

Evolusi Teori PJJ

Banyak teori dikemukakan untuk memberi penjelasan mengenai karakteristik PJJ (Pendidikan Jarak Jauh). Meskipun saling berbeda pada beberapa detail, ada semacam kesepakatan mengenai karakteristik PJJ yakni utamanya adalah keterpisahan antara pendidik dan yang dididik, antara pengajar dan pelajar, dan ini menjadi landasan utama pemikiran mengenai asal muasal perkembangan teori dan strategi penyelenggaraan PJJ. Dua upaya yang menjadi tumpuan untuk mencermati bidang studi ini adalah pengembangan teori dan pendekatan sistematis risetnya.

Beberapa kerangka teori tentang PJJ banyak disumbangkan oleh Otto Peters, Michael Moore, Borje Holmberg, Desmon Keegan, D.R. Garrison (bersama Myra Baynton dan Doug Shale) serta John Verduin dan Thomas Clark.

PJJ dan Proses Industri

Pada tahun 1983, Peters mengemukakan pendapat bahwa PJJ adalah produk dari masyarakat industri. Untuk menjustifikasi teorinya, Peters memberikan perbandingan antara proses pengajaran jarak jauh dengan proses produksi di industri, dan mengidentifikasi persamaan cirinya, misalnya pembagian kerja karyawan yang terlibat, mekanisasi, produksi yang bersifat massal, dan sentralisasi. Peters menolak anggapan bahwa perbandingan ini mengukuhkan suatu teori tentang PJJ, tetapi hanya sebagai salah satu perspektif dalam memandang PJJ secara berbeda dengan penulis lain yang banyak berkontribusi dalam diskusi tentang PJJ.

Peters berpendapat bahwa pendidikan jarak jauh, dalam bentuk yang sekarang, adalah produk dari masyarakat industri. Pendidikan jarak jauh sebagai pilihan pendidikan telah sukses karena kompatibel dengan organisasi, prinsip dan nilai yang dianut oleh masyarakat industri. Dengan alasan yang sama, Peters menyarankan agar PJJ harus berubah dalam era pascaindustri atau postmodern saat ini. Pergeseran nilai masyarakat postmodern tergambar antara lain oleh munculnya teknologi yang lebih individualistik, pengambilan keputusan yang lebih terdesentralisasi, nilai-nilai personal yang lebih berfokus pada kualitas hidup, realisasi diri, ekspresi diri, dan saling ketergantungan satu sama lain.

Jarak Transaksional dan Otonomi Pembelajaran

Selama periode lebih dari 10 tahun, Moore (1972, 1973, 1983, 1986) mengembangkan dan memperbaiki teori tentang belajar dan mengajar mandiri (independen). Teori ini terpadu dari 2 dimensi, yakni jarak transaksional dan otonomi pembelajar. Dimensi jarak transaksional mencakup lebih dari sekedar jarak geografis. Menurut Moore, transaksi yang terjadi pada pendidikan jarak jauh terjadi antara individu pengajar dan pembelajar, dalam suatu lingkungan yang memiliki karakteristik keterpisahan satu terhadap yang lain, dan konsekuensi perilaku belajar mengajar yang khusus. Keterpisahan fisiklah yang memunculkan jurang komunikasi dan jurang psikologis, yang merupakan ruang yang berpotensi

memunculkan kesalahpahaman antara instruktur dengan pembelajar, dan inilah apa yang disebut sebagai jarak transaksional (Moore, 1991).

Moore menyatakan bahwa meskipun PJJ pada dasarnya adalah pendidikan, dan karenanya kita dapat menerapkan teori dan praktik pendidikan konvensional, dampak adanya jarak transaksional menjadikan diperlukannya pemikiran dan praksis yang tidak biasa. Jarak transaksional merupakan fungsi dari dua variabel, yakni dialog dan struktur. Dialog menjelaskan tentang sejauh mana, dalam program pendidikan, pembelajar, program, dan pengajar mampu saling merespon satu sama lain (Moore, 1983:57). Sebagai contoh, program pendidikan yang hanya memberikan bahan ajar tercetak kepada pembelajar, tidak akan menghasilkan dialog. Program pendidikan korespondensi yang memberikan umpan balik atau komentar atas tugas secara tertulis, dalam batas tertentu menyediakan dialog (tertulis). Program yang mengkombinasikan korespondensi dan telekonferensi lebih bersifat dialogis.

