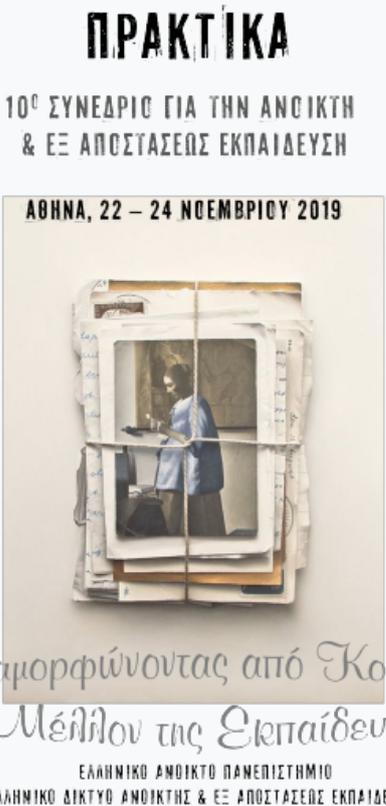


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1Α (2019)



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ISBN 978-618-5335-03-8

**Η μάθηση σε μία Τηλε-κοινότητα Διερεύνησης.
Από τη Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης στη
Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας.**

*Αθανάσιος Κανελλόπουλος, Μαρία Ι. Κουτσούμπα,
Ιωάννης Γκιόσος*

doi: [10.12681/icodl.2329](https://doi.org/10.12681/icodl.2329)

Η μάθηση σε μία Τηλε-κοινότητα Διερεύνησης. Από τη Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης στη Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας.

Learning on a Tele-community of Inquiry. From the Transactional Distance Theory to the Theory of Tele-proximity.

Αθανάσιος Κανελλόπουλος
Εκπαιδευτικός
Β/θμιας Εκπ/σης
ΠΕ87.08, ΠΤ, Μ.Εδ.
tkgr1973@gmail.com

Μαρία Ι. Κουτσούμπα
Καθηγήτρια
ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ
makouba@phed.uoa.gr

Ιωάννης Γκιόσος
Αναπλ. Καθηγητής
ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ
ygiossos@phed.uoa.gr

Abstract

The development of technology and the application of digital tools, such as videoconference, in the Distance Education have created concerns related to the quality of teaching and learning offered to it. In order to ensure a successful educational and learning process, through videoconferencing, appropriate planning, based on the principles governing learning by videoconferencing, is necessary. The aim of this study is to explore and highlight the specific characteristics of learning, by videoconferencing, in a community of inquiry through the existing theories and learning models for Distance Education. The Transactional Distance Theory and the Community of Inquiry Model delimit a specific pedagogical framework with functions and parameters that can lead to a successful educational experience in Distance Education. The Theory of Tele-proximity develops the Community of Inquiry Model in a Tele-community of Inquiry Model, highlighting the importance of the audiovisual signals emitted in videoconferencing for the cultivation of immediacy and familiarity, which enhances the learning effect. From the discussion it is concluded that the theories and learning models for Distance Education are not sufficient to identify an "integrated" way of learning by videoconferencing, but there is the need to formulate a new theoretical framework for videoconferencing in the Distance Education, that will compose theories and cognitive approaches from both Distance Education and "in person" education.

Key – words: *Videoconference, transactional distance, community of inquiry, tele-proximity, audiovisual learning, tele-learning*

Περίληψη

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εφαρμογή ψηφιακών εργαλείων στην εξΑΕ, όπως η τηλεδιάσκεψη, έχει δημιουργήσει προβληματισμούς που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης που προσφέρεται σε αυτήν. Προκειμένου να διασφαλιστεί μία επιτυχημένη εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, μέσω τηλεδιάσκεψης, είναι απαραίτητος ο κατάλληλος σχεδιασμός που θα βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη μάθηση με τηλεδιάσκεψη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης, μέσω

τηλεδιάσκεψης, σε μία κοινότητα διερεύνησης διαμέσου των υπάρχουσών θεωριών και μοντέλων μάθησης της εξΑΕ. Η Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης και το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης οριοθετούν ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο με λειτουργίες και παραμέτρους που μπορούν να οδηγήσουν σε μία επιτυχημένη εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαιδευτική εμπειρία. Η Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας εξελίσσει το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης σε Μοντέλο Τηλε-κοινότητας Διερεύνησης, αναδεικνύοντας τη σημασία των οπτικοακουστικών σημάτων που εκπέμπονται στην τηλεδιάσκεψη για την καλλιέργεια της αμεσότητας και της οικειότητας των συμμετεχόντων, η οποία και ενισχύει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Από τη συζήτηση προκύπτει το συμπέρασμα πως οι θεωρίες και τα μοντέλα της εξΑΕ δεν επαρκούν για να προσδιορίσουν «ολοκληρωμένα» τη μάθηση με τηλεδιάσκεψη, αλλά υπάρχει η ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου θεωρητικού πλαισίου που θα συνθέτει θεωρίες και γνωστικές προσεγγίσεις τόσο από την εξΑΕ όσο και από τη δια ζώσης διδασκαλία.

Λέξεις – Κλειδιά: *Τηλεδιάσκεψη, διαδραστική απόσταση, κοινότητα διερεύνησης, τηλε-εγγύτητα, οπτικοακουστική μάθηση, τηλε-μάθηση*

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αδιαμφισβήτητα, άνοιξαν το δρόμο για την ενίσχυση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα (Mavroidis, Karatrantou, Koutsouba, Gioussos, & Papadakis, 2013). Οι έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης δεν πρέπει να ταυτίζονται, καθώς η δεύτερη συνδέεται με τις διανοητικές και αλληλεπιδραστικές διεργασίες του ατόμου (Illeris, 2016; Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017; Λιοναράκης, 2006). Παράλληλα, η εφαρμογή των τεχνολογικών μέσων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) δημιούργησε προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της μάθησης που προσφέρεται σε αυτήν, αλλά και σχετικά με τους αποτελεσματικότερους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009). Έννοιες που σχετίζονται με αυτούς τους παιδαγωγικούς προβληματισμούς είναι η ανεξαρτησία, η απόσταση, η δομή, ο διάλογος, η αυτονομία, ο έλεγχος, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η πρόσβαση, η αμεροληψία, η κοινωνική παρουσία και η κοινότητα διερεύνησης (Μαυροειδής, Γκιόσος, & Κουτσούμπα, 2014). Πρόκειται για παραμέτρους που αν αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο οδηγούν στη μείωση της διαδραστικής απόστασης μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα (ή/και μαθησιακού περιβάλλοντος) που όρισε ο Moore (1993), συνεισφέροντας στο καλύτερο δυνατόν μαθησιακό αποτέλεσμα.

