

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 10, No 1A (2019)



«Το κενό ανάμεσά μας» Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η σημασία του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου μέσα από τη ματιά της ψυχανάλυσης

Μαρία Σάββας Σπυροπούλου

doi: [10.12681/icodl.2364](https://doi.org/10.12681/icodl.2364)

«Το κενό ανάμεσά μας»

Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η σημασία του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου μέσα από τη ματιά της ψυχανάλυσης

“The space between us”

Communication and interaction in Distance Learning. The importance of the Tutor’s role from a psychoanalytical perspective

Μαρία Σπυροπούλου

Εκπαιδευτικός

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Α.Π

mariasspyropoulou@gmail.com

Abstract

Rapid technological advances over the last few decades have provoked a number of challenges on all facets of modern life, that is, on the way we communicate, enter into relationships, or learn. The field of Distance Learning could not have been left “intact”, since effective communication and interaction between tutor and student is the cornerstone in Distance Learning when it comes to successful completion of academic studies. These new challenges do not only concern the differences between the Tutor’s role in Distance Learning and the one in conventional forms of education, but mainly the skills and competences the Tutor has to develop and cultivate in order to foster friendly, truthful and substantial communication and interaction based on mutual respect in an ever-changing learning community. This article aims at exploring this dimension of the Tutor’s role from a psychoanalytical perspective, specifically drawing on Freudian and Lacanian understandings of “transference” in a therapeutic setting as applied to a pedagogical encounter.

Keywords: tutor, communication, interaction, transference, psychological mindedness, empathy, self-awareness

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη στον τεχνολογικό τομέα τις τελευταίες δεκαετίες δημιουργεί πολλές, νέες προκλήσεις σε όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου βίου, κατά συνέπεια και στον τρόπο που επικοινωνούμε, σχετιζόμαστε, μαθαίνουμε. Το πεδίο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει «αλώβητο». Η αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην επιτυχή ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις δεν αφορούν μόνο στη διαφορετικότητα του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου ως προς αυτόν του διδάσκοντα σε ένα συμβατικό περιβάλλον μάθησης, αλλά, κυρίως, στις δεξιότητες

που πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει ο διδάσκων σε ένα ρευστό και ταχύτατα μεταβαλλόμενο επικοινωνιακό περιβάλλον, ώστε η επικοινωνία μεταξύ αυτού και των φοιτητών του να είναι ειλικρινής, ουσιαστική και να διακρίνεται από φιλικότητα και αμοιβαίο σεβασμό. Το παρόν άρθρο προσεγγίζει αυτή τη διάσταση του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου μέσα από τη ματιά της ψυχανάλυσης, συγκεκριμένα μέσα από την θεώρηση του Freud και του Lacan για τον έρωτα και την επιθυμία στη “μεταβίβαση” μεταξύ αναλυτή – αναλυόμενου (εν προκειμένω, μεταξύ διδάσκοντος – διδασκόμενου).

Λέξεις-κλειδιά: καθηγητής-σύμβουλος, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, μεταβίβαση, ψυχολογική επίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτογνωσία

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μια νέα παιδαγωγική διάσταση που χαρακτηρίζεται από πολυμορφικότητα και ευελιξία, και τις τελευταίες δεκαετίες υιοθετείται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ευρώπη, τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, όσο και της μη τυπικής δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ως ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί τις ολοένα αυξανόμενες δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μέσω των οποίων δημιουργείται ένα ευέλικτο περιβάλλον αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων που συμβάλλει στην επιτάχυνση της διάχυσης της γνώσης (Γκελαμέρης, 2015). Η εξ αποστάσεως μετάδοση της γνώσης δεν γίνεται «πρόσωπο με πρόσωπο», επιβάλλοντας την ταυτόχρονη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αλλά στηρίζεται στην «εξατομίκευση» της μάθησης μέσω της μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού που προσφέρεται (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013), παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τόπο, τον χώρο και την ποσότητα της γνώσης που επιθυμούν να πάρουν (Γκελαμέρης, 2015). Αυτού του είδους η εξατομικευμένη διεργασία μάθησης συνάδει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι βρίσκονται σε μια συνεχή πορεία εξέλιξης προς την ενηλικιότητά τους (Rogers, 1999), διότι προϋποθέτει και συνεπάγεται την ενίσχυση αυτής ακριβώς της ενηλικιότητας, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να αυτενεργεί, να αυτοκαθορίζεται, να αυτοελέγχεται και να αυτοεξελίσσεται (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013). Είναι αυτή η παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, ενεργοποιώντας τον να «λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001, όπως αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010), που έχει καταστήσει την Εκπαίδευση Ενηλίκων προνομιακό πεδίο για την εξΑΕ. Ταυτόχρονα, στη δυναμική και ρευστότητα του νέου περιβάλλοντος αναδεικνύονται οι διαφορές στο έργο και τις δεξιότητες του διδάσκοντα στην εξΑΕ, σε σχέση με αυτές σε ένα συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς και η κρισιμότητα και πολυπλοκότητα του ρόλου του (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πραγματοποιείται εν κενώ στην εξΑΕ. Η ειλικρινής και ουσιαστική επικοινωνία που καλλιεργεί και αναπτύσσει ο διδάσκων με τους διδασκόμενους, και η αλληλεπίδραση μεταξύ του και του συνόλου των διδασκόμενων, καθώς και των διδασκόμενων μεταξύ τους, διατρέχουν την ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης από απόσταση,

