαλία της γλώσσας. Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίσθηκαν τα πρώτα πανεπιστήμια που παρείχαν προγράμματα εξω-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με αλληλογραφία, όπως αυτό του Illinois το 1874 (Λιοναράκης, 1998:151), ενώ μέχρι το 1969, η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης επεκτάθηκε στις Σκανδιναβικές χώρες, την Αυστραλία, τον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία (Λιοναράκης, 1998:151) και τη Νότιο Αφρική (Boucher, 1973).

Όλη αυτή την ιστορική περίοδο, η *εκπαίδευση από απόσταση* δεν υπήρχε ούτε ως όρος, μιας και χρησιμοποιείτο ο όρος *εκπαίδευση με αλληλογραφία*. Ο όρος *distance education* εισήχθη αργότερα στην αγγλική γλώσσα από τη γερμανική, χάρις σε έναν μεγάλο κλασικό της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης, τον γερμανό Καθηγητή του Πανεπιστημίου FernUniversität, Borje Holmberg που χρησιμοποιούσε τον όρο μελέτη από απόσταση (Distance Study/Fern Studium) (Γκιόσος, 2009). Επιπλέον, όλη αυτή την περίοδο η θεωρητική συζήτηση σχετικά με τη συγκεκριμένη μορφή της εκπαίδευσης είναι ελάχιστη. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ιστορικός της *εκπαίδευσης από απόσταση* Rudolph Manfred Dellling εντοπίζει την πρώτη θεωρητική εργασία στο χώρο δημοσιευμένη το 1959 από έναν ερευνητή στην Ανατολική Γερμανία με τίτλο «Συγγραφή, Διδασκαλία και Μάθηση» (Keegan, 2000:81).

### **Η έννοια της ανεξαρτησίας**

Την ίδια περίπου περίοδο, συζήτηση για μία άλλη σημαντική θεωρητική έννοια, αυτή της *ανεξαρτησίας* του μαθητευόμενου, έχει ήδη ξεκινήσει από ένα πρωτοπόρο οραματιστή της *εκπαίδευσης ενηλίκων* και της *εκπαίδευσης από απόσταση*, του καθηγητή Charles A. Wedemeyer του Πανεπιστημίου του Wisconsin-Madison. Ο Wedemeyer ήταν πρωτοπόρος στην έρευνα και την προώθηση της εκπαίδευσης των ατόμων που ήταν αποκλεισμένα από την εκπαίδευση, όπως οι ενήλικες, οι φτωχοί, οι γεωγραφικά αποκλεισμένοι και τα άτομα με αναπηρία (Γκιόσος, 2009). Θεωρείτο τότε ως ένας 'παράξενος' οραματιστής της *εκπαίδευσης ενηλίκων* που προσπαθούσε να χρησιμοποιήσει τους δορυφόρους για την εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1964 είχε δημιουργήσει στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin ένα προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για ενήλικες φοιτητές που τα μαθήματά του πραγματοποιούνταν μέσα από έναν συνδυασμό: α) διαλέξεων, β) σεμιναρίων εκτός του χώρου του Πανεπιστημίου και γ) ατομικής μελέτης ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού (Wedemeyer & Najem, 1969).

Ο Wedemeyer είναι ουσιαστικά ο πρώτος που ξεφεύγει από την έννοια της εκπαίδευσης/σπουδών μέσω αλληλογραφίας και μιλάει για *ανεξάρτητες σπουδές* (independent studies), δίνοντας έμφαση στην ανεξάρτητη και αυτόνομη φύση της μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευόμενος στην από απόσταση εκπαίδευση. Ο Wedemeyer εισάγει και συζητά θεωρητικά τον όρο της *ανεξαρτησίας* του μαθητευόμενου. Στην έννοια της ανεξαρτησίας του μαθητευόμενου δίνει πρωτίστως παιδαγωγικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι ο μαθητευόμενος πρέπει να έχει ελευθερία επιλογής σχετικά με τον χρόνο και τον τρόπο της μελέτης του (Wedemeyer, 1977, 1981). Η ελευθερία αυτή είναι συμβατή

με την αυτουρμιζόμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στην οποία πιστεύει ο Wedemeyer.

