

# *O ESTUDANTE NO ENSINO A DISTÂNCIA*

## RESUMO

A verdadeira educação deve visar sobretudo a capacidade de autoformação, que pressupõe a autonomia do estudante e diferentes modos de interacção professor-aluno. No ensino a distância a população-alvo não coincide com a do estudo independente. Daí a necessidade de conhecer o estudante, definindo quem é, porque estuda, onde estuda, como pode e deve estudar e identificar as dificuldades na aprendizagem a nível social e psicológico, científico e pedagógico.

### 1. O ESTUDANTE NO ENSINO A DISTÂNCIA

Já é um lugar comum dizer que a nossa época se caracteriza pelo crescimento exponencial dos conhecimentos, o que provoca a desactualização extremamente rápida do saber. Não se pode afirmar, como em tempos ainda recuados, que uma pessoa, ao sair da escola, fica «formada». Qualquer profissional sente a necessidade de acompanhar a evolução do saber, o que apenas será viável se ele tiver capacidade para promover a sua actualização. Assim, o objectivo fundamental da verdadeira educação é a capacidade de autoformação, que permitirá aos adultos participar cada vez mais em actividades de educação. Uma instituição como o IPED, que inclui entre os seus objectivos o complemento de habilitações para a formação de docentes, terá de ter isto em conta.

Com tal mobilidade no saber, não se pode exigir à instituição escolar que ensine tudo o que é necessário. O estudante tem de, por si, conhecer as suas necessidades, definir os seus objectivos e estar apetrechado para os atingir com o seu próprio esforço, embora podendo contar com a instituição de formação para o apoiar sempre que necessite. Esta tendência está a manifestar-se no sentido de um estudo autónomo.

A autoformação pressupõe a autonomia do estudante e esta varia em grau. Michael Moore (1983) considera que ela pode ir desde o estudo independente em que o adulto determina os objectivos, os processos de implementação, os recursos e a avaliação, até ao grau mais baixo em que estes aspectos dependem da autori-

dade da instituição. Transcrevemos de Moore, traduzindo um quadro que ilustra esta opinião.

	Grau de Autonomia	Objectivos	Implementação	Avaliação
A — ESTUDANTE	1	A	A	A
	2	A	A	N
	3	A	N	A
	4	A	N	N
N — Professor	5	N	A	A
	6	N	N	A
	7	N	A	N
	8	N	N	N

Fig. 1 — Tipos de programas de estudo independente segundo a variável autonomia professor/estudante

Combinando as variáveis autonomia, distância e a relação diálogo-estrutura, Moore obtém um modelo tridimensional em que cada grau de autonomia pode variar de acordo com a distância e a relação diálogo/estrutura (D/E):