γεφυρώνοντας ουσιαστικά το «κενό ανάμεσά τους». Στο πρώτο μέρος του άρθρου γίνεται μια σύντομη αναφορά στη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, έτσι όπως καταγράφεται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς και στις νέες διαστάσεις του ρόλου του διδάσκοντα στην εξΑΕ, ώστε να αντιμετωπίζονται τα μειονεκτήματα της εξΑΕ που σχετίζονται κυρίως με τη απομόνωση των φοιτητών (Lionarakis, Panagiotakopoulos, Xenos, 2005, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) και την απουσία της κοινωνικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Andreatos, 2007, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Στο δεύτερο μέρος γίνεται διερεύνηση της διάστασης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ, καθώς και του ρόλου και των δεξιοτήτων του διδάσκοντος μέσα από το βλέμμα της ψυχανάλυσης.

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εξΑΕ

Ο John Dewey (1929), ένας εξέχων θεωρητικός της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενστερνίστηκε την κοινωνική φύση της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής, ενώ η αποστολή των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να είναι περισσότερο η καθοδήγηση των μαθητών στο χειρισμό των επιρροών από το κοινωνικό περιβάλλον και η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας προς τη συνεχή οικοδόμηση της γνώσης, παρά μάλλον η άσκηση υπερβολικού ελέγχου επάνω τους (Barnes, 2016).

Ο Vygotsky (1978) αναδεικνύει επίσης τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω της θεωρίας του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι η βέλτιστη μάθηση επιτυγχάνεται τόσο δια μέσου της καθοδήγησης του διδάσκοντος, όσο και της αλληλεπίδρασης των διδασκόμενων μεταξύ τους (Barnes, 2016· Μίχα, 2012). Ο ίδιος, ως εισηγητής της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης, θεμελίωσε τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό ή εποικοδομισμό, υποστηρίζοντας ότι τόσο «η γνώση ως περιεχόμενο, όσο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικό-πολιτιστικές περιστάσεις» (Μίχα, 2012, σ. 10).

Σύμφωνα με τον Keegan (1996), στον ορισμό του για την εξΑΕ, η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας αποτελεί συστατικό στοιχείο στην εκπαίδευση από απόσταση, ώστε να αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Ο Moore (1993), χαρακτήρισε την απόσταση στην εξΑΕ ως «συναλλακτική απόσταση» (transactional distance) και όχι απλά γεωγραφική / χρονική απόσταση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων, προσδίδοντάς της παιδαγωγικό περιεχόμενο. Η συναλλακτική απόσταση δεν είναι μια στατική μέτρηση, αλλά μια μεταβλητή της οποίας η δυναμική εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ή το κενό μεταξύ κάθε διδάσκοντος και κάθε διδασκόμενου, ακόμα και σε περιβάλλοντα πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας (Barnes, 2016). Το χωροχρονικό αυτό κενό προσλαμβάνει διαστάσεις επικοινωνιακού κενού και έλλειψης ψυχολογικής επαφής (Παυλή-Κορρέ, 2018), ενώ μπορεί να καλυφθεί από τον διδάσκοντα με στοχευμένες αλληλεπιδραστικές ενέργειες (Barnes, 2016).

Ο Κόκκος (1998α), συνεπικουρώντας την θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αναφέρει ότι «μαθαίνουμε μέσα από αμφίδρομες σχέσεις με τον διδάσκοντα αλλά και με τους άλλους διδασκόμενους ...σχέσεις [που] εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτημάτων και απάντηση σε αυτά, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή γνώμων και εμπειριών» (σ. 43).

Γίνεται κατανοητό ότι μέσα στο ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που δημιουργεί η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ και λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που παρέχουν προγράμματα εξΑΕ, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία η «ανάπτυξη παραγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον Καθηγητή-Σύμβουλο και τον φοιτητή» (Καρατζά, χ.χ., σ. 5).

Η εξ ΑΕ στον 21^ο αιώνα

Οδεύοντας προς τα τέλη της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, βιώνουμε καθημερινά τις ταχύτατες αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου βίου που επιφέρει η τεχνολογική εξέλιξη. Η άμεση πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο που μαθαίνουμε, ενώ το Διαδίκτυο προσφέρει «ένα περιβάλλον πλούσιας επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργικότητας» (Παπαδημητρίου, 2014). Ακόμα και ο τρόπος που επικοινωνούμε στις κοινωνικές μας σχέσεις έχει μεταφερθεί πλέον στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κάνοντας χρήση των νέων, ποικίλων δυνατοτήτων που προσφέρει ο κυβερνοχώρος, ώστε να αναπληρώνονται τα «κενά» του σχετίζεσθαι (Ντάβου, 2012, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014) που προκαλεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής.