Είναι γεγονός πως η κουλτούρα της ψηφιακής εποχής, η ποικιλότητα των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας, η πολυμορφικότητα της εξΑΕ, αλλά και ο πλουραλισμός των αρχών μάθησης και διδασκαλίας, οδήγησαν την εξΑΕ στην προσφορά μιας πολυαισθητηριακής μαθησιακής διαδικασίας και εμπειρίας (Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης, & Λιοναράκης, 2015; Λιοναράκης, 2006). Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη χρήση του διαδικτύου στην εξΑΕ, αναπτύχθηκε ραγδαία η ηλεκτρονική μάθηση και οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της χρήσης του διαδικτύου (Goel, Zhang, & Templeton, 2012). Με το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον να διαδραματίζει, πλέον, πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης, το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης που διατυπώθηκε από τους Garrison, Anderson και Archer (1999) προσέγγισε τη μαθησιακή διαδικασία της ηλεκτρονικής εξΑΕ που βασίζεται στην

ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας.

Η διάδοση της χρήσης του βίντεο, όμως, ως σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας, άλλαξε τα δεδομένα όχι μόνο στην επικοινωνία των ανθρώπων αλλά και στις εξΑΕ εφαρμογές. Η τηλεδιάσκεψη αποτελεί, στις μέρες μας, ένα διαδεδομένο μέσο επικοινωνίας για τα εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014) και περιλαμβάνει την αμφίδρομη επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων χρησιμοποιώντας συνδυασμό βίντεο και ήχου, με ταυτόχρονη δυνατότητα ανταλλαγής δεδομένων σε πραγματικό χρόνο (Mavroidis et al., 2013; Αναστασιάδης κ. συν., 2011). Προσφέροντας ένα πλούσιο επικοινωνιακό περιβάλλον, η τηλεδιάσκεψη συνεισφέρει σε μία μορφή διδασκαλίας πολύ κοντινή με αυτή της δια ζώσης, μειώνοντας το πιθανό συναίσθημα απομόνωσης του διδασκόμενου (Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη, 2010).

Η τηλεδιάσκεψη χρησιμοποιείται στη σχολική εξΑΕ, σε εξΑΕ προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα, με τη βιβλιογραφία να αποδεικνύει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη της. Η έρευνα, όμως, για τη χρήση του βίντεο ως σύγχρονη μορφή επικοινωνίας δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Μελετώντας τη συμβολή της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία, οι Themeli και Bougia (2016) εξέλιξαν το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και διατύπωσαν τη Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας που αναφέρεται στη λειτουργία μίας τηλε-κοινότητας διερεύνησης, δηλαδή της κοινότητας διερεύνησης που αναπτύσσεται στο μαθησιακό περιβάλλον μιας τηλεδιάσκεψης.

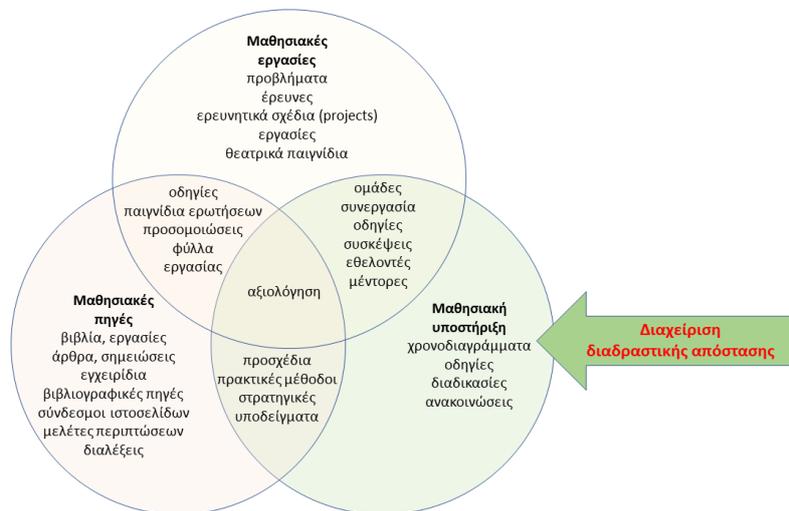
Στη βάση των παραπάνω είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί το πώς οι υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα μάθησης της εξΑΕ σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία μέσω τηλεδιάσκεψης, αλλά και να προσδιοριστούν τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία μιας τηλε-κοινότητας διερεύνησης. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας σε μία τηλε-κοινότητα διερεύνησης, διαμέσου των υπάρχουσών θεωριών και μοντέλων μάθησης της εξΑΕ. Πρόκειται για μία θεωρητική εργασία που στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση χωρίς, όμως, να συνιστά μία τυπική έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στη συνέχεια, περιγράφονται και συζητούνται οι υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα μάθησης της εξΑΕ σε σχέση με την τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις, προς περαιτέρω διερεύνηση, που προκύπτουν από τη συζήτηση αυτή.

