

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 5 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 5

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-23-6
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση των Καθηγητών - Συμβούλων του
ΕΑΠ ως εργαλείο υποστήριξης για την
αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών

Θεογονωσία Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.5677](https://doi.org/10.12681/icodl.5677)

Copyright © 2024, Θεογονωσία Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Η αξιολόγηση των Καθηγητών - Συμβούλων του ΕΑΠ ως εργαλείο υποστήριξης για την αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών

Hellenic Open University tutors' evaluation as a support tool to address student anxiety

Θεογνωσία Κουνατίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ ΑεξΑΕ
ΣΑΕ, ΕΑΠ
kounatidouth@gmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Ομότιμος Καθηγητής, ΕΑΠ
alionar@eap.gr

*Αν η αξιολόγηση των καθηγητών μπει στην καρδιά,
το μυαλό και τα χέρια αυτών,
τότε, ίσως, να βελτιωθεί
η άσκηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.*

Περίληψη

Η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών - συμβούλων στην ανοικτή και εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αναγκαία, καθώς αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών. Ωστόσο, εκφράζονται προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών – συμβούλων να είναι μια βελτιωτική διαδικασία για την πανεπιστημιακή κοινότητα και, δη, για την αντιμετώπιση σύνθετων, συνήθων και πολυπαραγοντικών προβλημάτων, όπως είναι το άγχος των φοιτητών. Έτσι, σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει -μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης- τον προβληματισμό και τις διαδικασίες αξιολόγησης των καθηγητών/τριών - συμβούλων στην προσπάθεια να αποτελέσει αυτή εργαλείο υποστήριξης για την αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών στο μοντέλο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν πως η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών – συμβούλων έχει ανάγκη από την ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Καθώς η μέχρι τώρα αξιολόγηση των καθηγητών/τριών – συμβούλων γίνεται βάσει ποσοτικών δεδομένων αναδείχθηκε, παράλληλα, η

ανάγκη του ρόλου /της αξιολογητή/τριας – συμβούλου. Ο ρόλος του/της θα αφορά στην ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής των καθηγητριών - συμβούλων. Έτσι, οι καθηγητές/τριες – σύμβουλοι θα δύνανται να αντιμετωπίζουν, ενδεχομένως, πιο άμεσα και αποτελεσματικά προβλήματα που στέκονται εμπόδιο στη φοίτηση των φοιτητών στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι το άγχος. Ο αξιολογητής/τρια – σύμβουλος θα μπορεί να λειτουργεί, όχι ως πανάκεια, αλλά επικουρικά στο σύνολο της ήδη υπάρχουσας προσπάθειας που γίνεται στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο για τη, μεταξύ άλλων, διασφάλιση ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών.

Λέξεις – κλειδιά: αξιολόγηση καθηγητών/τριών– συμβούλων, άγχος φοιτητών/τριών, αξιολόγηση ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιολογητής/τρια - σύμβουλος

Abstract

The evaluation of tutors in open and distance tertiary education is necessary, as it is a valuable tool in the effort to improve the quality of the education provided. However, there are concerns about how the evaluation of tutors could be an improvement process for the university community, especially in addressing complex and common problems such as student stress. Thus, the purpose of this article is to present -through a literature review- the concerns and evaluation processes of tutors in attempt to make it a support tool for dealing with student anxiety in the open and distance education model of the Hellenic Open University. The most important findings of our research show that the evaluation of tutors needs a qualitative interpretation of its results. As the evaluation of tutors so far is based on quantitative data, the need of the evaluator-consultant emerged at the same time. The role of the evaluator - consultant will be to interpret the results of the evaluation of the tutors in a qualitative way, so that they will be able to deal more directly and effectively with the problems that stand in the way of students' attendance at the open and distance education, such as stress. The evaluator - counsellor will be able to function, not as a panacea, but as a supplement to the

existing efforts already being made at the Hellenic Open University to, among other things, ensure the quality of the studies provided.

Key Words: tutors' evaluation, student stress, evaluation of open and distance learning, evaluator - counsellor

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών στην ανοικτή και εξ αποστάσεως (ΑεξΑΕ) πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αναγκαία, καθώς αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2018· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010). Ωστόσο, έχει λειτουργήσει ως έναυσμα για την εκδήλωση ποικίλων αντιδράσεων που αφορούν στον σκοπό και τον τρόπο που αξιοποιούνται τα αποτελέσματα αυτής (Αθανασούλα – Ρέππα, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Hurch & Wall, 2011). Προβληματισμοί σχετικά με το αν μέσω της αξιολόγησης υπάρχει η δυνατότητα να βελτιωθούν οι δεξιότητες των καθηγητών/τριών χωρίς να αισθάνονται ότι πρόκειται για μια τιμωρητική ή και ανώφελη διαδικασία ή και ότι δεν βρίσκονται σε μια κατάσταση ομηρίας εκφράζονται συνεχώς (Fraser & Streshly, 1994· Ιωακειμίδου, 2018), καθιστώντας τους καθηγητές/τριες επιφυλακτικούς/ες στο ρόλο αυτής (Ιωακειμίδου, 2018· Πασιαρδής, 2001).

