



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«η-καθοδήγηση: Δημιουργία ηλεκτρονικού εργαστηρίου εκπαίδευσης,  
ενορχηστρωμένο με τις αρχές της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης»

(“e-Learning Coaching: Creating e-training, based on Self Directed Learning”)

Φωκά Κασσιανή, ΜΗΜ1818

Επιβλέπουσα: Παρασκευά Φωτεινή, καθηγήτρια

Πειραιάς, 2021

Η εργασία μου αφιερώνεται στην οικογένεια μου,  
τον πρώτο Coach της ζωής μου.

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
Abstract .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
1.1 Θεωρητική θεμελίωση της Διπλωματικής εργασίας.....	9
1.2 Παρουσίαση της προβληματικής.....	11
1.3 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας .....	12
1.4 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	13
1.5 Καινοτομία της διπλωματικής εργασίας.....	14
1.6 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	18
2.1 Η Αυτο-Κατευθυνόμενη μάθηση .....	18
2.1.1 Τι είναι η Αυτο-Κατευθυνόμενη μάθηση;.....	18
2.1.2. Οφέλη της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης .....	19
2.1.3. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση ως δεξιότητα του 21ου αιώνα .....	20
2.1.4. Κυριότερες πτυχές της αυτο-Κατευθυνόμενης μάθησης.....	22
2.1.5. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση σε φάσεις.....	24
2.2 Coaching.....	26
2.2.1. Ορίζοντας το Coaching.....	26
2.2.2 Βασικές δεξιότητες Coaching .....	28
2.2.3 Τι κάνει ένας coach; .....	36
2.2.4 Σωκρατική μαιευτική (Socratic Coaching) και ο Σωκράτης ως Coach .....	37
2.2.5 Μοντέλα Coaching .....	38
2.2.5.1 Το μοντέλο GROW.....	39
2.2.5.2 Το μοντέλο STEPPA.....	42
2.2.5.3 Το μοντέλο για την προσωπική λαμπρότητα (Personal Brilliance Model).....	44
2.3 AcademicCoaching.....	47
2.3.1. Τι είναι το AcademicCoaching; .....	47

2.3.2 Τι δεν είναι το AcademicCoaching; .....	48
2.3.3 Πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching .....	49
2.3.4 Η χρησιμότητα του AcademicCoaching .....	53
2.3.5 Διάκριση των όρων Academic advising, Counseling, Mentoring, AcademicCoaching.....	54
2.3.6 Οι διαφορές μεταξύ Coaching και Mentoring .....	58
2.4 Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Engagement) και η σημασία της στα on line περιβάλλοντα .....	63
2.4.1 Η εμπλοκή μέσα από το πρίσμα του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού.....	64
2.4.2 Η εμπλοκή μέσα από το πρίσμα του Community of Inquiry Model .....	65
2.4.3 Ορίζοντας την εμπλοκή των εκπαιδευομένων.....	65
2.5 Τεχνολογία.....	67
2.5.1. Διαθέσιμα εργαλεία υλοποίησης του e-Workshop .....	67
2.5.2 Το εργαλείο WEEBLY ως σύστημα διαχείρισης της μάθησης .....	69
2.5.3 Τα πλεονεκτήματα του WEEBLY στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	71
3.1 Σκοπός της ερευνητικής προσέγγισης .....	71
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα– RQ.....	71
3.3 Ορισμοί Ερευνητικών μεταβλητών .....	73
3.4 Στατιστική Ανάλυση .....	74
3.5 Συμμετέχοντες.....	75
3.6 Μέσα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	75
3.6.1 Ρουμπρίκες .....	75
3.6.2 Ερωτηματολόγιο .....	76
3.7 Ερευνητικά εργαλεία .....	76
3.8 Περιγραφή διαδικασίας έρευνας .....	77
3.8.1 Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Σεναρίου .....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	89
4.1 Αποτελέσματα.....	89
4.1.1.Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων .....	89
Performance .....	90

4.1.2 Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ1.....	90
4.1.3 Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ2.....	96
4.2 Πρόσθετη ανάλυση.....	103
4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα για πρόσθετη ανάλυση.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	112
5.1. Επισκόπηση αποτελεσμάτων.....	112
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	112
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	122
<i>Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην εργασία της Dixon, Marcia D, 2015 και παραμετροποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.....</i>	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	130

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Ηλεκτρονική Μάθηση» του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς για την πολύτιμη γνώση τους που μου μεταλαμπάδευσαν. Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσά μου, καθηγήτρια κα Παρασκευά Φωτεινή, για την αρωγή της στην ερευνητική μου προσπάθεια, καθώς και για τη δημιουργική διάθεση με την οποία με ώθησε να προσεγγίσω το δύσκολο έργο της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους υπόλοιπους καθηγητές του προγράμματος, με ξεχωριστή έμφαση στον κ. Ρετάλη Συμεών αλλά και τον κ. Σάμψων Δημήτριο για τις γνώσεις που μας παρείχαν αλλά και για τη δυναμική παρουσία τους σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

Είναι σημαντικό για εμένα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους συμφοιτητές μου που «συμπορευτήκαμε» τόσο αρμονικά, στηρίζοντας πρακτικά, ηθικά και ψυχολογικά ο ένας τον άλλον. Ασφαλώς, τους ευχαριστώ και για τη συμμετοχή τους στο ηλεκτρονικό εργαστήριο, χωρίς την οποία δεν θα ήταν εύκολο να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

Το μεγαλύτερο όμως ευχαριστώ αισθάνομαι την ανάγκη να το απευθύνω στην οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδερφό μου, για το γεγονός ότι στάθηκαν στο πλάι μου διακριτικά στηρίζοντάς με σε όλες τις δυσκολίες, όχι μόνο πρακτικά αλλά κυρίως πνευματικά. Με χιούμορ, αγάπη, ομαδικότητα και υπομονή γνωρίζουν, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο, πώς να με ωθούν να συνεχίζω την προσπάθεια.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### “E-learning Coaching: Creating e-training, based on Self Directed Learning”

Το AcademicCoaching είναι ένας τομέας που βρίσκεται σε άνθηση τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς φαίνεται πως μπορεί να επιφέρει λύσεις σε πολλά από τα ζητήματα που επηρεάζουν έναν εκπαιδευόμενο, όπως για παράδειγμα η διαχείριση του άγχους του, η ανάπτυξη των λεγόμενων «ήπιων» δεξιοτήτων, (π.χ. η ικανότητα συνεργασίας ή επικοινωνίας με άλλα άτομα και η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης) ή η διαχείριση του χρόνου του. Στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί και να υλοποιηθεί ένα e-Workshop που να αναπτύσσει στους συμμετέχοντες τις σημαντικότερες και πιο καίριες αρχές τους Coaching, την αρχή του Rapport, του Active Listening και του Summarizing & Reflecting. Παράλληλα, θεωρήθηκε σημαντικό να ερευνηθεί ο βαθμός της εμπλοκής (engagement) που επήλθε μέσα από τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την ολοκλήρωση του Academic Coaching Workshop: *SocCoaching*. Από τη στατιστική έρευνα κατέστη σαφές ότι οι δραστηριότητες μπόρεσαν να οδηγήσουν σε εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching ενώ παράλληλα επέφεραν σε μεγάλο βαθμό το engagement των συμμετεχόντων ως προς 3 από τους 4 παράγοντες που το συνιστούν. Πιο συγκεκριμένα, επέφερε το engagement ως προς: skills (rapport, summarizing & reflecting), emotions, performance, αλλά όχι ως προς το participation των συμμετεχόντων. Έγινε, τέλος, ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων αλλά και αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

**Λέξεις-κλειδιά:** coaching, academic coaching, rapport, summarizing & reflecting, self-directed learning, WEEBLY

## Abstract

Academic Coaching is a field that is flourishing in the 21<sup>st</sup> century, as it seems that it can bring solutions to many of the issues that affect a learner, such as stress management, the development of so-called “mild” skills or time management. In this context, it seemed right to build and implement an e- Workshop that will help the participants develop the most crucial principles of Coaching, the principle of Rapport, Active Listening and Summarizing & Reflecting. At the same time, it was considered important to investigate the degree of engagement that occurred through the activities selected for the completion of the Academic Coaching Workshop: SocCoaching. It became clear from the statistical research that the activities could lead to acquisition of the basic Coaching principles while at the same time they greatly contributed to students’ engagement, in 3 of the 4 factors that consist engagement. More specifically, it brought the engagement in terms of: skills (rapport, summarizing & reflecting), emotions, performance, but not in terms of participation. Finally, we conducted a study of these results as well as a reference to the limitations of the research and suggestions for future investigation.

**Keywords:** coaching, academic coaching, rapport, summarizing & reflecting, self-directed learning, WEEBLY



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Θεωρητική θεμελίωση της Διπλωματικής εργασίας

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και ο εκδημοκρατισμός της γνώσης καθιστούν τα ενδιαφέροντα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ιδιαίτερως δημοφιλή. Αυτό, μάλιστα, ενισχύεται και λόγω των κοινωνικών συνθηκών που παγκοσμίως έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, που οδηγεί σε σημαντικές ανακατατάξεις στον εκπαιδευτικό χώρο και θέτει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πρώτο πλάνο. Όταν, μάλιστα, τα ηλεκτρονικά προγράμματα δομούνται με βάση το μοντέλο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης μπορούν να εξυπηρετήσουν ευκολότερα την ανάγκη για αυτονομία, η οποία άλλωστε δημιουργεί ισχυρά κίνητρα και έναν αυξημένο βαθμό αφοσίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της σημαίνουσας θέσης που κατέχουν οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), το e-learning αποτελεί αναπόσπαστο μέρος τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ο όρος e-learning δύναται να αποδοθεί και ως τηλεεκπαίδευση (distance learning), ως διαδικτυακή μάθηση (online learning), ως εξ αποστάσεως μάθηση (distance learning) ή ως εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο (web-based learning). Με τον συγκεκριμένο όρο, λοιπόν, εννοούμε

τη διδασκαλία και τη μάθηση με τη χρήση τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων. Η μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μπορεί να τελεστεί σε εξατομικευμένο ρυθμό (self-paced learning), να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευόμενος κάνει χρήση υλικού που του παρέχεται ηλεκτρονικά, χωρίς όμως να έχει τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό ή με άλλους εκπαιδευόμενους. Στην ασύγχρονη μορφή της η μάθηση διαφοροποιείται ως προς το ότι παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους εκπαιδευόμενους, αλλά όχι σε πραγματικό χρόνο. Ενώ, τέλος η σύγχρονη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης παρέχει σε πραγματικό χρόνο δυνατότητα επικοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση είναι ξεκάθαρο ότι η βιομηχανία της εκπαίδευσης βρίσκεται στις μέρες μας σε μια διαρκή ανανέωση και χάρη στη δύναμη της τεχνολογίας ο εκπαιδευόμενος καθίσταται ικανός να επιλέξει μαθήματα από ποικίλους φορείς, διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αλλά και εκπαιδευτικές μεθόδους.

Στο ίδιο πλαίσιο της διαρκούς ανανέωσης της εκπαίδευσης οι παγκόσμιοι φορείς, κάνοντας λόγο για βιώσιμη ανάπτυξη στον τομέα της εκπαίδευσης, θέτουν σαν στόχο την ευελιξία και την εξατομίκευση. Ειδικότερα, Η UNESCO στη διακήρυξη Incheon και Πλαίσιο δράσης (Education 2030)<sup>1</sup> κάνει λόγο για βιώσιμη ανάπτυξη στην εκπαίδευση και ανάγκη εφαρμογής του SDG4 (Sustainable Development Goal 4). Ο στόχος είναι η ένταξη και η ισότητα μέσα από την παροχή ευκαιριών για δια βίου μάθηση σε ανθρώπους όλων των ηλικιών, χωρίς περιορισμούς από κάθε τύπου προκαταλήψεις καθώς και η παροχή δυνατότητας για ευέλικτη πορεία εκμάθησης. Παράλληλα η Διεθνής Κοινότητα για την Τεχνολογία στην Εκπαίδευση (ISTE)<sup>2</sup> τονίζει την ανάγκη για εξατομικευμένη μάθηση και περιγράφει τις απαραίτητες συνθήκες που πρέπει να ισχύουν στον τομέα της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλες από διαρκής εξέλιξη, τεχνολογική υποστήριξη μάθησης και μαθητο-κεντρική μάθηση. Γίνεται φανερό ότι η κοινωνία της γνώσης καθιστά αναγκαίο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερη ανεξαρτησία και υπευθυνότητα σε σχέση με τη μάθηση τους και να διατελέσουν έναν ρόλο πιο ενεργητικό. Η «Πρωτοβουλία και Αυτό-κατεύθυνση» (The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009) αποτελούν Δεξιότητα Ζωής και Σταδιοδρομίας του

---

<sup>1</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>

<sup>2</sup> <https://www.iste.org/standards/for-students>

21<sup>ου</sup> αιώνα. Η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, λοιπόν, βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές μάθησης, να είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων και να είναι δρώντα μέλη της κοινωνίας τους. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση θεωρείται σήμερα μία από τις πιο κατάλληλες στρατηγικές μάθησης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, αφού αυτή προϋποθέτει ότι το άτομο αποκτά τη νοοτροπία να μαθαίνει συνεχώς με στόχο την προσωπική του εξέλιξη, αλλά και την ανάπτυξη της κοινωνίας στην οποία ζει και εργάζεται (Skiffington & Zeus, 2003).

Εστιάζοντας σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς κάθε αντικειμένου επιλέξαμε να εντάξουμε στην διπλωματική αυτή εργασία το Academic Coaching ως εκπαιδευτικό αντικείμενο, καθώς υπάρχουν αποδείξεις βασισμένες σε βιβλιογραφικές μελέτες ότι το Coaching είναι ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση και την εξέλιξη των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ευρύτερα. Καθώς το coaching είναι «μία ολιστική, πολυπρόσωπη προσέγγιση της μάθησης και της αλλαγής» (Skiffington & Zeus, 2003), έχει έναν καθοριστικό ρόλο να παίξει στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των κομβικών στοιχείων της εκπαιδευτικής πράξης, και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας μάθησης (Devine & Meyers & Houssemand, 2013).

## 1.2 Παρουσίαση της προβληματικής

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπαγορεύτηκε από συγκεκριμένους παράγοντες που απαιτούν επιπλέον έρευνα και συνθέτουν το ερευνητικό πρόβλημα:

- Είναι αναμφίβολο γεγονός ότι το e-learning κατέχει μια πολύ σημαντική θέση στον τομέα της άτυπης εκπαίδευσης. Τα εξ αποστάσεως μαθήματα αυξάνονται διαρκώς, ωστόσο η ενορχήστρωσή τους με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους δεν είναι δεδομένη.
- Η αυτο-κατεύθυνση στη μάθηση αποτελεί μια από τις Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και είναι σημαντική για την επίτευξη του στόχου για δια βίου εκπαίδευση και εξέλιξη. Μάλιστα είναι μια μέθοδος που αρμόζει άριστα σε ενήλικες εκπαιδευομένους καθώς

τους παρέχει τη δυνατότητα να χαράξουν τη δική τους διαδρομή της μάθησής τους και να εξατομικεύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Στην επιλογή του ευρύτερου κλάδου του AcademicCoaching συνέβαλε η διαπιστωμένη ανάγκη της εκπαίδευσης για εκσυγχρονισμό, με στόχο να συμπορευτεί με τις γενικότερες επιδιώξεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ήδη υπάρχει μια αλλαγή στο ρόλο του δασκάλου στην τυπική, επίσημη εκπαίδευση, ο οποίος καλείται να γίνει εκείνος που θα διευκολύνει τη μάθηση, και όχι ο καθοδηγητής (Griffiths, 2005, όπως αναφέρεται στο Devine & Meyers & Houssemand, 2013). Μέσω αυτής της αλλαγής, η οποία είναι βασισμένη στη σωματική τεχνική της μαιευτικής, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους «να μάθουν παρά τους διδάσκουν» (Whitmore, 2002). Το AcademicCoaching, επομένως, είναι μέρος αυτής της διαδικασίας ανασχηματισμού στον εκπαιδευτικό τομέα, και χρήζει ευρύτερης έρευνας το κατά πόσο και το πώς θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητευόμενοι, όχι μόνο στην τυπική αλλά και στην άτυπη εκπαίδευση (Devine & Meyers & Houssemand, 2013).
- Είναι δεδομένο με βάση την έρευνα σχετικά με το online learning ότι το engagement (εμπλοκή) των εκπαιδευομένων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία τους και την αποτελεσματική τους συμμετοχή σε online εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Deschaine, M. E., & Whale, D. E., 2017). Επομένως, κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο παρόν e-Workshop, ώστε με αριθμητικά δεδομένα να καταστεί σαφές αν εντέλει οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν χρήσιμες για τους συμμετέχοντες, αν οδηγήθηκαν στη συμμετοχή και στη διάδραση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και αν προκλήθηκε παράλληλα και συναισθηματική εμπλοκή στη διάρκεια της ολοκλήρωσης του e-Workshop.

### 1.3 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας

Ο βασικός στόχος της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός e-Workshop σε διαδικτυακό περιβάλλον και συγκεκριμένα στην παραμετροποιημένη πλατφόρμα WEEBLY, σχεδιασμένο με βάση τη μέθοδο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης,

με στόχο την εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching (rapport, active listening, summarizing & reflecting). Μέσω αυτού θα διερευνηθούν:

1. Ο βαθμός εκμάθησης των βασικών αρχών

1.1. του Rapport

1.2. του Summarizing & Reflecting

στο πλαίσιο του AcademicCoaching

2. Ο βαθμός engagement (εμπλοκής) των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην παραμετροποιημένη πλατφόρμα WEEBLY. Ο βαθμός εμπλοκής θα διερευνηθεί ως προς 4 παράγοντες:

- skills,
- emotions,
- participation,
- performance

#### 1.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός e-Workshop στην πλατφόρμα WEEBLY, ενορχηστρωμένο με τη μέθοδο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης, με στόχο την εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching θα διερευνηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

**RQ1:** Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες κατάφεραν μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά του AcademicCoaching ως προς

1.1 την αρχή του Rapport

1.2 την αρχή του Summarizing & Reflecting

**RQ2:** Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-Workshop) στην παραμετροποιημένη πλατφόρμα **WEEBLY** επέφερε το engagement (εμπλοκή) των εκπαιδευομένων;

**Πίνακας 1**  
**Ερευνητικά ερωτήματα και αντιστοίχισή τους με μεταβλητές**

Ερευνητικά ερωτήματα	Μεταβλητές
<p><b>Ερώτημα 1<sup>ο</sup>:</b>  <b>Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες κατάφεραν μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά</b></p> <p>1.1. της βασικής αρχής του Rapport</p> <p>1.2. της βασικής αρχής του Summarizing &amp; Reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching;</p>	<p><b>Μεταβλητή 1<sup>η</sup>:</b> Ο βαθμός εκμάθησης των βασικών δεξιοτήτων</p> <p>1.1. της βασικής αρχής του Rapport</p> <p>1.2. της βασικής αρχής του Summarizing &amp; Reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching</p>
<p><b>Ερώτημα 2<sup>ο</sup>:</b>  <b>Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε το engagement των εκπαιδευομένων, ως προς 4 παράγοντες:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skills,</li> <li>• emotions,</li> <li>• participation,</li> <li>• performance ;</li> </ul>	<p><b>Μεταβλητή 2<sup>η</sup>:</b> Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα WEEBLY, εξεταζόμενος ως προς τους 4 παράγοντες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skills,</li> <li>• emotions,</li> <li>• participation,</li> <li>• performance</li> </ul>

### 1.5 Καινοτομία της διπλωματικής εργασίας

Στο πλαίσιο της παρούσης διπλωματικής εργασίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα e-Workshop το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, κυρίως εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με στόχο την κατάρτισή τους πάνω σε γνώσεις γύρω από το AcademicCoaching. Συγκεκριμένα, μέσα από το e-Workshop οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να μάθουν πώς ορίζεται το AcademicCoaching αλλά και ποια είναι τα πεδία εφαρμογής του, ενώ μέσα και από βιωματικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν μερικές από τις

βασικότερες αρχές του (Rapport, Active Listening, Summarizing & Reflecting) και να εφαρμόσουν οι ίδιοι στον εαυτό τους το Coaching. Στη σύγχρονη εποχή, τα e-Workshops ή γενικότερα τα online μαθήματα είναι κάτι κοινό, ωστόσο η ενορχήστρωσή τους με τη μέθοδο της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, όπως συνέβη στο συγκεκριμένο e-Workshop, δεν έχει εδραιωθεί. Κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο καθώς η αυτο-κατευθυνόμενη μέθοδος στη μάθηση είναι ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους εκμάθησης, όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες με αυστηρά διαμορφωμένο προσωπικό πρόγραμμα και παγιωμένες προτιμήσεις αναφορικά με τον τρόπο και τον ρυθμό εκμάθησης. Πέρα από αυτήν την καινοτομία στην ενορχήστρωση του e-Workshop αξίζει να προστεθεί και το γεγονός ότι το ίδιο το αντικείμενο του εργαστηρίου αποτελεί ένα πεδίο ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς, που όμως δεν έχει αναλυθεί και αξιοποιηθεί σε ευρεία κλίμακα. Από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, της τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης, γίνεται εμπειρικά χρήση των βασικών αρχών του AcademicCoaching, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει κάποια επιστημονική βάση κάτω από τη χρήση αυτή. Το συγκεκριμένο, λοιπόν, εργαστήριο καλείται να δώσει αυτή την επιστημονική βάση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τις κατακτημένες γνώσεις για να διαχειριστούν ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

## 1.6 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται στα κάτωθι κεφάλαια:

Στο πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της Διπλωματικής Εργασίας και η προβληματική, που αποτέλεσε τον λόγο επιλογής του συγκεκριμένου πεδίου για την εργασία. Γίνεται λόγος για τον στόχο της διπλωματικής εργασίας και για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Παρουσιάζεται, τέλος, η καινοτομία της διπλωματικής και με σύντομο τρόπο η διάρθρωση και η οργάνωσή της.