Η Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης (Transactional Distance Theory)

Με δεδομένη τη φυσική απόσταση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου στην εξΑΕ, ο Michael Graham Moore (1993) διατύπωσε τη Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης σύμφωνα με την οποία η μάθηση συσχετίζεται με την ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τους Gioossos, Koutsouba, Lionarakis και Skavantzios (2009), η διαδραστική απόσταση είναι συγκεκριμένη, ατομική και επηρεάζεται από το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλωστε ο Moore χρησιμοποίησε τον όρο διάδραση με τον οποίο ο Dewey περιέγραφε τη δράση του ανθρώπου με το περιβάλλον του χωρίς να διακρίνεται από αυτό, αλλά να αποτελεί μαζί με αυτό ένα ενιαίο σύστημα (Gioossos et al., 2009; Γκιόσος, 2009; Γκιόσος, Κουτσούμπα, & Μαυροειδής, 2011). Μάλιστα, ο Γκιόσος (2009) προσδιόρισε την αντιληπτή διαδραστική απόσταση που επικεντρώνεται στη συν-αντίληψη και στη συν-αίσθηση. Πρόκειται για δύο διαστάσεις που συνδέουν τις γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες με την ψυχο-συναισθηματική κατάσταση του διδασκόμενου (Gioossos, Koutsouba, & Mavroidis, 2016; Γκιόσος κ. συν., 2011).

Από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύεται πως η διαδραστική απόσταση

αποτελεί ένα εννοιολογικό εργαλείο μέτρησης για την αλληλεπίδραση διδάσκοντα και διδασκόμενου σε ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο, η οποία σχετίζεται με τη δομή, τον διάλογο και την αυτονομία, που προσφέρονται στον διδασκόμενο από ένα πρόγραμμα εξΑΕ (Giossos et al., 2009; Moore, 1993; Γκιόσος, 2009; Γκιόσος κ. συν., 2011). Πρόκειται για θεμελιώδεις έννοιες της εξΑΕ, οι οποίες καθορίζουν και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, η σχέση διαλόγου και διαδραστικής απόστασης είναι αντιστρόφως ανάλογη, ενώ η σχέση δομής και αυτονομίας με τη διαδραστική απόσταση είναι ευθέως ανάλογη (Benson & Samarawickrema, 2009; Giossos et al., 2009; Giossos et al., 2016; Moore, 1991, 1993; Vasiloudis, Koutsouba, Giossos, & Mavroidis, 2015; Βασιλούδης, Γκιόσος, & Κουτσούμπα, 2013; Γκιόσος κ. συν., 2011). Η εξέλιξη της τεχνολογίας με την ανάπτυξη και επέκταση της ηλεκτρονικής μάθησης δεν άφησε ανεπηρέαστο το επιστημονικό πεδίο της εξΑΕ, με τους ερευνητές να προσπαθούν να προσεγγίσουν τις παιδαγωγικές αρχές του νέου ψηφιακού τρόπου εκπαίδευσης. Οι Hillman, Willis και Gunawardena (1994) μελέτησαν τη σημασία της αλληλεπίδρασης των διδασκόμενων με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο Moore (1993) συσχέτισε τη θεωρία του με την τηλεδιάσκεψη. Πιο συγκεκριμένα, για τον Moore (1993), η τηλεδιάσκεψη ευνοεί τον ταχύτερο διάλογο, τα λιγότερο δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τη συνεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο. Διευκολύνει την ανάπτυξη μιας συλλογικής ευφυΐας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάλυσης, της σύνθεσης, της κριτικής της γνώσης, του ελέγχου και της αξιολόγησης σε ομαδικό επίπεδο (Moore, 1993). Η τηλεδιάσκεψη, επίσης, ενισχύει την αυτονομία, μέσω παρουσιάσεων των διδασκόμενων διατηρώντας ταυτόχρονα το κίνητρό τους για μάθηση αλλά και το βαθμό που οι ίδιοι καθορίζουν τη μάθησή τους (Moore, 1993). Οι διδάσκοντες, όμως, οφείλουν να είναι προσεκτικοί στη συμμετοχή όλων στο διάλογο, χωρίς να επιμένουν στη δομή του προγράμματος (Moore, 1993).



Σχήμα 1: Τρόποι διαχείρισης της διαδραστικής απόστασης για το σχεδιασμό της ηλεκτρονικής μάθησης (προσαρμοσμένο από Benson & Samarawickrema, 2009, Fig. 1, σ. 10)

Άλλοι ερευνητές τόνισαν την αξία των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην ηλεκτρονική μάθηση προκειμένου να μειωθεί η διαδραστική απόσταση και να αυξηθεί η αλληλεπίδραση (Benson & Samarawickrema, 2009; Goel et al., 2012). Προτάθηκαν, επίσης, συγκεκριμένοι τρόποι σχεδιασμού ηλεκτρονικής

μάθησης, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη διαχείριση της διαδραστικής απόστασης που θα οδηγεί στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Benson & Samarawickrema, 2009; Oliver & Herrington, 2001). Στο [Σχήμα 1](#) παρουσιάζονται οι τρόποι διαχείρισης της διαδραστικής απόστασης που προτείνουν οι Benson και Samarawickrema (2009), βασισμένοι στο θεωρητικό πλαίσιο των Oliver και Herrington (2001). Πρόκειται για πρακτικές που, με κατάλληλη προσαρμογή, μπορούν να εφαρμοστούν και στα εξΑΕ προγράμματα με τηλεδιάσκεψη.

Το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry Model)

Οι Garrison, Anderson και Archer (1999) πρότειναν το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης προκειμένου να περιγράψουν τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν προϋπόθεση για μία επιτυχημένη εξΑΕ ηλεκτρονική μαθησιακή εμπειρία ([Σχήμα 2](#)). Τα στοιχεία του μοντέλου είναι η γνωστική, η διδακτική και η κοινωνική παρουσία. Ουσιαστικά, το μοντέλο στηρίζεται στη Θεωρία του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού και αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των διδασκόντων και διδασκόμενων που συνιστούν μία ομάδα ανθρώπων στην οποία αναπτύσσεται νέα γνώση μέσω της διερεύνησης, της αντιπαράθεσης, του διαλόγου και της επίλυσης προβλημάτων (Akyol, Ice, Garrison, & Mitchell, 2010; Garrison, Anderson, & Archer, 2010; Jézégou, 2010; Shea et al., 2010; Swan & Ice, 2010; Μανούσου, Γκίοςος, Μαυροειδής, & Κουτσούμα, 2013).