Όμως, έχει υποστηριχθεί πως ανάλογα με τον τρόπο που σχεδιάζεται και υλοποιείται η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών στην ΑεξΑΕ αυτή θα μπορούσε να ωφελήσει τους ίδιους/ες και, κατά επέκταση, τους φοιτητές/τριες (Rowntree, 1997· Thorpe, 1988). Αυτό μπορεί να συμβεί, γιατί η αξιολόγηση των καθηγητών/τριών από τους φοιτητές/τριες αποτελεί έναν από τους λίγους τρόπους κατανόησης των αναγκών των φοιτητών/τριών και, συνεπώς, ανάληψης ρόλων με γνώμονα την αντιμετώπιση αυτών (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2011· Galusha, 1997· Κουνατίδου κ.ά., 2019· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010· Rowntree, 1997· Thorpe, 1988).

Στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) –το ΕΑΠ αποτελεί τον μοναδικό φορέα ανοικτών και εξ αποστάσεων σπουδών στην Ελλάδα- η αξιολόγηση των Καθηγητών – Συμβούλων (Κ.Σ.) λαμβάνει χώρα από την ίδρυση του πανεπιστημίου επιβεβαιώνοντας, μεταξύ άλλων, τον καινοτόμο χαρακτήρα του πανεπιστημίου (Μακράκης, 1998). Μέχρι σήμερα, όμως, δίνεται έμφαση σε μια αριθμητική παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτής στους Κ.Σ. (Αθανασακοπούλου κ.ά., 2022· Χουλιάρα, 2010;). Αυτό μας έχει οδηγήσει σε προβληματισμούς σχετικά με το κατά πόσο η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με έμφαση στα αριθμητικά στοιχεία αυτής μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τον ρόλο των Κ.Σ., βοηθώντας τους να κατανοήσουν τα αίτια βασικών, σύνθετων και πολυπαραγοντικών προβλημάτων που βιώνουν οι φοιτητές/τριες στην ΑεξΑΕ, όπως είναι το άγχος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006· Galusha, 1997· Κουνατίδου, κ.ά., 2019· Rowntree, 1992).

Σκοπός, επομένως, αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει -μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης- τον προβληματισμό και τις διαδικασίες αξιολόγησης των Κ.Σ. στην προσπάθεια να αποτελέσει αυτή εργαλείο υποστήριξης των Κ.Σ. για την αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, το υπόλοιπο άρθρο δομείται ως εξής: η πρώτη ενότητα αφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, η δεύτερη και η τρίτη ενότητα αφορούν στον ρόλο των Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ του ΕΑΠ με έμφαση στο άγχος των φοιτητών/τριών. Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στην αξιολόγηση των Κ.Σ. στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ και στην πέμπτη ενότητα περιγράφονται τα χαρακτηριστικά ενός νέου, προτεινόμενου από εμάς, συστήματος αξιολόγησης των Κ.Σ. που θα λειτουργεί, ενδεχομένως, πιο αποτελεσματικά και, συνεπώς, επικουρικά στο σύνολο της προσπάθειας για αξιολόγηση στο ΕΑΠ. Ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων στο έκτο κεφάλαιο.

1. Μεθοδολογία

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια έρευνα που βασίζεται στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι εγχώριες και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές που αναζητήθηκαν, αποκτήθηκαν ή ανακτήθηκαν από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (διαδίκτυο). Οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι Google Scholar, ERIC, Science Direct-Elsevier, Web of Science και SpringerLink. Ενδεικτικά, μελετήθηκαν άρθρα από περιοδικά που έχουν ως θεματολογία τους την εξΑΕ, όπως είναι τα «Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία», «The American Journal of Distance Education» και «European Journal of Open, Distance and e-Learning». Παράλληλα, μελετήθηκαν άρθρα που σχετίζονται με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ή άλλα επιστημονικά πεδία όπως είναι τα «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», «Research in Higher Education», «European Journal of Education Studies», «Policy Futures in Education» και «Psychological Assessment». Παράλληλα, μελετήθηκαν πρακτικά εισηγήσεων από συνέδρια όπως τα Διεθνή Συνέδρια για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που οργανώνονται από το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Τέλος, μελετήθηκε η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης των Κ.Σ. στο ΕΑΠ βάσει ηλεκτρονικών πηγών σχετικών με αυτήν όπως είναι η «<http://mea.eap.gr>»

Για την αναζήτηση των επιστημονικών κειμένων που μελετήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά, όπως «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», «αξιολόγηση», «πανεπιστημιακή αξιολόγηση», «αξιολόγηση καθηγητών» «άγχος φοιτητών» και οι συνδυασμοί τους. Έτσι, συλλέχθηκαν και, έπειτα, επιλέχθηκαν, ελληνικές και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές που περιλαμβάνουν βιβλία, άρθρα ηλεκτρονικών περιοδικών, εισηγήσεις και πρακτικά εισηγήσεων συνεδρίων, αλλά και αδημοσίευτες διπλωματικές εργασίες. Παράλληλα, αρχικά, τέθηκε ως περιορισμός το χρονικό εύρος της τελευταίας πενταετίας. Όμως, λόγω της ύπαρξης μικρού αριθμού ελληνικών και διεθνών μελετών σχετικά με την αξιολόγηση των καθηγητών στα πανεπιστήμια, καθώς