Στο δεύτερο Κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με πέντε παράγοντες: την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση (SDL), το Coaching, το AcademicCoaching, το engagement και τα παρεχόμενα τεχνολογικά μέσα για την υλοποίηση του e-Workshop. Αρχικά, αναφορικά

με την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση εξετάζεται τι είναι, ποια είναι τα οφέλη της, πώς και γιατί θεωρείται δεξιότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ποιες είναι οι κυριότερες πτυχές της και πώς λειτουργεί ως φάσμα. Στο δεύτερο Κεφάλαιο κρίθηκε σκόπιμο να εξετασθεί το Coaching και επίσης πιο εξειδικευμένα και το AcademicCoaching, το οποίο αποτέλεσε και το περιεχόμενο του e-Workshop το οποίο κατασκευάστηκε. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το Coaching, αναζητήθηκαν πληροφορίες για τον ορισμό του, τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ένας coach, το βασικό αντικείμενο ενός coach, την προέλευση του Coaching από την αρχαία Σωκρατική μαιευτική καθώς επίσης και μερικά από τα σημαντικότερα μοντέλα Coaching. Αναφορικά με το AcademicCoaching, εξετάστηκε το τι ακριβώς είναι και τι δεν είναι καθώς επίσης διευκρινίστηκαν και κάποια από τα σημαντικότερα πεδία εφαρμογής του, για να καταστεί σαφέστερη η λειτουργία του. Επιπροσθέτως, εξετάστηκε η χρησιμότητα του AcademicCoaching, ενώ έγινε και διάκρισή του από άλλους παρεμφερείς όρους, όπως το Academic Advising, το Counseling και το Mentoring. Βιβλιογραφική αναφορά έγινε και σε σχέση με το engagement (εμπλοκή) σε online εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αναζητήθηκαν πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και μέσω του Community of Inquiry model, ενώ έγινε προσπάθεια να οριστεί η συγκεκριμένη έννοια και να γίνει κατανοητή η σημασία που έχει το engagement των συμμετεχόντων στην online μάθηση. Τέλος, σε σχέση με τα τεχνολογικά μέσα, αναζητήθηκαν πληροφορίες για τα τεχνολογικά εργαλεία που είναι διαθέσιμα για την κατασκευή του e-Workshop, και από τη στιγμή που για τους σκοπούς της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε το εργαλείο WEEBLY, παρέχονται πληροφορίες για το συγκεκριμένο σύστημα διαχείρισης της μάθησης και τα πλεονεκτήματά του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τρίτο Κεφάλαιο γίνεται ξανά λόγος για τον σκοπό της ερευνητικής προσέγγισης και υπενθυμίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Διατυπώνονται, επίσης, οι λειτουργικοί ορισμοί των ερευνητικών μεταβλητών. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφεται η στατιστική ανάλυση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα μέσα και η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία. Τέλος, γίνεται λόγος για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του e-Workshop που υλοποιήθηκε.



Στο τέταρτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα στα οποία αυτή οδήγησε. Ειδικότερα, αναλύεται η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων ενώ γίνονται διατυπώσεις υποθέσεων και απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων RQ 1, 2. Τελειώνοντας, παρέχονται πρόσθετα ερευνητικά ερωτήματα για περαιτέρω ανάλυση. Στο πέμπτο και τελευταίο Κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας γίνεται μια επισκόπηση αποτελεσμάτων ενώ παράλληλα κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς που υπήρξαν στην διεξαγωγή της έρευνας αλλά και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

## 2.1 Η Αυτο-Κατευθυνόμενη μάθηση

### 2.1.1 Τι είναι η Αυτο-Κατευθυνόμενη μάθηση;

Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση είναι μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας για τους σύγχρονους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Gibbons, (2002) είναι μια διαδικασία που έρχεται με φυσικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνουμε όχι μόνο μέσα στα σχολεία αλλά και στην καθημερινή μας ζωή και οι εμπειρίες μάθησης αναπτύσσονται φυσικά μέσα από την εμπειρία που αντλούμε. Είναι σημαντικό να αναφερθούν μερικά παραδείγματα που θα κάνουν πιο εναργή την παραπάνω δήλωση. Μετά την αγορά ενός καινούριου gadget υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι για να μάθει κανείς πώς να το χρησιμοποιεί και πώς λειτουργούν οι διάφορες εφαρμογές του. Άλλος προτιμάει να μάθει μια εφαρμογή μέσω της διερεύνησης με διάφορες δοκιμές και λάθη και άλλος προτιμά να διαβάσει το εγχειρίδιο ή να αναζητήσει συμβουλές στο διαδίκτυο, να δει βίντεο στο YouTube και γενικά να λάβει πληροφορίες από τον ιστότοπο. Άλλα παραδείγματα αυτο-κατεύθυνσης στη μάθηση που είναι οικεία σε όλους περιλαμβάνουν τη συμπλήρωση μια φόρμας επιστροφής φόρου στο διαδίκτυο, την οδήγηση προς ένα νέο εμπορικό κέντρο, το να βρεις το καλύτερο σημείο παρκαρίσματος στο νέο αυτό εμπορικό κέντρο ή την εκμάθηση του πώς δουλεύει μια νέα φωτογραφική μηχανή(Tan, S. C. et al., 2011.).

Η SDL, σύμφωνα με τα παραπάνω είναι μια διαδικασία που αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες. Μεταξύ τόσο των νέων όσο και των ενηλίκων η SDL είναι επικρατούσα, ενδείκνυται ωστόσο για ενήλικες εκπαιδευόμενους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στα αυτο-

κατευθυνόμενα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικό υλικό μέσω του διαδικτύου με τον δικό τους ρυθμό έχοντας ελάχιστη ή και καθόλου αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτή (Kim, K. J., 2009).

Έχουν γίνει ποικίλες προσπάθειες να οριστεί η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Μερικοί από τους ορισμούς που έχουν δώσει σημαντικοί μελετητές είναι οι ακόλουθοι:

- Οι Brockett & Hiemstra (1991) ισχυρίζονται ότι η αυτο-κατεύθυνση στη μάθηση αναφέρεται και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, καθώς το άτομο αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη για μια μαθησιακή εμπειρία, αλλά και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Ο Gibbons (2002) ορίζει την SDL ως κάθε αύξηση στη γνώση, στη δεξιότητα, στην ολοκλήρωση ή στην προσωπική ανάπτυξη που αποτελεί επιλογή ενός ατόμου και έρχεται μέσα από προσωπικές προσπάθειες με τη χρήση οποιασδήποτε μεθόδου, σε οποιοσδήποτε περιστάσεις, οποιαδήποτε στιγμή.
- Ο Kasworm (1983) εκλαμβάνει την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση ως το σύνολο των γενικευμένων συμπεριφορών, ως ένα σύστημα πεποιθήσεων που εξελίσσεται από μια διαδικασία αυτο-εκκινούμενης μαθησιακής δραστηριότητας ή ως μια ιδεατή κατάσταση ενός ώριμου αυτο-πραγματωθέντος εκπαιδευόμενου.
- Ο Knowles (1975) σκιαγράφησε την SDL με την ευρύτερη έννοιά της ως μια διαδικασία στην οποία τα άτομα παίρνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς τη βοήθεια των άλλων, να διαγνώσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να θέσουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να σταχυολογήσουν και να θέσουν σε εφαρμογή μαθησιακές στρατηγικές, να βρουν πόρους για τη μάθηση και να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

### 2.1.2. Οφέλη της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης

Η βιβλιογραφία για την SDL παρουσιάζει πολλά οφέλη:

- Παρέχει τη δυνατότητα της ευελιξίας και της άνεσης. Μπορεί να λάβει χώρα σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι στην αυτο-κατευθυνόμενη ηλεκτρονική μάθηση δεν έχουν κάποιο προκαθορισμένο πρόγραμμα για το εκάστοτε μάθημα ούτε

και πρέπει να ακολουθούν όλοι την ίδια ροή οδηγιών, όπως στην παραδοσιακή τάξη (Kim, K. J., 2010).

- Μπορεί να προσφέρει όχι μόνο καλύτερα δεδομένα από την παθητική μάθηση, αλλά βασικά διακριτές πληροφορίες που υποστηρίζουν καλύτερα τη μάθηση (Gureckis, T., & Markant, D., 2012).
- Επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αποφασίσει πώς θα μελετήσει το εκάστοτε υλικό ενδυναμώνοντας το μνημονικό του. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ή η επιλογή των πληροφοριών που αξίζει να συλλεχθούν απαιτεί και μια πιο αναλυτική αξιολόγηση της δομής του προβλήματος. Ο Sober και ο Kushnir έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι που σχεδιάζουν τις δικές τους παρεμβάσεις μαθαίνουν καλύτερα. Η εξήγηση αυτού σχετίζεται με τα πλεονεκτήματα της ελεύθερης επιλογής (Leotti, Iyengar, & Oshsner, 2010), της μεγαλύτερης αφοσίωσης στο εκπαιδευτικό αντικείμενο και της ενδυνάμωσης της μνήμης που σχετίζεται με την ενεργή αναζήτηση (Kaplan et al., 2012, όπως αναφέρεται στο Gureckis, T., & Markant, D., 2012).

### 2.1.3. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση ως δεξιότητα του 21ου αιώνα

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν διεξαχθεί ποικίλες μελέτες που ερευνούν την ικανότητα του σχολείου να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τον εργασιακό στίβο και γενικότερα για τις υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που απαιτεί όλο και περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις μα κυρίως δυνατότητα ευελιξίας και επαναπροσδιορισμού των δεδομένων.

Οι φιλοδοξίες που υπάρχουν για την εκπαίδευση απεικονίζονται με ενάργεια και σαφήνεια στο Sustainable Development Goal 4 στην ατζέντα της UNESCO για το 2030<sup>3</sup>. Εκεί ο στόχος που τίθεται είναι να εξασφαλιστεί η ανοιχτή και ισότιμη εκπαίδευση και να προωθηθούν οι ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ξεκινά από τη στιγμή της γέννησης ενός ανθρώπου και διαρκεί για όλη του τη ζωή. Για να συμπληρωθεί και να ενισχυθεί η τυπική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχονται ευρείες και ευέλικτες ευκαιρίες δια

---

<sup>3</sup> <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>

βίου μάθησης μέσω της τόνωσης της άτυπης μάθησης και με τη χρήση, μεταξύ άλλων ΤΠΕ-ICT.<sup>4</sup>

Παράλληλα και το ISTE<sup>5</sup> (International Society for Technology in Education), που στόχο έχει να εμπνέει τη δημιουργία λύσεων και συνδέσεων που βελτιώνουν τη δημιουργία ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους, αναδεικνύει στα ISTE Standards ως βασικό χαρακτηριστικό για τους σύγχρονους εκπαιδευόμενους το να είναι empowered learners. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι θα εκμεταλλεύονται την τεχνολογία για να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επιλογή, επίτευξη και ανάδειξη της ικανότητάς τους στην διαδικασία κατάκτησης των μαθησιακών τους στόχων. Οι επιμέρους στόχοι στους οποίους αναλύεται αυτό είναι οι ακόλουθοι:

- Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν και θέτουν προσωπικούς στόχους μάθησης, αναπτύσσουν στρατηγικές αξιοποιώντας την τεχνολογία για να τις επιτύχουν και αλληλεπιδρούν με την ίδια τη διαδικασία της μάθησης για να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Οι εκπαιδευόμενοι χτίζουν δίκτυα και προσαρμόζουν το δικό τους μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που να υποστηρίζει τη δική τους μαθησιακή διαδικασία.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να αναζητήσουν ανατροφοδότηση, η οποία θα βελτιώσει την πρακτική τους και θα αναδείξει τη μάθησή τους μέσα από διάφορους τρόπους.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται εύκολα κατανοητό πως στη σύγχρονη εποχή η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση ξεπροβάλλει ως μια σημαντική και απαραίτητη δεξιότητα όλων των εκπαιδευομένων, η οποία αρμόζει ακόμα περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας, να κερδίσουν χαμένο χρόνο, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και γενικότερα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους με έναν δικό τους, εξατομικευμένο τρόπο. Σύμφωνα με τον Gibbons η έννοια της SDL δίνει έμφαση στην ανάγκη

---

<sup>4</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/PDF/245656eng.pdf.multi>

<sup>5</sup> <https://www.iste.org/standards/for-students>

για κυριότητα της γνώσης, η οποία θα δώσει κίνητρο στον εκπαιδευόμενο να επιδιώξει την επίτευξη ενός στόχου και να έχει επιμονή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tan, S. C. et al., 2011).

#### 2.1.4. Κυριότερες πτυχές της αυτο-Κατευθυνόμενης μάθησης

Οι κυριότερες πτυχές της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης (“Salient aspects of SDL”) (Chee et al., 2011) είναι οι ακόλουθες :

##### ➤ Κυριότητα της μάθησης (Ownership of Learning)

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευομένου είναι σημαντικά στην SDL, ιδίως όταν κατέχει προσωπική ευθύνη στη μάθηση. Οι Brockett και Hiemstra (1991) συμφωνούν ότι η προσωπική ευθύνη είναι ακρογωνιαίος λίθος για την αυτο-κατεύθυνση στη μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν προσωπική ευθύνη στη μάθηση έχουν και κυριότητα της μάθησής τους, θέτουν στόχους και αποδέχονται τις συνέπειες των σκέψεων και πράξεών τους. Ο Candy (1991) προτείνει ότι η ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης στην SDL μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα το σχολείο.

Η ανάπτυξη μιας αίσθησης κυριότητας της μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με το κίνητρο στη μάθηση. Όπως βέβαια τόνισε και ο Garrison (1997) εντοπίζεται διαφορά ανάμεσα στα κίνητρα έναρξης (entering motivation) και στα κίνητρα εργασίας (task motivation). Τα κίνητρα έναρξης σχετίζονται με το πόσο ο εκπαιδευόμενος ελκύεται από τον εκπαιδευτικό του στόχο και δεσμεύεται προς αυτόν. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που επηρεάζουν τα κίνητρα έναρξης. Παραδειγματικά αναφέρεται το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί στόχοι συναντούν-ταυτίζονται με τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, κατά πόσο αντιλαμβάνονται τους στόχους αυτούς ως υλοποιήσιμους και πώς συλλαμβάνουν τη δική τους αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους στόχους. Συνολικά τα κίνητρα έναρξης μπορούν να ενισχυθούν μέσα από την παροχή στους εκπαιδευομένους δυνατότητας ελέγχου και διαμόρφωσης των δικών τους εκπαιδευτικών στόχων. Ενώ από τη μεριά του το κίνητρο έναρξης ασκεί επιρροή στην σταχυολόγηση των μαθησιακών στόχων του εκπαιδευόμενου, το κίνητρο εργασίας ασκεί επίδραση στη διατήρηση του μόχθου για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Αυτό που

επηρεάζει το κίνητρο εργασίας είναι οι εξωτερικές ανταμοιβές (rewards) και το εσωτερικό κίνητρο να δουλεύει πάνω σε μια συγκεκριμένη εργασία. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να παρέχονται ευκαιρίες στον εκπαιδευόμενο να ελέγχει τη διατήρηση και την παρακολούθηση (managing and monitoring) της μάθησής του.

Τα κίνητρα του εκπαιδευομένου διαμορφώνονται από κοινού από προσωπικά χαρακτηριστικά και από εξωγενείς παράγοντες. Λόγου χάρη, ένας εκπαιδευόμενος που βίωσε την θετική εμπειρία ενός ενισχυτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο παρελθόν είναι πιθανό να περιμένει παρεμφερή επιτυχία μελλοντικά, και επομένως θα έχει υψηλότερα κίνητρα έναρξης προς παρεμφερείς εκπαιδευτικούς στόχους (Chee et al., 2011).

#### ➤ **Αυτο-διαχείριση και αυτο-παρακολούθηση (Self-management and Self – monitoring)**

Οι Brockett και Hiemstra (1991) θεωρούν την SDL ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζεται με την αξιολόγηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, τον προσδιορισμό των πόρων μάθησης, την εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επικεντρώνεται στη συναλλαγή διδασκαλίας-μάθησης σε ένα θεσμικό πλαίσιο που είναι σχεδόν παρόμοιο με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τις μεθόδους μάθησης, τη χρήση των πόρων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ο Candy (1991) και ο Garrison (1997) χρησιμοποιούν τον όρο αυτό – διαχείριση- για να περιγράψουν την πτυχή του ελέγχου της συμπεριφορικής εργασίας (behavioral task control) σε σχέση με τη διαχείριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως, προτείνουν μια εσωτερική γνωστική διάσταση που σχετίζεται με τη σκέψη και την παρακολούθηση της μάθησης του εκπαιδευόμενου, η οποία αποκαλείται αυτο-έλεγχος από τον Garrison. Αξίζει να επισημανθεί ότι η αυτο-διαχείριση χαρακτηρίζεται από διαχείριση εξωτερικών καθηκόντων και πόρων, ενώ η αυτο-παρακολούθηση περιλαμβάνει την εσωτερική διαδικασία σκέψης, προβληματισμού και προσπάθειας βελτίωσης στη μαθησιακή διαδικασία. Η αυτο-παρακολούθηση επικεντρώνεται τόσο σε γνωστικές όσο κι σε μεταγνωστικές πλευρές της μάθησης, που είναι εσωτερικές στους εκπαιδευόμενους. Οι γνωστικές διεργασίες (λ.χ. σκέψη, κατανόηση της έννοιας της πληροφορίας, καθώς και ενσωμάτωση της νέας γνώσης

σε υπάρχουσα δομή) είναι απαραίτητες σε όλες τις μαθησιακές διεργασίες. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες αναφέρονται στη σκέψη πάνω στη σκέψη ή στη μάθηση του πώς να μαθαίνεις, πράγμα που έχει σχέση με τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να στοχάζονται πάνω στη μάθησή τους, σχετικά με τη μάθησή τους. Αυτή η πτυχή της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης είναι κοντά στην αυτο-ρυθμιζόμενη (Self - regulated learning) σύμφωνα με τον Bandura (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989, όπως αναφέρεται στο Chee et al., 2011). Παρότι η αυτο-παρακολούθηση περιλαμβάνει εσωτερικές γνωστικές διεργασίες, εξωγενείς παράγοντες, όπως η ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό ή άλλους, μπορούν να ασκήσουν επιρροή στον αναστοχασμό του εκπαιδευομένου (Chee et al., 2011).

#### ➤ **Επέκταση της μάθησης (Extension of Learning)**

Ενώ οι Brockett και Hiemstra (1991) εστιάζουν στην SDL σε θεσμικό πλαίσιο και στην αναγνώριση της επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων που σχετίζονται με τα συμφραζόμενα σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. διάρθρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και διαθεσιμότητα των πόρων ) ο Candy (1991) διευρύνει την ιδέα της SDL από ένα θεσμικό σε ένα ανεπίσημο-άτυπο, μη θεσμικό, καθημερινό πλαίσιο, το οποίο αποκάλεσε αυτό - διδακτικό πεδίο. Η αναφορική σημασία της λέξης autodidaxy είναι αυτο-διδασκαλία, στην οποία ο εκπαιδευόμενος έχει τον ολοκληρωτικό έλεγχο του αντικειμένου, του τρόπου, του τόπου της μάθησης αλλά και του πώς να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Chee et al., 2011).

#### **2.1.5. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση σε φάσεις**

Ο Gibbons (2002) θεωρεί ότι η SDL λαμβάνει χώρα ως φάσμα. Σύμφωνα με τον Gibbons (2002) υπάρχουν ποικίλες φάσεις της SDL, στις οποίες υπάρχει μια κλιμάκωση στον βαθμό αυτο-κατεύθυνσης. Ξεκινούν από έναν χαμηλό βαθμό αυτο-κατεύθυνσης και οδηγούνται σε έναν υψηλότερο βαθμό.



Πιο συγκεκριμένα:

**Φάση I-** Τυχαία αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση: Η κατά περίπτωση ενσωμάτωση των SDL δραστηριοτήτων σε μαθήματα ή προγράμματα, που σε αντίθετη περίπτωση θα ήταν δασκαλοκεντρικά.

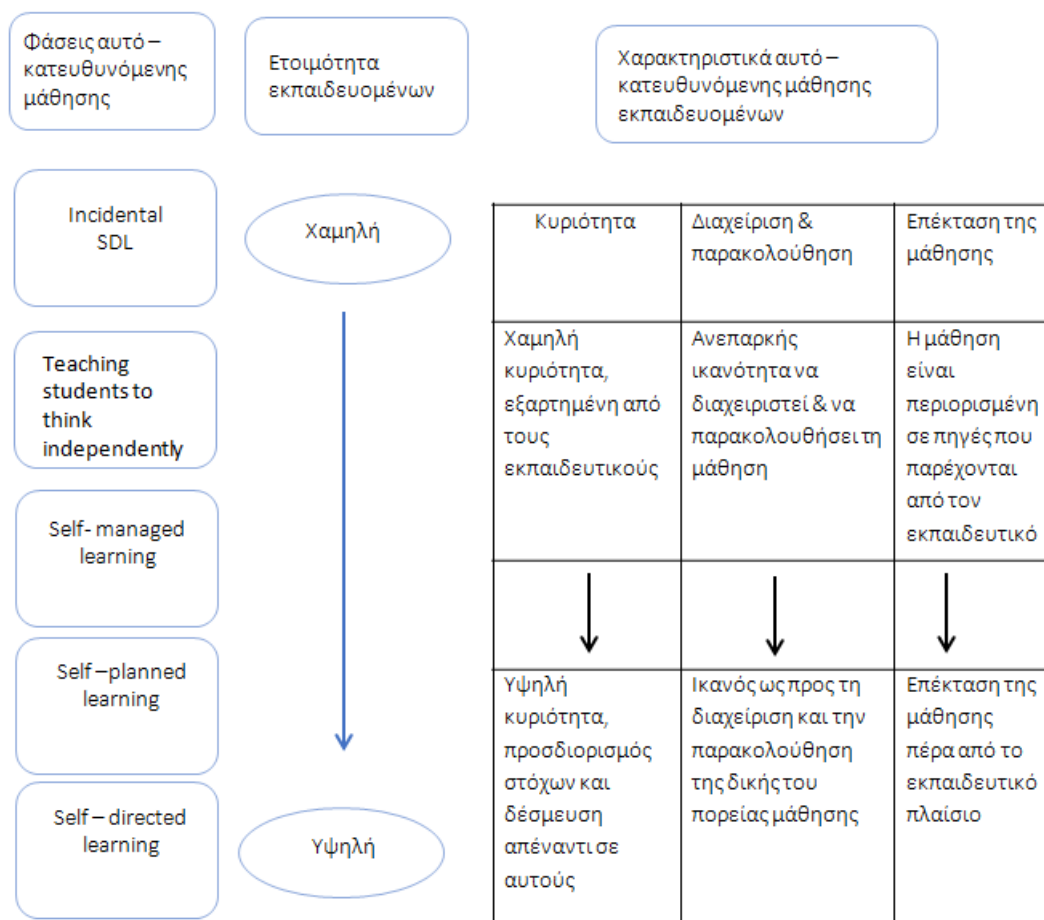
**Φάση II-** Διδάσκοντας τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται ανεξάρτητα: μαθήματα ή προγράμματα που εστιάζουν στην εξατομικευμένη αναζήτηση εννοιών μέσα από την εξερεύνηση (exploration), την έρευνα (inquiry), την επίλυση προβλήματος (problem solving) και τη δημιουργική δραστηριότητα (creative activity).