Η εξΑΕ δεν θα μπορούσε να μείνει «αλώβητη» από αυτή την εξέλιξη, αντιθέτως, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση από απόσταση έχουν (σε μεγάλο βαθμό) μεταφερθεί και αυτές στον κυβερνοχώρο, προφανώς για να καλύψουν κατ' αυτόν τον τρόπο «το κενό ανάμεσά μας». Κατά τον Γκιάστα (2006), η σημαίνουσα διαφορά ανάμεσα στην εξΑΕ και στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση έγκειται όχι μόνο στην απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευόμενους από τον διδάσκοντα, αλλά και τους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους, λόγω της απουσίας της ομάδας των συμφοιτητών. Σύμφωνα με τον ίδιο, η απόσταση αυτή αναδεικνύει «την παρωθητική σημασία που θα είχε για έναν μεγάλο αριθμό διδασκόμενων τόσο η άμεση παρουσία του διδάσκοντα όσο και η παρουσία της ομάδας των διδασκόμενων» (Γκιάστας, 2006, σ. 21). Ως άμεση επίπτωση από το κενό που δημιουργείται λόγω της έλλειψης συχνής και άμεσης επαφής μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, αναφέρεται η μείωση του ενδιαφέροντος από την πλευρά του διδασκόμενου, ή άλλως, η «αποεπένδυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Γκιάστας, 2006, σ. 21).

Όπως αναφέρουν οι Παπαδημητρίου & Λιοναράκης (2010), δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης με την αξιοποίηση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών, ανοιχτά προς όλους όσοι ενδιαφέρονται, τα οποία να λειτουργούν ως εικονικοί τόποι συνάντησης, ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων, υποστήριξης ή/και «ομότιμης μάθησης». Η Παυλή-Κορρέ (2018) υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων, για κάθε εκπαιδευτικό σκοπό και την κατάλληλη χρονική στιγμή, «μπορεί να αυξήσει την ποιότητα, την ποσότητα και την ένταση των αλληλεπιδράσεων σε ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να συμβάλλει στη δημιουργία και ανάπτυξη της κοινότητας μάθησης» (Παυλή-Κορρέ, 2018, σ. 17), ορίζοντας ως κοινότητα μάθησης την αίσθηση που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευόμενος ότι ανήκει σε μια ομάδα, αντί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ανεξάρτητη μονάδα. Οι Misanchuk και Anderson (2001, όπως αναφ. στο Παυλή-Κορρέ, 2018) υποστηρίζουν ότι η μάθηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης είναι εμπλουτισμένη, ορίζοντας ως έναν από τους σημαντικότερους δείκτες μιας ισχυρής κοινότητας μάθησης τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν μεταξύ τους, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό, αλλά και προσωπικό επίπεδο. Οι ίδιοι προτείνουν, ως τόπο

εικονικής συνάντησης μεταξύ των φοιτητών, τη δημιουργία μιας Διαδικτυακής Καφετέριας (Online Café) στο forum της ομάδας, στην οποία οι φοιτητές θα αισθάνονται ασφαλείς ώστε να εκφράζονται δημόσια για διάφορα θέματα.

Όταν αρχίζουν να μιλούν για την προσωπική τους ζωή (οικογένεια, χόμπι, δουλειές), τους θριάμβους και τις δοκιμασίες τους ως μαθητές από απόσταση (προγραμματισμός, τεχνικά προβλήματα, διαφωνίες σε σχέση με την παιδαγωγική), όταν αναζητούν τη συμβουλή των άλλων για άλλους τομείς της ζωής τους (αλλαγή δουλειάς, ποιο μάθημα να επιλέξουν στη συνέχεια, οικογενειακά θέματα), αυτό είναι το σημείο στο οποίο αντιλαμβανόμαστε ότι αισθάνονται άνετα ως κοινότητα. (Misanchuk & Anderson 2001, όπως αναφ. στο Παυλή-Κορρέ, 2018)

Σύμφωνα με την Παυλή-Κορρέ (2018) οι έρευνες και οι μελέτες στην εξΑΕ «συγκλίνουν στο ότι η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόμενων, όπως επίσης και η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης, μπορεί να συμβάλλουν στην μείωση ή/και εξάλειψη των αρνητικών επιδράσεων των παραγόντων» (σ. 16) που προκύπτουν από την ίδια τη φύση της ηλεκτρονικής μάθησης, συμβάλλοντας κατά κομβικό τρόπο στην αποτελεσματικότητα των εξΑΕ προγραμμάτων. Όπως επισημαίνουν οι Παπαδημητρίου και Λιοναράκης (2010), αυτά τα νέα δεδομένα δημιουργούν μια νέα πρόκληση για τον διδάσκοντα στην εξΑΕ, από τον οποίο απαιτείται «να αναδείξει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται τόσο τον εαυτό του όσο και τις σχέσεις του με τους άλλους» (σ. 111), επιτυγχάνοντας τον στόχο της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής ομάδας, χωρίς αυτή να παραμείνει στη «σφαίρα της τυπικής διαδικασίας, αλλά ούτε και να περάσει σε μια άτυπη ανεξέλεγκτη κατάσταση» (σ. 110).