πρόκειται για πληροφορίες που αφορούν στους εσωτερικούς κανονισμούς των πανεπιστημίων, η αναζήτηση επαναλήφθηκε με μεγαλύτερο χρονικό εύρος. Τελικά, επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα στο σύνολο 41 από τις 80 βιβλιογραφικές πηγές που μελετήθηκαν -άρθρα, αδημοσίευτες διπλωματικές εργασίες, βιβλία- σε μια προσπάθεια συσχετισμού της αξιολόγησης των Κ.Σ στην ΑεξΑΕ και το άγχος των φοιτητών.

2. Ο ρόλος των Καθηγητών - Συμβούλων στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ

Παρόλο που σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο φοιτητής/τρια οδηγείται μόνος/η του/της στη μάθηση έχοντας φυσική απόσταση από τον καθηγητή/τρια του, η ύπαρξη του/της καθηγητή/τριας είναι σημαντική, ώστε να αντιμετωπίζονται, μεταξύ άλλων, οι νέες προκλήσεις που αναδύονται στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006). Με άλλα λόγια, καθώς οι φοιτητές/τριες βιώνουν πλήθος δυσκολιών που απορρέουν από οικογενειακούς, εργασιακούς και ακαδημαϊκούς λόγους, ο καθηγητής/τρια καλείται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην απόκτηση της γνώσης από τους/τις φοιτητές/τριες -για αυτό αποκαλείται «Καθηγητής/τρια – Σύμβουλος» (Κ.Σ.)- αποβάλλοντας τον παραδοσιακό διδακτικό του ρόλο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006· Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2009). Ο/Η Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ είναι ο/η σύμβουλος, ο/η «εμπυκνωτής», αυτός/ή που συντονίζει τη διεργασία της μάθησης και επιδιώκει να εμπλέξει τους/τις φοιτητές/τριες ενεργά σε αυτήν (Holmberg, 1995· Κόκκος, 1999· Moore, 1989).

Το έργο του/της Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ είναι αρκετά πολύπλοκο και για να επιτελεστεί αποτελεσματικά χρειάζεται ο Κ.Σ. να διαθέτει σημαντικές δεξιότητες που θα τον/την βοηθήσουν να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που βιώνουν οι φοιτητές/τριες όντας/ούσες μόνοι/ες τους στην πορεία μάθησής τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Holmberg, 1995· Keegan, 1986· Κουνατίδου & Μαυροειδής 2019· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2009). Η φυσική απόσταση που χωρίζει τους

φοιτητές/τριες από τους/τις καθηγητές/τριες τους, ενδεχομένως, αναγάγει την αξιολόγηση των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες ως ένα σημαντικό εργαλείο στη βελτίωσή τους και, κατά επέκταση, στη βελτίωση των φοιτητών/τριών (Κουνατίδου κ. ά., 2019· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010· Thorpe, 1988).

3. Ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων στην αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών στο ΕΑΠ

Μία από τις παραμέτρους στο συμβουλευτικό έργο των Κ.Σ. είναι η παρέμβασή του στην αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών τους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2003, 2006). Ακόμα και αν το άγχος των φοιτητών/τριών δεν εκδηλώνεται από τους ίδιους/ες, οι ειδικοί θεωρούν ότι αυτό υπάρχει καθιστώντας τη διερεύνηση του βαθμού της ύπαρξής του σημαντική (Cartwright & Cooper, 1997· Taylor, 2015). Καθώς οι φοιτητές/τριες βιώνουν άγχος με βάση τις υποκειμενικές αντιλήψεις τους σχετικά με το τι καθιστά επείγουσα για αυτούς/ές μια κατάσταση, η προσωπικότητα των φοιτητών/τριών στην ΑεξΑΕ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αυτοί/ές βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κάντας, 1995). Αυτό καθιστά τον ρόλο των Κ.Σ. ιδιαίτερα απαιτητικό ως προς την αντιμετώπισή του άγχους των φοιτητών/τριών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Ξαφάκος κ. ά., 2017· Rogers, 1999).

Οι Κ.Σ., θα φέρουν, ίσως, καλύτερα επικοινωνιακά αποτελέσματα, αν λάβουν υπόψη τους τη σχέση αυτή και καταφέρουν να αντιμετωπίζουν μέσω ενός συνόλου διαδικασιών -αναγκαίων για τη διαχείριση μεγάλου αριθμού φοιτητών/τριών- τον καθένα φοιτητή/τρια με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της (Rowntree, 1997). Για αυτό είναι σημαντικό να ενεργοποιήσουν όσες δεξιότητες έχουν, ώστε να μάθουν ή να διαγνώσουν στοιχεία της προσωπικότητάς του/της που συσχετίζονται με το άγχος του/της σε ό,τι αφορά τη φοίτησή του/της σε προγράμματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006).