**Φάση III-** Αυτο- διαχειριζόμενη μάθηση: προγράμματα ή μαθήματα που έχουν παρουσιαστεί μέσω εκπαιδευτικών οδηγιών και τα οποία οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν με ανεξάρτητο τρόπο.

**Φάση VI-** Αυτο-προγραμματιζόμενη μάθηση: προγράμματα ή μαθήματα στα οποία τα μαθησιακά αποτελέσματα επιδιώκονται από τους εκπαιδευόμενους μέσω αυτοσχέδιων δραστηριοτήτων.

**Φάση V-** Αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση: προγράμματα ή μαθήματα στα οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, σχεδιάζουν τις δικές τους δραστηριότητες και τις προσεγγίζουν με το δικό τους τρόπο.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν είναι αναγκαίο οι παραπάνω φάσεις να πραγματώνονται σε ιεραρχική και γραμμική σειρά (Chee et al., 2011).



Εικόνα 1

SDL Φάσμα (Spectrum). Οι φάσεις τις SDL.

(Chee et al., 2011)

## 2.2 Coaching

### 2.2.1. Ορίζοντας το Coaching

Η ετυμολογία του όρου είναι ουγγρική. Προέρχεται από μια λέξη που χρησιμοποιείται για μεταφορικό μέσο ή για άμαξα. Η ιδέα βασίζεται στο ότι οι instructors «κουβαλούν» τους μαθητές τους. Φυσικά οι συνυποδηλώσεις του όρου διευρύνθηκαν από την πρώτη στιγμή της χρήσης του (Pierce & Buysse, 2014).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του Coaching και οι περισσότεροι το τοποθετούν στη σφαίρα των μαθησιακών διαδικασιών. Για παράδειγμα, ο Whitmore (2003) αναφέρεται στο Coaching ως

τη διαδικασία «ξεκλειδώματος των ικανοτήτων ενός ατόμου με σκοπό τη μεγιστοποίηση της δικής του απόδοσης. Τους βοηθάει να μάθουν παρά τους διδάσκει». Η Διεθνής Ομοσπονδία Coaching (International Coach Federation)<sup>6</sup> παρέχει έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο το Coaching «βοηθά τους ανθρώπους να παράγουν εξαιρετικά αποτελέσματα στις ζωές τους, στις καριέρες τους, στις επιχειρήσεις τους ή γενικά σε διάφορους οργανισμούς. Μέσα από τη διαδικασία του Coaching οι πελάτες εμβαθύνουν στη μάθησή τους, καλυτερεύουν τη συμπεριφορά τους και βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους».

Οι ορισμοί για το Coaching συχνά αναφέρονται σε κάτι περισσότερο από μάθηση. Περιλαμβάνουν φράσεις, όπως «δυνατότητα απελευθέρωσης», «συνεργατική λύση», «ισχυρή συμμαχία», «συνεργατική και ισότιμη σχέση» ή «μια εμπειρία μετασχηματισμού της ζωής».

Οι ορισμοί επίσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές εφαρμογές του Coaching. Οι Segers, Vloeberghs, Henderickx, and Inceoglu (2011) έχουν παρουσιάσει μια χρήσιμη τυπολογία διαφορετικών λειτουργικών ορισμών του Coaching :

- Η καθοδήγηση δεξιοτήτων έχει ως στόχο να τροποποιήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές ή συνήθειες: Τυπικά μια ή δύο βασικές δεξιότητες - ή να αναπτύξουν νέες συμπεριφορές που επιτρέπουν σε έναν υπάλληλο να είναι πιο αποτελεσματικός στον τρέχοντα ή μελλοντικό ρόλο (Segers et al., 2011, όπως αναφέρεται στο Cox, 2015).
- Σύμφωνα με τον Stern, 2004, όπως αναφέρεται στο Cox, 2015, η καθοδήγηση επιδόσεων επικεντρώνεται «ειδικά στο δυναμικό απόδοσης, τις απαιτήσεις εργασίας, τις ελλείψεις ή τις ανατροπές και το πώς να γεμίσετε κενά απόδοσης και να διαμορφώσετε τη δουλειά για να βελτιστοποιήσετε την απόδοση των ατόμων».
- Οι Fillery-Travis και Lane (2006), όπως αναφέρεται στο Cox, 2015 το περιγράφουν ως «Διαδικασία με την οποία ο coachee μπορεί να θέσει στόχους, να ξεπεράσει εμπόδια, και να αξιολογήσει και να παρακολουθήσει την απόδοσή του».

---

<sup>6</sup> <https://coachfederation.org/why-icf>

- Το Life Coaching, συχνά γνωστό ως προσωπικό coaching «παίρνει μια πιο ευρεία, ολιστική οπτική, που συχνά ασχολείται με πιο οικεία προσωπικά και επαγγελματικά ερωτήματα». Η κύρια εστίασή του είναι «στους προσωπικούς στόχους, στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στις πράξεις ενός εκπαιδευμένου και στο πώς μπορεί κάποιος να αλλάξει τη ζωή του/της με στόχο τη μεγαλύτερη προσωπική αποτελεσματικότητα και ευχαρίστηση» (Stern, 2004, όπως αναφέρεται στο Cox, 2015).

Οι παραπάνω ορισμοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης των ενηλίκων καθώς υποδεικνύουν ότι όταν προπονούνται ο διαμεσολαβητής πρέπει να εξερευνήσει περιοχές που δεν σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών ή με οργανωτικά ζητήματα, όπως η διατήρηση ή η εξέλιξη. Οι ενήλικες φέρουν μια σειρά από ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας την προσπάθεια για στήριξη συχνά πολύ δύσκολη (Cox, 2015).

### 2.2.2 Βασικές δεξιότητες Coaching

Οι βασικές δεξιότητες του Coaching, σύμφωνα με την International Coach Federation (ICF)<sup>7</sup> χρησιμοποιούνται σήμερα για να υποστηρίξουν την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων αλλά και των τρόπων προσέγγισης που πρέπει να ακολουθείται από το επάγγελμα του coach. Αυτές οι ικανότητες καθώς και ο ορισμός του Coaching, όπως αυτός δίνεται από το ICF, λειτουργεί ως βάση για το ICF Coach Knowledge Assessment (CKA). Ειδικότερα, το ICF ορίζει το Coaching ως μια συνεργατική σχέση με τους πελάτες που είναι ικανή να προκαλέσει σκέψεις, να είναι δημιουργική και συνεπακολούθως τους εμπνέει να μεγιστοποιούν τις προσωπικές αλλά και επαγγελματικές ικανότητες. Σύμφωνα με το ICF οι Core Competencies κατηγοροποιούνται σε 4 ομάδες σύμφωνα με το ποιες ταιριάζουν μεταξύ τους. Οι ομάδες και οι μεμονωμένες ικανότητες δεν σταθμίζονται, δεν αντιπροσωπεύουν κανενός είδους προτεραιότητα καθώς όλες είναι κεντρικές και κρίσιμες για κάθε ικανό coach.

---

<sup>7</sup> <https://coachfederation.org/>

Ειδικότερα:

### A. Δημιουργία σταθερών δομών

1. Ακολουθία ηθικών οδηγιών και επαγγελματικών προδιαγραφών: κατανόηση της ηθικής που διέπει το Coaching, των προδιαγραφών και της ικανότητας να εφαρμόζονται καταλλήλως σε κάθε περίπτωση Coaching (Starr, J., 2008).

- Κατανόηση και προβολή από τον coach στη δική του συμπεριφορά του ICF κώδικα ηθικής.
- Ικανότητα εναργούς κατανόησης και επικοινωνίας των διαφορών μεταξύ Coaching, συμβουλευτικής (consulting), ψυχοθεραπείας και άλλων επαγγελμάτων υποστήριξης.
- Παραπομπή των πελατών σε άλλο υποστηρικτικό επάγγελμα, όποτε πρέπει, ικανότητα να γνωρίζει ο coach πότε αυτό χρειάζεται και γνώση των διαθέσιμων πηγών (Alexander, L., 2011).

2. Εγκαθίδρυση κάποιας συμφωνίας στο πλαίσιο του Coaching (**Establishing the Coaching Agreement**): ικανότητα κατανόησης του τι απαιτείται σε μια συγκεκριμένη Coaching αλληλεπίδραση και τέλεση συμφωνίας με τον πιθανό μελλοντικό πελάτη αναφορικά με την διαδικασία Coaching και τη σχέση που θα αναπτυχθεί.

- Κατανόηση και αποτελεσματική συζήτηση με τον πελάτη σχετικά με τη γραμμή οδηγιών και τις συγκεκριμένες παραμέτρους της σχέσης Coaching (αμοιβή, προγραμματισμός, συμπερίληψη άλλων, αν αυτό καταστεί απαραίτητο).
- Συμφωνία του τι είναι κατάλληλο και τι όχι σε μια σχέση Coaching, του τι παρέχεται και τι όχι και των υποχρεώσεων τόσο του coach όσο και του coachee.
- Καθορισμός του κατά πόσο υπάρχει αποτελεσματική συμβατότητα ανάμεσα στις δικές του/της Coaching μεθόδους και στις ανάγκες του υποψήφιου πελάτη (Alexander, L., 2011).

## B. Συν-δημιουργία της σχέσης

3. Εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης και οικειότητας με τον πελάτη: ικανότητα του coach να δημιουργεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον που παράγει διαρκώς αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη (Starr, J., 2008).

- Επίδειξη γνήσιου ενδιαφέροντος για την ευζωία του πελάτη και το μέλλον του.
- Συνεχής επίδειξη προσωπικής ακεραιότητας και ειλικρίνειας.
- Εγκαθίδρυση καθαρών συμφωνιών και τήρηση των υποσχέσεων.
- Επίδειξη σεβασμού για την αντίληψη του πελάτη, του στυλ εκμάθησης και την ύπαρξή του.
- Παροχή συνεχούς υποστήριξης και προώθηση νέων συμπεριφορών και ενεργειών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που συνεπάγονται ανάληψη κινδύνου και φόβο αποτυχίας.
- Αδειοδότηση από τον πελάτη για να κάνει Coaching σε ευαίσθητες, καινούργιες περιοχές (Alexander, L., 2011).

4. Ισχυρή παρουσία του coach (Coaching Presence): ικανότητα να είναι πλήρως συνειδητά «παρόν» και ικανός να δημιουργεί αυθόρμητη σχέση με τον πελάτη, υιοθετώντας ένα στυλ που να είναι ανοιχτό, ευέλικτο και σίγουρο.

- Είναι παρόν και ευέλικτος κατά τη διάρκεια της συνεδρίας Coaching.
- Ακολουθεί τη δική του διαίσθηση και είναι ικανός να εμπιστευτεί την εσωτερική γνώση του άλλου.
- Είναι ανοιχτός στο ενδεχόμενο να μην γνωρίζει κάτι και στο να παίρνει ρίσκα.
- Γνωρίζει πολλούς τρόπους να δουλεύει με τον πελάτη και επιλέγει ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός την εκάστοτε στιγμή.
- Χρησιμοποιεί το χιούμορ με αποτελεσματικότητα για να δημιουργήσει πιο ανάλαφρο κλίμα και ενέργεια.
- Με σιγουριά αλλάζει την παρούσα προοπτική και πειραματίζεται με νέες πιθανές δράσεις.

- Αποδεικνύει την εμπιστοσύνη στη δουλεία με ισχυρά συναισθήματα, τα οποία μπορεί να αυτό-διαχειρίζεται και να μην εξουσιάζεται ή ενοχλείται από τα συναισθήματα του πελάτη του (Alexander, L., 2011).

### Γ. Αποτελεσματική επικοινωνία

5. Ενεργητική ακρόαση (Active Listening): ικανότητα του coach να εστιάζει στο τι λέει ή δεν λέει ο πελάτης, να καταλαβαίνει το νόημα των λεγομένων στο πλαίσιο των επιθυμιών του, και να υποστηρίζει την αυτο-έκφρασή του (Starr, J., 2008).

- Εστίαση προσοχής στον πελάτη και στην ατζέντα του και όχι στην ατζέντα του coach για τον πελάτη.
- Ακρόαση των ανησυχιών, των στόχων, των αξιών και των πεποιθήσεων του πελάτη σχετικά με το τι είναι και δεν είναι πιθανό.
- Διαχωρισμός ανάμεσα στις χρησιμοποιούμενες λέξεις, τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος.
- Συγκεφαλαιώνει, παραφράζει επαναλαμβάνει και αντικατοπτρίζει όσα έχει πει ο πελάτης για να διασφαλίσει τη σαφήνεια και την κατανόηση.
- Ενθαρρύνει, δέχεται, εξερευνά και ενισχύει την έκφραση συναισθημάτων, αντιλήψεων, ανησυχιών, πεποιθήσεων κτλ. από τον πελάτη.
- «Χτίζει» πάνω στις ιδέες και τις προτάσεις του πελάτη:
  - ο Είναι σε θέση να εντοπίζει το σημαντικό και να καταλαβαίνει την ουσία των όσων ο πελάτης του επικοινωνεί και να τον βοηθάει να φτάσει στην ουσία, χωρίς να αναλώνεται σε μακρόσυρτες, περιγραφικές ιστορίες.
  - ο Επιτρέπει στον πελάτη να αποφύγει ή να «καθαρίσει» μια κατάσταση, χωρίς κριτική ή προσκόλληση, με στόχο να προχωρήσει στα επόμενα βήματα (Alexander, L., 2011).

6. Αποτελεσματικές ερωτήσεις: ικανότητα του coach να θέτει ερωτήσεις που αποκαλύπτουν τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για το μέγιστο όφελος από τη σχέση μεταξύ coach-coachee.

- Θέτει ερωτήσεις που φανερώνουν προσεκτική-ενεργητική ακρόαση και κατανόηση της προοπτικής του πελάτη.
- Θέτει ερωτήσεις που προκαλούν την ανακάλυψη, δέσμευση ή δράση (π.χ. εκείνες που προκαλούν τις εικασίες του πελάτη).
- Θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δημιουργούν μεγαλύτερο βαθμό σαφήνειας και οδηγεί πιθανότητα στη μάθηση νέων πραγμάτων.
- Θέτει ερωτήσεις που βοηθούν τον πελάτη να κινηθεί προς τις επιθυμίες του, και όχι ερωτήσεις που ζητούν από τον πελάτη να δικαιολογήσει ή να κοιτάξει πίσω (Alexander, L., 2011).

7. Άμεση επικοινωνία: ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά κατά τις συνεδρίες Coaching, και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που έχει την καλύτερη δυνατή επίδραση στον πελάτη.

- Είναι καθαρή, εύγλωττη και ευθεία στην παροχή ανατροφοδότησης.
- Ανασκευάζει και αρθρώνει για να βοηθήσει τον πελάτη να καταλάβει από μια άλλη προοπτική αυτό για το οποίο δεν είναι σίγουρος,-η.
- Με σαφήνεια δηλώνει τους στόχους του Coaching, την ατζέντα της κάθε συνάντησης και τους σκοπούς της κάθε τεχνικής ή άσκησης.
- Χρησιμοποιεί γλώσσα κατάλληλη και γεμάτη σεβασμό για τον πελάτη (π.χ. όχι σεξιστικά, ρατσιστικά σχόλια, τεχνική ορολογία).
- Χρησιμοποιεί μεταφορές και αναλογίες για να μπορέσει να αποτυπώσει ένα σημείο και να κατασκευάσει μια φραστική εικόνα (Alexander, L., 2011).

#### **Δ. Διευκόλυνση της μάθησης του εκπαιδευόμενου**

8. Παροχή Ενημέρωσης: δυνατότητα ενσωμάτωσης και ακριβούς αξιολόγησης των πολλαπλών πηγών πληροφοριών και διενέργειας ερμηνειών που βοηθούν τον πελάτη να αποκτήσει συνείδηση και έτσι να επιτύχει τα συμφωνημένα αποτελέσματα.



- Πηγαίνει πέρα από τα ειπωμένα στην προσπάθειά του να εκτιμήσει τις ανησυχίες του πελάτη, χωρίς να εγκλωβίζεται στην περιγραφή του τελευταίου.
- Επικαλείται την έρευνα για μεγαλύτερη κατανόηση, συνείδηση και ακρίβεια.
- Προσδιορίζει για τον πελάτη τις βασικές του/της ανησυχίες, τους τυπικούς και σταθερούς τρόπους αντίληψης του εαυτού του/της και του κόσμου, διαφορές μεταξύ των γεγονότων και των ερμηνειών, και ανομοιότητες ανάμεσα σε σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις.
- Βοηθά τους πελάτες να ανακαλύψουν από μόνοι τους τις νέες τους σκέψεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και διαθέσεις κτλ., τα οποία ενδυναμώνουν την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν δράση και να πετυχαίνουν ό,τι είναι σημαντικό για αυτούς.
- Κοινοποιεί ευρύτερες προοπτικές στους πελάτες του και τους εμπνέει να δεσμευτούν ώστε να αλλάξουν τις απόψεις τους και να βρουν νέες δυνατότητες δράσης.
- Βοηθά τον πελάτη να δει τους διαφορετικούς και αλληλένδετους παράγοντες που επηρεάζουν τους ίδιους και την συμπεριφορά τους (π.χ. σκέψεις, συναισθήματα, ευρύτερο πλαίσιο).
- Εκφράζει τις γνώσεις του στον πελάτη με τρόπο που να είναι χρήσιμος για αυτόν.
- Εντοπίζει κύριες δυνατότητες αλλά και βασικά πεδία για μάθηση.
- Ζητά από τον πελάτη να κάνει διαχωρισμό μεταξύ των ασήμαντων και των σημαντικών ζητημάτων, περιστασιακών και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, όταν εντοπίζει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που δηλώνεται και αυτό που πράττεται (Alexander, L., 2011).

9. Σχεδιασμός δράσεων (Designing Actions): δυνατότητα δημιουργίας με τον πελάτη ευκαιριών για δια βίου μάθηση, κατά τη διάρκεια του Coaching και σε συνθήκες δουλειάς ή ζωής, αλλά και για τη δοκιμή νέων δράσεων που θα είναι περισσότερο αποτελεσματικές, ώστε να οδηγήσουν στα συμφωνημένα αποτελέσματα του Coaching.

- Κάνει καταγιισμό ιδεών και βοηθά τον πελάτη να προσδιορίσει τις δράσεις που θα του επιτρέψουν να εφαρμόσει και να εμβαθύνει στις νέες γνώσεις.
- Βοηθά τον πελάτη να εστιάσει και συστηματικά να εξερευνήσει συστηματικές ανησυχίες και ευκαιρίες που είναι κεντρικές για τους συμφωνημένους στόχους του Coaching.
- «Δεσμεύει» τον πελάτη να εξερευνά εναλλακτικές ιδέες και λύσεις, να αξιολογεί οπτικές και να παίρνει σχετικές αποφάσεις.
- Προωθεί τον ενεργό πειραματισμό και την αυτο-ανακάλυψη, όπου ο πελάτης εφαρμόζει ό, τι συζητήθηκε και ό, τι έμαθε κατά τη διάρκεια των συνεδριών αμέσως μετά στην δουλειά του/της ή την προσωπική ζωή.
- Γιορτάζει τις επιτυχίες των πελατών και τις δυνατότητες για μελλοντική εξέλιξη.
- Προκαλεί τον πελάτη να κάνει υποθέσεις και να διευρύνει την οπτική του για να φέρει ως αποτέλεσμα νέες ιδέες και να βρει νέες πιθανές δράσεις.
- Υποστηρίζει και φέρνει στο προσκήνιο απόψεις που ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του πελάτη, και χωρίς πίεση, δεσμεύει τον πελάτη να τις λάβει υπόψη του.
- Βοηθά τον πελάτη, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας Coaching, να δράσει άμεσα παρέχοντας άμεση υποστήριξη.
- Ενθαρρύνει τις επεκτάσεις και τις προκλήσεις αλλά επίσης και τον άνετο ρυθμό εκμάθησης (Alexander, L., 2011).

10. Προγραμματισμός και ανάθεση στόχων: ικανότητα ανάπτυξης με τον πελάτη και διατήρησης ενός ικανοποιητικού πλάνου Coaching.

- Συλλέγει τις πληροφορίες και εγκαθιδρύει τους αναπτυξιακούς στόχους και ένα πλάνο που θα αντιμετωπίσει τις ανησυχίες του πελάτη.
- Δημιουργεί ένα σχέδιο με αποτελέσματα που είναι εφικτά, μετρήσιμα, συγκεκριμένα και με προσδιορισμένες προθεσμίες.
- Κάνει προσαρμογές στο σχέδιο, όπως απαιτείται από τη διαδικασία του Coaching αλλά και από τις αλλαγές στην κατάσταση.

- Βοηθά τον πελάτη να εντοπίσει και να έχει πρόσβαση σε διαφορετικές πηγές μάθησης (π.χ. βιβλία, άλλοι επαγγελματίες) (Alexander, L., 2011).
- Εντοπίζει πρόωρες επιτυχίες που είναι σημαντικές για τον πελάτη.

11. Επίτευξη προόδου και ανάληψης ευθυνών (Managing Progress and Accountability): ικανότητα να διατηρεί την προσοχή πάνω σε αυτό που είναι σημαντικό για τον πελάτη, και να αφήνει την ευθύνη στον πελάτη για την λήψη δράσης.

- Με σαφήνεια αιτείται από τον πελάτη να κάνει δράσεις που θα τον/την φέρουν πιο κοντά στους δηλωμένους στόχους του.
- Επιδεικνύει την εξέλιξη ρωτώντας τον πελάτη σχετικά με εκείνες τις πράξεις για τις οποίες δεσμεύτηκε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης συνεδρίας.
- Αναγνωρίζει στον πελάτη πράγματα τα οποία έκανε ή δεν έκανε, έμαθε ή ενημερώθηκε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης συνεδρίας.
- Ετοιμάζει, οργανώνει και αξιολογεί αποτελεσματικά τις πληροφορίες του πελάτη που εξήχθησαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών.
- Διατηρεί τον πελάτη υπό έλεγχο μεταξύ των συνεδριών κρατώντας την προσοχή επικεντρωμένη στο πλάνο του Coaching και στα επιθυμητά αποτελέσματα, στις συμφωνημένες ενέργειες και στα θέματα των μελλοντικών συνεδριών.
- Εστιάζει την προσοχή στο πλάνο του Coaching αλλά επίσης είναι ανοιχτός σε αναπροσαρμογή των συμπεριφορών και των πράξεων, όπως αυτό μπορεί να προκύψει ως ανάγκη στη διαδικασία του Coaching.
- Είναι σε θέση να κινείται μπρος και πίσω μεταξύ του πού κατευθύνεται ο πελάτης, θέτοντας ένα πλαίσιο αυτών που συζητούνται, και του πού ο πελάτης θέλει να πάει.
- Προωθεί την αυτοπειθαρχία του πελάτη και τον θέτει υπεύθυνο για όσα λέει ότι θα κάνει, για τα αποτελέσματα μιας επικείμενης πράξης, ή για ένα συγκεκριμένο πλάνο με συγκεκριμένα χρονικά όρια.
- Αναπτύσσει την ικανότητα του πελάτη να παίρνει αποφάσεις, να αντιμετωπίζει βασικές ανησυχίες, και να εξελίσει τον εαυτό του/της (να

παίρνει ανατροφοδότηση, να καθορίζει προτεραιότητες, να θέτει τον ρυθμό της μάθησης, να αναστοχάζεται και να μαθαίνει από τις εμπειρίες).