Η διδακτική παρουσία αναφέρεται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας, στη διευκόλυνση και υποστήριξη των διδασκόμενων (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Garrison et al., 1999; Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Δεν αφορά μόνο τον διδάσκοντα αλλά αφορά εξίσου τους διδασκόμενους, αφού κι οι τελευταίοι μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία της νέας γνώσης (Anderson et al., 2001; Garrison et al., 1999; Garrison et al., 2010). Ουσιαστικά στοχεύει στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας, οπότε και απαιτεί υψηλού βαθμού κοινωνική παρουσία (Garrison et al., 1999).

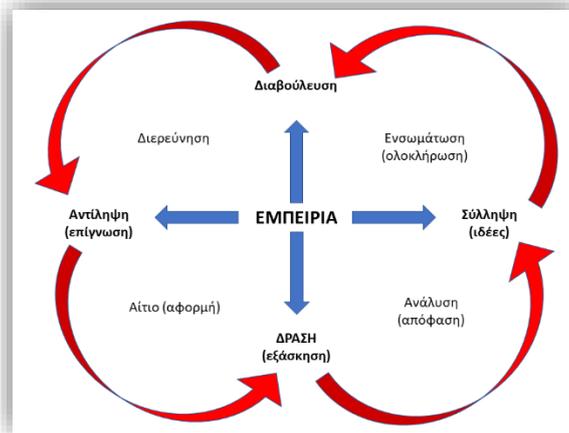


Σχήμα 2: Το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (προσαρμοσμένο από Garrison et al., 1999, Fig. 1, σ. 88)

Η γνωστική παρουσία αφορά την οικοδόμηση της νέας γνώσης διαμέσου του κύκλου της πρακτικής διερεύνησης ([Σχήμα 3](#)), ο οποίος και περιλαμβάνει τις φάσεις αντίληψης, διαβούλευσης, σύλληψης του νοήματος και αιτιολογημένης δράσης

(Garrison et al., 1999; Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison et al., 2010; Jézégou, 2010). Η δημιουργία της νέας γνώσης μπορεί να γίνει ατομικά ή συλλογικά (Jézégou, 2010). Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς για τον κύκλο της πρακτικής διερεύνησης ήταν για το αν μπορεί να οδηγήσει στη «βαθιά» και κριτική μάθηση. Η απάντηση δόθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές που το διατύπωσαν, υποστηρίζοντας πως αυτό είναι δυνατόν, ειδικά όταν υφίσταται ο συνδυασμός γραπτής και προφορικής επικοινωνίας σε μία κοινότητα διερεύνησης (Garrison et al., 1999, 2010). Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, όπως είναι ο ανεπιτήδευτος διάλογος, η αυτονομία και η αυτορρύθμιση αναδεικνύουν τη σχέση της ΑεξΑΕ με τον Κριτικό Γραμματισμό, συνεπώς και την ύπαρξη περιθωρίου ανάπτυξης κριτικής σκέψης και «βαθιάς» μάθησης (Κατσούλη & Κουτσούμπα, 2013).

Η κοινωνική παρουσία συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας, με την αλληλεπίδραση, με την επικοινωνία αλλά και με τη συνεκτικότητα της ομάδας (Garrison et al., 1999, 2010; Garrison & Arbaugh, 2007; Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 1999; Μαυροειδής, 2009). Εξαρτάται από την οικειότητα και την αμεσότητα που έχει αναπτυχθεί στην ομάδα αλλά και από το μαθησιακό κλίμα (Μαυροειδής, 2009). Η οικειότητα εξαρτάται από τη φυσική απόσταση των συμμετεχόντων, από την οπτική επαφή και το χαμόγελό τους ενώ η αμεσότητα προκύπτει μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων, καθώς πρόκειται για ένα μέτρο ψυχολογικής απόστασης (Μαυροειδής, 2009). Υπάρχει ισχυρή σχέση της κοινωνικής παρουσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα και αυτό οφείλεται στη συνεργατική αλλά και στην αντιληπτή μάθηση που προωθείται μέσω αυτής (Garrison & Arbaugh, 2007; Μαυροειδής, 2009). Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και για την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας, έχει η διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος από το διδάσκοντα (Μαυροειδής, 2009).



Σχήμα 3: Η πρακτική διερεύνησης (προσαρμοσμένο από Garrison et al., 1999, Fig. 2, σ. 99)

Με το συναίσθημα να αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε οποιαδήποτε εμπειρία του ανθρώπου, επομένως και στη μάθηση, οι Cleveland-Innes και Campbell (2012) προσδιόρισαν τη σημασία της συναισθηματικής παρουσίας στο Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης. Η συναισθηματική παρουσία αναφέρεται στην εξωτερική έκφραση του συναισθήματος των μελών της ομάδας και συνδέεται στενά με τις τρεις άλλες μορφές παρουσίας (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). Η βιβλιογραφία,

άλλωστε, αποδεικνύει την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τη μαθησιακή διαδικασία στην εξΑΕ (Goleman, 1998; Λούτσου, 2016; Λυραράκη, 2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στην αυτόνομη μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη της αίσθησης της εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας, διαμορφώνοντας, έτσι, το απαραίτητο θετικό μαθησιακό κλίμα (Αργυρίου & Κουτσούμπα, 2011; Ηλιάδου, 2011; Λιγούτσικου κ. συν., 2015).