Variabel kedua, struktur, dijelaskan sebagai “ukuran koresponsifan program terhadap kebutuhan individu pembelajar” (Moore, 1983: 157). Program yang lebih terstruktur akan memberikan batasan waktu mulai dan berakhirnya program, batas akhir pengumpulan tugas, menggunakan paket bahan ajar yang dirancang untuk lebih dari sekelompok pembelajar, dan sebagainya. Program yang kurang terstruktur memungkinkan registrasi sepanjang tahun, pengiriman tugas dalam rentang waktu panjang, dan kontrak secara individual dengan pembelajar.

Dimensi lain dari teori yang dikemukakan Moore, yakni otonomi belajar, terkait dengan yang pertama dalam arti “semakin besar jarak transaksional, semakin otonom pembelajar harus belajar” (Moore, 1991: 5). Meskipun otonomi pembelajar hanya dijelaskan secara singkat dan tanpa nilai positif maupun negatif dalam berbagai pendapat mutakhir Moore, konsep ini menjadi dasar pemikiran pentingnya. Moore menganggap otonomi merupakan kondisi ideal yang akan dicapai individu yang menuju kematangan belajar.

Moore (1976) berpendapat bahwa karena program pengajaran jarak jauh, berdasarkan strukturnya, memerlukan perilaku otonom dari pembelajarnya, maka jenis pembelajar yang berhasil dalam pendidikan jarak jauh adalah mereka yang lebih otonom. Dengan demikian juga, ia berpendapat bahwa pendidikan jarak jauh lebih disukai oleh pembelajar yang otonom. Hasil uji hipotesis yang diajukan Moore sebagian mendukung pendapat Moore, meskipun sebagian lain mendapatkan hasil bervariasi (Thompson, 1984; Nelson, 1985; Thompson dan Knox, 1987).

Catatan Moore mengenai variasi banyaknya dialog, struktur, dan otonomi pembelajar, memiliki kontribusi lebih lanjut dalam pengembangan teori tentang pendidikan jarak jauh, meskipun banyak aspek mengenai otonomi pembelajaran dikritisi sebagai tidak terbukti dengan baik (Keegan, 1986) dan terlalu umum untuk menjelaskan adanya perbedaan motivasi pembelajar, kemampuan, dan pendekatan pembelajaran (Willen, 1981; Willen, 1984).

Teori Pengajaran dalam PJJ

Teori yang dikemukakan oleh Holmberg tentang “percakapan didaktik terbimbing” (*guided didactic conversation*), yang pertama kali dilaporkan dalam edisi bahasa Inggris tahun 1983, membentuk bagian

perma kerangka teori yang berkembang beberapa tahun kemudian. Berbeda dengan Peters dan Moore, Holmberg hanya sedikit berfokus pada analisis struktur pendidikan jarak jauh, tetapi lebih berkonsentrasi pada interpersonalisasi dalam proses pengejaran jarak jauh.

Holmberg mengenalkan istilah “komunikasi tak bersambungan” (*non-contiguous communication*) untuk menjelaskan komunikasi yang terjadi ketika pembelajar dan instruktur atau institusinya terpisah oleh jarak dan waktu. Ia berpendapat bahwa membentuk hubungan personal dengan pembelajar adalah prasyarat untuk memotivasi pembelajar dan dengan demikian juga berarti memotivasi terjadinya pembelajaran. Dalam PJJ, upaya itu dapat dilakukan melalui cara komunikasi tak bersambungan.

Sama pentingnya dengan konsepsi Holmberg tentang PJJ adalah penekanannya pada individu pembelajar dan kebebasan yang harus diberikan kepadanya. Seperti halnya Moore, ia berpendapat bahwa belajar yang sebenarnya adalah aktivitas individual yang hanya bisa diperoleh melalui proses internalisasi. Sama seperti Moore, Holmberg berpendapat bahwa otonomi pembelajar adalah kondisi ideal, dan menyatakan bahwa salah satu tujuan PJJ adalah membantu pembelajar mencapai otonomi penuh. Holmberg menawarkan sistem pendaftaran terbuka (*open admission*), kebebasan untuk memulai dan mengakhiri unit belajar, tidak ada batas waktu tertentu untuk mengirimkan tugas, dan tidak ada seminar atau aktivitas lain yang dipersyaratkan.