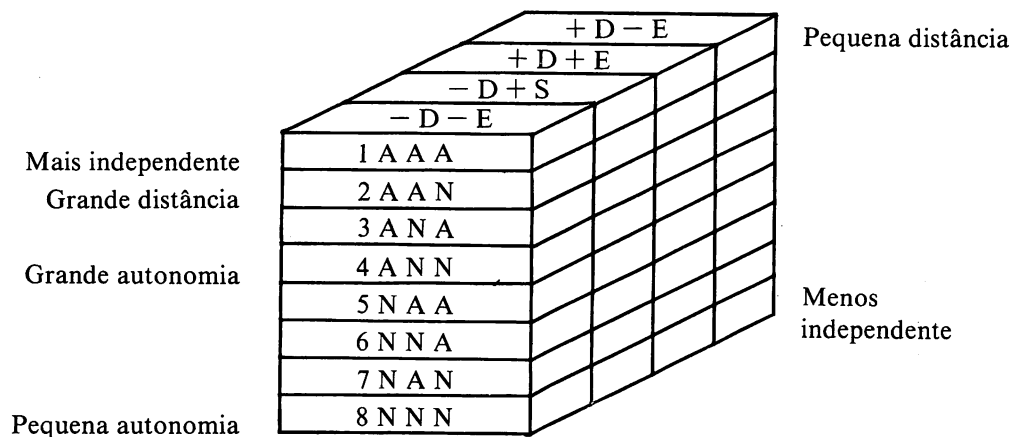


Fig. 2 — Tipologia dos programas educacionais

Outro critério é o de John S. Daniel e Clément Marquis (1983): as variáveis são interacção e independência, fundamentando-se o êxito do ensino a distância no seu equilíbrio, que, por sua vez, depende do ritmo imprimido à aprendizagem. Mais adiante veremos como funcionam os mecanismos do ritmo, que têm de implicar tanto o estudante como o tutor e a instituição. As instituições actuais estão a responder a estas necessidades com programas destinados a apoiar os novos estilos de aprendizagem. O papel do professor não é tanto instruir como capacitar o aluno para a aprendizagem, facilitando-lhe o acesso a recursos vários. Daí que as instituições tentem satisfazer a crescente procura de estudo autónomo, **off campus**, e, por isso, explorem os novos mecanismos de comunicação.

No ensino a distância, um dos problemas que se põe é o carácter social ou individual da aprendizagem. Em educação de adultos, regra geral, considera-se que a aprendizagem em grupos é um factor relevante: *clearly adult education will take place in groups almost exclusively* (Bruner, apud Moore, 1983, p. 73). No entanto, a realidade diz que há um vasto número de adultos que aprendem sem ser em grupo e que, portanto, uma teoria de educação de adultos deve incluir tal situação. Foi essa a razão pela qual Moore, em colaboração com Charles Wedemeyer, teorizador de ensino a distância nos projectos realizados na Universidade de Wisconsin, distingue dois tipos de situações na educação de adultos:

- na mais antiga, o ensino é feito em grupo, com a presença física do professor. O ensino é consumido onde e quando é produzido;
- numa situação mais recente, possível graças à existência e disponibilidade de novas tecnologias, verifica-se a separação, não só entre o professor e os alunos, como entre os próprios estudantes, sendo a comunicação estabelecida por meios mecânicos ou electrónicos. O ensino é consumido num tempo e/ou num lugar diferente daqueles onde é produzido.

Em ambos os tipos é possível obter-se a interacção professor-aluno (Daniel e Marquis, 1983). A *New Sociology of Education* lançou uma luz nova sobre o problema da interacção professor-aluno, o que implica um novo conceito de educação: *Everyday social interaction is a creative activity* (Cicourel, 1974). Segundo Ausubel (1978), a aprendizagem e o ensino são independentes. Ensinar é só uma das condições que podem condicionar a aprendizagem.

Embora não haja unanimidade quanto à possibilidade de interacção no ensino não presencial, segundo Daniel, esta pode ser diferida no lugar e no tempo e, assim, considera os seguintes modos de interacção:

- aconselhamento dos estudantes antes e durante o curso;
- acompanhamento tutorial específico do estudante nos cursos ou nos projectos;
- ensino/aprendizagem por meio de sistemas de telecomunicação interactivos (correspondência, telefone, terminais de computador...).

É o facto de se poder manter uma relação aluno/instituição que permite distinguir o estudo independente do ensino a distância. No entanto, as fronteiras que limitam os dois conceitos não são nítidas, como se pode verificar no seguinte quadro:

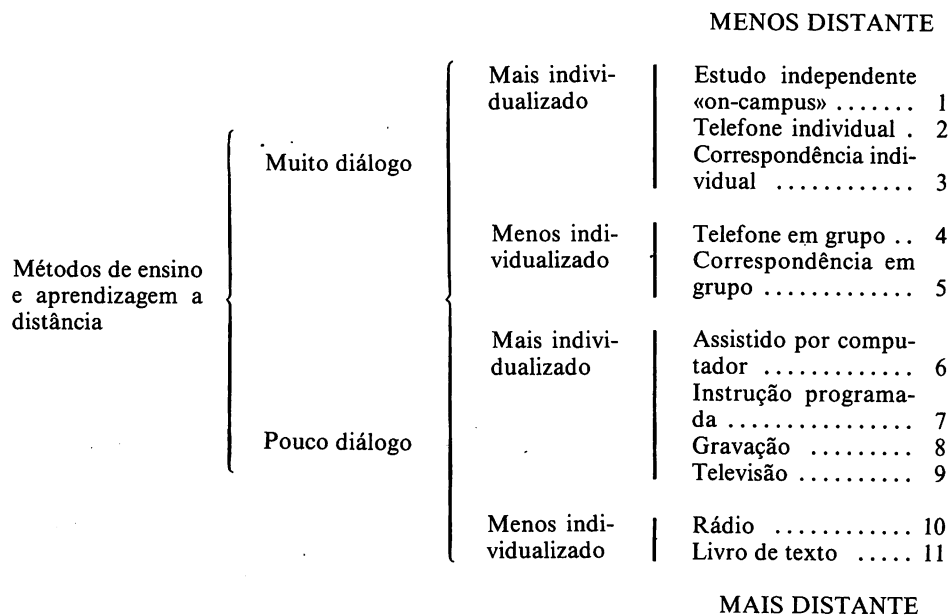


Fig. 3 — Ensino a distância e métodos de ensino segundo o grau de distância

M. Moore, ao analisar várias definições de estudo independente, detém-se, entre outras, na de Alexander e Hines (1967): *independent study is learning on one's* e na da National University Extension Association (1969) que inclui duas componentes:

- estudo separado do ensino;
- estudo individual.

Diferentemente, no ensino a distância, o aluno não é um Robinson Crusóe isolado numa ilha de autosuficiência. De facto, os programas de ensino a distância estão incluídos, ou pelo menos devem estar incluídos, em programas educativos mais vastos, que tomam em consideração a relação diálogo e estrutura, como vem explicitado no quadro seguinte:

Tipos	Tipo de Programa	Exemplos
Mais distância - D - E	1. Prog. sem diálogo nem estrutura.	Leitura independente Prog. de tipo autodirigido.
- D + E	2. Prog. sem diálogo mas com estrutura.	Prog. de rádio e televisão.
+ D + E	3. Prog. com diálogo e estrutura.	Utilização do método de ensino por correspondência.
Menos distância + D - E	4. Prog. com diálogo e sem estrutura.	E. G. Programas tutoriais de tipo rogeriano.

Fig. 4 — Tipos de programas de ensino telemático

A preferência por um desses tipos terá de ser determinada pela definição da população-alvo a atingir. Assim, interessa conhecer bem o estudante no ensino a distância:

- quem é?
- porque estuda?
- onde estuda?
- como pode e deve estudar?

### 1.1. QUEM É?

O estudante é adulto. Efectivamente, no mundo actual, está a verificar-se a tendência de os adultos se empenharem mais na educação do que os jovens (Ignacy Waniewicz, 1982).

Além dos programas científicos e tecnológicos que se reflectem no emprego e na carreira e provocam novas necessidades educativas, há ainda que ter em conta modificações sociais que requerem aumento do nível educativo da população, obrigando os adultos a uma maior procura de habilitações. O desejo de aprender é mais elevado entre os profissionais «*white collar*» que entre os «*blue-collar*», entre os empregados especializados que entre os não-especializados, maior entre empregados do que entre os sub-empregados ou desempregados. Esses adultos têm de recorrer a soluções de aprendizagem não tradicionais, porque o seu modo de vida raramente lhes permite a frequência regular do ensino presencial, ainda que seja em cursos nocturnos. Entre os factores impeditivos, contam-se o afastamento ou a distância das escolas, a dificuldade em se deslocarem de casa, a perda de tempo, o receio de insucesso.

### 1.2. PORQUE ESTUDA?

Marton e Svesson (1982) distinguem quatro tipos de razões:

1. vocacionais (qualificação e instrução específica);
2. académicas: extrínsecas (aquisição de um grau académico) e intrínsecas (aprendizagem de determinado assunto);
3. pessoais: de compensação, correspondendo a uma outra oportunidade; e de desenvolvimento, se o estudante pretende alargar os seus horizontes e capacidades pessoais;
4. sociais: resultantes de um diferente estilo de vida que se reflecte em maiores exigências educativas.

Fundamentalmente, o importante é que o estudante tenha um objectivo claro em relação ao curso ou matéria a estudar e o faça em termos de realização pessoal. Sem isto, a motivação actuará apenas como factor extrínseco (Nigel Ford, 1981).