Οι φοιτητές/τριες στην ΑεξΑΕ μπορεί να βιώνουν άγχος σε ό,τι αφορά τις εσωγενείς πηγές στις σπουδές στην ΑεξΑΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Ξαφάκος κ.ά., 2017). Αυτό σημαίνει πως αίτια του άγχους τους μπορεί να είναι οι παράγοντες που

σχετίζονται με τη φύση των σπουδών στην ΑεξΑΕ., ο φοιτητικός τους ρόλος, δηλαδή οι αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με τη θέση του φοιτητή/τριας, οι σχέσεις τους στον χώρο σπουδών στην ΑεξΑΕ, δηλαδή οι σχέσεις τους με τον/την Κ.Σ., τους/τις συμφοιτητές/τριες τους και τους/τις διοικητικούς/ες υπαλλήλους του οργανισμού, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, δηλαδή η ολοκλήρωση των σπουδών τους και, τέλος, το πλέγμα: σπίτι-εργασία-σπουδές, δηλαδή οι σύνθετες επιλογές του/της ενήλικα φοιτητή/τριας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Ξαφάκος κ. ά., 2017). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τον σύνθετο επικοινωνιακό – υποστηρικτικό ρόλο που καλείται να αναλάβει ο/η Κ.Σ., ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, ένα έντονα δύσκολο πρόβλημα που βιώνουν οι φοιτητές/τριες, το άγχος τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Angelaki & Mavroidis, 2013· Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019).

Προκειμένου να αντιμετωπίσουν οι Κ.Σ. το άγχος που βιώνουν οι φοιτητές/τριες στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ, απαιτείται οι Κ.Σ., αρχικά, να ενστερνιστούν τον επικοινωνιακό τους ρόλο τους στην κοινωνική στήριξη των φοιτητών/τριών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019· Ross & Altamaier, 1994). Στη συνέχεια, καλούνται να ενεργοποιήσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που αφορούν στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τη διαχείριση τεχνικών αντιμετώπισης άγχους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001, 2006· Goleman, 2000· Sewart, 1993). Είναι σημαντικό, επομένως, κατά τη προσέγγισή μας, σε ένα πλαίσιο βελτιωτικής αξιολόγησης των Κ.Σ. και, κατά επέκταση, των φοιτητών/τριών, η αξιολόγηση των Κ.Σ. από τους φοιτητές/τριες να στέκεται αρωγός στο εγχείρημα αυτό και, δη, όταν αφορά σε δεξιότητες των Κ.Σ. που, ίσως, να είναι δύσκολο να επιβεβαιωθούν μέσω του ακαδημαϊκού τους προφίλ.

Συνεπώς, όταν η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των Κ.Σ. γίνεται με αριθμητικά στοιχεία, θεωρούμε πως δεν είναι βελτιωτική, γιατί οι Κ.Σ. αδυνατούν να αντιληφθούν την πραγματική αιτία των δυσκολιών που βιώνουν οι φοιτητές/τριες (Queirós et al., 2017· Rahman, 2020). Σε αυτό θα μπορούσε, ίσως, να βοηθήσει μια εις βάθος ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα βασίζεται στις ανοικτές τύπου ερωτήσεις της αξιολόγησης των Κ.Σ. και θα παρουσιάζεται από έναν /μια αξιολογητή/τρια – σύμβουλο. Ο/Η αξιολογητής/τρια – σύμβουλος στην

παρούσα έρευνα ορίζεται ως ένα άτομο με εξειδίκευση και εμπειρία αναφορικά με τον ρόλο του Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ θα μπορεί να παρέχει συμβουλές, ανατροφοδότηση και υποστήριξη στους Κ.Σ., ώστε να βελτιώσουν τον ρόλο τους και, δη, τον ρόλο τους σχετικά με σύνθετα προβλήματα -όπως είναι το άγχος- που βιώνουν οι φοιτητές/τριες στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ (Centra, 1993; Seldin, 1999).

4. Η Αξιολόγηση των Κ. Σ. στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ

Το ΕΑΠ είναι το μοναδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που λειτουργεί βάσει της φιλοσοφίας των ανοικτών ιδρυμάτων και της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λυκουργιώτης, 1998). Καθώς το αξιολογικό σύστημα που υιοθετεί κάθε πανεπιστήμιο είναι ανάγκη να αρμόζει στη φιλοσοφία του (Thorpe, 1988) και, παράλληλα, να επιβεβαιώνει την ανάγκη για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικών σπουδών (Ιωακειμίδου, 2018), στο ΕΑΠ έχει ιδρυθεί από το 1997 η Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΜΕΑ) ως μια ανεξάρτητη μονάδα του ΕΑΠ με απόφαση της Συγκλήτου (Μακράκης, 1998). Μία από τις κύριες δράσεις της αφορά στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ΕΑΠ και πιο συγκεκριμένα του έργου των Κ.Σ. (ΕΑΠ, χ.χ., <http://mea.eap.gr>).