Ο νέος ρόλος των διδασκόντων στη εξΑΕ

Σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του διδάσκοντος στην εξΑΕ; Ο Lionarakis (1998, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014) υποστηρίζει ότι σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον το διδακτικό υλικό αναλαμβάνει πλέον το ρόλο της διδακτικής, ενώ ο ρόλος του διδάσκοντος αναβαθμίζεται και προσλαμβάνει χαρακτήρα συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό προς τον διδασκόμενο. Εξ ου και ο διδάσκων καθηγητής στα εξΑΕ προγράμματα του ΕΑΠ ονομάζεται Καθηγητής – Σύμβουλος (ΚΣ), με το δεύτερο συνθετικό του τίτλου του να περιγράφει πληρέστερα και ακριβέστερα τα νέα του καθήκοντα.

Τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ του ΚΣ και των διδασκόμενων χαρακτηρίζεται ως καθοριστικής σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών (Κόκκος, 1998· Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998· Kaye, 1991, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014). Στα πλαίσια αυτής της επικοινωνίας, ο ΚΣ επιφορτίζεται με το βάρος της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της συμβουλευτικής παρέμβασης, αναλαμβάνοντας την αξιολόγηση της πορείας του κάθε φοιτητή και οργανώνοντας την αλληλεπίδρασή του με το διδακτικό υλικό, τους συμφοιτητές του, αλλά και τον ίδιο (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ο ρόλος του, δηλαδή, είναι πολλαπλός και πολυσύνθετος, διότι επιτελεί μια σειρά από λειτουργίες, ώστε να ανταποκρίνεται στις αυξημένες και ποικίλες ανάγκες των διδασκόμενων. Έτσι, ο ΚΣ δημιουργεί ένα φιλικό, κοινωνικό περιβάλλον μάθησης (Mason, 1991· Paulsen, 1995, όπως αναφ.

στο Παπαδημητρίου 2014), έχει μια καλή σχέση και επικοινωνία με τον φοιτητή του και καλλιεργεί ένα αίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φιλίας (Ματραλής, 1998), έτσι ώστε να εμπνέει, να συντονίζει διεργασίες μάθησης και να δημιουργεί ευνοϊκές για τη μάθηση καταστάσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006). Αντίστοιχα πολλαπλές και πολυσύνθετες πρέπει να είναι και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο ΚΣ, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στο ρόλο του. Ο Κόκκος (1998β) υποστηρίζει ότι ένα σύγχρονο στέλεχος στην εξΑΕ λειτουργεί ως εμπνέων, επιτελώντας ένα απαιτητικό έργο. Συχνά ο διδάσκων μπορεί να εμπλέκεται σε περίπλοκες ή και συγκρουσιακές καταστάσεις, οπότε θα πρέπει να αξιοποιεί και να καλλιεργεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, ώστε να:

- *συμβάλλει στη διαμόρφωση δημιουργικών σχέσεων*
- *υποκινεί προς την επίτευξη στόχων, στη διαμόρφωση των οποίων συμμετέχουν όλοι, χωρίς να επιβάλλει απόψεις ή «λύσεις»*
- *συμβάλλει ώστε να συνειδητοποιείται η δυναμική της αλληλοεκτίμησης και αλληλοαξιοποίησης. (σ.93)*

Σύμφωνα με τον Ποταμιάνο (1999, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014), το συμβουλευτικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ ΚΣ και φοιτητή θα πρέπει να αφορά μια σχέση επικοινωνίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης, που θα εμφορείται από ένα σύνολο υψηλών αξιών, όπως:

- *Γνησιότητα ή αυθεντικότητα*
Ο διδάσκων βρίσκεται σε αρμονική σχέση με τον εαυτό του, έχει αυτογνωσία και θετική αυτοαντίληψη, παραμένει απλός και προσηνής και συμπεριφέρεται φυσικά και αβίαστα.
- *Σεβασμός*
Ο διδάσκων σέβεται και αποδέχεται τους μαθητές του, χωρίς όρους.
- *Αποδοχή ή άνευ όρων θετική αναγνώριση*
Ο διδάσκων είναι ευνοϊκά προδιατεθειμένος ως προς τον φοιτητή, δημιουργώντας θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, που θα επιτρέπει στον φοιτητή να εκφράζεται ελεύθερα και να μη χρειαστεί να καταφεύγει σε μηχανισμούς άμυνας.
- *Ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση*
Αφορά την ικανότητα του διδάσκοντα να κατανοεί τον κόσμο των φοιτητών του με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Διακρίνεται στην ενσυναισθητική ακρόαση, μέσω της οποίας ο ΚΣ δείχνει στον συνομιλητή του ότι τον ακούει προσεκτικά και τον αποδέχεται, και την *μετάδοση της ενσυναίσθησης*.
- *Αυτοαποκάλυψη*
Ο ΚΣ μπορεί να αποκαλύπτει πτυχές της προσωπικότητάς του, τόσο στον εαυτό του, όσο και σε άλλους που εμπιστεύεται, κάτι που βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση και, κατ' επέκταση, μια πιο στενή αυθόρμητη και ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ τους.
- *Ευκρίνεια*
Ο διδάσκων έχει την ικανότητα να είναι σαφής ως προς τις εκφράσεις του, αλλά και ως προς τη συμπεριφορά του

Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εξΑΕ μέσα από την ματιά της ψυχανάλυσης Ψυχανάλυση και Παιδαγωγική