Για τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με δύο από τους οκτώ διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης του ανθρώπου, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική που αναπτύσσονται μέσω της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, του αυτοελέγχου και της αυτοπεποίθησης του ατόμου (Λιγούτσικου κ. συν., 2015). Στοχεύοντας σε μία σφαιρική και πολύπλευρη μάθηση, μέσω μιας κατάλληλα σχεδιασμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εξΑΕ με τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να οδηγήσει σε μία πολυθεματική, πολυμορφική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης (Λιγούτσικου κ. συν., 2015). Στην περίπτωση της τηλεδιάσκεψης στην εξΑΕ, πιο συγκεκριμένα, μπορεί να καλλιεργηθεί η γλωσσική νοημοσύνη, η οπτική/χωρική νοημοσύνη, και η σωματική/κιναισθητική με την οποία η εκούσια (ή ακούσια) κίνηση του σώματος, ανταποκρινόμενη στα οπτικά ερεθίσματα και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, οδηγεί στη μάθηση (Λιγούτσικου, 2015).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα τρία είδη παρουσίας που συζητήθηκαν παραπάνω αλληλοσυσχετίζονται και αλληλεξαρτώνται, με την κοινωνική παρουσία να οδηγεί στη γνωστική παρουσία και τη διδακτική στην κοινωνική παρουσία (Garrison et al., 2010; Shea et al., 2010; Xin, 2012). Η διδακτική παρουσία συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας, αφού καθορίζει το πλαίσιο σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Garrison et al., 2010; Shea et al., 2010; Νικολάκη, 2010). Η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, η επικοινωνία, η διαδραστικότητα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το κλίμα ενθάρρυνσης και υποστήριξης των διδασκόμενων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Nikolaki & Koutsouba, 2012; Νικολάκη, 2010). Ειδικά η επικοινωνία συνδέεται άρρηκτα με το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και επηρεάζεται από το τεχνολογικό μέσο που την προωθεί ή την περιορίζει (Garrison et al., 1999; Garrison & Arbaugh, 2007; Jézégou, 2010; Xin, 2012). Καθορίζει τη γνωστική παρουσία και καθορίζεται από τη διδακτική και την κοινωνική παρουσία που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικο-συναισθηματικό περιβάλλον της κοινότητας (Garrison et al., 1999; Garrison & Arbaugh, 2007; Jézégou, 2010; Xin, 2012).

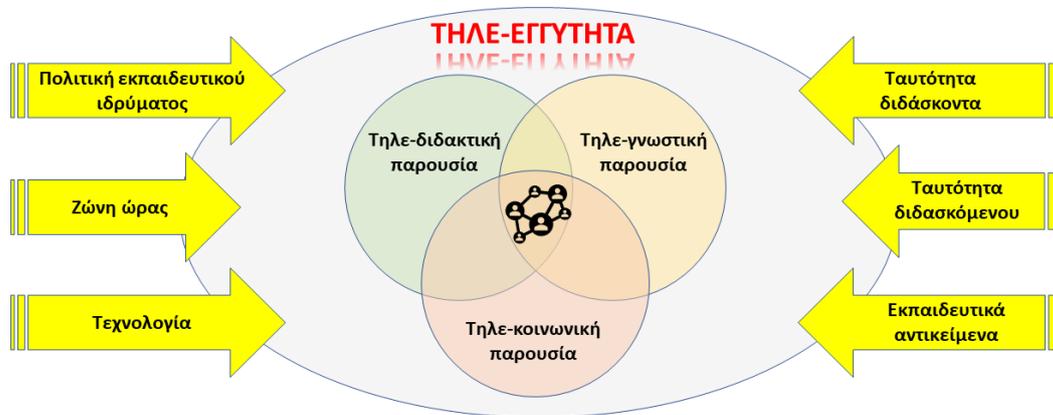
Το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης, από τα πιο αναφερόμενα στη διεθνή βιβλιογραφία της εξΑΕ, αναπτύχθηκε στη βάση της ασύγχρονης γραπτής ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Γι' αυτό και δημιουργήθηκε ο προβληματισμός για το αν μπορεί να εφαρμοστεί και να ερμηνεύσει την ηλεκτρονική μάθηση με σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας (Jézégou, 2010; Xin, 2012), όπως συμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία με τηλεδιάσκεψη. Στην ενότητα που ακολουθεί συζητείται μία τέτοιου είδους εφαρμογή.

Τηλε-κοινότητα διερεύνησης και η Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας (Theory of Teleproximity)

Η Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας εξελίσσει το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης των Garrison, Anderson και Archer (1999), με την ενσωμάτωση σε αυτό της σύγχρονης μορφής επικοινωνίας στο διαδικτυακό περιβάλλον (Sime & Themelis, 2018). Βασίζεται στην εγγύτητα, δηλαδή την αμεσότητα, που παρουσιάζεται σε μία ομάδα ανθρώπων που επικοινωνούν με τηλεδιάσκεψη, ενισχύοντας την ποιότητα των

κοινωνικών τους σχέσεων (Themeli & Bougia, 2016). Εξηγεί τον τρόπο σύνδεσης του διδάσκοντα με τον διδασκόμενο σε ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, υποστηρίζοντας πως τα οπτικοακουστικά σήματα (μηνύματα), που λαμβάνουν χώρα στην τηλεδιάσκεψη, επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, δημιουργώντας μία «θεατρική σκηνή» όπου οι συμμετέχοντες θα πρέπει να «ερμηνεύσουν» τους ρόλους τους (Pentland, 2012; Themelis, 2014). Για τις Themeli και Bougia (2016) η Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας στοχεύει στην προώθηση των μαθησιακών αντικειμένων, στη βελτίωση της επικοινωνίας και στη μείωση της διαδραστικής απόστασης στα διαδικτυακά μαθήματα. Μελετά την τηλε-διδασκτική, την τηλε-γνωστική και την τηλε-κοινωνική παρουσία και το περιεχόμενό της απεικονίζεται στο [Σχήμα 4](#).

Η τηλε-διδασκτική παρουσία αναφέρεται στη διδασκτική παρουσία, που αποκτά νέα ταυτότητα στις τηλεδιασκέψεις, χαρακτηρίζεται από θεσμική αυθεντικότητα (οι διδάσκοντες είναι «παρόντες» στην εκπαιδευτική διαδικασία) και επηρεάζεται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις ψηφιακές γνώσεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην τεχνολογία (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Για τις ίδιες ερευνήτριες, η τηλε-διδασκτική παρουσία σχετίζεται με την παιδαγωγική που εφαρμόζεται, και που οφείλει να στοχεύει στην ανάπτυξη κινήτρων και στην ενεργοποίηση των διδασκόμενων. Στόχοι της τηλε-διδασκτικής παρουσίας είναι η μείωση της διαδραστικής απόστασης και η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Εξαρτάται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ύπαρξη κοινών ακαδημαϊκών εμπειριών και προσδοκιών σε όλους τους συμμετέχοντες στην τηλεδιάσκεψη και από την οπτικοακουστική επικοινωνία και τον διάλογο που αναπτύσσεται. (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014).