- Αντιμετωπίζει θετικά τον πελάτη σε περιπτώσεις μη τέλεσης συμφωνημένων δράσεων (Alexander, L., 2011).

### 2.2.3 Τι κάνει ένας coach;

Ένας coach υποστηρίζει τους πελάτες του στην προσπάθειά τους να ξεκαθαρίσουν και να πετύχουν τους στόχους τους. Ακούει προσεχτικά, κάνει διαχωρισμούς και ανακεφαλαιώνει. Στρέφει την προσοχή σε πιθανές λύσεις, υποστηρίζει την συγκεκριμενοποίηση συμπαγών-συγκεκριμένων στρατηγικών και ενδυναμώνει τη δυνατότητα του πελάτη του να πράξει, να λάβει δράση. Δρα, λοιπόν, κατά κύριο λόγο ως coach και όχι ως θεραπευτής ή σύμβουλος, παρότι πτυχές των παραπάνω επηρεάζουν τη δουλειά του.

Πίνακας 2  
Είδη Συμβουλευτικής  
(Gronke, H., & Häußner, J.,2006)

	Σκοπός	Ικανότητα	Είδος παρέμβασης
<b>Θεραπεία (therapy)</b>	Ικανότητα του ατόμου να δρα και να ελέγχει την πραγματικότητα	Βαθειά συναισθηματική ικανότητα	Παρέμβαση που διευκολύνει τη δράση
<b>Συμβουλευτική (consulting)</b>	Εφαρμογή της τεχνογνωσίας	Τεχνογνωσία, Γνώση συγκεκριμένου πεδίου	Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης
<b>Προπόνηση (training)</b>	Μάθηση νέων ικανοτήτων	Διδακτική ικανότητα	Διδασκαλία και εξάσκηση
<b>Coaching</b>	Ανεξάρτητες λύσεις σε πραγματικές προκλήσεις	Ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής αντανάκλασης	Παρέμβαση προσανατολισμένη στη λύση, στη διευκρίνιση, στην ενδυνάμωση, στην υποστήριξη

Η διαδικασία του Coaching χωρίζεται σε 3 φάσεις:

A. εστίαση της προσοχής του πελάτη στην περιοχή των λύσεων.

B. ο coach ενισχύει τον coachee στη σχεδίαση και υποστήριξη των πιθανών λύσεων.

Γ. στόχος είναι η συνειδητοποίηση της επιλαχούσας λύσης (Gronke, & Häußner, 2006).

#### 2.2.4 Σωκρατική μαιευτική (Socratic Coaching) και ο Σωκράτης ως Coach

Η Σωκρατική μαιευτική χρησιμοποιείται είτε ως ανεξάρτητη προσέγγιση είτε με τη μορφή μερικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο των καθιερωμένων τεχνικών καθοδήγησης. Συμπληρώνει τις πιο ψυχολογικά διαμορφωμένες τεχνικές και προσθέτει πρακτικο-θεωρητικό θεμέλιο σε αυτές. Αυτού του είδους η καθοδήγηση και η παροχή συμβουλών καθιερώνονται κατά κύριο λόγο στη «Μάθηση» οργανώσεων και επιχειρήσεων για την ανάπτυξη μακροπρόθεσμα και τον μακροπρόθεσμο προσανατολισμό της δράσης. Η συμβολή της Σωκρατικής μαιευτικής στις μοντέρνες στρατηγικές είναι η δυνατότητα για ευελιξία, αξιοπιστία, φαντασία στη σύγχρονη αγορά μεταβολών. Θεμελιώδεις για το Socratic Coaching είναι η προθυμία των συμμετεχόντων (προπονητή και προπονούμενου) να φέρουν πόρους που να αντανακλούν τις βασικές πρακτικές υποθέσεις τους και τις στάσεις τους.

Η κλασική προέλευση των σημαντικών στοιχείων του Coaching τοποθετούνται στην ελληνική αρχαιότητα, και κατά κύριο λόγο στην πρακτική των Σωκρατικών διαλόγων στην Αθήνα του 5<sup>ου</sup> αι. π. Χ. Στο Σωκρατικό διάλογο εντοπίζεται η βασική ιδέα για το Coaching, ως υποστήριξη και συν-αντανάκλαση με έναν πρωταγωνιστή που έχει εμπλακεί σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Από όσα γνωρίζουμε για τον Σωκράτη (κυρίως από τον Πλάτωνα και τον Ξενοφώντα) πέτυχε την επιρροή του όχι ως «σύμβουλος» ούτε ως «θεραπευτής». Κινήθηκε έντονα εναντίων των συμβούλων, των σοφιστών, οι οποίοι υποστήριζαν ότι μπορούσαν να εξοπλίσουν τους πελάτες τους με τεχνικές ικανότητες για την επίτευξη όποιου σκοπού επέλεξαν. Διαχωρίστηκε από αυτούς με βάση την αυτο-συγκράτησή του απέναντι στο να εμπιστεύεται την ψεύτικη γνώση. Ένα χαρακτηριστικό του Σωκρατικού διαλόγου είναι το αίτημα και η αποδοχή για αυτονομία (self-responsibility) από την πλευρά των εταίρων. Ο Σωκρατικός διάλογος απαιτεί άτομα με δυνατότητα αυτοδιαχείρισης και ετοιμότητα απέναντι στην αλλαγή, κάτι που δεν έρχεται σε αντίθεση με το Coaching. Αν αυτό δεν συμβαίνει, ο

Σωκρατικός διάλογος, που αυξάνει τη δυνατότητα των συμμετεχόντων στο διάλογο να αναπτύξουν ορθολογικές πεποιθήσεις, θα είναι αναποτελεσματικός. Μερικές φορές οι άνθρωποι συμμετείχαν σε διάλογο με τον Σωκράτη γιατί ήθελαν να είναι σαφείς σχετικά με τα κίνητρά τους και την αιτία για αυτά. Ο Σωκράτης αποδεικνύει ότι είναι ο πραγματικός ειδικός, όχι επειδή ξέρει περισσότερα, αλλά επειδή μπορεί να οδηγήσει την ψυχή σε πράξη (Gronke, & Häußner, 2006).

Η συγκεκριμένη τέχνη του είναι η μορφή του διαλεκτικού διαλόγου. Πιο συγκεκριμένα, η Σωκρατική διαλεκτική είναι η σταδιακή αναίρεση των θέσεων του συνομιλητή και η επίσης σταδιακή προσπάθεια να γίνει μια νέα προσέγγιση της αλήθειας, να καταλήξουμε σε ένα νέο συμπέρασμα. Στους πλατωνικούς διαλόγους, ο συνδιαλεγόμενος με τον Σωκράτη εκφράζει αρχικά μια θέση/γνώμη για το ζήτημα που θα αναπτυχθεί, την οποία ο ίδιος αξιολογεί ως σφαιρική και επαρκώς υποστηριγμένη με επιχειρήματα. Με ερωτήματα που φαίνονται σχεδόν απλοϊκά, ο Σωκράτης αναγκάζει τον συνομιλητή του να φτάσει σε οριακή συνέπεια των όσων ισχυρίστηκε, και σε εκείνο το σημείο φανερώνεται η παντελής έλλειψη σταθερής βάσης των επιχειρημάτων που χρησιμοποίησε. Από εκείνο το σημείο αρχίζει ένας καινούριος διάλογος, όπου ο Σωκράτης καθοδηγώντας και πάλι με ερωτήσεις τον συνομιλητή του, τον κατευθύνει στη γενική αλήθεια, σε αυτή δηλαδή που υπάρχει ανεξαρτήτως από τις συγκεκριμένες συνθήκες και τις περιστάσεις. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι ο Σωκράτης, στους πλατωνικούς διαλόγους, δεν εκφράζει πρώτος κάποια γνώμη με την ιδιότητα του ειδικού. Αντιθέτως, η συζήτηση στρέφεται γύρω από την προσπάθεια να εξαχθεί η Σωκρατική άποψη από τον ίδιο τον συνομιλητή- αντίπαλο. Είναι αυτό που ο ίδιος ο Σωκράτης ονομάζει μαιευτική, δανειζόμενος τον όρο από τη δουλειά της μαίας (Κοπιδάκης, Μ. Ζ., Πατρικίου, Ε., Λυπουρλής, Δ., & Μωραΐτου, Δ., 2013).

### 2.2.5 Μοντέλα Coaching

Τα μοντέλα Coaching βοηθούν να γίνουν κατανοητές οι παρεμβάσεις του Coaching μέσα από ένα πιο συστηματικό πρίσμα. Η δομή που δημιουργεί το μοντέλο παρέχει στον coach τόσο ευελιξία όσο και ένα καθορισμένο πλαίσιο. Η ευελιξία αυτή παρέχεται τόσο για την συνομιλία του Coaching τη στιγμή που αυτή εκτυλίσσεται όσο και συνολικά στην διαδικασία

του Coaching, σε ολόκληρο δηλαδή το «ταξίδι». Τα μοντέλα αποτελούν στην πραγματικότητα το πλαίσιο μέσα στο οποίο coach και coachee εργάζονται. Ένα μοντέλο βοηθά τον coach να οραματιστεί το σύστημα ή τη διαδικασία που δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Έτσι, εάν ο προπονητής αναπτύξει ένα μοντέλο που συμπεριλαμβάνει την παρέμβαση του Coaching, θα μπορεί να εργαστεί με πολύ μεγαλύτερη ευκολία, γνωρίζοντας πού πηγαίνει.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα μοντέλα δεν είναι άκαμπτα. Κάποιοι άνθρωποι έχουν επιλέξει κάποιο μοντέλο, το οποίο δουλεύει πολύ καλά για αυτούς και έτσι δουλεύουν πολύ συγκεκριμένα με αυτό το μοντέλο. Δεν χρειάζεται όμως να είναι έτσι τα πράγματα καθώς στο Coaching η συζήτηση γίνεται για τον πελάτη, ο οποίος και καθορίζει την εκάστοτε φορά το πώς θα τελεστεί η διαδικασία. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην περίπτωση που το μοντέλο είναι πολύ άκαμπτο είναι να εκπληρωθεί μεν η ατζέντα του coach, αλλά όχι η ημερήσια διάταξη του πελάτη.

Επομένως, το μοντέλο δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα πλαίσιο, μια δομή. Είναι ένα σύστημα, το οποίο όμως μπορεί να αλλάξει, ανάλογα με τις ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετήσει.<sup>8</sup>

### 2.2.5.1 Το μοντέλο GROW

Το μοντέλο GROW αξιοποιείται για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή για τη στοχοθεσία. Η απαρχή της ανάπτυξής του έγινε στο Ηνωμένο βασίλειο και η αξιοποίησή του στον τομέα του Coaching τοποθετείται στο τέλος του 1980 και στις αρχές του 1990. Σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη του μοντέλου έχουν οι Graham, Alexander, Alan Fine, Sir John Whitmore, Max Landsberg. Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται τόσο στον χώρο του Coaching όσο και στην καθημερινή ζωή και τις επιχειρήσεις. Η δομημένη μεθοδολογία του συγκεκριμένου μοντέλου το κάνει να είναι αποτελεσματικό για την επίλυση προβλημάτων.

Το μοντέλο GROW ουσιαστικά περιγράφει 4 επίπεδα στα οποία γίνονται συγκεκριμένες εργασίες για να οδηγηθούμε στον προσδιορισμό των στόχων ή στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Τα επίπεδα αυτά είναι τα παρακάτω (Libri, V., 2004):

---

<sup>8</sup> <https://coachcampus.com/podcasts/the-coaching-panel/coaching-models/>

**G (goal)**-στόχος

**R (reality)**-πραγματικότητα

**O (obstacles or options)**- εμπόδια ή επιλογές

**W (Way)** δράσεις

**Πιο συγκεκριμένα:**

**G (goal):** Καθορισμός του τι θέλουμε να πετύχουμε, πώς θέλουμε να είμαστε, πού θέλουμε να φτάσουμε (στο άμεσο ή μακρινό μέλλον). Ο στόχος μάλιστα πρέπει να είναι τόσο ξεκάθαρος, ώστε όταν τον πετύχει ο πελάτης να καταλάβει ότι τον πέτυχε. Δεν είναι άλλωστε λίγες οι φορές που άνθρωποι πετυχαίνουν τους στόχους τους χωρίς να το αντιλαμβάνονται, να το εκτιμούν, να το κατανοούν, καθώς μπερδεύονται λόγω τις σύγχυσης ανάμεσα στο τι ήθελαν και τι στόχο έθεσαν ή στο τι νόμιζαν και τι τελικά τους «βγήκε». Είναι γενικά αρκετά δύσκολο να καταγράψουμε έναν σαφή στόχο και απαιτεί εμβάθυνση, κατανόηση και μια βεβαιότητα ότι κάτι το θέλουμε, ώστε να εργαστούμε προς την κατεύθυνση αυτή και να το υλοποιήσουμε. Επίσης το ζήτημα περιπλέκεται ακόμα περισσότερο καθώς ο πελάτης μπορεί να μην έχει μονάχα έναν στόχο αλλά περισσότερους, όπως περισσότερα μπορεί να είναι και τα θέματα που θέλει να επιλύσει. Επομένως, ο ρόλος του coach είναι μέσα από την προσεκτική ακρόαση και τις κατάλληλες ερωτήσεις να βοηθήσει τον πελάτη να εστιάσει την προσοχή του στον ή στους στόχους του (Alexander, L., 2011).

**R (reality):** Στο επίπεδο αυτό ο coach θα πρέπει να βοηθήσει τον πελάτη του να καταγράψει την πραγματικότητα και έτσι όπως είναι αλλά και έτσι όπως την αντιλαμβάνεται. Μέσα από την αντικειμενική -όσο γίνεται- κατανόηση της πραγματικότητας ο πελάτης θα μπορέσει να γίνει πιο συγκεκριμένος αλλά και να κατανοήσει τις ενέργειες που θα χρειαστεί να κάνει στο μέλλον για την υλοποίηση του στόχου του ή για την επίλυση του ζητήματός του, το οποίο μπορεί να είναι είτε απλό είτε σύνθετο αλλά ακόμα και στη σφαίρα της φαντασίας του (Alexander, L., 2011).

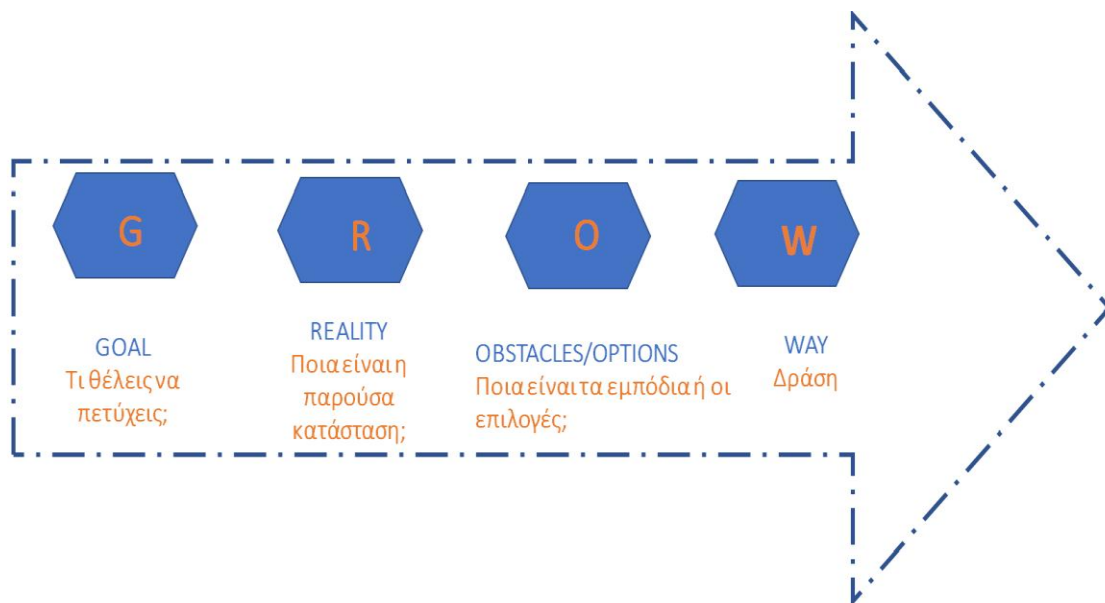
Για την αντικειμενική κατανόηση της πραγματικότητας θα πρέπει στο πλαίσιο του Coaching να τεθούν στον πελάτη οι παρακάτω διερευνητικές ερωτήσεις: ποιος;, τι;, πώς;, πού;. Οι απαντήσεις που θα δοθούν από τον πελάτη πρέπει να είναι σαφείς και ειλικρινείς, ώστε να



βοηθηθεί ως προς την κατανόηση των σωστών αλλά και των λανθασμένων πεποιθήσεών του, των υπαρκτών αλλά και των πλασματικών εμποδίων και των απαραίτητων στοιχείων για την επίτευξη του στόχου του (Alexander, L., 2011).

**O (obstacles ή options):** Στο τρίτο επίπεδο το γράμμα O μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους, οι οποίοι είναι αποδεκτοί. Μπορούμε είτε να αναζητήσουμε τα εμπόδια (obstacles), υπαρκτά ή φανταστικά, είτε τις επιλογές (options) που υπάρχουν για τον πελάτη. Ο coach θα πρέπει να καθοδηγήσει τον πελάτη, αφού έχουν ολοκληρώσει τις δύο προηγούμενες φάσεις, στο να βρει πώς θα προχωρήσει από δω και πέρα, τι θα επιλέξει, ποιες οδούς, ποιον τρόπο σκέψης (Alexander, L., 2011).

**W (way):** Το τελευταίο στάδιο του μοντέλου εμπερικλείει τη δράση, για την οποία προετοίμαζαν τον πελάτη όλα τα προηγούμενα στάδια. Σε περίπτωση που δεν έχουμε ή δεν επιθυμούμε δράση, όλα τα παραπάνω στάδια είναι λανθασμένα. Σε αυτό το επίπεδο ο πελάτης θα πρέπει να αρχίσει να δρα, αφού έχει πρωτίστως δεσμευτεί αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματώσει τον στόχο του. Η δέσμευση είναι το πρώτο σημαντικό βήμα σε αυτό το επίπεδο. Πρόκειται δηλαδή για μια δυνατή υπόσχεση, η οποία μπορεί να αποτελέσει την απαραίτητη ώθηση για την επίτευξη του στόχου. Το επόμενο σημαντικό στάδιο είναι να αποφασιστούν και να γίνουν τα κατάλληλα βήματα υλοποίησης που θα οδηγήσουν σταδιακά στην κατάκτηση του στόχου (Alexander, L., 2011).



Σχήμα 1: Το μοντέλο GROW

Στο τέλος θα πρέπει να γίνει συμφωνία μεταξύ του coach και του πελάτη σχετικά με το κάθε πότε θα συναντιούνται για να ελέγχουν από κοινού την πρόοδό του τελευταίου. Αυτό έχει την έννοια ότι θα ελέγχεται η πρόοδος, θα εντοπίζονται πιθανά λάθη και θα παρέχεται βοήθεια στην περίπτωση που θα υπάρχει ανάγκη για αλλαγή στο αρχικό σχέδιο ενεργειών υλοποίησης.

#### 2.2.5.2 Το μοντέλο STEPPPA

Η συνολική οπτική του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι οι συμπεριφορές καθοδηγούνται από το συναίσθημα, που σημαίνει ότι η δράση προκαλείται από τη συναισθηματική δέσμευση. Ειδικότερα, μια συνομιλία στο πλαίσιο του Coaching μπορεί να φέρει ένα βαρύ συναισθηματικό φορτίο, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να αντιμετωπίζεται προκειμένου η διαδικασία του Coaching να είναι αποτελεσματική. Ωστόσο, τα περισσότερα προπονητικά μοντέλα δεν ενσωματώνουν στο πλαίσιο τους αυτό το συναισθηματικό φορτίο. Ένα μοντέλο, από την άλλη μεριά, που ενσωματώνει το συναίσθημα, είναι το μοντέλο STEPPPA, το οποίο εμφανίζεται στο έργο του Angus McLeod (Alexander, L., 2011).

Πιο συγκεκριμένα,

**S-Subject:** Αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα που θα συζητηθεί στο πλαίσιο του Coaching. Η ενσωμάτωση αυτού του βήματος είναι σημαντική καθώς από τη μία δημιουργεί ένα «συμβόλαιο» μεταξύ coach- coachee και από την άλλη επιτρέπει στον coach να επαναφέρει το θέμα, σε περίπτωση που ο coachee προσπαθήσει να το παρακάμψει (Alexander, L., 2011).

**T-Target Identification:** Από τη στιγμή που το θέμα έχει προσδιοριστεί, είναι σημαντικό να διασαφηνιστούν από τον coachee τα επιθυμητά αποτελέσματα σε σχέση με αυτό το θέμα.

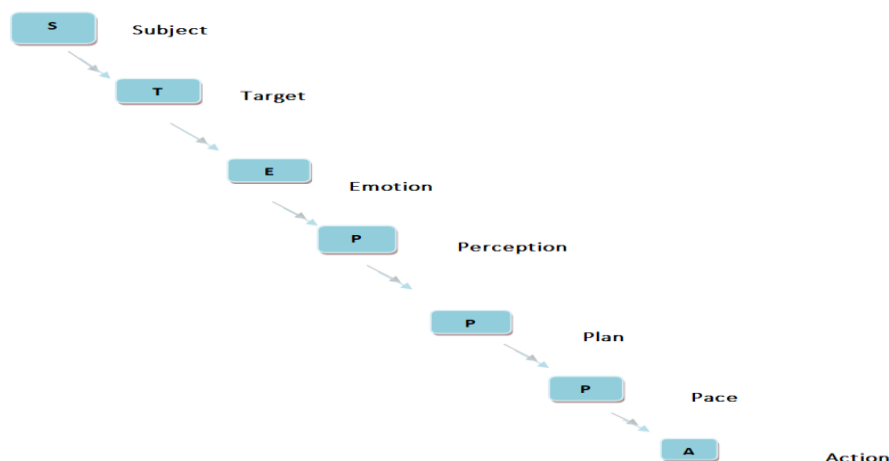
**E-Emotion:** Το συναίσθημα είναι πάντα στην πρώτη γραμμή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του Coaching. Εξάλλου, είναι ένας από τους κύριους οδηγούς για όλους μας και ως εκ τούτου θα πρέπει να αξιοποιηθεί και να κατευθυνθεί για να δώσει ώθηση στην παρέμβαση που γίνεται μέσω του Coaching (Alexander, L., 2011).