### 1.3. ONDE ESTUDA?

Só uma pequena percentagem de adultos pode frequentar o ensino presencial, embora este cada vez mais lhes facilite cursos nocturnos (as próprias universidades já o fazem) ou em regime de voluntariado. No entanto, as condições de vida de muitos estudantes não lhes permitem afastarem-se do local de residência ou de trabalho, principalmente quando é grande a distância entre estes e a instituição escolar. Razões familiares, económicas ou profissionais são obstáculo à disponibilidade do adulto para o ensino presencial.

### 1.4. COMO PODE E DEVE ESTUDAR?

As possibilidades acima referidas não correspondem ainda à grande variedade de necessidades e expectativas dos adultos. Foram estas as razões que levaram as novas iniciativas de ensino a distância a tornarem acessíveis ao adulto outras formas de ensino/aprendizagem que, além de qualificação académica, podem proporcionar uma grande variedade de campos e modos de estudo, graças à combinação de diversos **media**: textos impressos, televisão e rádio, TV por cabo, satélite de comunicação, gravações vídeo e áudio, ensino assistido por computador, telefone e encontros presenciais.

Uma das principais características dos sistemas de ensino a distância é a sua flexibilidade que se manifesta quanto à utilização dos **media**, quanto à população-alvo, que pode ser de zonas industrializadas, em desenvolvimento, ou urbanizadas, e quanto aos conteúdos e estruturas, que podem ou não pertencer a **curricula** formais.

Aceitando que, para um bom rendimento do estudante adulto, é necessário que este integre a consecução dos objectivos específicos do curso no horizonte mais vasto dos seus próprios objectivos pessoais, interessa fundamentalmente que o ensino/aprendizagem não se restrinja a uma mera transmissão de informações, mas antes crie e desenvolva no estudante a capacidade de aprender. Ora, para se chegar a esta meta, é preciso passar por uma fase intermédia em que lhe sejam facultados conhecimentos e técnicas que o ensinem a aprender.

Segundo Nigel Ford (1981), o problema prévio não é tanto *aprender a aprender*, mas ensinar a aprender. Salientamos que nesta fase é particularmente importante proporcionar formas de mediação que facilitem ao discente o contacto com a informação. Não se trata, porém, de uma tarefa simples! A possibilidade de alcançar um alto grau de informação e domínio relativamente aos seus próprios processos cognitivos depende, fundamentalmente, da capacidade de processar a informação **já existente** na estrutura cognitiva de cada um (Ausubel, 1978). Em suma, o estudante adulto necessita de possuir:

1. conhecimentos prévios indispensáveis à posterior aprendizagem;
2. capacidade metacognitiva respeitante não só ao conhecimento sobre conhecimento, (*Knowing about knowing*), mas também ao conhecimento

sobre a maneira de aprender (*knowing how to know*): o estudante deve conhecer as suas estratégias de raciocínio, a sua capacidade de memorização, bem como os instrumentos de raciocínio, o principal dos quais é a linguagem.

Esses requisitos manifestam-se, aliás, em sucessão genética: a informação é primeiro tratada automaticamente, sem participação consciente do sujeito; só depois de numerosas experiências é que este, a pouco e pouco, consegue saber como funcionam os mecanismos de processamento da informação e fica apto a utilizá-los (Michael Fayol, 1983).

No caso do ensino a distância, o tratamento dos textos dos cursos e as intervenções dos tutores/conselheiros devem ter em vista ajudar o estudante a desenvolver a sua capacidade para obter a informação e se servir dela.

#### 1.4.1. Os media à disposição do estudante

Numa breve referência histórica à evolução do ensino a distância, convém lembrar os **media** que têm sido sucessivamente utilizados.