Holmberg menggunakan konsep-konsep dasar dari komunikasi tak bersambungan, keterlibatan emosional dan belajar mandiri untuk mengembangkan teori pengajaran “percakapan didaktik terbimbing”. Ia mulai dengan asumsi bahwa aktivitas semisal *thinking aloud* (mengucapkan apa yang dipikirkan), pemrosesan teks secara elaboratif (misalnya, interaksi antara konten teks dengan pengetahuan awal pembacanya), penalaran personal, dan membaca dalam hati (*silent reading*) adalah proses komunikasi. Menerapkan proses ini ke dalam pengembangan bahan ajar tercetak akan menghasilkan prinsip-prinsip pengembangan “percakapan didaktik terbimbing”. (Holmberg, 1983). Holmberg menyimpulkan bahwa jika bahan ajar tercetak dikembangkan berdasarkan prinsip-prinsip tersebut, maka simulasi percakapan akan terjadi antara pembelajar dan penulis bahan ajar dan antara pembelajar dengan dirinya sendiri. Apabila proses komunikasi ini diperkuat secara konsisten, maka pembelajar akan lebih termotivasi dan secara emosional terlibat sehingga akan terjadi proses pembelajaran yang lebih baik dibandingkan dengan yang dihasilkan oleh format *textbook* biasa dengan bahan bacaan dan soal latihan. Beberapa hipotesis formal dihasilkan berdasarkan pemikiran ini dan diuji oleh Holmberg (1985). Sayangnya, hasilnya tidak memberikan bukti-bukti konklusif dalam bahan ajar yang dikembangkan berdasar teori “percakapan didaktik terbimbing”.

Berikutnya, Holmberg (1985) mengajukan teori yang lebih umum mengenai pengajaran yang diterapkan bukan hanya untuk bahan ajar tercetak tetapi juga untuk dialog atau komentar tertulis, produksi media, tutorial melalui telepon, dan metode komunikasi lain. Dengan tetap menekankan pada komunikasi personal, Holmberg membedakan antara simulasi percakapan dengan percakapan riil. Menurut Holmberg (1985:115) ada interaksi (percakapan/dialog) yang konstan antara organisasi pendukung pembelajaran (penulis bahan ajar, tutor, konselor), disimulasikan melalui interaksi antara pembelajar dengan bahan ajar yang telah disiapkan dan percakapan riil melalui interaksi tertulis dan/atau interaksi telepon dengan tutor dan konselornya.

Pendapat Holmberg yang lebih mutakhir (1986, 1989) berupaya memberikan kerangka kerja yang lebih komprehensif. Menurutnya, hipotesis yang diajukan, yang dapat dianggap sebagai teori pengajaran untuk pendidikan jarak jauh, tampaknya memberikan penjelasan dalam kaitannya dengan keefektifan pengajaran kepada dampak terhadap perasaan memiliki dan kerjasama, sama seperti tanya-jawab dan adu argumentasi dalam komunikasi yang termediasi (Holmberg, 1989:163)

Karya Holmberg telah menjadi salah satu dasar bagi sejumlah penelitian yang menyelidiki berbagai aspek kontak personal dalam proses pendidikan jarak jauh (Rekkedal, 1983a; 1983b; 1985; Baath, 1980; Evans, 1984; dan Scales, 1984).

Teori tentang Reintegrasi Belajar dan Mengajar

Keegan (1980, 1990) percaya bahwa dasar teori pendidikan jarak jauh dapat ditemukan pada teori pendidikan pada umumnya, tetapi tidak dalam kerangka pembelajaran secara oral pada pembelajar dalam kelompok. Ia mempertahankan pendapatnya dengan argumentasi bahwa pendidikan jarak jauh tidak terutama dicirikan oleh komunikasi interpersonal, melainkan dicirikan oleh keterpisahan dalam hal jarak dan waktu antara kegiatan mengajar dengan kegiatan belajar. Dalam sudut pandang ini, Keegan sependapat dengan Moore yang mengkontraskan antara pengajaran dan belajar jarak jauh dengan situasi pengajaran dan belajar yang terjadi pada satu tempat. Dasar perbedaan utama yang dipikirkan oleh Keegan adalah sifat komunikasi yang terjadi.

