

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
Π.Μ.Σ.: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος κατάρτισης (e-workshop) με βάση το θεωρητικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων mentoring σε εκπαιδευτικούς.»

«Developing mentoring skills for teachers: developing an online training program (workshop) based on self-regulated learning.»

Παρασύρη Μαρία Αικατερίνη, ΜΗΜ1815

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Παρασκευά Φωτεινή

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2021

*Η εργασία αφιερώνεται στην οικογένειά μου.
Τον πρώτο 'μέντορα' της ζωής μου,
το παντοτινό μου στήριγμα.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ηλεκτρονική Μάθηση» του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος τους κυρίους Γ. Βούρο, Δ. Σάμψων, Σ. Ρετάλη, τον Μ. Φιλιππάκη και τον Γ. Σαντιπαντάκη για τις πολύτιμες γνώσεις που απέκτησα κατά διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών σε ένα πεδίο, το οποίο ήταν άγνωστο για εμένα έως τότε. Η μελέτη του πεδίου της ηλεκτρονικής μάθησης, διεύρυνε τους ορίζοντές μου σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως μάθηση.

Ιδιαίτερα όμως ευγνωμονώ τη δική μου μέντορα, την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας Καθηγήτρια κα Παρασκευά Φωτεινή για την καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, για τις αξιόλογες επιστημονικές γνώσεις και τις συμβουλές που μου προσέφερε. Όπως επίσης για την υπομονή της και την αισιοδοξία της που λειτούργησαν ενισχυτικά στην προσπάθειά μου.

Ακόμη ευχαριστώ πολύ τους συμφοιτητές μου για τη συνεργασία μας κατά τη διάρκεια των σπουδών μας και τους φίλους μου για την ψυχολογική υποστήριξη και τις συμβουλές τους.

Τέλος, τις μεγαλύτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου για την αγάπη, την υπομονή, την υποστήριξη και την κατανόηση τους για την αγωνία μου έως ότου ολοκληρωθεί ο κύκλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τεχνολογική και ψηφιακή εξέλιξη του 21ου αιώνα έχει επηρεάσει τον χώρο της εκπαίδευσης και έχει ανεβάσει ψηλά τον πήχη, αναφορικά με τις δεξιότητες που απαιτείται να έχουν οι επαγγελματίες της. Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων αποτελεί μία αναγκαιότητα, η οποία προϋποθέτει την προσωπική βούληση, θέληση και αυτορρύθμιση της μάθησης ώστε να συμβαδίσει με τους γρήγορους ρυθμούς επαγγελματικής κατάρτισης που απαιτεί η αγορά εργασίας και να επιτευχθούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να κατακτούν νέες δεξιότητες, όπως δεξιότητες καθοδήγησης (mentoring) ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξελιχθούν γνωστικά και να τους ενισχύσουν ψυχολογικά.

Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το τεχνολογικά υποστηριζόμενο εργαστήριο (e-workshop) "**Apt2The Mentoring Labyrinth**", το οποίο ενορχηστρώθηκε με το θεωρητικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning) του Zimmerman (2000), ώστε να διερευνηθούν οι γνωστικοί παράγοντες και παράγοντες κινήτρων των συμμετεχόντων και να ενισχυθούν μέσω του εργαστηρίου. Ο στόχος της ερευνητικής μελέτης είναι αφενός η εξέταση της επίδρασης των παραγόντων αυτών στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring όπως της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης και του μοντέλου καθοδήγησης GROW, αφετέρου δε η κατάκτηση των ανωτέρω δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες.

Η ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε με δείγμα 39 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου καθώς και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των συμμετεχόντων και αυτοαξιολόγησης για την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring. Από την ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το σύνολο των ερευνητικών υποθέσεων παρουσίασε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά, με μία μόνη εξαίρεση.

Συνοψίζοντας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων στο σύνολο τους, έδειξε ότι οι δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) ενίσχυσαν τους παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και συντέλεσαν στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις/Κλειδιά: δεξιότητες καθοδήγησης, στοχοθεσία, στρατηγικός σχεδιασμός, ενδιαφέροντα, αυτοαποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, αυτοαξιολόγηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

ABSTRACT

The Technological and digital development of the 21st century has affected the field of education and has raised the standards regarding the skills required by professional educators. Learning new skills is a necessity, which demands personal will and self-regulation in learning in order to keep up with the fast pace and achieve maximum learning results. Especially, primary and secondary school teachers need to acquire new skills, such as mentoring skills in order to be able to help their student' s in order to develop cognitively and make them stronger psychologically.

For this purpose, it has been designed and implemented a technologically supported workshop, name "**Apt2The Mentoring Labyrinth**", organized according to the Zimmerman's (2000) theoretical model of self-regulated learning, in order to help us explore and reinforce participants' cognitive and motivational aspects. The research study in question on the one hand aims to examine how these aspects affect the acquisition of mentoring skills, such as communication, active listening, effective questioning, feedback and the GROW mentoring model, and on the other hand, how to lead participants acquire these skills.

The research study was conducted with a sample of 39 primary and secondary school teachers. Data collection was based on pre-test and post-test questionnaires as well as a questionnaire for participants evaluation and self-evaluation regarding mentoring skills acquisition. The analysis of the statistical results showed that all research hypotheses displayed that there was a statistically significant difference, with one and only exemption.

To sum up, result analysis showed that workshop activities enhanced self-regulated aspects and helped the acquisition of mentoring skills by the teachers.

Keywords: mentoring skills, goal setting, strategic planning, interests, self-efficacy, self-satisfaction, self-assessment, self-regulated learning.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής εργασίας και παρουσίαση προβληματικής.....	13
1.2 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας.....	17
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	18
1.4 Καινοτομία της Διπλωματικής Εργασίας.....	19
1.5 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ.....	22
2.1 Εισαγωγή.....	22
2.2.1 Προέλευση και εξέλιξη του όρου Mentoring.....	22
2.2.2 Mentoring: Ορισμοί και Αποσαφηνίσεις.....	24
2.2.3 Mentoring & Coaching: Διαφορές και Ομοιότητες.....	25
2.2.4 Διαδικασία καθοδήγησης.....	27
2.2.5 Χρήσιμες δεξιότητες mentoring.....	30
2.2.6 Είδη mentoring.....	31
2.2.7 Ορισμός και χαρακτηριστικά του e-Mentoring.....	34
2.2.8 Πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.....	36
2.2.9 Περιορισμοί της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.....	39
2.2.10 Μοντέλο καθοδήγησης GROW.....	41
2.2.11 Μοντέλο καθοδήγησης 5C's.....	43
2.2.12 Μοντέλο συνδυασμού Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και mentoring.....	45
2.3.1 Η έννοια της αυτορρύθμισης.....	46
2.3.2 Ορισμοί Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning).....	47
2.3.3 Μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman.....	48
2.3.4 Μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Pintrich.....	52
2.3. Παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.....	53

2.4 E-Learning & εργαλεία κατασκευής ιστοσελίδων	54
2.4.1 Βασικά στοιχεία του e-Learning	54
2.4.2 Σύγκριση εργαλείων κατασκευής ιστοσελίδων	57
2.4.3 Γενική επισκόπηση του Weebly	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
3.1 Σκοπός της ερευνητικής μελέτης	62
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	62
3.3 Εννοιολογικοί και Λειτουργικοί ορισμοί των ερευνητικών μεταβλητών	63
3.5 Το δείγμα της έρευνας.....	66
3.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	67
3.7 Σχεδιασμός και περιγραφή της διαδικασίας έρευνας	67
3.8 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	70
3.9 Επιλογή στατιστικών κριτηρίων	73
3.10 Εκπαιδευτικό Πρόβλημα.....	75
3.12 Ερευνητικά περιβάλλοντα και ψηφιακά εργαλεία	75
3.12.1 Γενικές πληροφορίες για τον σχεδιασμό	75
3.12.2 Περιβάλλον Χρήστη.....	76
3.12.3 Εργαλεία ανάπτυξης ηλεκτρονικού υλικού.....	78
3.13 Αναλυτική ροή ηλεκτρονικού εργαστηρίου (e-workshop).....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 :ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	96
4.1 Στατιστική Ανάλυση	96
4.2.Αποτελέσματα	97
4.2.1.Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων.....	97
4.2.2 Διατυπώσεις Υποθέσεων & απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ1	98
4.2.3.Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ2	101
4.2.4. Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ3	104
4.2.5. Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ4	110
4.2.6 Ερευνητικό Ερώτημα RQ5	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	117
5.1. Επισκόπηση αποτελεσμάτων.....	117
5.2. Συμπεράσματα.....	117
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Ερευνητικά εργαλεία / Μέσα συλλογής δεδομένων.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Αποσπάσματα οδηγού e-workshop.....	140

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Διαφορές Mentoring & Coaching	26
Πίνακας 2: Στάδια SMART Goal	42
Πίνακας 3: Στάδια 5C's Model	44
Πίνακας 4: Μοντέλο συνδυασμού της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης & του mentoring	46
Πίνακας 5: Σύγκριση εργαλείων κατασκευής ιστοσελίδων	57
Πίνακας 6: Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 1ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου	87
Πίνακας 7: Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 2ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου	93
Πίνακας 8: Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 3ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου	94
Πίνακας 9: Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου	97
Πίνακας 10: Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων Στοχοθεσίας & Στρατηγικού σχεδιασμού Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων.	99
Πίνακας 11: T – Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).....	99
Πίνακας 12: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.....	102
Πίνακας 13: T Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).....	103
Πίνακας 14: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.....	105

Πίνακας 15: T – Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)	106
Πίνακας 16: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.....	108
Πίνακας 17: T-Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).	109
Πίνακας 18: Αξιολόγηση mentoring Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για την Αξιολόγηση mentoring.....	112
Πίνακας 19: T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης (one sample T-test) της μέσης τιμής των σωστών απαντήσεων για την Αξιολόγηση mentoring (6,64) με την τιμή 5, (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης).....	112
Πίνακας 20: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου.....	114
Πίνακας 21: T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής για την Αυτοαξιολόγηση mentoring (4,18) με την τιμή 3,5 (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης).	114
Πίνακας 22:Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των μεταβλητών Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των μεταβλητών της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων.....	115
Πίνακας 23: Κατανομή ερωτήσεων ερωτηματολογίου Pre & Post Test	137

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1:Καρτέλα Pages του.....	60
Εικόνα 2:Καρτέλα Build του Weebly	60
Εικόνα 3: App center Weebly.....	61
Εικόνα 4:Λειτουργία Settings του Weebly	61
Εικόνα 5:Γραφικό περιβάλλον χρήστη	77

Εικόνα 6: ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ	85
Εικόνα 7: Οθόνη ολοκλήρωσης e-workshop.....	95
Εικόνα 8: Εξώφυλλο οδηγού	140
Εικόνα 9: Εικόνα οδηγού e-workshop.....	143
Εικόνα 10: Ροή εκπαιδευτικού σεναρίου.....	146
Εικόνα 11: Επεξήγηση αρχικής σελίδας.....	148
Εικόνα 12: Βασικό Μενού ιστοσελίδας	148

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Διαδικασία Καθοδήγησης L. J Zachary (2005)	28
Σχήμα 2: Τα στάδια του GROW MODEL.....	41
Σχήμα 3: Στάδια του 5C's Model.....	44
Σχήμα 4: Κυκλικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης Zimmerman(2000).....	52
Σχήμα 5: Μοντέλο Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης Pintrich(2000)	53
Σχήμα 6: Βασικά στοιχεία e-learning	55
Σχήμα 8: Διαγραμματική αποτύπωση στόχων έρευνας	68
Σχήμα 9: Διαγραμματική αποτύπωση διαδικασίας έρευνας.....	70
Σχήμα 10: Ροή του εργαστηρίου 'Apt2The Mentoring Labyrinth'	82
Σχήμα 11: Διαγραμματική ροή φάσης 0	83
Σχήμα 12: Διάγραμμα φάσεων-κόμβων	84
Σχήμα 13: Ροή εκπαιδευτικού σεναρίου	85
Σχήμα 14: Διαγραμματική ροή, φάση 1/Οργάνωση Χρόνου	86
Σχήμα 15: Διαγραμματική ροή, φάση 1/Mentoring: ορισμός & διαδικασία.....	87
Σχήμα 16: Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Επικοινωνία.....	89
Σχήμα 17: Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Ενεργητική ακρόαση	90
Σχήμα 18: Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Αποτελεσματικές ερωτήσεις.....	90
Σχήμα 19: Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Ανατροφοδότηση	91
Σχήμα 20: Διαγραμματική ροή, φάση 2/ GROW model.....	92
Σχήμα 21: Διαγραμματική ροή, φάση 3/ Αναστοχασμός.....	94
Σχήμα 22: Φάσεις Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο e-workshop	145
Σχήμα 23: Ροή e-workshop	146
Σχήμα 24: Αντιστοιχία Ροής - Κόμβων	147

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων.	101
Γράφημα 2: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση, των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.....	104
Γράφημα 3: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση για την αυτοαξιολόγηση και	107
Γράφημα 4: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.	110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τους βασικούς πυλώνες της διπλωματικής εργασίας, οι οποίοι αναλύονται περαιτέρω στα επόμενα κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής εργασίας, την παρουσίαση της προβληματικής, τον στόχο της εργασίας και τα στοιχεία που την καθιστούν μία καινοτόμα εκπαιδευτική πρόταση στον τομέα του e-learning. Επίσης, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τα οποία αυτή οργανώθηκε.

1.1 Θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής εργασίας και παρουσίαση προβληματικής

Η ραγδαία τεχνολογική και ψηφιακή εξέλιξη έχει επηρεάσει όλους τους τομείς της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, διευκολύνοντας πολλές πτυχές της καθημερινότητάς του. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν έχει μείνει ανεπηρέαστος από τις εξελίξεις αυτές. Σταδιακά οι απαιτήσεις αυξάνονται με σκοπό την παροχή αρτιότερης και ποιοτικότερης εκπαίδευσης από τους λειτουργούς της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι επαγγελματίες της εκπαίδευσης να ωθούνται στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα εναρμονίζεται με το ρόλο ενός συμβούλου/καθοδηγητή για τον μαθητή, ο οποίος του προκαλεί το ενδιαφέρον και γίνεται αρωγός της γνώσης, χρησιμοποιώντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Επιπλέον, με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων, η μαθησιακή διαδικασία μεταβάλλεται, εξελίσσεται και συμβαδίζει με τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής, αφού αναπτύσσονται ολοένα και περισσότερα εξ αποστάσεως προγράμματα σύγχρονα είτε ασύγχρονα, καταρρίπτοντας τυχόν εμπόδια για τη μάθηση όπως ο χρόνος και ο τόπος. Ακόμα, επιτυγχάνεται η εξατομικευμένη μάθηση ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή, με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και υποστηρικτικού υλικού, ικανοποιώντας τις απαιτήσεις του ατόμου σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Ως εκ τούτου, η δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίνεται απολύτως αναγκαία για την άμεση, έγκυρη και

αποτελεσματική κατάκτηση νέων δεξιοτήτων. Ακολούθως, φαίνεται να εναρμονίζονται οι πολιτικές αποφάσεις και οι στρατηγικές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση στο σύνολο της, σε παγκόσμια και ευρωπαϊκή κλίμακα.

Στο πλαίσιο της «ΕΚ 2020», οι στόχοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εστιάζουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία και οι ψηφιακές ικανότητες για τη βιώσιμη σταδιοδρομία των πολιτών της ΕΕ. Συγκεκριμένα, ήδη από το 2006, η διδασκαλία και η εκμάθηση βασικών ικανοτήτων αποτελεί μέρος των στρατηγικών της δια βίου εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), στην κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνεται η ψηφιακή ικανότητα, που αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, της πληροφορίας, των επικοινωνιών και των μεταγνωστικών ικανοτήτων (learning to learn). Αυτά αφορούν την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ατομική του μάθηση σε ατομικό ή/και συλλογικό επίπεδο (ΕΕ, 2006).

Επιπλέον στο πλαίσιο δράσης «Education 2030» της UNESCO και πιο συγκεκριμένα με τον στόχο βιώσιμης ανάπτυξης 4 (SDG4), τονίζεται η αναγκαιότητα για «εξασφάλιση δίκαιης, ποιοτικής εκπαίδευσης και παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, έως το 2030», αίροντας τις προκαταλήψεις, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και καταγωγής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, έχει δημιουργηθεί ειδικό εγχειρίδιο, το οποίο παρέχει καθοδήγηση στους εταίρους του προγράμματος και στις κυβερνήσεις ώστε να υλοποιηθεί πρακτικά ο στόχος, υπό την εποπτεία της UNESCO.

Κοινή παραδοχή λοιπόν, αποτελεί το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση και απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων αφορά το σύνολο των πολιτών, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης που έρχονται αντιμέτωποι με νέες συνθήκες όπως η εξάπλωση της πανδημίας του Covid19, που έχει επηρεάσει τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων και έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, που άλλοτε κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί ότι μπορούσαν να συμβούν. Οι αλλαγές αυτές αφορούν πολλές πτυχές της καθημερινότητας των πολιτών, από τις κοινωνικές συναναστροφές, την κυκλοφορία, τις αγορές τους έως την εργασία και την εκπαίδευση.

Η εξοικείωση όλων των πολιτών με τη νέα τεχνολογική και ψηφιακή πραγματικότητα δεν αποτελεί πλέον μία επιλογή αλλά μία αναγκαιότητα που επιβάλλεται τη συγκεκριμένη

χρονική στιγμή ώστε να συνεχιστούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες αλλά και να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το παγκόσμιο πρόβλημα της πανδημίας.

Σύμφωνα με τον OECD (Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 2020), με την εξάπλωση της πανδημίας, όλες οι κυβερνήσεις ήρθαν αντιμέτωπες με νέες προκλήσεις καθώς κάτω από έκτακτες συνθήκες έπρεπε να αναδιοργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και να την προσαρμόσουν στις νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης. Ως εκ τούτου, πολλοί εκπαιδευτικοί βρέθηκαν απροετοίμαστοι για την αλλαγή αυτή και αντιμετώπισαν δυσκολίες στη χρήση νέων τεχνολογιών. Όπως αναφέρει το TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2018), αν και γενικά οι νέοι εκπαιδευτικοί όπως και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν κάποια τεχνολογικά μέσα κατά την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, μόνο το 60% από αυτούς έλαβαν επαγγελματική κατάρτιση στις ΤΠΕ ενώ το 18% αναφέρει ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επαγγελματική κατάρτιση στον τομέα αυτό (OECD, 2019).

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι παγκόσμιες και ευρωπαϊκές πολιτικές στρέφονται στην παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης για όλους τους πολίτες και προσπαθούν να ενισχύσουν τη δια βίου εκπαίδευση για να επιτευχθεί αυτό. Έτσι, οι αυξανόμενες ανάγκες στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους γρήγορους ρυθμούς ζωής και την έλλειψη χρόνου, έχουν οδηγήσει στη δημιουργία προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως e-courses, Webinars, MOOCs, Online Workshops σε διαφορετικούς τομείς και από διαφορετικά πανεπιστήμια και οργανισμούς, καταργώντας ταυτόχρονα τις γεωγραφικές αποστάσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτές για τη μάθηση.

Επιπλέον, η δια βίου μάθηση και η κατάκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των πολιτών του 21ου αιώνα, όπου οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση και την κατάρτισή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με ευκολία εάν γνωρίσουν τις στρατηγικές και τις τεχνικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ρυθμίζοντας οι ίδιοι το χρόνο τους και οργανώνοντας τις δραστηριότητες τους. Η αυτορρύθμιση αφορά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να θέτει στόχους και να τους κατακτά (Bandura, 1986) ενώ η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στην δια βίου εκπαίδευση του 21ου αιώνα (Schneider-Ammann, 2016).

Σύμφωνα με έρευνες των McLoughlin και Lee (2010), ο έλεγχος και η διαχείριση της ατομικής μαθησιακής πορείας των φοιτητών από την αρχή έως και το τέλος της, παρουσιάζει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και καθοριστικό ρόλο στην αυτό-εκτίμηση των φοιτητών, καθώς οι εκπαιδευόμενοι της ψηφιακής εποχής επιζητούν την ενεργή εμπλοκή σε αυτήν και τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές και κοινωνικές διαδικασίες. Η ενεργή μαθησιακή εμπειρία οδηγεί στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση καθώς ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος καθοδηγεί τον εαυτό του στη μαθησιακή διαδικασία, οργανώνει, αξιολογεί και τροποποιεί τους άξονες της μάθησης τους. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η αυτό-παραγώμενη σκέψη, των αισθημάτων και των ενεργειών του εκπαιδευομένου, ενεργοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα προκειμένου να κατακτήσει τους στόχους του ενώ παράλληλα αποκτά βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως είναι η κριτική σκέψη, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η αυτορρύθμιση, η αυτοαξιολόγηση κ.α.

Ένα ακόμα πεδίο που αφορά τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το Mentoring και πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες και τα μοντέλα του. Ερευνητικές μελέτες στον τομέα αυτόν έχουν αποδείξει ότι μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για τους μέντορες, τους συμβούλους επαγγελματικής ανάπτυξης και τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την Zachary (2003), οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται ως μέντορες με τη γνώση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, συντελούν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών τους καθώς αυξάνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και παράλληλα ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διδακτική τους εμπειρία. Η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων Mentoring και η πρακτική τους εφαρμογή, προσφέρει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στην ανάπτυξη ηλεκτρονικών προγραμμάτων με τη μορφή του e-workshop που να αφορούν το συνεχώς εξελισσόμενο τομέα του Mentoring, των δεξιοτήτων και των μοντέλων του και να περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες. Για τη δομή ενός τέτοιου τύπου προγράμματος βασικός πυλώνας είναι ο προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η αξιοποίηση της κατάλληλης μεθοδολογίας ώστε να επέλθουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διαδικασία μάθησης και να μην υπάρξουν πιθανότητες μη ολοκλήρωσης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού και με βάση τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, κρίθηκε ως πιο κατάλληλο το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αν και δεν χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό για το σχεδιασμό ηλεκτρονικών προγραμμάτων, μπορεί να αξιοποιηθεί και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής των εξ αποστάσεως ηλεκτρονικών προγραμμάτων, τα οποία απαιτούν τη προσήλωση του ατόμου στη προσπάθεια του και την κατάκτηση του στόχου. Ο συνδυασμός μάλιστα του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της διαδικασίας του Mentoring παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση καθώς ενέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αυτής (Schunk & Mullen, 2013), αφού οι γνωστικοί, οι κοινωνικοί και οι παράγοντες κινήτρων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι αυτοί που καθορίζουν τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση του προγράμματος από τον συμμετέχοντα.

Συνεπώς, αξιολογώντας τους παραπάνω παράγοντες, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί μία ερευνητική προσπάθεια σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός online workshop, που δημιουργήθηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης του Weebly και αποσκοπεί στην ενίσχυση των παραγόντων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, και την κατάκτηση των δεξιοτήτων Mentoring για νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διαβίου εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησης τους και είναι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση του ηλεκτρονικού προγράμματος. Η ροή των δραστηριοτήτων τους βοηθά να οικοδομούν τη γνώση σταδιακά και με τη βοήθεια βιωματικών δραστηριοτήτων κατανοούν εις βάθος τις δεξιότητες που μελετούν.

1.2 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας

Η διπλωματική εργασία έχει ως στόχο το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος κατάρτισης (e-workshop) με βάση το θεωρητικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (2000). Σκοπός του συγκεκριμένου workshop είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων mentoring και η κατάρτιση σε μοντέλα του mentoring για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο χώρο της εκπαίδευσης ώστε να τα αξιοποιήσουν στον επαγγελματικό τους τομέα. Το πρόγραμμα υλοποιείται σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης, στην πλατφόρμα Weebly.

Πιο συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι του εξ αποστάσεως ηλεκτρονικού προγράμματος για τους εκπαιδευομένους είναι:

- να γνωρίσουν την σημασία του mentoring για την προσωπική τους εξέλιξη στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τομέα.
- να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης νέων δεξιοτήτων
- να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες mentoring
 - ο επικοινωνία
 - ο ενεργητική ακρόαση
 - ο αποτελεσματικές ερωτήσεις
 - ο παροχή ανατροφοδότησης
 - ο και να γνωρίσουν το GROW model
- να μελετήσουν τη μεθοδολογία του μοντέλου της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης
- να αναπτύξουν δεξιότητες Αυτορρύθμισης και να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους
- να συμμετέχουν ενεργά και να ολοκληρώνουν έγκαιρα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ηλεκτρονικού προγράμματος κατάρτισης
- να εξοικειωθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ένα Web 2.0 περιβάλλον όπως αυτό του Weebly

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην παρούσα διπλωματική εργασία συνοψίζονται ως εξής:

RQ1. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop), «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη γνωστικών παραγόντων των συμμετεχόντων ως προς **α) τη στοχοθεσία (goal setting) και β) τον στρατηγικό σχεδιασμό (strategic planning).**

RQ2. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop), «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει τους παράγοντες κινήτρων των

συμμετεχόντων **α) τα ενδιαφέροντα (task interest) και β) την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy).**

RQ3. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με το περιεχόμενο του workshop με βάση **α) την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων (Self-evaluation) και β) την ικανοποίηση (Self-satisfaction).**

RQ4. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με βάση τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, συντέλεσε στην κατάκτηση **δεξιοτήτων mentoring της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων και της παροχής ανατροφοδότησης** από τους συμμετέχοντες.

RQ5. Σε ποιο βαθμό υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις, μετά από την ολοκλήρωση του e-workshop μεταξύ της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων;

1.4 Καινοτομία της Διπλωματικής Εργασίας

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων σχεδιάστηκε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης (e-workshop) στις βασικές αρχές του Mentoring με βάση το μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman. Η καινοτομία του προγράμματος αυτού, το καθιστούν μία ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρόταση ως εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών αλλά και ενηλίκων διαφόρων επαγγελμάτων. Βασίζεται στα στοιχεία που συνοψίζονται ως εξής:

1. Στόχος του εξ αποστάσεως προγράμματος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων mentoring και η ενίσχυση παραγόντων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν επαγγελματικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.
2. Ο σχεδιασμός του εξ αποστάσεως workshop δεν περιλαμβάνει τη στείρα παροχή πληροφοριών για το γνωστικό αντικείμενο του Mentoring αλλά διαρθρώθηκε στην βάση του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και υποστηρίχθηκε από

το εκπαιδευτικό σενάριο. Ο αρμονικός συνδυασμός των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών τους, η αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι συμμετέχουν σε μία ιστορία ως ήρωες και η αίσθηση της πρόκλησης που δημιουργείται οδηγεί στην ενεργή εμπλοκή τους. Επίσης η σταδιακή εξέλιξη των ενοτήτων και η συμπερίληψη βιωματικών δραστηριοτήτων οδηγούν στην κατάκτηση των δεξιοτήτων καθώς και την κατανόηση του τρόπου εφαρμογής τους στην καθημερινή πρακτική.

3. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή του προγράμματος που πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως, επιτρέπει τη διεύρυνση του δείγματος καθώς και την επαναχρησιμοποίηση της μεθοδολογίας και του υλικού με διαφορετικούς συμμετέχοντες, σε διαφορετική χρονική στιγμή και μαθησιακά περιβάλλοντα.
4. Η επιλογή της δημιουργίας online workshop λίγων ωρών, και όχι e-course μεγαλύτερης διάρκειας, αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση για την εκπαίδευση ενηλίκων, που εναρμονίζεται με τους γρήγορους ρυθμούς ζωής, την έλλειψη χρόνου και ταυτόχρονα με την αξιόπιστη κατάρτιση.
5. Η κατάκτηση δεξιοτήτων Mentoring και η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, αποτελεί μία καινοτόμα εκπαιδευτική πρόταση για εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ενηλίκων, που μπορούν να επιμορφωθούν με αυτό το e-workshop.

1.5 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας

Στο 1^ο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση και η προβληματική του υπό εξέταση θέματος και τίθενται οι βασικοί πυλώνες της διπλωματικής εργασίας με βάση τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία. Παρουσιάζεται το περιεχόμενο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία αυτή οργανώθηκε. Ακόμη περιλαμβάνει την καινοτομία της παρούσης έρευνας και τη συνοπτική παρουσίαση των περιεχομένων των κεφαλαίων της ΜΔΕ.

Το 2^ο κεφάλαιο αποτελεί τη θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής έρευνας. Πραγματοποιείται επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι της έρευνας καθώς και τα χαρακτηριστικά τους τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την οργάνωση, διαμόρφωση και υλοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Πιο

συγκεκριμένα, επιχειρείται να δοθεί ο ορισμός της έννοιας του Mentoring, η σύγκριση του με άλλες μορφές καθοδήγησης καθώς και να προσδιοριστούν οι μορφές του. Ακόμα, να αναφερθούν τα μοντέλα και οι δεξιότητες που αξιοποιούνται στο πεδίο αυτό ενώ ταυτόχρονα γίνεται ιδιαίτερος λόγος για το e-Mentoring. Επίσης, παρουσιάζεται το κυκλικό μοντέλο και οι παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (self-regulation learning) καθώς και το τεχνολογικό περιβάλλον υποστήριξης του εξ αποστάσεως προγράμματος.

Το 3^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της παρούσης έρευνας, ορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος, τα ερευνητικά ερωτήματα και το εκπαιδευτικό σενάριο. Επίσης, περιγράφεται η υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, προσδιορίζεται το δείγμα που συμμετείχε στη διεξαγωγή της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και το τεχνολογικό, ερευνητικό περιβάλλον.

Το 4^ο κεφάλαιο, αφορά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την έρευνα. Παρουσιάζονται δηλαδή τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας και πραγματοποιείται η στατιστική τους ανάλυση, με σκοπό την επιβεβαίωση ή ανατροπή των ερευνητικών ερωτημάτων και των εναλλακτικών τους υποθέσεων.

Στο 5^ο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων και επιχειρείται η εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, με σκοπό την παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα στο υπό εξέταση ζήτημα.

Στο τέλος της παρούσης εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, μετά την επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Ακόμα, αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι της έρευνας και τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την οργάνωση, διαμόρφωση και υλοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

2.2.1 Προέλευση και εξέλιξη του όρου Mentoring

Η απαρχή της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) ανάγεται στην ελληνική μυθολογία, καθώς προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «Μέντωρ» που ερμηνεύεται ως σύμβουλος, καθοδηγητής, εμπυχωτής και προστάτης. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο ομηρικό έπος της Οδύσσειας τον 8^ο - 9^ο αιώνα, όπου ο Οδυσσεύς προτού φύγει για τον πόλεμο της Τροίας αναθέτει στον έμπιστο φίλο του Μέντορα την προστασία, ανατροφή και καθοδήγηση του γιου του Τηλέμαχου, μελλοντικού διαδόχου του θρόνου. Στο πρόσωπο του, συγκεντρώνονται πολλές αρετές όπως η σύνεση, η σωφροσύνη και η σοφία. Γι' αυτό σε κρίσιμες στιγμές της πορείας του Τηλέμαχου, με τη μορφή του Μέντορα παρουσιάζεται η θεά της σοφίας Αθηνά. Η παραπάνω σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου αποτελεί την πρώτη σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης που καταγράφεται ιστορικά (Murray, 2002). Κατά τον 18^ο αιώνα ο όρος επανεμφανίζεται στο έργο του Γάλλου συγγραφέα Fenelon «Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου», όπου ο νεαρός εκπαιδευτής Fenelon καθοδηγείται από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό. Ο μέντορας στο έργο αυτό κατέχει το ρόλο του προστάτη, καθοδηγητή και έμπιστου συμβούλου που διαθέτει γνώση, εμπειρία και χρήσιμα εργαλεία για το νεαρό καθοδηγούμενο του, τον mentee/protégé. Αυτό το έργο συντέλεσε στην γνωστοποίηση του όρου μέντορα στο ευρύ κοινό καθώς δημιουργήθηκε στη γαλλική γλώσσα η λέξη mentorer, που σημαίνει καθοδηγώ, συμβουλευώ, με αποτέλεσμα όρος mentor να αποκτήσει τη σημερινή του σημασία που δηλώνει τον καθοδηγητή, σύμβουλο.

Για πολλά χρόνια ο όρος δεν χρησιμοποιούνταν, μέχρι που τη δεκαετία του 1970 επανέρχεται στο προσκήνιο καθώς ερευνητές και επιχειρηματίες αναζητούν τρόπους να

ενισχύσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους, με τη δημιουργία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Σταδιακά, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο «ο ζωτικός ρόλος που έχουν οι μέντορες στην ανάπτυξη των εταιρικών στελεχών» (Roche, 1979). Έκτοτε το mentoring χρησιμοποιείται σε επιχειρήσεις και βιομηχανίες με σκοπό την κατάρτιση νέων εργαζομένων από ένα πιο έμπειρο, ικανό άτομο που λειτουργεί ως σύμβουλος, καθοδηγητής και δάσκαλος (Klopf & Harrison, 1981). Ακόμη στον μέντορα ανατίθεται η επίβλεψη της επαγγελματικής πορείας και ανάπτυξης του καθοδηγούμενου που επιτυγχάνεται από τη διδασκαλία, τη συμβουλευτική και την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης (Zey, 1984). Παρατηρείται λοιπόν, ότι η διαπροσωπική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο χώρο εργασίας μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου είναι έντονη, καθώς ο μέντορας συνηθώς είναι ανώτερο στέλεχος της επιχείρησης συγκριτικά με τον mentee (Hunt & Michael, 1983). Σύμφωνα με τον Muller (2004), κατά τη δεκαετία του 1980 αξιοποιείται όλο και περισσότερο ο ρόλος του μέντορα σε ποικίλες κατηγορίες επαγγελματιών και από διάφορες κοινωνικές ομάδες. Η εξέλιξη του mentoring το εντάσσει σταδιακά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η έννοια του εκλαμβάνεται ως μαθητεία αφού αποτελεί πρακτική της μεταφοράς γνώσης από ένα έμπειρο άτομο σε ένα νεότερο πρόσωπο (Allen, 2006). Οι Shrestha et al. (2009) υποστηρίζουν ότι σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον η συμβουλευτική καθοδήγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή/φοιτητή με τη μορφή της συνεχούς εκπαίδευσης με στόχο την παροχή γνώσεων, καθοδήγησης και ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Το ρόλο των μεντόρων κατέχουν εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες, μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές ή εμπειρότερα άτομα της κοινότητας που συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών/φοιτητών, με σκοπό την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Πραγματώνεται λοιπόν μία διαπραγμάτευση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, αναφορικά με την πορεία της καθοδήγησής του, για την οποία ο μέντορας αναλαμβάνει την υποστήριξη, την εποπτεία και την ανατροφοδότηση του. Επομένως το mentoring δύναται να κατανοηθεί ως μία πολύπλευρη διαδικασία καθώς περικλείει την αλληλεπίδραση μέντορα και καθοδηγούμενου και την διάσταση που λαμβάνει η σχέση αυτή. Όπως επίσης και την επίδραση της αλληλεπίδρασης αυτής στην πορεία καθοδήγησης, τις προσωπικές ανάγκες μέντορα και καθοδηγούμενου καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη με σκοπό την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Lai, 2005· Ambrosetti & Dekkers, (2010).

2.2.2 Mentoring: Ορισμοί και Αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) υπάρχουν πολλοί ορισμοί και εννοιολογικές προσεγγίσεις, γεγονός που δυσχεραίνει τη σύνθεση ενός απόλυτου ορισμού αλλά και δικαιολογεί τη χρήση του όρου σε διαφορετικά επαγγελματικά πεδία. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν κάποιοι ορισμοί που προσεγγίζουν περισσότερο την έννοια και την εντάσσουν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα:

«Το Mentoring, στην παραδοσιακή του μορφή ορίζεται ως την ανάπτυξη σχέσης μεταξύ δύο ατόμων, ενός μεγαλύτερου ηλικιακά με περισσότερη εμπειρία και ενός ατόμου με μικρότερη εμπειρία με σκοπό την ανάπτυξη της επαγγελματικής του καριέρας» (Kram,1985).

Γενικά το Mentoring, είναι ένας όρος που αξιοποιείται για την περιγραφή της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ενός λιγότερου έμπειρου ατόμου, του καθοδηγούμενου ή προστατευόμενου και ενός περισσότερο έμπειρου ατόμου του μέντορα. «Παραδοσιακά η καθοδήγηση θεωρείται δυαδική, διαπροσωπική μακροχρόνια σχέση ανάμεσα σε έναν επιβλέποντα ενήλικα και σε ένα νέο μαθητή, ο οποίος ενισχύει την επαγγελματική, ακαδημαϊκή και την προσωπική βελτίωση του καθοδηγούμενου» (Donaldson, Ensher, & Grant-Vallone, 2000).

«Η σχέση mentoring αποτελεί μία δυνατή συνεργασία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, στην οποία ο μέντορας ενδυναμώνει τον καθοδηγούμενο και συζητούν για σημαντικές εργασίες και ποικίλα ζητήματα. Η σχέση του mentoring, διαφέρει σε μορφή, σκοπό, περιεχόμενο και σε εμπειρία από την πλευρά του μέντορα συγκριτικά με τον μαθητή» (Joanne Mc Donald, 2003).

Ένας διαφορετικός, πιο γενικός ορισμός που εστιάζει στην δυναμική του mentoring και του καθοδηγούμενου είναι ο εξής: «Το Mentoring υποστηρίζει και ενθαρρύνει τους ανθρώπους να διαχειρίζονται τη μάθηση τους ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους με σκοπό να γίνουν το πρόσωπο που θέλουν να γίνουν» (Eric Parsloe, The Oxford School of Coaching & Mentoring).

Ακόμη αναφέρεται ότι «το mentoring συχνά εστιάζει στις επαγγελματικές ανάγκες μάθησης του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ενός νεότερου και ενός πιο έμπειρου επαγγελματία, η οποία έχει διάρκεια και ενισχυτικό χαρακτήρα» (Green-Powell, 2012).

Κοινή συνισταμένη των περισσότερων ορισμών αποτελεί η καθοδήγηση και η εμπύχωση του ατόμου, ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες, στον επαγγελματικό ή/και στον ακαδημαϊκό τομέα από ένα πιο έμπειρο ή εξειδικευμένο άτομο σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, στο οποίο επιθυμεί να ενταχθεί ο καθοδηγούμενος. Στους περισσότερους ορισμούς του mentoring, η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου παρουσιάζεται ως ιεραρχική καθώς ο μέντορας είναι πιο έμπειρος από τον καθοδηγούμενο, κατέχοντας γνώσεις και ικανότητες τις οποίες χρειάζεται και επιθυμεί να έχει για την προσωπική του εξέλιξη ο καθοδηγούμενος (Ambrosetti & Dekkers, 2010: 43).

Το mentoring, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές μπορεί να διακριθεί σε δύο γενικευμένες κατηγορίες *την επαγγελματική* που αναφέρεται στην καθοδήγηση και προστασία του καθοδηγούμενου και *την ψυχοκοινωνική* που αφορά την παροχή συμβουλών, την αποδοχή και την επιβεβαίωση (Kram, 1985). Οι δύο αυτές κατηγορίες του mentoring είναι εξίσου σημαντικές για την εξέλιξη του καθοδηγούμενου και επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. (Allen et al., 2004).