Μέσα από την προσέγγιση του Wedemeyer, ως βασικά στοιχεία των ανεξάρτητων σπουδών αναδεικνύονται η αυξημένη ευθύνη του εκπαιδευόμενου, η ευρεία διαθεσιμότητα της διδασκαλίας, το αποτελεσματικό μείγμα εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, η προσαρμογή στις ατομικές διαφοροποιήσεις και η ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας χρόνων έναρξης, πραγματοποίησης και λήξης μίας διαδικασίας μάθησης (Gunawardena & McIsaac, 2004). Ο Garrison (2000) επισημαίνει ότι η έμφαση που έδωσε ο Wedemeyer στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις των ανεξάρτητων σπουδών αποτέλεσε τη μετάβαση από τις σπουδές μέσω αλληλογραφίας - που χαρακτηρίζονται κυρίως από οργανωτικούς και διοικητικούς προβληματισμούς - στους παιδαγωγικούς προβληματισμούς που σχετίζονται με τη μάθηση από απόσταση. Επισημαίνει συγχρόνως ότι η θεωρητική προσέγγιση του Wedemeyer είναι εντυπωσιακά σχετική με τη νέα εποχή θεωριών που σχετίζονται με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

### **Η έννοια της απόστασης**

Η έννοια της απόστασης είναι σύμφυτη με την εκπαίδευση από απόσταση ως μια ιδιαίτερης μορφής εκπαίδευση, εκφράζοντας το χαρακτηριστικό του γεωγραφικού και χρονικού διαχωρισμού του μαθητευόμενου από τον διδάσκοντα (Ματραλής, 1998). Στην έννοια της απόστασης έδωσε ένα διαφορετικό περιεχόμενο ο Michael Graham Moore. Συγκεκριμένα, θεώρησε την απόσταση μεταξύ του μαθητευόμενου και του διδάσκοντα ως την μεταξύ τους ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση (Moore, 1993:22). Μια ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση που τελικά δημιουργεί παρανοήσεις ή ελλιπή κατανόηση μεταξύ τους (Γκιόσος, 2009). Αυτή την απόσταση την ονόμασε *διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση (transactional distance)*.

Την έννοια της *διάδρασης ή συναλλαγής*<sup>1</sup> (transaction), ο Moore τη δανείζεται από τον αμερικάνο φιλόσοφο John Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η γνώση για τον κόσμο αποκτάται μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι διπλής κατεύθυνσης: δηλαδή, το περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο που βλέπει ο άνθρωπος, αλλά και ο τρόπος που βλέπει ο άνθρωπος το περιβάλλον, επηρεάζει το ίδιο περιβάλλον (Wiberg, 2006:5). Με άλλα λόγια, ο Dewey δεν αντιλαμβανόταν την ανθρώπινη σκέψη ως προϊόν της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον, αλλά ως εργαλείο μέσα από το οποίο έλεγχε και καθοδηγούσε αυτή την αλληλεπίδραση. Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης που αφορά τη γνώση, ο Dewey το ονομάζει *διάδραση ή συναλλαγή* (transaction) (Dewey & Bentley, 1949). Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, η γνώση είναι μια προσαρμοστική ανθρώπινη απόκριση στις συνθήκες του περιβάλλοντος που στοχεύει όμως στην ανακατασκευή αυτών των συνθηκών μέσα από την κατασκευή των εννοιών (Giossos *et al.*, 2009).

Τι σημαίνουν όλα αυτά για την *εκπαίδευση από απόσταση* και, κυρίως, για την *διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση* στην *εκπαίδευση από απόσταση*; Ο Moore θεώρησε τη *διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση* ως το ψυχολογικό και

<sup>1</sup> Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρήση δύο εναλλακτικών όρων του transaction στην ελληνική γλώσσα εμφανίζεται διότι δεν έχει ακόμα καθιερωθεί ένας κοινά αποδεκτός όρος.

επικοινωνιακό διάστημα/κενό που χωρίζει τον διδάσκοντα και τον μαθητευόμενο (1993).

### **Η έννοια της δομής, του διαλόγου και της αυτονομίας**

Σύμφωνα με τον Moore (1993), η *διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση* έχει άμεση σχέση με τρία συμπλέγματα (*clusters*) εννοιών όπως τα ονομάζει: τον *διάλογο*, τη *δομή* και την *αυτονομία* του μαθητευόμενου. Αναλυτικότερα, ο Moore προσεγγίζει:

- Τον *διάλογο*, ως κάτι περισσότερο από μια απλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση του *μαθητευόμενου* και του *διδάσκοντα*. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε εκείνο το είδος επικοινωνίας που γίνεται με ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους, που προϋποθέτει διάθεση συνεργασίας και κατανόησης από τη μεριά του *διδάσκοντα* και που εν τέλει κατορθώνει να λύσει τα προβλήματα του *μαθητευόμενου*.
- Τη *δομή*, ως την ακαμψία ή την ευελιξία που υπάρχει σε ένα μάθημα (*course*) σε ότι αφορά α) την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών του στόχων, β) τις χρησιμοποιούμενες διδακτικές στρατηγικές, γ) τις διαδικασίες αξιολόγησης και, τέλος, δ) την κάλυψη των αναγκών κάθε ξεχωριστού εκπαιδευόμενου.
- Την *αυτονομία*, ως τον βαθμό που ο μαθητευόμενος ασκεί έλεγχο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο αυτός που μαθαίνει αποφασίζει για τους διδακτικούς στόχους, τον τρόπο και το ρυθμό της μαθησιακής του πορείας και τον τρόπο και τις μεθόδους αξιολόγησής του.