Η αξιολόγηση των Κ.Σ. στο μοντέλο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ δομείται σε τρεις άξονες βάσει του ρόλου των Κ.Σ.. Οι φοιτητές/τριες αξιολογούν τους/τις καθηγητές/τριες τους σχετικά με την οργάνωση των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων - πρόκειται για έναν συγκεκριμένο αριθμό, προαιρετικό για τους φοιτητές, διά ζώσης συναντήσεων καθηγητών και φοιτητών σε αίθουσες διδασκαλίας (Τζουτζά, 2010)- την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών τους και τον επικοινωνιακό τους ρόλο. Στο μεγαλύτερο βαθμό οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, ωστόσο, υπάρχουν ανά άξονα αξιολόγησης και κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου στις οποίες οι φοιτητές/τριες καλούνται να γράψουν αναλυτικά την άποψη και την εμπειρία τους (ΕΑΠ, χ.χ., <http://mea.eap.gr>). Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία συντάσσονται εκθέσεις αναφοράς των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των καθηγητών/τριών

από το επιστημονικό προσωπικό που απαρτίζει τη ΜΕΑ με έμφαση στην αριθμητική παρουσίαση αυτών (Αθανασακοπούλου κ.ά., 2022).

Αν και κατά την ίδρυση του ΕΑΠ και τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του η ύπαρξη μιας ανεξάρτητης μονάδας που αξιολογεί τη εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούσε καινοτομία, ενδεχομένως, σήμερα υπάρχει η ανάγκη για αναδιαμόρφωση αυτής, όπως άλλωστε αρμόζει στη φιλοσοφία των ανοικτών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Thorpe, 1988). Δηλαδή, τα ανοικτά πανεπιστημιακά ιδρύματα καλούνται, μεταξύ άλλων, να αποδείξουν τον αποτελεσματικό τους ρόλο στην αντιμετώπιση των περιορισμών που θέτουν τα συμβατικά πανεπιστήμια (Μακράκης, 1998). Κάποιοι από τους περιορισμούς των συμβατικών πανεπιστημίων αποτελούν είτε η απουσία ενός αξιολογικού συστήματος είτε η απουσία της εσωτερικής αξιολόγησής τους και, συνεπώς, της συμμετοχής των φοιτητών/τριών σε αυτήν (Μακράκης, 1998).

5. Μπορούμε να αξιολογήσουμε πιο αποτελεσματικά τους/τις Καθηγητές/τριες – Συμβούλους;

Σε ένα πλαίσιο βελτιωτικής αξιολόγησης προς όφελος των καθηγητών/τριών και, κατά επέκταση, των φοιτητών/τριών δημιουργείται ο προβληματισμός για τον τρόπο που η αξιολόγηση θα μπορούσε να λάβει χώρα έχοντας διττό ρόλο. Ο διττός αυτός ρόλος που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα να μελετηθεί αφορά αφενός στη βελτίωση της ήδη υπάρχουσας αξιολογικής διαδικασίας στο ΕΑΠ προς όφελος των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτήν, καθώς μέσω αυτής θα γίνεται προσπάθεια, ώστε να περιοριστούν τα αίτια του άγχους των φοιτητών/τριών (Κουνατίδου κ.ά., 2019· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010), αφετέρου στην επιβεβαίωση της ανάγκης για καινοτομία, όπως ορίζεται από την ίδρυση των ανοικτών και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διεθνώς (Thorpe, 1988). Τέλος, θα πρέπει να είναι ένα βιώσιμο αξιολογικό σύστημα, δηλαδή ένα αξιολογικό σύστημα που να μπορεί να υπάρξει, μεταξύ άλλων, και θεσμικά (Μακράκης, 1998).

Στον παραπάνω προβληματισμό και τους περιορισμούς έρχεται να απαντήσει και να θέσει σε περαιτέρω σκέψεις η άποψη των Λιοναράκη & Σπανακά (2010) που είναι

υπέρ μιας βελτιωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα από διαδικασίες που θα βοηθούν πρωτίστως τους/τις Κ.Σ. να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια των προβλημάτων των φοιτητών/τριών τους, ώστε να οδηγηθούν στην εύρεση λύσεων για αυτές. Η δική μας προσέγγιση αφορά σε εκείνο το σύστημα αξιολόγησης των Κ.Σ από τους φοιτητές/τριες που θα δύναται να υποστηρίξει τους/τις Κ.Σ. να αντιμετωπίζουν συνήθη, σύνθετα και καταλυτικά προβλήματα, όπως είναι το άγχος, όταν λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών στην ΑεξΑΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006).

Το εν λόγω σύστημα βελτιωτικής αξιολόγησης των Κ.Σ. προτείνεται να είναι υποχρεωτικό για όλους τους/τις φοιτητές/τριες (Berg, 2005· Cohen, 1980), ώστε να μην ενισχύει το διπολικό χαρακτήρα αυτής που, λανθασμένα, οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι έχει. Δηλαδή, μέσω της υποχρεωτικής τους συμμετοχής σε αυτήν οι φοιτητές/τριες, ενδεχομένως, να μην έχουν την πεποίθηση πως η αξιολόγηση των Κ.Σ. είναι ευκαιρία έκφρασης από αυτούς/ές ακραίων θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων των Κ.Σ., περιορίζοντας, μάλιστα, έτσι, και το άγχος των Κ.Σ. για την εργασιακή τους θέση (Βασάλα κ.ά., 2011· Τσιριγώτη, 2016).