Υπάρχει κοινός τόπος στο οποίο τέμνονται η ψυχανάλυση και η παιδαγωγική; «Από Θεού άρξασθαι». Όπως αναφέρουν οι Hanifin & Appel (2000), διάσπαρτα στα κείμενα του πατέρα της ψυχανάλυσης, Sigmund Freud, βρίσκει κανείς συνδέσεις

μεταξύ ψυχανάλυσης και εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν, η ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία είναι μια μορφή επαν-εκπαίδευσης. Ενώ, αναφερόμενος στην ψυχοδυναμική της σχολικής τάξης από την εποχή που ο ίδιος ήταν παιδί, επισημαίνει:

Είναι δύσκολο να πει κανείς αν αυτό το οποίο μας επηρέασε περισσότερο και είχε μεγαλύτερη σημασία για μας ήταν το ενδιαφέρον μας για τις σπουδές μας ή αυτό για τις προσωπικότητες των δασκάλων μας.

Ας εξετάσουμε τη έννοια της μεταβίβασης, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε από τον Freud και εξελίχθηκε από τον Lacan και πώς αυτή μπορεί να έχει λόγο στη σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου. Τι είναι η μεταβίβαση; Όπως ορίστηκε από τον Freud το 1912, «η μεταβίβαση [...] είναι η ασυνείδητη ανάπτυξη συναισθημάτων, συμπεριφορών και στάσεων προς το πρόσωπο του θεραπευτή που δεν δικαιολογούνται από την θεραπευτική συνθήκη» (Αλβανού, 2017, παρα. 1). Η Παύλου (2017, παρα. 2) αναφέρει ότι στην ψυχανάλυση η μεταβίβαση «αφορά την μετάθεση ασυνείδητων συναισθημάτων από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο τα οποία επανενεργοποιούνται και αποκτούν υπόσταση επίκαιρου γεγονότος. Ισχύει σε όλες τις σχέσεις, και κατ' εξοχήν στον έρωτα».

Ο Freud αρχικά ανέπτυξε τη θεώρηση της μεταβίβασης σε περιβάλλοντα θεραπευτικά, ωστόσο αργότερα συσχέτισε αυτή την ψυχαναλυτική διαδικασία με το πεδίο της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Stebbins (2010), ο Freud στο έργο του “On the Psychology of the Grammar School Boy” (1915) περιγράφει τα συναισθήματα αγάπης ή/και μίσους των μαθητών προς τους δασκάλους τους:

...Από την αρχή ήμασταν εξίσου διατεθειμένοι είτε να τους αγαπήσουμε (τους δασκάλους μας), είτε να τους μισήσουμε, είτε να τους κριτικάρουμε, είτε να τους λατρέψουμε.

Αυτή η προφανής αντίθεση συναισθημάτων περιγράφεται από τον Freud ως συναισθηματική «αμφιταλάντευση», διότι οι μαθητές, ανάλογα με το είδος των θεμελιωδών συναισθημάτων που είχαν αναπτύξει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, μπορούσαν να συναισθανθούν ετερόκλητα συναισθήματα προς τους δασκάλους τους, δημιουργώντας μια «εκρηκτική», χαοτική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Ο Freud θεωρούσε ότι η «ερωτική επιθυμία της μεταβίβασης» ήταν μια χρήσιμη και παραγωγική παρώθηση, που μπορούσε μεν να προκαλέσει αναστάτωση, αποτελούσε δε αναγκαία συνθήκη σε μια εκπαιδευτική συνάντηση (Stebbins, 2010).

Ο Lacan, αναπτύσσοντας περαιτέρω την έννοια της μεταβίβασης στην ψυχανάλυση, δημιούργησε πολύ σημαντικές αναφορές σε σχέση με την μεταβίβαση και την επιθυμία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Lacan (1981, όπως αναφ. στο Stebbins, 2010), «η μεταβίβαση έχει υπόσταση από τη στιγμή που κάπου υπάρχει το υποκείμενο που υποτίθεται ότι γνωρίζει...». Η διαφοροποίηση του Lacan ως προς την κατανόηση της έννοιας της μεταβίβασης σε σχέση με αυτήν του Freud, έγκειται στο γεγονός ότι η φροϋδική μεταβίβαση προϋποθέτει έναν αναλυτή που γνωρίζει και έναν αναλυόμενο που αγνοεί, πράγμα το οποίο δημιουργεί ιδιαίτερα ανισοβαρείς σχέσεις εξουσίας (Stebbins, 2010). Ο Freud πίστευε ότι σε μια θεραπευτική συνάντηση ο θεραπευόμενος βιώνει μια πλειάδα έντονων συναισθημάτων, ενώ ο θεραπευτής, παραμένοντας σε απόσταση, δίνει ερμηνεία σε αυτά τα συναισθήματα (Frosh 2003, όπως αναφ. στο Stebbins, 2010).

