

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 6, No 1A (2011)

Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης



ΤΟΜΟΣ Α
PART / ΜΕΡΟΣ Α

Tutor-Counselor stress in Distance Learning: The case of the Hellenic Open University

Παρασκευή Βασάλα, Ευμορφία Μουλά, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.715](https://doi.org/10.12681/icodl.715)

**Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο**

**Tutor-Counselor stress in Distance Learning: The case of the Hellenic Open
University**

Παρασκευή Βασάλα
ΣΕΠ στο ΕΑΠ
vasalap@otenet.gr

Ευμορφία Μουλά
Τραπεζικός υπάλληλος, M.Ed.
Effie.Moula@millenniumbank.gr

Αντώνης Λιοναράκης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΑΠ
alionar@eap.gr

Abstract

Stress at work has been examined thoroughly in the past few years, since it affects the psychological and physical health of employees, having as a result the influence of the good structure and operation of today's organizations. The present study looks into Tutor – Counsellor stress in Distance Learning, as conducted by the Hellenic Open University, the only state University offering exclusively distance learning in Greece. The paper examines the sources and factors of stress that derive from the nature of the profession as well as those that arise from the organisation of distance learning studies. The sources and factors of stress are divided into five categories, depending on whether they are: a) the Tutor – Counsellor's working role b) duty and responsibilities, c) the continuous evaluation he undergoes, d) his relations with other people in the working environment, and e) his relations with adult students.

Περίληψη

Το εργασιακό άγχος είναι ένα θέμα το οποίο μελετάται διεξοδικά τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων και κατά συνέπεια την καλή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όπως αυτή διεξάγεται από τον επίσημο φορέα παροχής της στην Ελλάδα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της εργασίας διερευνήθηκαν οι πηγές και οι παράγοντες άγχους που ενέχονται στο συγκεκριμένο εργασιακό ρόλο και στις επιμέρους διαστάσεις του ή ενδεχομένως προκύπτουν από την οργάνωση των εξ αποστάσεως σπουδών. Οι πηγές και οι παράγοντες άγχους ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες σε σχέση με: α) τον εργασιακό ρόλο του Καθηγητή-Συμβούλου, β) τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του, γ) τη συνεχή αξιολόγηση για τη διατήρηση της εργασιακής του θέσης, δ) τις σχέσεις που αναπτύσσει στον εργασιακό χώρο και, ε) τις σχέσεις με τους ενήλικες σπουδαστές του.

Λέξεις κλειδιά: *άγχος, στρες, Καθηγητής-Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

1. Εισαγωγή

Με τον όρο άγχος (stress) εννοούμε τις συνέπειες που πηγάζουν από την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος (Κάντας, 1995), οι οποίες εκδηλώνονται ως πίεση, όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος υπερβαίνουν τις

ψυχικές ή σωματικές ικανότητες του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις προκλήσεις της καθημερινότητας (Fontana, 1996). Το άγχος θεωρείται πλέον φυσικό και μάλλον αναπόφευκτο φαινόμενο της ανθρώπινης καθημερινότητας. Κατά γενική ομολογία, η ύπαρξη λίγου άγχους προσδίδει ενδιαφέρον στη ζωή των ανθρώπων και μάλιστα στις περιπτώσεις που ελέγχεται είναι δυνατό να αποτελεί κίνητρο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, σε αντίθεση με το υπερβολικό άγχος, που μπορεί να είναι καταστροφικό για τη σωματική και ψυχική υγεία (Tsiakiroi & Pashiardis, 2006). Σε γενικές γραμμές, όταν οι συνθήκες της ζωής και το περιβάλλον παρουσιάζουν σταθερότητα, το άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στην καθημερινότητά του. Όμως, το σύγχρονο περιβάλλον είναι συνεχώς και έντονα μεταβαλλόμενο, ασκεί πιέσεις στον άνθρωπο, ο οποίος πολλές φορές χρειάζεται να υπερβεί τις δυνατότητες του για να ανταπεξέλθει. Οι πιέσεις αυτές ευθύνονται για το άγχος του ανθρώπου της σημερινής εποχής.