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις μορφές και τα είδη που μπορεί να λάβει το mentoring, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι ερευνητές τα διακρίνουν με βάση το περιεχόμενο και την δομή τους σε *άτυπο mentoring (informal mentoring)* και *τυπικό mentoring (formal mentoring)*.

2.2.3 Mentoring & Coaching: Διαφορές και Ομοιότητες

Σύμφωνα με τον Clutterbuck (2004), το mentoring και το coaching είναι διαδικασίες που ωθούν το άτομο να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες του καθώς παρέχονται συνεχείς ευκαιρίες υποστήριξης και ανάπτυξης από τον μέντορα και τον coacher αντίστοιχα. Το coaching ορίζεται ως «την τέχνη του να διευκολύνεις την απόδοση στη μάθηση και στην ανάπτυξη του άλλου ατόμου» (Galway, 2009). Η βασική ομοιότητα όμως των δύο όρων είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις τίθενται στόχοι και πραγματοποιείται μία προσπάθεια να κατακτηθούν, αποσκοπώντας στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου ώστε να μεταβεί ομαλά σε ένα νέο στάδιο με βάση τις προσωπικές του ανάγκες, δεξιότητες και

ικανότητες. Υπό το πρίσμα της οπτικής αυτής, η διάκριση των όρων mentoring και coaching περιπλέκεται αν δεν ληφθούν υπόψιν οι ουσιώδεις διαφορές που διαφοροποιούν τις δύο έννοιες.

Στους όρους παρατηρούνται λεπτές αλλά σημαντικές διαφορές καθώς το mentoring αποτελεί μία ολιστική προσέγγιση για τον καθοδηγούμενο και της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ενώ το coaching εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ακόμη, η ατζέντα των συναντήσεων στο mentoring ορίζεται από τον καθοδηγούμενο και ο ρόλος του μέντορα είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός για τους μελλοντικούς ρόλους που θα αναλάβει το άτομο. Στο coaching η ατζέντα των θεμάτων προς διερεύνηση ορίζεται από τον πελάτη, επικεντρώνεται στην κατάκτηση συγκεκριμένων, άμεσων στόχων και ο coacher θέτει ερωτήματα με σκοπό να εγείρει προβληματισμό στο άτομο προκειμένου να αναζητήσει πιθανές λύσεις.

Σύμφωνα όμως με τον Passmore(2007), υπάρχουν ακόμη πιο ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των δύο όρων καθώς πρόκειται για διαφορετικές διαδικασίες αναφορικά με τη δομή τους, την οικοδόμηση της σχέσης, τη διάρκεια της σύμβασης, τον στόχο, το επίπεδο γνώσης του οργανισμού από τον μέντορα ή τον coacher, την εκπαίδευση τους και την επίβλεψη/υποστήριξη στο άτομο, όπως ακόμη και την εστίαση της κάθε προσέγγισης. Οι διαφορές αυτές συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1:Διαφορές Mentoring & Coaching

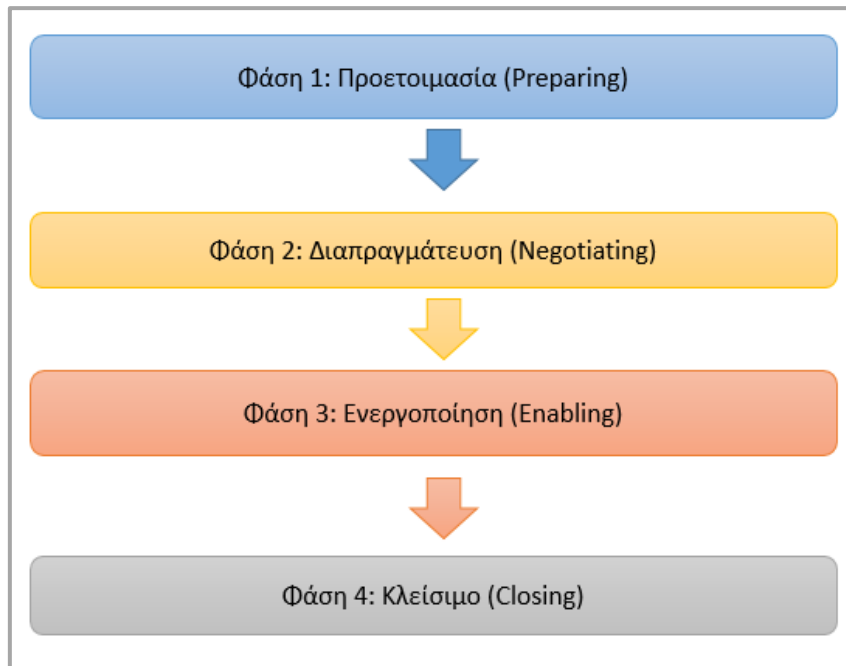
	Mentoring	Coaching
1. Η δομή των συναντήσεων	Οι συναντήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν άτυπα όποτε ο καθοδηγούμενος χρειάζεται καθοδήγηση, συμβουλή ή υποστήριξη.	Οι συναντήσεις είναι δομημένες και προγραμματίζονται σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες. Συνάπτεται ένα είδος συμβολαίου μεταξύ των δύο μερών.
2. Η διάρκεια της σύμβασης	Μακροπρόθεσμο με απροσδιόριστο αριθμό συναντήσεων που δύναται να πραγματοποιούνται από 3 έως και 5 χρόνια.	Βραχυπρόθεσμο με συγκεκριμένο, ορισμένο αριθμό συναντήσεων 4 έως 12 σε διάστημα 2 έως 12 μηνών.
3. Στόχος	Η προσωπική ανάπτυξη και η ανάπτυξη καριέρας.	Η βελτίωση απόδοσης σε συγκεκριμένους τομείς.

4. Επίπεδο γνώσης της επιχείρησης/ οργανισμού	Ο μέντορας συνήθως διαθέτει λεπτομερείς και εξειδικευμένες γνώσεις για μια συγκεκριμένη επιχείρηση / οργανισμό.	Ο coacher διαθέτει γενικές γνώσεις και είναι σε θέση να εκτιμήσει την επιχειρηματική πραγματικότητα.
5. Εκπαίδευση	Οι μέντορες συχνά έχουν εξειδικευμένες γνώσεις για το επάγγελμα τους και λιγότερες αναφορικά με την καθοδήγηση.	Το υπόβαθρο των coacher σχετίζεται με τη ψυχολογία, ψυχοθεραπεία ή έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση με αυτό.
6. Εστίαση	Εστίαση στις ανάγκες του ατόμου	Διπλή εστίαση στις ανάγκες του ατόμου και του οργανισμού που εργάζεται.
7. Επίβλεψη ή Υποστήριξη	Άτυπη επίβλεψη, συζητήσεις και ενημέρωση αναφορικά με την εξέλιξη.	Τυπική επίβλεψη coacher ως μέρος των συναντήσεων.

2.2.4 Διαδικασία καθοδήγησης

Σύμφωνα με τη Lois J. Zachary (2002) η διαδικασία του mentoring αποτελεί ένα 'ταξίδι' τόσο για τον Μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο καθώς επιτυγχάνεται αμοιβαία μάθηση μέσα από αυτό (Mendiola, 2012: 491). Η διαδικασία αυτή, είναι μία δυναμική, εξελισσόμενη σχέση καθοδήγησης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, η οποία αποσκοπεί στη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη των δύο μερών.

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με τα στάδια τα όποια εξελίσσεται η διαδικασία της καθοδήγησης, παρατηρείται ότι συνήθως αποτελείται από τέσσερις ή πέντε αλληλένδετες και εξελισσόμενες φάσεις. Το βασικό σημείο όλων των προγραμμάτων αυτών είναι ότι το περιεχόμενο των φάσεων τους είναι κοινό και ακολουθούν μία γραμμική πορεία. Για τον λόγο αυτό, από το σύνολο τους ενδεικτικά παρουσιάζεται η διαδικασία καθοδήγησης της Lois J. Zachary (2005) που εξελίσσεται σε τέσσερις αλληλένδετες φάσεις, ακολουθώντας γραμμική πορεία.



Σχήμα 1: Διαδικασία Καθοδήγησης L. J Zachary (2005)

Πιο αναλυτικά τα τέσσερα βασικά στάδια καθοδήγησης κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Φάση 1 Προετοιμασία (Preparing)

Στη φάση αυτή τα δύο μέλη της σχέσης μέντορας και καθοδηγούμενος προετοιμάζονται ατομικά αλλά και συνεργατικά ώστε να τεθούν οι βάσεις για την έναρξη της συνεργασίας τους. Από την μία ο μέντορας εξετάζει τα προσωπικά τους κίνητρα ως καθοδηγητής, τις δυνατότητές του, τις προσδοκίες του και την ικανότητά του να εκκινήσει την διαδικασία mentoring τη δεδομένη στιγμή. Στην ίδια βάση κινείται και ο καθοδηγούμενος, ο οποίος διερευνά τα δικά του κίνητρα και τις προσωπικές του ανάγκες μάθησης και εξέλιξης. Τα δύο μέλη αποφασίζουν τη δομή της συνεργασίας, τις προσδοκίες τους και τον ρόλο που θα επιτελεί ο κάθε ένας.

- Φάση 2 Διαπραγμάτευση (Negotiating)

Μέντορας και καθοδηγούμενος αποσαφηνίζουν τον σκοπό και τις διεργασίες της συνεργασίας αυτής ενώ παράλληλα θέτουν τους στόχους και το περιεχόμενο τους, δημιουργώντας μία κοινή γραμμή προσδοκιών, αξιώσεων και αναγκών. Ακόμα

θεσπίζουν βασικούς κανόνες όπως η εχεμύθεια και τα όρια της σχέσης αυτής, ορίζοντας ένα χρονοδιάγραμμα που περιλαμβάνεται ο χρόνος και ο τόπος των συναντήσεων. Επίσης καθορίζουν τις ευθύνες, τις δικαιοδοσίες και τα κριτήρια επιτυχίας. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία συνθέτουν, συμπληρώνουν και υπογράφουν τη Συμφωνία Καθοδήγησης. Ο μέντορας έχοντας βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να αποφασίσει και να δεσμευτεί για την προσωπική του αλλαγή, οφείλει να τον υποστηρίξει και να τον καθοδηγήσει στο ταξίδι αυτό.

- Φάση 3 Ενεργοποίηση (Enabling)

Η φάση αυτή έχει την μεγαλύτερη διάρκεια καθώς τα δύο μέλη γνωρίζονται καλύτερα, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να διαχειρίζονται πιθανές συγκρούσεις καθώς η συναισθηματική υποστήριξη είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της σχέσης. Επιπλέον και τα δύο μέλη συνεργατικά εξετάζουν την πρόοδο που επιτυγχάνεται ώστε να βεβαιωθούν ότι ακολουθούν τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή. Από την πλευρά του ο μέντορας χρησιμοποιεί δεξιότητες mentoring όπως την ουσιαστική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση. Ακόμη θέτει αποτελεσματικές ερωτήσεις για να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τον καθοδηγούμενο και παρέχει ειλικρινή και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου.

- Φάση 4 Κλείσιμο (Closing)

Το τελικό στάδιο της διαδικασίας mentoring επέρχεται σταδιακά και τα δύο μέλη οφείλουν να παρατηρούν την εξέλιξη της σχέσης αυτής και να κρίνουν αν πρέπει να συνεχιστεί ή να διακοπεί. Εξετάζουν εάν έχουν επιτευχθεί τα επιθυμητά αποτελέσματα, σύμφωνα με τους στόχους που είχαν οριστεί στην αρχή ή ακόμη και αν η σχέση δεν είναι πλέον αποτελεσματική. Στη συνέχεια αξιολογούν συνολικά τη συνεργασία τους και ο καθοδηγούμενος είναι πλέον έτοιμος να προχωρήσει μόνος του προς την αυτονομία. Η σχέση καθοδήγησης μπορεί να εξελιχθεί από επίσημη σε μία λιγότερο αφοσιωμένη, φιλική σχέση.

2.2.5 Χρήσιμες δεξιότητες mentoring

Η επιτυχία της διαδικασίας του mentoring εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης καθοδήγησης, η οποία χτίζεται σταδιακά από τις βάσεις που θέτουν από κοινού μέντορας και καθοδηγούμενος. Για να επιτευχθεί, η παραπάνω σχέση, είναι αναγκαία η χρήση δεξιοτήτων mentoring. Σύμφωνα με τον Clutterbuck (2005), δομικό στοιχείο της σχέσης καθοδήγησης είναι η επικοινωνία, η οποία όπως αναφέρει *‘δεν είναι μία δεξιότητα μόνη της αλλά ο συνδυασμός πολλών δεξιοτήτων’*, οι βασικές από τις οποίες είναι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση, οι αποτελεσματικές ερωτήσεις και η παροχή ανατροφοδότησης.

Επικοινωνία (Communication): Για την ομαλή λειτουργία της σχέσης καθοδήγησης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου περιλαμβάνει λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες. Οι έρευνες για τη μη λεκτική επικοινωνία έχουν δείξει ότι το 7% ενός μηνύματος μεταφέρεται με λέξεις, το 38% μέσω φωνητικών στοιχείων όπως η ταχύτητα, ο τόνος και ο ρυθμός με τον οποίο μιλάει ο πομπός και το 55% μέσω μη λεκτικών στοιχείων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κλπ. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι ο τρόπος με τον οποίο μεταφέρεται ένα μήνυμα επηρεάζεται από τη συνολική μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου.

Ενεργητική Ακρόαση(Active listening): αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα που είναι σημαντικό να κατέχει ο μέντορας και η οποία χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τον καθοδηγούμενο. Η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει απόλυτη προσοχή σε όσα λέγονται από τον ομιλητή, προκειμένου ο μέντορας να κατανοήσει τους προβληματισμούς και τις απορίες του καθοδηγούμενου. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η σημασία της ενεργητικής ακρόασης αναδεικνύεται ως σημαντική αρετή για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της σχέσης εμπιστοσύνης του μέντορα με τον καθοδηγούμενο. Η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται ως δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει την προσοχή, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση καθώς και την αξιολόγηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα που επιτρέπει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των δύο μελών της σχέσης.

Αποτελεσματικές Ερωτήσεις (Effective questions): στη διαδικασία της καθοδήγησης είναι σημαντικό ο μέντορας να γνωρίζει πότε, πώς και ποιες ερωτήσεις να θέσει ώστε να

βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να εκφράσει όσο τον δυνατόν καλύτερα τους προβληματισμούς του και τις απορίες του. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ίδιες ερωτήσεις που διατυπώνονται με διαφορετικό τρόπο, επιδέχονται ποικίλες απαντήσεις. Γενικά οι ερωτήσεις μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο κατηγορίες στις ανοικτού τύπου και τις κλειστού τύπου. Οι πρώτες είναι χρήσιμες για την εξερεύνηση του νοήματος και την αποκάλυψη στάσεων και αξιών, προκαλώντας τον καθοδηγούμενο να δώσει μία πληρέστερη εξήγηση για το θέμα που συζητείται ώστε να εξεταστούν λεπτομερώς οι σκέψεις και τα συναισθήματα του. Παραδείγματα ερωτήσεων ανοικτού τύπου είναι: Πώς νιώθετε για αυτό το θέμα;, Μπορείτε να μου αναλύσετε περισσότερο τον στόχο σας;. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι συγκεκριμένες και συνήθως προκαλούν πραγματικές δηλώσεις του υποκειμένου. Οι απαντήσεις που επιδέχονται είναι με το «Ναι», «Όχι» ή το «Δεν ξέρω». Η χρησιμότητα τους έγκειται στη συλλογή πληροφοριών, τον εντοπισμό προβλημάτων και την εξερεύνηση γεγονότων. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της υπάρχουσας γνώμης ή και για να προσδιοριστεί τι έχει συμβεί.

Παροχή Ανατροφοδότησης (Giving Feedback): Για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων των καθοδηγούμενων είναι απαραίτητη η παροχή ανατροφοδότησης, η οποία αποτελεί ένα βασικό εργαλείο του μέντορα προκειμένου να βοηθήσει την πρόοδο του καθοδηγούμενου. Ο μέντορας προτού προχωρήσει στην ανατροφοδότηση είναι χρήσιμο να σκεφτεί και ίσως να καταγράψει τα βασικά σημεία της ανατροφοδότησης ώστε να μην παραλείψει κάτι σημαντικό και να κατανοηθεί το περιεχόμενο της από τον καθοδηγούμενο. Πριν την έναρξη της ανατροφοδότησης είναι σημαντικό ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος να μοιραστούν τις σκέψεις τους για το θέμα αυτό ώστε η παροχή ανατροφοδότησης να είναι συγκεκριμένη, οριοθετημένη και αποτελεσματική.

2.2.6 Είδη mentoring

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις μορφές και τα είδη που μπορεί να λάβει το mentoring, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι ερευνητές τα διακρίνουν με βάση το περιεχόμενο και τη δομή τους. Η σχέση καθοδήγησης με βάση τον τρόπο δημιουργίας, τον σκοπό, τη διάρκεια και τη δομή μπορεί να διακριθεί σε άτυπο (informal) και τυπικό (formal) mentoring.

Σύμφωνα με το Journal of Leadership Education (2005) «Το **άτυπο mentoring** (informal mentoring) είναι ένα φυσικό στοιχείο των σχέσεων που λαμβάνει χώρα σε όλη την κοινωνία, τον χώρο εργασίας καθώς και σε κοινωνικές, επαγγελματικές και οικογενειακές δραστηριότητες. Αφορά μη δομημένες σχέσεις μαθητείας μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου που αναπτύσσονται τυχαία, άτυπα χωρίς να εμπλέκονται εξωτερικοί παράγοντες και χωρίς συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Αυτή η μορφή mentoring αναπτύσσεται από άτομα με μικρότερη εμπειρία τα οποία ζητούν βοήθεια και καθοδήγηση για την εκτέλεση εργασιών από εμπειρότερα άτομα. Συνήθως η διαδικασία του mentoring αναπτύσσεται σε εργασιακό πλαίσιο, όταν εξαιτίας του κοινού ή παρεμφερούς αντικειμένου εργασίας, ο καθοδηγούμενος κερδίσει την προσοχή του μέντορα (Chao et al.,1992) ή ζητήσει τη βοήθεια του. Η διαδικασία ξεκινά φυσικά αφού άτυπα έχει σχηματιστεί μία δυαδική σχέση συμβουλευτικής, στην οποία ο μέντορας δεν έχει συγκεκριμένο πλάνο δράσης και χρονικής διάρκειας αλλά βοηθάει αποτελεσματικά τον καθοδηγούμενο με την παροχή συμβουλών και υποστήριξης με σκοπό την προσωπική και κυρίως επαγγελματική ανάπτυξη στον χώρο εργασίας. Ταυτόχρονα συζητείται από κοινού το περιεχόμενο της συζήτησης και καλλιεργείται μία φιλική σχέση της οποίας η διάρκεια εξαρτάται από τα μέλη της.

Το **τυπικό mentoring** (formal mentoring) διαφέρει στη δομή του από το άτυπο καθώς αναπτύσσεται στη βάση κάποιου οργανισμού (επιχείρηση, εκπαιδευτικό, αθλητικό φορέα) και κατευθύνεται από αυτόν με συγκεκριμένους στόχους και επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Από το ξεκίνημά του ορίζονται τα μέλη που θα συμμετέχουν, η διάρκειά του, η οποία συνήθως είναι ετήσια, το περιεχόμενο και η δομή του. Συνήθως αφορά την κατάρτιση και την ένταξη νέων εργαζομένων στο εργατικό δυναμικό καθώς αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου. Το τυπικό mentoring μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές όπως:

Ένα προς έναν (one to one): που αποτελεί την παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Ο μέντορας είναι συνήθως μεγαλύτερος σε ηλικία, διαθέτει εμπειρία και γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Η καθοδήγηση είναι μακροχρόνια και οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μερικές φορές τον μήνα, το λιγότερο για ένα χρόνο. Η καθοδήγηση αυτής της μορφής πραγματοποιείται συνηθέστερα στην εκπαίδευση.

Peer Mentoring: ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1960 και αναφερόταν στους εκπαιδευτές, οι οποίοι ήταν αναγκαίο να λειτουργούν ως μέντορες προκειμένου να βοηθήσουν την προσωπική εξέλιξη των καθοδηγούμενων, σεβόμενοι παράλληλα την ατομική ελευθερία και αυτονομία αυτών (Freire, 1970).

Σήμερα ο όρος έχει εξειδικευτεί και αναφέρεται στην ανάπτυξη μίας αμοιβαίας, δυναμικής σχέσης που συντελεί στην προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου και του μέντορα, οι οποίοι βρίσκονται κοντά ιεραρχικά και ηλικιακά (Holbeche, 1996). Βασικός σκοπός του είναι η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ομοτίμων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, εμπειρίες και χαρακτηριστικά ώστε να είναι επιτυχής η σχέση καθοδήγησης (Feeney, 2008). Συνεπώς, οι συναντήσεις καθορίζονται ανάλογα με τις ανάγκες των δυο μερών, τα οποία μπορεί να αποτελούνται από ένα μέντορα και έναν ή παραπάνω καθοδηγούμενους, προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε κοινό πεδίο ενδιαφερόντων.

Το peer mentoring, εφαρμόζεται με επιτυχία σε ποικίλα μαθησιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα όπως σχολεία, πανεπιστήμια, κέντρα δια βίου εκπαίδευσης, συλλόγους, νοσοκομεία και επιχειρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, ο μέντορας αποτελεί πρότυπο για τον καθοδηγούμενο και παρέχει στενή επίβλεψη και συνεχή υποστήριξη σε αυτόν κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενεργής εμπλοκής στη διαδικασία.

Group mentoring: Περιλαμβάνει ένα μέντορα και μία ομάδα από τέσσερα άτομα και άνω. Ο μέντορας καθοδηγεί την ομάδα, οργανώνει τη δομή και τις δραστηριότητες του προγράμματος καθοδήγησης, στις οποίες λαμβάνουν μέρος όλα τα μέλη της ομάδας. Εταιρίες και επιχειρήσεις συχνά επιλέγουν αυτή τη μορφή καθοδήγησης.

E-mentoring (διαδικτυακό mentoring): ανάπτυξη δυαδικής σχέσης μέσω διαδικτύου μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά μέρη και πραγματοποιείται είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Εφαρμόζονται οι ίδιοι κανόνες όπως και στις δια ζώσης συναντήσεις (χρονική οριοθέτηση, διάρκεια και συχνότητα συναντήσεων κλπ.)

2.2.7 Ορισμός και χαρακτηριστικά του e-Mentoring

Τα παραδοσιακά προγράμματα καθοδήγησης χρησιμοποιούνται ευρέως από σχολεία, οργανισμούς, επιχειρήσεις όπου εφαρμόζεται η δια ζώσης καθοδήγηση, πρόσωπο με πρόσωπο, η οποία σταδιακά έχει ενισχυθεί με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Ως εκ τούτου η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών αυτών μέσων οδήγησε στην εμφάνιση του e-mentoring το οποίο διαφέρει στην ουσία του από τα κλασικά προγράμματα mentoring καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους συμμετέχοντες βασίζονται στη χρήση ηλεκτρονικών επικοινωνιών.

Σύμφωνα λοιπόν, με τους Bierema & Hill, (2005) η ηλεκτρονική καθοδήγηση χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό για την επαγγελματική ανάπτυξη στελεχών επιχειρήσεων, ως απόρροια της συνεχούς εξειδίκευσης τους σε νέες δεξιότητες, προσφέροντας ευελιξία και καινοτόμα μοντέλα ανάπτυξης που δεν υπόκεινται σε γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, με αποτέλεσμα να αποτελούν μία εύκολη, γρήγορη λύση χωρίς να είναι απαραίτητα δαπανηρή αναλογικά με την παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση το e-mentoring αναφέρεται και ως virtual mentoring, telementoring, cybermentoring και online mentoring. (Bierema & Merriam, 2002; Ensher, Heun, & Blanchard, 2003; Harris & Jones, 1999; O'Neill, 2004; O'Neill & Harris, 2004; Single & Muller, 2001). Σύμφωνα με τους Headlam-Wells (2004) το πεδίο του e-mentoring παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ο Zey (1984) ορίζει το e mentoring ως την ηλεκτρονική καθοδήγηση που αποτελεί μία επωφελή σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου που περιλαμβάνει μάθηση, συμβουλές, ενθάρρυνση, προώθηση και μοντελοποίηση, που καταργεί τα σύνορα και διαφοροποιείται ποιοτικά από την πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση. Οι Single και Muller (2001), ορίζουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση ως τη σύναψη σχέσης μέντορα και καθοδηγούμενου που χρησιμοποιεί κυρίως ηλεκτρονική επικοινωνία και προορίζεται να αναπτύξει τις δεξιότητες, τη γνώση, την εμπιστοσύνη και την πολιτισμική κατανόηση του καθοδηγούμενου για να τον βοηθήσει να επιτύχει τον σκοπό του, βοηθώντας παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη του μέντορα.

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως "αμοιβαία επωφελή σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός προστατευόμενου" που περιλαμβάνει εκπαίδευση,

συμβουλές, προώθηση, ενθάρρυνση και δυνατότητες που δεν περιορίζονται από το φύλο, την ηλικία, τη φυλή και την ιεραρχία.

Σύμφωνα με τους Adams και Crews, (2004) “το e-mentoring” είναι η προσπάθεια εξειδικευμένων, έμπειρων ατόμων (μέντορες) να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με νεότερα ή λιγότερο έμπειρα άτομα, με σκοπό την παροχή βοήθειας για την επίτευξη των στόχων των mentees και την είσοδο τους στη διαδικασία συμβουλευτικής καθοδήγησης(mentoring). Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι συζητήσεις μέσω μηνυμάτων και οι τηλεδιασκέψεις, τα οποία είναι ιδιαίτερως σημαντικά για την επίτευξη του στόχου.

Όπως υποστηρίζουν οι Baugh και Scandura,(1999),οι μέντορες είναι άτομα που βρίσκονται σε μεταγενέστερα στάδια της σταδιοδρομίας τους συγκριτικά με τους καθοδηγούμενους που βρίσκονται στα αρχικά στάδια. Στο ίδιο βεληνεκές κινείται και ο ορισμός των Akin, L., & Hilbun, J. (2007) που υποστηρίζουν ότι το e-mentoring είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων συμβουλευτικής καθοδήγησης από ένα εξειδικευμένο άτομο (Mentor) σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο (Mentee), η οποία διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας καταργώντας τις γεωγραφικές αποστάσεις όπως και τις δυσκολίες προγραμματισμού λόγω χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι το e-mentoring χρησιμοποιεί ασύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας που υποστηρίζουν αποτελεσματικά την καθοδήγηση, την εκμάθηση δεξιοτήτων και την παροχή γνώσεων από τον μέντορα στον καθοδηγούμενο.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Colky και Young (2006), η συμβουλευτική καθοδήγηση στην παραδοσιακή της μορφή, η οποία χαρακτηρίζεται από οργανωμένη δομή αποτελεί τη βάση για την οργάνωση της συμβουλευτικής καθοδήγησης σε εικονικό περιβάλλον, το οποίο δύναται να είναι αποτελεσματικό αν βασίζεσαι στην εμπιστοσύνη, την ευελιξία, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις τεχνολογικές του δυνατότητες. Αποτελούν δηλαδή μία γέφυρα μάθησης και ανάπτυξης καθώς καταργεί τους χρονικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς, με αποτέλεσμα να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους τους εν δυνάμει συμμετέχοντες (Kasprisin et al., 2003· de Janasz & Godshalk, 2013).

2.2.8 Πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης

Μελέτες έχουν αποδείξει τα θετικά οφέλη της καθοδήγησης (Allen et al., 2004), τόσο για τους μέντορες όσο και για τους καθοδηγούμενους και έχουν καταγράψει τα βασικά της χαρακτηριστικά όπως την αμοιβαιότητα, τα αναπτυξιακά οφέλη και την συνεπή σχέση αλληλεπίδρασης την περίοδο που πραγματοποιείται (Haggard et al., 2011). Ακόμη, σύμφωνα με τους Takerian Shekarchian (2008), η συμβουλευτική καθοδήγηση αποτελεί μία σημαντική διαδικασία εξέλιξης για τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν, παρουσιάζοντας ποικίλα οφέλη είτε αυτή πραγματοποιείται δια ζώσης είτε ηλεκτρονικά. Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της καθοδήγησης συντελείται η προσωπική τους ανάπτυξη εξαιτίας της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών και παρουσιάζονται σε τρεις τομείς τον προσωπικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό (Tanis & Barker, 2017). Η σχέση καθοδήγησης περικλείοντας ποικίλες διεργασίες, δεν αποτελεί μία δραστηριότητα μάθησης ή ανταλλαγής πληροφοριών αλλά οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη (Tanis & Barker, 2017), η οποία επιτυγχάνεται και υποβοηθείται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων.

Το βασικό πλεονέκτημα των προγραμμάτων e-mentoring, όπως και όλων των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης είναι η **ευελιξία χρόνου** που προσφέρουν στους συμμετέχοντες καθώς μηδενίζουν τον χρόνο και τις αποστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η καθοδήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγχρονα ή ασύγχρονα, προσφέροντας τον απαραίτητο χρόνο και στα δύο μέλη της διαδικασίας να διερευνήσουν όλα τα επιμέρους ζητήματα, να επανεξετάσουν το υλικό τους, να προετοιμάσουν κατάλληλες ερωτήσεις και απαντήσεις, με αποτέλεσμα να επέλθουν θετικά αποτελέσματα από τη διαδικασία αυτή (Bierema & Merriam, 2002). Ακόμα, η συμμετοχή των καθοδηγούμενων στην διαδικασία αυτή, απαιτεί την άμεση εμπλοκή τους, καθώς πρέπει να θέσουν τους δικούς τους ατομικούς στόχους με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες και ως εκ τούτου η καθοδήγηση είναι εξατομικευμένη (Butler et al., 2013).

Παράλληλα, η ευελιξία του χρόνου συνοδεύεται και από την **ευελιξία του τόπου**, που προσφέρει εν γένει η τεχνολογία, καθώς η διαδικασία καθοδήγησης δεν περιορίζεται σε στενά γεωγραφικά όρια (Griffiths & Miller, 2005), καταργώντας τις γεωγραφικές προκλήσεις που σε πολλές περιπτώσεις αποτελούσαν εμπόδιο. Ως εκ τούτου, η σχέση καθοδήγησης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, εξελίσσεται ομαλά και ενισχύεται

ως ένα βαθμό καθώς οι μέντορες δεν ταυτίζονται με τους εργοδότες ή ανώτερα ιεραρχικά πρόσωπα όπως γίνεται κατά βάση στη δια ζώσης σχέση καθοδήγησης.

Ακόμη, ένα σημαντικό όφελος του e mentoring είναι η **πρόσβαση** σε μεγαλύτερο αριθμό μεντόρων και καθοδηγούμενων. Πιο συγκεκριμένα, με την άρση των γεωγραφικών εμποδίων, οι καθοδηγούμενοι έχουν ευκολότερη πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό συμβούλων (Hamilton & Scandura, 2003). Μπορούν να επιλέξουν με μεγαλύτερη άνεση να διερευνήσουν τα προφίλ των e-mentors που υπάρχουν διαθέσιμοι και να επιλέξουν αυτόν που θεωρούν ότι ταιριάζει περισσότερο στις δικές τους προσωπικές ανάγκες. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι το e-mentoring δημιουργεί μία ισότιμη σχέση μεταξύ των δύο μελών της καθοδήγησης καθώς υπάρχει περίπτωση οι e-mentees να έρθουν σε επαφή με e-mentors, οι οποίοι δεν κατέχουν υψηλόβαθμη θέση σε κάποιο οργανισμό και δεν είναι ανώτεροι σε ιεραρχία από αυτούς, κάτι που θα συνέβαινε κατά βάση στην παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης (Single & Single, 2005). Επομένως, η επικοινωνία που αναπτύσσεται είναι ανοιχτή και ειλικρινής, καταργώντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τους Griffiths and Miller, τα **ψυχολογικά οφέλη** για τον καθοδηγούμενο και τον μέντορα από τη διαδικασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι πολλαπλά. Πιο αναλυτικά, κατά τη διαδικασία ηλεκτρονικής καθοδήγησης, ο καθοδηγούμενος βρίσκεται σε οικείο χώρο σε αυτόν, όπως το σπίτι του ή σε χώρο που ο ίδιος έχει επιλέξει με αποτέλεσμα να αισθάνεται πιο άνετα με όλη τη διαδικασία, αίροντας ταυτόχρονα τα συναισθήματα απομόνωσης (Headlam-Wells, 2004). Σύμφωνα με τον Owen (2015), ο καθοδηγούμενος σε ένα ηλεκτρονικό/εικονικό περιβάλλον αισθάνεται μεγαλύτερη οικειότητα και άνεση να μιλήσει στον μέντορα του, να αναλύσει τους προβληματισμούς του και να ρωτήσει για περαιτέρω λεπτομέρειες, χωρίς το αίσθημα της ντροπής ή και του φόβου για αρνητικά σχόλια ή συνέπειες, κάτι που θα μπορούσε να συμβεί στο πλαίσιο ενός οργανισμού, όπου οι μέντορες είναι συνήθως οι επόπτες. Από τη μεριά του ο μέντορας μπορεί με ευκολία από τον χώρο του να παρέχει υπηρεσίες σε άτομα διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικών ομάδων και πολιτισμών, αίροντας στερεοτυπικές αντιλήψεις και ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη ως μέντορα λόγω της διαφορετικότητας των περιπτώσεων. Η δόμηση της σχέσης μέντορα και καθοδηγούμενου είναι άμεση, ισότιμη και ειλικρινής στο πλαίσιο των προγραμμάτων e-mentoring.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το mentoring δεν αφορά μόνο την επαγγελματική καθοδήγηση με σκοπό την προστασία και την προβολή του καθοδηγούμενου αλλά και τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη που σχετίζεται με την επιβεβαίωση, την αποδοχή και την παροχή συμβουλών (Kram, 1985). Τόσο ο e-mentor όσο και ο e-mentee ωφελούνται από τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Ο e-mentor διευρύνει την επαγγελματική του ικανότητα, διότι ενισχύονται οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης εξαιτίας του σχεδιασμού προγραμμάτων με βάση τις προσωπικές ανάγκες του καθοδηγούμενου σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον, γεγονός που συνεπάγεται με την ενίσχυση της τεχνογνωσίας και τον διαμοιρασμό πληροφοριών με τους καθοδηγούμενους, (Single & Single, 2005· McKenzie et al., 2006). Οι μέντορες αισθάνονται ηθική ικανοποίηση από την προσφορά καθοδήγησης καθώς οι γνώσεις τους, τις δεξιότητες τους και η εμπειρία τους χρησιμοποιείται για να εξελιχθούν προσωπικά, επαγγελματικά ή και ακαδημαϊκά οι καθοδηγούμενοι τους, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμηση τους αναφορικά με την εργασία τους.

Σύμφωνα με την APA(2014), τα οφέλη της καθοδήγησης επηρεάζουν όλη τη μετέπειτα ζωή του καθοδηγούμενου, διότι κατά τη διάρκειά της κατακτά δεξιότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων, οι οποίες τον βοηθούν αποτελεσματικά να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις για την προσωπική του ανάπτυξη, μειώνοντας το άγχος που σχετίζεται με αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, η ψυχολογική υποστήριξη, η παροχή ανατροφοδότησης στον καθοδηγούμενο και η εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας συγκαταλέγονται στα οφέλη της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (Bierema & Merriam, 2002). Επιπλέον, η διαδικασία καθοδήγησης δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, από το οποίο αυξάνεται η εμπιστοσύνη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και η αυτο-αποτελεσματικότητά του (de Janasz & Godshalk, 2013). Οι καθοδηγούμενοι από την πλευρά τους, συχνά προτείνουν νέες ιδέες και καινοτομίες που χρησιμοποιούνται για την καλύτερη ανάπτυξη της σχέσης καθοδήγησης. (Homitz & Berge, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ένα ακόμη όφελος είναι η άμεση, έγκαιρη και επαρκής ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο καθοδηγούμενος, η οποία αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο μίας αποτελεσματικής καθοδήγησης. Σύμφωνα με τους Griffiths και Miller(2005), οι διαφορετικοί μέθοδοι ηλεκτρονικής επικοινωνίας (e-mails, τα δωμάτια συζήτησης (chatrooms), το Skype, το Webex, το Zoom κ.τ.λ.) βοηθούν τη διαδικασία της

ανοιχτής επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης λόγω της αμεσότητας των απαντήσεων αλλά και του γραπτού αρχείου συζήτησης που παρέχουν τα μέσα αυτά, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για μελλοντικό αναστοχασμό/ανασκόπηση αναφορικά με την πρόοδο του καθοδηγούμενου. Οι e-mentors, έχουν στη διάθεση τους χρόνο για να συνθέσουν το μήνυμά τους, όταν είναι οι ίδιοι έτοιμοι, χωρίς να υπάρχει η πίεση της άμεσης απόκρισης όπως στη δια ζώσης επικοινωνία (Single & Muller, 2001). Ακόμη παρέχουν με ευκολία λόγω της τεχνολογίας υποστηρικτικό υλικό και πόρους στους καθοδηγούμενους, ενισχύοντας την εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

Επιπλέον, σε πολλά προγράμματα e-mentoring, συμμετέχουν παραπάνω από ένας σύμβουλοι, οι οποίοι σχεδιάζουν προσεκτικά το εικονικό περιβάλλον ώστε να λειτουργεί με ασφάλεια και άμεση ανατροφοδότηση στους e-mentees, εξασφαλίζοντας την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η υπηρεσία των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι φιλόξενη και το κλίμα που δημιουργείται για τους συμμετέχοντες θετικό, ως εκ τούτου το e-mentoring, αποτελεί μία ευχάριστη διαδικασία, παραβλέποντας τον απρόσωπο χαρακτήρα των ηλεκτρονικών υπηρεσιών (Harris & Anglia eLearning, 2012).

2.2.9 Περιορισμοί της ηλεκτρονικής καθοδήγησης

Παρόλο που η ηλεκτρονική καθοδήγηση παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, προσφέροντας νέες ευκαιρίες και προοπτικές στα εμπλεκόμενα μέλη, εν τούτοις υπάρχουν κάποια εμπόδια και προκλήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να παραγκωνιστούν και αφορούν τόσο τη δυσκολία χρήσης νέων τεχνολογιών όσο και την ανάπτυξη των σχέσεων σε ένα διαφορετικό ηλεκτρονικό περιβάλλον (Ensher et al., 2003).

Πιο αναλυτικά, για την έναρξη της ηλεκτρονικής διαδικασίας καθοδήγησης είναι απαραίτητη η χρήση τεχνολογικών μέσων (υπολογιστής, tablet, κινητό) και η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ακόμη, η γνώση δεξιοτήτων χειρισμού των τεχνολογικών μέσων από τα μέλη της καθοδήγησης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για να διεξαχθεί αποτελεσματικά η σχέση καθοδήγησης. Σε περίπτωση που ένα από τα δύο μέλη δεν είναι εξοικειωμένο με τα τεχνολογικά μέσα, ενδέχεται να μην είναι σε θέση να συμμετέχει σε μία σχέση εξ αποστάσεως καθοδήγησης αυξάνοντας τις πιθανότητες δημιουργίας ψηφιακού χάσματος μεταξύ των μελών (Ensher et al., 2003).