Entre os antepassados do ensino a distância, encontra-se o ensino por correspondência, como, por exemplo, aconteceu há mais de 50 anos no Canadá (Misanchuk, 1982). Progressivamente, de um modelo por correspondência passou-se para um modelo diferente, que é o dos programas de estudo independente, modelo menos estruturado, em que já não há uma determinação rígida do número de lições ou de unidades de estudo. Mais tarde, o ensino a distância, fundamentalmente por meio da rádio, teve uma profunda repercussão, em especial nos países do terceiro mundo e também nas regiões de populações dispersas como a Austrália e o Canadá. Desde 1947 essa tecnologia beneficiou da invenção do transistor, que pôs à disposição de todos o pequeno rádio portátil. Chegou depois a televisão, primeiro com o sistema tradicional, e, mais tarde, por satélite de difusão directa ou por cabo (Husén, 1983).

Actualmente os sistemas de ensino a distância utilizam, em simultâneo ou não, textos impressos, rádio, televisão e outros **media**. De preferência, emprega-se um sistema **multimedia**. No entanto, nota-se uma tendência para o uso cada vez mais restrito das emissões, atendendo ao seu elevado custo. Verifica-se um uso crescente do texto impresso, logo seguido pelas audio-cassettes\*.

Segundo David Sewart (1982), a base do material de ensino deve ser o texto impresso, embora os recursos audio ou vídeo desempenhem papel importante.

A essência dos sistemas de ensino/aprendizagem a distância é permitir que os materiais produzidos por alguns professores possam ser utilizados por um largo número de estudantes numa área dispersa.

\* Não tem qualquer relevância o receio de que o texto venha a propiciar uma aprendizagem meramente passiva. Contrariamente à opinião expressa em muitos sectores educativos, a aprendizagem por recepção não é necessariamente mecânica ou passiva. (Ausubel, 1978).

O facto de cada estudante ter o seu próprio quadro de referência não impede a utilização dos **packages** standardizados, mas exige que se faça a mediação entre esses **packages** e os estudantes reais que os utilizam. A mediação não pode ser construída no próprio **package**, embora este deva dar abertura suficiente para que ele possa ocorrer. Em relação com o **package**, deve considerar-se o esquema de motivação e a acção tutorial (Coldeway, 1982):

*The success of a distance education system rests upon the correct balance between the teaching package and the advisory and mediating function.*

(D. Sewart, 1982)

Entre os diferentes tipos de acção tutorial, importa considerar a prevista que constitui uma das mais recentes investigações em matéria de ensino a distância. Baseia-se no **PSI** (*Persononalized System of Instruction*), conferindo especial importância ao desenvolvimento da motivação do estudante. O **PSI**, segundo Keller (1986), tem quatro características básicas: confiança no material informativo escrito, auto-ritmo, exigência de critérios especificados para demonstrar domínio da matéria e recurso a tutores para ajudar o estudante e lhe fornecer feedback. O fundamental é que se estabeleça uma interacção tanto entre as características do estudante e os apoios individualizados que lhe são proporcionados. Com grande relevância ainda a interacção entre a estrutura dos cursos e os apoios a fornecer ao estudante (Coldeway, 1982, p. 34).

## 2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

A ênfase posta na importância de se conhecer bem o estudante também se justifica pela necessidade de identificar as dificuldades de aprendizagem que, no ensino a distância, assumem características peculiares. Por uma questão de metodologia, considerámos três aspectos nessas dificuldades:

- a) o social e psicológico;
- b) o científico;
- c) o pedagógico.

### 2.1. DIFICULDADES DE NATUREZA SOCIAL E PSICOLÓGICA — O ISOLAMENTO

O isolamento a que o estudante de ensino a distância está votado tem sido objecto de análise por parte dos investigadores preocupados em encontrar soluções que possam compensar ou evitar os inconvenientes dele resultantes.

D. Sewart (1982), citando Clenell, refere como na Universidade Aberta se quebra o isolamento do estudante através de uma relação individual e longa.

Coldeway (1982), reconhece a existência de uma larga taxa de abandono entre os estudantes solitários e defende o contacto face-a-face, considerado pelos responsáveis da Universidade de Athabasca como um dos aspectos mais importantes das investigações a que estão a proceder. Nessa Universidade, a forma mais contemplada na investigação sobre grupos de contacto tem sido o seminário: no entanto, as conclusões obtidas não provaram que o seminário ajude o estudante a distância.