Ως επαγγελματικό άγχος θεωρείται η κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται συσσώρευση αγχογόνων καταστάσεων που έχουν σχέση με την εργασία ή το άγχος που πηγάζει από μία συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (νέα εργασία ή νέα εργασιακή θέση) (Ross & Altmaier, 1994 όπ. αναφ. στο Κάντας, 1995). Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι γνωστό με τον όρο «εργασιακό» (occupational) ή, σύμφωνα με τους Cobb και Rose (1973) «βιομηχανικό στρες» (industrial stress) (Cobb & Rose, 1973 όπ. αναφ. στο Παππά 2002). Κατά τους Milstein, Golaszewski & Duquette (1984) δεδομένου ότι η εργασιακή απασχόληση καταλαμβάνει σημαντικό τμήμα της καθημερινότητας και της ζωής του ανθρώπου, η εμφάνιση του άγχους από το επάγγελμα θεωρείται φυσικό επακόλουθο. Τα επαγγέλματα στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται ανθρώπινες σχέσεις, από τη φύση τους προκαλούν άγχος στα άτομα που ασχολούνται με αυτά. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται τα επαγγέλματα που εμπεριέχουν ένα είδος κοινωνικής υπηρεσίας, όπως π.χ. το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού (Κάντας, 1995). Επίσης, ο επαγγελματικός χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα (Tsiakiroi & Pashiardis, 2006).

Σ' αυτήν την εργασία, μελετήθηκαν οι πιέσεις που ασκούν στον Καθηγητή-Σύμβουλο (ΚΣ) οι εργασιακές συνθήκες στο περιβάλλον της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ), όπως αυτή προσφέρεται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Επίσης μελετήθηκαν οι πιέσεις που ασκούν οι απαιτήσεις του ρόλου, οι σχέσεις με σπουδαστές, με συναδέλφους, με το Πανεπιστήμιο, και το άγχος που ενδεχομένως προκαλούν αυτές οι πιέσεις, με ανεπιθύμητες συνέπειες για τον ίδιο, αλλά και για την εκπαιδευτική διεργασία γενικότερα.

Οι κύριοι λόγοι που απετέλεσαν τα κίνητρα για τη συγκεκριμένη μελέτη, είναι οι ακόλουθοι:

α) Ο ΚΣ ασκεί ένα πολύπλοκο ρόλο, σε ένα επίσης πολύπλοκο ακαδημαϊκό-επαγγελματικό περιβάλλον, οι συνιστώσες του οποίου ενδεχομένως του ασκούν πιέσεις, που είναι δυνατό να υπερβαίνουν τα όρια του δημιουργικού στρες, να προκαλούν δηλαδή αρνητικό άγχος και να έχουν ως αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοσή του, τη μείωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διεργασίας και την υποβάθμιση του επιπέδου των σπουδών που προσφέρει το ΕΑΠ. Στη διεθνή βιβλιογραφία το θέμα έχει ήδη απασχολήσει τους ερευνητές, σε αντίθεση με ότι παρατηρείται στην ελληνική βιβλιογραφία.

β) Ο θεσμός της εξΑΕ είναι σχετικά νέος στην Ελλάδα, όπως είναι και το ΕΑΠ, ως κύριος φορέας παροχής εξ αποστάσεως σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των πηγών και των παραγόντων άγχους των ΚΣ θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει πηγή προτάσεων προς το ΕΑΠ προς την κατεύθυνση της λήψης μέτρων που αποσκοπούν στον περιορισμό των παραγόντων

που προκαλούν άγχος στους ΚΣ και συνεπώς στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών.

2. Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο ΚΣ είναι το πρόσωπο κλειδί στα προγράμματα εξΑΕ, λειτουργώντας ως σύνδεσμος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και τους σπουδαστές και λαμβάνοντας πρόνοια για την υποστήριξη και την καθοδήγηση των σπουδών τους. Μελέτες με έρευνες δράσης στη Μεγάλη Βρετανία σε σπουδαστές του Ανοικτού Πανεπιστημίου έδειξαν ότι οι σπουδαστές έρχονται στην εξΑΕ με προσδοκίες ως προς τις υπηρεσίες υποστήριξης από τους καθηγητές (Stevenson & Sander, 1998). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνες που έγιναν στο Hong Kong με σπουδαστές του εκεί Ανοικτού Πανεπιστημίου (Fung & Carr, 2000).

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από την ίδρυσή του υιοθέτησε και θεσμοθέτησε ένα σύστημα υποστήριξης του σπουδαστή από τον ΚΣ. Όπως προκύπτει από τις συμβατικές υποχρεώσεις του ΚΣ (Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005), στο πλαίσιο του έργου που αναλαμβάνει είναι υποχρεωμένος να:

- ✓ Εποπτεύει τους σπουδαστές
- ✓ Συντονίζει Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ)
- ✓ Αξιολογεί τις γραπτές εργασίες των σπουδαστών
- ✓ Καθορίζει ένα τρίωρο εβδομαδιαίως για να επικοινωνούν οι σπουδαστές μαζί του.
- ✓ Επικοινωνεί με τους σπουδαστές με τηλέφωνο/fax, αλληλογραφία ταχυδρομική και ηλεκτρονική (η διάρκεια και η συχνότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε σπουδαστής και προκαλείται είτε από τον ΚΣ είτε από τον σπουδαστή).
- ✓ Συμμετέχει στις τελικές εξετάσεις και κάνει τη σχετική αξιολόγηση.
- ✓ Διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο για την αφομοίωση του διδακτικού υλικού.