Ακόμη, η αξιολόγηση των Κ.Σ. θα ήταν σημαντικό να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της φοίτησης των φοιτητών/τριών και συγκεκριμένα κατά το πρώτο διάστημα φοίτησης των φοιτητών/τριών σε κάθε μάθημα (θεματική ενότητα) και όχι προς το τέλος των μαθημάτων, όπως συμβαίνει στο ΕΑΠ. Με αυτόν τον τρόπο οι Κ.Σ. θα έχουν το χρονικό περιθώριο για βελτιωτικές κινήσεις, προκειμένου να υποστηρίξουν τους φοιτητές/τριές τους πιο αποτελεσματικά. Έτσι, ίσως, η αξιολόγηση των Κ.Σ. να μην ταυτίζεται στη συνείδηση των φοιτητών/τριών με τον τελικό τους βαθμό στις εξετάσεις και, παράλληλα, να δίνεται η δυνατότητα να εντοπίζεται και να λύνεται έγκαιρα το πρόβλημα του άγχους τους που, ενδεχομένως, να το βιώνουν καθημερινά επηρεάζοντας, μεταξύ άλλων, τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο (Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010).

Σε ό,τι αφορά το ερωτηματολόγιο της αξιολόγησης των Κ.Σ., αυτό μπορεί να αποτελείται από έναν μεγαλύτερο σε αριθμό από τον ήδη υπάρχον ανοικτού τύπου ερωτήσεων, ώστε να μπορεί να γίνεται εις βάθος ερμηνεία των απαντήσεων των φοιτητών/τριών, αναζητώντας τα πιθανά αίτια και λύσεις των προβλημάτων που βιώνουν. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ενδεχομένως, να δώσουν τη δυνατότητα στους φοιτητές/τριες όχι μόνο να καταγράψουν τα αίτια του άγχους τους αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις, να συνειδητοποιήσουν τον καταλυτικό ρόλο της ύπαρξης του άγχους τους στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους (Rahman, 2020).

Καθώς ο μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών σε ένα πανεπιστήμιο δημιουργεί προβλήματα τεχνικής φύσεως, δηλαδή σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να γίνεται εις βάθος η ανάλυση των απαντήσεων αυτών σχετικά με την αξιολόγηση των Κ.Σ, είναι αναγκαία η ανάληψη μέτρων που θα «περιορίσουν» τον αριθμό αυτών (Ιωακειμίδου, 2018). Προτείνεται, επομένως, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των Κ.Σ. να γίνεται μέσω της δειγματικής επιλογής των απαντήσεων των φοιτητών/τριών που απέτυχαν στην πρώτη γραπτή εργασία τους ανά τμήμα. Αυτό θα έχει ως σκοπό την έγκαιρη πρόσληψη των εκροών. Στη συνέχεια, μέσω της θεματικής ανάλυση αυτών, θα εντοπιστούν, ίσως, κοινά αίτια στην πρόκληση του άγχους των φοιτητών/τριών. Οι Κ.Σ. κατά την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας θα λαμβάνουν εγκαίρως, δηλαδή πριν την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας, τη θεματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, που, ενδεχομένως, με αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο εύκολο για αυτούς, αρχικά, να αναστοχαστούν σχετικά με το ρόλο τους (Rowntree, 1997).

6. Συζήτηση

Αναδύεται, επομένως, όχι μόνο η ανάγκη για μια διαφορετική προσέγγιση της ήδη υπάρχουσας αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των Κ.Σ. αλλά και η ανάγκη της θέσπισης ενός νέου ρόλου αξιολογητή/τριας που θα λειτουργεί ως αξιολογητή/τριας - σύμβουλος των Κ.Σ. Καθώς η μέχρι τώρα αξιολόγηση των Κ.Σ. γίνεται βάσει ποσοτικών δεδομένων, θα ήταν σημαντική η ποιοτική ερμηνεία των

αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των Κ.Σ, ώστε ο εν λόγω αξιολογητής/τρια να μπορεί να λειτουργεί ως αξιολογητής/τρια – σύμβουλος στην προσπάθεια των Κ.Σ. να κατανοήσουν εις βάθος τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών τους και να οδηγηθούν σε αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σχετικά με προβλήματα που βιώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ και απορρέουν από το άγχος τους (Rahman, 2020· Rowntree, 1997). Μάλιστα, μια τέτοια προσέγγιση της αξιολόγησης των Κ.Σ. ίσως να επιβεβαιώσει μία από τις προσπάθειες των ανοικτών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να απαντούν στους περιορισμούς που θέτουν τα παραδοσιακά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999).