Σχήμα 4: Η Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας (προσαρμοσμένο από Themeli & Bougia, 2016, Fig. 1.1, σ. 153)

Η οπτικοακουστική επικοινωνία, πιο συγκεκριμένα, επηρεάζει την αντίληψη, δημιουργεί και μεταδίδει συναισθήματα μέσω των λεκτικών αλλά και των μη λεκτικών μηνυμάτων, ενώ ο τηλε-διδάσκοντας μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα της προσωποαναγνωσίας και να αποκωδικοποιήσει τις οπτικοακουστικές πληροφορίες των συμμετεχόντων, ανταποκρινόμενος, όπου απαιτείται, άμεσα (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Ο Pentland (2010) και ο Iacoboni (2009) επισημαίνουν πως, επειδή ο εγκέφαλος του ανθρώπου μπορεί και «μιμείται» τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, η οπτικοακουστική επικοινωνία οδηγεί εύκολα στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Βέβαια και η επαγγελματικότητα ή η δημιουργικότητα των διδασκόντων, που βοηθούν στην υπέρβαση των όποιων απρόβλεπτων δυσκολιών προκύψουν, επηρεάζουν τη διδακτική παρουσία, αφού έτσι μπορεί να αναπτυχθεί μία «ανθρώπινη επαφή» κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης οδηγώντας στην ουσιαστική μάθηση (Sime & Themelis, 2018; Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014).

Ως τηλε-γνωστική παρουσία ορίζεται η γνωστική παρουσία που προκύπτει από τα οπτικοακουστικά σήματα που παρέχονται σε μία τηλεδιάσκεψη μέσω της αλληλεπίδρασης, της ομιλίας και της οπτικής επαφής των συμμετεχόντων (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν η «μίμηση» της σκέψης του διδάσκοντα, μέσω της οπτικοακουστικής επικοινωνίας, και η μετάδοση συναισθημάτων, καθώς η αισθητηριακή λειτουργία δεν περιορίζεται στην παραγωγή αίσθησης και συναισθήματος αλλά επιδρά και στη λογική σκέψη, αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά ενσώματης μάθησης (Lakoff, 2012; Sime & Themelis, 2018; Themeli & Bougia, 2016; Wilson & Foglia, 2016). Άλλωστε, σύμφωνα με τη Νευρωνική Θεωρία της Σκέψης και της Γλώσσας (Lakoff, 2012) οι σκέψεις και οι αφηρημένες έννοιες «εκπροσωπούνται» στον ανθρώπινο εγκέφαλο με συγκεκριμένες νευρωνικές συνδέσεις, με αποτέλεσμα οι προσωπικές εμπειρίες να αντικατοπτρίζονται στον εγκέφαλο ως καθρέπτης (Themeli & Bougia, 2016).

Για τη Baxter (2012), η γλώσσα του σώματος παράγει μη λεκτικά μηνύματα, που αποτελούν οπτική ανάδραση σε συζητήσεις, χωρίς, όμως, οι τελευταίες να παρεκκλίνουν από το βασικό θέμα τους. Στην ίδια άποψη συνηγορεί ο Pentland (2010), που υποστηρίζει πως τα οπτικά σήματα, οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος επηρεάζουν την επικοινωνία και την ενεργοποίηση της αλληλεπίδρασης, συνεπώς επηρεάζουν την ίδια τη λειτουργία της τηλεδιάσκεψης. Στην τηλε-γνωστική παρουσία μπορεί να εφαρμοστεί η πρακτική διερεύνησης που προτείνεται στο Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al., 1999, 2001). Ακόμα, στην εφαρμογή της τηλεδιάσκεψης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η προσομοίωση, οι οπτικοακουστικές αντιδράσεις επιδρούν στη γνωστική λειτουργία, μέσω της ενεργοποίησης συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου που θα ενεργοποιούνταν στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες βίωναν την ίδια εμπειρία στην πραγματικότητα (Iacoboni, 2009; Sime & Themelis, 2018; Themelis, 2014).

Η τηλε-γνωστική παρουσία εξαρτάται από την παρουσίαση του περιεχομένου της τηλεδιάσκεψης, η οποία θα πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη, να περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν το πριν και το μετά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να χαρακτηρίζεται από διάλογο, κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι διάλεξη και αποκλειστική χρήση λογισμικού παρουσιάσεων (Themelis, 2014). Η Themelis (2014) υποστηρίζει πως η παρουσίαση του περιεχομένου στην τηλεδιάσκεψη οφείλει να περιλαμβάνει οπτικοακουστικά σήματα και σωματοεπίγνωση της παρουσίας των συμμετεχόντων, όπως και να έχει λάβει υπόψη της τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των διδασκόμενων.

Για την ίδια ερευνήτρια, άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην τηλε-γνωστική παρουσία, και κατά συνέπεια στη μάθηση, στην αντίληψη και στις εντυπώσεις, είναι τα τεχνικά προβλήματα του μέσου επικοινωνίας και οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι σε αυτό. Η χρονική απόσταση, η θεσμική υποστήριξη, το είδος της γνώσης (θεωρητική ή πρακτική), η τηλε-διδακτική παρουσία, ο χρόνος συγκέντρωσης των διδασκόμενων στην οθόνη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η προσωπικότητα, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η γλωσσική ευχέρεια των διδασκόμενων σχετίζονται, επίσης, θετικά ή αρνητικά με την τηλε-γνωστική παρουσία (Themelis, 2014).

Η τηλε-κοινωνική παρουσία αφορά την προβολή των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων σε ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, με στόχο την ανάπτυξη

της συνοχής της ομάδας (Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Η ενσωμάτωση των συμμετεχόντων βασίζεται στη χρήση οπτικοακουστικών μηνυμάτων, όπως κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, τα οποία παρέχουν την αίσθηση της διαζώσης «ανθρώπινης επαφής» στην ηλεκτρονική εξΑΕ μάθηση και δημιουργούν μία μορφή κοινωνικής σηματοδότησης (Pentland, 2010, 2012; Sime & Themelis, 2018; Themeli & Bougia, 2016; Themelis, 2014). Η τηλε-κοινωνική παρουσία, που εξαρτάται από το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των διδασκόμενων και το βαθμό ικανοποίησής τους, αλλά και την κοινωνική παρουσία του διδάσκοντα (Themelis, 2014). Η αμεσότητα και η οικειότητα του τελευταίου στις ανατροφοδοτήσεις και στις αντιδράσεις του, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση και στη διαμόρφωση θετικής ψυχολογίας στους διδασκόμενους (Themelis, 2014).