Επίσης, στις μεταπτυχιακές σπουδές ο ΚΣ επιβλέπει σπουδαστές που εκπονούν διπλωματική εργασία και επικοινωνεί τακτικά μαζί τους για ερευνητικά, εκπαιδευτικά καθώς και για διοικητικά ζητήματα.

Οι υποχρεώσεις και οι δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν οι ΚΣ υπαγορεύονται από τον εξ αποστάσεως χαρακτήρα των σπουδών και αφενός η τήρησή τους μπορεί να ελέγχεται με διάφορους τρόπους αφετέρου φαίνεται ότι λειτουργούν ως πηγές άγχους γι' αυτούς. Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, διάφοροι παράγοντες χαρακτηρίζονται ως «εμπόδια» για την ένταξη, τη συμμετοχή, την επαγγελματική δραστηριοποίηση των ΚΣ στο συγκεκριμένο τομέα, ακριβώς γιατί συντελούν στη δημιουργία άγχους. Επιπλέον, η εισαγωγή της τεχνολογίας στη διεξαγωγή της εξΑΕ και η μεταστροφή από τις ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας (και) στις σύγχρονες θεωρείται για πολλούς ΚΣ αγχογόνος παράγοντας.

Στη συνέχεια ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των πηγών άγχους που προτείνουν οι Cooper, 1983, Cooper, Cooper & Eaker, 1988 και Arnold, Robertson & Cooper, 1993 (όπ. αναφ. στο Κάντας, 1995) θα κατατάξουμε τις πηγές και τους παράγοντες άγχους του ΚΣ στην εξΑΕ σε πέντε κατηγορίες που έχουν σχέση με: α) τον εργασιακό του ρόλο, β) τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του, γ) τη συνεχή αξιολόγηση για τη διατήρηση της εργασιακής του θέσης, δ) τις σχέσεις που αναπτύσσει στον εργασιακό χώρο, και ε) τις σχέσεις με τους ενήλικες σπουδαστές.

Ειδικότερα:

2.1 Ο νέος εργασιακός ρόλος ως πηγή και παράγοντας άγχους

α) Η μεταστροφή του ρόλου από «δάσκαλος» σε «μέντορας», «εμπνευστής», «διαμεσολαβητής» είναι κάτι που μπορεί να επιφέρει εσωτερική πίεση και άγχος στον

ΚΣ (Clay, 1999, Bower, 2001), που στα δικά του μαθητικά και φοιτητικά χρόνια, και εφόσον δεν έχει ιδιαίτερες σπουδές στην εξΑΕ, έχει διδαχθεί και εκπαιδευθεί με άλλον τρόπο διδασκαλίας και εκπαίδευσης, έχει μάθει να είναι ο ίδιος το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, έχει μάθει ότι ο ίδιος πρέπει να μεταδώσει τη γνώση, της οποίας αισθάνεται κυρίαρχος, και πολλές φορές μάλιστα ίσως και να μην γνωρίζει πώς να καθοδηγήσει τους σπουδαστές του να κατακτήσουν τη γνώση μόνοι τους.

β) Η ασάφεια του ρόλου (Bolton, 1995), λόγω του ότι τα όρια της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής που θα πρέπει να ασκεί, καθώς και τα όρια της βοήθειας και της υποστήριξης που θα πρέπει να παρέχει στους σπουδαστές του, δεν είναι διακριτά και ξεκάθαρα, δεδομένου ότι και το ΕΑΠ δεν έχει θεσπίσει συγκεκριμένο πλαίσιο του ρόλου του. Πολλές φορές μάλιστα ο ΚΣ αναγκάζεται να υπερβεί τα όρια του ρόλου του, λόγω των πιέσεων που δέχεται από τους σπουδαστές του. Τόσο κατά τον Bolton (1995), όσο και κατά τον Fontana (1996), η ασάφεια του ρόλου αποτελεί συγκεκριμένη αιτία άγχους στην εργασία.

γ) Οι αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου, στο πλαίσιο του οποίου ο ΚΣ θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να αναπτύξει την ικανότητα ενορχήστρωσης των νέων μορφών, των νέων διαστάσεων της εκπαιδευτικής διεργασίας, προκειμένου να καταφέρνει να προσαρμόζεται και να εφαρμόζει νέους τρόπους διδασκαλίας, να αξιολογεί συνεχώς και να επιλέγει την κατάλληλη για κάθε περίπτωση μέθοδο διδασκαλίας (Q'Quinn & Corry, 2002).