O isolamento torna difícil ao estudante encontrar um quadro de referência, um padrão. Isolado, o estudante sente irremediavelmente prejudicada a sua capacidade de auto-avaliação, indispensável para ir aferindo o ritmo de estudo e a qualidade do seu trabalho em relação aos colegas. O aluno isolado não beneficia das vantagens de estudo em grupo, que, em certas circunstâncias é muito proveitoso. As próprias relações informais com os colegas constituem um apoio para ultrapassar as dificuldades que se lhe deparam, contribuindo para diminuir a taxa de abandono que tem muito peso neste tipo de ensino.

Também no isolamento não se desenvolverá no estudante a consciência de pertencer a uma instituição escolar. Sabe-se que os estudantes **on-campus** vão adquirindo mais facilmente padrões/modelos de comportamento e cultura. Cumprido ao ensino a distância encontrar os mecanismos necessários para superar estas restrições.

Reconhecemos que os sistemas destinados a combater o isolamento (centros de estudo, círculos de estudo, grupos tutoriais, telefone, conselheiros profissionais, cursos residenciais, escolas de fim-de-semana, etc.), são dispendiosos em tempo e em dinheiro. No entanto, o apoio presencial é indispensável já que a aprendizagem, como experiência social, representa um factor importante nas taxas de rendimento estudantil. É fundamental conseguir um equilíbrio entre os condicionalismos do ensino a distância e o espaço social de manobra — *getting right mixture* (Smith e Small, 1982). De facto, exigindo o ensino a distância uma forma de estudo independente, não pode, no entanto, condenar o aluno à solidão.

## 2.2. DIFICULDADES DE NATUREZA CIENTÍFICA: OS PRÉ-REQUISITOS

Importa testar previamente os conhecimentos dos alunos admitidos em qualquer dos cursos, porque, se não houver em comum uma base cognitiva mínima, surgirão graves dificuldades e, por mais personalizado que o ensino seja, não conseguirá abranger um público demasiado heterogéneo no nível científico. A propósito, Bruner (1973), admitindo tal como Sócrates *que o diálogo pode levar as pessoas a descobrir coisas profundas e sábias*, não deixa de reconhecer que mesmo um escravo interlocutor de Sócrates necessitaria de receber instrução prévia para retirar alguma utilidade do diálogo.

## 2.3. DIFICULDADES DE NATUREZA PEDAGÓGICA

Consideramo-las estreitamente ligadas às de natureza científica. Algumas delas só serão superadas através de métodos e estratégias adequadas aos con-

2.3.1. O facto de os textos escritos serem padronizados e, portanto, necessitarem de uma mediação que personalize o estudo, atendendo a que cada aluno tem o seu próprio quadro de referência (D. Sewart, 1982). Note-se que a existência de um ensino baseado no estudante não pressupõe o abandono do material estandardizado — requer, sim, a mediação entre o **package** unificado e os diversos sujeitos que seguem o curso. Tal mediação não pode ficar construída no próprio texto-base (Sewart, 1982), embora, em nossa opinião, este deva ter a abertura suficiente para o permitir. A interpretação do texto-base é sempre variável, porque depende da informação pré-existente em cada sujeito da aprendizagem (Ausubel, 1978).

2.3.2. O problema da auto-avaliação, que se manifesta em vários aspectos, quer na avaliação relativa quer na absoluta. Reconhecemos que, no ensino presencial, o **feedback** de que o estudante carece chega a ser imediato, ao passo que, no ensino a distância, há necessidade de mecanismos especiais para impedir que ele seja sempre dado em diferido. No que respeita à auto-avaliação absoluta, consegue-se por vezes **feedback** imediato através de tarefas e perguntas de auto-avaliação, como veremos adiante ao tratarmos dos textos-base.

2.3.3. A coordenação do ritmo de estudo próprio de cada um e seus reflexos na planificação pessoal do trabalho, atendendo às exigências de calendarização que a instituição necessariamente terá de impor. A grande liberdade de ritmo de estudo, que é costume referir como sendo uma vantagem do estudo independente e personalizado, também pode ser fonte de prejuízo, porque, se um determinado ritmo não for mantido, sobretudo nos momentos críticos (envio de trabalhos, preparação para os testes, etc.), o estudante poderá atrasar-se irremediavelmente.