Pada mulanya, Keegan berpendapat bahwa pendidikan jarak jauh juga disirikan oleh bentuk industri pendidikan, menyerupai pemikiran Peters. Kemudian, berkat sintesis dengan ide Peters, Keegan menghilangkan komponen industrialisasi ke luar dari definisi (Keegan, 1990:43). Alasan Keegan bahwa berdasar pada ciri pendidikan jarak jauh yang mirip proses di industri yang menegaskan keterpisahan antara pembelajar dengan institusi pengajarnya, maka justifikasi teoretik untuk pendidikan jarak jauh dapat ditemukan dalam reintegrasi kegiatan mengajar dan belajar. Pada langkah ini, Keegan berbeda dengan Moore maupun Holmberg yang melihat keterpisahan sebagai keuntungan dan tantangan bagi otonomi pembelajar. Lebih lanjut Keegan (1986:120) mengatakan bahwa "intersubjektifitas pembelajar dan pengajar, di mana belajar berdasar pengajaran terjadi, harus diciptakan kembali secara artifisial (*artificially recreated*). Melewati ruang dan waktu, sistem jarak jauh mencari cara untuk merekonstruksi momen di mana interaksi belajar-mengajar terjadi. Tautan antara bahan ajar dengan kegiatan belajar merupakan bagian utama dari proses ini".

Keegan berpendapat bahwa tautan belajar dengan bahan ajar merupakan hal yang ada secara alami dalam pendidikan tradisional (tatap muka) karena pembelajar ada dalam lingkungan yang diciptakan untuk mendukung pembelajaran (misalnya sekolah atau universitas). Keegan percaya bahwa bagi pembelajar pada pendidikan jarak jauh, penciptaan kembali tautan antara mengajar dan belajar harus dilakukan melalui komunikasi interpersonal yang dirancang dengan sengaja. Tema komunikasi interpersonal ini sama dengan pemikiran Holmberg, tetapi alih-alih terfokus langsung ke pengajaran atau pembelajar, Keegan berfokus pada aktivitas belajar. Seperti halnya Holmberg, Keegan juga berpendapat bahwa bahan ajar tercetak dapat dirancang untuk memiliki berbagai karakteristik

komunikasi interpersonal, dan tidak saja dibatasi pada komunikasi interpersonal seperti tutorial via telepon, telekonferensi, atau bentuk-bentuk serupa.

Keegan beralasan bahwa semakin sukses program pendidikan jarak jauh dalam mengelola reintegrasi ini akan semakin rendah persentase *drop out*, semakin tinggi kualitas belajar, dan semakin tinggi status institusi. Beberapa temuan mendukung hipotesis ini (Amundsen, 1988; Amundsen dan Bernard, 1989).

Teori Komunikasi dan Kontrol oleh Pembelajar

Titik awal teori ini adalah transaksi pendidikan antara pengajar dan pembelajar. Transaksi pendidikan adalah “berdasar pada pencarian pemahaman dan pengetahuan melalui dialog dan debat” (Garrison, 1989:12) dan karenanya diperlukan komunikasi dua-arah antara pengajar dan pembelajar.

Garrison secara agak harafiah menggunakan konsep pengajar dan pembelajar dan menolak pendapat Holmberg tentang percakapan didaktik terbimbing sebagai “tidak lebih guru (berperilaku mengajar) daripada *textbook*” (Garrison, 1989:18). Tidak seperti Moore dan Holmberg, yang mengkarakteristikan pembelajaran sebagai proses internal individual, pendapat Garrison mengenai proses belajar memerlukan interaksi dengan pengajar. Ia beralasan bahwa karena pengajar dan pembelajar terpisah dan komunikasi dua-arah diperlukan, maka teknologi diperlukan untuk mendukung transaksi pendidikan. Jadi, teknologi merupakan satu dari tiga kriteria dalam definisi mengenai pendidikan jarak jauh yang diusulkan (Garrison dan Shale, 1987 yang dikutip oleh Garrison, 1989).