δ) Η ανεπαρκής ή παντελής έλλειψη εκπαίδευσης όχι μόνο στη χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά κυρίως σε σχέση με τη μεθοδολογία της εξΑΕ, με αποτέλεσμα πολλοί ΚΣ να αισθάνονται όχι καλά προετοιμασμένοι ή ακόμα και ανεπαρκείς για το έργο τους (Bower, 2001).

2.2 Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του Καθηγητή-Συμβούλου ως πηγές άγχους

α) Η ανάγκη προσαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία (McInnis, 2000, όπ. αναφ. στο Morgan & McKenzie, 2003): Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εργασία απαιτεί έντονη προσπάθεια και εξάσκηση. Αυτό ισχύει τόσο για τους μεγαλύτερους σε ηλικία ΚΣ, όσο και για τους πιο νέους, οι οποίοι ενδεχομένως δεν είχαν ποτέ ιδιαίτερη επαφή με την τεχνολογία, ώστε να εκπαιδευτούν και να προσαρμοσθούν στα νέα δεδομένα και να προσαρμόσουν επιτυχώς τα επιτεύγματα της τεχνολογίας στο μάθημά τους.

β) Η έλλειψη μηχανισμών υποστήριξης, ένταξης και ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών φορέων (Bolton, 1995), στη συγκεκριμένη περίπτωση εκ μέρους του ΕΑΠ, η οποία κατά τον Goleman (2000) οδηγεί στην ανάπτυξη πνιγνών αισθημάτων στους εργαζόμενους, οι οποίοι είναι δυνατό να εξαντληθούν συναισθηματικά.

γ) Ο αυξημένος φόρτος εργασίας, καθώς, εκτός των άλλων υποχρεώσεων, η απόσταση που μεσολαβεί ανάμεσα στον ΚΣ και στους σπουδαστές σχεδόν επιβάλλει πιο συχνή, σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση, μεταξύ τους επικοινωνία. Παράλληλα, η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως του κύριου μέσου επικοινωνίας, το οποίο είναι δυνατό να χρησιμοποιείται μέχρι και 24 ώρες το 24ωρο, έχει αποτέλεσμα την αύξηση του χρόνου που χρειάζεται ένας ΚΣ, τόσο για να μελετήσει τα μηνύματα που έχει δεχθεί, όσο και για να απαντήσει γραπτώς σε αυτά (McLean, 2006, Tobin, 2001).

δ) Η απώλεια της «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνίας με τους σπουδαστές, συνεπώς και της αμεσότητας και ευελιξίας της παραδοσιακής εκπαίδευσης, όπως και

η απώλεια του ελέγχου στη ροή της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς στο πλαίσιο της εξΑΕ θα πρέπει μεταξύ άλλων να «διαμεσολαβεί» ανάμεσα στους σπουδαστές και το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να επιτύχουν οι σπουδαστές να προσεγγίσουν τόσο το υλικό, όσο και τη γνώση τελικά, με τρόπο που να έχει νόημα για αυτούς (Q'Quinn & Corry, 2002, Liu, Kim, Bonk & Magjuka, 2007).

2.3 Η συνεχής αξιολόγηση για τη διατήρηση της εργασιακής θέσης

Οι ΚΣ αξιολογούνται στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται σοβαρά υπόψη προκειμένου να παραμείνουν στην εργασιακή τους θέση (McLean, 2006). Στους σύγχρονους οργανισμούς η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης έχει ως στόχο τη συνεχή βελτίωση, την υπευθυνότητα και την παρακίνηση των εργαζομένων για την καλύτερη επίδοση στην εργασία. Στηρίζεται στην επίτευξη στόχων, που τίθενται σύμφωνα με το αντικείμενο της εργασίας, στην υποστήριξη, την ανάπτυξη του εργαζομένου, μέσω της διάγνωσης των ισχυρών και των λιγότερο ισχυρών στοιχείων αυτού. Για να είναι η αξιολόγηση της απόδοσης ουσιαστική και αποτελεσματική θα πρέπει το εφαρμοζόμενο σύστημα αξιολόγησης να πληροί προϋποθέσεις, όπως είναι η σαφήνεια, δηλ. η ευθυγράμμιση με τη φύση, τους στόχους και το περιβάλλον του οργανισμού, η αποδοχή από τους αξιολογούμενους, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα κ.ά.. Πάνω από όλα, το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να εκφράζει την κουλτούρα, το όραμα και τις αξίες του οργανισμού (Παπαλεξανδρή, Μπουραντάς, 2002).