**P-Perception and choice:** Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα να διευρυνθεί η κατανόηση του coachee σε σχέση με αυτό που έχει οριστεί ως στόχος. Ο coach θέτει ερωτήσεις στον πελάτη για να του επιτρέψει να έχει μια ολιστική εικόνα του στόχου του και να εντοπίσει όσο δυνατόν περισσότερα μέσα για να τον προσεγγίσει (Alexander, L., 2011).

Από τη στιγμή που οι επιλογές έχουν γίνει, είναι ώρα για τα επόμενα στάδια.

**P&P-Plan & Pace:** Ο προγραμματισμός έχει να κάνει με τον καθορισμό των βημάτων που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί. Υπάρχει πιθανότητα ο coachee να βιάζεται να ξεκινήσει τη διαδικασία προσέγγισης του στόχου του και λόγω έλλειψης προγραμματισμού να χρειαστεί να επαναλάβει βήματα που έχει ήδη κάνει. Ο coach θα πρέπει να έχει αυτήν την πιθανότητα στο μυαλό του και να ενεργεί αναλόγως. Ο «ρυθμός» αποτελεί ουσιαστικά το χρονοδιάγραμμα που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου ή για την επίτευξη των οροσήμων εκείνων που μακροπρόθεσμα θα επιτρέψουν την επίτευξη του στόχου(Alexander, L., 2011).

**A-Adapt ή Act:** Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει η ελπιδοφόρα άποψη ότι μετά την πραγμάτωση των προηγούμενων σταδίων ο coachee θα είναι έτοιμος να αναλάβει δράση. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις είναι συνετό να αναθεωρήσει και να προβληματιστεί προτού να δεσμευτεί σε κάποιο χρονοδιάγραμμα. Αν είναι δυνατόν θα πρέπει κάποιες φορές να επανεξετάζεται η συναισθηματική δέσμευση του coachee, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα γίνει αντιληπτό από τη μεριά του το κατάλληλο επίπεδο σημαντικότητας απέναντι στις προτεινόμενες ενέργειες (Alexander, L., 2011).



Σχήμα 2

Το μοντέλο STEPPPA

McLeod, A. (2010)

### 2.2.5.3 Το μοντέλο για την προσωπική λαμπρότητα (Personal Brilliance Model)

Είναι ένας τρόπος θέασης της ζωής που μας οδηγεί σε συνειδητές επιλογές, οι οποίες μας κάνουν να εκπέμπουμε φυσική και όχι τεχνητή λάμψη( Bailey, S. T., & Reilly, M. F. ,2017).

#### **Βήματα:**

- **Εντοπισμός και καταγραφή των επιθυμιών μας**

Είναι σημαντικό να ορίσουμε σε πρώτο επίπεδο την ανάγκη, η οποία προϋπάρχει της επιθυμίας και στη συνέχεια να προσδιορίσουμε και τον όρο «επιθυμία». Ανάγκη, λοιπόν, είναι το επιβαλλόμενο, αυτό που δεν μπορούμε να αποφύγουμε. Σχυνά με τον όρο ανάγκη εννοούμε και την φυσική παρόρμηση.

Επιθυμία είναι αυτό που ποθούμε, αυτό για το οποίο έχουμε πολλή όρεξη. Επιθυμία είναι αυτό που ο συναισθηματικός μας κόσμος έχει την τάση να αποκτήσει και να απολαύσει. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα η επιθυμία είναι η ηδονή, η σαρκική επιθυμία. Στην ψυχολογία επιθυμία είναι η υποκειμενική φάση της προσοχής. Αλλά αντικειμενικά σαν επιθυμία, αντιλαμβανόμαστε τις λειτουργίες του νευρικού και ενδοκρινικού συστήματος, που δημιουργούνται από τις αισθήσεις, από εικόνες, από εντυπώσεις, αλλά και από έννοιες. Η επιθυμία είναι συνειδητή, καθώς εντοπίζει το αντικείμενό της. Αυτό είναι που την διαφοροποιεί κιόλας από την ανάγκη.<sup>9</sup>

Είναι απαραίτητο να διακριθεί η επιθυμία από την «κλίση» προς μια κατεύθυνση, η οποία είναι ξεκάθαρα συγκινησιακού περιεχομένου, αλλά και από την βούληση, η οποία είναι διανοητικά επεξεργασμένη. Συμπερασματικά, από το γεγονός ότι σπάνια υπάρχει βούληση χωρίς επιθυμία γίνεται κατανοητό ότι η τελευταία αποτελεί τη βάση του συναισθηματικού μέρους της ζωής.

Παρατηρώντας, λοιπόν, ότι πολλοί είναι οι άνθρωποι οι οποίοι δεν έχουν εντοπίσει τις επιθυμίες τους ή δεν ξέρουν καν ότι υπάρχουν, σημαντικό μέρος της διαδικασίας του

---

<sup>9</sup> <https://www.businessballs.com/coaching-and-mentoring/stepppa-model/>

Coaching είναι η ενεργοποίηση του πελάτη, μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες, για τον εντοπισμό των επιθυμιών, οι οποίες θα μετατραπούν σε στόχο προς επίτευξη.

- **Περιέργεια**

Η περιέργεια στην ελληνική γλώσσα έχει διττή σημασία. Από τη μία, μπορεί να δηλώσει το γνήσιο ενδιαφέρον για μάθηση. Από την άλλη, αν η περιέργεια έχει νόθο τρόπο προσέγγισης και αρρωστημένο στόχο, τότε χρωματίζεται με αρνητική έννοια. Το στάδιο αυτό του μοντέλου έχει ως στόχο να ενεργοποιηθεί ο πελάτης, ώστε να φανταστεί τον εαυτό του μετά την εκπλήρωση της επιθυμίας του. Η εικονοποίηση, επομένως, των αποτελεσμάτων από την υλοποίηση της επιθυμίας, η οποία θα επιτευχθεί μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις του coach, είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στην ενεργοποίηση του πελάτη, την απόρριψη από μέρους του κάποιων ζητουμένων ή στην επανατοποθέτηση (Canterucci, J., 2005).

- **Γνώση**

Δεν έχει οριστεί με έναν καθολικό ορισμό το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έννοιας. Ωστόσο, ένας ορισμός την αποδίδει ως το σύνολο των γνωστών επεξεργασμένων πληροφοριών σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο ή και ευρύτερα. Είναι πολύ σημαντικό για τον coach να μπορέσει να οδηγήσει τον ενδιαφερόμενο σε μια κατάσταση μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ασχολούμενος με τον εαυτό του και τις γνώσεις του. Σε αυτήν την πιο αληθινή και αυτογνωσιακή κατάσταση ο πελάτης θα βρει τον χρόνο, τη διάθεση και τη συγκέντρωση να επικεντρωθεί στον εαυτό του και να φέρει σε πέρας τους στόχους του όταν και όπως θέλει (Canterucci, J., 2005).

- **Επικέντρωση**

Είναι σταθεροποιημένη προσοχή σε ένα πρόσωπο, σε κάποιο θέμα, σε μια κατάσταση ή σε κάποια ενέργεια και διαδραματίζει πολύ κομβικό ρόλο στο συγκεκριμένο μοντέλο γιατί είναι ικανή να οδηγήσει τον ενδιαφερόμενο στο να βρει όχι απλώς μια καλή λύση στο πρόβλημά του, αλλά την καλύτερη δυνατή λύση. Κατά τη διαδικασία του Coaching, λοιπόν, ο coach πρέπει μέσα από συγκεκριμένες ερωταπαντήσεις να βοηθήσει τον πελάτη να έχει

επικέντρωση με ανοιχτό μυαλό ως προς τα ερεθίσματα αλλά και τις διαφορετικές, εναλλακτικές και συχνά καινοτόμες λύσεις που μπορεί να υπάρχουν. Επομένως, ο coach καλείται να ακολουθήσει μια καλά δομημένη μεθοδολογία για να βοηθήσει τον πελάτη του να επικεντρωθεί στο ζητούμενό του, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από την επεξεργασία των μέχρι τώρα δεδομένων, χωρίς ασφαλώς να παρεκκλίνει από τον στόχο που έχει θέσει (Canterucci, J., 2005).

- **Πρωτοβουλία**

Είναι η διαδικασία του να ηγείται κανείς των καταστάσεων και να αναλαμβάνει τις ευθύνες για αυτές. Το ζητούμενο από τη μεριά του coach είναι να υποστηρίξει τον πελάτη του, ώστε να μπορεί να διακρίνει τις ποικίλες ευκαιρίες που μπορεί να έχει κάθε στιγμή στη ζωή του, σε κάθε τομέα αλλάζοντας πρωτίστως τις λανθασμένες και δυσλειτουργικές του πεποιθήσεις (Canterucci, J., 2005).

- **Συνέργεια**

Τα προηγούμενα 10 επίπεδα έχουν ήδη ενισχύσει τη «λαμπρότητα» ως στόχο του μοντέλου PB κάτι που μπορεί να καταπλήξει και τον ίδιο τον πελάτη.

- **Επίτευξη**

Το σημαντικότερο βήμα θα έχει γίνει όταν θα υπάρχει η δράση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του ζητουμένου στόχου. Ο coach καλείται να υποστηρίξει τον πελάτη στον καθορισμό των ενεργειών που απαιτείται να γίνουν για την επίτευξη των στόχων, να τον ενθαρρύνει και να τον βοηθά να επανέρχεται στο σχέδιο υλοποίησης σε περίπτωση που για κάποιο λόγο απομακρυνθεί από αυτό.

## 2.3 AcademicCoaching

### 2.3.1. Τι είναι το AcademicCoaching;

Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο Michigan το AcademicCoaching είναι μια εταιρική σχέση που επικεντρώνεται στη διαδικασία εκμάθησης. Μαζί με έναν επαγγελματία coach, οι μαθητές εξετάζουν τους τρόπους μάθησης, τις συνήθειες εργασίας και τις τρέχουσες δυσκολίες ή τα εμπόδια στην επιτυχία. Στη συνέχεια αυτή η ομάδα (προπονητής και φοιτητής) εργάζεται για τη δημιουργία και την εφαρμογή αποτελεσματικότερων στρατηγικών. Ο στόχος είναι να αυξηθεί η συνειδητοποίηση του τι χρειάζεται για να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και να ενισχυθεί αυτό με νέες στρατηγικές, με μια υποστηρικτική σχέση και με προσωπική ευθύνη. Ένα σημαντικό στοιχείο της ακαδημαϊκής καθοδήγησης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν πώς η «χρήση του χρόνου» και τα «επίπεδα οργάνωσης ή αποδιοργάνωσης» (χαρτί, διάστημα και τεχνολογικά δεδομένα) επηρεάζουν τις σπουδές τους. Αυτό είναι σημαντικό επειδή με το άγχος και τη νευρικότητα είναι εύκολο για όλους μας να καταβάλλουμε μεγάλη προσπάθεια πετυχαίνοντας ωστόσο λιγότερα. Και στη διαδικασία αυτή, το μυαλό καθίσταται λιγότερο διατεταγμένο, έτσι ώστε να γίνεται δύσκολο να βρεθεί αυτό που χρειαζόμαστε όταν το χρειαζόμαστε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας ελαττωματικής διαδικασίας είναι η ανάκτηση των πληροφοριών που μελετήθηκαν όταν χρειάζεται για κάποια γραπτή δοκιμασία. Κατά την καθοδήγηση, μπορεί επίσης να είναι σημαντικό να εξεταστούν και να ενισχυθούν κάποιες «δεξιότητες μελέτης», όπως: ανάγνωση για κατανόηση, ανάπτυξη μιας επιτυχημένης διαδικασίας γραφής, λήψη και αναθεώρηση σημειώσεων και διαχείριση της διαδικασίας εξετάσεων.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της ακαδημαϊκής καθοδήγησης σχετίζεται με τη «στρατηγική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την εκμάθηση της αποτελεσματικής συνεργασίας με τους άλλους». Αυτή η περιοχή εστίασης μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν εμφανίζονται μείζονα προβλήματα, όπως:

- Ο γρήγορος ρυθμός και ο ανταγωνισμός για βαθμούς στο κολέγιο απαιτεί πολύ περισσότερα, σε σύγκριση με έναν εκπαιδευόμενο Γυμνασίου.

- Η μετακίνηση από προπτυχιακές σπουδές σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, όπου οι προσδοκίες και τα επίπεδα εμπλοκής είναι υψηλότερα ή
- Η δυσκολία στην προσαρμογή για την εκπόνηση διατριβών, όπου τα επίπεδα ανεξαρτησίας και η προσωπική έρευνα και γραφή είναι λιγότερο δομημένα από τα μαθήματα και τις προκαταρκτικές εξετάσεις και όπου οι προσδοκίες ενός επιβλέποντα καθηγητή φαίνεται να είναι μεγαλύτερες.

Το Coaching είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Όπως δήλωσε ο McWilliams and Beam (2013), «οι προπονητές επιδιώκουν να αποσπάσουν λύσεις και στρατηγικές από τους πελάτες τους καθώς και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και τους πόρους που έχει ήδη ο πελάτης». Συνέχισαν λέγοντας ότι «το ακαδημαϊκό Coaching αναφέρεται στις σχέσεις μάθησης που είναι προσανατολισμένες στις δεξιότητες» βοηθώντας τους μαθητές να «βελτιώσουν τομείς, όπως ο καθορισμός στόχων, η διαχείριση του χρόνου και οι δεξιότητες μελέτης».

Το Coaching είναι η αμφισβήτηση, ο προγραμματισμός και ο καθορισμός στόχων. Λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδική φύση των συνεδριών προπόνησης, οι μαθητές συχνά έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων τους. Αυτός ο προβληματισμός φαίνεται να ξεκινάει από τους τύπους των ερωτήσεων που οι προπονητές κάνουν στους μαθητές.

### 2.3.2 Τι δεν είναι το AcademicCoaching;

«Οι προπονητές προπονούν προς την κατεύθυνση των στόχων. Οι εκπαιδευτές (tutors) απευθύνονται στο περιεχόμενο. Το Advising αναλαμβάνει τη σχεδίαση μαθημάτων. Η συμβουλευτική (counseling) λύνει τα συναισθηματικά ζητήματα» (Academic Coach, Unknown institution).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα αποκάλυψε σε έρευνά του ο Robinson, C. E., 2015. Οι ερωτηθέντες σε έρευνα σε campus εξέφρασαν περισσότερες εξηγήσεις για το τι δεν είναι Coaching παρά το τι είναι. Δείγματα απαντήσεων περιλαμβάνονται παρακάτω. Δεν συμβουλεύει και δεν είναι advising ούτε counseling. Coach είναι κάποιος που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ένα σχέδιο επίτευξης του ακαδημαϊκού τους έργου.



Οι ακαδημαϊκοί προπονητές δεν συμβουλεύουν τους μαθητές. Οι προπονητές θα κάνουν παραπομπές σε άλλα τμήματα εάν αυτό είναι απαραίτητο. Οι προπονητές δεν είναι μέντορες επειδή δεν επικεντρώνονται πρωτίστως στη σύνδεση μαθητών με κοινωνικούς συλλόγους ή δραστηριότητες. Οι ακαδημαϊκοί προπονητές επικεντρώνονται στη διαχείριση του χρόνου, τη λήψη σημειώσεων, τις δεξιότητες μελέτης, τη διαχείριση άγχους και τον καθορισμό στόχων. Οι ακαδημαϊκοί προπονητές παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια με την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και κινήτρων στους μαθητές. Σε αντίθεση με τους δασκάλους, οι προπονητές δεν παρέχουν εξειδικευμένες εξηγήσεις περιεχομένου στην εργασία. Σε αντίθεση με τους συμβούλους, οι προπονητές δεν βοηθούν τους μαθητές να επιλέγουν τομείς, πεδία ή να επιλέγουν μαθήματα. Οι προπονητές παρέχουν μια μοναδική υπηρεσία βοηθώντας τους μαθητές να μάθουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές για τη βελτίωση των τομέων ακαδημαϊκής ανάγκης (π.χ. ανάληψη σημειώσεων, ενεργή ανάγνωση, προετοιμασία εξετάσεων, διαχείριση άγχους, γραπτές δοκιμασίες, αυτο-αποτελεσματικότητα, διαχείριση χρόνου, αναβλητικότητα). Επιπλέον, ο όρος "προγύμναση" φαίνεται να χρησιμοποιείται εναλλακτικά με άλλους ομοειδείς ρόλους στην πανεπιστημιούπολη. Στην προσπάθεια να καθορίσουμε περαιτέρω την καθοδήγηση, πρέπει να εξετάσουμε εάν πρόκειται για στρατηγική, πρότυπο, πλαίσιο, υπηρεσία, πεδίο, τεχνική ή όλα τα προαναφερθέντα (Robinson, C. E., 2015).

### 2.3.3 Πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching

**Πεδία** στα οποία ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να ζητήσει βοήθεια μέσω coaching είναι τα παρακάτω:

- **Στοχοθεσία**

Η ρύθμιση στόχων είναι εξαιρετικά σημαντική για τους νέους σπουδαστές. Τους βοηθάει να παραμείνουν σε τροχιά και χρησιμεύει ως μόνιμη υπενθύμιση για το τι προσπαθούν να επιτύχουν:

- **Μακροπρόθεσμοι στόχοι:**

Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν μια κατανόηση της «μεγαλύτερης εικόνας» (π.χ. Τι σκοπεύω να κάνω μετά το Γυμνάσιο;). Οι περισσότεροι έφηβοι δεν έχουν σκεφτεί πολλά θέματα, όπως αυτό. Εντούτοις, είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να προετοιμάζουν όσο το δυνατόν το μέλλον τους. Αυτό τους βοηθά να αποκτήσουν μια πραγματική προοπτική για το τι χρειάζεται για να είναι επιτυχείς στο σχολείο και στη ζωή. Αφού οι εκπαιδευόμενοι αποκτήσουν μια πιο σαφή εικόνα των μελλοντικών τους επιδιώξεων, γίνεται πιο εύκολο για αυτούς να θέσουν ρεαλιστικούς και βραχυπρόθεσμους στόχους.

- **Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:**

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι συμβάλλουν στη δημιουργία μιας βήμα προς βήμα διαδικασίας για να ακολουθήσει ο σπουδαστής, προκειμένου να επιτευχθούν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι. Οι σπουδαστές πρέπει να καθορίσουν επί παραδείγματι ποιους βαθμούς προσπαθούν να επιτύχουν για το τρέχον ή επόμενο εξάμηνο, ενώ παράλληλα κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι τους σχετίζονται με την επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων τους. Οι σπουδαστές περνούν από συγκεκριμένες διαδικασίες για τον προσδιορισμό, τον σχεδιασμό και την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων και τελικά μακροπρόθεσμων στόχων τους.

- **Διαχείριση χρόνου:**

Η εκμάθηση της διαχείρισης του χρόνου είναι εξαιρετικά σημαντική για την επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο και στις μελλοντικές προσπάθειες. Καθώς οι σπουδαστές προχωρούν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, το φορτίο εργασίας και η δυσκολία του προγράμματος σπουδών συνεχίζουν να αυξάνονται. Εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν μάθουν πώς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο τους, η επίδοσή τους μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά. Οι σπουδαστές που δεν διαθέτουν αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου συχνά δείχνουν μείωση της αυτοπεποίθησης, έχουν υψηλότερα επίπεδα απογοήτευσης και αισθάνονται όλο και περισσότερο απογοητευμένοι καθώς προχωρούν μέσω της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους. Οποιοσδήποτε από αυτούς τους παράγοντες

μπορεί να οδηγήσει τους σπουδαστές να αποφύγουν να σπουδάσουν ή να κάνουν κάποια ομαδική εργασία, καθώς αποφεύγοντας τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις ανακουφίζουν προσωρινά το άγχος τους. Αυτό συχνά θέτει τον σπουδαστή σε έναν άεσο κύκλο αναβλητικότητας. Οι σπουδαστές τελικά συνειδητοποιούν ότι δεν θέλουν να αποτύχουν ή να εκτοπιστούν από το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό αντικείμενο. Έτσι, μελετούν, αλλά την τελευταία στιγμή. Αυτή η συμπύκνωση του χρόνου γενικά οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις που διαιωνίζουν την έλλειψη εμπιστοσύνης, την απογοήτευση και το άγχος. Με την εφαρμογή των δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου (προγραμματισμός ημερολογίου και αποτελεσματικά οργανωτικά συστήματα), και κρατώντας τον εαυτό τους δεσμευμένο απέναντι σε αυτό σε εβδομαδιαία βάση, οι σπουδαστές αυξάνουν τη διαύγεια και την εμπιστοσύνη τους και οδηγούνται έτσι σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

- **Δεξιότητες στρατηγικής μελέτης:**

Οι δεξιότητες στρατηγικής μελέτης είναι κομβικές και επαναλαμβανόμενες ενέργειες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μεταφέρουν πληροφορίες από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Δεν υπάρχει μαγικό τέχνασμα για την εκμάθηση πληροφοριών. Απαιτεί ένα ορισμένο επίπεδο επανάληψης και πρόβας πληροφοριών, ανεξάρτητα από το ποια στρατηγική χρησιμοποιείται ή το στυλ μάθησης.

Τα βήματα για να γίνει ένας επιτυχημένος σπουδαστής είναι:

- Προγραμματισμός και διαχείριση του χρόνου - Δεν είναι δυνατή η εκμάθηση μιας πληθώρας πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Απαιτεί μια εκτεταμένη χρονική περίοδο αφιερωμένη στις σωστά προγραμματισμένες συνεδρίες μελέτης προκειμένου να διατηρηθεί ο όγκος πληροφοριών με επιτυχία. Επομένως, ο χρόνος πρέπει να προγραμματιστεί. Μερικά στρατηγικά βήματα είναι τα ακόλουθα:
  - Προσδιορισμός των κορυφαίων προτεραιοτήτων (δοκιμές, κουίζ, σημαντικές αναθέσεις κτλ.)
  - Συγκέντρωση και οργάνωση σχετικών πληροφοριών (βιβλία, σημειώσεις, λίστες λεξιλογίου κτλ.)
  - Ανάπτυξη στρατηγικών μελέτης (αυτο-δημιουργημένες δοκιμασίες / κουίζ, κάρτες σημειώσεων, εικονογραφήσεις κτλ.)