Ο Moore κατατάσσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας που προσφέρουν στον μαθητευόμενο στους ακόλουθους τομείς: α) σχεδιασμός, β) υλοποίηση και γ) αξιολόγηση της διδασκαλίας (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Μαυροειδής, 2009). Στη βάση αυτή αφενός γεφυρώνονται οι διαφορές μεταξύ συμβατικών και από απόσταση προγραμμάτων (λόγω της ύπαρξης *διάδρασης* ή *συναλλαγής* και στους δύο τύπους προγραμμάτων) και αφετέρου η απόσταση δεν καθορίζεται πλέον από τη γεωγραφία, αλλά από τη συσχέτιση μεταξύ διαλόγου και δομής, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη και την αυτονομία του μαθητευόμενου (Guanawardena & McIsaac, 2004).

Όσων αφορά το ζήτημα του πως θα επηρεάσει η αύξηση της δομής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος τον διάλογο που αναπτύσσεται, δεν υπάρχει ομοφωνία καθώς οι απόψεις των θεωρητικών της εκπαίδευσης από απόσταση δίστανται. Ορισμένοι ερευνητές (Vrasidas & McIsaac, 1999; Stein & Wanstreet, 2003) υποστηρίζουν ότι η αυξημένη δομή οδηγεί σε αύξηση του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Moore (Giossos *et al.*, 2009), η αύξηση της δομής στην *εκπαίδευση από απόσταση* είναι πιθανόν να μειώσει το διάλογο. Συνεπώς, το ζήτημα αυτό παραμένει ανοικτό προς διερεύνηση.

### **Η έννοια του ελέγχου**

Οι Garrison και Baynton (1987) ήταν οι πρώτοι που τη δεκαετία του 1980 ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την επεξήγηση της έννοιας του *ελέγχου* στο πλαίσιο της *διαδραστικής ή συναλλακτικής απόστασης*. Ο *έλεγχος* ορίστηκε ως η δυνατότητα και η ικανότητα να επηρεάζεται η μαθησιακή διαδικασία. Οι Garrison και Baynton πρότειναν τη μετάβαση από την έννοια της *ανεξαρτησίας* στην έννοια του *ελέγχου* ώστε να γίνει δυνατή μία πιο ολοκληρωμένη περιγραφή της αλληλεπιδραστικής μορφής της *εκπαίδευσης από απόσταση* και, κυρίως, της αλληλεπίδρασης μεταξύ του διδάσκοντα,

του μαθητεύομενου και των υπόλοιπων παραγόντων στο πλαίσιο της *εκπαίδευσης από απόσταση*.

Το μοντέλο τους πρότεινε ότι ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας προκύπτει από το συνδυασμό τριών θεμελιωδών συνιστωσών:

- α) την ανεξαρτησία του μαθητή, δηλ. την ευκαιρία να κάνει επιλογές,
- β) την επάρκεια και την ικανότητά του, δηλ. τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα κίνητρα του, και
- γ) την υποστήριξη του από ανθρώπινους και μη πόρους.

Η δυναμική ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις τρεις συνιστώσες καθιστά τον μαθητή ικανό να αναπτύξει και να διατηρήσει τον έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Οι έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης**

Η έννοια της *αλληλεπίδρασης* είναι μία θεωρητική κατασκευή η οποία έχει πάρει ιδιαίτερα σημαντική θέση στη σύγχρονη βιβλιογραφία της *εκπαίδευσης από απόσταση*. Ερευνητές όπως οι Garrison and Shale (1987) σε ορισμούς που έχουν δώσει για την *εκπαίδευση από απόσταση* τοποθετούν την *αμφίδρομη επικοινωνία* στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως της απόστασης μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή. Υπάρχει σαφής πρόθεση συνεπώς να τοποθετηθεί η συνδιαλλαγή μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής και η θεώρηση να ξεφύγει από τις οργανωτικές παραδοχές του «μοντέλου της βιομηχανικής παραγωγής» του Peters, το οποίο είναι ένα από τα θεωρητικά αναπτύγματα που είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαίδευση από απόσταση τον 20ο αιώνα (δεκαετίες '70-'80). Ο Peters χαρακτήρισε την εκπαίδευση από απόσταση σαν μία μέθοδο μετάδοσης γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων, η οποία καθίσταται ορθολογική με την εφαρμογή καταμερισμού εργασίας και οργανωτικών αρχών, καθώς και από την εκτενή χρήση τεχνικών μέσων, κυρίως για την αναπαραγωγή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού που επιτρέπει την εκπαίδευση μεγάλου αριθμού μαθητών ταυτόχρονα, ανεξάρτητα με το που αυτοί διαμένουν (Gunawardena & McIsaac, 2004; Λιοναράκης, 2005). Η εκπαίδευση από απόσταση περιγράφεται έτσι ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης, ενώ δημιουργείται μία αντίθεση μεταξύ ανεξαρτησίας και αλληλεπίδρασης, κάτι που πλέον έχει ξεπεραστεί με την χρήση της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή (Computer Mediated Communication-CMC).