Οι Κ.Σ. μέσω της ποιοτικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, ενδεχομένως, θα μπορούν να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά το άγχος που βιώνουν οι φοιτητές/τριες, καθώς οι αξιολογήσεις των φοιτητών/τριών θα δύνανται, μέσω μια αναλυτικής παροχής ανατροφοδότησης από τον αξιολογητή – σύμβουλο, να βοηθήσουν τους Κ.Σ. να βελτιώσουν τις μεθόδους υποστήριξης των φοιτητών/τριών τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση και αποδοχή των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών/τριών, μειώνοντας, έτσι, το αίσθημα απομόνωσης και ανασφάλειας και, συνεπώς, το άγχος, που μπορεί να προκληθεί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Galusha, 1997).

Ο ρόλος του/της αξιολογητή/τριας - συμβούλου θα μπορεί να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία στην ΑεξΑΕ πιο υποστηρικτική και, συνεπώς, πιο αποτελεσματική για τους/τις φοιτητές/τριες. Η γνώση από τους φοιτητές/τριες ότι οι απόψεις τους ερμηνεύονται με τρόπο που να δύναται αυτό να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του Κ.Σ. σε ό,τι αφορά τα προβλήματα που οι ίδιοι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν σχετικά με τη φοίτησή τους στην ΑεξΑΕ, μπορεί να μειώσει το αίσθημα αποσύνδεσης και αβεβαιότητας, που ενδεχομένως βιώνουν οι φοιτητές/τριες στην ΑεξΑΕ λόγω της φυσικής τους απόστασης από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κουνατίδου κ. ά., 2019).

Ο ρόλος του/της αξιολογητή/τριας – συμβούλου θα βοηθήσει, ενδεχομένως, τους/τις φοιτητές/τριες να νιώσουν πιο συνδεδεμένοι/ες με το πανεπιστημιακό περιβάλλον, καθώς θα αντιλαμβάνονται ότι οι απόψεις τους είναι σημαντικές, περιορίζοντας το αίσθημα του άγχους λόγω φυσικής απόστασης από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006). Η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαδικασία αξιολόγησης των Κ.Σ., τα αποτελέσματα της οποίας δεν λαμβάνονται υπόψη για να «τιμωρήσουν» τους Κ.Σ. καθιστώντας αυτούς σε μια κατάσταση «ομηρίας», μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της κοινότητας και της συνεργασίας ανάμεσα σε Κ.Σ. και φοιτητές/τριες, καλλιεργώντας, παράλληλα, σε όλη την πανεπιστημιακή κοινότητα κουλτούρα βελτιωτικής αξιολόγησης προς όφελος των φοιτητών/τριών (Ιωακειμίδου, 2018· Κουνατίδου, κ.ά., 2019· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010). Ο καθολικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, όπως και η χρονική στιγμή διεξαγωγής της, ενδεχομένως, να μειώσουν το άγχος και το φόβο των φοιτητών/τριών αναφορικά με τη διαφάνεια της διαδικασίας και τις αντιδράσεις των καθηγητών/τριών προς αυτούς/ες μετά το πέρας της αξιολόγησης (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010).

Τέλος, οι φοιτητές/τριες, ενδεχομένως, να αισθάνονται ότι μέσω της εν λόγω διαδικασίας αξιολόγησης μπορούν να αναφέρουν ενδεχόμενα προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την εξ αποστάσεως διδασκαλία τα οποία θα ληφθούν υπόψη και θα γίνει προσπάθεια να δοθούν λύσεις σε αυτά μέσω του/της αξιολογητή/τριας - συμβούλου. Αυτό μπορεί να βοηθήσει το πανεπιστήμιο και τους καθηγητές/τριες να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να παρέχουν βοήθεια σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας, εν τέλει και την ψυχολογική υποστήριξη που έχουν ανάγκη οι φοιτητές/τριες στην αντιμετώπιση του άγχους τους, ώστε να ανταποκριθούν στο φοιτητικό τους ρόλο ολοκληρώνοντας, κατά επέκταση, τις σπουδές τους (Κουνατίδου κ.ά., 2019).