Garrison (1985) berpendapat bahwa teknologi dan pendidikan jarak jauh tidak dapat dipisahkan dan bahwa teori dan praktik dalam pendidikan jarak jauh telah berevolusi seiring dengan bertambah canggihnya teknologi pembelajaran. Seperti Peters, Garrison memprediksi bahwa praktik pendidikan jarak jauh harus berubah. Meskipun demikian, bila Peters berpendapat bahwa perubahan perubahan sikap dan nilai-nilai sosial diperlukan untuk menggerakkan pendidikan jarak jauh dari format proses industri masa lalu, Garrison berpendapat bahwa bangkitnya teknologi baru akan mengurangi kebutuhan untuk mempertahankan karakteristik industri saat ini. Gagasan lain yang menonjol dalam kerangka teori ini, selain transaksi pendidikan, adalah konsep kontrol oleh pembelajar (Garrison dan Baynton, 1987; Garrison, 1989). Kontrol oleh pembelajar diusulkan sebagian untuk mengganti konsep independensi atau otonomi yang digunakan oleh Holmberg dan Moore. Garrison dan Baynton percaya bahwa istilah ini telah digunakan dengan makna beragam dan tidak mencerminkan apa yang harus berhubungan interdependen antara pengajar dan pembelajar. Kontrol oleh pembelajar berhubungan dengan “kesempatan dan kemampuan untuk mempengaruhi dan mengarahkan peristiwa-peristiwa belajar ... kontrol dalam latar atau setting pendidikan, tidak dapat terjadi hanya oleh satu pihak apabila arah pembelajaran secara inherent bersifat kolaboratif” (Garrison, 1989: 27). Garrison dan Baynton mengusulkan bahwa kontrol berdasar pada saling keterhubungan antara independensi (pada pembelajar yang mengarahkan dirinya sendiri), kemampuan (yakni kemampuan untuk belajar secara mandiri), dan dukungan (disirikan oleh sumber daya yang tersedia untuk memandu dan memfasilitasi transaksi pendidikan). Hal ini kemudian diinterpretasi dalam hubungan yang lebih besar antara pengajar, pembelajar, dan bahan ajar.

Tiga Dimensi Teori dalam Pendidikan Jarak Jauh

Verduin dan Clark (1991) telah mengusulkan model teoretis yang, sambil mempertahankan fokus pendidikan untuk orang dewasa dari Moore dan Garrison, juga berupaya merefleksikan ruang lingkup praksis pendidikan jarak jauh yang lebih lebar. Konsep dialog, struktur, dan otonomi pembelajar dari Moore dan atribut yang diberikan oleh Keegan tentang komunikasi dua-arah dan pendapatnya tentang keterpisahan pengajar dan pembelajar merupakan katalis bagi kerangka teori Verduin dan Clark.

Verduin dan Clark memulai dengan konsep Moore tentang dialog, struktur, dan otonomi pembelajar sebagai tiga dimensi dalam kerangka kerja teorinya. Meskipun demikian, mereka memperluasnya, dan dalam beberapa hal, mengubah secara signifikan makna yang diberikan oleh Moore.

Dimensi pertama kerangka kerja teorinya – yakni dialog/dukungan – merefleksikan fungsi utama dialog sebagai pendukung bagi pembelajar. Dukungan ini bisa berupa penyediaan arahan terkait tugas-tugas sampai dukungan emosi dan motivasi.

Dimensi kedua -- struktur/spesialisasi – berbeda dengan definisi Moore tentang struktur sebagai fkeksibilitas terhadap batas waktu (*due dates*), masukan mahasiswa terhadap pengembangan bahan ajar, dan sebagainya. Verduin dan Clark menjelaskan bahwa: “Beberapa bidang studi pendidikan jarak jauh, pendidikan orang dewasa, maupun pendidikan untuk orang pra-dewasa (*pre-adult*), di mana kompetensi mungkin hanya masalah pemahaman dasar atas prinsip atau problem, hanya memerlukan struktur minimal. Struktur pada level tinggi diperlukan di bidang lain yang memerlukan waktu belajar bertahun-tahun sebelum pembelajar cukup kopeten untuk mengatur tujuan dan metode pembelajaran atau mengambil bagian dalam evaluasi (Verduin dan Clark, 1991:125).

Jadi, konsep struktur berbeda dengan konsep kompetensi khusus. Verduin dan Clark (1991: 125) menyatakan “kompetensi pada suatu bidang, atau kompetensi khusus, dipandang sebagai atribut situasional yang dapat terjadi di antara orang dewasa maupun anak-anak yang belajar secara jarak jauh maupun secara konvensional, sebagian besar berdasar pada kepakaran atau ketiadaan kemampuan pembelajar, dan biasanya merupakan fungsi dari struktur bahan ajar. Dengan memasukkan struktur atau kompetensi khusus sebagai dimensi kedua dari model yang diajukan, Verduin dan Clark merupakan orang pertama yang menyadari implikasi sifat bahan ajar.

Dimensi ketiga -- kompetensi umum atau keterarahan diri (*self-directedness*) – mencakup pandangan Moore atas otonomi tetapi dengan kualifikasi yang lebih rinci. Verduin dan Clark menyodorkan beberapa pertanyaan tentang prinsip andragogi termasuk penerapan umum atas prinsip tersebut kepada individu pembelajar dan terhadap berbagai bahan ajar atau mata pelajaran. Mereka menyarankan “pendekatan yang lebih baik untuk menentukan level keterarahan diri atau otonomi yang memadai mungkin dengan cara menentukan apakah pembelajar kompeten pada bidang yang bersangkutan, untuk memperkirakan kompetensi umum pembelajar, dan untuk melihat bilamana struktur yang memadai dan dialog yang telah diberikan, dengan melihat keberhasilan atau kegagalan dalam bidang itu” (Verduin dan Clark, 1991:127).