Η έννοια της *αλληλεπίδρασης* είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα τόσο των προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση όσο και των παραδοσιακών. Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση στην *εκπαίδευση από απόσταση*, ο Moore (1989) διακρίνει τρεις μορφές αλληλεπίδρασης: α) αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου, β) αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα και γ) αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή. Αναλυτικότερα:

- Η αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου προσιδιάζει στη θεωρία του Holmberg για την *καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάσκεψη* (*Guided Didactic Conversation*), όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το τυπωμένο κείμενο (Holmberg, 1983). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι διαμορφωτές του υλικού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των συνθηκών «αλληλεπίδρασης» του φοιτητή με ένα υλικό αυτό-μάθησης. Μία κριτική που

δέκτηκε η θεωρία αυτή, αφορά το κατά πόσο ένα αδρανές εκπαιδευτικό πακέτο, ανεξάρτητα από το πόσο καλογραμμένο είναι, αποτελεί ένα ικανοποιητικό υποκατάστατο της πραγματικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα (Garrison, 2000).

- Η αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα αποτελεί τη συνιστώσα της θεωρίας του Moore που διασφαλίζει κίνητρο, ανάδραση και διάλογο μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα. Αυτή η αλληλεπίδραση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό απαραίτητη από τους διδάσκοντες και επιθυμητή από τους μαθητές. Ο Moore αναφέρει ότι ο διδάσκων είναι ιδιαίτερα πολύτιμος στο να ανταποκρίνεται στην εφαρμογή της νέας γνώσης από τον μαθητή.
- Τέλος, η αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και διαλόγου που προκύπτει μεταξύ των μαθητών σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα αν συμβαίνει με δομημένο ή μη-δομημένο τρόπο. Αυτή η μορφή αλληλεπίδρασης θα αποτελέσει την πρόκληση για τον 21ο αιώνα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, στην πορεία προς το σχεδιασμό διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων. Η διευκόλυνση αυτού του τύπου της αλληλεπίδρασης, θα συμβάλει σημαντικά σε μία μαθητοκεντρική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και θα δώσει την ευκαιρία για κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος και της κατασκευής της γνώσης μεταξύ μαθητών οι οποίοι θα συνδέονται μεταξύ τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι Hillman, Willis and Gunawardena (1994) προχώρησαν τη θεωρία του Moore προσθέτοντας μία τέταρτη μορφή αλληλεπίδρασης στο μοντέλο του, την αλληλεπίδραση μαθητή-διεπιφάνειας (interface), η οποία κρίθηκε απαραίτητη λόγω της προσθήκης των επικοινωνιακών συστημάτων νέας τεχνολογίας που διαμεσολαβούν στην επικοινωνιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, οι μαθητές που δεν διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη χρήση των νέων αυτών μέσων επικοινωνίας ξοδεύουν υπερβολικό χρόνο για να αλληλεπιδράσουν με την τεχνολογία ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν ή να μάθουν. Οι σχεδιαστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει επιπλέον να συμπεριλαμβάνουν τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης μαθητή-διεπιφάνειας που θα δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα να έχει μία επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα τεχνολογικά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό ο Kearsley (1995) επισημαίνει ότι πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης αλληλεπίδρασης, καθώς η ασύγχρονη αλληλεπίδραση παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα για έλεγχο στο μαθητή, ενώ η σύγχρονη αλληλεπίδραση μπορεί να παρέχει ένα αίσθημα αυθορμητισμού (spontaneity) και ενθουσιασμού (excitement), τα οποία δεν υπάρχουν στην ασύγχρονη αλληλεπίδραση.

### **Οι έννοιες της πρόσβασης και της αμεροληψίας**

Δύο βασικά, αλληλοσυνδεδεμένα, χαρακτηριστικά στο πλαίσιο της οργάνωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης από απόσταση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι αυτά της «πρόσβασης» (access) και της «αμεροληψίας» (equity), δηλαδή ουσιαστικά της αμερόληπτης εξασφάλισης δυνατοτήτων πρόσβασης στη μάθηση για όλους τους εκπαιδευόμενους (Arafeh, 2004; Clark, 2000; Levin & Tinkler, 2001). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικά εμπόδια στη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η πρόσβαση στους Η/Υ και στο διαδίκτυο. Συγχρόνως, οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στη χρησιμότητα των Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται άμεσα από τις δυνατότητες πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες που τους παρέχει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σύμφωνα με την Spratt

(2001), οι πληροφορίες σχετικά με την πρόσβαση των φοιτητών στις νέες τεχνολογίες, στους Η/Υ και στο διαδίκτυο αποτελούν βασική παράμετρο και δίνουν το περίγραμμα της συμπεριφοράς των σπουδαστών στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Οι υπάρχουσες πληροφορίες, σύμφωνα με την Spratt, είναι περιορισμένες σε βάθος αλλά και εφαρμοσιμότητα.