Η χρήση τεχνολογικών μέσων στη διαδικασία της καθοδήγησης χωρίς να επηρεάζεται η ποιότητα της επικοινωνίας αποτελεί μία ακόμη πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Συγκεκριμένα, για την επιτυχή έκβαση της σχέσης καθοδήγησης είναι απαραίτητη η αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο τα εμπλεκόμενα μέλη να επιλέγουν την ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας και να δημιουργείται μεταξύ τους συναισθηματική απόσταση, με την ελλιπή παροχή ανατροφοδότησης, αφού οι πληροφορίες μέσω γραπτών μηνυμάτων, ενδέχεται να είναι σύντομες, περιεκτικές και μειωμένες.

Από ψυχολογικής άποψης σύμφωνα με τους Griffiths και Miller (2005), η δημιουργία μίας εξ αποστάσεως σχέσης καθοδήγησης μπορεί να είναι δύσκολη λόγω της έλλειψης εγγύτητας (δημιουργία εξ αποστάσεως σχέσης εμπιστοσύνης), της μη λεκτικής επικοινωνίας και της απώλειας οπτικών ενδείξεων. Επιπλέον, οι μελετητές αναφέρουν ότι και τα δύο μέλη πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν περιεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στο χαρτί ή στην οθόνη. Για την δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενδέχεται ο μέντορας να υπερβεί τα όρια και να γίνει πολύ προσιτός/φιλικός προς τον καθοδηγούμενο, με αποτέλεσμα να καταστήσει την σχέση καθοδήγησης αναποτελεσματική. Από την πλευρά των καθοδηγούμενων, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο, να μην μπορούν εύκολα να μοιραστούν με τον μέντορα τους προσωπικές πληροφορίες εξαιτίας της εξ αποστάσεως σχέσης και του φόβου αναφορικά με τον διαμοιρασμό ιδιωτικών πληροφοριών στο διαδίκτυο, οι οποίες ενδέχεται να καταγράφονται από την ιστοσελίδα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (Leck & Wood, 2013).

Επομένως, είναι σημαντική η διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων του καθοδηγούμενου και των πληροφοριών που ανταλλάσσουν τα δύο μέλη στη μεταξύ τους επικοινωνία. Τη μεγαλύτερη ευθύνη για αυτό κατέχει ο μέντορας, ο οποίος οφείλει εξ αρχής να ενημερώσει τον καθοδηγούμενο για το ζήτημα διασφάλισης του απορρήτου και να συμφωνήσουν τα χαρακτηριστικά της σχέσης επικοινωνίας, υπογράφοντας ένα σύμφωνο εμπιστευτικότητας των πληροφοριών (Ensher, Heun & Blanchard, 2003)

Αναφορικά με τη διάρκεια της σχέσης καθοδήγησης, μπορεί να είναι μεγαλύτερη από ότι τη δια ζώσης σχέση καθοδήγησης (Griffiths & Miller, 2005). Αυτό οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες όπως τη σταδιακή δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας, τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, τον χαρακτήρα των συμμετεχόντων, οι οποίοι ενδέχεται να αναβάλλουν ηλεκτρονικές συναντήσεις ή να μην απαντούν άμεσα στα μηνύματα. Συνεπώς κατά τον συντονισμό προγραμμάτων ηλεκτρονικής

καθοδήγησης, απαιτείται σωστή οργάνωση, ορθολογική διαχείριση του χρόνου, συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας και συνέπεια από τα εμπλεκόμενα μέλη (Ang, 2016).

2.2.10 Μοντέλο καθοδήγησης GROW

Ένα από τα πιο δημοφιλή και χρήσιμα μοντέλα καθοδήγησης που χρησιμοποιείται τόσο στο mentoring όσο και στο coaching, είναι το GROW model, που σχεδιάστηκε από τον John Whitmore. Παρέχει ένα απλό και ταυτόχρονα ισχυρό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει σταδιακά την πορεία καθοδήγησης ως βοηθητικός οδηγός. Ο καθοδηγούμενος καλείται να διερευνήσει πολύπλευρα μία κατάσταση, ανακαλύπτοντας και οριοθετώντας τους στόχους του, διερευνώντας τις πιθανές επιλογές, αναζητώντας την καλύτερη λύση και τέλος να λαμβάνοντας την τελική απόφαση. Απαρτίζεται από τέσσερις διακριτές και αλληλοσυνδεόμενες φάσεις, η κάθε μία από τις οποίες εμπεριέχει κατάλληλες και εστιασμένες ερωτήσεις, οι οποίες όταν απαντηθούν, ακολουθεί η μετάβαση στην επόμενη φάση. Το όνομα του GROW Model συντίθεται από τα βασικά του στοιχεία, τα οποία είναι:

Goal: ο επιθυμητός στόχος

Reality: η παρούσα πραγματικότητα

Options: οι διαθέσιμες επιλογές

Will: το κίνητρο για δράση



Σχήμα 2: Τα στάδια του GROW MODEL

- Goal Setting

Στο πρώτο στάδιο καθορίζεται μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου ο επιθυμητός στόχος, ο οποίος είναι χρήσιμο να οριστεί με βάση το SMART(Doran,1981),το οποίο αποτελεί ένα σύνολο αρχών και κριτηρίων για τη θέσπιση στόχων. Συνοπτικά, το αρκτικόλεξο SMART περιγράφεται ως εξής:

Πίνακας 2:Στάδια SMART Goal

Στάδια	Περιγραφή
Specific/Συγκεκριμένος:	Ο στόχος πρέπει να οριστεί με σαφήνεια και πληρότητα ως προς το περιεχόμενο του, χωρίς περιθώρια παρερμηνεία.
Measurable/Μετρήσιμος:	Να μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά και να μετρηθούν τα αποτελέσματα /οφέλη.
Achievable/Επιτεύξιμος:	Να είναι προσανατολισμένος στο τελικό έργο, ρεαλιστικός, εφικτός και να προσδιοριστεί ο τρόπος επίτευξης του στην υφιστάμενη κατάσταση.
Relevant/Σχετικός:	Να προσδιοριστεί με ουσιαστικό περιεχόμενο, ώστε να είναι εμφανές το κέρδος επίτευξης του.
Timely/Οριοθετημένος:	Να είναι χρονικά δεσμευτικός και να δηλωθεί ο χρόνος επίτευξης τους.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω κριτήρια, το πρώτο στάδιο του GROW model, περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως:

Τί θα ήθελες να πετύχεις;

Τί θα συμβεί όταν θα το έχεις πετύχει;

Γιατί είναι σημαντικός ο στόχος σου;

Μπορείς να τον ορίσεις σύμφωνα με το SMART;

- **Reality**

Στο δεύτερο στάδιο, αναλύεται η επικρατούσα κατάσταση, δηλαδή σε ποιο σημείο βρίσκεται ο καθοδηγούμενος, συγκριτικά με τον στόχο του. Όπως ακόμη, τα συναισθήματα του για το συγκεκριμένο θέμα ώστε να διερευνηθούν τα εμπόδια και οι προκλήσεις που τον απομακρύνουν από τον στόχο του. Κάποιες ερωτήσεις της φάσης αυτής είναι:

Τί συμβαίνει τη δεδομένη στιγμή;

Τί σε εμποδίζει από το να προχωρήσεις παρακάτω;

Τί έχεις προσπαθήσει έως τώρα;

Τί συνέβη;

Τί έχεις μάθει από την εμπειρία σου έως τώρα;

- **Options**

Στο τρίτο στάδιο του μοντέλου, ο καθοδηγούμενος έχοντας κατανοήσει την επικρατούσα κατάσταση, είναι σε θέση να σκεφτεί τις διαθέσιμες επιλογές και τις επόμενες ενέργειές του που τον βοηθούν να προχωρήσει προς το στόχο του, λύνοντας οποιοδήποτε πρόβλημα. Εξετάζοντας τις διαθέσιμες επιλογές, ο καθοδηγούμενος αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο της κατάστασης και οδηγεί ο ίδιος τον εαυτό του. Ο μέντορας στο σημείο αυτό καλείται να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο, να προσπεράσει τυχόν αρνητικές σκέψεις που τον αποτρέπουν να προχωρήσει. Βοηθητικές ερωτήσεις είναι:

Τί μπορείς να κάνεις;

Τί παραπάνω μπορείς να κάνεις;

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής;

Τί άλλο θα έκανες εάν είχες περισσότερο χρόνο;

- **Will**

Το τελευταίο στάδιο, αποτελεί το κίνητρο για δράση, δηλαδή τα επόμενα βήματα που θα γίνουν με βάση τις παραπάνω επιλογές ώστε να επιτευχθεί τελικά ο αρχικός στόχος. Ο καθοδηγούμενος στο στάδιο αυτό αισθάνεται έτοιμος να προχωρήσει. Ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι οι εξής:

Τί θα κάνεις;

Ποιο θα είναι το πρώτο βήμα;

Μέχρι πότε;

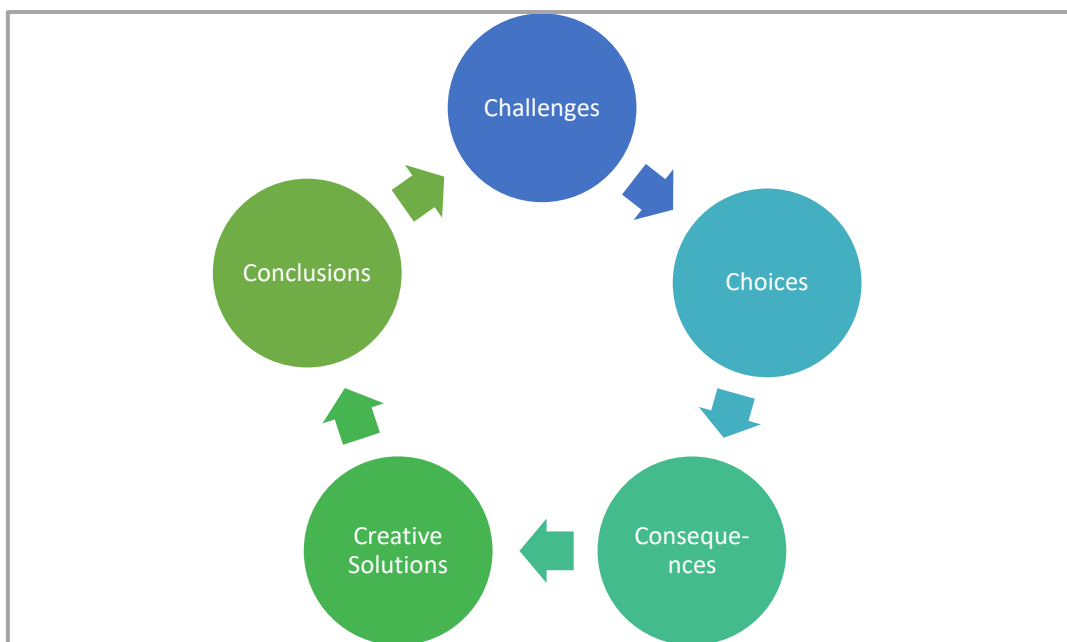
Πότε συγκεκριμένα θα ξεκινήσεις και πότε θα τελειώσεις;

Τί υποστήριξη χρειάζεσαι και από ποιον;

2.2.11 Μοντέλο καθοδήγησης 5C's

Το 5Cs Model (Pegg, 1999) αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για τη διαδικασία καθοδήγησης καθώς υποστηρίζει τον καθοδηγούμενο να εξερευνήσει όλες τις διαθέσιμες επιλογές που έχει και να αποφασίσει ποια είναι η καλύτερη ώστε να λύσει το πρόβλημα που τον απασχολεί και να προχωρήσει. Η ονομασία του μοντέλου προκύπτει από τα αρχικά των

λέξεων Challenges, Choices, Consequences, Creative Solutions, Conclusions τα οποία σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του.



Σχήμα 3:Στάδια του 5C's Model

Για κάθε στάδιο του μοντέλου, τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις (Keele University) από τον μέντορα ώστε να διευκολύνει την διαδικασία καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα:

Πίνακας 3:Στάδια 5C's Model

Στάδια	Περιγραφή	Ερωτήσεις
Challenges - Προκλήσεις	Το πρόβλημα/ θέμα που αντιμετωπίζει στο παρόν ο καθοδηγούμενος.	Ποιο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζεις; Μπορείς να περιγράψεις την παρούσα κατάσταση; Ποιο θα ήταν ένα θετικό αποτέλεσμα;
Choices-Επιλογές	Οι διαθέσιμες επιλογές ώστε να ξεπεραστεί το συγκεκριμένο ζήτημα.	Ποια πιστεύεις θα μπορούσε να είναι μία πιθανή λύση για αυτό το πρόβλημα; Τι έχεις προσπαθήσει στο παρελθόν; Τι θα γίνει αν δεν κάνεις τίποτα;
Consequences-Συνέπειες	Τα αποτελέσματα κάθε επιλογής.	Ποια είναι τα θετικά στοιχεία κάθε επιλογής; Ποια είναι τα αρνητικά στοιχεία κάθε επιλογής; Πόσο ελκυστική βρίσκεις κάθε επιλογή;

Creative Solutions- Δημιουργικές Λύσεις	Άλλες πιθανές λύσεις που ενδέχεται να προκύψουν από την συζήτηση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου.	Είναι δυνατό , παίρνοντας τα θετικά στοιχεία κάθε επιλογής να δημιουργήσεις μία νέα; Έχεις βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση στο παρελθόν; Τι θα έκανες διαφορετικό αν ξεκινούσες αύριο από την αρχή;
Conclusions - Συμπεράσματα	Ο καθοδηγούμενος αποφασίζει ποιες θα είναι οι επόμενες ενέργειες του.	Εξετάζοντας την επιλογή σου, ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά; Είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις τις συνέπειες; Ποια βήματα πρέπει να κάνεις για να κατακτήσεις τον στόχο σου; Πώς μπορείς να κάνεις αυτά τα βήματα; Τι μπορείς να κάνεις για να έρθεις πιο κοντά στην επιτυχία;

2.2.12 Μοντέλο συνδυασμού Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και mentoring

Μία καινοτόμα πρόταση για την διαδικασία του Mentoring αποτέλεσε η έρευνα, των Schunk & Mullen (2013), όπου διέκριναν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της διαδικασίας καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, συμπέραναν ότι 'η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο πριν, κατά την διάρκεια και μετά την αλληλεπίδραση μέντορα και καθοδηγούμενου'. Πιο αναλυτικά, το προτεινόμενο μοντέλο συσχέτισης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και του mentoring αναφέρει τα εξής:

Πριν την έναρξη της διαδικασίας καθοδήγησης, ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος συζητούν και αποφασίζουν να θέσουν συγκεκριμένους στόχους για τη διαδικασία καθοδήγησης. Οργανώνουν και προγραμματίζουν τις συνεδρίες καθορίζοντας τους στόχους με σκοπό την επίτευξη τους. Προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την υφιστάμενη κατάσταση, επαναφέρουν την προηγούμενη γνώση για το θέμα αυτό ώστε να ενεργοποιηθούν οι πεποιθήσεις αυτοκινητήρου και η αυτοαποτελεσματικότητα (Lowery, K., Geesa, R. L., & McConnell, K., 2019).

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθοδήγησης, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, ο μέντορας αξιοποιεί συστατικά στοιχεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης όπως η μοντελοποίηση (modeling), η καθοδήγηση (coaching), η παροχή ανατροφοδότησης, η ενεργητική ακρόαση και η ενθάρρυνση. Οι ενέργειες και οι συμπεριφορές αυτές δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα συγκριτικά με τις αντίστοιχες στη διαδικασία καθοδήγησης αλλά ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές μέντορα και καθοδηγούμενου κατά τη διαδικασία του mentoring είναι η παρατηρητική

μάθηση καθώς οι καθοδηγούμενοι παρατηρούν και εξασκούν νέες δεξιότητες, η αναζήτηση βοήθειας όποτε το χρειάζονται (help seeking), η αυτοαποτελεσματικότητα και η σωστή διαχείριση χρόνου. Επιπλέον, οι μέντορες παρατηρώντας τη συμπεριφορά των καθοδηγούμενων, αξιοποιούν στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ώστε να επιτύχουν τα μέγιστα αποτελέσματα από τη συνεργασία αυτή.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας καθοδήγησης, μέντορας και καθοδηγούμενος προχωρούν στον αναστοχασμό για την πρόοδο του καθοδηγούμενου, τη συνολική αξιολόγηση της διαδικασίας, την ποιότητα της σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και το εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο αναστοχασμός αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της διαδικασίας καθώς διαφαίνεται η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια των μελών σχετικά με αυτή και η κατανόηση της νέας γνώσης που αποκτήθηκε στο πλαίσιο αυτό. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται συνοπτικά η ταύτιση των διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της διαδικασίας καθοδήγησης.

Πίνακας 4:Μοντέλο συνδυασμού της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης & του mentoring
(Schuck & Mullen,2013)

Φάσεις Διαδικασίας Καθοδήγησης	Παραδείγματα διαδικασίας αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία καθοδήγησης
1.Πριν την έναρξη	Στοχοθεσία (goal setting),προσδοκώμενα αποτελέσματα, αυτοαποτελεσματικότητα, ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης
2.Κατά τη διάρκεια	Μοντελοποίηση, (modeling) Ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση, ενεργητική ακρόαση, διαχείριση χρόνου, αυτοαποτελεσματικότητα, παρατηρητική μάθηση, αναζήτηση βοήθειας
3.Μετά την ολοκλήρωση	Αναστοχασμός, αξιολόγηση επιλογών και συνεπειών

2.3.1 Η έννοια της αυτορρύθμισης

Η έννοια της αυτορρύθμισης αφορά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη συμπεριφορά του και να κατακτά τους στόχους του (Bandura, 1986), στηρίζοντας την προσπάθεια αυτή στις δικές του δυνάμεις. Η αυτορρύθμιση θεωρείται ένα ιδιαίτερα σημαντικό επίτευγμα καθώς πρόκειται για μία σύνθετη δεξιότητα που απαρτίζεται από γνωστικά, συμπεριφορικά και βουλητικά χαρακτηριστικά (Kendall 1990), και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την

Cooper (2009), η αυτορρύθμιση, παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο ήδη από την παιδική ηλικία του να είναι ανεξάρτητο καθώς προσφέρει αυτονομία. Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι μπορεί να θεωρηθεί και ως μία μορφή ελέγχου όχι μόνο της συμπεριφοράς αλλά του συναισθήματος. Αυτό αναφέρει και η Dehnem (1998), καθώς υποστηρίζει ότι η αυτορρύθμιση έχει άμεση σχέση με την εκφραστικότητα και την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ως αποτέλεσμα το άτομο που ενεργεί αυτορρυθμιστικά είναι σε θέση να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τον περίγυρο του, αξιολογώντας σε κάθε περίπτωση το συναίσθημα και τη συμπεριφορά του (Σκαρλάτος, 2013)

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της αυτορρύθμισης περιλαμβάνει δεξιότητες οι οποίες δύναται να καλλιεργηθούν στα άτομα από πολύ μικρή ηλικία ή να αναπτυχθούν συνειδητά από ενήλικες μέσω της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

2.3.2 Ορισμοί Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning)

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση (Self-Regulated Learning, SRL), παραθέτει ποικίλους ορισμούς που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά καθώς η έννοια της αυτορρύθμισης θεωρείται ως μία γνωστική λειτουργία του ατόμου. Η κοινή συνισταμένη των προσπαθειών ορισμού της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι η ατομική προσπάθεια και οι ατομικές δυνατότητες του εκπαιδευομένου να μετασχηματίσει, να κατασκευάσει και να εφαρμόσει τη γνώση καθώς η ενεργή εμπλοκή του, του επιτρέπει να ανακατασκευάσει την προηγούμενη με τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευόμενος οδηγείται στην ενεργοποίηση των εσωτερικών του κίνητρων προκειμένου να κατακτήσει τους στόχους του. Στη βιβλιογραφία παρατίθενται ποικίλοι ορισμοί για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Zimmerman και Schuck (1989) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται ως την αυτό-παραγόμενη σκέψη, των αισθημάτων και των ενεργειών που αποσκοπούν στην επίτευξη της στοχοθεσίας που έχει ιεραρχηθεί από τους εκπαιδευομένους.

Η Boarkets (1999) ισχυρίζεται ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί την ικανότητα ανάπτυξης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες μετά την κατάκτηση τους μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο, σε χώρους εργασίας και για ποικίλες άλλες δραστηριότητες.

Ο Pintrich (2000), ορίζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως την μία δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος θέτει στόχους για

τους οποίους καθοδηγεί, ρυθμίζει και ελέγχει τους τρόπους αντίδρασης του που πλαισιώνονται ή καθορίζονται από τους στόχους του και τα περιβαλλοντικά πλαίσια.

Ο Κολιάδης (2006) διατείνεται ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση πραγματοποιείται από τις γνωστικές, θυμικο συναισθηματικές και βουλητικές διεργασίες καθώς και τις σκέψεις του εκπαιδευομένου, τη συμπεριφορά του και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω ορισμούς, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μία εσωτερική διεργασία του ατόμου, η οποία γίνεται εμφανής στο περιβάλλον του. Η διεργασία αυτή συμπεριλαμβάνει την προσωπική στοχοθεσία του εκπαιδευομένου, το πλαίσιο ορισμού της, την επιλογή κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών για την υλοποίηση της καθώς και την ενεργοποίηση εσωτερικών διαδικασιών προκειμένου να καθοδηγήσει τον εαυτό του και να επιλέξει την ορθότερη πορεία δράσης.

2.3.3 Μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman

Ο Zimmerman και οι συνεργάτες του προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη σύνθεση των διαδικασιών αυτορρύθμισης και τη σχέση τους με τα κίνητρα του ατόμου ανέπτυξαν ένα κυκλικό μοντέλο αυτορρύθμισης βασισμένο στην κοινωνικογνωστική έρευνα, το οποίο απαρτίζεται από τρεις φάσεις: την προπαρασκευαστική (forethought), την εκτελεστική (volitional/performance control) και τη φάση αναστοχασμού (self-reflection) (Zimmerman, 2000).

Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευομένων, η οποία επιτυγχάνεται με την ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη διαδικασιών αυτορρύθμισης όπως τη στοχοθεσία, την αυτοπαρατήρηση και την αυτοξιολόγηση. Οι διαδικασίες αυτές λειτουργούν αποτελεσματικά όταν συνδυαστούν με τις πεποιθήσεις των κίνητρων του ατόμου αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και το εσωτερικό ενδιαφέρον καθώς και με την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης που σχετίζονται με τη διαχείριση και οργάνωση του χρόνου.

Σύμφωνα με τους Shunk & Ertmer (2000), κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτορρύθμισης του Zimmerman οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία μεταγνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά. Επιπλέον οι λειτουργίες

που επιτελούνται σε κάθε φάση είναι συγκεκριμένες και διακριτές και ως εκ τούτου μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους με ευκολία. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι αξιοποιείται σε τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας και του αθλητισμού έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη λειτουργία και τη ροή των διαδικασιών του μοντέλου, αποτελούν ένα σύνολο διαδικασιών, λειτουργώντας συμπληρωματικά καθώς οι διαδικασίες κάθε φάσης επηρεάζουν την επομένη, μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος των τριών σταδίων του μοντέλου. Όταν ολοκληρωθεί ο μαθησιακός κύκλος, η κυκλική διαδικασία ξεκινά από την αρχή με βασικό στόχο την παροχή ανατροφοδότησης από τις προηγούμενες διαδικασίες και την έναρξη μίας νέας προσπάθειας στη μαθησιακή πορεία. Αυτή η κυκλική πορεία δύναται να πραγματοποιηθεί έως και 36 φορές ώστε να ληφθεί μία πλήρης ανατροφοδότηση για την πορεία της μάθησης. Επομένως η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται σε κάθε φάση, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την τροποποίηση και διαμόρφωση των διαδικασιών αυτορρύθμισής για την επόμενη προσπάθεια μάθησης. (Zimmerman 2000). Οι φάσεις του μοντέλου απεικονίζονται με την εξής πορεία:

Προπαρασκευαστική Φάση (Forethought Phase) :

Πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας, πραγμάτωνονται οι διαδικασίες της φάσης αυτής, με τελικό σκοπό την ενίσχυση της απόδοσης του ατόμου και αφορούν την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της πορείας μάθησης του ατόμου. Τα συστατικά της στοιχεία είναι **η ανάλυση έργου (task analysis)** και **οι πεποιθήσεις του αυτοκινήτρου (self-motivation beliefs).**(Zimmerman, 2000).

- Η **ανάλυση έργου (task analysis)** διακρίνεται σε δύο επιμέρους διεργασίες τη στοχοθεσία (goal setting) και τον στρατηγικό σχεδιασμό (strategic planning). Πιο συγκεκριμένα, η στοχοθεσία ορίζεται ως την επιλογή συγκεκριμένων αποτελεσμάτων που προσδοκούν να έχουν οι εκπαιδευόμενοι από την μάθηση ή την επίδοση τους (Locke & Latham, 1990) και ο στρατηγικός σχεδιασμός αναφέρεται στην επιλογή ή δημιουργία συγκεκριμένων διαδικασιών/στρατηγικών για τη μεγιστοποίησή της απόδοσης του ατόμου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει.
- Οι **πεποιθήσεις αυτοκινήτρου (self-motivation beliefs)**, περιλαμβάνουν μία σειρά εννοιών που αφορούν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου, όπως την

αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) που αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου για τις κινήσεις του και τις δράσεις του που αφορούν την απόδοση του (Bandura, 1997), τα ενδιαφέροντά του (task interest/value), τον προσανατολισμό του στόχου (goal orientation) και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (expected outcomes) (Zimmerman, 2000).

Σύμφωνα με τον Κολλιιάδη(2006), σημαντικό ρόλο στη φάση αυτή κατέχουν οι προκαταρκτικές σκέψεις και η ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων και κινήτρων για τη μάθηση, οι οποίες υλοποιούνται μέσω της στοχοθεσίας και του σχεδιασμού της μαθησιακής πορείας. Ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να θέσει και να ιεραρχήσει τους στόχους του καθώς και να επιλέξει και να οργανώσει τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη τους.

Εκτελεστική Φάση (Performance Control Phase)

Κατά την εκτελεστική φάση εκτελούνται οι ενέργειες και το σχέδιο που τέθηκε στο προηγούμενο στάδιο. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται οργανωμένα στους στόχους που έθεσαν, έχοντας αυτοέλεγχο και αυτοπαρατήρηση αναφορικά με τις δράσεις τους με σκοπό τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Κεντρικές έννοιες της φάσης αυτής είναι **ο αυτοέλεγχος (self-control) και η αυτοπαρατήρηση (selfobservation).**

- Ο **αυτοέλεγχος (self-control)** των διαδικασιών που επιτελούνται βοηθά την καθοδήγηση της μάθησης και της επίδοσης. Σε αυτόν περιλαμβάνονται η αυτοδιδασκαλία (self-instruction), τα σχήματα λόγου (imagery), η εστίαση της προσοχής (attention focusing) και οι στρατηγικές έργου (task strategies). Ακόμη υλοποιούνται οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης που επιλέχθηκαν στην προπαρασκευαστική φάση.
- Η **αυτοπαρατήρηση(self-observation)**, για τους εκπαιδευομένους ορίζεται ως ο τρόπος της συστηματικής παρατήρησης αναφορικά με την ατομική τους επίδοση (Zimmerman, 2000). Ακόμα περιέχει τις διεργασίες της μεταγνωστικής παρακολούθησης (metacognitive monitoring), της αυτοκαταγραφής (self-recording) και του αυτοπειραματισμού (self-experimentation).

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευόμενος εστιάζει και διατηρεί την προσοχή του στο αντικείμενο της μάθησης του, εφαρμόζει και τροποποιεί τις τεχνικές που επέλεξε, ενεργοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα και λαμβάνει αποφάσεις με

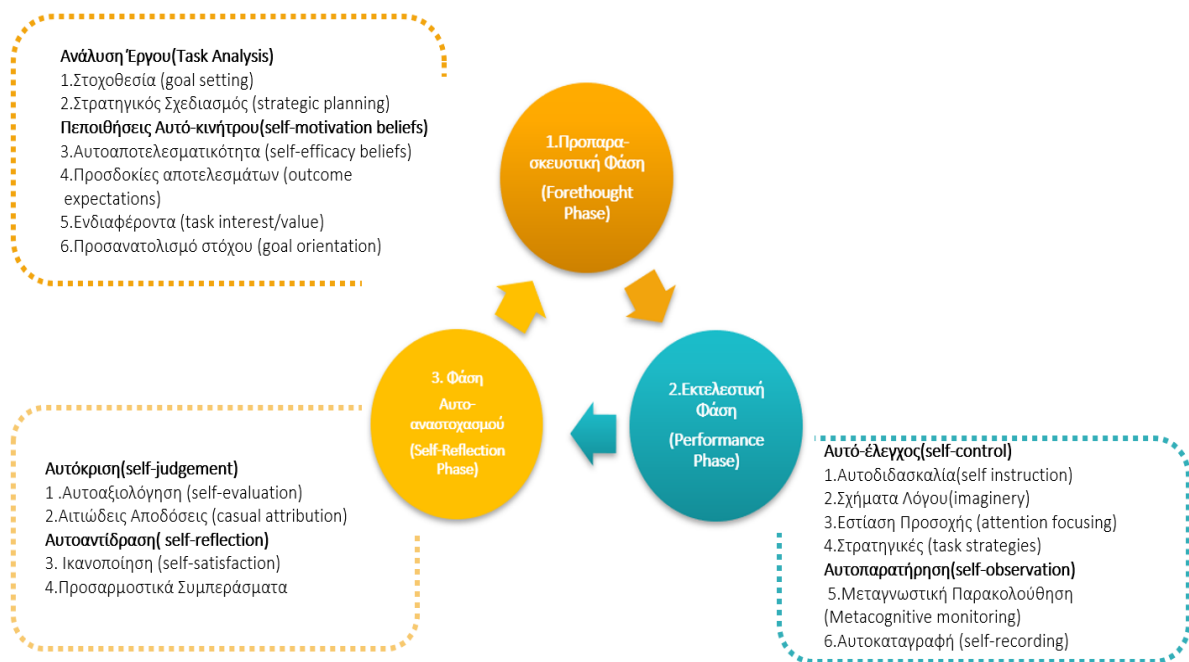
σκοπό το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα. Κατά την εξέλιξη του σταδίου αυτού παρατηρεί και καταγράφει τις δράσεις του και τις επιδόσεις του, σχετίζοντας τις με τους αρχικούς του στόχους και μαθαίνει να καθοδηγεί ενσυνείδητα τη σκέψη του. Στη συνέχεια ακολουθεί ο αυτοπειραματισμός με νέες στρατηγικές, τεχνικές και στόχους για την επόμενη φάση (Κολιάδης, 2006). Η σπουδαιότητα της φάσης αυτής έγκειται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και στη μελλοντική βελτίωση της επίδοσης του εκπαιδευομένου.

Φάση Αυτό-αναστοχασμού (Self-reflection Phase)

Η φάση του αναστοχασμού αποτελεί το τελικό στάδιο της κυκλικής πορείας του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και εμπεριέχει διεργασίες της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοπαρακολούθησης και της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων με βασικό σκοπό τη βελτίωση των αναγκαίων παραγόντων για τις μελλοντικές προσπάθειες μάθησης. Οι βασικές έννοιες της φάσης αυτής είναι η **αυτοκρίση (self-judgement)** και η **αυτοαντίδραση (self-reflection)**.

- Η **αυτόκριση (self-judgement)**, εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) και τις αιτιώδεις αποδόσεις (causal attribution). Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευόμενο, με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί στα προηγούμενα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, και αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης του. Οι αιτιώδεις αποδόσεις αναφέρονται στις πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με τα αίτια των αποτελεσμάτων.
- Η **αυτοκρίση (self-reflection)** περιλαμβάνει την αυτοικανοποίηση (self-satisfaction/ affect) και τα προσαρμοστικά συμπεράσματα (adaptive/ defensive) που αποτελούν τα τελικά συμπεράσματα των εκπαιδευομένων αναφορικά με τη μάθηση τους, βάση των οποίων μετατρέπονται οι μαθησιακές στρατηγικές.

Στο στάδιο αυτό το άτομο αξιολογεί την ποιότητα της μάθησής του και αιτιολογεί το αποτέλεσμα της επίδοσής του σε σχέση με τις δράσεις και τις ενέργειές του στις προηγούμενες φάσεις του μοντέλου. Ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησής του δύναται να αντιδράσει είτε θετικά προσφέροντας ανταμοιβές στον εαυτό του που στόχο έχουν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης είτε αρνητικά, με συνέπεια να οδηγείται στην τροποποίηση της στοχοθεσίας του και των στρατηγικών του ώστε να ξεκινήσει από την αρχή το κυκλικό μοντέλο αυτορρύθμισης.



Σχήμα 4: Κυκλικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης Zimmerman(2000)

2.3.4 Μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Pintrich

Η ερευνητική προσπάθεια του Pintrich(2000) και τα αποτελέσματά της αναφορικά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση παρουσιάζονται στο βιβλίο "Handbook of Self-Regulated Learning", στο οποίο συμπεριέλαβε στρατηγικές μάθησης και ανέδειξε τη σπουδαιότητα των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας ένα θεωρητικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που εκλαμβάνεται ως μία δυναμική και εξελικτική διαδικασία.

Το μοντέλο απαρτίζεται από τέσσερις αλληλένδετες φάσεις, στις οποίες δεν συντελείται γραμμική ροή αλλά κυκλική καθώς η κάθε φάση επηρεάζεται από την επόμενη. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006), στο μοντέλο εξέχοντα ρόλο έχουν οι γνωστικοί, κίνητικοί/ συναισθηματικοί παράγοντες και δράσεις για την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και δύναται να ενεργοποιηθούν τέσσερις εσωτερικές διεργασίες όπως οι γνωστικές διεργασίες και κίνητρα, το συναίσθημα του ατόμου, η έκδηλη συμπεριφορά και το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση. Οι φάσεις του μοντέλου δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του κινήτρου στη μαθησιακή διαδικασία και παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 5: Μοντέλο Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης Pintrich(2000)

2.3. Παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Ο Κολιάδης (2006), υποστηρίζει ότι στο κυκλικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman, σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση της διαδικασίας κάθε φάσης και στη μετάβασή της στην επόμενη, κατέχουν οι γνωστικοί παράγοντες, οι κοινωνικοί καθώς και τα κίνητρα, τα οποία αναπτύσσονται στο κάθε άτομο. Πιο συγκεκριμένα:

Γνωστικοί Παράγοντες (cognitive aspects)

Οι γνωστικοί παράγοντες αφορούν τις γνωστικές δεξιότητες που κατακτά ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια των φάσεων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Κολιάδης, 2006). Βασικές συνιστώσες αποτελούν οι γνωστικές διεργασίες όπως η **ανάλυση έργου (task analysis)** που εμπριέχει την ανάπτυξη της δεξιότητας καθορισμού στόχων (goal setting) και την ανάπτυξη της αυτοπαρατήρησης του εκπαιδευομένου (self-observation), στην προπαρασκευαστική φάση.

Στη δεύτερη φάση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, την εκτελεστική, περιλαμβάνονται:

- η ανάπτυξη της **αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring)**, η οποία περιέχει την αυτοδιδασκαλία (self-instruction), τα σχήματα λόγου (imaginery), την εστίαση προσοχής (attention focusing) και τις στρατηγικές έργου (task strategies)
- και η **αυτοπαρατήρηση (self-observation)**, που αφορά τη μεταγνωστική παρακολούθηση (metacognitive monitoring) και την αυτοκαταγραφή (self-recording). Στη φάση του αναστοχασμού διακρίνονται η **αυτόκριση (self-**

judgement), που αποτελείται από την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) και τις αιτιώδεις αποδόσεις (causal attributions) (Κολιάδης, 2006).

- **Κοινωνικοί Παράγοντες (social aspects)**

Σύμφωνα με τον Piaget (1972), η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και ο πιο σημαντικός είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνονται κοινωνικοί παράγοντες που δύναται να ενεργοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της όπως η **αναζήτηση βοήθειας (seeking help)**, η **συνεργασία με ομότιμους (peer learning)** και η ανάπτυξη **ανοιχτής επικοινωνίας των εκπαιδευομένων (open communication)** (Κολιάδης, 2006).

- **Παράγοντες κινήτρων (motivational aspects)**

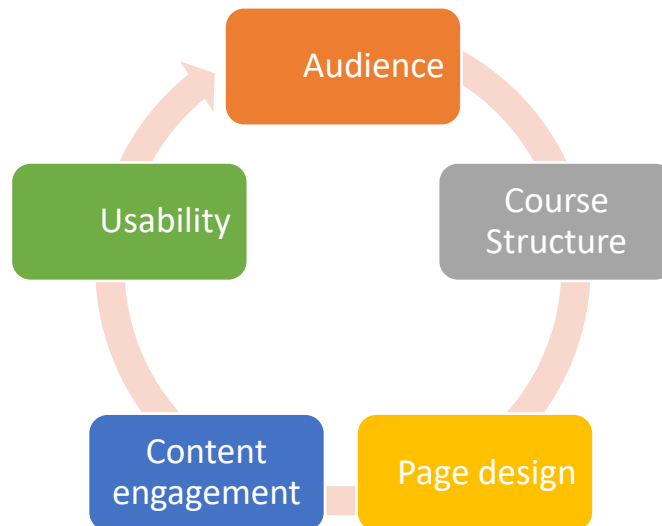
Οι παράγοντες κινήτρων (motivational aspects) επηρεάζουν την εξελικτική πορεία του ατόμου στη διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης καθώς η επιρροή τους σχετίζεται με όλες τις φάσεις του μοντέλου. Αφορούν τις πεποιθήσεις του αυτοκινήτρου (self-motivation beliefs), που είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής φάσης, τις εσωτερικές πεποιθήσεις του ατόμου και τις προσδοκίες που έχει για την πορεία της μάθησής τους, όπως τα εσωτερικά του ενδιαφέροντα (interest). Ακόμα ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας κινήτρου είναι η αυτοαποτελεσματικότητα όπως και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (expected outcomes). Τέλος, η αυτόαντίδραση (self-reflection), η οποία διαχωρίζεται στην αυτόικανοποίηση (self-satisfaction) και στα προσαρμοστικά συμπεράσματα (adaptive/ defensive), αποτελούν σημαντικούς παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που ολοκληρώνουν τη διαδικασία στην τελική φάση του αναστοχασμού (Κολιάδης, 2006).

2.4 E-Learning & εργαλεία κατασκευής ιστοσελίδων

2.4.1 Βασικά στοιχεία του e-Learning

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, για τον σχεδιασμό και την κατασκευή αποτελεσματικών ηλεκτρονικών προγραμμάτων μάθησης όπως ένα workshop, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη πέντε βασικά δομικά στοιχεία (Five Core Components of E-learning). Τα στοιχεία αυτά είναι το κοινό (audience), η δομή του μαθήματος (course structure), ο σχεδιασμός της σελίδας (page design), η εμπλοκή στο περιεχόμενο

(content engagement) και η ευχρηστία (usability). Κάθε στοιχείο επιτελεί μία συγκεκριμένη λειτουργία ενώ ο συνδυασμός τους οδηγεί στην επιτυχία του προγράμματος. Στο παρακάτω σχήμα, παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά και αναλύονται περαιτέρω.