Η κριτική του Lacan (1981, όπως αναφ. στο Stebbins, 2010) στη φροϋδική μεταβίβαση έγκειται στο γεγονός ότι, κατ' αυτόν, η μεταβίβαση σε μια θεραπευτική (και άρα σε μια παιδαγωγική) συνάντηση είναι μια αμοιβαία διεργασία. Ο αναλυτής συμμετέχει και ο ίδιος στην εμπειρία της επιθυμίας στη μεταβίβαση (αντιμεταβίβαση), πράγμα το οποίο αποτελεί επιβεβαίωση της σύνδεσης που αναπτύσσεται μεταξύ αναλυτή / αναλυόμενου. Η επιθυμία του αναλυόμενου

αναδύεται για να συναντήσει την επιθυμία του αναλυτή. Ο αναλυόμενος προσέρχεται στη θεραπεία με μian ασυνείδητη επιθυμία ή πεποίθηση ότι ο αναλυτής του γνωρίζει κάτι το οποίο θα μπορούσε να τον θεραπεύσει, και τότε η μεταβίβαση παίρνει υπόσταση. Αυτή η φαντασίωση, όμως, σύμφωνα με τον Lacan, υπονομεύει την θεραπευτική διαδικασία και λειτουργεί εις βάρος της. Η συνειδητοποίηση ότι ο αναλυτής δεν είναι ο φύλακας μιας κρυφής, μυστικής γνώσης που θα μπορούσε να θεραπεύσει τον αναλυόμενο, σηματοδοτεί και το τέλος της θεραπείας (Lacan, 1981, όπως αναφ. στο Stebbins, 2010). Κατ' αναλογία προς τη σχέση διδάσκοντος – διδασκόμενου, ο πρώτος δεν είναι ο «φωτεινός παντογνώστης» που «μεταλαμπαδεύει το φως της γνώσης» ώστε να φωτίσει τα σκοτάδια της άγνοιας στο νου του δεύτερου. Τόσο η φροϋδική, όσο και η λακανική θεώρηση της μεταβίβασης υποδηλώνουν ότι η ασυνείδητη μεταβίβαση και η επιθυμία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν μέρος της συναισθηματικής αναστάτωσης που μεσολαβεί παραγωγικά στις σχέσεις διδάσκοντος και διδασκόμενου (Stebbins, 2010).

Η θεώρηση αυτή βρίσκει γόνιμο έδαφος κατ' εξοχήν στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της οποίας συγκλίνουν σε μια άποψη για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ανάλογη με αυτήν του Lacan για τη σχέση αναλυτή – αναλυόμενου. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, «το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων, την ελευθερία της έκφρασης, την ευρύτητα της αναζήτησης, τη φιλικότητα» (Κόκκος, 2005, σ. 51). Ο A. Rogers (1999, σ. 227) αναφέρει ότι «όλοι στην ομάδα, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτή, είμαστε εκπαιδευόμενοι και όλοι μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο πώς να μαθαίνουμε». Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, και αυτή «η εναλλαγή ρόλων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου είναι η πιο αποτελεσματική μαθησιακή μέθοδος» (Rogers, 1999, σ. 230). Ο ανθρωπιστής ψυχολόγος C. Rogers (1972, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2005) θεωρεί ότι η βαρύτητα στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να δοθεί στην ενεργητική μάθηση, που προάγει την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, στην οποία κυριαρχεί ο μονόλογος του διδάσκοντος που γνωρίζει, ενώ ο διδασκόμενος παραμένει παθητικός αποδέκτης. Κατά τον C. Rogers (1972, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2005, σ. 65):

Αν [...] εμπιστεύομαι την ικανότητα του ανθρώπου να αναπτύσσει το δυναμικό του, μπορώ να του επιτρέψω να επιλέγει ο ίδιος τον δρόμο του και να αυτοπροσδιορίζεται στην πορεία της εκπαίδευσής του. Μπορώ, λοιπόν, να τον εφοδιάζω με πολλές ευκαιρίες.

Ο Freire ασκεί κριτική στο παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, αντιτείνοντας ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ο εκπαιδευτής ουδόλως «θεωρείται ο κάτοχος της αλήθειας που μεταβιβάζει κάθετα τις γνώσεις του στους εκπαιδευόμενους και τους ζητάει να τις αφομοιώσουν» (Κόκκος, 2005, σ. 61), χαρακτηρίζοντας αυτό το μοντέλο μάθησης ως «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» (the banking model of education) (Κόκκος, 2005, σ. 61· Stebbins, 2010, p. 163). Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής δίνει εναύσματα στους εκπαιδευόμενους ώστε να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί παράγοντες στη δική τους μαθησιακή διαδικασία (Freire, 1993, όπως αναφ. στο Stebbins, 2010), θέτοντας τα προβλήματά τους σε συζήτηση, ενώ «γίνεται και ο ίδιος εκπαιδευόμενος στην πορεία της κοινής προσπάθειας για ανακάλυψη της πραγματικότητας» (Κόκκος, 2005, σ. 61).

Σύμφωνα με τον Gregory S. Jay (Jay, 1987, όπως αναφ. στο Hanifin & Appel, 2000), η εκπαίδευση θα έπρεπε να σημαίνει κάτι περισσότερο από κοινωνικοποίηση ή κατανάλωση· το πρωταρχικό καθήκον του δασκάλου είναι να φέρει ασυνείδητες σκέψεις (ή αντιστάσεις στις σκέψεις) στο επίπεδο του συνειδητού διαλόγου, και, ο ίδιος, ενισχύοντας περαιτέρω την άποψή του, παραθέτει τη ρήση της Shoshana Felman (Felman, 1982, όπως αναφ. στο Hanifin & Appel, 2000) ότι:

Η εκπαίδευση, όπως και η ψυχανάλυση, δεν έχουν να κάνουν τόσο με το έλλειμμα γνώσης (ή την άγνοια), παρά με την αντίσταση στη γνώση.