Suatu garis kontinum diusulkan berdasar berbagai variasi dari ketiga dimensi. Ada dua belas titik dalam kontinum, masing-masing dengan contoh penerapan riil dalam pendidikan. Meskipun demikian, Verduin dan Clark memperingatkan bahwa mungkin lebih bermanfaat untuk memikirkan lebih dari satu kategori-kategori tersebut diterapkan pada seluruh program pendidikan. Misalnya, sebagian besar program pendidikan meliputi sekurangnya beberapa bahan ajar dengan struktur tinggi/kompetensi khusus, sementara beberapa lainnya dengan struktur rendah/kompetensi khusus.

Sintesis terhadap Perspektif Teoretis

Diskusi di atas menyajikan enam kerangka teoretis secara terpisah-pisah. Masingmasing diinterpretasi dari penjelasan yang diberikan oleh pengusulnya dan, dalam beberapa kasus, oleh komentar dan kritik orang lain. Untuk lebih memahami masing-masing perspektif dalam kaitannya satu sama lain dan untuk memberikan kesempatan merefleksi lebih jelas mengenai evolusi ide, diperlukan perbandingan lebih lanjut. Tabel berikut ini membandingkan enam kerangka kerja dari sisi konsep dan fokus utama dan dari sisi area penemuan yang paling mempengaruhi pengembangannya. Apabila dilihat dengan cara ini, dua poin segera tampak: pengaruh dari pendidikan orang dewasa dengan fokus utama pada pembelajarannya, menjadi bukti dalam empat dari enam kerangka kerja teoretis, dan tema umum komunikasi menjadi bukti dalam lima dari enam kerangka kerja teoretis.

Cara lain untuk membandingkan kerangka kerja teoretis adalah dengan melihat cara penulisnya memperlakukan ciri definitif pendidikan jarak jauh, yakni: keterpisahan antara pembelajar dan pengajarnya. Dalam empat kerangka teori pertama yang dibahas (Peters, Moore, Holmberg, dan Keegan), keterpisahan atau jarak adalah fokus utama di mana pemikiran mereka diorganisir. Fokus Peters adalah pada organisasi dan pempusn institusi pendidikan jarak jauh atau program pendidikan itu sendiri. Meskipun demikian, bagi Peters, konsep jarak menujuk lebih dari sekedar jarak geografis. Ia melihat adanya "jarak" atau keterpisahan antar manusia, fungsi, dan proses sebagai ciri masyarakat industri. Sebagai contoh, standarisasi terhadap bahan ajar seperti halnya standarisasi di dunia industri, berfokus pada format dan produk secara keseluruhan dan berjarak atau terpisah dari perhatian atas karakteristik individual bahan ajar, program, ataupun pembelajar. Peters juga berpendapat bahwa ada pergeseran dalam pendidikan jarak jauh yang merefleksikan prinsip dan nilai masyarakat pascaindustri (*postindustrial*), misalnya teknologi yang semakin terindividualisasi dan struktur pengambilan keputusan yang terdesentralisasi. Tampaknya Peters menggunakan konsep jarak atau keterpisahan dalam pendidikan jarak jauh untuk merefleksikan derajat di mana orang dan proses seharusnya mendekat satu sama lain, bukannya tetap terpisah.

Pendapat Moore tentang jarak transaksional juga merupakan cara untuk menyatakan lebih dari sekedar jarak geografis, tetapi perhatian utamanya pada makna keterpisahan atau jarak dari sudut pandang pembelajar, bukan dari sudut pandang institusi atau masyarakat. Semakin jauh jarak transaksional semakin besar kesempatan bagi otonomi pembelajar, yang dipandang oleh Moore sebagai hal yang positif. Dengan demikian, Moore memberikan nilai positif keberadaan jarak karena memberikan kesempatan lebih baik pada pembelajaran yang lebih otonom.