Συμπεράσματα – προτάσεις

Από την περιγραφή και τη συζήτηση των θεωριών και μοντέλων μάθησης της εξΑΕ που προηγήθηκε, γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία ενός εξΑΕ προγράμματος με τηλεδιάσκεψη. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έκανε πιο έντονη τόσο τη σημασία συγκεκριμένων παιδαγωγικών παραμέτρων, όπως ο διάλογος, η δομή και η αυτονομία για τη μείωση της «απόστασης» διδάσκοντα και διδασκόμενου, όσο και τη δυνατότητα ανάπτυξης της πολλαπλής νοημοσύνης του ανθρώπου. Σημαντική, όμως, είναι και η αξία του συναισθήματος και των κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, με τις τελευταίες να συμβάλλουν στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση.

Η τηλεδιάσκεψη αποτελεί ένα εργαλείο οπτικοακουστικής επικοινωνίας, γεγονός που αναδεικνύει την αξία των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, συνεπώς και της οπτικής αντίληψης και μάθησης, σε μία κοινότητα διερεύνησης που αποτελεί και το ζητούμενο των προγραμμάτων εξΑΕ. Τα «πορτρέτα» των συμμετεχόντων, το περιεχόμενο και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην οθόνη σχετίζονται με τη γνωστική παρουσία και την απόκτηση της γνώσης, με την κοινωνική παρουσία και την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων αλλά και με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, δηλαδή με τη διδακτική παρουσία. Ειδικότερα, τα οπτικοακουστικά μηνύματα, που παράγονται από τις εκφράσεις και τις κινήσεις του σώματος των συμμετεχόντων στην τηλεδιάσκεψη, είναι αυτά που οδηγούν στην ανάπτυξη θετικών ή αρνητικών κοινωνικών σχέσεων, επηρεάζοντας τη συναισθηματική κατάσταση των μελών της ομάδας και μειώνοντας τη διαδραστική απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επομένως, να μελετηθεί περαιτέρω η συμβολή αυτών των οπτικοακουστικών μηνυμάτων που παράγονται στην τηλεδιάσκεψη στη μαθησιακή διαδικασία ενός προγράμματος εξΑΕ.

Η τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ διαθέτει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, ενώ η εφαρμογή πρακτικών διαζώσης διδασκαλίας στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης αποδεικνύεται ανεπαρκής. Από την άλλη, κάθε θεωρία και μοντέλο μάθησης της εξΑΕ που συζητήθηκε, όπως η Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης, το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης και η Θεωρία της Τηλεεγγύτητας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που ερμηνεύουν και βοηθούν στην ενίσχυση της μάθησης με τηλεδιάσκεψη. Από τη συζήτηση, όμως, που προηγήθηκε αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας με τηλεδιάσκεψη που συσχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την πολλαπλή νοημοσύνη, την κριτική σκέψη αλλά και με την ενσώματη μάθηση. Συνεπώς οι υπάρχουσες θεωρητικές

προσεγγίσεις της εξΑΕ δε φαίνεται να μπορούν να ερμηνεύσουν, η κάθε μία ξεχωριστά, τη μάθηση μέσω τηλεδιάσκεψης.

Ακόμα, η οπτικοακουστική φύση του εργαλείου της τηλεδιάσκεψης προσδιορίζει τη σημασία των αρχών και των θεωριών της οπτικοακουστικής μάθησης και της οπτικής αντίληψης για την ενίσχυση της μάθησης μέσω τηλεδιάσκεψης, ενώ το γεγονός πως ο μηχανισμός της μάθησης είναι ίδιος, τόσο στην εξΑΕ όσο και στη δια ζώσης εκπαίδευση, αποδεικνύει πως η μάθηση με τηλεδιάσκεψη μπορεί να ερμηνευθεί και από άλλα επιστημονικά πεδία, όπως είναι η Γνωσιακή Επιστήμη, η Γνωστική Ψυχολογία, η Νευροεπιστήμη και οι Κοινωνικές Επιστήμες. Έτσι, η πληθώρα των θεωριών και γνωστικών προσεγγίσεων που μπορούν να συσχετιστούν με την τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας με τηλεδιάσκεψη και οδηγεί στην ανάγκη προσδιορισμού ενός νέου θεωρητικού πλαισίου ερμηνείας της, το οποίο και θα προκύπτει από τη σύνθεση όλων αυτών των θεωριών και μοντέλων μάθησης από την εξΑΕ και τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π., Μανούσου, Ε., Σιάκας, Σ., Φιλippούσης, Γ., Κουκούλης, Ν., Τομαζινάκης, Α., ... & Καρβούνης, Λ. (2011). Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης και της διαθεματικής προσέγγισης. Από τη Θεωρία στην Πράξη: «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2011: Περιβάλλον – Μεσόγειος Θάλασσα Ενεργειακή επανάσταση - Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Εναλλακτικές Τεχνικές Εκπαίδευσης, Λουτράκι 4-6 Νοεμβρίου 2011* (σσ. 669-684). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.685>
- Αργυρίου, Μ., & Κουτσούμπα, Μ. (2011). 10 + 1 Θεωρίες για την πολυμορφική διάσταση του Moodle ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης. Αθήνα 4-6 Νοεμβρίου 2011* (σσ. 654-668). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.684>
- Akyol, Z., Ice, P., Garrison, R., & Mitchell, R. (2010). The relationship between course socio-epistemological orientations and student perceptions of community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 66-68. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2009.12.002
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. Retrieved December 8th, 2018, from https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/725/assessing_teaching_presence.pdf?sequence=1
- Βασιλούδης, Γ., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Διερεύνηση της μεταβολής της διαδραστικής απόστασης στο πλαίσιο ενός εξ αποστάσεως προγράμματος. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 172-180). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.615>
- Baxter, J. A. (2012). The Impact of Professional Learning on the Teaching Identities of Higher Education Lecturers. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2. Retrieved December 15th, 2012, from <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Baxter.pdf>
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21. DOI: 10.1080/01587910902845972
- Γκιόσος, Ι. (2009). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία κλιμάκων διαδραστικής απόστασης στο περιβάλλον του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19207>
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2011). Στάθμιση κλίμακας για την διαδραστική απόσταση στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης. Λουτράκι 4-6 Νοεμβρίου 2011* (σσ. 303-310). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.743>

- Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 269-292. DOI: 10.19173/irrodl.v13i4.1234
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. DOI: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2009.10.003
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2007.04.001
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2009.10.002
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzou, K. (2009). Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2. Retrieved February 21st, 2019, from <http://www.eurodl.org/?article=374>
- Giossos, Y., Koutsouba, M., & Mavroidis, I. (2016). Development of an Instrument for Measuring Learner-Teacher Transactional Distance. *American Journal of Distance Education*, 30(2), 98-108. DOI: 10.1080/08923647.2016.1156374
- Goel, L., Zhang, P., & Templeton, M. (2012). Transactional distance revisited: Bridging face and empirical validity. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1122-1129. DOI: 10.1016/J.CHB.2012.01.020
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιάδου, Χ. (2011). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις Σ.Ε.Π. της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(1), 6-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9765>
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. DOI: 10.1080/08923649409526853
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 653-670. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163604
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jézégou, A. (2010). Community of Inquiry in E-learning: A Critical Analysis of the Garrison and Anderson Model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(3). Retrieved December 8th, 2018, from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/707>
- Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017* (σσ. 123-135). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1128>
- Κατσούλη, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Πολιτική και εκπαίδευση, εκπαίδευση και πολιτική: Η «συνομιλία» του Κριτικού Γραμματισμού με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 59-69). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.578>
- Λιγούτσικου, Έ. (2015). *Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριος δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30019>
- Λιγούτσικου, Έ., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). Η Θεωρία της

- Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριος δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), 8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα. Αθήνα 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 43-57). DOI: 10.12681/icodl.16
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λούτσου, Ζ. (2016). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράγοντας βελτίωσης της επικοινωνίας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο ΕΑΠ*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32108>
- Λυραράκη, Μ. (2015). *Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτονομία στη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30021>
- Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 773-785. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x
- Μανούσου, Ε., Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 86-92). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.530>
- Μαυροειδής, Η. (2009). *Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18429>
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 10(1), 88-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9814>
- Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 – ΕΚΕ 50. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 152-167. DOI:10.12681/jode.9757
- Mavroidis, I., Karatrantou, A., Koutsouba, M., Giossos, Y., & 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*, 16(2), 76-96. Retrieved November 3rd, 2018, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/Mavroidis_et_al.pdf
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6. DOI: 10.1080/08923649109526758
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Νικολάκη, Ε. (2010). *Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. Η υποστήριξη και προαγωγή της στο ΕΑΠ*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19262>
- Nikolaki, E., & Koutsouba, M. I. (2012). Support and promotion of self-regulated learning through the educational material at the Hellenic Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 226-238. Retrieved February 21st, 2019, from <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/796-published.pdf>
- Oliver, R., & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online: a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Bradford: Centre for Research in Information Technology and Communications.
- Pentland, A. (2010). Defend Your Research: We Can Measure the Power of Charisma. *Harvard Business Review*. Retrieved December 15th, 2018, from <https://hbr.org/2010/01/defend-your-research-we-can-measure-the-power-of-charisma>
- Pentland, A. (2012). The New Science of Building Great Teams. *Harvard Business Review*. Retrieved December 15th, 2018, from http://think.herrmannsolutions.com/hubfs/Articles/buildingteams_HBR.pdf
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence In

- Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71. Retrieved December 8th, 2018, from <https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/732>
- Σαχινίδης, Κ., & Πολυχρονάκης, Γ. (2009). ΤΠΕ και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης. Πρόσβαση στη γνώση ή ένας νέος ψηφιακός δυϊσμός; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Συνεργασία και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη, Αθήνα 27-29 Νοεμβρίου 2009* (σσ. 195-203). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.464>
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., . . . Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 10-21. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2009.11.002
- Sime, J. A., & Themelis, C. (2018). Exploring Video Literacy and the Practice of Educators: Videos, Vlogs, Videoconferencing and Holographic Teleportation. In T. Bastiaens, J. Van Braak, M. Brown, L. Cantoni, M. Castro, R. Christensen, G. Davidson-Shivers, K. DePryck, M. Ebner, M. Fominykh, C. Fulford, S. Hatzipanagos, G. Knezek, K. Kreijns, G. Marks, E. Sointu, E. Korsgaard Sorensen, J. Viteli, J. Voogt, P. Weber, E. Weippl & O. Zawacki-Richter (Eds.), *edMedia & Innovate Learning World conference on educational Media and Technology. June 25th-29th, 2018* (pp. 2029-2036). Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 15th, 2018, from <https://www.learntechlib.org/p/184444/>
- Swan, K., & Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 1-4. DOI: 10.1016/J.IHEDUC.2009.11.003
- Themeli, C., & Bougia, A. (2016). Tele-proximity: Tele-community of Inquiry Model. Facial Cues for Social, Cognitive, and Teacher Presence in Distance Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 145-163. Retrieved November 6th, 2018, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2453/3950>
- Themelis, C. (2014). Synchronous Video Communication for Distance Education: the educators' perspective. *Open Praxis*, 6(3), 245-256. DOI: 10.5944/openpraxis.6.3.128
- Vasiloudis, G., Koutsouba, M., Giossos, Y., & Mavroidis, I. (2015). Transactional Distance and Autonomy in a Distance Learning Environment. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 114-122. Retrieved February 21st, 2019, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2015/Vasiloudis_et_al.pdf
- Wilson, R. A., & Foglia, L. (2016). Embodied Cognition. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Winter 2016 Edition)*. Retrieved January 5th, 2019, from <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/embodied-cognition/>
- Xin, C. (2012). A Critique of the Community of Inquiry Framework. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 26(1). Retrieved December 8th, 2018, from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/755>