7. Συμπεράσματα

Συνολικά, η αξιολόγηση των Κ.Σ. βάσει ποιοτικών δεδομένων μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο στοχευμένο, ανοιχτό και εποικοδομητικό περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που θα μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών. Η ύπαρξη ενός νέου ρόλου αξιολογητή/τριας, του/της αξιολογητή/τριας – συμβούλου, που θα αφορά στην αξιολόγηση των Κ.Σ., ώστε, μέσω της ποιοτικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, οι Κ.Σ. θα δύνανται να επιλύουν πιο άμεσα και αποτελεσματικά σύνθετα, συνήθη και πολυπαραγοντικά προβλήματα φοιτητών/τριών, όπως είναι το άγχος, θα μπορούσε να εξυπηρετήσει πολλούς και διαφορετικούς στόχους ενός ανοικτού και εξ αποστάσεως πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Ο νέος ρόλος του/της αξιολογητή/τριας – συμβούλου δεν υπάρχει σήμερα στην πανεπιστημιακή κοινότητα του ΕΑΠ και, ενδεχομένως είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς θα πρόκειται για ένα συνεχώς εξελισσόμενο ρόλο βάσει των νέων δεδομένων που διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά φοιτητών/τριών και, συνεπώς, αναγκών τους. Ωστόσο, καθώς θεωρούμε, πως θα μπορεί να λειτουργεί, όχι ως πανάκεια, αλλά επικουρικά στο σύνολο της ήδη υπάρχουσας προσπάθειας που γίνεται στο ΕΑΠ για τη, μεταξύ άλλων, διασφάλιση ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών, αποτελεί η σκιαγράφηση του/της ρόλου του/της μελλοντική πρόκληση για εμάς. Αυτό, ίσως, να συμβάλλει και στη γενικότερη προσπάθεια του ΕΑΠ, ως το μοναδικό ανοιχτό και εξ αποστάσεως πανεπιστημιακό ίδρυμα στην Ελλάδα, να λειτουργεί απαλλαγμένο από τους περιορισμούς των παραδοσιακών συστημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρόλο που μια τέτοια απόφαση θα μπορούσε να ωφελήσει την πανεπιστημιακή κοινότητα του ΕΑΠ, αντιλαμβανόμαστε πως είναι δύσκολο να ληφθεί, γιατί, μεταξύ άλλων, απαιτείται η συμμετοχή σε αυτό το εγχείρημα πολλών ανθρώπων και, συνεπώς, θα έχει οικονομικές επιπτώσεις στο ΕΑΠ. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα εμπόδια αυτά θα ήταν σημαντικό να υπερκεραστούν σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης των παρεχόμενων σπουδών από το ΕΑΠ. Αν, λοιπόν, η αξιολόγηση των

καθηγητών/τριών μπει στην καρδιά, το μυαλό και τα χέρια αυτών, τότε, ίσως, να βελτιωθεί η άσκηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασακοπούλου Β., Βορβυλάς Γ., Κοροβέσης Α., Λάγιου Ε., Λιάπης Α., Καρούσος Ν & Καμέας Α. (2022). *Αναφορά Αξιολόγησης ΠΣ του ΕΑΠ με εξαμηνιαίες ΘΕ 2020-2021, Β εξάμηνο* (Επιτελική Σύνοψη). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5959489>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ'). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος – διδασκομένου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α', σσ.33-42), 25-27 Μαΐου 2001, Πάτρα, Ελλάδα. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). Ο καθηγητής – σύμβουλος και η παρέμβασή του στην αντιμετώπιση του άγχους (stress) των Εκπαιδευομένων στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 111-118). 28-30 Μαρτίου, 2003, Πάτρα, Ελλάδα. Προπομπός.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του καθηγητή συμβούλου στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 79-91. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9752>
- Βασάλα, Π., Μουλά, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2011). Το άγχος των καθηγητών – συμβούλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης*, 4-6 Νοεμβρίου 2011, 6(1Α), 144-152. <https://doi.org/10.12681/icodl.715>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, (χ.χ.). <http://mea.eap.gr>
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Φ. Μεγαλούδη, Μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37404>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.15541>

- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τόμος Γ', 13-38). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης Α. (1999). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες (Τόμος Α)*, 19-35. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 195-200. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9760>
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες (Τόμος Α)*, 246-312. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1), 106–122. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Γρηγόρης.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μετ.) Μεταίχιμο.
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις: αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών – συμβούλων του ΕΑΠ. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 46 – 65. <https://doi.org/10.12681/jode.9746>
- Χουλιάρα, Ξ. (2016). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6,(1-2) 201-220. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.9761>
- Angelaki, Ch., & Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017420>
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62. <https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/9/11828/files/2019/08/Survey-of-12-Strategies-to-Measure-Teaching-Effectiveness.pdf>
- Cartwright, S. & Cooper, C.L. (1997). *Managing workplace stress*. Sage Publications.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341. <https://doi.org/10.1007/BF00976252>

- Galusha, J.M. (1997). Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5(3), 6-14. <https://www.learntechlib.org/p/85240/>.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge.
- Hursh, D. & Wall, A.F. (2011). Repoliticizing higher education assessment within neoliberal globalization. *Policy Futures in Education*, 9(5), 560-572. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.560>
- Keegan, D. 1986. *The foundations of distance education*. Croom Helm.to
- Moore, A. (1989). Editorial: Monitoring and evaluation. *The American Journal of Distance Education* 13(2), 1-5. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08923649909527019>
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1017>
- Rahman, M.S. (2020). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of education and Learning*, 6(1). <http://hdl.handle.net/10026.1/16598>
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. Pitman.
- Rowntree, D. (1997). *Making materials-based learning work: principles, policies, and practicalities*. Psychology Press.
- Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Anker Publishing.
- Taylor, J. M. (2015). Psychometric analysis of the Ten-Item Perceived Stress Scale. *Psychological Assessment*, 27(1), 90–101. <https://doi.org/10.1037/a0038100>
- Thorpe, M. (1988). *Evaluating Open & Distance Learning*. Longman.