Tabel 1 Perbandingan Perspektif Teori Pendidikan Jarak Jauh

Kerangka Teoretis	Konsep Pokok	Fokus Utama	Dipengaruhi oleh
Peters	Industri, Pascaindustri	Kecocokan antara prinsip dan nilai masyarakat	Sosiologi budaya
Moore	Jarak transaksional (dialog, struktur), otonomi pembelajar	Kebutuhan dan keinginan pembelajar dewasa	Independent Study
Holmberg	Otonomi pembelajar, Komunikasi tak bersambungan (<i>non-contiguous communication</i>)	Promosi tentang belajar melalui metode personal dan percakapan	Pendekatan humanis dalam pendidikan
Keegan	Reintegrasi kegiatan mengajar dan belajar	Penciptaan kemvali komponen interpersonal dalam pengajaran tatap muka	Kerangka kerja pedagogi tradisional
Garrison (Shale, Baynton)	Transaksi pendidikan, Kontrol pembelajar	Fasilitasi transaksi pendidikan	Prinsip teori komunikasi pada pendidikan orang dewasa
Verduin dan Clark	Dialog/Struktur pendukung, Kompetensi khusus/Umum, Keterarahan diri	Kebutuhan belajar dan pembelajar	Prinsip pendidikan orang dewasa, struktur pengetahuan

Holmberg dan Keegan melihat jarak sebagai sesuatu yang harus dijumpai melalui berbagai sarana komunikasi interpersonal. Holmberg berfokus terutama pada aspek pengajaran pendidikan jarak jauh dan menempatkan nilai positif pada otonomi pembelajar dan kemungkinan pendidikan jarak jauh dalam meningkatkan otonomi pelajar. Namun, penekanan Holmberg adalah pada pengembangan pengajaran yang akan menciptakan minat, motivasi, dan keterlibatan pembelajar, yang pada gilirannya akan merangsang terjadinya pembelajaran. Keegan menekankan pada tautan pembelajaran yang menurut pendapatnya ada pada pendidikan konvensional tetapi tidak ada dalam pendidikan jarak jauh. Berbeda dengan Moore atau Holmberg, Keegan tidak memberi nilai positif pada adanya jarak atau keterpisahan, tetapi melihatnya sebagai sesuatu yang memutuskan hubungan antara pengajar dan pembelajar, yang berarti juga memutuskan hubungan antara pengajaran dan proses belajar. Pilihan Keegan atas kata reintegrasi menunjukkan bahwa efek adanya jarak atau keterpisahan menciptakan situasi yang harus dikembalikan untuk lebih menyerupai aspek interpersonal pengajaran dan proses belajar tradisional.

Verduin dan Clark, dan Garrison, tidak menempatkan jarak atau keterpisahan pada posisi sentral dalam kerangka teorinya. Latar belakang alasannya diberikan baik oleh Garrison maupun oleh Verduin dan Clark dengan mengakui karakteristik penentu dalam pendidikan jarak jauh adalah keterpisahan pengajar dengan pembelajar, tetapi tidak memulainya dengan konsep jarak dan tidak memberikan nilai atas ada atau tidak adanya jarak.

Fokus Garrison adalah dukungan atas apa yang ia istilahkan sebagai transaksi pendidikan, yang bergantung total pada komunikasi dua-arah dan melibatkan pengalaman kolaboratif antara pengajar dan pembelajar. Ia juga mengingatkan bahwa pangajar pada pendidikan jarak jauh harus tidak terganggu dengan ide mengenai jarak dan melewatkan pentingnya “kebutuhan akan transaksi pendidikan antara pengajar dan pembelajar” (Garrison, 1989:7). Ia juga mengeksplorasi pendapat mengenai jarak sebagai perlunya kehadiran teknologi untuk memfasilitasi komunikasi dua-arah. Verduin dan Clark tidak memperlakukan jarak apa adanya melainkan, dalam kata-kata mereka, “harus memberikan kerangka kerja di mana pendidikan jarak jauh dapat berhubungan dengan pendidikan orang dewasa dan pendidikan konvensional” (Verduin dan Clark, 1991: 123).

Salah satu tren yang penting dalam analisis ini adalah berkurangnya penekanan pada keberadaan jarak. Beberapa orang telah membahas berkurangnya ketergantungan pada jarak sebagai gagasan sentral. Moore mencatat tumpang tindihnya dengan tujuan umum pendidikan konvensional, yakni: “ketika kita mengenali bahwa pendidikan jarak jauh adalah bentuk pendidikan, kita dapat menerapkan apa yang kita tahu tentang pengajaran dan belajar baik dalam teori maupun praktik pendidikan jarak jauh. Dalam praktiknya, kita menemukan bahwa jarak transaksional dalam banyak program, begitu lebar sehingga pengajaran yang kita berikan tidak sama seperti pengajaran pada kelas konvensional” (Moore, 1991:3)