Το θέμα της αντίστασης στη γνώση απασχολεί και τον A. Rogers (1999), ο οποίος αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές υφίστανται κάποια αντίσταση από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, η οποία οφείλεται σε διάφορους λόγους, ένας εκ των οποίων σχετίζεται με την εγκατάλειψη, από την πλευρά του εκπαιδευτή, του παραδοσιακού ρόλου της αυθεντίας. «Πολλές ομάδες θα μετέλθουν όλα τα μέσα προκειμένου ο διδάσκων να παραμείνει διδάσκων και ο διδασκόμενος διδασκόμενος» (Rogers, 1999, σ. 231).

Ο Lacan θεωρούσε ότι όσο τραυματικό κι αν ήταν σε μια ψυχαναλυτική διαδικασία το τέλος της φαντασίωσης ή των ψευδαισθήσεων των ασθενών ότι ο αναλυτής τους κατείχε το μυστικό της θεραπείας τους, ήταν άλλο τόσο απαραίτητο για την ολοκλήρωση της μεταβίβασης (Stebbins, 2010). Επιστρέφοντας στις αρχές της εξΑΕ και το ρόλο του ΚΣ σε μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία «...[ο ΚΣ] διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2006, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014), γίνεται κατανοητή η αναλογία μεταξύ της ψυχαναλυτικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Ψυχολογική επίγνωση του Καθηγητή – Συμβούλου στην εξΑΕ

Ένας ορισμός της ψυχολογικής επίγνωσης θα μπορούσε να είναι ο εξής (Wolitzky & Reuben, 1974, όπως αναφ. στο Hanifin & Appel, 2000):

Η τάση να καταλαβαίνει ή να εξηγεί κανείς συμπεριφορές με όρους ψυχολογίας, δηλαδή, να αντιμετωπίζει την όποια συμπεριφορά ως τρόπο έκφρασης και πληροφόρησης σε σχέση με τις ανάγκες, επιθυμίες, σκοπούς, προθέσεις, συγκρούσεις, μηχανισμούς άμυνας, κλπ. του ανθρώπου υπό συζήτηση, του εαυτού του ή κάποιου άλλου. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η εξήγηση που δόθηκε μπορεί να είναι ή και να μην είναι σωστή.

Κατά τους Hanifin και Appel (2000) η ψυχολογική επίγνωση δεν είναι ικανή συνθήκη, ώστε κάποιος να θεωρείται καλός δάσκαλος· η κοινωνική επίγνωση, η ηθική ενσυνείδηση, η καλή γνώση του αντικειμένου και η καλή τεχνική κατάρτιση θεωρούνται εξίσου δεξιότητες ζωτικής σημασίας – ωστόσο θεωρείται αναγκαία. Σύμφωνα με τους ίδιους, μπορεί να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί, προσφέροντας στον διδάσκοντα το θεωρητικό υπόβαθρο που είναι αναγκαίο, ώστε η ενσυναίσθητη κατανόηση των μαθητών του να έχει συνοχή και να είναι πιο συστηματική (Hanifin & Appel, 2000).

Εξάλλου, ο Κόκκος (1998β) θεωρεί ότι η εναρμόνιση μηνυμάτων – σκέψεων – συναισθημάτων – πράξεων αποτελεί προϋπόθεση για μια ολοκληρωμένη επικοινωνία. «Η ικανότητα αυτή δεν είναι εύκολο να αποκτηθεί. Αποτελεί προϊόν μιας ολόκληρης στάσης ζωής, που μετά από πολλή προσπάθεια, προσδίδει στον άνθρωπο το γνώρισμα της παρρησίας» (Κόκκος, 1998β, σ. 90). Κατά τον Φουκώ, έναν από τους μεγαλύτερους στοχαστές του προηγούμενου αιώνα, το γνώρισμα της παρρησίας

αποτελεί εφόδιο για τον σύγχρονο άνθρωπο που επιζητά να ζήσει εν αρμονία με τον εαυτό του και τους άλλους (Κόκκος, 1998β).

Ο C. Rogers (1966, όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2014) θεωρεί ότι όλοι οι σύμβουλοι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους συμβουλευόμενους, ωστόσο θα πρέπει να ζουν αυτή την εμπειρία έτσι όπως προκύπτει, διότι – όσο κι αν φαντάζει καταστροφική – αποτελεί μια γνήσια θεραπευτική αντίδραση. Δεν χρειάζεται να καταφεύγουν σε υποκριτικές, στερεοτυπικές συμπεριφορές ευγένειας ή ενδιαφέροντος, που μπορεί γρήγορα να γίνουν αντιληπτές ως ψεύτικες.

Αντιστοίχως, ο Κόκκος (1998β) διατυπώνει την άποψη ότι ο ΚΣ στην εξΑΕ, που μπορεί να χειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις, απολαμβάνει την αίσθηση ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική προώθηση έργων, αλλά και ότι αναπτύσσει τις προσωπικές του ικανότητες, ώστε να δημιουργεί ουσιώδεις ανθρώπινες σχέσεις, τόσο στον επαγγελματικό τομέα, όσο και στην προσωπική και κοινωνική του ζωή.