Σχήμα 6: Βασικά στοιχεία e-learning

Το κοινό (audience)

Βασικό μέλημα στον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-learning είναι να δομηθεί με βάση το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Για τον σκοπό αυτό ο σχεδιαστής-εκπαιδευτής οφείλει:

- Να ορίσει εξ αρχής τους στόχους του προγράμματος και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα με την ολοκλήρωση της διαδικασίας(π.χ. κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων).
- Να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους.
- Να διερευνήσει το γνωστικό υπόβαθρο, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Να εξετάσει τους ενδεχόμενους περιορισμούς που προκύπτουν εξαιτίας του εξοπλισμού και του περιβάλλοντος υλοποίησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες.

Δομή του μαθήματος (course structure)

Η δομή του μαθήματος αφορά τους πυλώνες σχεδίασης του και τα στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψιν σε αυτή, όπως τα εξής:

- Το περιεχόμενο των ενοτήτων του μαθήματος ή του σεμιναρίου, πρέπει να είναι κατανοητό, επαρκές και οργανωμένο ώστε να ελκύει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.
- Η αξιοποίηση γραφικών, εικόνων, παρουσιάσεων και διαδραστικών δραστηριοτήτων βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και πρόσληψη του περιεχομένου των ενοτήτων.

Σχεδιασμός της σελίδας (Page design)

Ο σχεδιασμός της ιστοσελίδας του διαδικτυακού μαθήματος ή σεμιναρίου, αποτελεί βασικό στοιχείο της συνολικής εμπειρίας του χρήστη και συντελεί στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σημαντικά στοιχεία είναι:

- Να δημιουργηθεί εύκολη και κατανοητή πλοήγηση στην ιστοσελίδα.
- Να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ περιεχομένων και γραφικών.
- Να ομαδοποιηθούν οι πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση του θέματος και το περιεχόμενο να είναι καλογραμμένο και κατανοητό.

Εμπλοκή στο περιεχόμενο(content engagement)

Κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να έχουν θετική μαθησιακή εμπειρία, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση διαδραστικών δραστηριοτήτων, ασκήσεων και πρωτότυπου περιεχομένου. Βασικά στοιχεία που ενισχύουν την εμπλοκή είναι :

- Παροχή υλικού και πόρων με τη χρήση συνδέσμων με σκοπό τον εμπλουτισμό γνώσεων ή και εμπειρίας μέσω διαδραστικού περιεχομένου.
- Οι διαδραστικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν προσομοιώσεις, εικονικά εργαστήρια, κινούμενα σχέδια, παιχνίδια κ.α. και βοηθούν τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν επαρκώς το περιεχόμενο και να κατακτήσουν νέες δεξιότητες.
- Οι δραστηριότητες πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Ευχρηστία (usability)

Για την κατασκευή ιστοσελίδων, εκπαιδευτικού λογισμικού και ηλεκτρονικών μαθημάτων ή σεμιναρίων, ένας σημαντικός παράγοντας είναι η ευχρηστία με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία τους. Ο σχεδιαστής/εκπαιδευτής οφείλει να ελέγξει την αποτελεσματικότητα τους και να εξετάσει ένα λειτουργούν σωστά τα παρακάτω στοιχεία:

- Οι σύνδεσμοι οδηγούν τους χρήστες στη δραστηριότητα ή το περιεχόμενο που έχουν οριστεί.
- Τα γραφικά και οι εικόνες είναι εμφανείς στους χρήστες.
- Το ηλεκτρονικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει σε όλους τους διακομιστές.
- Ο γραμματικός, συντακτικός και ορθογραφικός έλεγχος να έχει διενεργηθεί προτού τεθεί σε χρήση το ηλεκτρονικό πρόγραμμα.

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση των πέντε παραπάνω βασικών στοιχείων, λειτουργεί βοηθητικά στη σχεδίαση και κατασκευή ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου ηλεκτρονικού προγράμματος.

2.4.2 Σύγκριση εργαλείων κατασκευής ιστοσελίδων

Για τη δημιουργία μίας ιστοσελίδας προσφέρονται διαδικτυακά δωρεάν προγράμματα κατασκευής ιστοσελίδων, τα οποία δεν απαιτούν τη γνώση εξειδικευμένου κώδικα από τον χρήστη. Στον παρακάτω πίνακα, περιγράφονται βασικά τεχνικά χαρακτηριστικά, επεκτάσεις αυτών των εργαλείων καθώς και κάποια στοιχεία εμπειρίας του χρήστη, τα οποία αξιολογήθηκαν και συντέλεσαν στην επιλογή του Weebly.

Πίνακας 5: Σύγκριση εργαλείων κατασκευής ιστοσελίδων

	Weebly	Wix	Wordpress
Ευελξία Σχεδιασμού με ποικίλα πρότυπα	✓		
Πρότυπα Σχεδίασης	✓	✓	✓
Χρήση Blog	✓	✓	✓
Προβολή Στατιστικών στοιχείων επισκεψιμότητας	✓		✓
Συμβατότητα σε φορητές συσκευές	✓	✓	✓ (μέσω plug in)

Drag & Drop Content	✓	✓	✓
Λειτουργία online (software free)	✓	✓	✓
Αποθήκευση και μεταφορά ιστοσελίδας	✓		✓
Εξοικείωση και Υποστήριξη (Onboarding Experience)	✓		
Φιλική διεπαφή	✓		
Εκπαιδευτική πλατφόρμα (λειτουργία τάξης)	✓		
App Store	✓		

2.4.3 Γενική επισκόπηση του Weebly

Το Weebly είναι μία διαδικτυακή πλατφόρμα φιλοξενίας (web hosting) και κατασκευής ιστοσελίδων (web builder) ποικίλου περιεχόμενου. Ο αρχικός του σχεδιασμός το 2006 προσανατολιζόταν αποκλειστικά στην κατασκευή ιστοσελίδων προσφοράς υπηρεσιών και ηλεκτρονικών αγορών, έκτοτε έχει αναβαθμιστεί και η τελευταία του έκδοση κυκλοφόρησε το 2016 (Weebly 4). Στον παγκόσμιο ιστό κατέχει το 2% στη φιλοξενία και υποστήριξη ιστοσελίδων, περίπου 4,1 εκ. ιστοσελίδες.

Η χρήση του δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού, κωδικοποίησης και κατασκευής ιστοσελίδων καθώς βασικό λειτουργικό του χαρακτηριστικό είναι το drag and drop, η διαδικασία μεταφοράς και απόθεσης. Παρέχει ακόμη υπηρεσίες ως εκπαιδευτική πλατφόρμα με την έκδοση «Weebly for education» για τη διαχείριση τάξης, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι δημιουργούν λογαριασμούς, λειτουργώντας με τους ήδη υπάρχοντες ρόλους τους στη ψηφιακή κοινότητα. Οι μαθητές παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή και φτιάχνουν τις δικές τους ιστοσελίδες.

Η ανοδική πορεία χρήσης του Weebly οφείλεται στα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει ως εργαλείο κατασκευής ιστοσελίδων συγκριτικά με άλλα εργαλεία με βάση τις κύριες αρχές σχεδιασμού που χαρακτηρίζονται από ευκολία χρήσης, ευχρηστία και φιλικότητα προς τον χρήστη. Τα βασικά πλεονεκτήματα συνοψίζονται ως εξής:

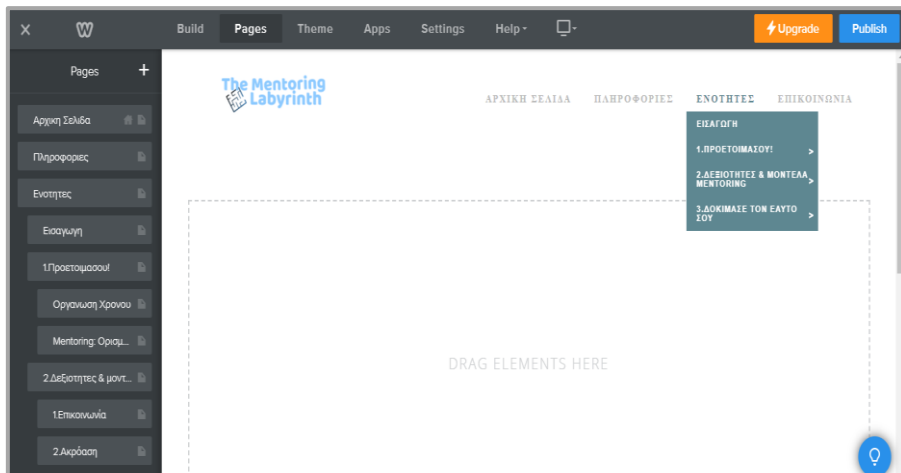
- Ευχρηστία και λειτουργικότητα περιβάλλοντος
- Βελτιωμένες επιλογές προτύπων σχεδιασμού
- Λειτουργία μεταφοράς και απόθεσης (drag and drop)
- Λειτουργικότητα και φιλικότητα διεπαφής

- Σχεδιασμός ιστοσελίδας χωρίς χρήση γλώσσας προγραμματισμού
- Προσχεδιασμένες διατάξεις σελίδων (page layouts) και παροχή βοήθειας στη διαδικασία σχεδιασμού (onboarding process)
- Επέκταση δυνατότητας επεξεργασίας και σχεδιασμού με χρήση HTML/CSS για την προσαρμογή των προτύπων
- Δυνατότητα δημιουργίας ιστοσελίδων μόνο για μέλη με πρόσβαση με κωδικό
- Εξαγωγή δεδομένων ιστότοπου με zip αρχείο
- Κατασκευή και λειτουργία blog
- Υποστήριξη περιβάλλοντος ιστοσελίδων σε κινητό και ταμπλέτα
- Γρήγορη ταχύτητα φόρτωσης και αφομοίωσης εργασιών σχεδιασμού
- Ασφάλεια ιστοσελίδας από κακόβουλο λογισμικό και hackers
- Συμβατότητα εφαρμογής σε iPad, iPhone, Android
- Υποστήριξη πελατών με γρήγορους χρόνους απόκρισης μέσω pop up notes, FAQs, emails καθώς και μέσω Facebook και Twitter.
- Κανάλι στο Youtube με video-tutorials καθώς και τηλεφωνική υποστήριξη(συνδρομή επι πληρωμή)

Είναι σημαντικό, ότι για τη δημιουργία της ιστοσελίδας με τη χρήση του Weebly, δεν απαιτείται η γνώση κάποιας γλώσσας προγραμματισμού. Ακόμη και ένας χρήστης χωρίς σχετική εμπειρία, με τη βοήθεια προκατασκευασμένων προτύπων, αναλόγως των αναγκών (online store, business, portfolio, blog κλπ) είναι σε θέση να κατασκευάσει και να προσαρμόσει όπως επιθυμεί την ιστοσελίδα του. Οι αρχές σχεδίασης των προτύπων του Weebly είναι μιμητιστικές, γεγονός που ενισχύει την ευχρηστία του. Πιο αναλυτικά, τα εργαλεία που προσφέρει το Weebly, μετά από την επιλογή προτύπου, για την κατασκευή ιστοσελίδας είναι τα εξής:

1.Pages

Με τη χρήση της καρτέλας “Pages”, που βρίσκεται αριστερά της οθόνης, ο χρήστης κατασκευάζει το μενού πλοήγησης της ιστοσελίδας και την κάθε καρτέλα ξεχωριστά. Με τη χρήση της λειτουργίας drag-and-drop οργανώνει τη ροή της πλοήγησης και τη σύνδεση μεταξύ των σελίδων. Ακόμα, παρέχεται η δυνατότητα να παρέμβει ο χρήστης στον κώδικα, διαμορφώνοντας το Header και το Footer.

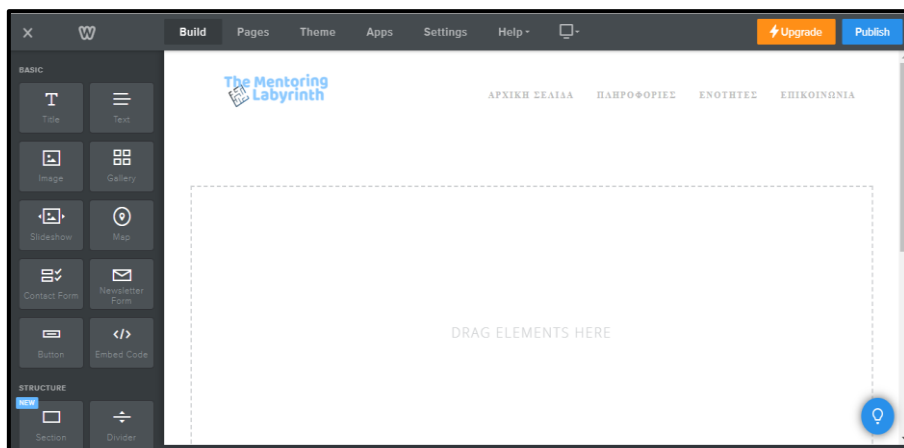


Εικόνα 1:Καρτέλα Pages του

2. Build

Με την καρτέλα “Build”, ο χρήστης μπορεί να διαμορφώσει τη δομή κάθε σελίδας, καθώς επιλέγοντάς την, εμφανίζονται αριστερά της οθόνης στοιχεία που μπορούν να συμπεριληφθούν στη δόμηση της κάθε σελίδας. Με τη χρήση drag-and-drop, τα στοιχεία που παρατίθενται στην κενή σελίδα, αυτόματα διατάσσονται σε αυτήν.

Ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει κενά (spacer), παύσεις (divider), ή και υποενότητες (sections) για να διατάξει το περιεχόμενο της σελίδας.

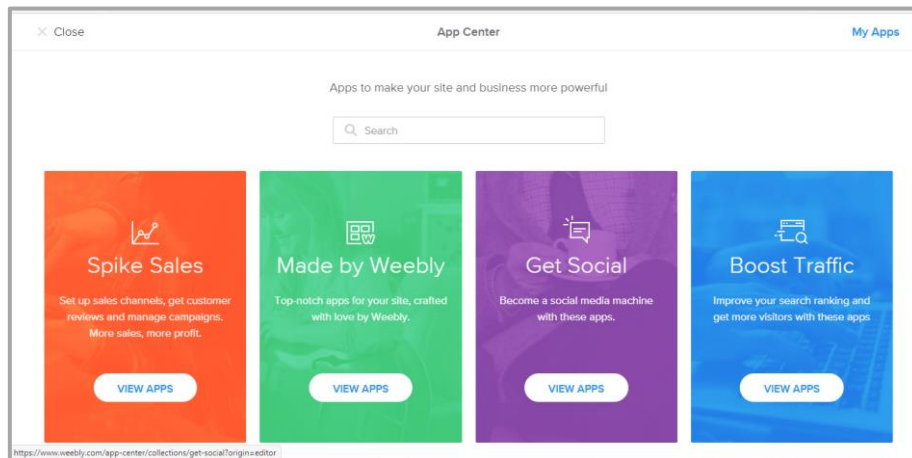


Εικόνα 2:Καρτέλα Build του Weebly

3. App center

Εκτός από τα στοιχεία που περιέχουν οι καρτέλες σχεδίασης του Weebly, μπορούν να προστεθούν επιπλέον δωρεάν εφαρμογές από το app center του Weebly. Χωρίζονται σε 4 κατηγορίες ανάλογα τις ανάγκες χρήσης και ενσωματώνονται αυτόματα στην

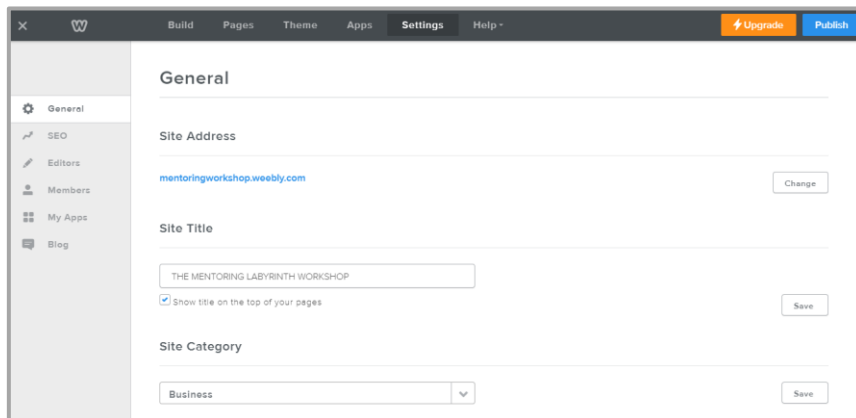
ιστοσελίδα καθώς είναι όλες συμβατές .Αυτό το στοιχείο ενισχύει την εξατομικευμένη σχεδίαση που παρέχει το Weebly στους χρήστες.



Εικόνα 3 : App center Weebly

5. Settings

Επιλέγοντας τη λειτουργία "Settings", ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να ρυθμίσει πολλές λειτουργίες της ιστοσελίδας του όπως να αλλάξει τον τίτλο της σελίδας, να προσθέσει Google Analytics ή ακόμη και να αναβαθμίσει την ιστοσελίδα του σε Weebly pro, με περισσότερα προνόμια.



Εικόνα 4:Λειτουργία Settings του Weebly

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός της ερευνητικής μελέτης

Σκοπός της διπλωματικής έρευνας και εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου εργαστηρίου (e-workshop) ενορχηστρωμένου με το θεωρητικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning) του Zimmerman (2000) για την εξέταση της επίδρασης των παραγόντων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring, για νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση, οι αποτελεσματικές ερωτήσεις και η παροχή ανατροφοδότησης. Το workshop 'Apt2The Mentoring Labyrinth' πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου ηλεκτρονικά. Το εκπαιδευτικό σενάριο βοήθησε τους συμμετέχοντες να καθορίζουν οι ίδιοι τη μάθηση τους, να γνωρίζουν σε ποιο σημείο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονται και να καλλιεργήσουν σταδιακά τις δεξιότητες mentoring με τη χρήση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης όπως το Brainstorming και το Task Analysis. Ακόμη το μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης λειτούργησε ενισχυτικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων καθώς τους επέτρεψε να διαχειριστούν οι ίδιοι τη μάθηση τους, όπως επιθυμούσαν.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ως αποτέλεσμα της ερευνητικής μελέτης προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ1. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο, (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη γνωστικών παραγόντων των συμμετεχόντων;

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ1** αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ1.1 στοχοθεσία (goal setting)

RQ1.2. στρατηγικός σχεδιασμός (strategic planning)

RQ2. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο, (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει τους παράγοντες κινήτρων των συμμετεχόντων;

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ2** αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ2.1. ενδιαφέροντα (task interest)

RQ 2.2. αυτοαποτελεσματικότητα (self- efficacy)

RQ3. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth’, το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με το περιεχόμενο του workshop.

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ3** αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ3.1 αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων (Self-evaluation)

RQ3.2 ικανοποίηση (Self-satisfaction)

RQ4. Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth’, το οποίο δομήθηκε με βάση τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, συντέλεσε στην κατάκτηση **των δεξιοτήτων mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων και της παροχής ανατροφοδότησης** από τους συμμετέχοντες;

RQ5. Σε ποιο βαθμό υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μετά την εκπαίδευση μεταξύ της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων;

3.3 Εννοιολογικοί και Λειτουργικοί ορισμοί των ερευνητικών μεταβλητών

Οι ερευνητικές μεταβλητές του ηλεκτρονικού εργαστηρίου προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στο πρώτο σκέλος της ερευνητικής μελέτης που αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα RQ1, RQ2 και RQ3 η βασική έννοια που παρουσιάζεται

είναι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία αποτελεί μια κυκλική διαδικασία, όπου ο μαθητής σχεδιάζει μια εργασία, παρακολουθεί την απόδοσή του και αναστοχάζεται σχετικά με αυτήν. Περιλαμβάνει τους γνωστικούς παράγοντες και τους παράγοντες κινήτρων, οι οποίοι εμπεριέχουν τις μεταβλητές, της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης.

Το δεύτερο σκέλος της ερευνητικής μελέτης που αφορά το ερευνητικό ερώτημα RQ4, περιλαμβάνει τις μεταβλητές των δεξιοτήτων mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων και της ανατροδοφότητας ενώ το RQ5 περικλείει τις μεταβλητές όλων των ερευνητικών ερωτημάτων και αφορά τις συσχετίσεις που ενδεχομένως να έχουν μεταξύ τους.

Έννοιες	Εννοιολογικοί ορισμοί	Λειτουργικοί ορισμοί
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulation learning)	Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει γνωστικούς παράγοντες και τους παράγοντες κινήτρων όπως περιγράφονται παρακάτω:	Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τους γνωστικούς τους παράγοντες και τους παράγοντες κινήτρων και συμμετείχαν σε μία σειρά δραστηριοτήτων με σκοπό την ενίσχυση τους και τη διερεύνηση της επίδρασης τους στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring.
	1) Στοχοθεσία; ορίζεται ως τον προσδιορισμό των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων που αναμένεται να έχει το άτομο (Locke & Latham, 2002).	1) Η Στοχοθεσία των συμμετεχόντων αξιολογείται από: <ul style="list-style-type: none"> • ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων • στοχοθεσίας • Την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων pre-post test • Το ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης & αυτοαξιολόγησης
	2) Στρατηγικός Σχεδιασμός (strategic planning): αναφέρεται στην επιλογή ή δημιουργία συγκεκριμένων διαδικασιών/ στρατηγικών για την μεγιστοποίησή της απόδοσης του ατόμου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει.(Zimmerman & Moylan, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> • την εμπλοκή των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες • την ολοκλήρωση με επιτυχία όλων των δραστηριοτήτων • την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων pre & post test • το ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης
3) Ενδιαφέροντα(task value/interest): αναφέρεται στην αξιολόγηση που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι κατά πόσο σημαντικό, χρήσιμο και ενδιαφέρον είναι το έργο που ασχολούνται (Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie, 1991).	3) Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων αναφορικά με αυτή την παράμετρο παρατηρήθηκε : <ul style="list-style-type: none"> • στα pre & post test • αν ολοκλήρωσαν ή όχι τις δραστηριότητες. 	

		<ul style="list-style-type: none"> • από την έκταση των απαντήσεων τους • το ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης
	<p>4) Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy): ορίζεται ως οι πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητα του να μαθαίνει ή να αποδίδει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο (Zimmerman, Bandura & Martinez –Pons, 1992)</p>	<p>4) Η Αυτοαποτελεσματικότητα, των συμμετεχόντων αξιολογείται από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • την ικανότητα να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες. • Την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων pre & post test • Το ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης
	<p>5) Αυτοαξιολόγηση (Self-evaluation): αναφέρεται στην διδασκαλία των εκπαιδευόμενων να αξιολογούν την επίδοσή τους μέσω της αυτό παρακολούθησης ώστε να ελέγχουν το στόχο που έχουν θέσει και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την μάθησή τους. (Butler & Winne, 1995; Zimmerman & Moylan, 2009)</p>	<p>5) Η αυτοαξιολόγηση, πραγματοποιείται στο workshop, μέσα από δραστηριότητες όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στην τελική φάση αξιολογούν τους στόχους που έθεσαν στην πρώτη ενότητα και τους αν χρειάζεται τροποποιούν με βάση τα όσα έχουν μάθει έως τώρα. • Στην τελική φάση αξιολογούν την απόδοσή τους συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.
	<p>6) Η ικανοποίηση (Self-satisfaction): ορίζεται ως η συναισθηματική και γνωστική αντίδραση που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι όταν κρίνουν τον εαυτό τους. (Zimmerman & Moylan, 2009)</p>	<p>6) Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων αξιολογείται στο workshop από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δραστηριότητες αξιολόγησης των προσωπικών στόχων και τροποποίηση τους, όπου κρίνεται αναγκαίο. • Τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου αξιολόγησης • Τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης.
Δεξιότητες Mentoring (Mentoring Skills)	<p>Οι δεξιότητες Mentoring, περιλαμβάνουν ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι:</p>	<p>Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την κατάκτηση δεξιοτήτων Mentoring με μία σειρά δραστηριοτήτων που αφορούσε κάθε ενότητα.</p>
	<p>7) Επικοινωνία: αποτελεί βασικό στοιχείο στη διαδικασία του mentoring και περιλαμβάνει την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων, ιδεών και πληροφοριών (Pitton, D. E. 2006).</p>	<p>7) Η δεξιότητα της επικοινωνίας αξιολογείται από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απάντηση ερώτησης στο forum. • Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης.
	<p>8) Ενεργητική ακρόαση: είναι η ικανότητα της συγκέντρωσης του ακροατή προς τον ομιλητή προκειμένου να κατανοήσει το μήνυμα, τις πληροφορίες και να απαντήσει με προσοχή (Weger Jr, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010).</p>	<p>8) Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης αξιολογείται από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απάντηση ερώτησης στο forum • Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης.
	<p>9) Αποτελεσματικές ερωτήσεις: αποτελούν ερωτήσεις με συγκεκριμένη δομή και διατύπωση με σκοπό να βοηθήσουν την εξέλιξη της</p>	<p>9) Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης αξιολογείται από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αυτό αξιολόγηση με ερωτήσεις Quiz

	<p>διαδικασίας της καθοδήγησης Sklare, G., PORTES, P., & Splete, H. (1985).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μελέτη Case Study και καταγραφή ερωτήσεων • Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης.
	<p>10) Παροχή ανατροφοδότησης: αποτελεί βασικό στοιχείο της διαδικασίας καθοδήγησης και αφορά την παροχή πληροφοριών για την απόδοση του καθοδηγούμενου, χωρίς τις προσδοκίες ή την κρίση του μέντορα προς αυτόν. Duffy, K. (2013).</p>	<p>10) Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης αξιολογείται από:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις Quiz . • Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης.
Μοντέλα Mentoring	Τα μοντέλα καθοδήγησης βοηθούν ως οδηγοί στην διαδικασία καθοδήγησης.	Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το GROW model , στην αντίστοιχη ενότητα με τις δραστηριότητες που περιείχε και την τελική αξιολόγηση ως εξής :
	<p>11) GROW model: μοντέλο καθοδήγησης το οποίο διακρίνει την πορεία καθοδήγησης, σε 4 στάδια και λειτουργεί ως βοηθητικός οδηγός, (Whitemore, J, 2002).</p>	<p>11) Το μοντέλο καθοδήγησης GROW στο e-workshop, αξιολογείται ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις Quiz . • Μελέτη Case Studies, κατανομή ερωτήσεων και συμπλήρωση του πίνακα GROW. • Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης.

3.5 Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο διεξαγωγής του e-workshop με σκοπό την κατάκτηση δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και δεξιοτήτων mentoring. Η διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου ήταν 5 ώρες ενώ οι συμμετέχοντες είχαν στη διάθεση τους 2 εβδομάδες για να υλοποιήσουν όποτε οι ίδιοι επιθυμούσαν τις δραστηριότητες του, στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν 26 γυναίκες και 13 άνδρες ηλικίας από 20 έως 30 ετών. Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και τη μορφή των δραστηριοτήτων.

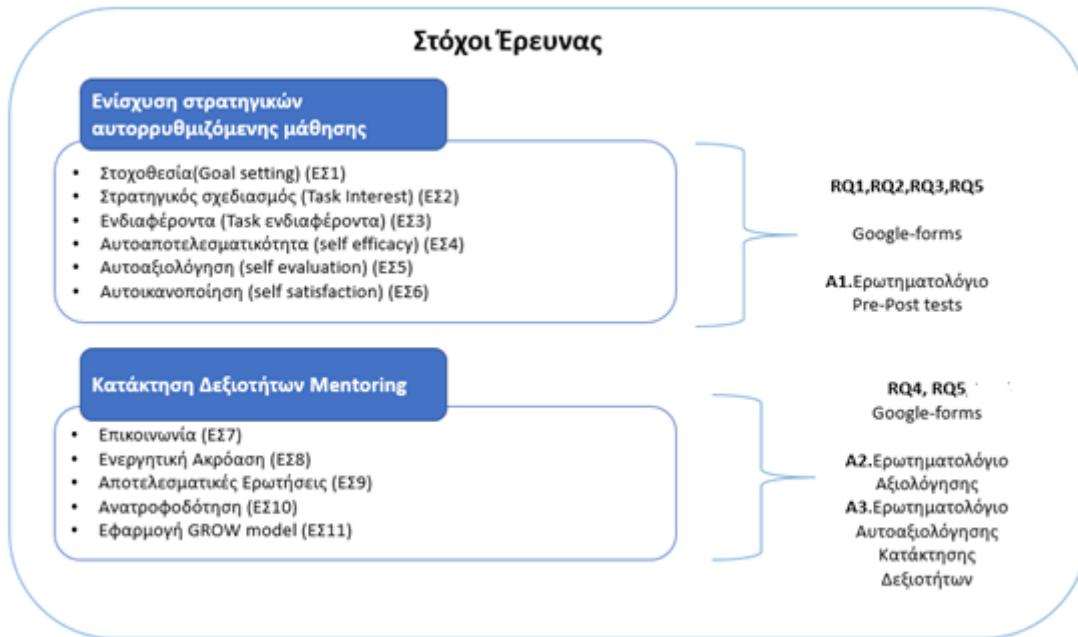
3.6 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την αξιολόγηση και τη συνολική αποτίμηση του σχεδιασμού της ερευνητικής μελέτης, προέκυψαν συγκεκριμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί που κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν. Αυτοί αφορούσαν τους παρακάτω παράγοντες:

- Μέγεθος Δείγματος: Το δείγμα ατόμων της ερευνητικής μελέτης απαρτιζόταν από 39 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν γενικεύσεις για το σύνολο τόσο των νέων εκπαιδευτικών όσων και των εμπειρότερων, που αποτελούν διαφορετική κατηγορία.
- Χρονική διάρκεια: Αν και το e-workshop περιείχε στοιχεία του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, σύμφωνα με το οποίο συμμετέχων οργανώνει τον χρόνο του όπως ο ίδιος επιθυμεί, η εκπαιδευτικός όρισε το χρονικό διάστημα 1 εβδομάδας για τη διεξαγωγή του. Με σκοπό να είναι σε θέση να επιβλέπει την πορεία των συμμετεχόντων για τυχόν δυσκολίες και τεχνικά προβλήματα, όπως και να παρέχει ανατροφοδότηση στα σημεία που ήταν αναγκαίο.

3.7 Σχεδιασμός και περιγραφή της διαδικασίας έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκε ένα online workshop για την εκμάθηση δεξιοτήτων *Mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης και του μοντέλου GROW* για νέους εκπαιδευτικούς. Βασικό συστατικό στοιχείο της δομής του αποτέλεσε το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (2000), με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των συμμετεχόντων καθώς και η κατάκτηση των δεξιοτήτων *Mentoring* από αυτούς σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, οι βασικοί στόχοι της έρευνας και η αντιστοιχία τους με τα ερευνητικά ερωτήματα απεικονίζεται παρακάτω.



Σχήμα 7: Διαγραμματική αποτύπωση στόχων έρευνας

Για τον σκοπό της έρευνας, το δείγμα απαρτιζόταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Η διεξαγωγή των ερευνητικών μετρήσεων πραγματοποιήθηκε σε δύο χρονικές στιγμές, πριν την έναρξη του online workshop (Pre test questionnaire) και μετά την ολοκλήρωση του (Post test questionnaire), με ερωτηματολόγια που αφορούσαν τους ίδιους δείκτες μέτρησης ώστε να διερευνηθεί, αν υπήρξε ανάπτυξη των παραγόντων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μετά την ολοκλήρωση του online workshop. Αυτές οι μετρήσεις αφορούσαν το πρώτο σκέλος της έρευνας ενώ μετά την ολοκλήρωση του online workshop με δύο ακόμη ερωτηματολόγια μετρήθηκε ο βαθμός κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring από τους συμμετέχοντες και η αυτοαξιολόγηση τους αναφορικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Πιο αναλυτικά η διαδικασία της έρευνας σε στάδια περιγράφεται ως εξής:

❖ Φάση 0: Γενικές οδηγίες

Σε αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες, γνώρισαν την ηλεκτρονική πλατφόρμα του workshop και ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο του. Έπειτα προχώρησαν σύμφωνα με την προτεινόμενη πλοήγηση (path), στις γενικές οδηγίες του workshop που περιλάμβαναν το εκπαιδευτικό σενάριο, το οποίο περιγραφόταν αναλυτικά και

εικονικά με τη μορφή ενός οδηγού (sitemap), ο οποίος εμφανιζόταν σε όλες τις ενότητες ώστε να γνωρίζουν οι χρήστες σε πιο σημείο του εκπαιδευτικού σεναρίου βρίσκονταν.

❖ Φάση 1: Προπαρασκευαστική

Η πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας συμπεριέλαβε στοιχεία της πρώτης φάσης του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, της Προπαρασκευαστικής φάσης (Forethought Phase). Σε πρώτο στάδιο, διερευνήθηκαν οι γνωστικοί και παράγοντες κινήτρων των συμμετεχόντων με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου Pre test, το οποίο περιλάμβανε μία σειρά ερωτήσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Στη συνέχεια, ξεκίνησαν οι διεργασίες της πρώτης φάσης, οι οποίες χωρίζονται σε δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες υποενότητες. Η πρώτη αφορούσε την οργάνωση της πορείας μάθησης με τη χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων και στρατηγικών και η δεύτερη περιλάμβανε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εισαγωγή και εξοικείωση των συμμετεχόντων, με το γνωστικό αντικείμενο του Mentoring. Η διάρκεια της φάσης αυτής, είχε υπολογιστεί σε 1:30 ώρα.

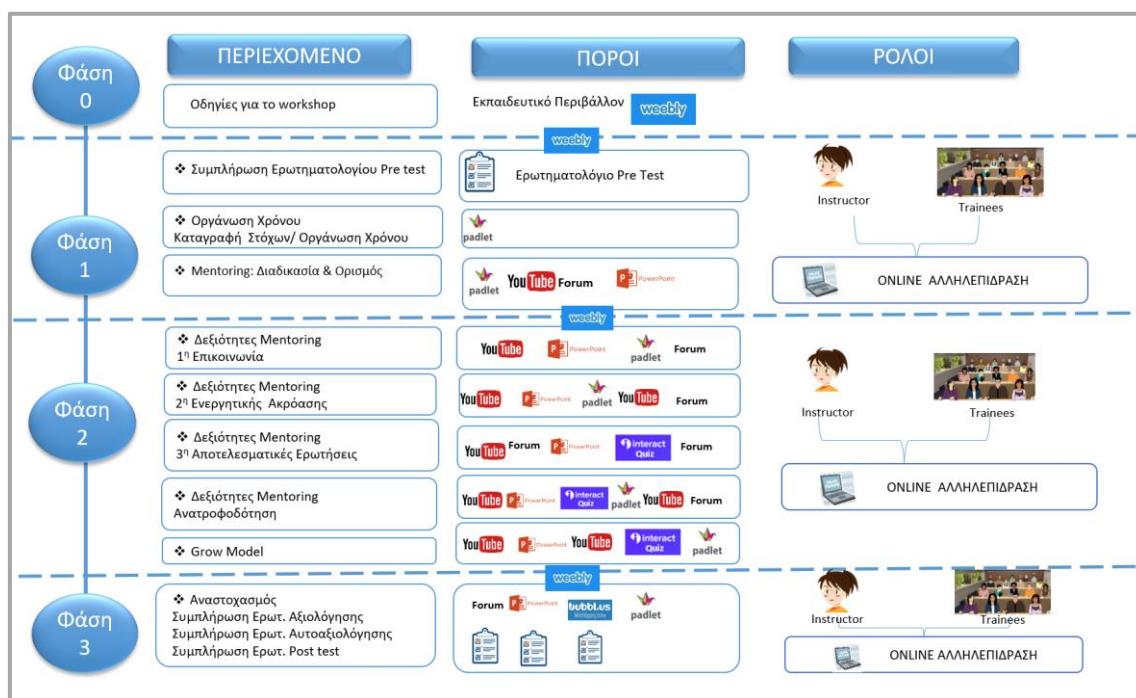
❖ Φάση 2: Εκτελεστική Φάση

Η δεύτερη ενότητα περιείχε στοιχεία της Εκτελεστικής φάσης (Performance Phase) της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αποτελεί τον κορμό του e-workshop, με το βασικό περιεχόμενο, που αφορά τις τέσσερις δεξιότητες του Mentoring, την Επικοινωνία, την Ενεργητική Ακρόαση, τις Αποτελεσματικές Ερωτήσεις, την Ανατροφοδότηση και το GROW model. Για κάθε μία από τις παραπάνω δεξιότητες, δημιουργήθηκε μία υποενότητα που περιείχε 3 δραστηριότητες ενώ η ενότητα που αφορούσε το GROW model περιλάμβανε 2. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν μία σειρά δραστηριοτήτων σε κάθε ενότητα, οι οποίες ενορχηστρώθηκαν με στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, με σκοπό να κατακτήσουν τις δεξιότητες Mentoring και το GROW model καθώς και να ενισχύσουν τους παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης τους. Η διάρκεια της φάσης αυτής είχε υπολογιστεί σε 2 ώρες.

❖ Φάση 3: Φάση Αναστοχασμού

Η τρίτη ενότητα, η φάση του αναστοχασμού (Self-reflection), αποτέλεσε το τελικό στάδιο για την ολοκλήρωση του e-workshop. Οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν μία σειρά δραστηριοτήτων αναστοχασμού, αναφορικά με τους προσωπικούς στόχους που αρχικά είχαν θέσει. Έπειτα προχώρησαν στην αυτοαξιολόγηση με σκοπό την ατομική τους αξιολόγηση σχετικά με την κατάκτηση του περιεχομένου και την εφαρμογή των δεξιοτήτων Mentoring. Η τελική δραστηριότητα, ήταν η κατασκευή ενός νοητικού χάρτη (mind map), βασισμένου στις κύριες έννοιες του e-workshop από τον κάθε συμμετέχοντα και η εναπόθεση του στον συνεργατικό πίνακα (Padlet). Τέλος, απάντησαν σε τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο της αξιολόγηση αναφορικά με το περιεχόμενο του workshop, το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης για την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring και το Post test.. Η διάρκεια της αυτής είχε υπολογιστεί σε 1:30 ώρα.

Παρακάτω παρουσιάζονται περιληπτικά τα βασικά στοιχεία της έρευνας.



Σχήμα 8 :Διαγραμματική αποτύπωση διαδικασίας έρευνας

3.8 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας και για να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση των παραγόντων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην κατάκτηση

δεξιοτήτων mentoring σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων πενταβάθμιας κλίμακας Likert, το οποίο αφορούσε τα ερευνητικά ερωτήματα RQ1,RQ2,RQ3. Τα ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, αντλήθηκαν και παραμετροποιήθηκαν από 5 εργαλεία συλλογής δεδομένων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια προ ελέγχου (pre test) ώστε να εξεταστούν οι παράγοντες αυτορρύθμισης και μετά ελέγχου (post test) με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού workshop. Για τα ερευνητικά ερωτήματα RQ4 δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το πρώτο αναφερόταν στην τελική αξιολόγηση και το δεύτερο στην αυτοαξιολόγηση της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται παρακάτω.

Ερωτηματολόγιο pre & post tests

Για απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα RQ1,RQ2,RQ3 αναφορικά με την αξιοποίηση και αξιολόγηση των γνωστικών παραγόντων και των παραγόντων κινήτρων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ως προς την επίδραση τους στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring, δημιουργήθηκε από τον σχεδιαστή-εκπαιδευτικό ένα ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων, οι οποίες απαντήθηκαν με τη χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert, από πολύ χαμηλό επίπεδο αληθείας (1) σε πολύ υψηλό επίπεδο αληθείας (5). Έτσι, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο pre και post test, το οποίο απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες πριν την έναρξη και μετά τη λήξη της διαδικασίας έρευνας.