Η Arafeh (2004) αναφέρει ότι η ανάπτυξη κατάλληλης νομοθεσίας, πολιτικών και κανονισμών είναι θεμελιώδης για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης της από απόσταση εκπαίδευσης, κυρίως ως προς τη διασφάλιση των εκπαιδευτικών φορέων, των διδασκόντων αλλά και των μαθητών ως ατόμων, ώστε να έχουν την τεχνική δυνατότητα για πρόσβαση στις απαραίτητες τεχνολογίες. Ιδιαίτερη σημασία έχει στο πλαίσιο αυτό το διαδίκτυο, καθώς είναι το βασικό μέσο που χρησιμοποιείται για εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Dickard, 2003; International ICT Literacy Panel, 2001), θα πρέπει οι διαμορφωτές της πολιτικής να κατανοήσουν ότι τα θέματα αμεροληψίας αφορούν λιγότερο τη διασφάλιση της πρόσβασης σε Η/Υ και λογισμικό (hardware and software access), παρότι και αυτή παραμένει ιδιαίτερα σημαντική, και περισσότερο τη διασφάλιση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (που στην αγγλική γλώσσα προσδιορίζονται με τη συντομογραφία ICT literacy and skill). Σε μία μαθητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στους ίδιους τους διδασκόμενους, στα χαρακτηριστικά τους, στους εκπαιδευτικούς στόχους τους, στις προσδοκίες τους και στις ανάγκες τους για υποστήριξη, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. Η γνώση των στοιχείων αυτών στο πλαίσιο ενός από απόσταση εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντική ώστε οι ΤΠΕ να αξιοποιηθούν για την παροχή αμερόληπτης και ποιοτικής πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε χαμηλό κόστος.

Όπως αναφέρει ο Μαυροειδής (2009), με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ηλεκτρονικά μέσα (e-learning), δημιουργήθηκε μία σειρά από μοντέλα, τα λεγόμενα μοντέλα αποδοχής της τεχνολογίας (Technology Acceptance Models). Τα μοντέλα αυτά άρχισαν ήδη να διαμορφώνονται από τα μέσα της δεκαετίας του '70 στην προσπάθεια επεξήγησης της συμπεριφοράς των χρηστών, στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευομένων, όσον αφορά στην αποδοχή και χρήση της τεχνολογίας. Τα σημαντικότερα από τα μοντέλα αυτά είναι: το μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης (TRA), το μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (TPB), το μοντέλο «ταιριάσματος έργου-τεχνολογίας» (TTF), το μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία διάχυσης της τεχνολογίας (IDT), το μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία «προσδοκίας-διάσκεψης» (EDT) και, τέλος, το μοντέλο αποδοχής της τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM), το οποίο είναι και το πλέον διαδεδομένο. Η απόδοξη της τεχνολογίας και το μοντέλο TAM πολύ συχνά συνδυάζονται με κοινωνικούς παράγοντες, ώστε να γίνει μία πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλουν σε μία αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Mavroidis *et al.*, 2013).

#### **Η έννοια της κοινωνικής παρουσίας**

Ένα κοινωνικός/ψυχολογικός παράγοντας ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την από απόσταση εκπαίδευση είναι η *κοινωνική παρουσία* (social presence), η οποία

έχει μελετηθεί κυρίως από ερευνητές του πεδίου της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Short, Williams και Christie (1976), ως κοινωνική παρουσία ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται *κοινωνικά παρόν* σε μία διαμεσολαβούμενη κατάσταση. Δύο έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνική παρουσία είναι η «οικειότητα» (intimacy) και η «αμεσότητα» (immediacy). Οι Short *et al.* (1976) θεωρούν ότι η αίσθηση της *κοινωνικής παρουσίας* κατά τη χρήση του επικοινωνιακού μέσου συμβάλει στην αύξηση του βαθμού οικειότητας, ο οποίος εξαρτάται από παράγοντες όπως η φυσική απόσταση, η οπτική επαφή και το χαμόγελο. Για παράδειγμα, η επικοινωνία μέσω εικόνας προκαλεί μεγαλύτερη οικειότητα από ότι μόνο μέσω ήχου, αν όλες οι άλλες παράμετροι είναι ίδιες. Θεωρούν δηλαδή πως το μέσο ουσιαστικά υπαγορεύει τον *βαθμό κοινωνικής παρουσίας* βάση των περιορισμών που θέτει. Όμως η πιο πρόσφατη θεώρηση της *κοινωνικής παρουσίας*, όπως εκφράζεται από ερευνητές όπως οι Gunawardena και Zittle (1997), Richardson και Swan, (2003) και Stein και Wanstreet (2003), έχει εξελίξει την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι η επικοινωνία μπορεί να διευκολυνθεί ώστε η αντίληψη της κοινωνικής παρουσίας να ενισχυθεί, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, επιτυγχάνοντας και τα ίδια αποτελέσματα.