**Πίνακας 3**  
**Βασικές ικανότητες ενός Coach και βασικά πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching**

Βασικές ικανότητες ενός coach	Πεδία εφαρμογής AcademicCoaching
<b>A. Δημιουργία θεμελίων για το coaching :</b> 1. Ηθικές οδηγίες & επαγγελματικές προδιαγραφές 2. εγκαθίδρυση συμφωνίας μεταξύ coach-coachee	<b>A. Στοχοθεσία:</b> 1. Μακροπρόθεσμοι στόχοι 2. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι
<b>B. Συν-δημιουργία σχέσης:</b> 3. εμπιστοσύνη & οικειότητα με τον πελάτη 4. συνειδητή παρουσία του coach	<b>B. Διαχείριση χρόνου</b>
<b>Γ. Αποτελεσματική επικοινωνία:</b> 5. ενεργητική ακρόαση 6. αποτελεσματικές ερωτήσεις 7. αμεσότητα	<b>Γ. Δεξιότητες στρατηγικής μάθησης:</b> 1. Προγραμματισμός & διαχείριση χρόνου 2. Δυνατότητα ανάθεσης προτεραιοτήτων 3. Συγκέντρωση & οργάνωση πληροφοριών 4. Ανάπτυξη στρατηγικής μελέτης
<b>Δ. διευκόλυνση της μάθησης &amp; αποτελεσματικότητα:</b> 8. πρόκληση επίγνωσης στον πελάτη 9. σχεδιασμός δράσεων 10. προγραμματισμός & ανάθεση στόχων 11. επίτευξη προόδου και ανάληψη ευθυνών	

Αφού ληφθούν υπόψη οι κορυφαίες προτεραιότητες των σπουδαστών και συλλεχθούν οι σχετικές πληροφορίες, επιλέγονται και αναπτύσσονται κατάλληλες στρατηγικές μελέτης με βάση τις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Οι συνεδρίες σχεδιάζονται ειδικά, έτσι ώστε ο μαθητής να έχει πλήρη κατανόηση ως προς το τι θα γίνει και θα μελετηθεί καθημερινά. Το κομβικό στοιχείο για το σχέδιο που εκτελείται είναι η υπευθυνότητα προς την οποία καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο οι προπονητές και οι γονείς.

### 2.3.4 Η χρησιμότητα του AcademicCoaching

Οι σπουδαστές στο Πανεπιστήμιο του Michigan (U-M) είναι φωτεινά παραδείγματα για τη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητα του AcademicCoaching. Κάποιοι είναι αρκετά φωτεινά μυαλά, ώστε να είναι κάπως παθητικοί σπουδαστές και όμως να τα πηγαίνουν καλά στο Γυμνάσιο, τις προπαρασκευαστικές ακαδημίες και ακόμη και στο προπτυχιακό τους έργο. Αλλά η δομή αυτών των προγραμμάτων με βασικό χαρακτηριστικό το AcademicCoaching - συνάντηση με τους ίδιους καθηγητές κάθε μέρα ή πολλές μέρες την εβδομάδα για συνεχή ενίσχυση αυτού που έπρεπε να μάθει, υπενθύμιση της ανάγκης να ολοκληρωθεί η εργασία, δυνατότητα να κάνει ο σπουδαστής κάποια εργασία στην τάξη και να πάρει προσωπική βοήθεια πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την διδακτική ώρα στο πλαίσιο της τάξης- μπορεί να έχει επιτρέψει η παθητικότητα αυτή να λειτουργήσει. Και ακόμα και σε περιπτώσεις που οι μαθητές ζούσαν στο πατρικό τους σπίτι, πολλές από τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (πλύσιμο, προετοιμασία φαγητού, πλύσιμο πιάτων, ραντεβού για ιατρούς και πολλά άλλα) γίνονταν αντικείμενο φροντίδας από άλλους, ειδικά όταν ο χρόνος των προθεσμιών και των γραπτών εξετάσεων ήταν κοντά. Οι γονείς μάλιστα πιθανότατα ζητούσαν να μάθουν επίσης τι εργασία πρέπει τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν και έβρισκαν τρόπο να ενισχυθεί ο χρόνος μελέτης.

Επιπλέον, ο ρυθμός με τον οποίο καλύπτεται το περιεχόμενο μαθημάτων σε πανεπιστήμια όπως το U-M είναι πολύ ταχύτερος από ό, τι στα Γυμνάσια και σε κάποια άλλα προπτυχιακά προγράμματα. Η μελέτη και η εκμάθηση εκτός τάξης θεωρείται η πυξίδα για το τι πρέπει να καλυφθεί και τι θα καλυφθεί μέσα στην τάξη. Οι εξετάσεις καλύπτουν τόσο τα μαθήματα που μαθαίνουν οι σπουδαστές ανεξάρτητα όσο και αυτά που καλύπτονται στις τάξεις. Και οι πληροφορίες δεν μπορούν απλά να απομνημονευθούν επειδή οι περισσότερες γραπτές δοκιμασίες ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν ό, τι έχουν μάθει για να λύσουν νέα και μοναδικά προβλήματα και να το κάνουν με λογική ευκολία και υπό την πίεση του χρόνου. Επιπλέον, ο ανταγωνισμός για τους βαθμούς είναι βασισμένος στη σύγκριση.

Μάλιστα, το AcademicCoaching μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο και σε περιπτώσεις σπουδαστών με διάφορες ανεπάρκειες.

Λόγω της φύσης πολλών αναπηριών, η μάθηση μπορεί να είναι άνιση με την πάροδο του χρόνου. Είτε αν κάποιος αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης, απώλεια ακοής, ADHD,

μαθησιακές δυσκολίες, χρόνιες ή προσωρινές προβληματικές συνθήκες υγείας ή συνθήκες ψυχικής υγείας, υπάρχουν στιγμές που οι μαθητές είναι λιγότερο ικανοί να είναι πλήρως παρόντες για να μάθουν κάποιες στρατηγικές και δεξιότητες ή να ανεβάσουν τη συλλογιστική τους ικανότητα και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων σε υψηλότερα επίπεδα. Αυτοί οι διαφορετικοί ρυθμοί για τη βέλτιστη μάθηση μπορούν να δημιουργήσουν όσα εμφανίζονται αργότερα ως κενά στη μάθηση ή τη λειτουργία. Όταν οι μαθητές επιχειρούν να πλοηγηθούν σε μαθήματα κολλεγίων που απαιτούν μερικούς από αυτούς τους τομείς δεξιοτήτων (που μπορεί να είναι λιγότερο αναπτυγμένοι), μπορούν να βιώσουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους και να αμφισβητήσουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν σε συλλογικό επίπεδο εν γένει.

Οι στατιστικές έχουν δείξει ότι η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης σε κολλέγια μπορεί να κάνει σημαντική διαφορά στα άτομα με αναπηρία καθώς τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν κάποια σημαντική απασχόληση στην αγορά εργασίας. Η συνεργασία με έναν προπονητή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλύψουν κενά στη μάθηση, να βρουν το κατάλληλο τεχνολογικό μέσο που θα τους βοηθήσει στην επεξεργασία και τη διαχείριση πληροφοριών και να μάθουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που θα τους βοηθήσουν να επιμείνουν και να επιτύχουν κατακτώντας τον στόχο της αποφοίτησης από το κολέγιο. Έτσι, κατά κάποιο τρόπο, η καθοδήγηση μπορεί να θεωρηθεί ότι βοηθά τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και να προχωρούν προς την κατεύθυνση της απασχόλησης στον εργασιακό στίβο.

### 2.3.5 Διάκριση των όρων Academic advising, Counseling, Mentoring, AcademicCoaching

Είναι σημαντικό να βρεθεί πόσο και γιατί το AcademicCoaching είναι όμοιο με ή/και διαφορετικό με άλλους ρόλους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανατρέχοντας κανείς στην βιβλιογραφία για τους όρους Counseling, Mentoring, Tutoring, Advising σχεδόν σε κάθε δημοσίευση θα διαπιστώσει μια έλλειψη ενός αληθινού, τυποποιημένου ορισμού για αυτούς τους όρους. Ωστόσο, παρά αυτήν την έλλειψη η μακροζωία αυτών των όρων έχει

παρουσιάσει τη σημαντική έρευνα που έχει γίνει σχετικά με την ιστορία τους και τον σκοπό τους (Robinson, C. E., 2015).

### **Academic Advising**

Παρότι οι δύο όροι *Academic Advising- Academic Coaching* μπορεί να φαίνονται παρόμοιοι, υπάρχουν αναμενόμενες διαφορές μεταξύ των 2 ρόλων. Στην διατριβή της η Brock (2008) διαφοροποίησε το Coaching από το Advising αναφερόμενη στον μεγαλύτερο επαγγελματικό οργανισμό για το Coaching, τη Διεθνή Ομοσπονδία Coaching (International Coaching Federation). Η Brock δηλώνει ξεκάθαρα ότι το Coaching δεν συμβουλεύει τους πελάτες. Επιπροσθέτως, σε μια practitioner publication το πανεπιστήμιο Rochester, όπως μαθαίνουμε στο Robinson, C. E., 2015, το Student Success Coach υπογραμμίζει την ανάγκη για τους μαθητές να λαμβάνουν άδεια από τον coach (ως advisor) για να εγγραφούν ή να αλλάξουν μαθήματα.

Το Academic Advising καταπιάνεται με τους ακαδημαϊκούς στόχους των εκπαιδευομένων ακόμα και τους στόχους καριέρας παρέχοντας εξατομικευμένες, ακριβείς πληροφορίες αναφορικά με τομείς εξειδίκευσης, με μαθήματα, με τη γενικότερη εκπαίδευση, με τα απαιτούμενα για να κατακτήσει κάποιος βαθμό, με εξωταξικές δραστηριότητες, με τις διαδικασίες που διέπουν το εκπαιδευτικό ίδρυμα, και κατάλληλες συστάσεις για ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές πηγές (Robinson, C. E., 2015).

Υπάρχουν για το Academic Advising πολλά μοντέλα και ορισμοί. Το National Academic Advising Association (2015) αναρτά περισσότερους από 20 ορισμούς στην ιστοσελίδα του, οι οποίοι είναι παρόμοιοι με τον παρακάτω: «Η Ακαδημαϊκή Συμβουλευτική είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία βοηθά τους εκπαιδευομένους στην αποσαφήνιση των στόχων ζωής ή/και σταδιοδρομίας τους και στη διαδικασία εκπαιδευτικής ανάπτυξης σχεδίων για την υλοποίηση αυτών των στόχων. Είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων με την οποία οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τις μέγιστες εκπαιδευτικές τους δυνατότητες μέσω της επικοινωνίας και της ανταλλαγής πληροφοριών με έναν σύμβουλο. Ο σύμβουλος λειτουργεί ως ρόλος που διευκολύνει την επικοινωνία, ως συντονιστής των μαθησιακών

εμπειριών μέσω του μαθήματος, του προγραμματισμού της σταδιοδρομίας και της επισκόπησης της ακαδημαϊκής προόδου (Robinson, C. E., 2015).

### **Counseling**

«Μια επαγγελματική σχέση που ενδυναμώνει ιδιώτες, οικογένειες και ομάδες με σκοπό να ολοκληρώσουν τον στόχο της ψυχικής υγείας, της ευζωίας, της εκπαίδευσης και στόχους καριέρας» (Karlan, Tarvydas, and Gladding, 2014). Το επάγγελμα Counseling τοποθετείται στο 1800 με την έλευση της μοντέρνας ψυχολογίας και ενδιαφέρθηκε για τις ανθρώπινες συνθήκες (Neukrug, 2007). Σήμερα, μια αναζήτηση του όρου “Counseling” εμφανίζει περισσότερα από 147 εκατομμύρια αποτελέσματα ενώ μια ακαδημαϊκή αναζήτησή του (συμπεριλαμβανομένων διπλωματικών εργασιών, διατριβών κτλ.) εμφανίζει 660,375 δημοσιεύσεις (Robinson, C. E., 2015).

### **Mentoring**

Οι Campbell and Campbell (2000), όπως αναφέρεται στο Robinson, C. E., 2015, ορίζουν το Mentoring ως εξής: «μια κατάσταση στην οποία κάποιο έμπειρο μέλος ενός οργανισμού διατηρεί μια σχέση με κάποιον λιγότερο έμπειρο, συχνά νέο μέλος στον οργανισμό και του παρέχει πληροφορίες, υποστήριξη, καθοδήγηση έτσι ώστε να ενισχύσει τις πιθανότητες του λιγότερου έμπειρου να έχει επιτυχία στον συγκεκριμένο οργανισμό αλλά και παραπέρα».

Όταν ο μέντορας είναι μέλος του ακαδημαϊκού προσωπικού και ο mentee είναι εκπαιδευόμενος, ο στόχος της σχέσης Mentoring είναι να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επιτυχία του φοιτητή και να διευκολύνει τη μετάβαση σε οποιοδήποτε πλάνο έχει ο φοιτητής μετά την ολοκλήρωση του προπτυχιακού του επίπεδου - είτε μεταπτυχιακές σπουδές είτε καριέρα στην αγορά εργασίας. Ο Haggerty, όπως αναφέρεται στο Robinson, C. E., 2015, επιβεβαίωσε ότι η ανοικτή επικοινωνία και τα αμοιβαία οφέλη είναι αναπόσπαστα στοιχεία για να αναπτυχθούν καλές σχέσεις στο πλαίσιο του Mentoring. Σημείωσε, «Οι μέντορες μπορούν να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους και την εργασία τους ενώ υπενθυμίζεται επίσης το πόσο ικανοποιητικές και σημαντικές μπορεί να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις».

Οι Ramierz (2009) και Garcia (2012), όπως αναφέρεται στο Robinson, C. E., 2015, ενέκριναν αυτή την απεικόνιση και σημείωσαν ότι πρόσθετα χαρακτηριστικά της καθοδήγησης είναι η



εγκαθίδρυση αμοιβαίας συμφωνίας, η ανάπτυξη μιας μαθησιακής συμμαχίας και η εστίαση στην ανάπτυξη αυτής της συμμαχίας. Τελικά, η καθοδήγηση συχνά χαρακτηρίζεται ως άτυπη αλληλεπίδραση (McWilliams & Beam, 2013).

Πίνακας 4  
Συγκριτική παρουσίαση των όρων: Counseling, Advising, Mentoring, Coaching

	Counseling	Advising	Mentoring	Coaching
<b>Εστίαση</b>	Θεραπεύει το παρελθόν το οποίο αντιλαμβάνεται ως «μονοπάτι» για το μέλλον	Παρέχει τις βασικές πρακτικές λεπτομέρειες της ακαδημαϊκής διαδικασίας	Δείχνει το δρόμο μπροστά	Εντοπίζει στόχους και προσπαθεί να τους υλοποιήσει
<b>Ρόλος «βοηθού»</b>	Καθοδηγητής στη διαδικασία	Πέραν τις δικές του ειδικές γνώσεις στον ενδιαφερόμενο-εκπαιδευόμενο	Χρησιμοποιεί την παρελθούσα εμπειρία του και τη διαμοιράζει για να ωφελήσει τον mentee/ ενδιαφερόμενο	Βοηθά τον coachee/ ενδιαφερόμενο να διευκρινίσει τους στόχους του και τον ενδυναμώνει, ώστε να χρησιμοποιήσει τις δικές του δυνάμεις για να ξεπεράσει τα εμπόδια
<b>Σχέσεις</b>	Αρχάριος-ειδικός	Αρχάριος-ειδικός	Αρχάριος-έμπειρος	Συνεργάτες: οι συμμετέχοντες (coach, coachee) δουλεύουν μαζί για να πετύχουν τους στόχους του coachee

<b>Αποτελέσματα</b>	Μετριάζει το «φορτίο» του παρελθόντος	Ο ενδιαφερόμενος γίνεται περισσότερο ικανός	Ο mentee/ενδιαφερόμενος γίνεται περισσότερο ικανός	Ο coachee ενδυναμώνεται, ώστε να πετύχει τους στόχους του και να συνειδητοποιήσει τις επιδιώξεις του
---------------------	---------------------------------------	---	--	--

### 2.3.6 Οι διαφορές μεταξύ Coaching και Mentoring

Είναι δεδομένο ότι υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με τις δεξιότητες του Mentoring και του Coaching. Μέρος της σύγχυσης αυτής προκαλείται και από το γεγονός ότι συχνά οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλάξ και από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Σε γενικές γραμμές το Coaching σχετίζεται με τη χάραξη στρατηγικών με στόχο τον χειρισμό μιας κατάστασης, ενώ το Mentoring αφορά την παροχή καθοδήγησης (guidance). Το Mentoring και το Coaching μπορεί συχνά να λειτουργούν μαζί. Παρά τα κοινά στοιχεία που ασφαλώς υπάρχουν μεταξύ τους, είναι αδήριτη ανάγκη να εξηγηθούν και οι διαφορές τους, τόσο στο φορμάτ που χρησιμοποιούν όσο και στα επιθυμητά αποτελέσματα στα οποία στοχεύουν.

Το Coaching ασχολείται κυρίως με τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη καθορισμένων δεξιοτήτων. Τις περισσότερες φορές ξεκινά από έναν στόχο, ο οποίος είναι προκαθορισμένος. Οι πιο αποτελεσματικοί coaches μοιράζονται με τους mentors την ικανότητα να βοηθήσουν τον μαθητευόμενο να αναπτύξει την ικανότητα του να ακούει και να παρατηρεί τον εαυτό του, κάτι το οποίο οδηγεί σε ταχύτερη απόκτηση ικανοτήτων και τροποποίηση της συμπεριφοράς. Ένα άλλο κοινό στοιχείο μεταξύ των coaches και των mentors είναι ο κοινός ρόλος που υπηρετούν, αυτός του κριτικού φίλου –που αντιμετωπίζει τον άλλον με αλήθειες που κανείς άλλος δεν θα ένιωθε ικανός να αντιμετωπίσει.

Ενώ ο coach είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσει τα ποικίλα ζητήματα μέσω άμεσης ανατροφοδότησης, ο mentor έχει την τάση να τα προσεγγίζει μέσω της διαδικασίας των ερωτήσεων, της αμφισβήτησης δηλαδή, που αναγκάζουν τον ενδιαφερόμενο να αναγνωρίσει το πρόβλημα μόνος του. Το Mentoring είναι περισσότερο μακροπρόθεσμη σχέση και ενδιαφέρεται να βοηθήσει τον ενδιαφερόμενο να προσδιορίσει ποιους στόχους θέλει να επιδιώξει και γιατί. Επιδιώκει να αναπτύξει ο ενδιαφερόμενος τη σοφία- την ικανότητα να

εφαρμόζει τις δεξιότητές του, τις γνώσεις και την εμπειρία του σε νέες συνθήκες και νέα προβλήματα. Πολλοί ορισμοί του Coaching και του Mentoring αναφέρουν emphaticά ως την κύρια διαφορά μεταξύ των όρων τη χρονική διάρκεια στην οποία απλώνονται οι 2 διαδικασίες. Ωστόσο, αυτό περισσότερο αποτελεί μια πλάνη. Στην πραγματικότητα και οι 2 είναι πεπερασμένες διαδικασίες, με μέσο όριο διάρκειας τους 6 έως 18 μήνες. Το Mentoring μπορεί να εξελιχθεί σε φιλία, και ως εκ τούτου να διαρκέσει περισσότερο. Υπάρχουν ωστόσο εγγενείς κίνδυνοι που μπορούν να θολώσουν τα όρια του ρόλου. Αξίζει να αναφερθεί ότι ούτε το Coaching ούτε το Mentoring είναι one-off γεγονότα. Αντιθέτως, είναι διαδικασίες με ευδιάκριτα στάδια. Καθώς οι ενδιαφερόμενοι κατακτούν συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν νέες συμπεριφορές, το τέρμα (goalposts) κινείται αναλόγως έως ότου και οι 2 πλευρές να είναι ικανοποιημένες με την συνολική επίτευξη του στόχου. Αυτός ο στόχος μπορεί να είναι οτιδήποτε, από μια απλή αλλαγή σταδιοδρομίας έως την εκμάθηση μιας νέας διαδικασίας.

Το Coaching εστιάζει στο να βελτιώσει τη συμπεριφορά και τις ικανότητες του coachee. Η σχέση, λοιπόν, coach-coachee είναι σχέση συνεργατική, μια σχέση ομοτίμων (peers). Είναι επιπλέον μια πιστοποιήσιμη ικανότητα. Ειδικότερα, η Παγκόσμια Ομοσπονδία Coaching (ICF) πιστοποιεί τους coaches και τους παρέχει τις κεντρικές δεξιότητες που πρέπει αυτοί να έχουν καθώς επίσης και έναν κώδικα ηθικής που πρέπει να ακολουθείται. Παραδοσιακά, ανεξαρτήτως από το αν ο coach είναι internal ή external, οι λεπτομέρειες μια συνεδρίας Coaching είναι σε κάθε περίπτωση εμπιστευτικές. Μια καλή σχέση μεταξύ coach-coachee βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την συνεργασία. Από τη μεριά του ο external coach καλείται να προσφέρει μια έξωθεν στρατηγική προοπτική, ενώ ο internal έχει αντίληψη τόσο του ίδιου του οργανισμού/εταιρείας όσο και των στρατηγικών που απαιτούνται γενικώς. Το Coaching συνήθως υποστηρίζει τον coachee να κάνει κάποια βήματα και κάποιες ενέργειες που θα τον/την πάνε πιο κοντά στο να επιτύχει τον στόχο του. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να δεσμευτούν και να είναι υπεύθυνοι οι ίδιοι για τις λύσεις και τους στόχους που οι ίδιοι έχουν σχεδιάσει.