Ο A. Rogers (1999) καλεί τους εκπαιδευτές να προσπαθούν να συνειδητοποιούν όχι μόνο τον ρόλο που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και το ρόλο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτές επιθυμούν να καταλάβουν στην ομάδα, ενώ οι Belenky και Stanton (2007) αναφέρουν ότι οι ιδανικοί εκπαιδευτές, έτσι όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (βλ. Mezirow, 1990· Brookfield, 1996), δίνουν «έμφαση στα δυνατά σημεία των εκπαιδευόμενων, συνενώνοντας τις εμπειρίες τους και αποθαρρύνοντας τον ανταγωνισμό και την ιεραρχία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας» (Belenky & Stanton, 2007, σ. 127).

Συμπέρασμα

Η αμφίδρομη επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ ΚΣ και φοιτητών αποτελούν παράγοντες ζωτικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών εξΑΕ. Επειδή κάθε γενιά επιλέγει να εκφράζεται με τα μέσα που της ταιριάζουν περισσότερο και να «διαβάζει» τον κόσμο από την αρχή, ο Καθηγητής – Σύμβουλος, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με την εδραίωση ενός φιλικού κλίματος που να διέπεται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, ώστε οι φοιτητές να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να ανταλλάσσουν απόψεις και να αλληλοστηρίζονται, οφείλει να έχει ψυχολογική επίγνωση του ρόλου του και των δυναμικών που αναπτύσσονται στις σχέσεις του με τους φοιτητές του, αλλά και μεταξύ αυτών. Αυτή η επίγνωση μπορεί να συμβάλλει ώστε να γεφυρωθεί το «κενό ανάμεσά τους» και ο κύκλος σπουδών των φοιτητών να ολοκληρωθεί με επιτυχία, αλλά και να «προικίσει» τον ίδιο με αυτογνωσία και αρμονία σε σχέση με τα συναισθήματά του ως προς τον εαυτό του και τους άλλους, και την αίσθηση της προσωπικής ικανοποίησης από την εκπλήρωση ενός δύσκολου και απαιτητικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). *Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξΑΕ, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αλβανού, Α. (2017, Απρίλιος, 24). *Μεταβίβαση στη θεραπευτική σχέση: ένα παράθυρο στον ψυχισμό του ατόμου*. Ανακτήθηκε από:
<https://www.psychology.gr/psychodynamiki-psychotherapeia/2516-i-metavivasi-sti-therapeftiki.html>
- Barnes, C. (2016). Where's the teacher? Defining the Role of Instructor Presence in Social Presence and Cognition in Online Education. Στο Whitney Kilgore (ed.), *Humanizing Online Teaching and Learning*. Ανακτήθηκε από:

- <https://humanmooc.pressbooks.com/chapter/wheres-the-teacher-defining-the-role-of-instructor-presence-in-social-presence-and-cognition-in-online-education/>
- Belenky, M.F. & Stanton, A.V. (2007). Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 107-136) (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2000).
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6, 92-105.
Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9803>
- Γκελαμέρης, Δ. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11 (1), 51-70.
Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9820/9942>
- Γκιάστας, Γ. (Ιανουάριος - Απρίλιος 2006). Για μια Στρογκτουραλιστική Προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (7). 18-22.
- Hanifin, E., & Appel, S. (2000). Transference and Psychological-Mindedness in Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 25 (2).
Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2000v25n2.3>
- Καρατζά, Μ. (χ.χ.). *Η Επικοινωνία και η Αλληλεπίδραση στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Ανακτήθηκε από: <http://meae.eap.gr/el/component/phocadownload/category/8-distance-learning-material?download=66:distance-learning-material>
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (μτφ.: Αλ. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο. (1996).
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων* (Τόμος Β, σελ. 19- 51). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: https://mooc.eap.gr/asset-v1:HOU+MOOC_ODL+2015_E1+type@asset+block@add_mat_tomos_b_kokkos.pdf
- Κόκκος, Α. (1998β). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων* (Τόμος Β, σελ. 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: <https://drm.eap.gr/webviewer/webviewer.php?doc=1007>
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης* (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ. (1998). Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μίχα, Γ. (2012). *Αξιοποιώντας τις Αρχές του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού σε Περιβάλλοντα Μάθησης με την Υποστήριξη της Τεχνολογίας* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5187/Micha.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38040#page/852/mode/2up>
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6 (1,2), 106-122. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Παυλή Κορρέ, Μ. (2018). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Συνοδευτικό κείμενο στο *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2346>
- Παύλου, Β. (2017, Απρίλιος, 9). Το άγνωστο της μεταβίβασης, ο δεσμός, ο «παράδοξος έρωτας». *Αυγή*. Ανακτήθηκε από: <http://www.avgi.gr/article/10812/8057294/to-agnoro-tes-metabibases-o-desmos-o-paradoxos-erotas->
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα:

Μεταίχμιο. (1996).

Τζώτζου, Μ. & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ
‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’ για την εξ Αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ - Μία
μελέτη περίπτωσης. *Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την
Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9 (1), 75-93.

doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9803>

Stebbins, A. (2010). Freud, Lacan and Erotic Desire in Education. *Atlantis*, 34 (2). Ανακτήθηκε από:
<http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/download/341/322/>