Η αφόρμηση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου αυτού, ήταν η μελέτη της έρευνας των Milligan & Littlejohn(2014), με τίτλο «Supporting professional learning in a massive open online course», η οποία διερευνούσε το πώς επαγγελματίες, χρησιμοποιούσαν τους παράγοντες αυτορρύθμισης στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τα MOOCS. Οι ερευνητές δημιούργησαν ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο 42 ερωτήσεων για ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι οποίες αφορούσαν όλες τις φάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Με βάση αυτό, δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το οποίο δεν δομήθηκε αυθαίρετα αλλά έχοντας ως βάση έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία που συνοψίζονται ως εξής:

- ❖ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα 1,2,3 αναφορικά με την ενίσχυση των παραγόντων κινήτρων, αξιοποιήθηκε μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire),(Pintrich, 1991). Σκοπός χρήσης των ερωτήσεων αυτών ήταν η αξιολόγηση του παραγόντων κινήτρων των συμμετεχόντων πριν και μετά την ολοκλήρωση του workshop (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991).

❖ Learning Strategies Questionnaire (LSQ)

Το ερωτηματολόγιο LSQ (Learning Strategies Questionnaire), δημιουργήθηκε από τους Abrami & Aslan (2007) και περιλαμβάνει 80 δηλώσεις, στις οποίες καλούνται οι ερωτηθέντες να απαντήσουν δηλώνοντας συμφωνία ή διαφωνία, ώστε σταδιακά μέσω του σκορ που συγκεντρώνουν να καταταγούν σε ένα από τα τέσσερα στυλ μάθησης. Σκοπός, του ερωτηματολογίου είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των συμμετεχόντων.

❖ Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Το ερωτηματολόγιο αυτό, χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο δύο διαστάσεων της μάθησης τη μεταγνωστική και την οριοθέτηση της γνώσης . Οι ερωτήσεις που περιέχει αφορούν τον στρατηγικό σχεδιασμό, την αυτοπαρακολούθηση, την αυτοαξιολόγηση, τον προγραμματισμό και τη διαχείριση πληροφοριών (Brown, 1987; Flavell,1979; Jacobs & Paris, 1987).

❖ Occupational Self-efficacy scale (OS)

Για το δεύτερο σκέλος του, 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, αναφορικά με την ενίσχυση του παράγοντα κινήτρων, της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα από την Επαγγελματική Κλίμακά αξιολόγησης της Αυτοαποτελεσματικότητας (Occupational Self-efficacy scale ,OS). Ως επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οριστεί ως η αντίληψη ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητες του να εκτελεί αποτελεσματικά τις εργασίες του (Rigotti, Schyns, & Moir, 2008). Σκοπός χρήσης των ερωτήσεων αυτών ήταν η μέτρηση και αξιοποίηση του παράγοντα κινήτρων, της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων πριν και μετά την ολοκλήρωση του workshop για την εξαγωγή δεδομένων.

Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τελευταίας φάσης του ηλεκτρονικού workshop, οι συμμετέχοντες απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης. Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν να αξιολογηθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο του mentoring. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 ερωτήματα Σωστού-Λάθους. Δημιουργήθηκε από τον σχεδιαστή/εκπαιδευτή, συμπεριλαμβάνοντας βασικά ερωτήματα για το mentoring, από όλες τις ενότητες του workshop ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Τα ερωτήματα εξετάζουν την κατανόηση του περιεχομένου του e-workshop, αναφορικά με την έννοια και τη διαδικασία του Mentoring καθώς και τις δεξιότητες του, την επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τις αποτελεσματικές ερωτήσεις, την παροχή ανατροφοδότησης και το GROW model.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Κατάκτησης Δεξιοτήτων Mentoring

Για τις ανάγκες της ερευνητικής μελέτης, οι συμμετέχοντες ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες του διαδικτυακού workshop κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης. Σκοπός ήταν να προβούν σε μία αυτοαξιολόγηση αναφορικά με την κατάκτηση των δεξιοτήτων mentoring. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 ερωτήματα που απαντήθηκαν με τη χρήση 5βάθμη κλίμακα Likert, από το πολύ χαμηλό επίπεδο αληθείας (1) σε στο πολύ υψηλό επίπεδο αληθείας (5). Δημιουργήθηκε από τον σχεδιαστή/εκπαιδευτή, συμπεριλαμβάνοντας ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης για την κατάκτηση δεξιοτήτων Mentoring. Αυτές περιείχαν δηλώσεις με τις οποίες ο κάθε συμμετέχοντας αξιολογούσε τον εαυτό του ως προς τον βαθμό κατάκτησης και κατανόησης του περιεχομένου του e-workshop και της πρακτικής εφαρμογής τους, που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι σε θέση να επιτελέσει.

3.9 Επιλογή στατιστικών κριτηρίων

Για την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη διεξαγωγή έγκυρων και ασφαλών αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω στατιστικά κριτήρια:

Ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability Analysis)

Σύμφωνα με τον Μάρκου(2012), «η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο οι ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, μεταξύ τους αλλά και με το χαρακτηριστικό αυτό.» Προκειμένου λοιπόν να ελέγχει η ισχύς των ερευνητικών ερωτημάτων, ο ερευνητής προχώρησε στον έλεγχο της αμεροληψίας και αξιοπιστίας των ποσοτικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και ασφαλή αποτελέσματα. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Alpha του Chronbach, οι τιμές του οποίου αν είναι μεγαλύτερες από 0,7, τότε αποδεικνύεται ο συμμετέχοντες συμπλήρωσαν με προσοχή το ερωτηματολόγιο και όχι τυχαία. Αυτό, αποδεικνύει ότι τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν θα έχουν σε σημαντικό βαθμό αξιοπιστία.

Ανάλυση εγκυρότητας (Validity Analysis)

Ως «εγκυρότητα» ορίζεται ο βαθμός σύμφωνα με τον οποίο ένα ψυχομετρικό εργαλείο μετράει ακριβώς, αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί.(Μάρκου, 2012). Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής μελέτης, λήφθηκαν υπόψιν συγκεκριμένοι παράγοντες (Nunnally & Bernstein,1994) κατά τη διαδικασία κατασκευής των ερωτηματολογίων, οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής:

- Σαφείς, περιεκτικές οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίων για την ορθή διεξαγωγή της διαδικασίας
- Επιλογή ερωτήσεων ερωτηματολογίου, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων.
- Κλιμακούμενος βαθμός δυσκολίας, αποφυγή ερωτήσεων διπλής άρνησης
- Παράθεση ερωτήσεων με συγκεκριμένη σειρά, που καθορίστηκε ανάλογα με τον σκοπό που υπηρετούσαν.
- Επιλογή ερωτήσεων «κλειστού» τύπου, με σκοπό να είναι σαφείς και κατανοητές, και όχι «ανοικτού» τύπου, οι οποίες μπορούν να παρερμηνευτούν.

Γραμμική συσχέτιση Pearson (συντελεστής συσχέτισης r)

Η γραμμική συσχέτιση αναφέρεται στο μέτρο της εξάρτησης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στον έλεγχο των μηδενικών και ενναλακτικών υποθέσεων. Στην μηδενική υπόθεση $H=0$, δεν υπάρχει γραμμική

συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, ενώ στην εναλλακτική υπόθεση $H=1$, ισχύει το αντίθετο, δηλαδή υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών. Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συντελεστής είναι από -1 έως και +1. Πιο συγκεκριμένα, όσο οι τιμές βρίσκονται πιο κοντά στη μονάδα (απόλυτη τιμή), τόσο δηλώνουν ότι υπάρχει όλο και πιο ισχυρή γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ όσο πιο κοντά βρίσκονται 0, τόσο δηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

3.10 Εκπαιδευτικό Πρόβλημα

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, το εκπαιδευτικό πρόβλημα αφορά τα εξής:

- την ενίσχυση των γνωστικών παραγόντων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης
- την ενίσχυση των παραγόντων κινήτρων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης
- την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων Mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων και της παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης,
- την εξοικείωση με το Grow Model.

3.12 Ερευνητικά περιβάλλοντα και ψηφιακά εργαλεία

3.12.1 Γενικές πληροφορίες για τον σχεδιασμό

Για τον σχεδιασμό της ιστοσελίδας της ερευνητικής μελέτης, αξιοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο Weebly. Με βάση τις δυνατότητες που παρέχει και ορισμένες εφαρμογές που ενσωματώθηκαν, δημιουργήθηκε ένα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό εργαστήριο με σκοπό την κατάκτηση δεξιοτήτων Mentoring για εκπαιδευτικούς, με τη χρήση του μοντέλου αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman(2000). Η επιλογή του ονόματος της ιστοσελίδας «Apt2The Mentoring Labyrinth» συνδέεται με το περιεχόμενο του και το εκπαιδευτικό σενάριο με το οποίο ενορχηστρώθηκε.

Όσον αφορά την ψηφιακή πλατφόρμα του Weebly, παρουσιάζει ποικίλα πλεονεκτήματα, με το κυριότερο να είναι η ευκολία χρήσης από τον σχεδιαστή-εκπαιδευτικό όσο και από τους χρήστες. Ακόμη παρέχεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης φόρμας σχολίων, ενός app που προσφέρεται από το weebly, με αποτέλεσμα στις περισσότερες δραστηριότητες οι χρήστες να έχουν τη δυνατότητα απάντησης ερωτήσεων, λειτουργώντας ως forum αλλά

και να συνδιαλέγονται εποικοδομητικά. Επίσης, η ενσωμάτωση πολλών εφαρμογών που εξυπνέρησαν τις δραστηριότητες και το περιεχόμενο της ιστοσελίδας όπως του διαδραστικού πίνακα ανακοινώσεων, βοήθησαν στην επιτυχή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι αν και οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί, το υλικό του workshop δομήθηκε με σκοπό να μπορεί να παραμετροποιηθεί, ώστε να χρησιμοποιηθεί και για άλλες ομάδες που θα επιθυμούσαν να κατακτήσουν τις δεξιότητες mentoring, σε άλλη χρονική στιγμή. Συνεπώς κάθε ενότητα μπορεί να λειτουργήσει ξεχωριστά και συνδυαστικά με τις υπόλοιπες ανάλογα με τις ανάγκες μάθησης των συμμετεχόντων. Σχετικά με την πλοήγηση της ιστοσελίδας ακολουθεί γραμμική πορεία ώστε να είναι εύχρηστη για τους συμμετέχοντες.

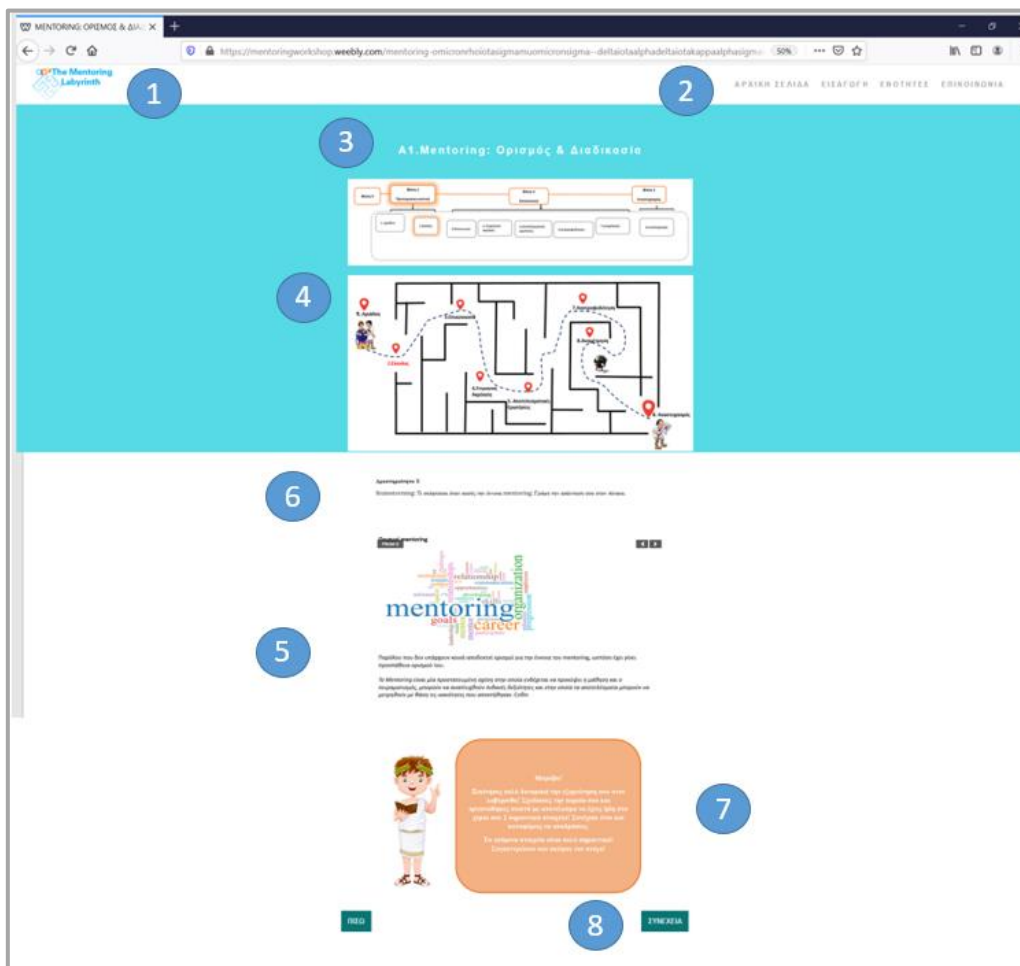
3.12.2 Περιβάλλον Χρήστη

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του γραφικού περιβάλλοντος του online workshop, με τίτλο «Apt² The Mentoring Labyrinth» και η δομή των ενοτήτων του είναι ομοιόμορφα δομημένα ώστε να παρουσιάζουν ευκολία χρήσης και παρακολούθησης της ροής του εκπαιδευτικού σεναρίου για τους χρήστες ([βλ. Αποσπάσματα οδηγού e-workshop](#)). Πιο συγκεκριμένα, αποτελούνται από τα παρακάτω πεδία:

1. **Λογότυπο:** Το λογότυπο του workshop, βρίσκεται αριστερά στην κορυφή του ιστοτόπου, σε όλες τις σελίδες που μπορεί να ανοίξει ο χρήστης.
2. **Κεντρικό Μενού:** Εμφανίζεται δεξιά στην κορυφή όλων των σελίδων του ιστοτόπου. Δημιουργήθηκαν 4 βασικές ενότητες ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ, ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΕΝΟΤΗΤΕΣ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ.
3. **Τίτλος ενοτήτων:** Στο κέντρο των σελίδων του ιστοτόπου παρουσιάζεται ο τίτλος της επιλεγμένης ενότητας που σχετίζεται με το περιεχόμενο και το υπερκείμενο σενάριο.
4. **Sitemap:** Αφορά την ροή του e-workshop. Παρουσιάζεται στους χρήστες, με τη μορφή διαγράμματος αντιστοιχίας φάσεων-εκπαιδευτικού σεναρίου καθώς και με οπτική απεικόνιση, ώστε να γνωρίζουν σε ποιο σημείο του εκπαιδευτικού σεναρίου βρίσκονται.
5. **Βασικό Περιεχόμενο:** Υπάρχει σε κάθε ενότητα και αφορά το βασικό υποστηρικτικό υλικό, με την μορφή παρουσιάσεων, βίντεο και εικόνων.

Πληροφορεί τους συμμετέχοντες για το περιεχόμενο της ενότητας και με βάση αυτό, προχωρούν στις δραστηριότητες.

6. **Δραστηριότητες:** Σε συνδυασμό με το βασικό περιεχόμενο των ενοτήτων, βρίσκονται οι δραστηριότητες του workshop, που καλούνται οι συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν για την επιτυχή διεξαγωγή του e-workshop.
7. **Πληροφορίες:** Με την ολοκλήρωση κάθε ενότητας παρουσιάζονται ορισμένες πληροφορίες, σαν μία μικρή αφήγηση του σημείου που βρίσκεται ο χρήστης στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού σεναρίου.
8. **Κουμπιά πλοήγησης:** Η πλοήγηση του e-workshop είναι γραμμική σε όλες τις ενότητες. Στο τέλος δεξιά και αριστερά κάθε σελίδας υπάρχει το ανάλογο κουμπί πλοήγησης στην επόμενη και αντίστοιχα στην προηγούμενη ενότητα.



Εικόνα 5:Γραφικό περιβάλλον χρήστη

3.12.3 Εργαλεία ανάπτυξης ηλεκτρονικού υλικού

- **Youtube:** αποτελεί έναν ιδιαίτερα δημοφιλή ιστότοπο που επιτρέπει στους χρήστες την αναζήτηση, παρακολούθηση, κοινοποίηση και αποθήκευση ψηφιακών βίντεο και ταινιών. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν βίντεο από τον ιστότοπο αυτό. Για την εισαγωγή στο θέμα του mentoring, στην ενότητα A1. ενσωματώθηκε βίντεο από το Youtube. Βίντεο ενσωματώθηκαν ακόμη για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων 8,10,13,16 και 19 ώστε να κατανοήσουν το θέμα κάθε ενότητας και να απαντήσουν στα ερωτήματα του forum.

- **Padlet:** είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που χρησιμοποιείται ως διαδραστικός τοίχος-πίνακας ανακοινώσεων (real-time collaboration online whiteboard). Η χρήση του εργαλείου προάγει την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο των συμμετεχόντων καθώς επιτρέπει τον καταιγισμό ιδεών και την ανταλλαγή απόψεων, μέσω γραπτών μηνυμάτων, εικόνας, video και ήχου. Επιπλέον παρέχει την δυνατότητα αξιολόγησης της κατανόησης ενός ζητήματος από τους συμμετέχοντες, καθώς και την ικανότητα διατύπωσης της σκέψης των μαθητών με σύντομο και σαφή τρόπο (Wang, 2015). Ακόμη στην αξιολόγηση συμβάλλει και η άμεση και καθολική συλλογή δεδομένων. Οι αναρτήσεις δύναται να περιέχουν έως 160 χαρακτήρες και εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα ως χαρτιά σημειώσεων, κάνοντας ταυτόχρονα το ψηφιακό περιβάλλον φιλικό προς τον χρήστη.

Στο παρόν εξ αποστάσεως εργαστήριο (e-workshop), το Padlet ενσωματώθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Weebly, με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται η μετάβαση σε διαφορετική ιστοσελίδα για την ανάρτηση πληροφοριών. Αξιοποιήθηκε σε ποικίλες δραστηριότητες όπως στην δραστηριότητα 2 ως πίνακας ελέγχου στόχων, στην δραστηριότητα 3 ως πίνακας καταιγισμού ιδεών, στις δραστηριότητες 4,8,11 και 20 ως forum με την απάντηση ερωτήσεων κατανόησης, την ανταλλαγή απόψεων. Για το τελικό project που είχαν να δημιουργήσουν οι συμμετέχοντες το padlet στην δραστηριότητα 22 χρησιμοποιήθηκε ως πίνακας ανάρτησης του Mind map.

- **Google forms:** εντάσσεται στις εφαρμογές της Google και αποτελεί ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας φορμών. Κάθε χρήστης που έχει ένα e-mail στην Google μπορεί να χρησιμοποιήσει δωρεάν την υπηρεσία και να δημιουργήσει ό,τι επιθυμεί. Χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες για την δημιουργία και τον διαμοιρασμό ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων καθώς είναι ένα εύχρηστο εργαλείο που επιτρέπει την εύκολη και γρήγορη συλλογή δεδομένων. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε σε δύο φάσεις (1^η ενότητα και 3^η ενότητα) με τη μορφή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων pre test και post test για να διερευνηθούν οι παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης καθώς και για την τελική αξιολόγηση κατάκτησης δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες.
- **Interact:** αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία quiz ερωτήσεων και αξιολογήσεων. Η ευχρηστία του εργαλείου και εύκολη ενσωμάτωση τους σε ιστοσελίδες όπως το Weebly το καθιστούν ιδιαίτερα προσίτο σε χρήστες που δεν γνωρίζουν γλώσσες προγραμματισμού. Στο online workshop το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση του περιεχόμενου στις δραστηριότητες 14,16 και 19.
- **Bubbl:** είναι ένα ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας νοητικών χαρτών (mind maps), το οποίο χρησιμοποιείται για τη δημιουργία project και ως πίνακας συνεργασίας και καταίγισμού ιδεών. Χρησιμοποιήθηκε εξαιτίας της ευχρηστίας του για τους χρήστες και της εύκολης ενσωμάτωσης του στο Weebly. Αξιοποιήθηκε στην τελευταία ενότητα του workshop για τη δημιουργία νοητικού χάρτη ως τελική δραστηριότητα για την ολοκλήρωση του.

3.13 Αναλυτική ροή ηλεκτρονικού εργαστηρίου (e-workshop)

Για τον σχεδιασμό του e-workshop «Apt2The Mentoring Labyrinth» αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα του Weebly. Όλο το εκπαιδευτικό σενάριο δομήθηκε με στοιχεία της θεωρίας αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (2000). Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού κατάκτησης των βασικών δεξιοτήτων Mentoring

και του GROW model καθώς και την ενίσχυση των παραγόντων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Οι βασικές δεξιότητες είναι:

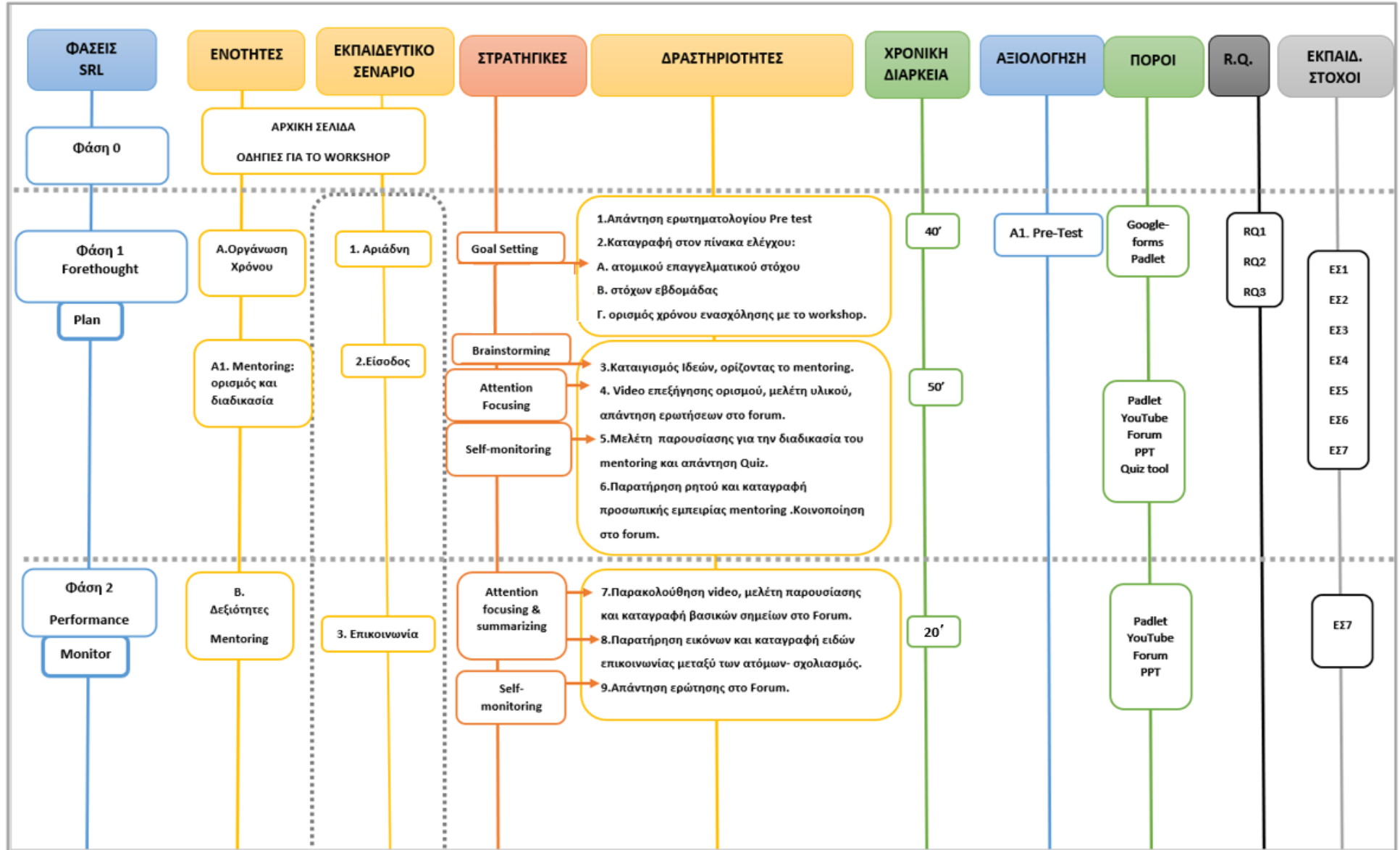
- η επικοινωνία
- η ενεργητική ακρόαση
- οι αποτελεσματικές ερωτήσεις
- η παροχή ανατροφοδότησης
- το GROW Model

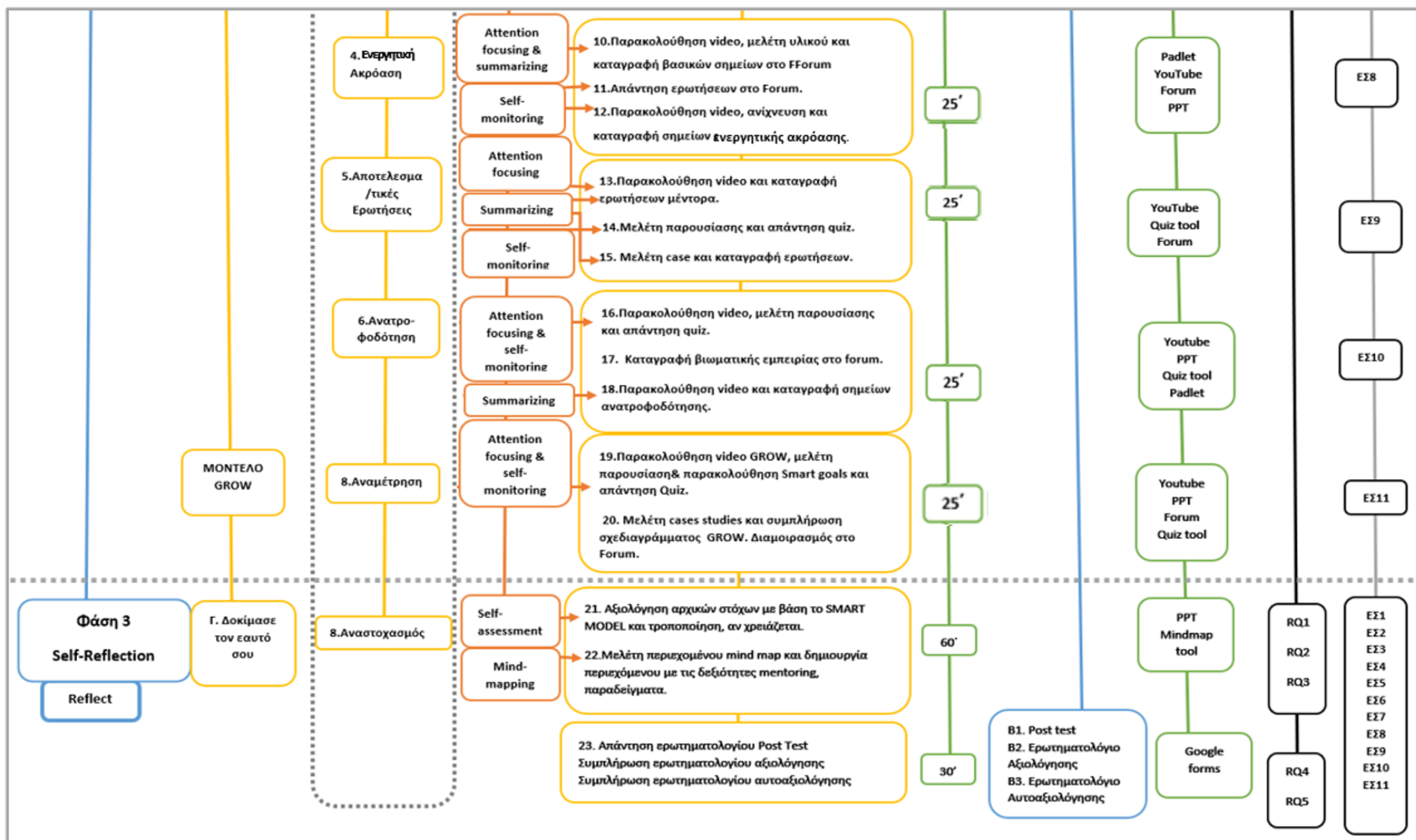
Οι παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αφορούν:

- Την στοχοθεσία (goal setting) & τον στρατηγικό σχεδιασμό (strategic planning)
- Τα ενδιαφέροντα (task interest) & την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)
- Την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) & την ικανοποίηση (self-satisfaction)

Για το παρόν εξ αποστάσεως εργαστήριο αξιοποιήθηκαν οι 3 φάσεις του μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, για κάθε μία από τις οποίες σχεδιάστηκαν αντίστοιχες δραστηριότητες. Οι φάσεις του μοντέλου παραμετροποιήθηκαν με σκοπό να μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό πρόγραμμα και συνδυάστηκαν με στρατηγικές όπως τη στοχοθεσία, το brainstorming, την εστίαση προσοχής, την αυτό-παρακολούθηση, τη σύνοψη, την αυτοαξιολόγηση και την υλοποίηση τελικού Mindmap. Σε κάθε ενότητα εμφανίζεται παράλληλα με αυτήν, το εκπαιδευτικό σενάριο σε σχηματική και οπτική απεικόνιση .

Ταυτόχρονα, στους συμμετέχοντες παρέχεται υποστηρικτικό υλικό με τη μορφή εικόνων, βίντεο, παρουσιάσεων και κειμένου με σκοπό να επέλθουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να επιτευχθούν οι στόχοι γνωστικού και μεταγνωστικού περιεχομένου. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν για το e-workshop, εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως. Παρακάτω παρουσιάζεται η ροή του workshop.

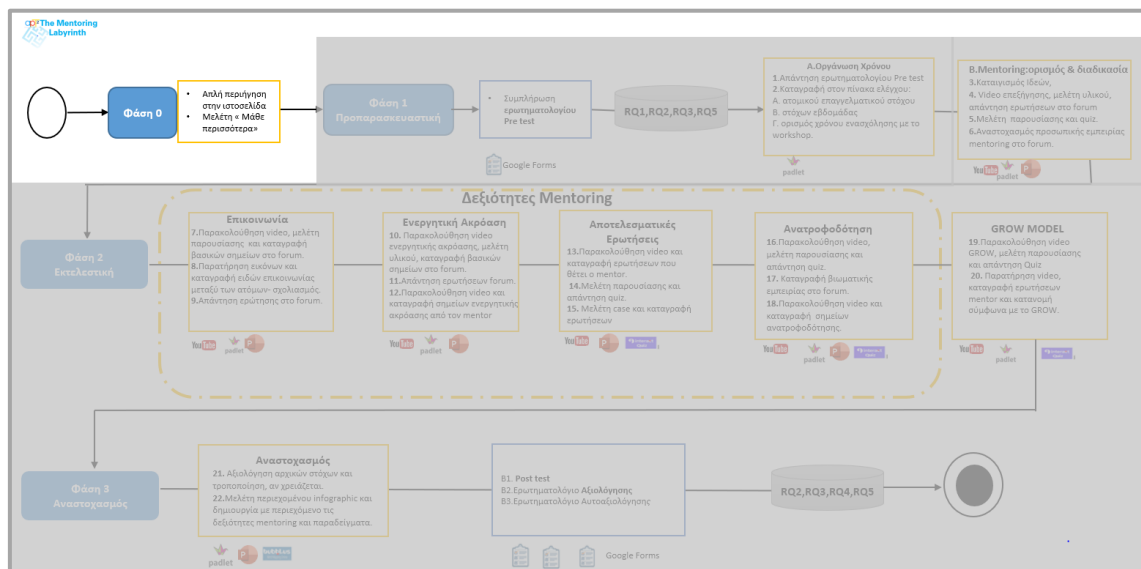




Σχήμα 9 : Ροή του εργαστηρίου 'Apt2The Mentoring Labyrinth'

Οι συμμετέχοντες ξεκινούν την περιήγηση τους από την ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ και ακολουθώντας τα κουμπιά πλοήγησης της ιστοσελίδας, προχωρούν στην επόμενη ενότητα την ΕΙΣΑΓΩΓΗ, όπου ενημερώνονται για τη δομή και τα περιεχόμενα του e-workshop. Στη συνέχεια προχωρούν στην σελίδα ΕΝΟΤΗΤΕΣ, στην καρτέλα ΟΔΗΓΙΕΣ και μελετούν τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουν για να ξεκινήσουν το e-workshop. Πιο αναλυτικά, ο σχεδιασμός του e-workshop ([βλ. Παράρτημα Β- Αποσπάσματα Οδηγού e-workshop](#)) πραγματοποιήθηκε ως εξής:

Φάση 0: Αρχική Σελίδα/Οδηγίες για το workshop



Σχήμα 10 : Διαγραμματική ροή φάσης 0

Αποτελεί την εισαγωγική ενότητα του e-workshop, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν το περιβάλλον της ιστοσελίδας που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, μελετούν τις γενικές οδηγίες για το workshop και το εκπαιδευτικό σενάριο.

Το εκπαιδευτικό σενάριο αναφέρεται σε έναν μύθο που έχει προσαρμοστεί στη σημερινή πραγματικότητα και εντάσσει τους συμμετέχοντες ως πρωταγωνιστές που χρειάζεται να συγκεντρώσουν μία σειρά από στοιχεία ώστε να καταφέρουν να βγουν από τον λαβύρινθο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

Για να συμμετέχεις στο e-workshop θα χρειαστεί να ταξιδέψεις πίσω στον χρόνο και να εξερευνήσεις τον λαβύρινθο του Μινώταυρου!

Ο συμβολικός μύθος αναφέρει.....

Έχοντας κερδίσει τον πόλεμο με την Αθήνα, ο βασιλιάς της Κνωσού, Μίνωας,

ζήτησε ως ποινή, κάθε 4 χρόνια, να στέλνονται στο νησί, 7 νέες και 7 νέοι Αθηναίοι, για να τους κατασπαράξει ο Μινώταυρος. Κάποτε ο Θησέας, γιος του βασιλιά της Αθήνας, αποφάσισε να την απαλλάξει από αυτόν τον φόρο αίματος. Έτσι ταξίδεψε στο νησί ώστε να σκοτώσει τον Μινώταυρο. Έξω από τον λαβύρινθο, συνάντησε την Αριάδνη, η οποία τον ερωτεύτηκε και θέλησε να τον βοηθήσει, δίνοντας του ένα μίτο. Ο Θησέας σκότωσε τον Μινώταυρο και χάρη στο μίτο, βγήκε νικητής από τον λαβύρινθο!

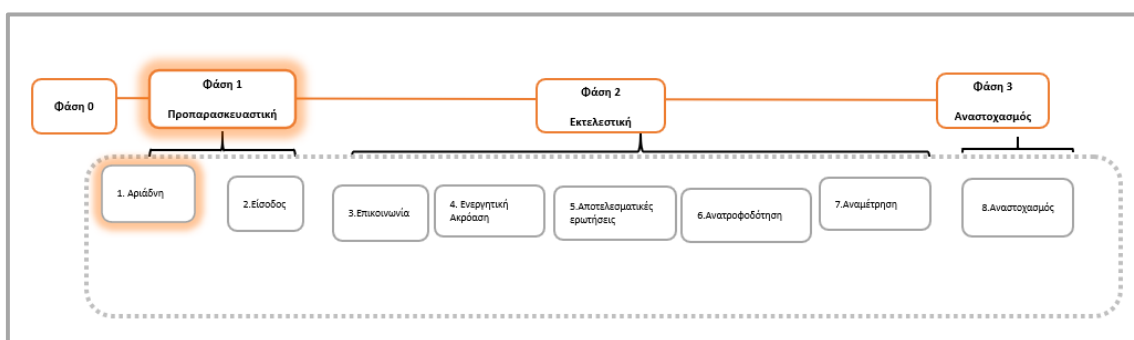
Είσαι έτοιμος να μπεις στον δικό σου λαβύρινθο, να αναζητήσεις και να ιεραρχήσεις τους στόχους σου;

Να αποκτήσεις νέες δεξιότητες και να ανελιχθείς στον επαγγελματικό σου τομέα.

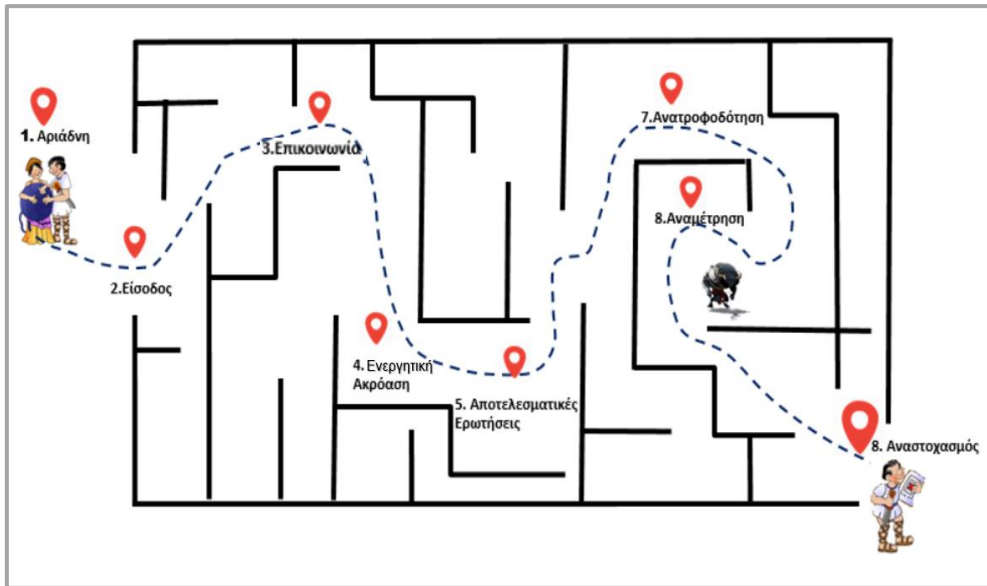
Αν, ναι, τότε ως νέος Θησέας, μπες στον λαβύρινθο, δημιούργησε τον μίτο με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θα αποκτήσεις καθώς ολοκληρώνεις κάθε ενότητα και αξιοποίησε τον σωστά για να βγεις από τον λαβύρινθο, σκοτώνοντας τον Μινώταυρο.