Συνοψίζοντας, το Coaching είναι λίγο σαν να έχεις έναν επαγγελματία, ισοδύναμο με έναν εκπαιδευτή γυμναστικής, έναν ειδικό που είναι αφιερωμένος στο να δουλεύει μαζί σου πάνω σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς που θα ήθελες να κατακτήσεις, για οποιουσδήποτε

λόγους. Οι μέντορες, από την άλλη πλευρά, μοιάζουν περισσότερο να έχουν ακολουθήσει μονοπάτια καριέρας παρόμοια με αυτά στα οποία ο εκπαιδευόμενος μόλις ξεκινάει να διαβαίνει. Ως εκ τούτου, οι μέντορες είναι επιφορτισμένοι με την υποχρέωση να μεταδώσουν τις γνώσεις τους και την ειδημοσύνη τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η γνώση που θα μεταφερθεί με αυτόν τον τρόπο θα περιέχει λεπτομέρειες ανεκτίμητης αξίας σχετικά με οργανωτικές αξίες, τις πεποιθήσεις και την κουλτούρα, που είναι πολύ δύσκολο να αποκτηθούν μέσα από την επίσημη εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση ούτε το Coaching ούτε το Mentoring δεν έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία, τις οδηγίες ή το να λες στον ενδιαφερόμενο τι να κάνει. Ως στυλ μάθησης (learning styles) η ουσία τους εντοπίζεται στη διευκόλυνση. Δεν πρέπει ποτέ να συγχέονται με την απλή παροχή συμβουλών ή ακόμα και ανατροφοδότησης. Ο ρόλος τους είναι να θέτουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να δημιουργήσουν αυτογνωσία, η οποία μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει σε τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων, ανεξάρτητα από το επίπεδο ανησυχίας. Οι παραπάνω ρόλοι δεν έχουν να κάνουν με το να δίνουν τις κατάλληλες απαντήσεις- ο μέντορας μπορεί και να τις ξέρει. Αυτός είναι και ο λόγος που οι coaches και οι mentors δεν χρειάζεται να έχουν το ίδιο επίπεδο τεχνικής εμπειρογνωμοσύνης με τους προστατευόμενούς τους. Το καθήκον τους δεν είναι ως δια μαγείας να λύσουν τα προβλήματα. Δεν πρόκειται για ψυχολογικό «κανάκεμα» ή υποκατάστατο της σκληρής δουλειάς.

Συνοψίζοντας :

- Το Coaching στοχεύει στο να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, συνήθως σε μια προκαθορισμένη χρονική περίοδο.
- Το Mentoring ακολουθεί μια πιο ανοιχτή και εξελισσόμενη ατζέντα και διαχειρίζεται μια ευρεία ποικιλία ζητημάτων (Pelan, V.,2012).

**Πίνακας 5**  
**Βασικές διαφορές Coaching- Mentoring**

	<b>Coaching</b>	<b>Mentoring</b>
<b>Εστίαση προσοχής</b>	Παροχή δομημένης υποστήριξης στον ενδιαφερόμενο για την απόκτηση επίγνωσης και ικανότητας να βρει μόνος του τη λύση	Παροχή οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών
<b>Κύριες επαγγελματικές ικανότητες</b>	Ακρόαση, υποβολή ερωτήσεων, ανατροφοδότηση, διασαφήνιση στόχου, εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης με τον πελάτη και σχεδιασμός δράσης	Ακρόαση, υποβολή ερωτήσεων, ανατροφοδότηση, διασαφήνιση στόχου, εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης με τον πελάτη και σχεδιασμός δράσης
<b>Κύριες δραστηριότητες</b>	Προπόνηση, καθοδήγηση, αξιολόγηση, παροχή ανατροφοδότησης	Παροχή πληροφοριών και προτάσεων, καθοδήγηση και διαμοιρασμός εμπειριών
<b>Πρόθεση</b>	Ανακάλυψη της λύσης από τον πελάτη μέσα από τις απαντήσεις που δίνει σε ερωτήσεις που του τίθενται	Παροχή στον πελάτη λύσεων για τα προβλήματά του
<b>Πότε επιλέγεται;</b>	Όταν ο πελάτης επιθυμεί να αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες και/ή να βελτιώσει την επαγγελματική του συμπεριφορά	Για να οδηγήσει στην προσωπική εξέλιξη του ενδιαφερόμενου και/ή στην εξέλιξη της καριέρας του
<b>Εξέλιξη</b>	Συμφωνείται στην αρχή της διαδικασίας	Συμφωνείται στην αρχή της διαδικασίας
<b>Ειδικός για τον περιεχόμενο</b>	Ο πελάτης	Ο μέντορας
<b>Ειδικός για την εξέλιξη</b>	Ο coach	Ο μέντορας
<b>Σημασία της δέσμευσης του πελάτη</b>	Μεγάλη	Μεγάλη
<b>Συμμετέχοντες</b>	Μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική διαδικασία ή να γίνεται σε οργανισμούς	Συνήθως γίνεται 1 προς 1
<b>Δομή</b>	Επισημοποιημένη δομή, τακτικές συναντήσεις με παρακολούθηση και αξιολόγηση	Επίσημο ή ανεπίσημο. Συναντήσεις κανονισμένες ή όποτε παρίσταται ανάγκη

### Χαρακτηριστικά των mentors

- Είναι συνήθως μεγαλύτεροι ηλικιακά, περισσότερο έμπειροι και πιο υψηλόβαθμοι στον εκάστοτε οργανισμό, αλλά είναι έξω από την ιεραρχική κλίμακα του προτέγέ (προτεζέ).
- Οι μέντορες λειτουργούν ως πρότυπα (role models).
- Εστιάζουν την προσοχή τους στις political skills (κοινωνική οξυδέρκεια, ικανότητα άσκησης διαπροσωπικής επιρροής, networking ικανότητα, ξεκάθαρη ειλικρίνεια).
- Ενισχύουν την αυτο-εξέλιξη.
- Παρέχουν συμβουλές για τα επόμενα βήματα στην καριέρα του mentee και μπορούν οι ίδιοι να τον προτείνουν σε κάποια θέση.
- Η σχέση μεταξύ mentor- mentee/προτέγέ δουλεύει καλά όταν κάποιος ξεκινάει την καριέρα του σε κάποιον τομέα ή αναλαμβάνει έναν καινούργιο ρόλο.

### Χαρακτηριστικά των coaches

- Η σχέση που αναπτύσσουν είναι συνεργατική και ξεκινάει από τις δυνάμεις του coachee.
- Ο coach κάνει στον coachee ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να τον βοηθήσει να δρομολογήσει λύσεις και να διευκολύνει την επίλυση του προβλήματος.
- Ο coach δεν δίνει συμβουλές. Παρέχει ενθάρρυνση και παροτρύνει για διαρκή και συνεχόμενη βελτίωση.
- Ο coach θεωρεί τον coachee υπεύθυνο να δοκιμάσει νέα πράγματα και να χρησιμοποιήσει τις δικές του/της δυνάμεις για να έχει επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Ο coach παρέχει μια αντικειμενική προοπτική και ενισχύει τις δυνατότητες του coachee στο να δοκιμάζει νέες ενέργειες.

Πίνακας 6  
Βασικές διαφορές Coach- Mentor

Coach	Mentor
Η μάθηση του εκπαιδευομένου είναι εστιασμένη στις ικανότητες	Η μάθηση είναι εστιασμένη στη συμπεριφορά
Η εστίαση είναι σε τεχνικά ή επαγγελματικά θέματα	Η εστίαση είναι στην προσωπική ή επαγγελματική πρόοδο
Κάνει αποτελεσματική αξιοποίηση των υπαρχουσών ικανοτήτων του εκπαιδευομένου	Βοηθά τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει τη δική του/ της δυναμική
Επαγγελματική διάδραση με τον εκπαιδευόμενο	Η διάδραση με τον εκπαιδευόμενο εμπεριέχει συναισθηματικό φορτίο
Εμπνέει σεβασμό για τις δικές του/ της επαγγελματικές ικανότητες	Αποτελεί πρότυπο

## 2.4 Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Engagement) και η σημασία της στα on line περιβάλλοντα

Το engagement των εκπαιδευομένων είναι εξαιρετικά σημαντικό για τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα κατακτήσουν, ειδικότερα μάλιστα στα on line περιβάλλοντα, στα οποία συχνά οι εκπαιδευόμενοι έχουν την αίσθηση της απομόνωσης. Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων είναι το «κλειδί» που μπορεί να προκαλέσει μια θετική αλλαγή στη μαθησιακή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, ο βαθμός εμπλοκής μπορεί να μετατρέψει τους εκπαιδευόμενους από απλούς παραλήπτες πληροφοριών σε συμμετέχοντες που έχουν ενεργητική σχέση με την πληροφορία που παρέχεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Deschaine, M. E., & Whale, D. E., 2017). Επομένως, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές να μπορούν να μετρήσουν τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευομένων.

Η Swan και οι συνεργάτες της (2000), όπως αναφέρεται στον Dixson (2015), τόνισε ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που σχετίζονται με τον επιτυχή σχεδιασμό ενός course και με την αναφορά από μέρους των εκπαιδευομένων για υψηλά επίπεδα μάθησης και ευχαρίστησης και οι οποίοι είναι: 1. Η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή, 2. Ο δυναμικός διάλογος (η σχέση με τους συμμαθητές), 3. Ένα φιλικό προς τον χρήστη ηλεκτρονικό περιβάλλον. Παρομοίως, οι Chickering και Ehrmann (1996), όπως

αναφέρεται στον Dixon (2015), τόνισαν πως οι καλές πρακτικές πρέπει να περιλαμβάνουν επικοινωνία διδακτικού προσωπικού- εκπαιδευομένου, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και ενεργητική ακρόαση. Σε γενικές γραμμές η έρευνα σχετικά με το online learning υποστηρίζει την ιδέα ότι το engagement (εμπλοκή) των εκπαιδευομένων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία τους (Dennen et al., 2007; Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea et al., 2006; Swan et al., 2000, όπως αναφέρεται στον Dixon, 2015).

Με το student engagement έχουν καταπιαστεί πολλοί ερευνητές με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Για να προσεγγίσουμε αυτήν την αφηρημένη έννοια τα κλειδιά της έρευνας αναφορικά με το online student engagement είναι: ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, το ευρέως διαδεδομένο Community of Inquiry model και η ιδιαίτερη σημασία του student engagement στη διαδικτυακή μάθηση.

#### 2.4.1 Η εμπλοκή μέσα από το πρίσμα του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού

Οι θεωρίες του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπως αυτές των Vygotsky (1978), Bandura, Ross, and Ross (1961, 1963), όπως αναφέρεται στον Dixon (2015), διατυπώνουν την αρχή ότι μαθαίνουμε μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αποδώσουν σε κάποιες δράσεις μόνοι τους, αλλά θα αποδώσουν καλύτερα όταν τους επιτρέπεται να συνεργαστούν με άλλους.

- ✓ Αυτή η διαφορά ανάμεσα στην απόδοση των μαθητών όταν δρουν μόνοι τους και την αντίστοιχη, όταν συνεργάζονται, αποδίδεται στη θεωρία του Vygotsky ως «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (“zone of proximal development”) (Ally, 2004; Anderson, 2004; Ashcraft, Treadwell, & Kumar, 2008; Hrastinski, 2009; Stacey, 2002; Vygotsky, 1978; Woo & Reeves, 2007, όπως αναφέρεται στον Dixon, 2015). Σε έναν διαδικτυακό διάλογο, για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, συμπληρώνοντας τα γνωσιακά κενά ο ένας του άλλου.
- ✓ Ο Bandura (Bandura et al, 1961, 1963, όπως αναφέρεται στο Dixsons, 2015) υπέδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων. Σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, για παράδειγμα, μια τέτοιας μορφής μάθηση μέσω



παρατήρησης μπορεί να προκύψει μέσα από την ανάγνωση των επιχειρημάτων που αναρτώνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους ή από τον εκπαιδευτή.

#### 2.4.2 Η εμπλοκή μέσα από το πρίσμα του Community of Inquiry Model

Το Community of Inquiry model αναφέρει ότι τρία στοιχεία είναι απαραίτητα για μια αποτελεσματική παρουσία εκπαιδευομένων: κοινωνική παρουσία (“social presence”), διδακτική παρουσία (“teaching presence”) και νοητική παρουσία (“cognitive presence”) (Akyol & Garrison, 2011; Akyol & Garrison, 2014; Annand, 2011; Garrison, 2007; Arbaugh, 2008; Garrison & Anderson, 2003; Garrison & Arbaugh, 2007; Shea et al., 2010; Stodel, Thompson, & MacDonald, 2006, όπως αναφέρεται στο Dixons, 2015).

- ✓ **Social presence:** Σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευομένων να μην διαμοιράζονται μόνο γεγονότα και να αισθάνονται ότι επικοινωνούν με πραγματικούς ανθρώπους στον κυβερνοχώρο (Kehrwald, 2008, όπως αναφέρεται στο Dixons, 2015).
- ✓ **Teaching presence:** Σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση του e-course, τη διευκόλυνση της συνομιλίας και τις άμεσες οδηγίες (Akyol & Garrison, 2014; Garrison, 2007, όπως αναφέρεται στο Dixons, 2015).
- ✓ **Cognitive presence:** Αναφέρεται στο πρακτικό κομμάτι της διεύρυνσης, το οποίο μετακινεί τον διάλογο των εκπαιδευομένων από το γεγονός που τους φέρνει σε επαφή με μια νέα ιδέα ή ένα πρόβλημα σε αναζήτηση νέων πληροφοριών, ενσωμάτωση νέων ιδεών και εν τέλει στην επίλυση του προβλήματος (Akyol & Garrison, 2011, όπως αναφέρεται στο Dixons, 2015).

#### 2.4.3 Ορίζοντας την εμπλοκή των εκπαιδευομένων

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι παρότι υπάρχουν ισχυρές θεωρητικές βάσεις για το engagement, το student engagement δεν έχει ακόμα οριστεί πλήρως.

- ✓ Ο Kuh (2003), όπως αναφέρεται στον Dixon (2015), ορίζει το engagement ως «τον χρόνο και την ενέργεια που οι μαθητές αφιερώνουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες».
- ✓ Ο παραπάνω ορισμός έδωσε ώθηση και στον ορισμό από την Εθνική Έρευνα για το student engagement (National Survey of Student Engagement-NSSE). Το σημείο-ορόσημο της NSSE είναι μια συστάδα πέντε δραστηριοτήτων, οι οποίες υποδεικνύουν την αφοσίωση (engagement) των εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου της ακαδημαϊκής πρόκλησης, ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και ακαδημαϊκού προσωπικού και ενεργητική και συνεργατική μάθηση (Robinson & Hullinger, 2008, όπως αναφέρεται στον Dixon, 2015). Η οπτική της NSSE πάνω στο student engagement λαμβάνει υπόψη ολόκληρη την κολεγιακή εμπειρία, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη.

Συνδυάζοντας τις κοινωνικές κονστρουκτιβιστικές έννοιες της μάθησης, το μοντέλο Col και τις προηγούμενες ενσαρκώσεις της εμπλοκής στην παραδοσιακή τάξη, προκύπτει μια περιγραφή της αφοσίωσης (engagement) των εκπαιδευομένων σε κάποιο ηλεκτρονικό περιβάλλον: Το engagement προκύπτει από εκπαιδευόμενους που αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια για να μάθουν. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός γενικότερα και το Col framework ειδικότερα, αναφέρονται στην ανάγκη για εμπλοκή (engagement) των μαθητών με το περιεχόμενο, τους άλλους εκπαιδευόμενους αλλά και με τον εκπαιδευτή. Το engagement αποτελείται από αντιδράσεις μεμονωμένων ατόμων, σκέψεις και συμπεριφορές καθώς επίσης και από την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Το Student engagement έχει να κάνει με εκπαιδευόμενους που καταβάλλουν χρόνο, ενέργεια, σκέψη, προσπάθεια και σε κάποιο επίπεδο εισάγουν συναισθήματα στη μάθησή τους (Dixon, 2015). Επομένως, το OSE (the Online Students' Engagement scale) προσπαθεί να μετρήσει τι κάνουν οι μαθητές, αλλά και πώς αισθάνονται για τη μάθησή τους, και τις διασυνδέσεις που οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν με το περιεχόμενο, τον διαχειριστή, και τους άλλους συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενους σε σχέση με:

- τις ικανότητες,
- τη συμμετοχή,
- την απόδοση,
- τα συναισθήματα

## 2.5 Τεχνολογία

### 2.5.1. Διαθέσιμα εργαλεία υλοποίησης του e-Workshop

**Wordpress :** Είναι ένα ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα, γραμμένου σε PHP, και μπορεί να φιλοξενήσει ιστοτόπους και blog. Έχει ποικίλες δυνατότητες και είναι άξιο να αναφερθούν οι πρόσθετες λειτουργίες και το σύστημα προτύπων που περιλαμβάνει.

**Drupal:** Το Drupal είναι ένα ελεύθερο λογισμικό διαχείρισης περιεχομένου (CMS). Χρησιμοποιείται για να κατασκευαστούν πολλές από τις εφαρμογές και τις ιστοσελίδες που διαχειριζόμαστε κάθε μέρα. Το Drupal διαθέτει μερικά εξαιρετικά χαρακτηριστικά, όπως ασφάλεια, αξιόπιστες επιδόσεις και εύκολη συλλογή περιεχομένου. Είναι μια πλατφόρμα ευέλικτη με ποικίλα εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν κάποιον να δημιουργήσει ένα ευπροσάρμοστο και δομημένο περιεχόμενο. Είναι επιπροσθέτως κατάλληλη επιλογή για τη δημιουργία ολοκληρωμένων ψηφιακών πλαισίων καθώς μπορεί να επεκταθεί με πολλά πρόσθετα.<sup>10</sup>

**Joomla:** Είναι ένα ελεύθερο και ανοιχτού κώδικα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου (CMS) για τη δημοσίευση περιεχομένου ιστού. Είναι κατασκευασμένο σε ένα πλαίσιο ενός μοντέλου προβολέα-ελεγκτή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από το CMS και επιτρέπει στους χρήστες του να δημιουργεί ισχυρές ηλεκτρονικές εφαρμογές. Είναι ένα από τα πιο δημοφιλή λογισμικά ιστοτόπων χάρη στη διεθνή κοινότητα προγραμματιστών και εθελοντών, οι οποίοι βεβαιώνουν ότι η πλατφόρμα είναι φιλική προς τον χρήστη, επεκτάσιμη και πολύγλωσση.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> <https://www.drupal.org/about>, <https://el.wikipedia.org/wiki/Drupal>

<sup>11</sup> <https://www.joomla.org>, <https://el.wikipedia.org/wiki/Joomla>

**Wix** : Πρόκειται για μια cloud-based πλατφόρμα ανάπτυξης διαδικτυακών εφαρμογών, μέσω της οποίας οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν HTML5 ιστοσελίδες. Είναι εξαιρετικά φιλικό για τον χρήστη καθώς περιλαμβάνει online drag and drop εργαλεία.

**Google sites**: Πρόκειται για ένα δομημένο εργαλείο κατασκευής ιστοσελίδων που παρέχεται από την Google. Επιτρέπει σε όλους να δημιουργούν εύκολα web sites τα οποία επιτρέπουν τη συνεργασία μεταξύ των διαχειριστών. Τα άτομα μπορούν να δουλεύουν μαζί σε ένα site και να μοιράζονται περιεχόμενο από άλλες εφαρμογές (π.χ. YouTube, Google Docs, Google Calendar κλπ.).

Πίνακας 7:  
Βασικές διαφορές διαθέσιμων τεχνολογικών εργαλείων

	Τιμή	Ευκολία χρήσης	Υποστήριξη	Κύριες κατηγορίες ιστοτόπων μέσω των εργαλείων	Θέματα & design
<b>Wordpress</b>	Δωρεάν	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όχι drag and drop editor</li> <li>• Απαιτείται εγκατάσταση πριν ξεκινήσεις την κατασκευή του ιστοτόπου</li> </ul>	Ναι (παρέχεται community forum που συντονίζεται από εθελοντές και όχι προσωπικό	Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τεχνολογία	Μεγάλη ποικιλία θεμάτων
<b>Drupal</b>	Δωρεάν	Απότομη καμπύλη μάθησης	Ναι	Επιστήμη και εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγάλη ποικιλία θεμάτων</li> <li>• Ευέλικτο design</li> </ul>
<b>Joomla</b>	Δωρεάν	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Περισσότερο περίπλοκο σύστημα</li> <li>• Όχι εύκολο στη χρήση</li> </ul>	Ναι	Επιστήμη και εκπαίδευση	Μικρή ποικιλία πρόσθετων
<b>Wix</b>	Δωρεάν	Drag and drop editor	Ναι	Τέχνη και διασκέδαση	Τεράστια ποικιλία θεμάτων (500+)
<b>Google Sites</b>	Δωρεάν	Drag and drop editor	Ναι	Επιστήμη και εκπαίδευση	Μικρή ποικιλία στις επιλογές ως προς το design
<b>Weebly</b>	Δωρεάν	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drag and drop editor</li> <li>• Απλό περιβάλλον</li> <li>• Δεν απαιτούνται γνώσεις κώδικα</li> </ul>	Ναι	Επιστήμη και διασκέδαση	Τεράστια ποικιλία θεμάτων (100+)

Έπειτα από ενδελεχή μελέτη των παραπάνω εφαρμογών, καταλήξαμε στη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας WEEBLY για τα πλεονεκτήματα που αυτή παρέχει, που είναι

απαραίτητα για την εκπαιδευτικού περιεχομένου λειτουργία που το χρειαστήκαμε. Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πλατφόρμας αναλύονται παρακάτω.

**WEEBLY:** Το WEEBLY είναι μια web hosting υπηρεσία, που φιλοξενεί δωρεάν ιστοσελίδες και είναι προσανατολισμένη στο διαδικτυακό εμπόριο. Η εταιρεία ιδρύθηκε από τον Chief Executive Officer (CEO) David Rusenko, τον Chief Technology Officer (CTO) Chris Fanini και τον πρώην Chief Product Officer Dan Veltri το 2006. Όλα τα στοιχεία που παρέχει είναι drag and drop. Μπορεί να δημιουργεί αυτόματα μια έκδοση κινητού για κάθε ιστότοπο.<sup>12</sup>

Η WEEBLY είναι μια υπηρεσία ηλεκτρονικού εμπορίου, η οποία βασίζεται στη νοοτροπία ότι ο καθένας πρέπει να έχει στα χέρια του τα εργαλεία ώστε να μπορεί μια ιδέα του να την κάνει πράξη, την υλοποιήσει.

### 2.5.2 Το εργαλείο WEEBLY ως σύστημα διαχείρισης της μάθησης

Το εργαλείο WEEBLY μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αξιοποιήθηκε ως σύστημα διαχείρισης της μάθησης. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα παρέχει τη δυνατότητα για εύκολη δημιουργία ενός καλαίσθητου ιστοτόπου, ο οποίος είναι εύκολα προσβάσιμος από τους χρήστες του. Ο ιστότοπος αυτός μπορεί να υποστηρίξει τη λειτουργίες διαχείρισης περιεχομένου και επομένως είναι κατάλληλος για μια εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό όλων των συστημάτων διαχείρισης μάθησης είναι η δυνατότητα επικοινωνίας των εκπαιδευομένων έξω από το πλαίσιο της τάξης, μέσα από κάποιο forum. Αυτή η δυνατότητα παρέχεται και από την πλατφόρμα WEEBLY μέσω Forum στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναστοχάζονται πάνω στο αντικείμενο της μάθησής τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες και συζητώντας, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση ή την επέκταση της γνώσης.