Κατά την αξιολόγηση των εργαζομένων παρατηρούνται προβλήματα, όπως: α) ο καθορισμός των παραγόντων προς αξιολόγηση ανάλογα με τη θέση εργασίας δεν είναι πάντα εφικτός, αν και είναι απαραίτητος για να μειωθεί στο ελάχιστο η επίδραση στην αξιολόγηση παραγόντων άσχετων με την απόδοση ή μη αντιπροσωπευτικών, β) οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις των αξιολογητών πολλές φορές πλήττουν τη διαφάνεια και την αξιοκρατία, με αποτέλεσμα να προκαλείται στους αξιολογούμενους ο φόβος της υποκειμενικότητας κ.λπ. (Παπαλεξανδρή, Μπουραντάς, 2002).

Στην περίπτωση της αξιολόγησης των ΚΣ δεν είναι ευδιάκριτη η σχέση ανάμεσα στην περιγραφή του αντικειμένου εργασίας και των κριτηρίων αξιολόγησης. Επιπλέον, δεν αναπτύσσονται με σαφήνεια οι παράγοντες αξιολόγησης για τον πολυδιάστατο ρόλο του ΚΣ, εάν μπορούν να καθοριστούν παράγοντες αξιολόγησης για κάθε μία από τις διαστάσεις αυτού του ρόλου. Το γεγονός αυτό ενέχει κινδύνους που ταυτίζονται και με τα δύο παραπάνω αναφερόμενα προβλήματα που μπορεί, μεταξύ άλλων, να παρατηρηθούν στη διαδικασία αξιολόγησης σε έναν οργανισμό. Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν κριτήριο για την ανανέωση της σύμβασης συνεργασίας των ΚΣ με το ΕΑΠ, στοιχείο που είναι δυνατό να εντείνει το άγχος τους.

2.4 Οι σχέσεις στον εργασιακό χώρο ως πηγές άγχους

α) Η έλλειψη συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των ΚΣ είναι παράγοντες που προκαλούν άγχη και φόβους, ιδίως στους νέους στο χώρο και το επάγγελμα (Bolton, 1995).

β) Οι συγκρούσεις που είναι δυνατό να προκύψουν μέσα από τη διαπραγμάτευση με τα άλλα εμπλεκόμενα στη διαδικασία μέρη, όταν οι στόχοι ή οι τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων των δύο πλευρών δεν ταυτίζονται (Κόκκος, 1998).

Επίσης:

Το γεγονός ότι οι ΚΣ σε μία Θεματική Ενότητα ή ακόμα και ο συντονιστής της Θεματικής Ενότητας, μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία,

οπότε πιθανόν να έχουν διαφορετική κουλτούρα, πολλές φορές δυσκολεύει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Είναι δυνατό να δημιουργηθούν εντάσεις και συγκρούσεις. Κάποιοι μπορεί να επιδείξουν έλλειψη διάθεσης συνεργασίας, με αποτέλεσμα κάποιοι άλλοι να νοιώσουν ανεπιθύμητοι και γενικότερα να δημιουργηθούν αρνητικά συναισθήματα και άγχος.

Οι διπλωματικές εργασίες, η κρίση και η βαθμολόγησή τους είναι δυνατό να αποτελέσουν σημείο ασυμφωνίας και συγκρούσεων μεταξύ των ΚΣ που εμπλέκονται, όπως άλλωστε και μεταξύ σπουδαστών και ΚΣ, πράγμα που αποτελεί παράγοντα άγχους για τον ΚΣ. Επίσης παράγοντα άγχους μπορεί να αποτελέσουν τα θέματα των γραπτών εργασιών και τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Κατά τον Fontana (1996), η κακή επικοινωνία, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους και την ιεραρχία, όπως και οι συγκρούσεις αποτελούν συγκεκριμένες αιτίες άγχους στην εργασία, αιτίες δηλαδή που σχετίζονται με το πλαίσιο ενός εργασιακού ρόλου. Το ίδιο και κατά τον Κάντα, σύμφωνα με τον οποίο οι παραπάνω αναφερόμενες αιτίες είναι δυνατό να προκαλέσουν απομόνωση και δυσαρέσκεια προς την εργασία (Κάντας, 1995).

Ο τρόπος που ο συντονιστής της Θεματικής Ενότητας ασκεί το ρόλο του είναι σημαντικός για τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων συνεργασίας, μεταξύ των ΚΣ, οι οποίες, σχεδόν κατά γενική ομολογία, συμβάλλουν στη δημιουργία μίας βάσης, από την οποία αντλούνται λύσεις και απαντήσεις σε προβλήματα και ερωτήματα που έχουν όλοι. Αν ο συντονιστής δεν διακατέχεται ο ίδιος από πνεύμα συνεργασίας αλλά ασκεί το ρόλο του από θέση εξουσίας τότε δεν συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών και την επίλυση προβλημάτων και συνεπώς εύκολα δημιουργούνται διενέξεις, οι οποίες για τους ΚΣ αποτελούν σημαντική πηγή άγχους.

Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως αγχογόνοι για τους ΚΣ στην εξΑΕ, είναι: οι υψηλές προσδοκίες, (McLean, 2006), ο περιορισμός του χρόνου για ενασχόληση με άλλες επιστημονικές δραστηριότητες, όπως η έρευνα (Morgan & McKenzie, 2003), ο φόβος της ενδεχόμενης απώλειας της ποιότητας της εκπαιδευτικής διεργασίας λόγω δυσλειτουργίας και αρνητικών επιπτώσεων από τη χρήση των μέσων της τεχνολογίας (Clay, 1999), η έλλειψη αναγνώρισης και επιβράβευσης της προσπάθειας που καταβάλλουν οι ίδιοι για την ένταξη τόσο της καινοτομίας όσο και της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την απογοήτευση και τη ματαίωση (Wolcott & Betts, 1999). Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες, ή και όλοι, ενδεχομένως εντοπίζονται ως στρεσογόνοι και για τους ΚΣ του ΕΑΠ, παρά το γεγονός ότι το ΕΑΠ λειτουργεί κάτω από ένα συγκεκριμένο, και διαφορετικό από ότι οι φορείς του εξωτερικού, θεσμικό πλαίσιο.

2.5 Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με τον Rogers, καθιστούν γενικότερα δύσκολο το έργο και κατά συνέπεια και το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων (Rogers, 1999).

Στην εξΑΕ ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ενδέχεται να προκαλέσουν εμπόδια στη διεργασία της μάθησης, να επιφέρουν δυσκολίες στο έργο του ΚΣ και να δημιουργήσουν άγχος στον ίδιο.

Μεταξύ αυτών είναι:

α) Το γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι εξ ορισμού ενήλικοι. Αυτό σημαίνει ότι έχουν εκούσια επιλέξει να σπουδάσουν και δεν εξαρτώνται από τον καθηγητή, όπως εξαρτώνται οι μαθητές από το δάσκαλο. Αρκετοί όμως από αυτούς ενδεχομένως αναμένουν να αντιμετωπίζονται στις μαθησιακές συναντήσεις όπως να ήταν παιδιά ή ικανοποιούνται χωρίς ιδία ενεργό συμμετοχή και μόνο με την παθητική εκπαίδευση.

Στην εξΑΕ ο ΚΣ καλείται να ανατρέψει αυτού του τύπου τις προσδοκίες και την παθητική στάση των σπουδαστών του και με κάθε δυνατό τρόπο να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους, γιατί είναι δεδομένο ότι οι σπουδαστές είναι όχι απλώς ανεξάρτητοι στη μελέτη και στη ρύθμιση της πορείας των σπουδών τους, αλλά καλύτερα θα λέγαμε μόνοι. Όμως, είναι πιθανό οι σπουδαστές να παραμείνουν παθητικοί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, παρά την προσπάθειά του ΚΣ να τους παρακινήσει να συμμετέχουν ενεργά, με αποτέλεσμα ο ΚΣ να καταληφθεί από χαμηλό αυτοσυναισθημα, καθώς και συναισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης, τα οποία είναι δυνατό να αποτελούν πηγές άγχους που σχετίζονται με τον εργασιακό ρόλο (Κάντας, 1995).

β) Οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και επιθυμίες, οι οποίες είναι διαφορετικές για τον κάθε ένα. Από αυτές τις επιθυμίες, τις προθέσεις ή τις ανάγκες που θέλουν να ικανοποιήσουν, εξαρτάται ο βαθμός συμμετοχής τους και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Επιπλέον, έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τις σπουδές τους, οι οποίες ουσιαστικά καθορίζουν τη στάση τους στο πλαίσιο της μαθησιακής ομάδας. Ο ρόλος του ΚΣ απαιτεί τη διαφοροποίηση στον τρόπο αντιμετώπισης κάθε σπουδαστή, κατανοώντας παράλληλα τις προσδοκίες και επιτυγχάνοντας την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών όλων.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ο φόβος για τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορεί να φαντάζουν ως απειλή στον ενήλικα, αλλά και η ανησυχία για την επάρκεια της ικανότητας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων, είναι χαρακτηριστικά στοιχεία του φαινομένου του άγχους. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν εμπόδια στη διεργασία της μάθησης για τους εκπαιδευόμενους και παράγοντες άγχους για τον ίδιο τον εκπαιδευτή, καθώς αυτός «εκτίθεται» σε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, πολλοί από τους οποίους έχουν συγκεκριμένους στόχους και απαιτήσεις, ενώ φέρουν μαζί τους και τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες μπορεί να δημιουργούν αμφιβολίες στον εκπαιδευτή σχετικά με το αν ο ίδιος διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες για να διαχειριστεί την ομάδα των εκπαιδευόμενων στις δια ζώσης συναντήσεις.