Πρέπει να συγκεντρώσεις 3 στοιχεία! Δες τον λαβύρινθο.... Θα τα καταφέρεις;

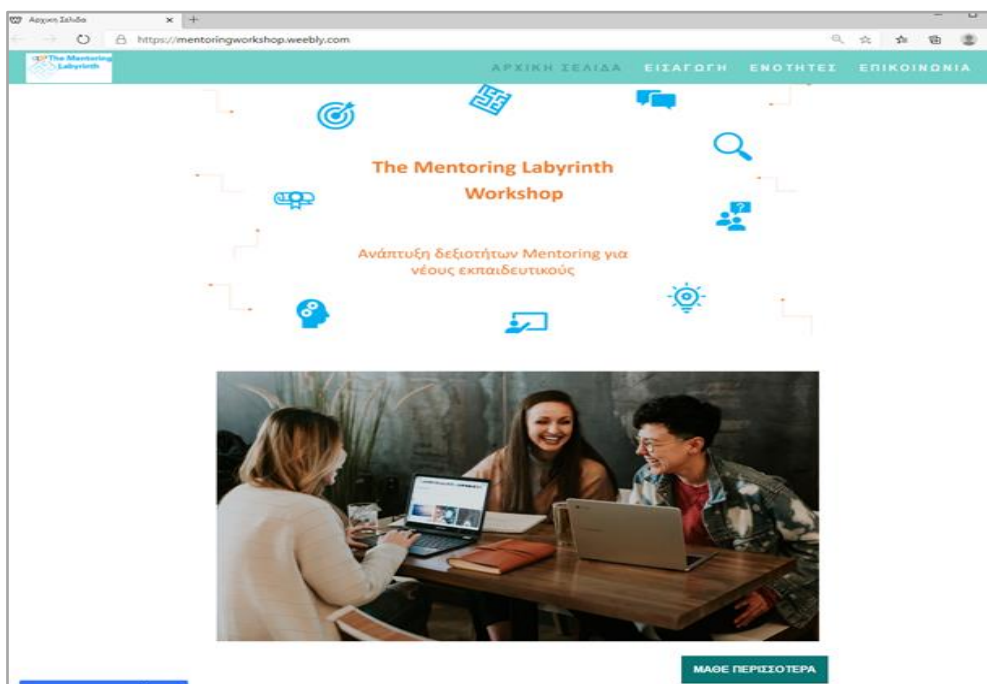
Με βάση τον παραπάνω εκπαιδευτικό σχεδιασμό και το εκπαιδευτικό σενάριο παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες σε σχηματική απεικόνιση η ροή του εκπαιδευτικού σεναρίου, ώστε να γνωρίζουν σε ποιο σημείο του e-workshop, βρίσκονται. Ανάλογα την υποενότητα που βρίσκονται παρουσιάζεται φωτίζεται η αντίστοιχη φάση και στον λαβύρινθο κοκκινίζει η ονομασία του κόμβου.



Σχήμα 11 : Διάγραμμα φάσεων-κόμβων



Σχήμα 12 : Ροή εκπαιδευτικού σεναρίου



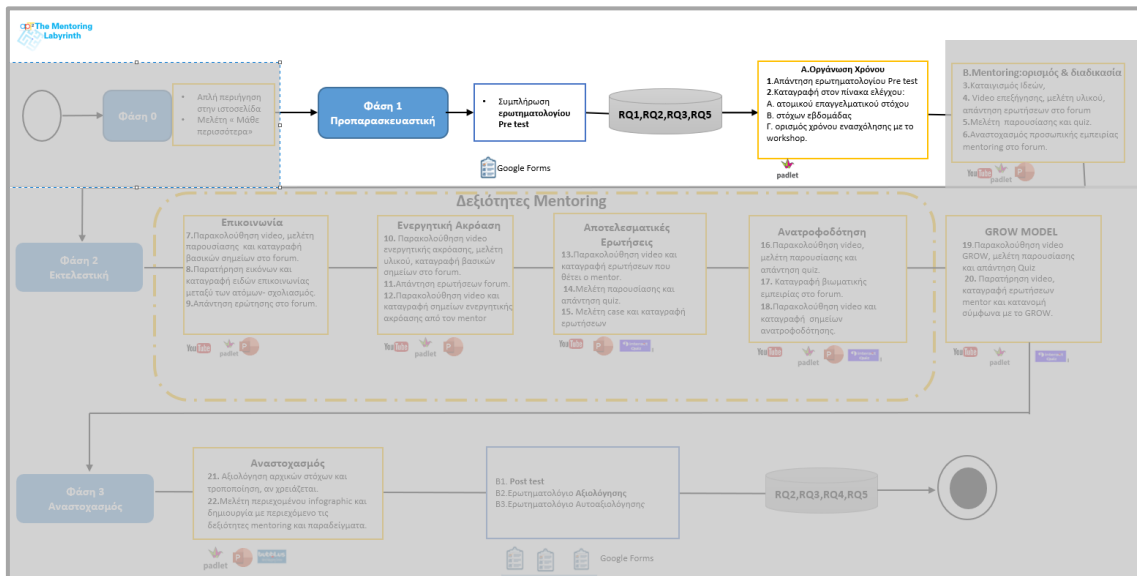
Εικόνα 6 : ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Φάση 1: Προπαρασκευαστική

Σε αυτήν την ενότητα οι συμμετέχοντες έχοντας μελετήσει το εκπαιδευτικό ξεκινούν τις δραστηριότητες της φάσης αυτής, που διαχωρίζονται σε 2 υποενότητες.:

A. Οργάνωση Χρόνου & B. Mentoring: ορισμός και διαδικασία.

A. Οργάνωση Χρόνου



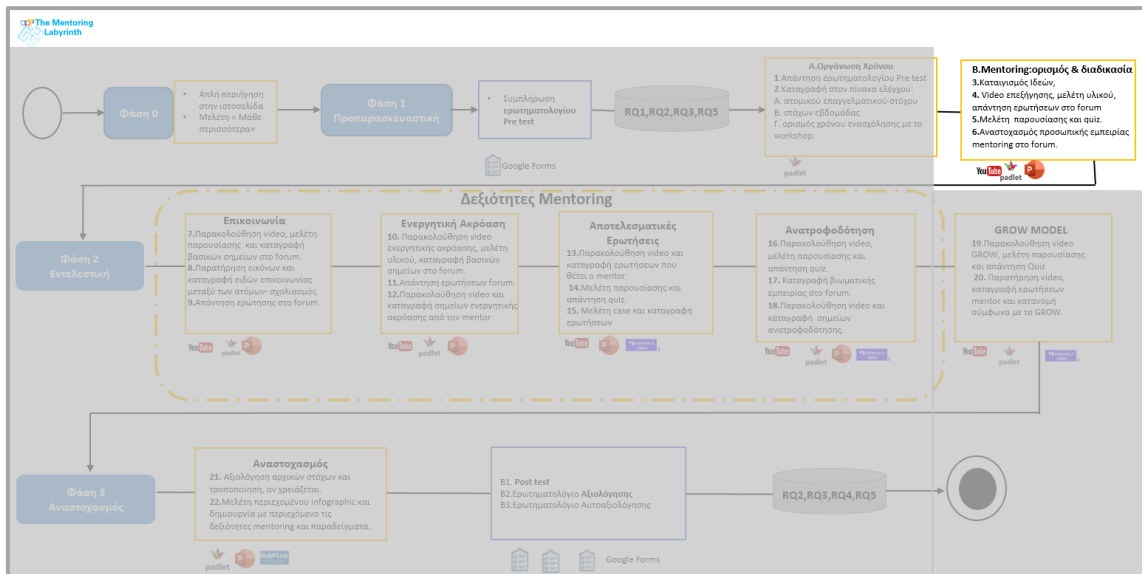
Σχήμα 13 : Διαγραμματική ροή, φάση 1/Οργάνωση Χρόνου

Η 1^η επιμέρους ενότητα περιλαμβάνει δύο βασικές δραστηριότητες του workshop.

1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου pre test σε φόρμα του google forms.
2. Καταγραφή μακροπρόθεσμων, βραχυπρόθεσμων επαγγελματικών ή και ακαδημαϊκών στόχων και οργάνωση μαθησιακή πορείας στο workshop (μαθησιακοί στόχοι για το workshop, χρόνος ολοκλήρωσης) στο padlet.

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται η αλληλουχία των φάσεων και των δραστηριοτήτων της υποενότητας. Το άσπρο φόντο υποδεικνύει την υποενότητα που εξηγείται.

B. Mentoring : ορισμός και διαδικασία



Σχήμα 14 : Διαγραμματική ροή, φάση 1/Mentoring: ορισμός & διαδικασία

Η 2η επιμέρους ενότητα, αποτελεί την εισαγωγή των συμμετεχόντων στο γνωστικό αντικείμενο του Mentoring. Περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες:

1. Καταιγισμός ιδεών για τον ορισμό του Mentoring και καταγραφή.
2. Εισαγωγή στο περιεχόμενο με παρακολούθηση video μελέτη υλικού παρουσίασης της έννοιας και απάντηση ερώτησης στο Forum.
3. Μελέτη 2ης παρουσίασης για τη διαδικασία του Mentoring και απάντηση quiz ερωτήσεων.
4. Καταγραφή προσωπικής εμπειρίας Mentoring.

Στο τέλος της ενότητας οι συμμετέχοντες βλέπουν μία μικρή αφήγηση που τους ενημερώνει ότι ολοκλήρωσαν με επιτυχία την 1^η φάση.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αντιστοιχία των δραστηριοτήτων και οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν στην 1^η φάση. Επίσης αναλύεται η μέθοδος αξιοποίησης τους στο e- workshop.

Πίνακας 6:Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 1ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου

Δραστηριότητες	Στρατηγικές
----------------	-------------

<p>Δρ2: Καταγραφή στον πίνακα ελέγχου: Α. ατομικού επαγγελματικού στόχου Β. στόχων εβδομάδας Γ. προγραμματισμός ενασχόλησης με το e-workshop</p> <p>Δρ3. Καταιγισμός ιδεών αναφορικά με την έννοια του mentoring. Παράθεση ιδεών στον συνεργατικό πίνακα του padlet.</p> <p>Δρ4. Video επεξήγησης της έννοια του mentoring, μελέτη υλικού και απάντηση ερωτήσεων στο forum.</p> <p>Δρ5. Μελέτη παρουσίασης για την διαδικασία του mentoring και απάντηση quiz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Goal Setting (Στοχοθεσία)</u> Ο κάθε συμμετέχων εφαρμόζοντας την στρατηγική της στοχοθεσίας θέτει στόχους. Κατ' αυτόν τον τρόπο οργανώνει την ατομική πορεία της μάθησης του και ορίζει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του έργου που θα επιτελέσει. Η λειτουργία της στρατηγικής της στοχοθεσίας στο e-workshop αποσκοπεί στην παρουσίαση <i>θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους συμμετέχοντες όπως την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την αίσθηση της αυτονομίας</i> (Bloom, M, 2013). • <u>Brainstorming (Καταιγισμός Ιδεών)</u> Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται ως αφόρμηση για την εισαγωγή των συμμετεχόντων στο γνωστικό αντικείμενο και αποσκοπεί στην ενεργή συμμετοχή όλων συμμετεχόντων και τον προβληματισμό τους για το γνωστικό αντικείμενο. Με στόχο την ποσότητα ιδεών για την έννοια του « mentoring» και όχι τόσο στην ποιότητα τους. • <u>Attention focusing (Εστίαση προσοχής)</u> Η στρατηγική αυτή αξιοποιείται για την εστίαση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στο θέμα που εξετάζεται καθώς και τη διατήρηση της ώστε να κατακτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο που παρουσιάζεται. Για τον σκοπό αυτό οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν ένα ολιγόλεπτο video (3.15') με ιδιαίτερα γραφικά που παρουσίαζε παραστατικά και επεξηγηματικά την έννοια του mentoring. • <u>Self-monitoring (Αυτό-παρακολούθηση)</u> Η στρατηγική της αυτό-παρακολούθησης αξιοποιείται για την προσωπική εποπτεία της διαδικασίας μάθησης του ατόμου έως μία συγκεκριμένη χρονική με σκοπό να ελέγξει τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται. Σε περίπτωση που κρίνει ότι δεν είναι αποτελεσματικός προσπαθεί να αλλάξει τα στοιχεία εκείνα που τον παρακωλύουν από την πορεία μάθησης του. Πιο συγκεκριμένα, στο e-workshop, οι συμμετέχοντες, αφού μελετούν και το δεύτερο μέρος για το mentoring απαντούν σε ένα γρήγορο μικρής έκτασης quiz ώστε να ελέγξουν τι έχουν κατακτήσει έως αυτήν τη στιγμή και αν η προσπάθειά τους ήταν αποτελεσματική.
--	--

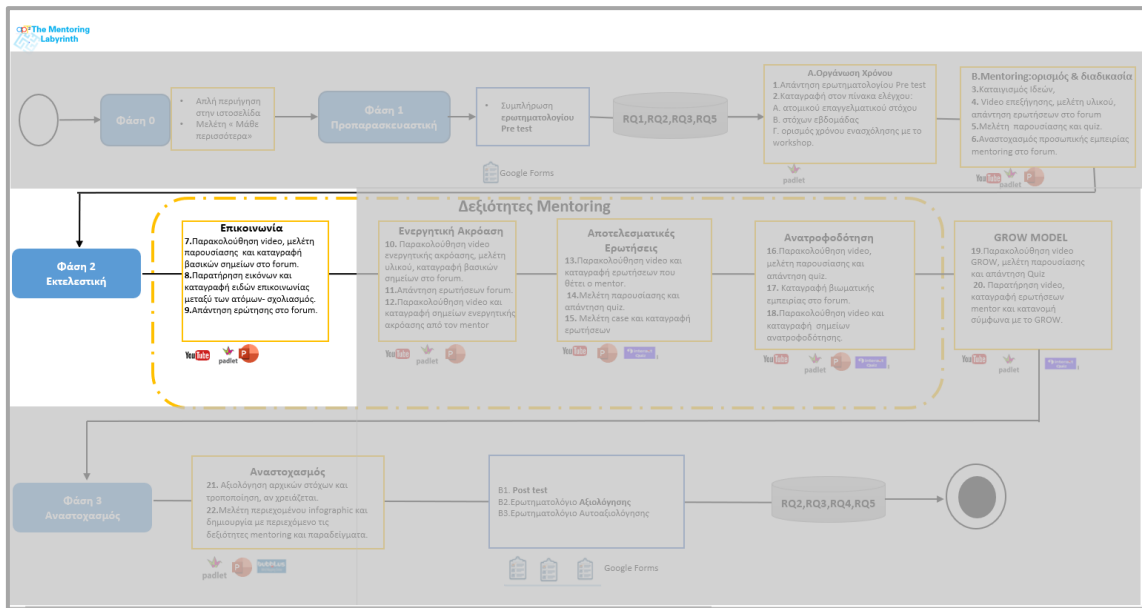
Φάση 2 : Εκτελεστική

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ MENTORING & MONTELA

Οι συμμετέχοντες προχωρούν στη 2^η ενότητα του workshop που περιλαμβάνει 5 υποενότητες, με τις τέσσερις βασικές δεξιότητες του Mentoring καθώς και το μοντέλο καθοδήγησης το GROW.

Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται συνολικά η Ροή του e-workshop που αφορά τη δεύτερη φάση.

1^η Δεξιότητα mentoring : Επικοινωνία

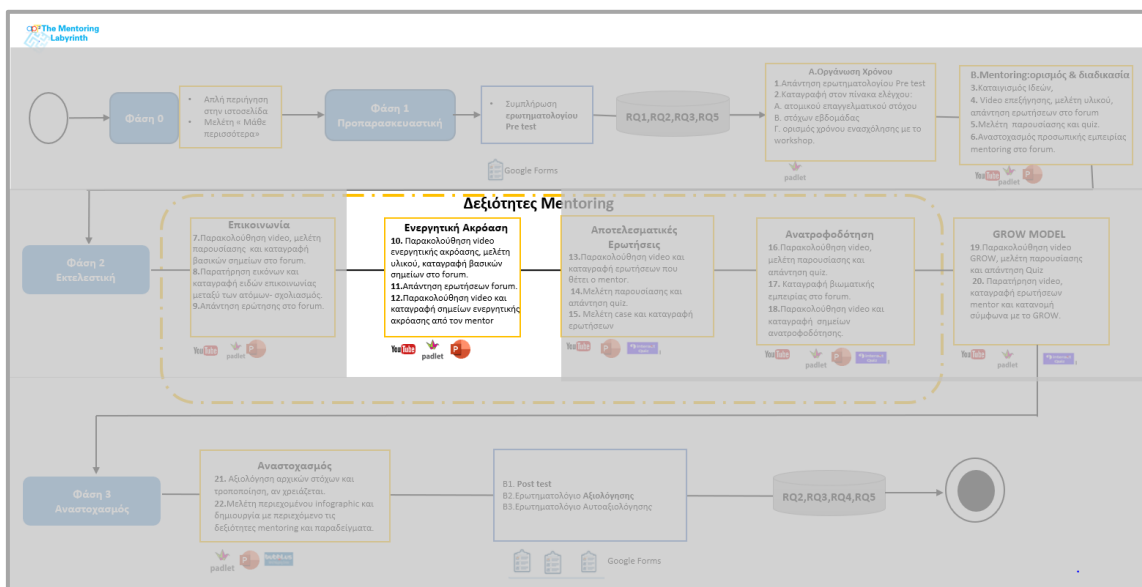


Σχήμα 15 : Διαγραμματική ροή, φάση2/ Επικοινωνία

Η πρώτη υποενότητα αφορά την βασική δεξιότητα του Mentoring, την Επικοινωνία.

- Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν ένα εισαγωγικό video και μελετούν το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας.
- Καταγράφουν τα βασικά σημεία και συνεχίζουν στις επόμενες δραστηριότητες.
- Η τελική δραστηριότητα της ενότητας περιλαμβάνει την αυτοπαρακολούθηση (monitoring) της μαθησιακής πορείας του ατόμου καθώς καλείται να απαντήσει σε μία βασική ερώτηση για το περιεχόμενο της ενότητας.

2η Δεξιότητα mentoring : Ενεργητική ακρόαση

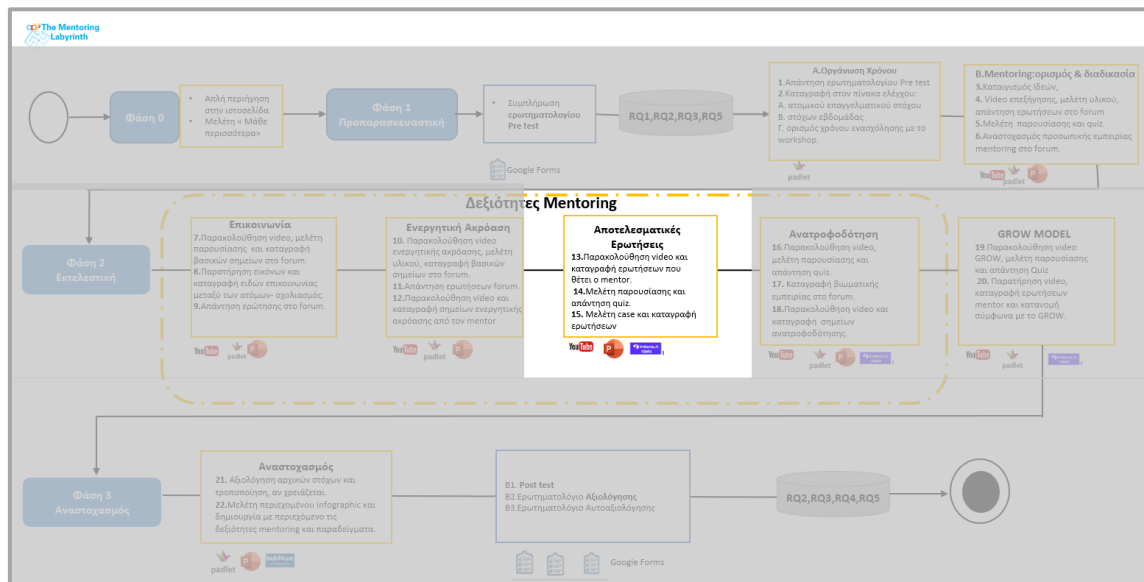


Σχήμα 16 : Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Ενεργητική ακρόαση

Η δεύτερη βασική δεξιότητα Mentoring, είναι η ενεργητική ακρόαση. Οι δραστηριότητες της υποενότητας αυτής, διαρθρώνονται ως εξής:

- Οι συμμετέχοντες μελετούν το περιεχόμενο και καταγράφουν τα βασικά σημεία περιληπτικά. Στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις του forum.
- Έπειτα, παρακολουθούν μία συνεδρία mentoring και καταγράφουν τις σωστές τεχνικές ενεργητικής ακρόασης στο αντίστοιχο πεδίο.

3^η Δεξιότητα mentoring : Αποτελεσματικές ερωτήσεις

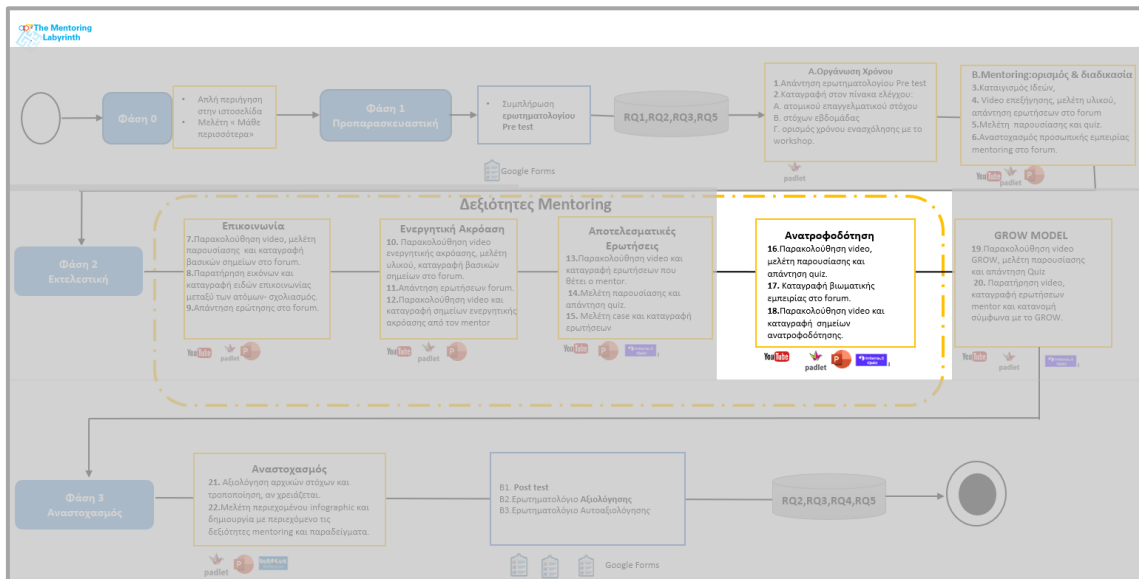


Σχήμα 17 : Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Αποτελεσματικές ερωτήσεις

Η τρίτη βασική δεξιότητα αφορά τις αποτελεσματικές ερωτήσεις και οι δραστηριότητες της, ακολουθούν τη συνοχή και την πορεία των παραπάνω δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες διαρθρώνονται ως εξής:

- Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν μία δεύτερη συνεδρία mentoring, με σκοπό να καταγράψουν τις ερωτήσεις που θέτει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο.
- Μελετούν την παρουσίαση και αφού έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο, απαντούν στις ερωτήσεις του quiz.
- Η τελευταία δραστηριότητα περιλαμβάνει την μελέτη δύο case studies και την καταγραφή των ερωτήσεων που θα έθετε κάθε συμμετέχων σε ρόλο μέντορα, προκειμένου να βοηθήσει τους καθοδηγούμενους των case studies.

4^η Δεξιότητα mentoring : Παροχή ανατροφοδότησης

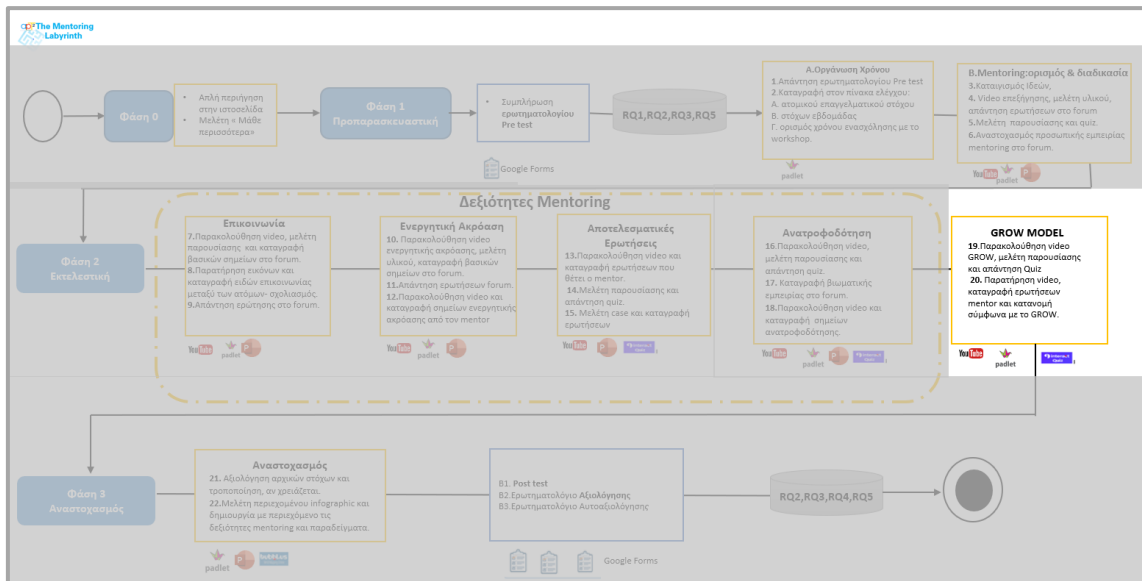


Σχήμα 18 : Διαγραμματική ροή, φάση 2/ Ανατροφοδότηση

Η τελευταία δεξιότητα Mentoring είναι η ανατροφοδότηση και πώς μπορεί να είναι επικοινωνιακή για το άτομο που την λαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες:

- Παρακολουθούν το video και την παρουσίαση. Στη συνέχεια απαντούν στις ερωτήσεις του quiz.
- Καταγράφουν τη βιωματική τους εμπειρία στο forum, με οδηγό της πληροφορίες της δραστηριότητας.
- Τέλος, παρακολουθούν μία συνεδρία mentoring, που πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες και παρατηρούν τη συνομιλία του μέντορα με τον καθοδηγούμενο, με σκοπό να καταγράψουν πότε και πως παρέχεται ανατροφοδότηση.

Μοντέλο mentoring GROW



Σχήμα 19 : Διαγραμματική ροή, φάση 2/ GROW model

Η τελευταία υποενότητα της 2^{ης} φάσης, αναφέρεται στο δημοφιλές μοντέλο Mentoring, το GROW και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες:

- Παρακολούθηση video GROW model , μελέτη παρουσίασης και παρακολούθηση επεξηγηματικού video για την καταγραφή στόχων Smart goals. Ακολουθεί quiz κατανόησης.
- Παρακολούθηση συνεδρίας, εφαρμογής του GROW model και κατανομή ερωτήσεων σύμφωνα με την αντίστοιχη κατηγορία του GROW.

Με την επιτυχή ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων της 2ης φάσης, παρουσιάζεται μήνυμα στους συμμετέχοντες που τους ενημερώνει ότι προχωρούν στην τελευταία φάση.

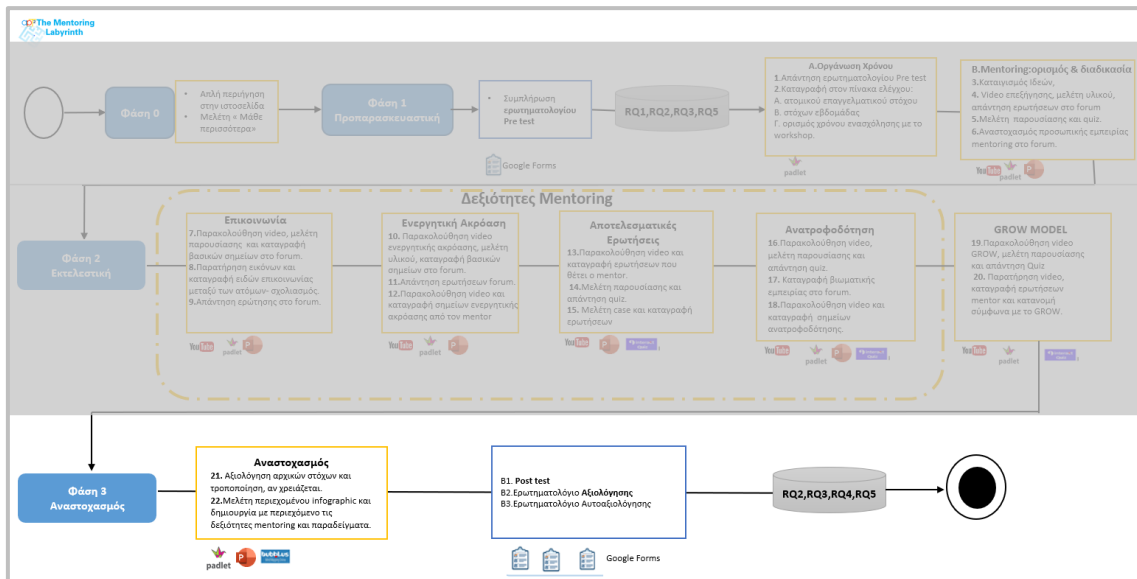
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που αξιοποιήθηκαν σε όλες τις ενότητες της 2^{ης} φάσης. Για λόγους οικονομίας χώρου παρουσιάζονται αναλυτικά οι στρατηγικές με τις δραστηριότητες της 1^{ης} υποενότητας της «Επικοινωνίας» και κατ' αυτόν τον τρόπο οργανώθηκαν και οι δραστηριότητες των υπόλοιπων υποενότητων (Ενεργητική ακρόαση, Αποτελεσματικές Ερωτήσεις, Ανατροφοδότηση, GROW model), οι οποίες είχαν την ίδια δομή και λογική.

Πίνακας 7: Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 2ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου

Δραστηριότητες	Στρατηγικές
<p>Δρ7. Παρακολούθηση video για την αποτελεσματική επικοινωνία και καταγραφή βασικών σημείων στο forum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attention focusing (Εστίαση προσοχής)</u> Η στρατηγική αυτή αξιοποιείται για την εστίαση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στο θέμα που εξετάζεται. Για τον σκοπό αυτό οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν ένα ολιγόλεπτο video (Δρ.7) για την αποτελεσματική επικοινωνία ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους. Στη Δρ.8. οι συμμετέχοντες παρατηρώντας τις εικόνες προσπάθησαν να καταγράψουν τις μορφές επικοινωνίας αξιοποιώντας και την στρατηγική του summarizing. Σύμφωνα με την στρατηγική αυτή, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν και στις δραστηριότητες Δρ.10, Δρ.12, Δρ.13, Δρ.16, Δρ.18, Δρ.19
<p>Δρ8. Παρατήρηση εικόνων και καταγραφή μορφών επικοινωνίας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Summarizing (Καταγραφή βασικών σημείων)</u> Στις δραστηριότητες Δρ7. Και Δρ.8 χρησιμοποίησαν και μία ακόμα στρατηγική της SRL για την οργάνωση και τον μετασχηματισμό των πληροφοριών που έλαβαν, καταγράφοντας τα βασικά σημεία του περιεχομένου στο forum. Σύμφωνα με την στρατηγική αυτή, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν και στις δραστηριότητες Δρ.10, Δρ.13, Δρ.15, Δρ.18, Δρ.18
<p>Δρ9.Απάντηση ερώτησης για την επικοινωνία και τις μορφές της στο Forum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Self-monitoring (Αυτοπαρακολούθηση)</u> Η στρατηγική της αυτό-παρακολούθησης αξιοποιείται για την προσωπική εποπτεία της διαδικασίας μάθησης του ατόμου έως μία συγκεκριμένη χρονική με σκοπό να ελέγξει τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται. Πιο συγκεκριμένα, στο e-workshop, οι συμμετέχοντες, ελέγχουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησης τους και αξιολογούν την προσπάθειά τους. Στη Δρ.9 κλήθηκαν να απαντήσουν μία μεσαίας δυσκολίας ερώτηση που περιλάμβανε το βασικό περιεχόμενο της ενότητας. Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν και στις δραστηριότητες Δρ.11, Δρ.15, Δρ.16, Δρ.19

Φάση 3: Αναστοχασμός

Δοκίμασε τον εαυτό σου!



Σχήμα 20 : Διαγραμματική ροή, φάση 3/ Αναστοχασμός

Η τελική φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου έχει τον τίτλο «Δοκίμασε τον εαυτό σου», καθώς οι συμμετέχοντες έχουν λάβει όλα τα εφόδια που χρειάζονται και έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς τις δραστηριότητες του workshop. Πλέον, είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στη φάση του αναστοχασμού σχετικά με τους αρχικούς στόχους που είχαν θέσει στην 1^η ενότητα (βλ. Δραστηριότητα 1), να τους αξιολογήσουν με βάση το μοντέλο SMART goals που γνώρισαν στην προηγούμενη ενότητα και να διορθώσουν ότι κρίνουν αναγκαίο στην δομή τους. Η δεύτερη δραστηριότητα της ενότητας, αφορά την κατασκευή ενός νοητικού χάρτη (mind map) με το βασικό περιεχόμενο της ενότητας, την έννοια και τις δεξιότητες Mentoring καθώς και παράθεση παραδειγμάτων χρήσης τους.

Για την ολοκλήρωση του online workshop, οι συμμετέχοντες απαιτείται να συμπληρώσουν τα τρία ερωτηματολόγια που βρίσκονται στο τέλος.

Πίνακας 8: Αντιστοιχία δραστηριοτήτων & στρατηγικών 3ης φάσης εκπαιδευτικού σεναρίου

Δραστηριότητες	Στρατηγικές
<p>Δρ.21 Αξιολόγηση προσωπικών στόχων της Δρ.2 σύμφωνα με το SMART goal και</p>	<ul style="list-style-type: none"> Self-assessment (αυτοαξιολόγηση) Η στρατηγική της αυτοαξιολόγησης, αποσκοπεί στην προσωπική αξιολόγηση της ατομικής προόδου του κάθε συμμετέχοντα και την ποιότητα της εργασίας του (Zimmerman, 1994) ώστε να

τροποποίηση όπου κρίνεται αναγκαίο.

Δρ.22 Μελέτη δομής του περιεχομένου mind map και δημιουργία mind map με τις δεξιότητες mentoring .

πραγματοποιήσει τυχόν αλλαγές μετέπειτα. Στο e-workshop με την Δρ.21, ο κάθε συμμετέχων αξιολογεί και αναθεωρεί τους ατομικούς του στόχους σύμφωνα με το SMART goal που μελέτησε στην προηγούμενη ενότητα.

- ***Mind mapping (Κατασκευή νοητικού χάρτη)***

Η κατασκευή νοητικού χάρτη, περιλαμβάνεται στις προσωπικές στρατηγικές (Zimmerman, 1994), και αφορά την οργάνωση και 'αποκωδικοποίηση' της πληροφορίας από τον ίδιο τον μαθητή. Στο e-workshop , η στρατηγική αυτή αξιοποιείται ως τρόπος αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης αναφορικά με την οργάνωση των πληροφοριών που αποκόμισε ο συμμετέχων κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του εργαστηρίου.

Με την επιτυχή ολοκλήρωση του e-workshop, οι συμμετέχοντες ενημερώνονται ότι έχουν διασχίσει και τους 8 κόμβους και βγήκαν με επιτυχία από τον λαβύρινθο.



Εικόνα 7 : Οθόνη ολοκλήρωσης e-workshop

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και υπολογίσθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's α . Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση καθώς και τα ραβδογράμματα μέσω των τιμών χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών.

Για τη σύγκριση μέσω των τιμών δύο ανεξάρτητων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test). Αναφορικά με τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test εξαρτημένων δειγμάτων (paired samples t-test) ενώ για τη σύγκριση μιας μέσης τιμής μιας μεταβλητής με μια θεωρητικώς ισχύουσα μέση τιμή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ένα δείγμα (One Sample T-Test).

Σχετικά με τη συσχέτιση δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (Cohen, 1988). Στους πίνακες των συσχετίσεων εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης και εάν δεξιά της τιμής του συντελεστή υπάρχει ένα αστεράκι (*) σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05, ενώ εάν υπάρχουν 2 αστεράκια (**) σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01. Εάν δεν υπάρχει αστεράκι σημαίνει ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης κάθε σημαντική συσχέτιση λειτουργεί και αντίστροφα, π.χ. εφόσον υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ 2 μεταβλητών A και B, σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο αυξάνει και η τιμή της B και αντίστροφα. Αν η συσχέτιση είναι αρνητική τότε όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο μειώνεται η τιμή της B και αντίστροφα. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

4.2.Αποτελέσματα

4.2.1.Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων

Πριν την οποιαδήποτε ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητο να μετρηθεί η αξιοπιστία του δείγματος. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου δείχνει το κατά πόσο είναι πιθανό να παραχθούν παρόμοια αποτελέσματα ακόμα και αν το πείραμα ξαναγινόταν με άλλα δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό. Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων μετρήθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Σύμφωνα με τους George D. & Mallery P. (2003), τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας alpha του Cronbach (Cronbach's α) μεγαλύτερες ή ίσες του 0,9 θεωρούνται πολύ καλές, τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 θεωρούνται καλές, τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8 θεωρούνται αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρούνται οριακά αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,5 και 0,6 θεωρούνται κακές και τιμές κάτω από 0,5 θεωρούνται απαράδεκτες. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι τιμές κυμαίνονται από οριακά αποδεκτές έως καλές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 9:Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Παράγοντες	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's α
<i>goal setting</i>	4	0,778
<i>strategic planning</i>	4	0,604
<i>task interest</i>	3	0,761
<i>Self-efficacy</i>	6	0,603
<i>Self-evaluation</i>	3	0,752
<i>Self-satisfaction</i>	3	0,811

4.2.2 Διατυπώσεις Υποθέσεων & απαντήσεις στο Ερευνητικό

Ερώτημα RQ1

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ1**, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ1.1 στοχοθεσία (goal setting)

RQ1.2. στρατηγικός σχεδιασμός (strategic planning)

RQ1.1 Μηδενική Υπόθεση (H0): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του παράγοντα της στοχοθεσίας (goal setting).

RQ1.1 Εναλλακτική Υπόθεση (Hα): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του παράγοντα της στοχοθεσίας (goal setting).

RQ1.2 Μηδενική Υπόθεση (H0): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα του στρατηγικού σχεδιασμού (strategic planning).

RQ1.2 Εναλλακτική Υπόθεση (Hα): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα του στρατηγικού σχεδιασμού (strategic planning).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα **RQ1.1**, **RQ1.2**, παρατίθενται οι δύο παρακάτω πίνακες. Ο πρώτος πίνακας περιλαμβάνει τις μέσες τιμές, τον αριθμό των ατόμων, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα των απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε την ενίσχυση των παραγόντων της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων. Στον δεύτερο πίνακα παρατίθενται τα T-Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και

μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).

Πίνακας 10: Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων Στοχοθεσίας & Στρατηγικού σχεδιασμού Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Goal setting_pre	2,9423	39	,46757	,07487
	Goal setting_post	4,2179	39	,34972	,05600
Pair 2	Strategic planning_pre	3,3949	39	,40907	,06550
	Strategic planning_post	4,0872	39	,46293	,07413

Πίνακας 11: T – Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).