Η θεωρία δεν υποδεικνύει εξάλλου ότι η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία συνεπάγεται εξ ορισμού υψηλή *αίσθηση κοινωνικής παρουσίας*. Και στην πράξη πολλές φορές συμβαίνει το αντίθετο, για παράδειγμα, όταν οι φοιτητές ή οι διδάσκοντες αισθάνονται αποξενωμένοι. Η *κοινωνική παρουσία* από μόνη της δεν διασφαλίζει την ανάπτυξη κριτικής συνομιλίας (critical discourse) στην εκπαίδευση, είναι όμως εξαιρετικά δύσκολο μία τέτοιου είδους συνομιλία να αναπτυχθεί χωρίς την *κοινωνική παρουσία* (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι ο βαθμός κοινωνικής παρουσίας στην *εκπαίδευση από απόσταση* (κυρίως με αξιοποίηση των ΤΠΕ) μπορεί να μην διαφέρει από αυτόν στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, ανάλογα με την εκπαιδευτική δραστηριότητα (Baskin & Henderson, 2005; Franciscato *et al.*, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, μια μικτή (blended) εκπαίδευση μπορεί πιθανόν να εκμεταλλευτεί τα θετικά στοιχεία της πρόσωπο με πρόσωπο και της *εκπαίδευσης από απόσταση*. Καθώς η επίδραση της *κοινωνικής παρουσίας* είναι ζωτικής σημασίας για την επικοινωνία και τη μάθηση μέσω διαδικτύου, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Tu & McIsaac, 2002), θεωρητικές κατασκευές όπως η *κοινωνική παρουσία*, η *οικειότητα* και η *αμεσότητα* αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προς εξέταση στο πλαίσιο της μετάβασης προς θεωρητικές διατυπώσεις που σχετίζονται με το «κτίσιμο» κοινοτήτων σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας επηρεάζεται από γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές.

### **Η έννοια της κοινότητας αναζήτησης**

Η έννοια της *κοινότητας αναζήτησης* έχει ξεκινήσει από τον χώρο της φιλοσοφίας και έχει εισαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης την τελευταία περίπου δεκαετία. Σύμφωνα με τον Lipman (2003), κοινότητα αναζήτησης είναι μια ομάδα (π.χ. μία τάξη μαθητών, φοιτητών κ.ά.) μέσα στην οποία αναπτύσσεται η γνώση με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, σύνδεσης, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των μελών της. Στην εκπαίδευση από απόσταση το μοντέλο των κοινοτήτων αναζήτησης μεταξύ διδασκόντων και μαθητών θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα

μέσω της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων και, συγκεκριμένα, της κοινωνικής παρουσίας (social presence), της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Η γνωστική παρουσία θεωρείται από τους Garrison *et al.* (2000) ως το πιο σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρότι η γνωστική παρουσία, το κατά πόσο δηλαδή οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα αναζήτησης μπορούν να κατασκευάζουν γνώση μέσω της διαρκούς επικοινωνίας, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί ούτε στη συμβατική εκπαίδευση, ωστόσο αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία και εμφανίζει επίσης ιδιαίτερη δυσκολία όταν το μέσο επικοινωνίας αλλάζει (όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην επικοινωνία μέσω υπολογιστή για εκπαιδευτικούς σκοπούς). Η γνωστική παρουσία είναι βασικό στοιχείο για την κριτική σκέψη, η οποία για πολλούς ερευνητές αποτελεί την πεμπτούσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κοινωνική παρουσία - δηλαδή η ικανότητα των συμμετεχόντων σε μία κοινότητα αναζήτησης να προεκβάλουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά στην κοινότητα και να παρουσιάζονται έτσι ως «πραγματικοί άνθρωποι» στα άλλα μέλη της - αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας, ενισχύεται από συνεργατικές δραστηριότητες και αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητευομένων από τη μαθησιακή διαδικασία (Garrison & Arbaugh, 2007). Η κοινωνική παρουσία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία στην εκπαίδευση όταν υπάρχουν και συναισθηματικοί στόχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η διδακτική παρουσία αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία: τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διευκόλυνσή της. Η διδακτική παρουσία υποστηρίζει και ενισχύει την κοινωνική και τη γνωστική παρουσία, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

### Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκαν ορισμένες από τις βασικές θεωρητικές έννοιες της εκπαίδευσης από απόσταση. Δεν έγινε διαπραγμάτευση των θεωριών ή των θεωρητικών πλαισίων μέσα από τα οποία αυτή μπορεί να προσεγγισθεί όπως, για παράδειγμα, η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδακτικής του Otto Peters (1971) που συνιστά μια θεωρία για την οργάνωση της εκπαίδευσης από απόσταση και όχι μια θεωρητική έννοια στο πλαίσιο κάποιας θεωρίας. Επίσης, από το σύνολο των χρησιμοποιούμενων θεωρητικών εννοιών η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε μόνο σε αυτές που εμφανίζονται αποκλειστικά ή κυρίως στην εκπαίδευση από απόσταση. Για παράδειγμα, δεν αναπτύχθηκαν οι έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης, μια και αυτές εμφανίζονται και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Στη βάση αυτή, στην παρούσα εργασία συζητήθηκαν οι έννοιες της ανεξαρτησίας, της απόστασης, της δομής, του διαλόγου, της αυτονομίας, του ελέγχου, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της πρόσβασης, της αμεροληψίας, της κοινωνικής παρουσίας και των κοινοτήτων αναζήτησης. Σκοπός δεν ήταν να εξαντληθεί το σύνολο των θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση από απόσταση, αλλά να γίνει μία παρουσίαση των κυριότερων εννοιών που απασχολούν τη σύγχρονη ερευνητική πρακτική της εκπαίδευσης από απόσταση. Παρόλα αυτά υπάρχουν έννοιες που στο παρελθόν ήταν στον πυρήνα της έρευνας του επιστημονικού πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η έννοια του εκπαιδευτικού πακέτου (course

material) και του σχεδιασμού του (Gunawardena & McIsaac, 2004; Holmberg, 1997; Shearer, 2003) και που πλέον με την ανάπτυξη των ΤΠΕ έχουν μετασηματισθεί και ενταχθεί σε ένα νέο πλαίσιο/πεδίο. Ένα τέτοιο, είναι αυτό των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (Massive Open Online Courses-MOOCs) που αποτελούν έναν ραγδαία, από το 2008, αναπτυσσόμενο τομέα κυρίως στη Βόρεια Αμερική (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013). Καθώς το πεδίο αυτό είναι υπό ανάπτυξη και δεν έχει επαρκώς θεμελιωθεί θεωρητικά δεν συμπεριελήφθη στην ανάλυση των θεωρητικών εννοιών που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν τα ακόλουθα. Καταρχάς, από την παράθεση και μόνο των θεωρητικών εννοιών, διαπιστώνεται ότι ιστορικά εφευρίσκονται μεν νέες, ωστόσο, επανέρχονται και παλαιότερες όχι όμως με ένα γραμμικό αποκλειστικό τρόπο. Για παράδειγμα, η έννοια της αλληλεπίδρασης διαπιστώνεται ότι επανέρχεται με διαφορετικό περιεχόμενο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αντίστοιχα, η έννοια της ανεξαρτησίας επανεμφανίζεται μετασηματισμένη ως αυτονομία. Τέλος, επισημαίνεται ότι οι διάφορες αυτές θεωρητικές έννοιες σε κάποιες περιπτώσεις επίσης αλληλο-διαπλέκονται. Για παράδειγμα, η έννοια της κοινωνικής παρουσίας εμπεριέχει χωρίς άλλο την έννοια της αλληλεπίδρασης. Εν τέλει, ποιες θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι είναι οι θεμελιώδεις έννοιες της *εκπαίδευσης από απόσταση*, χωρίς τις οποίες δεν υφίσταται αυτή η μορφή της εκπαίδευσης; Μια ενδεχομένως προφανής απάντηση στο ερώτημα αυτό, θα ήταν ότι η θεμελιώδης έννοια είναι αυτή της *απόστασης*. Ωστόσο, ακόμα και αυτή η προφανής απάντηση σε κάποιο βαθμό αναιρείται στη βάση του διαφορετικού περιεχομένου που έχει λάβει η έννοια της απόστασης, είτε ως γεωγραφική είτε ως ψυχολογική (Moore, 1993) στην πορεία της *εκπαίδευσης από απόσταση*. Σε κάθε περίπτωση, δύο θεμελιώδεις έννοιες που υποκρύπτονται πίσω από αυτές που αναλύθηκαν και που συνεχώς αναδύονται, είναι οι έννοιες του μαθητή και του δασκάλου, καθώς και αυτές της μάθησης και της διδασκαλίας. Για αυτό άλλωστε όλες οι έννοιες που αναλύθηκαν και που αφορούσαν την *εκπαίδευση από απόσταση*, λειτουργούν ερμηνευτικά ή εξηγητικά στη βάση του δίπολου 'μαθητής/δάσκαλος', καθώς και αυτού της 'μάθησης/διδασκαλίας'.