Παράλληλα με το φόβο της ανεπάρκειας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δέχονται πιέσεις από τους εκπαιδευόμενους, σχετικά με το ρόλο και τη στάση που υιοθετούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το αποτέλεσμα είναι πολλές φορές ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο καθηγητής-σύμβουλος στην προκειμένη περίπτωση, να αναλαμβάνει και να υιοθετεί διάφορους ρόλους, πολλοί από τους οποίους μάλιστα έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα ο ρόλος του εμψυχωτή και προστάτη, και ο ρόλος αυτού που θα επιβάλλει την πειθαρχία, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο (Rogers, 1999).

Ιδιαίτερα όταν πλησιάζει η στιγμή της έναρξης μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας, π.χ. η έναρξη μιας ΟΣΣ ο ΚΣ, ανάλογα και με το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, μπορεί να καταναλώνει μεγάλα αποθέματα ψυχικής ενέργειας εξαιτίας του φόβου, της ανησυχίας και του άγχους του, ότι δεν θα καταφέρει να εκπληρώσει το στόχο του και να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των σπουδαστών του, ότι δε θα καταφέρει τελικά να αντιμετωπίσει καταστάσεις που δεν έχει προβλέψει και ενδεχομένως να προκύψουν (Noyé & Piveteau, 1999).

γ) Κάθε ενήλικος σπουδαστής έχει αναπτύξει το δικό του τρόπο να μαθαίνει, οπότε και ποικίλλουν οι μαθησιακοί τρόποι στις διάφορες ομάδες ενηλίκων σπουδαστών αλλά και οι μαθησιακοί ρυθμοί. Πολλοί ΚΣ, καθορίζουν ένα ρυθμό διδασκαλίας και μάθησης δυσανάλογο πολλές φορές με το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, πράγμα που είναι δυνατό να συμβαίνει κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία εσωτερικών πιέσεων και άγχους για τον ΚΣ, το οποίο

είναι δυνατό να αποφευχθεί αν αυτός συνειδητοποιήσει ότι η μάθηση θα είναι περισσότερο αποτελεσματική εάν κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ βοηθήσει τους σπουδαστές να καταλάβουν ότι θα κατακτήσουν τη γνώση μόνο μέσα από δική τους προσπάθεια και μελέτη και ότι ο ίδιος θα τους υποστηρίξει στην προσπάθειά τους (Rogers, 1999).

3. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο άσκησης του έργου του ΚΣ στην εξΑΕ εντοπίζονται πηγές και παράγοντες άγχους που προέρχονται από το νέο του ρόλο και τα καθήκοντα που ο ρόλος αυτός συνεπάγεται. Από άγχος μπορεί να καταληφθεί ένας ΚΣ, όταν δεν διαθέτει τα απαιτούμενα, και όχι απλώς τα τυπικά προσόντα για να κατανοήσει το ρόλο του, καθώς και στις περιπτώσεις που προέρχεται από άλλο χώρο, χωρίς ιδιαίτερες σπουδές στην εξΑΕ. Η ανεπάρκεια γνώσεων και η έλλειψη τεχνικής κατάρτισης είναι κατά τον Fontana αιτία άγχους στην εργασία (Fontana, 1996). Επίσης όταν έχει υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό του, για την κάλυψη των αναγκών των σπουδαστών. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτό αποτελεί κατά τον Rogers εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησης και παράγοντα άγχους για τον καθηγητή (Rogers, 1999).

Οι σχέσεις με τους σπουδαστές, καθώς και οι επιρροές από τους σπουδαστές και τα προβλήματά τους, όπως επίσης οι σχέσεις και η συνεργασία με τους άλλους ΚΣ, αλλά και με το συντονιστή είναι σε γενικές γραμμές παράγοντες άγχους για τον ΚΣ. Κατά τον Fontana (1996), αλλά και τον Κάντα (1995) η κακή επικοινωνία, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους και την ιεραρχία, όπως και οι συγκρούσεις, αποτελούν συγκεκριμένες αιτίες άγχους στην εργασία, αιτίες δηλαδή που σχετίζονται με το πλαίσιο ενός εργασιακού ρόλου. Η συνεχής αξιολόγηση της απόδοσης, η οποία συνδέεται και με την ανανέωση της συνεργασίας του ΚΣ με το ΕΑΠ, αποτελεί γι' αυτόν παράγοντα άγχους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το γεγονός ότι για τους περισσότερους πρόκειται για εργασία μη μόνιμη, η οποία μάλιστα εξαρτάται από τη διαδικασία αξιολόγησης, όσο και το δεδομένο ότι δεν υπάρχει σαφής προσδιορισμός του ρόλου και των κριτηρίων αξιολόγησης της απόδοσης.