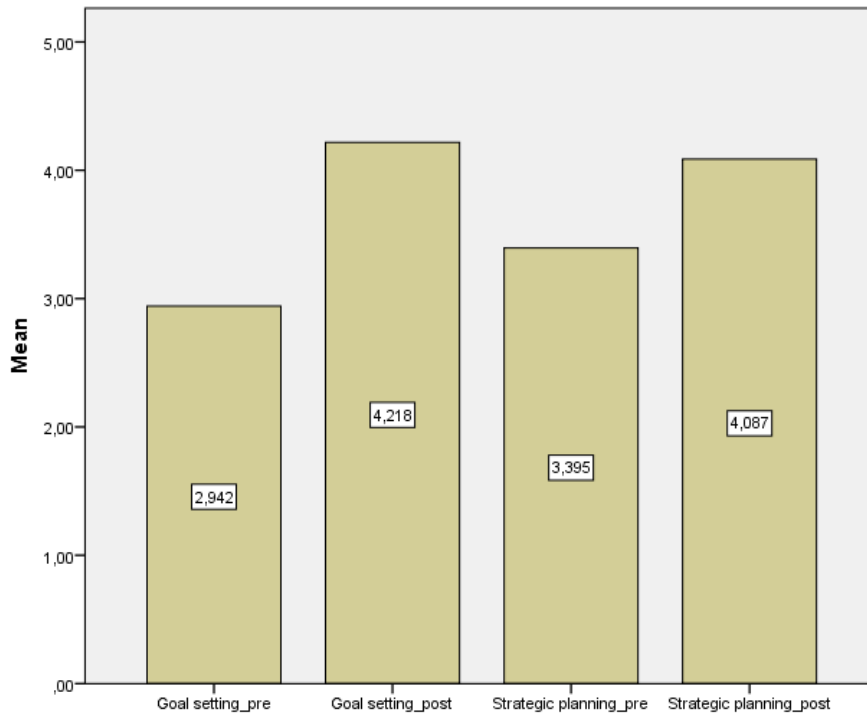
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	G_pre- G_post	-1,27564	,60370	,09667	-1,47134	-1,07994	-13,196	38	,000
Pair 2	Sp_pre- Sp_post	-,69231	,60497	,09687	-,88842	-,49620	-7,147	38	,000

Gs_pre= Goal setting_pre, Gs_post= Goal setting_post, Sp_pre=Strategic planning_post, Sp_post=Strategic planning_post

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή της στοχοθεσίας μετά την εκπαίδευση (4,2179) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν την εκπαίδευση (2,9423) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της στοχοθεσίας πριν και μετά την εκπαίδευση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ1.1**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας (goal setting) των συμμετεχόντων.

Επίσης, σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή του στρατηγικού σχεδιασμού μετά την εκπαίδευση (4,0872) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν την εκπαίδευση (3,3949) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών του στρατηγικού σχεδιασμού πριν και μετά την εκπαίδευση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ1.2**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδιασμού (strategic planning).

Για την καλύτερη αποτύπωση των στατιστικών, κατασκευάστηκε το αντίστοιχο γράφημα των μέσων τιμών.



Γράφημα 1: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού των συμμετεχόντων.

4.2.3. Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα

RQ2

Το ερευνητικό ερώτημα RQ2 αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ2.1. ενδιαφέροντα (task interest)

RQ 2.2. αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)

RQ2.1 Μηδενική Υπόθεση (H0): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του παράγοντα των ενδιαφερόντων (task interest).

RQ2.1 Εναλλακτική Υπόθεση (Hα): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του παράγοντα των ενδιαφερόντων (task interest).

RQ2.2 Μηδενική Υπόθεση (H0): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy).

RQ2.2 Εναλλακτική Υπόθεση (Hα): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα **RQ2.1, RQ2.2**, παρατίθενται οι δύο παρακάτω πίνακες. Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Στον δεύτερο πίνακα παρατίθενται T-Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)

Πίνακας 12: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Task interest/value_pre	3,5983	39	,71810	,11499
	Task interest/value_post	4,3761	39	,46629	,07467
Pair 2	Self-efficacy_pre	3,5684	39	,44049	,07053
	Self-efficacy_post	4,1325	39	,48843	,07821

Πίνακας 13: T Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
					Lower	Upper		
Pair 1	Ti/v_pre –							
	Ti/v_post	-,77778	,84926	,13599	-1,05308	-,50248	-5,719	38
Pair 2	SE_pre –							
	SE_post	-,56410	,70464	,11283	-,79252	-,33569	-4,999	38

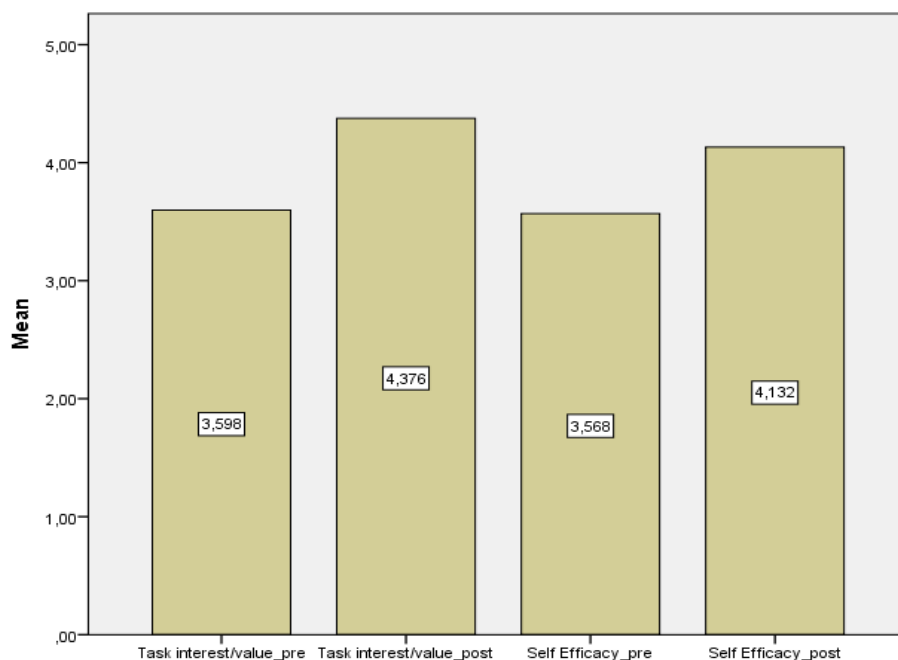
Ti/v_pre= Task interst/value_pre, Ti/v_post= Task interst/value_post, Se_pre=Self-efficacy_pre, Se_post=Self-efficacy_post

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή των ενδιαφερόντων μετά την εκπαίδευση (4,3761) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή των ενδιαφερόντων πριν την εκπαίδευση (3,5983) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των ενδιαφερόντων πριν και μετά την εκπαίδευση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ2.1**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων (task interest).

Επίσης, σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή της αυτοαποτελεσματικότητας μετά την εκπαίδευση (4,1325) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν την εκπαίδευση (3,5684) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την εκπαίδευση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ1.2**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία

της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self- Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων (self-efficacy).

Ακόμη κατασκευάστηκε το αντίστοιχο γράφημα των μέσων τιμών.



Γράφημα 2: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση, των ενδιαφερόντων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

4.2.4. Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα

RQ3

Το ερευνητικό ερώτημα RQ3, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ3.1 αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων (Self-evaluation)

RQ3.2 ικανοποίηση (Self-satisfaction)

RQ3.1 Μηδενική Υπόθεση (H_0): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα της αυτοαξιολόγησης (Self-evaluation).

RQ3.1 Εναλλακτική Υπόθεση (H_α): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης του παράγοντα της αυτοαξιολόγησης (Self-evaluation).

RQ3.2 Μηδενική Υπόθεση (H₀): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα της ικανοποίησης (Self-satisfaction).

RQ3.2 Εναλλακτική Υπόθεση (H_α): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση του παράγοντα της ικανοποίησης (Self-satisfaction).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα **RQ3.1**, **RQ3.2**, παρατίθενται οι δύο παρακάτω πίνακες. Ο πρώτος πίνακας παρουσιάζει τις μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

Πίνακας 14: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Self-evaluation_pre	3,8462	39	,55063	,08817
	Self-evaluation_post	4,0689	39	,58329	,09340
Pair 2	Self-satisfaction_pre	3,6068	39	,56647	,09071
	Self-satisfaction_post	4,0513	39	,64227	,10284

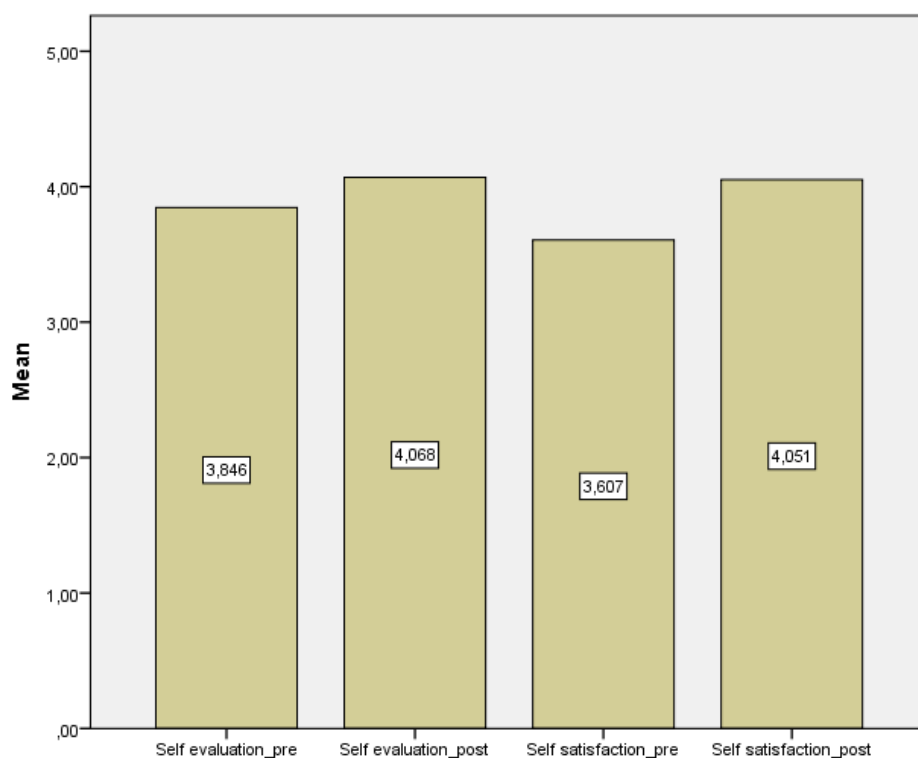
Πίνακας 15: T – Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Sev_pre – Sev_post	-,22222	,80326	,12862	-,48261	,03816	-1,728	38	,092
Pair 2	Ssa_pre – Ssa_post	-,44444	,82835	,13264	-,71296	-,17593	-3,351	38	,002

Sev_pre = Self-evaluation_pre, Sev_post = Self-evaluation_post, Ssa_pre = Self-satisfaction_pre, Ssa_post= Self-satisfaction_post

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή της αυτοαξιολόγησης μετά την εκπαίδευση (4,0684) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν την εκπαίδευση (3,8462) αλλά η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της αυτοαξιολόγησης πριν και μετά την εκπαίδευση δεν είναι στατιστικά σημαντική εφόσον $0,092 > 0,05$ (αν και υπάρχει ισχυρή τάση διαφοροποίησης εφόσον $0,092 < 0,01$). Επομένως ισχύει η Μηδενική Υπόθεση (H_0) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ2.1**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων (Self-evaluation).

Ακόμη, σύμφωνα με τους δύο παραπάνω πίνακες η μέση τιμή της ικανοποίησης μετά την εκπαίδευση (4,0513) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή της ικανοποίησης πριν την εκπαίδευση (3,6068) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της ικανοποίησης πριν και μετά την εκπαίδευση είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$). Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) για το ερευνητικό ερώτημα **RQ1.2**, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την ενίσχυση της ανάπτυξης της ικανοποίησης των συμμετεχόντων (Self-satisfaction). Ακόμη κατασκευάστηκε το αντίστοιχο γράφημα των μέσων τιμών.



Γράφημα 3: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση για την αυτοαξιολόγηση και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 16: Μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Goal setting_pre	2,9423	39	,46757	,07487
	Goal setting_post	4,2179	39	,34972	,05600
Pair 2	Strategic planning_pre	3,3949	39	,40907	,06550
	Strategic planning_post	4,0872	39	,46293	,07413
Pair 3	Task interest /value_pre	3,5983	39	,71810	,11499
	Task interest /value_post	4,3761	39	,46629	,07467
Pair 4	Self-efficacy_pre	3,5684	39	,44049	,07053
	Self-efficacy_post	4,1325	39	,48843	,07821
Pair 5	Self-evaluation_pre	3,8462	39	,55063	,08817
	Self-evaluation_post	4,0684	39	,58329	,09340
Pair 6	Self-satisfaction_pre	3,6068	39	,56647	,09071
	Self-satisfaction_post	4,0513	39	,64227	,10284

Στη συνέχεια θα παρατεθούν οι συγκεντρωτικοί πίνακες που παρουσιάζουν τις διαφορές στα αποτελέσματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα RQ1.1, RQ1.2, RQ2.1, RQ2.2, RQ3.1, RQ3.2, πριν και μετά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο εργαστήριο 'Apt²The mentoring Labyrinth', το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, όσον αφορά την ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης. Ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας παρουσιάζει τις μέσες τιμές, αριθμός ατόμων, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα απαντήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση που αφορούσε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού,

των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος συγκεντρωτικός πίνακας παρουσιάζει το T-Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).

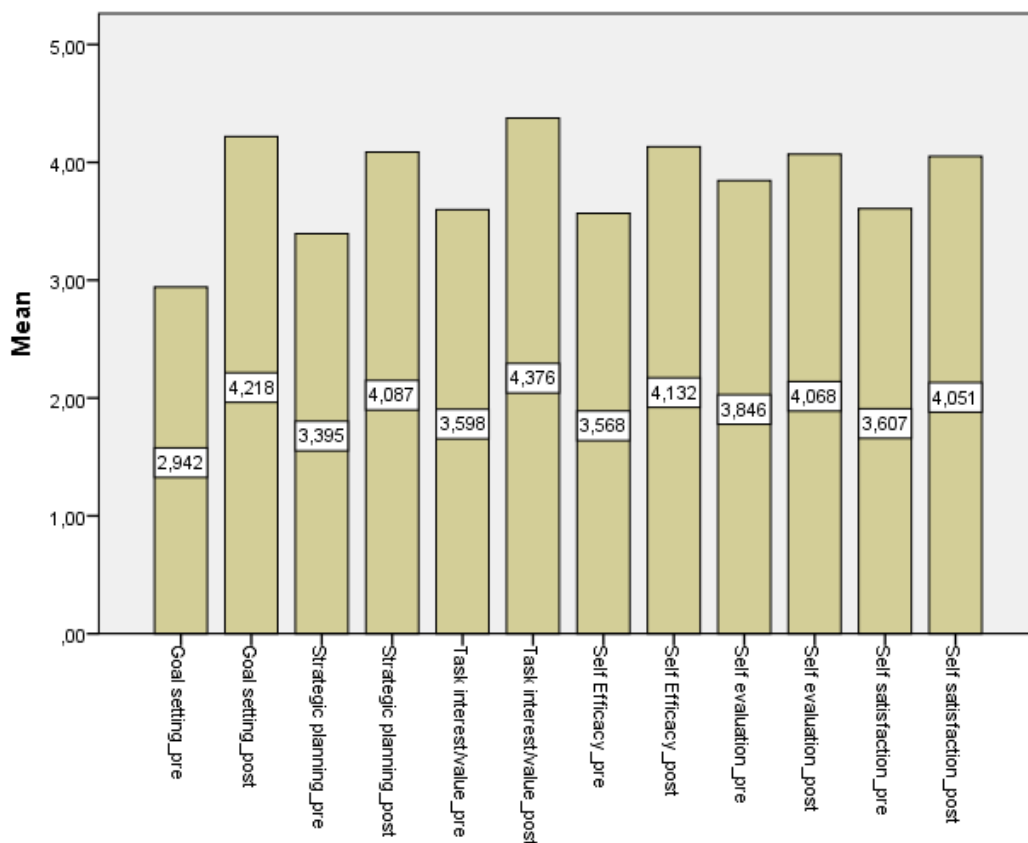
Πίνακας 17: T-Test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφορών πριν και μετά την εκπαίδευση στην ανάπτυξη της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed).

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gs_pre - Gs_post	-1,2756	,60370	,09667	-1,47134	-1,07994	-13,196	38	,000
Pair 2	Sp_pre - Sp_post	-,69231	,60497	,09687	-,88842	-,49620	-7,147	38	,000
Pair 3	Ti_pre - Ti/v_post	-,77778	,84926	,13599	-1,05308	-,50248	-5,719	38	,000
Pair 4	Se_pre - Se_post	-,56410	,70464	,11283	-,79252	-,33569	-4,999	38	,000
Pair 5	Sev_pre - Sev_post	-,22222	,80326	,12862	-,48261	,03816	-1,728	38	,092

	Sev_											
	post											
Pair	Ssa_	-,44444	,82835	,13264	-,71296	-,17593	-3,351	38	,002			
6	pre -											
	Ssa_											
	post											

Gs_pre= Goal setting_pre, Gs_post= Goal setting_post, Sp_pre=Strategic planning_pre , Sp_post=Strategic planning_post, Ti/v_pre= Task interest/value_pre, Ti/v_post= Task interest/value_post, Se_pre=Self-efficacy_pre, Se_post=Self-efficacy_post, Sev_pre = Self-evaluation_pre, Sev_post = Self-evaluation_post, Ssa_pre = Self-satisfaction_pre, Ssa_post= Self-satisfaction_post ,

Ακόμη κατασκευάστηκε το συγκεντρωτικό γράφημα των μέσων τιμών.



Γράφημα 4: Μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαίδευση της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

4.2.5. Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ4

Το ερευνητικό ερώτημα RQ4, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ4.1 κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Mentoring

RQ4.2 κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Mentoring

RQ4.1 Μηδενική Υπόθεση (H₀): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης mentoring.

RQ4.1 Εναλλακτική Υπόθεση (H_a): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης mentoring.

RQ4.2 Μηδενική Υπόθεση (H₀): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης mentoring.

RQ4.2 Εναλλακτική Υπόθεση (H_a): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Mentoring.

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Mentoring

Το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Mentoring περιέχει 8 ερωτήσεις και η απάντηση στην κάθε μια ερώτηση είναι Σωστή=1 ή Λάθος=0. Το κάθε άτομο μπορεί να εμφανίσει συνολικό σκορ από 0=καμία σωστή απάντηση έως 8=και οι 8 απαντήσεις είναι σωστές. Για να υπάρξει επιτυχία πρέπει η μέση τιμή του συνολικού σκορ όλων των συμμετεχόντων να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 4, το οποίο είναι η μέση τιμή των τιμών από 0 έως 8 που μπορεί να λάβει χωριστά το κάθε μέλος του δείγματος. Η μέση

τιμή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης είναι 6,64 και η τυπική απόκλιση είναι περίπου 1. Η τιμή 6,64 υπερβαίνει την τιμή 4, όμως προκειμένου να αποφανθούμε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική θα διεξαχθεί το επαγωγικό τεστ One-Sample T-Test (T-Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί η τιμή 6,64 είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 4+μία τυπική απόκλιση, δηλαδή από το 5. Παρακάτω παρατίθενται δύο πίνακες, όπου ο πρώτος παρουσιάζει τον αριθμό των ατόμων, τη μέση τιμή, την τυπική απόκλιση και του τυπικό σφάλμα του μέσου για την αξιολόγηση του mentoring. Ο δεύτερος πίνακας αφορά το T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης (one sample T-test) της μέσης τιμής των σωστών απαντήσεων για την αξιολόγηση mentoring (6,64) με την τιμή 5, (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσω τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης).

Πίνακας 18: Αξιολόγηση mentoring Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για την Αξιολόγηση mentoring

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αξιολόγηση_mentoring	39	6,6410	,98641	,15795

Πίνακας 19: T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης (one sample T-test) της μέσης τιμής των σωστών απαντήσεων για την Αξιολόγηση mentoring (6,64) με την τιμή 5, (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσω τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	Test Value = 5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αξιολόγηση_mentoring	10,389	38	,000	1,64103	1,3213	1,9608

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T-Test για ένα δείγμα (πίνακας 15) η μέση τιμή 6,64 των σωστών απαντήσεων για την αξιολόγηση mentoring είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 5, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο 0,001. Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) όσον αφορά το σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος RQ4.1 σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop), το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Mentoring.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης κατάκτησης δεξιοτήτων Mentoring

Το Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων Mentoring περιέχει 10 ερωτήσεις και οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert: 1=ελάχιστα, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Για να υπάρξει επιτυχία πρέπει η μέση τιμή του συνολικού σκορ όλων των συμμετεχόντων να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 3= μέτρια, το οποίο είναι η μέση τιμή των τιμών από 0 έως 5 που μπορεί να λάβει χωριστά η κάθε ερώτηση. Η μέση τιμή του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης είναι 4,18 και η τυπική απόκλιση είναι περίπου 0,5.

Η τιμή 4,18 υπερβαίνει την τιμή 3, όμως προκειμένου να αποφανθούμε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική θα διεξαχθεί το επαγωγικό τεστ One-Sample T-Test (T-Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί η τιμή 4,18 είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 3+μία τυπική απόκλιση, δηλαδή από το 3,5.

Ο πρώτος πίνακας παρουσιάζει τον αριθμό των ατόμων, τη μέση τιμή, την τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα του μέσου για την αυτοαξιολόγηση της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring. Ο δεύτερος πίνακας αφορά το T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής για την αυτοαξιολόγηση mentoring (4,18) με την τιμή 3,5 (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσω τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης).

Πίνακας 20: Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για την Αυτοαξιολόγηση mentoring

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοαξιολόγηση mentoring	39	4,1821	,47009	,07527

Πίνακας 21: T-Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής για την Αυτοαξιολόγηση mentoring (4,18) με την τιμή 3,5 (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης).

	Test Value = 3.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αυτοαξιολόγηση mentoring	9,061	38	,000	,68205	,5297	,8344

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T-Test για ένα δείγμα (πίνακας 17) η μέση τιμή 4,18 για την αυτοαξιολόγηση mentoring είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 3,5, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο 0,001. Επομένως ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H_a) όσον αφορά το σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος RQ4.2 σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop) το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, να επιτύχουν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Mentoring.

4.2.6 Ερευνητικό Ερώτημα RQ5

Με το ερευνητικό ερώτημα RQ5, θα εξετασθεί εάν υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανά δύο μετά την εκπαίδευση μεταξύ της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων. Για την συσχέτιση των μεταβλητών ανά δύο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson (r).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των μεταβλητών:

- της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού,
- των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας,
- της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και
- της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων.

Πίνακας 22: Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των μεταβλητών Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των μεταβλητών της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Goal setting_post	1							
2.Strategic planning_post	,237	1						
3.Task interest/value_post	,251	,567**	1					
4.Self-efficacy_post	,154	,394*	,546**	1				
5.Self-evaluation_post	,258	,608**	,430**	,419**	1			
6.Self-satisfaction_post	,261	,510**	,412**	,332*	,584**	1		
7.Αυτοαξιολόγηση mentoring	,433**	,508**	,496**	,360*	,376*	,172	1	

8.Αξιολόγηση_mentoring	-,091	,024	-,023	-,117	-,124	,127	-,071	1
------------------------	-------	------	-------	-------	-------	------	-------	---

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τον πίνακα 18 υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανά δύο στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 μεταξύ Strategic planning_post και Task interest/value_post, Self-evaluation_post, Self-satisfaction_post και Αυτοαξιολόγησης mentoring.

Επίσης υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανά δύο στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 μεταξύ Task interest/value_post και Self-efficacy_post καθώς και μεταξύ Self-evaluation_post και Self-satisfaction_post. Η μέγιστη συσχέτιση είναι μεταξύ Strategic planning_post και Self-evaluation_post ($r=0,608$).

Σημαντικό εύρημα είναι ότι η Αυτοαξιολόγηση Mentoring συσχετίζεται σημαντικά με τις μεταβλητές που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα RQ1.1, RQ1.2, RQ2.1, RQ2.2, RQ3.1, δηλαδή τις μεταβλητές Goal setting_post, Strategic planning_post, Task interest/value_post, Self-efficacy_post και Self-evaluation_post. Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση της Αυτοαξιολόγησης mentoring συνδέεται με βελτίωση της κατάκτησης των παραπάνω μεταβλητών και αντίστροφα. Μάλιστα η μεγαλύτερη συσχέτιση ($r=0,508$, θετική και υψηλή και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.01 level (2-tailed)) είναι η συσχέτιση μεταξύ Αυτοαξιολόγησης mentoring και Strategic planning_post.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Επισκόπηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε σε ποιο βαθμό ένα e-workshop, σχεδιασμένο με στοιχεία του μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman(2000), μπορεί να ενισχύσει τους γνωστικούς παράγοντες και τους παράγοντες κινήτρων των συμμετεχόντων για την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring. Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικοί παράγοντες αφορούσαν τη στοχοθεσία, τον στρατηγικό σχεδιασμό και μεταγνωστικά την αυτοαξιολόγηση και την ικανοποίηση ενώ οι παράγοντες κινήτρων τα ενδιαφέροντα και την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Το εργαστήριο (e-workshop), υλοποιήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Weebly και η δομή των εννοιών που συμπεριελήφθησαν ακολούθησαν τις τρεις φάσεις του μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι δραστηριότητες διαρθρώθηκαν με βάση τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και του mentoring, περιλαμβάνοντας συνεργατικές στρατηγικές όπως το Brainstorming. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου εστίασε στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης και του GROW model.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι γενικά, οι δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-workshop), ενίσχυσαν τους παράγοντες αυτορρύθμισης και συντέλεσαν στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring, από τους εκπαιδευτικούς.

5.2. Συμπεράσματα

Για την αποτίμηση των παραγόντων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, συλλέχθηκαν και αξιολογήθηκαν ποιοτικά δεδομένα στο αρχικό (Pre Test) και στο τελικό στάδιο (Post Test) της διαδικασίας με αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Ακόμα, μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, συλλέχθηκαν δεδομένα για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων με το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που περιείχε ερωτήσεις Σωστού-Λάθους και με το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring με ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert.

Σκοπός ήταν η σύγκριση των μέσων όρων και των δύο ελέγχων αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων αρχικού και τελικού σταδίου (Pre test και Post test),

ώστε να γίνει φανερή η ενδεχόμενη διαφορά των δεικτών της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της ικανοποίησης και της αυτοαξιολόγησης από το αρχικό, στο τελικό στάδιο του εργαστηρίου και τα αποτελέσματα αυτά να αξιοποιηθούν για να εξεταστεί η συσχέτισή τους με την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring από τους συμμετέχοντες.

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προέκυψαν αξιόλογες διαφορές στους δείκτες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που αξιολογήθηκαν με τα ερωτηματολόγια αρχικού και τελικού σταδίου. Ακόμη παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των δεικτών αυτών με την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring.

- **1^ο Ερευνητικό Ερώτημα (RQ1 Goal Setting & Strategic Planning)**

Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη γνωστικών παραγόντων των συμμετεχόντων;

Το ερευνητικό ερώτημα RQ1 αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ1.1 στοχοθεσία (goal setting)

RQ1.2. στρατηγικός σχεδιασμός (strategic planning)

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων του προηγούμενου κεφαλαίου παρατηρείται ότι η μέση τιμή της στοχοθεσίας (RQ1.1) πριν την έναρξη του εργαστηρίου ήταν 2,9423 ενώ μετά την ολοκλήρωση του 4,2179, με αποτέλεσμα η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών να είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, οι δραστηριότητες τους εργαστηρίου συντέλεσαν στην ενίσχυση της στοχοθεσίας ΠΟΛΥ σύμφωνα με την κλίμακα Likert, αφού η μέση τιμή βρίσκεται άνω του 4.

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και για τον στρατηγικό σχεδιασμό (RQ1.2), του οποίου η μέση τιμή μετά την υλοποίηση του εργαστηρίου παρουσιάζεται 4,0872 και είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή 3,3949 που υπήρχε πριν την υλοποίηση του. Η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική, με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες τους εργαστηρίου να ενίσχυσαν τον στρατηγικό σχεδιασμό ΠΟΛΥ σύμφωνα με την κλίμακα Likert, αφού η μέση τιμή βρίσκεται άνω του 4.

- **2^ο Ερευνητικό ερώτημα (RQ2 Task interest & Self-efficacy)**

Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο, (workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να ενισχύσει τους παράγοντες κινήτρων των συμμετεχόντων;

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ2** αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ2.1. ενδιαφέροντα (task interest)

RQ 2.2. αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)

Μελετώντας τα στατιστικά αποτελέσματα για τη μεταβλητή των ενδιαφερόντων(RQ2,1), γίνεται φανερό ότι η μέση τιμή των ενδιαφερόντων μετά το εργαστήριο (4,3761) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή των ενδιαφερόντων πριν το εργαστήριο (3,5983) και η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική. Σύμφωνα λοιπόν, με την κλίμακα Likert, η μεταβλητή των ενδιαφερόντων φαίνεται να ενισχύθηκε **ΠΟΛΥ**.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και για τη μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας(RQ.2.2) καθώς η μέση τιμή μετά το εργαστήριο (4,1325) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν το εργαστήριο (3,5684), παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου να γίνεται φανερή και να παρουσιάζεται με την τιμή **ΠΟΛΥ** της κλίμακας Likert.

- **3^ο Ερευνητικό Ερώτημα (RQ3 self-evaluation & self-satisfaction)**

Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth» το οποίο δομήθηκε με την θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με το περιεχόμενο του workshop;

Το ερευνητικό ερώτημα **RQ3** αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ3.1 αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων (Self-evaluation)

RQ3.2. ικανοποίηση (Self-satisfaction)

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του ερωτήματος αυτού, παρατηρείται ότι η αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων (RQ3.1) δεν ενισχύθηκε σημαντικά μέσα από της δραστηριότητες του εργαστηρίου καθώς η μέση τιμή της αυτοαξιολόγησης μετά το εργαστήριο (4,0684) είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή πριν το εργαστήριο (3,8462) αλλά η διαφορά μεταξύ τους δεν είναι στατιστικά σημαντική ($0,092 > 0,05$). Υπήρξε

συνεπώς μία τάση για ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης, η οποία δεν μπορεί όμως να ληφθεί υπόψιν λόγω της μικρής διαφοροποίησης.

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, η ικανοποίηση (RQ3.2), φαίνεται να ενισχύθηκε μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, αφού η μέση τιμή ήταν 4,0513 ενώ πριν την έναρξη του εργαστηρίου ήταν 3,6068. Επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και σύμφωνα με την κλίμακα Likert, οι δραστηριότητες ενίσχυσαν την ικανοποίηση ΠΟΛΥ.

- **4ο Ερευνητικό Ερώτημα (RQ.4.αξιολόγηση mentoring & αυτοαξιολόγηση κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring)**

Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-workshop) «Apt2The Mentoring Labyrinth», το οποίο δομήθηκε με βάση τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Zimmerman, συντέλεσε στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring από τους συμμετέχοντες;

Το ερευνητικό ερώτημα RQ4 αναλύεται στα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

RQ4.1 κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης mentoring

RQ4.2 κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring με βάση το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης mentoring

Το πρώτο σκέλος τους ερευνητικού ερωτήματος (RQ4.1) που αφορά το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης mentoring, περιλάμβανε ερωτήσεις Σωστού-Λάθους και αξιολογήθηκε το σκορ κάθε ατόμου, το οποίο μπορούσε να είναι από 0=καμία σωστή απάντηση έως 8=και οι 8 απαντήσεις είναι σωστές. Επομένως για να υπάρξει επιτυχία έπρεπε η μέση τιμή του συνολικού σκορ όλων των συμμετεχόντων να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 4, το οποίο είναι η μέση τιμή των τιμών από 0 έως 8 που μπορεί να λάβει χωριστά το κάθε μέλος του δείγματος.

Η τιμή της μέσης απόκλισης παρουσιάστηκε 6,64 και η τυπική απόκλιση περίπου 1, το οποίο υπερβαίνει την τιμή 4. Για να εξαχθεί όμως, με βεβαιότητα ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε το επαγωγικό τεστ One-Sample T-Test (T-Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί η τιμή 6,64 είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 4+μία τυπική απόκλιση, δηλαδή από το 5. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων είναι 6,64 και είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 5, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο

σημαντικότητας είναι μικρότερο 0,001. Επομένως οι δραστηριότητες του εργαστηρίου συντέλεσαν στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά το ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring περιέχει 10 ερωτήσεις και οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert. Η μέση τιμή του ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης παρουσιάστηκε 4,18 και η τυπική απόκλιση ήταν περίπου 0,5. Αν και η τιμή 4,18 υπερβαίνει την τιμή 3, πραγματοποιήθηκε το επαγωγικό τεστ One-Sample T-Test (T-Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί η τιμή 4,18 είναι σημαντικά μεγαλύτερη από το 3+μία τυπική απόκλιση, δηλαδή από το 3,5.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T-Test για ένα δείγμα ,η μέση τιμή 4,18 για την αυτοαξιολόγηση mentoring είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 3,5, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο 0,001. Συνεπώς οι δραστηριότητες του εργαστηρίου συντέλεσαν στην κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring

- **5^ο Ερευνητικό Ερώτημα (RQ5 συσχετίσεις όλων των παραπάνω μεταβλητών πριν και μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου)**

Σε ποιο βαθμό υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μετά την εκπαίδευση μεταξύ της στοχοθεσίας, του στρατηγικού σχεδιασμού, των ενδιαφερόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης, της ικανοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring των συμμετεχόντων;

Τα στατιστικά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ανά δύο σημαντική σε επίπεδο 0,01 μεταξύ των μεταβλητών του strategic planning (post) και του Task interest/value_post μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας, όπως και του self-evaluation(post) και του self-satisfaction(post) με την αυτοαξιολόγηση mentoring. Ακόμη παρατηρήθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ανά δύο στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 μεταξύ του Task interest/value(post) και του Self-Efficacy (post) καθώς και μεταξύ Self-evaluation (post) και Self-satisfaction(post). Η μέγιστη συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ Strategic planning(post) και Self-evaluation(post) ($r=0,608$).

Όλες οι παραπάνω συσχετίσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες τις αυτορρυθμιζόμενης μάθησης επηρέασαν την κατάκτηση δεξιοτήτων mentoring. Γεγονός, που αποδεικνύεται ακόμη περισσότερο από το ότι η Αυτοαξιολόγηση

mentoring συσχετίζεται σημαντικά με τις μεταβλητές που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα RQ1.1, RQ1.2, RQ2.1, RQ2.2, RQ3.1, δηλαδή τις μεταβλητές Goal setting(post), Strategic planning (post), Task interest/value(post), Self-Efficacy (post) και Self-evaluation(post). Επομένως η βελτίωση της Αυτοαξιολόγησης mentoring συνδέεται με βελτίωση της κατάκτησης των παραπάνω μεταβλητών και αντίστροφα. Μάλιστα η μεγαλύτερη συσχέτιση είναι η συσχέτιση μεταξύ Αυτοαξιολόγησης mentoring και Strategic planning(post).

5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψιν τη λειτουργία του e-workshop και την εμπλοκή των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες αυτού, παρατίθενται μία σειρά προτάσεων τόσο για τη βελτίωση του e-workshop όσο και για την περαιτέρω έρευνας της κατάκτησης δεξιοτήτων mentoring. Οι προτάσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- ❖ Η δομή του workshop, παρέχει τη δυνατότητα της επανάληψης του με μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, δηλαδή δείγματος για τη συλλογή εγκυρότερων δεδομένων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και του σεναρίου.
- ❖ Η ευρύτητα του θέματος που πραγματεύεται και το περιεχόμενό του αφορούν και άλλους κλάδους επαγγελμάτων, οπότε θα μπορούσε να υλοποιηθεί με τη συμμετοχή πολλών και διαφορετικών επαγγελματιών καθώς και φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ❖ Το θέμα του e-workshop που αφορά το Mentoring, αποτελεί ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο κλάδο για τον οποίο ενδιαφέρονται ιδιαίτερα επαγγελματίες διαφορετικών τομέων. Προτείνεται, λοιπόν η επανάληψη του e-workshop με τη συμμετοχή mentors και mentees, οι οποίοι θα δημιουργούν ζεύγος επικοινωνίας μέσω ειδικών τεστ, που εξετάζουν τα κοινά ενδιαφέροντα των μελών και συνταιριάζουν τον mentor με τον mentee. Τα μέλη της σχέσης μπορούν να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας ασύγχρονα και σύγχρονα ώστε να συνδιαλέγονται εποικοδομητικά και να καλλιεργούν από κοινού νέες δεξιότητες του e-workshop. Συνεπώς, η παραπάνω σχέση θα μπορούσε να εξελιχθεί σε σχέση καθοδήγησης

μεταξύ των μελών, τα οποία θα επικοινωνούν μέσω της πλατφόρμας, με την προσθήκη προεκτάσεων σε αυτήν.

- ❖ Ακόμη, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες, που θα έλκυαν περισσότερο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και ποικίλες δεξιότητες mentoring όπως η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.
- ❖ Το e-workshop θα μπορούσε να ανασχεδιαστεί καθώς έχει αξιοποιηθεί το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman(2000), το οποίο περιέχει ποικίλες στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τους παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να διερευνηθούν συνδυαστικά με το Mentoring περισσότερο και σε βάθος χρόνου.
- ❖ Το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε περισσότερα online προγράμματα όπως MOOCs, webinars και διαδικτυακά προγράμματα κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης.
- ❖ Το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε ένα διαφορετικό πλαίσιο μάθησης, αυτό της τυπικής εκπαίδευσης στα σχολεία και στα πανεπιστήμια είτε με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας είτε με τη μορφή blended learning, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Κολιάδης, Ε. (2006). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Κοινωνικογνωστικές θεωρίες: Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης, τ. Β.

Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS. Ανακτήθηκε από: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>.

Καλτσουνή, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: [χ.ό.]

Σπανορρήγα, Χ.,(2017). Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα).Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4243>

Σταμούλη Α.,(2015).Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και Προσαρμοστική υποστήριξη της Συνεργασίας(Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Ελλάδα) . Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/9204>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adebayo, T. T., Adepoju, K. O., Omole, M. S., & Adio, R. A. Expectations and Obligations of the Mentor and Mentee towards Career Growth and Development.

Adodo, S. O. (2013). Effect of mind-mapping as a self-regulated learning strategy on students' achievement in basic science and technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6), 163.

Akin, L., & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1.

Allan, B., Hunter, B., & Lewis, D. (2006). Four years on: a longitudinal study assessing the impact of membership of a virtual community of practice. In *Networked Learning Conference 2006*.

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89(1), 127.

Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher education*, 39(1), 38-42.

- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y.** (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80
- Baugh, S. G., & Scandura, T. A.** (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), 503-522.
- Bierema, L. L., & Hill, J. R.** (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B.** (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K.** (2008). Mentor matching: A “goodness of fit” model. *Administration & Society*, 40(5), 465-482.
- Butler, J. A., Whiteman, R.S., & Crow, G. M.** (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 233-248.
- Butler, D. L., & Winne, P. H.** (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Cain, M. A.** (1994). Mentoring as identity exchange: Conflicts and connections. *Feminist Teacher*, 8(3), 112-118.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences—Second Edition*. 12 Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, New Jersey, 13.
- Clutterbuck, D.** (2005). Establishing and maintaining mentoring relationships: An overview of mentor and mentee competencies. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(3), 2-9.
- Duffy, K.** (2013). Providing constructive feedback to students during mentoring. *Nursing Standard (through 2013)*, 27(31), 50.
- de Janasz, S. C., & Godshalk, V. M.** (2013). The role of e-mentoring in protégés’ learning and satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743-774.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J.** (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26(4), 233-249.
- Eck, M., Naidoo, J., & Sachs-Israel, M.** (2016). *The New Global Education Agenda: Education 2030: Developing the New Education agenda: An Inclusive, Comprehensive and Country-owned Process*.
- García, T., & Pintrich, P. R.** (1995). Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire.