Shale menegaskan bahwa apabila pendidikan jarak jauh berevolusi jauh melampaui cara belajar korespondensi (Shale, 1990:333) maka kita harus berhenti mendefinisikannya dalam kaitannya dengan jarak, dan mulai memandangnya sebagai proses pendidikan saja. Pendapat lain menyebutkan berkurangnya kebutuhan untuk membedakan karakteristik jarak jauh karena mulai berkembangnya kombinasi metode pendidikan jarak jauh dengan metode pendidikan tradisional (Jevons, 1987)

Pustaka

Amundsen, C. (1988) ‘An investigation of institutional support for peer contact in distanced education’, Unpublished doctoral dissertation, Concordia University, Montreal, in *Dissertation Abstracts International* 49(11).

— and Bernard, R. (1989) ‘Institutional support for peer contact in distance education: an empirical investigation’, *Distance Education* 10(1), 7–27.

—, Gryspeerdt, D., and Moxness, K. (1993) ‘Practice-centered inquiry: developing perceptions and behaviors toward more effective teaching in higher education’, *Review of Higher Education* 16(3), 328–53.

Bååth, J.A. (1980) *Postal Two-way Communication in Correspondence Education*, Lund, Sweden: Gleerup (ERIC Document Reproduction Service No. ED 224 466).

- (1982) 'Distance students' learning: empirical findings and theoretical deliberations', *Distance Education* 3(1), 6–27.
- Beder, H. (1985) 'The relation of knowledge sought to appropriate teaching behavior in adult education', *Lifelong Learning* 9(1), 14–28.
- Evans, T. (1984) 'Communicating with students by audiotape', *Teaching at a Distance*, no. 25, 108–10.
- Garrison, D.R. (1985) 'Three generations of technological innovations in distance education', *Distance Education* 6(2), 235–41.
- (1989) *Understanding Distance Education*, New York: Routledge.
- and Baynton, M. (1987) 'Beyond independence in distance education: the concept of control', *The American Journal of Distance Education* 1(3), 3–15.
- Gorham, J. (1985) 'Difference between teaching adults and teaching preadults: a closer look', *Adult Education Quarterly* 35(4), 194–209.
- Gough, E. (1984) 'Towards a philosophy of distance education', in K.Smith (ed.), *Diversity Down Under in Distance Education*, Australia: Darling Down Institute Press.
- Holmberg, B. (1983) 'Guided didactic conversation in distance education', in D.Sewart, D.Keegan, & B.Holmberg (eds), *Distance Education: International Perspectives*, London: Croom Helm.
- (1985) *Status and Trends of Distance Education*, Sweden: Lector Publishing.
- (1986) *Growth and Structure of Distance Education*, London: Croom Helm.
- (1989) *Theory and Practice of Distance Education*, London: Routledge.
- Jevons, F. (1987) 'Distance education and campus-based education: parity of esteem', in P.Smith and M.Kelly (eds), *Distance Education and the Mainstream*, Sydney: Croom Helm.
- Keegan, D.J. (1986) *The Foundations of Distance Education*, London: Croom Helm.
- (1990) *Foundations of Distance Education* (2nd edn), London: Routledge.
- Moore, M.G. (1972) 'Learner autonomy: the second dimension of independent learning', *Convergence* V(2), 76–88.
- (1973) 'Toward a theory of independent learning and teaching', *Journal of Higher Education* XLIV(12), 661–79.

- (1976) 'Investigation of the interaction between the cognitive style of field independence and attitudes to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self-directed independent', Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, in Dissertation Abstracts International, 37/06A, 3344A.
- (1983) 'The individual adult learner', in M.Tight (ed.), Education for Adults, Volume I: Adult Learning and Education, London: Croom Helm.
- (1986) 'Self-directed learning and distance education', Journal of Distance Education 1(1), 7–24.
- (1991) 'Editorial: distance education theory', The American Journal of Distance Education 5(3), 1–6.
- Peters, O. (1983) 'Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline', in D.Sewart, D.Keegan and B.Holmberg (eds), Distance Education: International Perspectives, London: Croom Helm.
- (1989) 'The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching', Open Learning 4(3), 3–8.
- Shale, D. (1990) 'Toward a reconceptualization of distance education', in M.Moore (ed.), Contemporary Issues in American Distance Education, New York: Pergamon Press.
- Verduin, J.R. and Clark, T.A. (1991) Distance Education: The Foundations of Effective Practice, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.