*Self-pacing often leads students to withdraw or procrastinate. Procrastination leads to inferior academic performances or eventual withdrawal (apud, Coldeway, 1982).*

Com efeito, a falta de tempo e uma deficiente organização do tempo originam muitos abandonos. Daí a importância de um horário de estudo e de gestão do tempo para cada aluno. No entanto, Coldeway (1982), reconhece que os estudantes adultos não gostam de horários e poucos os utilizam. Por isso, o simples facto de elaborar um horário não é suficiente para um estudante a distância — são necessários outros mecanismos para regular o ritmo de trabalho. No projecto REDEAL, examinaram-se os efeitos do ritmo num *paced package course*, que se traduziram numa taxa mais alta de completamento e em menores custos do que *self-paced course*. No entanto, embora seja indiscutível que um ritmo mais rígido leva a aumentar as taxas de com-

pletamento, há uma reserva a fazer a um sistema com início fixo e prazos limites estabelecidos: o risco de levar a que alguns estudantes se não matriculem, tornando a instituição menos aberta. As instituições, antes de optarem por um sistema de ritmo rígido ou semi-rígido, devem explorar cuidadosamente outros métodos de gestão e auto-gestão da aprendizagem, nunca perdendo de vista o problema das **taxas de completamento**.

De facto, no ensino a distância, as taxas de desgate costumam ser altas. Neste aspecto, podemos considerar como variável crítica o tempo que medeia entre a inscrição e o envio do primeiro trabalho para correcção (Coldeway, 1982).

Outro problema relacionado com o ritmo é o da relação entre o tempo previsto e o tempo real para o completamento de cada curso ou de cada disciplina de um curso. Coldeway e outros observaram que os estudantes levam geralmente mais tempo que o previsto. De qualquer modo, o problema das desistências não é o problema central, quando se trata de ensino de adultos. O mais importante é que os cursos respondam às reais necessidades e expectativas dos estudantes. E voltamos de novo ao que consideramos fundamental — a necessidade de oportunidades de interacção numa base pessoal (Smith e Small, 1982)■

(Continua no próximo número 12)

#### BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. — «Educational Psychology — A Cognitive view», USA, Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- BRUNER, Jerome S. — «O processo de educação», São Paulo, C. Editora Nacional, 1972.
- «Uma nova teoria da aprendizagem», Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1973.
- COLDEWAY, Dan. O. — «Recent Research in Distance Learning», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 29-37.
- DANIEL, John S. e MARQUIS, Clément — «Interaction and Independance: getting the mixture right», in *Distance Education — International Perspectives*, New York, 1983, pp. 339-359.
- FAYOL, Michel — «L'acquisition du récit: un bilan de recherches», in *Revue Française de Pédagogie*, 1983, n.º 62, pp. 65-82.
- FORD, Nigel — «Recent Approaches to the Study and Teaching of "Effective Learning"», in *Higher Education, Review of Educational Research*, 1981, 51, n.º 3, pp. 345-377.
- HUSÉN, Torsten — «Marcos numa longa estrada», in *Correio da Unesco*, 1983, Julho, pp. 13-18.
- KELLER, F. S. — «Goodbye Teacher», in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, pp. 78-89.
- MARTON, Ferenc e SVENSSON, Lennart — «Orientations to Studies, Approaches to texts: A Relational view of study skills Applied to Distance Learning», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 97-102.
- MISANCHUK, Earl R. — «Correspondence vs. On-campus Courses: Some Evaluative Comparisons», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 122-124.
- MOORE, Michael — «On a theory of independent study», in *Distance Education — International Perspectives*, New York, 1983, pp. 68-94.
- SEWART, David — «Individualizing Support Services», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 27-29.
- SMITH, Kevin C. et SMALL, Ian W. — «Student Support: How much is enough?» in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 137-139.
- WANIEVIC Z. Ignacy — «The Adult Learners: Who are they, why and where do they learn?» in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 87-89.