- George D. & Mallery P.** (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*.
- Gignac, G. E.** (2009). Psychometrics and the measurement of emotional intelligence. In *Assessing emotional intelligence* (pp. 9-40). Springer, Boston, MA.
- Grant, A. M.** (2011). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 118-126.
- Guy, T.** (2002). Telementoring: Shaping mentoring relationships for the 21st century. *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*, 27-37.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E.** (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304.
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A.** (2003). E-Mentoring:: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M.** (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13(1), 15-38.
- Holbeche, L.** (1996). *Peer mentoring: the challenges and opportunities*. Career Development International.
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L.** (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*.
- Hunt, D. M., & Michael, C.** (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- Inzer, L. D., & Crawford, C. B.** (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., & Muller, C. B.** (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 67-78.
- Kaufman, M.** (2017). *E-mentoring*. National Mentoring Resource Center.
- Lavin Colky, D., & Young, W. H.** (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring*, 14(4), 433-447.
- Milligan, C., & Littlejohn, A.** (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 197-213.
- Murray, M.** (2002). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*. John Wiley & Sons.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J.** (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462.

- Pintrich, P. R.** (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Pitton, D. E.** (2006). Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process. Corwin Press.
- Preston, J. P., Ogenchuk, M. J., & Nsiah, J. K.** (2014). Peer mentorship and transformational learning: PhD student experiences. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 52-68.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G.** (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255.
- Rhodes, C., & Fletcher, S.** (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Rowland, K. N.** (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. *Journal of technology management & innovation*, 7(1), 228-237.
- Schleicher, A.** (2020). The Impact Of Covid-19 On Education Insights From Education At A Glance 2020. Retrieved from [oecd.org website: https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf](https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf).
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A.** (2013). Toward a conceptual model of mentoring research : Integration with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 25(3), 361-389.
- Schraw, G., & Dennison, R. S.** (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T.** (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the " e" Add Any Value for Mentors?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.
- Sidiropoulos, G., Ktena, C., & Lalou, P.** (2018). An Analysis of Mentoring's Effect on Career Development. *B'-ECONOMICS, BUSINESS, SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION*, 16(2), 24-36.
- Sklare, G., PORTES, P., & Splete, H.** (1985). Developing questioning effectiveness in counseling. *Counselor Education and Supervision*, 25(1), 12-20.
- Stephens, P.** (1996). Essential mentoring skills: a practical handbook for school-based teacher educators. Nelson Thornes.
- Tanis, H., & Barker, I.** (2017). E-Mentoring at a Distance: An Approach to Support Professional Development in Workplaces. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), n3.
- Taylor, S., & CODECS, B.** (2007). The manager's good study guide.

- Thile, E. L., & Matt, G. E.** (1995). The ethnic mentor undergraduate program: A brief description and preliminary findings. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 23(2), 116-126.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K.** (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.
- Ugah, J. O., & Ajah, A.** (2013). A model of authoring system for e-learning courses. *West African Journal of Industrial and Academic Research*, 9(1), 54-69.
- University of Greenwich University of Surrey.** (2013). *The mentor handbook: a practical guide for VET teacher training*.
- Warr, P., & Downing, J.** (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British journal of Psychology*, 91(3), 311-333.
- Weger Jr, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C.** (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *The Intl. Journal of Listening*, 24(1), 34-49.
- Wright, S., & Cowen, E. L.** (1985). The effects of peer-teaching on student perceptions of class environment, adjustment, and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 417-431.
- Zachary, L. J.** (2002). The role of teacher as mentor. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 27-38.
- Zachary, L. J.** (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Zey, M. G.** (1984). *The mentor connection*. Dow Jones. Homewood, IL: Irwin. Zey, MG (1985). Mentor programs: Making the right moves. *Personnel Journal*.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R.** (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

- Roche, G. R. (1979) 'Much ado about mentors', *Harvard Business Review* [Online]. Available at <https://hbr.org/1979/01/much-ado-about-mentors>
- Skills You Need (n.d.) Mentoring skills [Online]. Available at <http://www.skillsyouneed.com/learn/mentoring-skills.html>
- 21st Century Main Competence: Self-Regulated Learning from Kindergarten to Higher Education. Available at https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-enhttps://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

Turner, M. M. (n.d.) Mentoring: an overview [Online]. Available at <https://www.dur.ac.uk/resources/hr/mentoring/Mentoring-anOverviewMikeMunroTurner.pdf>

Unionlearn (n.d.), Mentoring apprentices [Online]. Available at <https://www.unionlearn.org.uk/mentoring-apprentices>

University of Leicester (n.d.), Skills for mentors [Online]. Available at <http://www2.le.ac.uk/offices/red/rd/career-development/research-staff/mentoring/skills-mentors>

Ιστοσελίδες

Mentoring matters [Online]. Available at <https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=2672>

Workplace learning with coaching and mentoring [Online]. Available at <http://www.openuniversity.edu/courses/postgraduate/modules/b8>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Ερευνητικά εργαλεία / Μέσα συλλογής δεδομένων

Pre & Post ερωτηματολόγια

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων καθώς και των παραγόντων κινήτρων που επηρεάζουν την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Οι πληροφορίες που παρέχετε είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Παρακαλώ πολύ, απαντήστε με ειλικρίνεια τις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με τον πόσο ισχύουν ή όχι για εσάς. Οι απαντήσεις ξεκινούν από το (1) πολύ χαμηλό επίπεδο αλήθειας σε (7) πολύ υψηλό επίπεδο αλήθειας. Πιο συγκεκριμένα, 1=ελάχιστα, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες ερωτήσεις.

1. Έχω ορίσει προσωπικά στάνταρτ για την απόδοση μου στη μάθηση.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Θέτω βραχυπρόθεσμούς (ημερήσιους ή εβδομαδιαίους) στόχους καθώς και μακροπρόθεσμούς στόχους (για όλο το workshop).

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Θέτω στόχους για να με βοηθήσουν να διαχειριστώ το χρόνο μάθησης μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Ορίζω ρεαλιστικές προθεσμίες μάθησης.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

5. Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης μου, προτού ξεκινήσω να μαθαίνω.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

6. Σκέφτομαι εναλλακτικούς τρόπους να λύσω ένα πρόβλημα και επιλέγω τον καλύτερο.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

7. Όταν σχεδιάζω τη μάθηση μου, χρησιμοποιώ και υιοθετώ στρατηγικές που έχω χρησιμοποιήσει στο παρελθόν.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

8. Οργανώνω τον χρόνο σπουδών μου για να πετύχω όσο το δυνατόν περισσότερο τους στόχους μου.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

9. Πιστεύω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που έμαθα στο μέλλον.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

10. Ενδιαφέρομαι για τα θέματα που πραγματεύεται το workshop.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

11. Η μάθηση νέων δεξιοτήτων είναι σημαντική για εμένα.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

12. Μπορώ να ανταπεξέλθω στην εκμάθηση νέων πραγμάτων επειδή μπορώ να βασιστώ στις ικανότητές μου.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

13. Όταν αντιμετωπίζω μία δυσκολία μπορώ να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους να τη ξεπεράσω.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

14. Νιώθω ό,τι μου ζητείται να μάθω, μπορώ να το διαχειριστώ.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

15. Οι προηγούμενες εμπειρίες μου με προετοίμασαν καλά για νέες μαθησιακές προκλήσεις.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

16. Γνωρίζω τους στόχους που έθεσα για τον εαυτό μου σε αυτό το workshop.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

17. Νιώθω προετοιμασμένος για τις απαιτήσεις αυτού του workshop.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

18. Προσπαθώ να μεταφέρω νέες πληροφορίες με δικά μου λόγια.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

19. Αναρωτιέμαι πώς σχετίζεται αυτό που μαθαίνω με αυτό που ήδη γνωρίζω.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

20. Αλλάζω στρατηγικές όταν δεν κάνω πρόοδο στη μάθηση μου.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

21. Όταν μελετώ το υλικό του workshop, κρατάω σημειώσεις που θα με βοηθήσουν να οργανώσω τη μάθηση μου.

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

22. Δημιουργώ τα δικά μου παραδείγματα ώστε να έχουν περισσότερο νόημα οι πληροφορίες.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. Όταν μαθαίνω, προσπαθώ να συνδέω τις νέες πληροφορίες με αυτό που ήδη γνωρίζω.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. Όταν μαθαίνω προσπαθώ να συνδέω διαφορετικές πηγές πληροφοριών(π.χ. ιστοσελίδες, βίντεο, εκτυπωμένο υλικό.)

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

25. Προσπαθώ να συνδέσω τις δικές μου ιδέες με αυτό που μαθαίνω.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

26. Προσπαθώ να προγραμματίζω κάθε μέρα ή εβδομάδα την ίδια ώρα να συμμετέχω στο online workshop σύμφωνα με το πρόγραμμα.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

27. Παρόλο που δεν χρειάζεται να παρακολουθώ καθημερινά μαθήματα, προσπαθώ να τηρώ το χρόνο μελέτης που έχω ορίσει κάθε μέρα.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

28. Μου αρέσει να μου έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

29. Προτιμώ να μάθω κάτι που μου προκαλεί ενδιαφέρον, ακόμη κι αν είναι δύσκολο.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. Γνωρίζω τι έχω μάθει καλά, όταν ολοκληρώνω μία εργασία.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

31. Αναρωτιέμαι εάν υπήρχαν άλλοι τρόποι να επιτευχθούν οι εργασίες, όταν ολοκληρώνω τη μάθηση μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

32. Σκέφτομαι τι έχω μάθει, αφότου έχω ολοκληρώσει τη μάθηση μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

33. Αναρωτιέμαι πως ταιριάζουν αυτά που έχω μάθει με το επάγγελμα μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

34. Θεωρώ πώς αυτό που έμαθα ενδιαφέρει τους συνομήλικους μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

35. Προσπαθώ να καταλάβω αυτό που έμαθα πως επηρεάζει τη δουλειά μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2)Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης

1. Το Mentoring είναι η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός έμπειρου ατόμου (συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας), που συμπεριφέρεται ως πρότυπο, δάσκαλος και καθοδηγητής και ενός λιγότερου έμπειρου (συνήθως νεότερου σε ηλικία), επαγγελματία ή εργαζομένου.

Σωστό

Λάθος

2. Η διαδικασία καθοδήγησης σύμφωνα με τη Loy J. Zachary είναι μία εξελισσόμενη σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου και περιλαμβάνει 4 στάδια.

Σωστό

Λάθος

3. Οι δεξιότητες mentoring περιλαμβάνουν την ενεργητική ακρόαση, τις αποτελεσματικές ερωτήσεις, την παροχή ανατροφοδότησης και την επικοινωνία.

Σωστό

Λάθος

4. Η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει απόλυτη προσοχή σε όσα λέγονται από τον ομιλητή, προκειμένου ο μέντορας να κατανοήσει τους προβληματισμούς και τις απορίες του καθοδηγούμενου.

Σωστό

Λάθος

5. Η παροχή ανατροφοδότησης είναι ωφέλιμο να παρέχεται την κατάλληλη χρονική στιγμή ιδιωτικά στον καθοδηγούμενο από τον μέντορα.

Σωστό

Λάθος

6. Το GROW model ακολουθεί μία γραμμική πορεία με αρχή και τέλος.

Σωστό

Λάθος

7. Ο mentor στο GROW model, θέτει στόχους στους καθοδηγούμενους που είναι επιτεύξιμοι.

Σωστό

Λάθος

8. Ο στόχος που θέτει ο καθοδηγούμενος πρέπει να είναι μόνο συγκεκριμένος και ρεαλιστικός.

Σωστό

Λάθος

3) Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Κατάκτησης Δεξιοτήτων

1. Ολοκλήρωσα όλες τις δραστηριότητες του εργαστηρίου που αφορούσαν το mentoring με επιτυχία.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Κατανόησα την έννοια και τα οφέλη του mentoring.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Κατανόησα τη διαδικασία και τα στάδια του mentoring.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Γνωρίζω τα είδη επικοινωνίας.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

5. Μπορώ να επικοινωνήσω ουσιαστικά με τους μαθητές μου.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

6. Έχω κατακτήσει την τεχνική της ενεργητικής ακρόασης.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

7. Μπορώ να θέσω αποτελεσματικές ερωτήσεις.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

8. Είμαι σε θέση να παρέχω ανατροφοδότηση.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

9. Μπορώ να εφαρμόσω το μοντέλο GROW .

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

10. Αισθάνομαι ότι έχω κατακτήσει τις δεξιότητες mentoring και το μοντέλο GROW.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Πίνακας 23: Κατανομή ερωτήσεων ερωτηματολογίου Pre & Post Test

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ			
S R L P H A S E S	Scale	Scale's Subcomponen t	Items
F O R E T H O U G H T	Task Analysis	RQ1 Goal setting	1.Έχω ορίσει προσωπικά στάνταρτ για την απόδοση μου στη μάθηση. 2.Θέτω βραχυπρόθεσμούς (ημερήσιους ή εβδομαδιαίους) στόχους καθώς και μακροπρόθεσμους στόχους (για όλο το workshop). 3.Θέτω στόχους για να με βοηθήσουν να διαχειριστώ το χρόνο μάθησης μου. 4.Ορίζω ρεαλιστικές προθεσμίες μάθησης.
		RQ1 Strategic planning	5.Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης μου, προτού ξεκινήσω να μαθαίνω. 6.Σκέφτομαι εναλλακτικούς τρόπους να λύσω ένα πρόβλημα και επιλέγω τον καλύτερο. 7.Όταν σχεδιάζω τη μάθηση μου, χρησιμοποιώ και υιοθετώ στρατηγικές που έχω χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. 8.Οργανώνω τον χρόνο σπουδών μου για να πετύχω όσο το δυνατόν περισσότερο τους στόχους μου.

	Self-motivation belief	RQ2 Task interest/value	9.Πιστεύω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που έμαθα στο μέλλον. 10.Ενδιαφέρομαι για τα θέματα που πραγματεύεται το workshop. 11. Η μάθηση νέων δεξιοτήτων είναι σημαντική για εμένα.
		RQ2Self-efficacy	12.Μπορώ να ανταπεξέλθω στην εκμάθηση νέων πραγμάτων επειδή μπορώ να βασιστώ στις ικανότητές μου. 13.Όταν αντιμετωπίζω μία δυσκολία μπορώ να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους να τη ξεπεράσω. 14.Νιώθω ό,τι μου ζητείται να μάθω, μπορώ να το διαχειριστώ. 15.Οι προηγούμενες εμπειρίες μου με προετοίμασαν καλά για νέες μαθησιακές προκλήσεις. 16.Γνωρίζω τους στόχους που έθεσα για τον εαυτό μου σε αυτό το workshop. 17.Νιώθω προετοιμασμένος για τις απαιτήσεις αυτού του workshop.
P E R F O R M A N C E	Self-control	Task strategies	18.Προσπαθώ να μεταφέρω νέες πληροφορίες με δικά μου λόγια. 19.Αναρωτιέμαι πώς σχετίζεται αυτό που μαθαίνω με αυτό που ήδη γνωρίζω. 20.Αλλάζω στρατηγικές όταν δεν κάνω πρόοδο στη μάθηση μου. 21.Όταν μελετώ το υλικό του workshop, κρατάω σημειώσεις που θα με βοηθήσουν να οργανώσω τη μάθηση μου. 22.Δημιουργώ τα δικά μου παραδείγματα ώστε να έχουν περισσότερο νόημα οι πληροφορίες.
		Elaboration	23.Όταν μαθαίνω, προσπαθώ να συνδέω τις νέες πληροφορίες με αυτό που ήδη γνωρίζω. 24.Όταν μαθαίνω προσπαθώ να συνδέω διαφορετικές πηγές πληροφοριών(π.χ. ιστοσελίδες, βίντεο, εκτυπωμένο υλικό.)
		Critical Thinking	25.Προσπαθώ να συνδέσω τις δικές μου ιδέες με αυτό που μαθαίνω.
		Time Management	26.Προσπαθώ να προγραμματίζω κάθε μέρα ή εβδομάδα την ίδια ώρα να συμμετέχω στο online workshop σύμφωνα με το πρόγραμμα. 27.Παρόλο που δεν χρειάζεται να παρακολουθώ καθημερινά μαθήματα, προσπαθώ να τηρώ το χρόνο μελέτης που έχω ορίσει κάθε μέρα.
		Interest enhancement	28.Μου αρέσει να μου έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε εργασίες από τις οποίες μπορώ να μάθω. 29.Προτιμώ να μάθω κάτι που μου προκαλεί ενδιαφέρον, ακόμη κι αν είναι δύσκολο.
S E L F	Self-judgement	RQ3 Self-evaluation	30.Γνωρίζω τι έχω μάθει καλά, όταν ολοκληρώνω μία εργασία. 31.Αναρωτιέμαι εάν υπήρχαν άλλοι τρόποι να επιτευχθούν οι εργασίες, όταν ολοκληρώνω τη μάθηση μου. 32.Σκέφτομαι τι έχω μάθει, αφότου έχω ολοκληρώσει τη μάθηση μου.
R E F L	Self-reaction	RQ3 Self-satisfaction	33.Αναρωτιέμαι πως ταιριάζουν αυτά που έχω μάθει με το επάγγελμα μου. 34.Θεωρώ πώς αυτό που έμαθα ενδιαφέρει τους συνομήλικους μου.

E C T I O N			35.Προσπαθώ να καταλάβω αυτό που έμαθα πως επηρεάζει τη δουλειά μου.
----------------------------	--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Αποσπάσματα οδηγού e-workshop



Εικόνα 8: Εξώφυλλο οδηγού

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Γενικές πληροφορίες για το Workshop

Εκπαιδευτικό Σενάριο

Φάση 1: Εισαγωγή

Οργάνωση Χρόνου

Mentoring: ορισμός & διαδικασία

Φάση 2: Δεξιότητες & Μοντέλα

Επικοινωνία

Ενεργητική Ακρόαση

Αποτελεσματικές Ερωτήσεις

Παροχή Ανατροφοδότησης

GROW model

Φάση 3: Αναστοχασμός

Δεξιότητες Mentoring για νέους εκπαιδευτικούς

Σκοπός & Στόχοι του Workshop :



Το Online Mentoring workshop «Apt2The Mentoring Labyrinth», απευθύνεται σε νέους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες Mentoring με τη χρήση στρατηγικών και τεχνικών της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προσωπικές και επαγγελματικές καταστάσεις.



Διάρκεια

5 ώρες



Μέθοδος Υλοποίησης:

Εξ αποστάσεως online



Προσδοκώμενα Αποτελέσματα:

Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας θα είσαι σε θέση:

- ✓ Να ορίζεις και να οριοθετήσεις τους ατομικούς στόχους.
- ✓ Να κατανοήσεις την έννοια του mentoring και τα οφέλη του.
- ✓ Να κατανοήσεις τη διαδικασία και τα στάδια του mentoring.
- ✓ Να αναπτύξεις τη δεξιότητα να επικοινωνείς ουσιαστικά.
- ✓ Να εξοικειωθείς με τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης.
- ✓ Να γνωρίσεις ποιες είναι οι αποτελεσματικές ερωτήσεις και πως τίθενται.
- ✓ Να κατανοήσεις το τρόπο παροχής ανατροφοδότησης
- ✓ Να γνωρίσεις και να εφαρμόσεις το GROW MODEL, σύμφωνα με τις δικές σου ανάγκες.
- ✓ Να αξιολογήσεις τους ατομικούς στόχους.



Καινοτομία του ηλεκτρονικού εργαστηρίου

Η δια βίου μάθηση και η κατάκτηση νέων δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των πολιτών του 21ου αιώνα, όπου οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση και την κατάρτισή τους. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε ένα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό εργαστήριο (e-workshop) για την κατάκτηση δεξιοτήτων Mentoring και τη γνωριμία των συμμετεχόντων με το μοντέλο καθοδήγησης GROW καθώς και με στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι δεξιότητες Mentoring είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και μπορούν να αξιοποιηθούν σε μία γκάμα επαγγελμάτων αφού αφορούν την επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τις αποτελεσματικές ερωτήσεις και την παροχή ανατροφοδότησης. Ο συνδυασμός τους με τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης όπως τη στοχοθεσία αποτελεί μία καινοτόμα εκπαιδευτική πρόταση για ενήλικες εκπαιδευομένους, μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά τους οφέλη



Ποιες δεξιότητες μπορεί να ενισχύσει το εργαστήριο;

Ο στόχος του εργαστηρίου είναι διττός. Αφενός στοχεύει στην κατάκτηση 4 βασικών δεξιοτήτων Mentoring, της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης, των αποτελεσματικών ερωτήσεων και της ανατροφοδότησης καθώς και τη γνωριμία των συμμετεχόντων με το μοντέλο καθοδήγησης GROW. Αφετέρου αποσκοπεί στην ενίσχυση των παραγόντων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες.

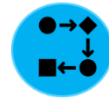


Εικόνα 9: Εικόνα οδηγού e-workshop



Εκπαιδευτικό Σενάριο

Το εκπαιδευτικό σενάριο, είναι μία μικρή αφήγηση που προσδίδει νοητικότητα στη διαδικασία της μάθησης σε online περιβάλλοντα και συντελεί στην ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων. Αποτελεί το όχημα, το οποίο συνδυάζεται με το μοντέλο σχεδιασμού και το γνωστικό περιεχόμενο του εργαστηρίου και οδηγεί σταδιακά τους συμμετέχοντες στην ολοκλήρωση του. Με βάση αυτό, δημιουργείται η διαγραμματική απεικόνιση, όπου παρουσιάζονται οι κόμβοι που πρέπει να περάσουν οι συμμετέχοντες.



Ροή Σεναρίου

Η ροή του σεναρίου εξελίσσεται σταδιακά με βάση τη μεθοδολογία σχεδιασμού, που περιέχει στοιχεία του μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2000). Παράλληλα αξιοποιήθηκαν στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και συνεργατικές στρατηγικές όπως το Brainstorming για την αρτιότερη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν. Αντίστοιχα επιλέχθηκαν τα μέσα και οι πόροι του workshop.



Τεχνολογία

Το workshop «Apt2The Mentoring Labyrinth», πραγματοποιείται εξ αποστάσεως. Το σενάριο και το γνωστικό περιεχόμενο έχουν ενσωματωθεί στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Weebly. Για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται ποικίλα ψηφιακά εργαλεία.



Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε δύο άξονες. Ο πρώτος περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιείται με Quiz και ερωτήσεις κρίσεως/κατανόησης από κάθε συμμετέχοντα. Ο δεύτερος άξονας αφορά την τελική αξιολόγηση των συμμετεχόντων, μετά την ολοκλήρωση των ενοτήτων με ερωτηματολόγιο.

Μεθοδολογία σχεδιασμού

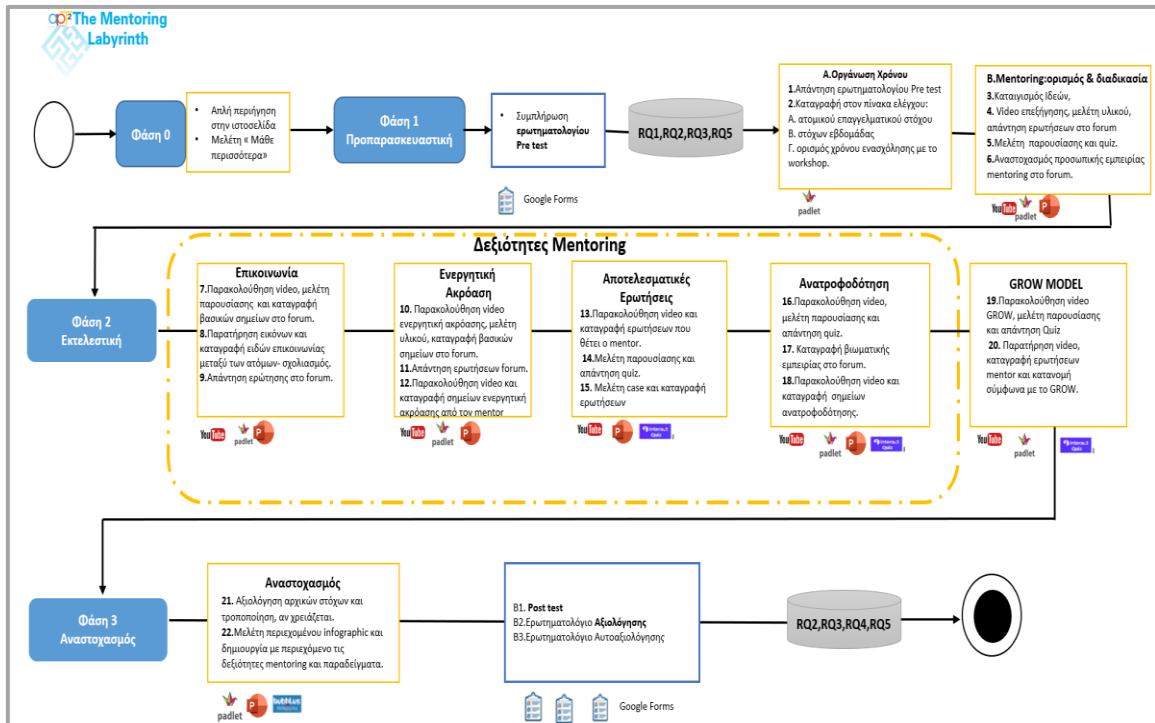
Το online workshop δομήθηκε με στοιχεία του κυκλικού μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2000) και αποτελείται από 3 αλληλένδετες και διακριτές ενότητες, την προπαρασκευαστική, την εκτελεστική και την φάση του αναστοχασμού.



Σχήμα 21 : Φάσεις Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο e-workshop

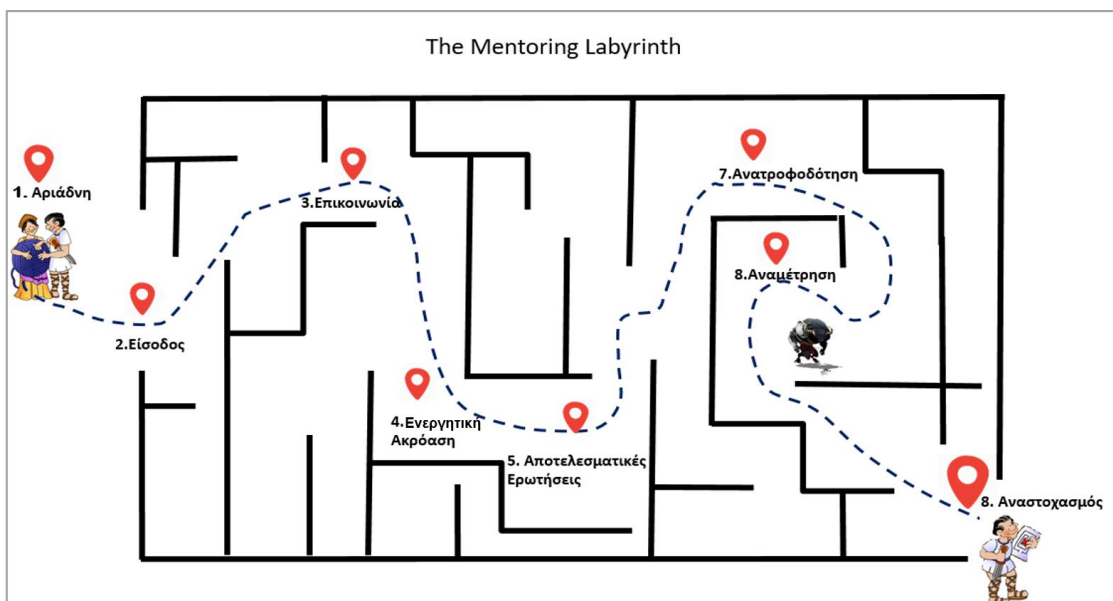
Διαγραμματική Αναπαράσταση Ροής Σεναρίου

Το e-workshop διακρίνεται σε 3 φάσεις, με επιμέρους ενότητες. Ταυτόχρονα κάθε ενότητα είναι και ένας κόμβος του το εκπαιδευτικού σενάριο.



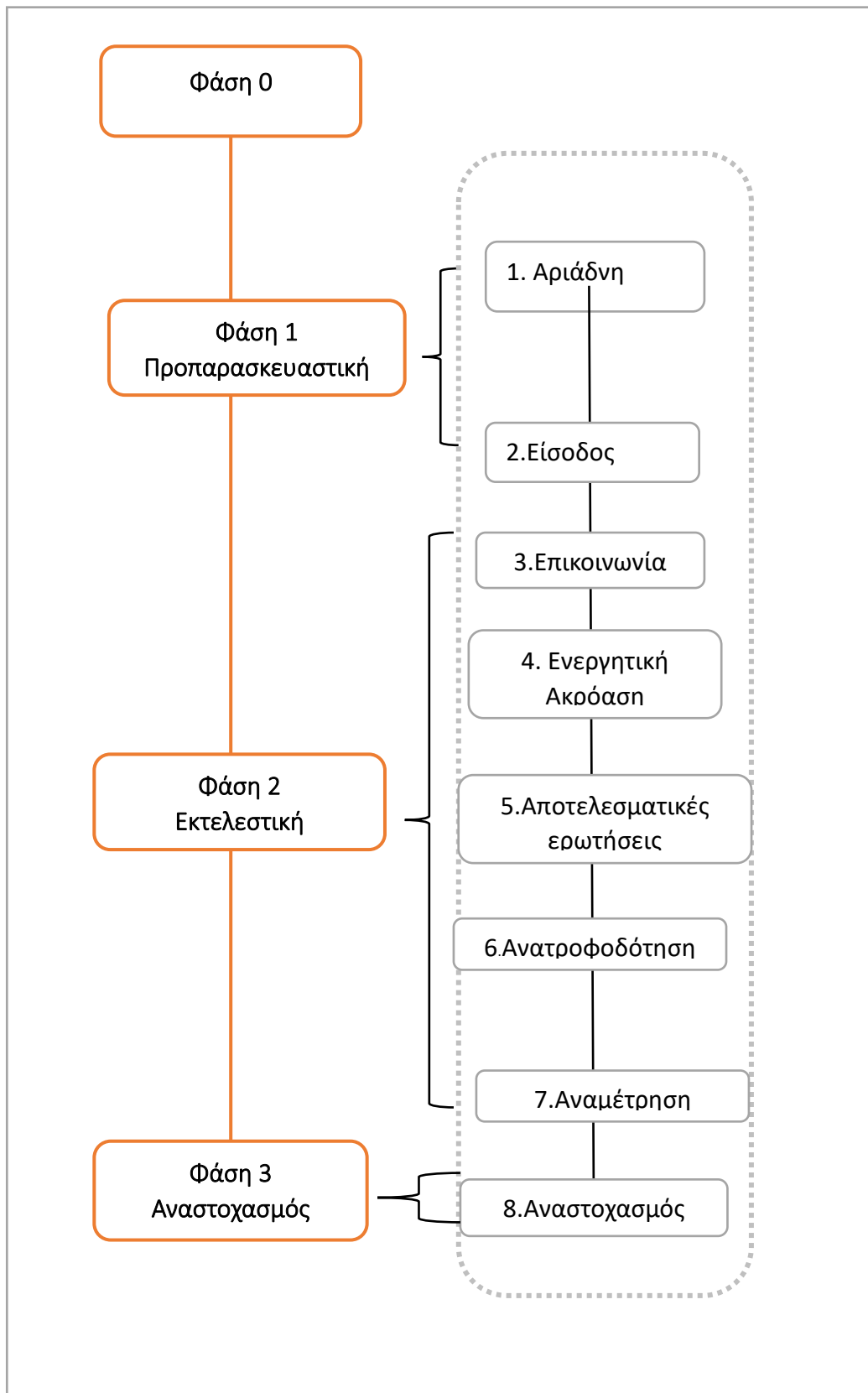
Σχήμα 22 : Ροή e-workshop

Κόμβοι -Σταθμοί Ιστοσελίδας



Εικόνα 10: Ροή εκπαιδευτικού σεναρίου

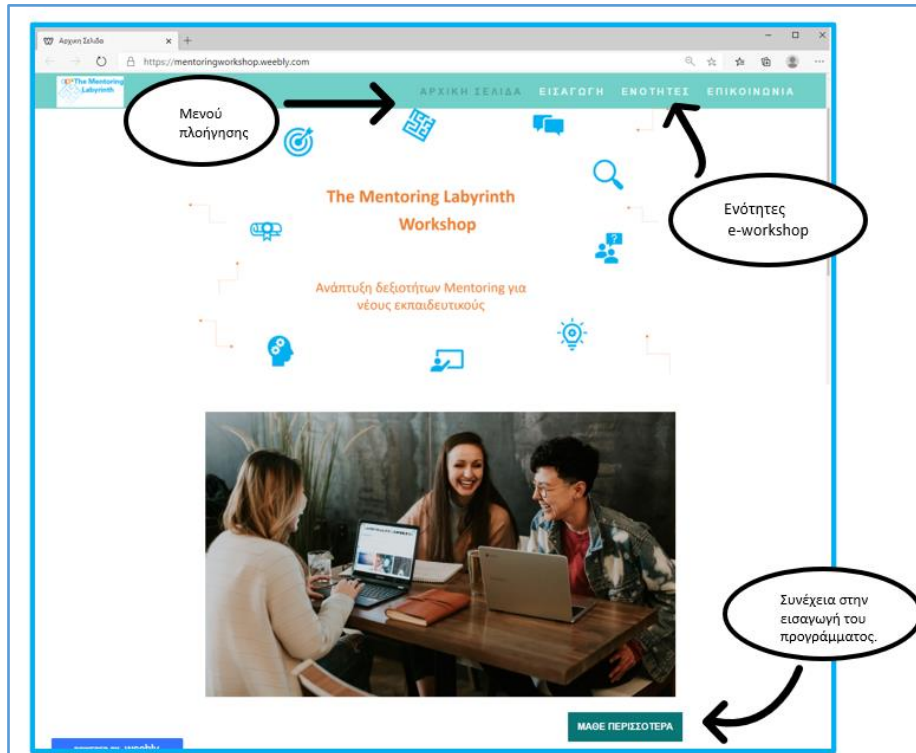
Αντιστοίχιση Ροής-Κόμβων



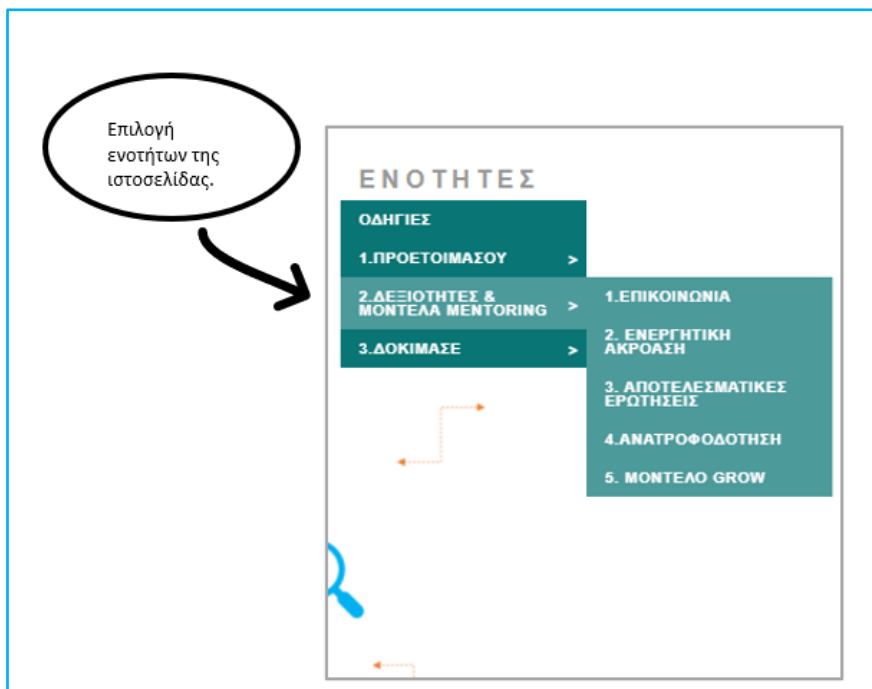
Σχήμα 23 : Αντιστοίχια Ροής - Κόμβων

Βασικά στοιχεία ιστοσελίδας

Παρακάτω, παρουσιάζονται βασικά στοιχεία για την χρήση της ιστοσελίδας



Εικόνα 11 :Επεξήγηση αρχικής σελίδας



Εικόνα 12: Βασικό Μενού ιστοσελίδας

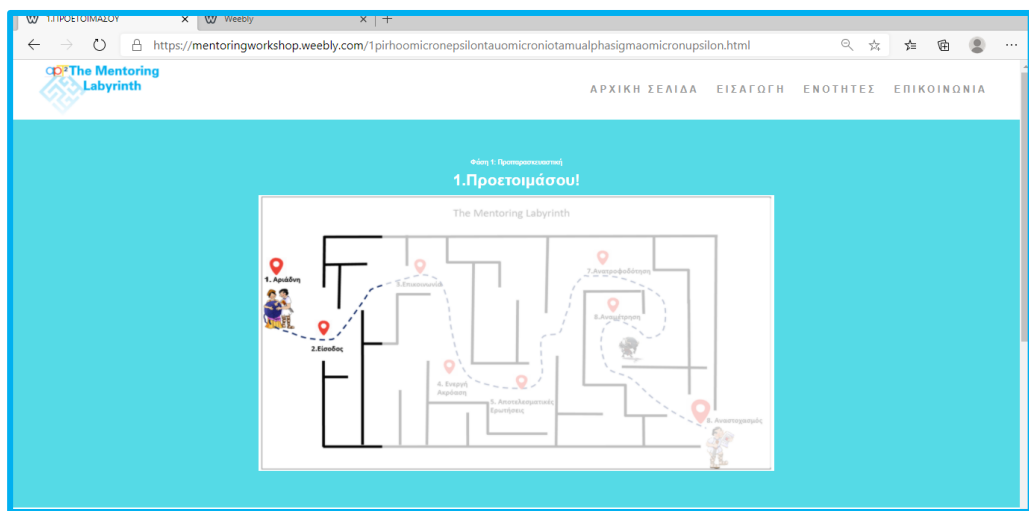
Ενδεικτική Παρουσίαση ενότητας

Φάση 1 "Προετοιμάσου!"

Η 1^η Φάση περιλαμβάνει την προετοιμασία των συμμετεχόντων και την εισαγωγή τους στο θέμα που εξετάζεται. Αποτελείται από δύο επιμέρους ενότητες με 8 δραστηριότητες συνολικά και κάθε ενότητα είναι ένας κόμβος. Διάρκεια δραστηριοτήτων 1,30 ώρα.

A. Οργάνωση Χρόνου, (2 δραστηριότητες, διάρκεια 40 λεπτά)

B. Mentoring: Ορισμός & Διαδικασία (6 δραστηριότητες, διάρκεια 50 λεπτά)



Εικόνα 13: Φάση 1 περιβάλλον Weebly

Μαθησιακοί Στόχοι

- ✓ Να ορίζουν και να οριοθετούν τους ατομικούς τους στόχους.
- ✓ Να οργανώνουν την ατομική μαθησιακή τους πορεία.
- ✓ Να κατανοήσουν την έννοια του mentoring και τα οφέλη του.
- ✓ Να κατανοήσουν τη διαδικασία και τα στάδια του mentoring.
- ✓ Να είναι σε θέση να ορίζουν το mentoring.
- ✓ Να κατανοήσουν την διαδικασία του mentoring.