## Βιβλιογραφία

- Arafeh, S. (2004). *The Implications of Information and Communications Technologies for Distance Education: Looking Toward the Future*. Final Report. SRI Project Number P11913. Arlington, VA: SRI International. Διαθέσιμο στο: <http://www.sri.com/policy/csted/reports/sandt/it>.
- Baath, J.A. (1985). A note on the origin of distance education. *ICDE Bulletin*, 7, 61-62.
- Baskin, C., & Henderson, M. (2005). Ariadne's Thread: using social presence indices to distinguish learning events in face-to-face and ICT-rich settings. *E-Learning*, 2(3), 252-261.
- Battenberg, R.W. (1728). *The Boston Gazette*, Marc 20.
- Boucher, M. (1973). *Spes in arduis - A History of the University of South Africa*. Pretoria: University of South Africa.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1 & 2), 93-106. Διαθέσιμο στο <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/issue/view/13/showToc>.
- Γκιόσος, Ι. (2009). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία κλίμακας απόστασης συναλλαγής στο περιβάλλον του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Clark, T. (2000). *Virtual High Schools: State of the States: A Study of Virtual High School Planning and Operation in the United States*. Macomb, IL: Centre for the Application of Information Technologies.
- Dickard, N. (2003). *The Sustainability Challenge: Taking EdTech to the Next Level*. Washington, DC: Benton Foundation.
- Francescato, D., Porcelli, R., Mebane, M., Cuddetta, M., Klobas, J., & Renzi, P. (2006). Evaluation of the efficacy of collaborative learning in face-to-face and computer-supported university contexts. *Computers in Human Behavior*, 22, 163–176.
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet & Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D.R., & Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-133.
- Garrison, D.R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21<sup>st</sup> century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17. Διαθέσιμο στο: <http://www.irrodl.org/content/v1.1/andy.pdf>.
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzou, K. (2009). Reconsidering Moore's transactional distance theory. *European Journal of Open Distance and ELearning- EURODL*, 11, 1-6. Retrieved from <http://www.eurodl.org/?article=374>.
- Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen, (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 355-395) (2<sup>nd</sup> edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–25.
- Hillman, D.C., Willis, D.J., & Gunawardena, C.N. (1994). Learner interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning*, 12(1), 31–39.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversion in distance education. In D. Seward, D. Keegan, & B. Holmberg, (eds.), *Distance education: International Perspectives* (pp. 114 – 122). London: Routledge.
- International ICT Literacy Panel (2001). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Jonassen, D.H. (1992). Applications and limitations of hypertext technology for distance learning. *Paper presented at the Distance Learning Workshop*. Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.
- Kearsley, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. *Paper presented at the Third Distance Education Research Symposium*, May 18-21. The American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.
- Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Levin, D., & Tinkler, J. (2001). *Internet-Based Distance Education at the K–12 Level: Issues Related to Access, Prevalence, and Effectiveness - Draft*. Washington, DC: William and Flora Hewlett Foundation.
- Λιοναράκης, Α. (1998). Ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (1<sup>ος</sup> τόμος, σσ. 143-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liyaganawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The international review of research in open and distance learning*, 14(3). Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2602>.

- Μαυροειδής, Η. (2009). *Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mavroidis, I., Karatrantou, A., Koutsouba, M., Giossos, Y. and Papadakis, S. (2013). Technology Acceptance and Social Presence in Distance Education – A Case Study on the Use of Teleconference at a Postgraduate Course of the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and E-Learning- EURODL*, 16(2), 76-96. Available at [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/Mavroidis\\_et\\_al.pdf](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/Mavroidis_et_al.pdf).
- Moore, M. (1991): Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Noffsinger, J.S. (1926). *Correspondence Schools, Lyceums, Chataauguas*. New York: Macmillan.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Peters, O. (1971) Theoretical aspects of correspondence instruction. In O. Mackenzie, & E.L. Christensen (eds.), *The Changing World of Correspondence Study*. University Park: Pennsylvania State University.
- Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1–19. Διαθέσιμο στο <http://www.irrodl.org/content/v1.1/otto.pdf>.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-87.
- Shearer, R. (2003). Instructional Design in Distance Education: An Overview. In M. G Moore & W. G. Anderson. *Handbook of Distance Education* (pp. 275-286) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Spratt, K. (2002). *Undergraduate Student Computer Use: A Literature Review of Current Research. Proceedings of the Symposium: Gauging the Impact on Technology on Learning and the UC Undergraduate Experience: A Preliminary Discussion on the Development of a New Survey Instrument*. 23 January 2002. University of California-Santa Barbara.
- Stein, D.S., & Wanstreet C.E. (2003). Role of social presence, choice of online or face-to-face group format, and satisfaction with perceived knowledge gained in a distance learning environment. *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (pp.193-198). The Ohio State University, Columbus, OH, 8-10 October 2003.
- Tu, C.H, & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Vrasidas, C., & McIsaac, S. M. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.
- Wedemeyer, C.A. (1977). Independent study. Στο A. S. Knowles (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education* Boston: Northeastern University.
- Wedemeyer, C.A. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-traditional Learning in the Lifespan*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Wedemeyer, Ch., & Najem, R. (1969). AIM: From Concept to Reality. The Articulated Instructional Media Program at Wisconsin. *Notes and Essays on Education for Adults No 61*, New York: Syracuse University Press