Το ΕΑΠ θα μπορούσε να λάβει μέτρα προς την κατεύθυνση του περιορισμού των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους ΚΣ. Με δεδομένο, π.χ. ότι οι περισσότεροι ΚΣ του ΕΑΠ προέρχονται από συμβατικά Πανεπιστήμια, ένα σημαντικό μέτρο θα ήταν η επιμόρφωσή τους στις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως επίσης η περιγραφή του ρόλου του ΚΣ, ή ακόμα και η αναθεώρηση του συστήματος και των κριτηρίων αξιολόγησης της απόδοσης και ανανέωσης της σύμβασης συνεργασίας. Με δεδομένο το σημαντικό ρόλο των ΚΣ στην εξΑΕ, η υποστήριξη των ΚΣ αποτελεί μια πρόκληση για το ΕΑΠ για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold, J., Robertson, I.T., & Cooper, C.L. (1993), *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. London, Piton Publishing.
- Bolton, A., (1995). "What do I need to know? What do I want? Am I any good?". *The questions and the fears of the new tutor*. OpenPraxis, Volume 2
- Bower, B., (2001). Distance Education: Facing the Faculty Challenge. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume IV, November II, Summer 2001. State University of West Georgia, Distance Education Center. Ανακτήθηκε 14/01/2008 από το δικτυακό τόπο: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer42/bower42.html>
- Clay, M. (1999). Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume IV, Number III, Fall 1999. State

- University of West Georgia, Distance Education Center. Retrieved on 14 January, 2008 from: <http://www.westga.edu/~distance/clay23.html>
- Cooper, C.L. (1983). Identifying stressors at work: recent research developments. *Journal of Psychosomatic Research*, 27, 369-376
- Cooper, C.L., Cooper R.D., & Eaker, L.D. (1988). *Living with stress*. London, Penguin.
- Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Στο Ν. Ε. Δέγλερης (Επιμ). Έκδοση δ', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Fung, Y & Carr, R. (2000). Face to face tutorials in a distance learning system: meeting student needs. *Open Learning*, Vol. 15(1)
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, (μτφρση: Φ. Μεγαλούδη), Έκδοση ΙΓ', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α., (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 3^ο, Έκδοση ι', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.). *Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπισή τους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Liu, S., Kim, K. – J., Bonk, C., Magjuka, R. (2007). What Do Online MBA Professors Have to Say About Online Teaching. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume X, Number II, Summer 2007. University of West Georgia, Distance Education Center. Retrieved on 2 October, 2007 from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer102/liu102.htm>
- McLean, J. (2006). Forgotten Faculty: Stress and Job Satisfaction Among Distance Educators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume IX, Number II
- Morgan, C., McKenzie, A. (2003). *Academic workloads and the challenge and burden of 'being there' for distance learners as online delivery raises new expectations of support*. Retrieved on 28 January, 2008 from: <http://www.odlaa.org/publications/2003Proceedings/pdfs/morgan.pdf>
- Noyé, D., Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, (μτφρση: Ε. Ζέη), Αθήνα, Μεταίχμιο
- Q'Quinn, L., Corry, M. (2002). Factors that Deter Faculty from Participating in Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. V, November IV, Winter 2002. State University of West Georgia, Distance Education Center. Retrieved on 14 January, 2008 from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter54/Quinn54.htm>
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τι ζητούν οι σπουδαστές και τι πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι ζητούν οι σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός, σελ. 124-134
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2002). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Αθήνα, Γ. Μπένος
- Παππά, Β. (2002). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Retrieved on 19 November, 2007 from: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl4pdf>
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, (μτφρση: Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου), Αθήνα, Μεταίχμιο
- Stevenson, K. & Sander, P. (1998). How to do Open University students expect to be taught at tutorials? *Open learning*, Vol. 13(2)
- Tobin, T. (2001). *Dealing with Problem Students and Faculty*. *Online Journal of Distance Education Administration*, Volume IV, Number III, Fall 2001. State University of West Georgia, Distance Education Center. Retrieved on 31 December, 2007 from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall 43/tobin43.htm>
- Tsiakiro, A., Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies, *International Studies in Educational Administration*, Volume 34, No. 2
- Wolcott, L., Betts, K. (1999). What's in it for Me? Incentives for Faculty Participation in Distance Education. *Journal of Distance Education*. Retrieved on 21 November, 2007 from: http://cade.athabasca.ca/vol4.2/wolcott_et_al.html