---

<sup>12</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Weebly>

Σημαντικό χαρακτηριστικό του WEEBLY, το οποίο επιλέχθηκε ως σύστημα διαχείρισης της γνώσης, είναι η αξιολόγηση. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτής μπορεί μέσα από ερωτηματολόγια να αξιολογήσει τους εκπαιδευομένους και να παράσχει, όποτε και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, ανατροφοδότηση.

### 2.5.3 Τα πλεονεκτήματα του WEEBLY στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το WEEBLY έχει εισέλθει δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιλέγεται σε πολλές περιπτώσεις ως το μέσο για την εκμάθηση. Παρακάτω παρατίθενται τα πλεονεκτήματα που έχει η συγκεκριμένη πλατφόρμα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία.

- **Προσφέρει ένα διαχειρίσιμο και προστατευμένο περιβάλλον για τους εκπαιδευομένους.** Στο πλαίσιο που η ιδιωτικότητα είναι εξαιρετικά σημαντική για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους παρέχεται πλήρης έλεγχος αναφορικά με το ποιοι διαδικτυακοί τόποι είναι δημόσιοι, ποιοι είναι ιδιωτικοί και ποιοι μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από κάποιον εκπαιδευόμενο. Παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργούνται μαζικά λογαριασμοί και να επιβλέπεται η δραστηριότητά τους.
- **Ισχυρά χαρακτηριστικά πολυμέσων:** παρέχει τη δυνατότητα για εύκολη προσθήκη εικόνων, χαρτών, βίντεο, συσκευών αναπαραγωγής ήχου, εγγράφων και φωτογραφιών με την απλή διαδικασία του drag and drop.
- **Ευέλικτες λειτουργίες blogging:** εύκολη δημοσίευση post και δημιουργία blog ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δημοσιεύουν τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους και να λαμβάνουν σχόλια από τους άλλους. Το WEEBLY υποστηρίζει έναν απεριόριστο αριθμό ιστολογίων, με πλήρη χαρακτηριστικά γνωρίσματα που επιτρέπουν μια ανοιχτή, συντονισμένη ή κλειστή συνομιλία.
- Δεν περιέχονται διαφημίσεις στο site

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 3.1 Σκοπός της ερευνητικής προσέγγισης

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος (e-Workshop), στην πλατφόρμα WEEBLY, σχεδιασμένο με βάση τη μέθοδο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης, με στόχο την εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching.

Μέσω αυτού θα διερευνηθούν:

1. Ο βαθμός εκμάθησης των βασικών αρχών
  - 1.1 του rapport,
  - 1.2 του summarizing & reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching
2. Ο βαθμός engagement (εμπλοκής) των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην πλατφόρμας WEEBLY.

## 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα– RQ

Μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός e-Workshop στην πλατφόρμα WEEBLY, ενορχηστρωμένο με τη μέθοδο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης, με στόχο την εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching θα διερευνηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα **RQ1, RQ2**:

Πίνακας 8

Ερευνητικά ερωτήματα και αντιστοίχισή τους με μεταβλητές

Ερευνητικά ερωτήματα	Μεταβλητές
<p><b>Ερώτημα 1<sup>ο</sup>:</b>  <b>Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες κατάφεραν μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά</b></p> <p>1.1 της βασικής αρχής του Rapport</p> <p>1.2 της βασικής αρχής του Summarizing &amp; Reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching;</p>	<p><b>Μεταβλητή 1<sup>η</sup>:</b> Ο βαθμός εκμάθησης των βασικών δεξιοτήτων</p> <p>1.1 της βασικής αρχής του rapport</p> <p>1.2 της βασικής αρχής του Summarizing &amp; Reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching</p>
<p><b>Ερώτημα 2<sup>ο</sup>:</b>  <b>Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε το engagement των εκπαιδευομένων, ως προς 4 παράγοντες:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skills,</li> <li>• emotions,</li> <li>• participation,</li> <li>• performance ;</li> </ul>	<p><b>Μεταβλητή 2<sup>η</sup>:</b> Ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην πλατφόρμας WEEBLY, ως προς <b>4 παράγοντες:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skills,</li> <li>• emotions,</li> <li>• participation,</li> <li>• performance</li> </ul>

**RQ1:** Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες κατάφεραν μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά του AcademicCoaching ως προς

1.1 Την αρχή του rapport

1.2 την αρχή του summarizing & reflecting

**RQ2:** Σε ποιο βαθμό το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε το engagement των εκπαιδευομένων;



### 3.3 Ορισμοί Ερευνητικών μεταβλητών

Πίνακας 9  
Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί

	Εννοιολογικοί ορισμοί	Λειτουργικοί ορισμοί
<b>Εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων Academic Coaching</b>	<p>Σύμφωνα με τη Διεθνή Ομοσπονδία Coaching (ICF), οι βασικές δεξιότητες Coaching κατηγοριοποιούνται κάτω από τις εξής κατηγορίες:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δημιουργία κατάλληλων δομών</li> <li>2. Συν-δημιουργία της σχέσης</li> <li>3. Κατάλληλη επικοινωνία</li> <li>4. Διευκόλυνση της μάθησης και αποτελέσματα</li> </ol>	<p>Για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής σχεδιάστηκαν κατάλληλα sessions στην πλατφόρμα WEEBLY, μέσω των οποίων στόχος είναι η εκμάθηση από τους συμμετέχοντες των εξής δεξιοτήτων coaching:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rapport (RQ1A)</li> <li>2. Summarizing &amp; reflecting (RQ1B)</li> </ol>
<b>Engagement συμμετεχόντων</b>	<p>Το engagement των μαθητών είναι γενικότερα ο βαθμός στον οποίο ένας μαθητής αφοσιώνεται ενεργητικά, μέσω της σκέψης του, των λόγων του και της διάδρασής του, με το περιεχόμενο ενός μαθήματος, τους άλλους συμμετέχοντες αλλά και με τον καθοδηγητή του μαθήματος.</p> <p>(Dennen, Darabi, &amp; Smith, 2007; Kehrwald, 2008; Robinson &amp; Hullinger, 2008; Shea, Li, &amp; Pickett, 2006; Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, &amp; Maher, 2000, όπως αναφέρεται στο Dixon, M. D., 2015)</p>	<p>Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε ο βαθμός engagement (RQ2) που παρουσίασαν οι συμμετέχοντες απέναντι στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα WEEBLY, ως προς 4 παράγοντες:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. skills,</li> <li>2. emotions,</li> <li>3. participation,</li> <li>4. performance</li> </ol> <p>με τη χρήση του Online Student Engagement scale (OSE)</p>

### 3.4 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και υπολογίσθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ . Πραγματοποιήθηκε **περιγραφική** και **επαγωγική** στατιστική.

Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση καθώς και τα ραβδογράμματα μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες, τα ποσοστά % και τα διαγράμματα ποσοστών. 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). Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test).

Για 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 (Cohen, J., 1988).

### 3.5 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 22 άτομα, εκ των οποίων η πλειοψηφία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς λειτουργούς διαφορετικών ειδικοτήτων, οι περισσότεροι εκ των οποίων βρίσκονται στο στάδιο μετά τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Οι συμμετέχοντες είναι ένα δείγμα που απαρτίζεται από 10 άντρες και 12 γυναίκες, όλοι τους ενήλικες. Στο σύνολό τους ολοκλήρωσαν εθελοντικά το *Academic Coaching Workshop "SocCoaching"*. Η διαδικασία περιελάμβανε 4 sessions και 1 ερωτηματολόγιο, τα οποία παρέχονταν στην ελληνική γλώσσα.

### 3.6 Μέσα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

#### 3.6.1 Ρουμπρίκες

Τα δεδομένα για την εξέταση της πρώτης μεταβλητής, των βασικών δεξιοτήτων του AcademicCoaching, συλλέχθηκαν μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι, στο session 3 του e-Workshop. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που συγκέντρωνε ο coach σε case study που δόθηκε αναφορικά με την εδραίωση του rapport. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έφτασαν στα χέρια του ερευνητή μέσα από το Google Forms. Ακριβώς με την ίδια διαδικασία συλλέχθηκαν τα δεδομένα και για το summarizing & reflecting. Τα δεδομένα αυτά τα αξιολόγησε ο διαχειριστής χρησιμοποιώντας ρουμπρίκες. Οι ρουμπρίκες αυτές χρησιμοποιήθηκαν για να αναγνωριστούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των coaches στα 2 case studies που δόθηκαν. Είναι αντλημένες από το <https://www.nsseo.org/nsseo-history/nsseo-member-districts/> και περιγράφουν τα στοιχεία εκείνα που όταν τα έχει ένας coach διαμορφώνουν ένα περιβάλλον σεβασμού και δεσίματος μεταξύ των συμμετεχόντων (rapport) με μη ικανοποιητικό, βασικό, ικανοποιητικό και με εξέχοντα τρόπο. Με τον ίδιο τρόπο, κατηγοριοποιούνται και τα χαρακτηριστικά στοιχεία του coach, αναφορικά με το summarizing & reflecting, στην 2<sup>η</sup> ρουμπρίκα. Οι δύο αυτές ρουμπρίκες οδήγησαν στην αναγνώριση 18 στοιχείων που περιγράφουν το rapport στο δοθέν case study και 12 στοιχείων που περιγράφουν το summarizing & reflecting στο 2<sup>ο</sup> case study.

### 3.6.2 Ερωτηματολόγιο

Τα δεδομένα για το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, το οποίο, όπως αναφέρουν οι Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015), έχει πολλά και σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια είναι οικονομικότερα και μπορούν να συμπληρωθούν από μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Επιπροσθέτως, οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα καθώς δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία και διατηρείται η ανωνυμία τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις. Τέλος, είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος και οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι.

Πίνακας 10

Συνοπτικός πίνακας του τρόπου μέτρησης και αξιολόγησης των μεταβλητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΚΑ
1. Βασικές δεξιότητες Academic	A. Rapport B. Summarizing & reflecting	Συλλογή δεδομένων μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων και αξιολόγηση τους με τη χρήση ρουμπρίκας από τον διαχειριστή
2. Coaching		1-18 1-12
3. Engagement		Χορήγηση ερωτηματολογίου (OSE) στους εκπαιδευόμενους 1-5

### 3.7 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το **ερωτηματολόγιο**, το οποίο ήταν ανηρτημένο στο ηλεκτρονικό περιβάλλον *SocCoaching*, ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να το συμπληρώσουν σε ηλεκτρονική μορφή. Το ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να ερευνήσει σε ποιο βαθμό το e-Workshop επέφερε το engagement των συμμετεχόντων, ως προς 4 παράγοντες: skills, emotions, participation, performance. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις αναφορικά με το engagement. Πιο συγκεκριμένα:

- οι ερωτήσεις: 8, 9, 10, 11, 12 ανήκουν στην κατηγορία 1 (thoughts/emotions)

- Οι ερωτήσεις : 1-7 ανήκουν στην κατηγορία 2 (skills)
- Οι ερωτήσεις : 13, 14, 17, 18 ανήκουν στην κατηγορία 3 (participation)
- Οι ερωτήσεις : 15, 16 ανήκουν στην κατηγορία 4 (performance).

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, της κλίμακας Likert, με 5-βαθμη διαβάθμιση σημαντικότητας (1-καθόλου χαρακτηριστικό μου, 2- όχι πραγματικά χαρακτηριστικό μου, 3- αρκετά χαρακτηριστικό μου, 4-χαρακτηριστικό μου, 5-πολύ χαρακτηριστικό μου). Οι ερωτήσεις που αφορούν το engagement είναι αντλημένες από το Online Student Engagement Scale (OSE), το οποίο έχει κατασκευαστεί, ώστε να μετράει το engagement των μαθητών σε διαδικτυακά μαθήματα (Dixson, M. D., 2015). Οι ερωτήσεις 19-23 αφορούν δημογραφικά στοιχεία. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, μετά την ολοκλήρωση όλων των sessions που περιελάμβανε το e-Workshop “SocCoaching”. Το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων παρατίθεται στο παράρτημα Α.

## 3.8 Περιγραφή διαδικασίας έρευνας

### 3.8.1 Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Σεναρίου

Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό εργαστήριο (e-Workshop) *SocCoaching* σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα WEEBLY και αποσκοπεί αρχικά στη διερεύνηση του βαθμού εκμάθησης των **βασικών δεξιοτήτων**:

1.1 της βασικής αρχής του **rapport**

1.2 της βασικής αρχής του **summarizing & reflecting**

στο πλαίσιο του AcademicCoaching, μέσα από τις δραστηριότητες του e-Workshop. Παράλληλα αποσκοπεί και στη διερεύνηση του βαθμού **εμπλοκής** των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε, εξεταζόμενος ως προς τους 4 παράγοντες:

- **skills,**
- **emotions,**
- **participation,**
- **performance.**

Το AcademicCoaching e- Workshop ενορχηστρώθηκε με τη μέθοδο της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης (Self-directed learning), η οποία θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος, εφόσον το e-Workshop απευθύνεται σε ενήλικες. Αξιοποιήθηκε το τριφασικό μοντέλο της SDL , όπως το περιέγραψαν οι Tan, L., & Koh, J., 2014. Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν 4 διαφορετικά sessions για την προσέγγιση του Academic Coaching τα οποία αντιστοιχούν στις 3 φάσεις της SDL.

**Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση του κάθε session:**

#### **Session 1: «Ορίζοντας το AcademicCoaching»**

- Ενορχηστρώνεται με βάση τις αρχές της **1<sup>ης</sup> φάσης** της **self- directed learning** (SDL) → κυριότητα της μάθησης → Στόχος: ανάπτυξη αίσθησης της αυτονομίας και της αυτο-κυριαρχίας στους εκπαιδευομένους.
  - **Εκπαιδευτικός στόχος: μάθηση και κατανόηση** του τι είναι το AcademicCoaching και πώς αυτό ορίζεται.
  - **Tools (εργαλεία):** WEEBLY, Google forms, Internet
  - Ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες
- 

#### **Session 2: «Κύρια πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching»**

- Ενορχηστρώνεται με βάση τις αρχές της **1<sup>ης</sup> φάσης** της **self- directed learning** (SDL) → κυριότητα της μάθησης → Στόχος: ανάπτυξη αίσθησης της αυτονομίας και της αυτο-κυριαρχίας στους εκπαιδευομένους.
  - **Εκπαιδευτικός στόχος: μάθηση και κατανόηση** των πεδίων στα οποία μπορεί το AcademicCoaching να φανεί χρήσιμο.
  - **Tools (εργαλεία):** WEEBLY, Google forms
  - Ατομικές δραστηριότητες
-

### Session 3 «Οι βασικές αρχές του AcademicCoaching»

- Ενορχηστρώνεται με βάση τις αρχές της 2<sup>ης</sup> φάσης της **self- directed learning** (SDL) → αυτο-διαχείριση και αυτο-παρακολούθηση της μάθησης.
  - **Εκπαιδευτικός στόχος: κατανόηση και εφαρμογή** 3 βασικών αρχών του Academic Coaching:
    - I. rapport
    - II. active listening
    - III. summarizing & reflecting
  - **Tools (εργαλεία):** WEEBLY, Google forms
  - Ατομικές δραστηριότητες
- 

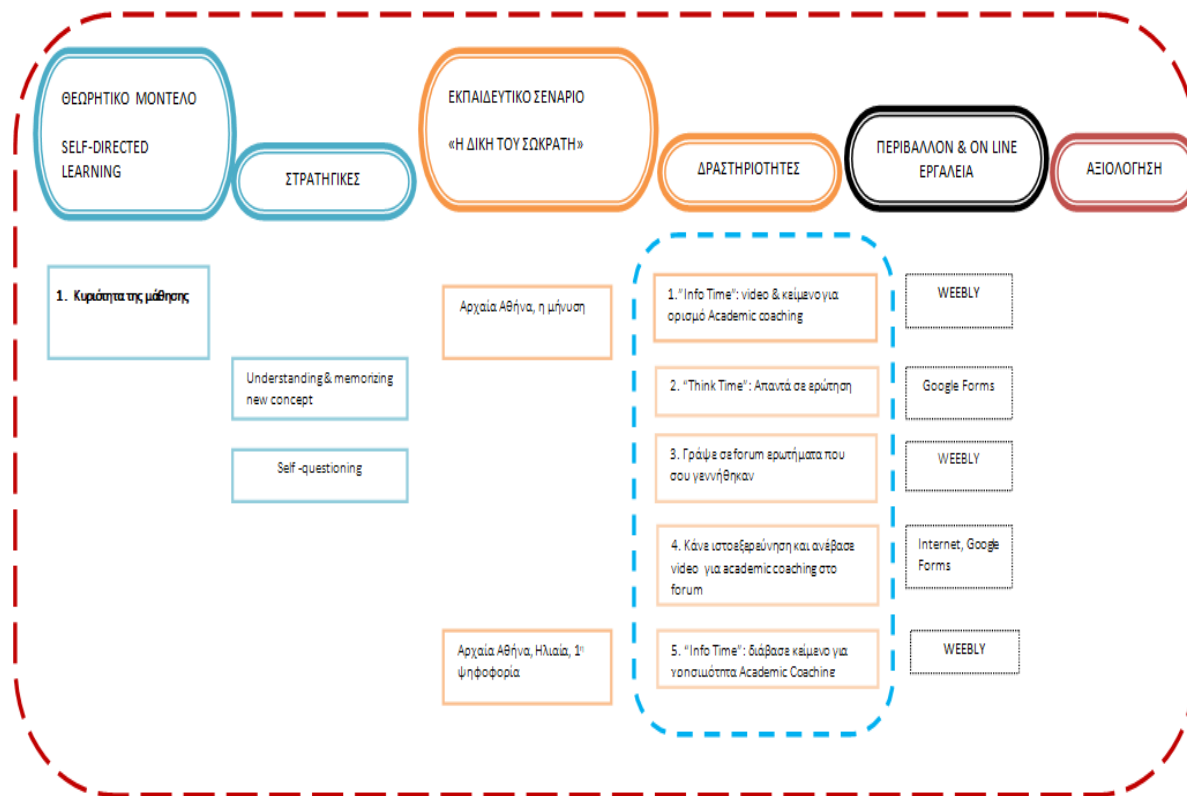
### Session 4: «Καν'το μόνος/-η σου»

- Ενορχηστρώνεται με βάση τις αρχές της 3<sup>ης</sup> φάσης της **self- directed learning** (SDL) → την επέκταση της μάθησης → Στόχος: διασύνδεση των όσων μαθαίνουν και της προσωπικής ζωής των συμμετεχόντων και πρακτική εφαρμογή των γνώσεων.
  - **Εκπαιδευτικός στόχος: κατανόηση και εφαρμογή** του GROW coaching model.
  - **Tools (εργαλεία):** WEEBLY, Google forms
  - Ατομικές δραστηριότητες
- 

### Ακολουθεί αναλυτικότερη παρουσίαση του κάθε Session:

Τα δύο πρώτα sessions, δηλαδή το «Ορίζοντας το Academic Coaching» και το «Κύρια πεδία εφαρμογής του Academic Coaching» αντιστοιχούν στην πρώτη φάση της SDL: την κυριότητα της μάθησης. Ο στόχος της πρώτης φάσης της SDL είναι η ανάπτυξη στους εκπαιδευομένους της αίσθησης της αυτονομίας και της αυτο-κυριαρχίας των πράξεών τους (Tan, L., & Koh, J., 2014).

## SESSION 1



Σχήμα 3

Session 1, e-Workshop

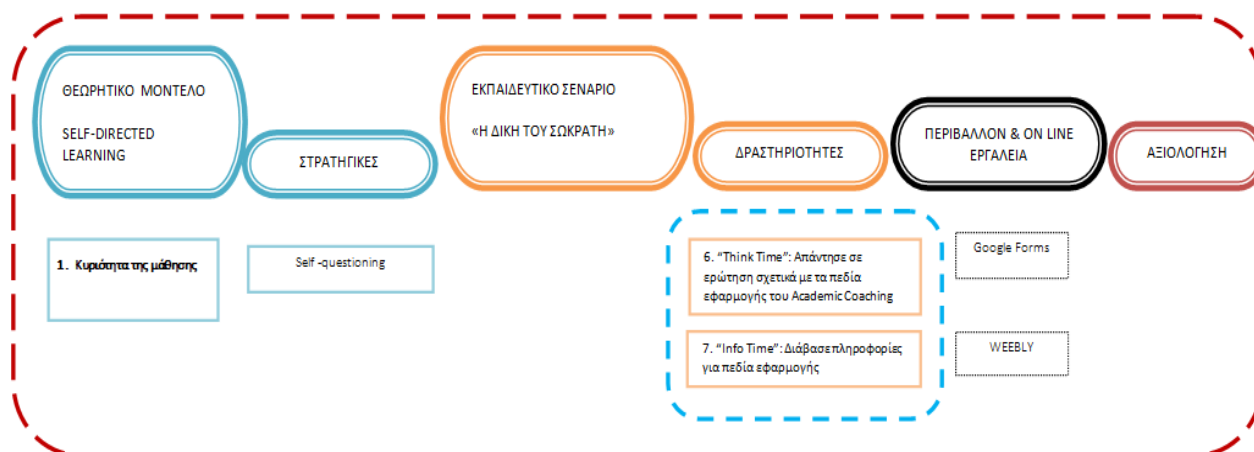
Ο εκπαιδευτικός στόχος του **Session 1** είναι η **μάθηση** και η **κατανόηση** του τι είναι το AcademicCoaching και πώς αυτό ορίζεται. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί αξιοποιήθηκαν στρατηγικές της SDL (Okoro, C. O., 2011), με βάση τις οποίες κατασκευάστηκαν οι σχετικές δραστηριότητες. Αναλυτικότερα, στο πρώτο session («Ορίζοντας το Academic Coaching») οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να:

- παρακολουθήσουν ατομικά video και να διαβάσουν κείμενο σε σχέση με τον ορισμό του AcademicCoaching (10'),
- απαντήσουν ατομικά σε σχετική ερώτηση (δραστηριότητα που βασίζεται στη στρατηγική understanding & memorizing new concept) (5-7'),



- να μεταφέρουν σε forum ερωτήματα που τυχόν τους γεννήθηκαν (δραστηριότητα που βασίζεται στη στρατηγική Self-questioning) και να συμμετάσχουν σε ομαδικό διάλογο, εφόσον αυτό τους ζητηθεί από άλλους συμμετέχοντες και εφόσον οι ίδιοι το επιθυμούν (5-7'),
- να κάνουν ιστοεξερεύνηση ατομικά και να ανεβάσουν στο forum video της δικής τους επιλογής σχετικά με το προς συζήτηση θέμα. Στη συνέχεια η ανάρτηση αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε ομαδικό διάλογο, εφόσον αυτό ήταν επιθυμητό από τους συμμετέχοντες (10-15'),
- να διαβάσουν πληροφορίες για τη χρησιμότητα του AcademicCoaching (10').

## SESSION 2



Σχήμα 4

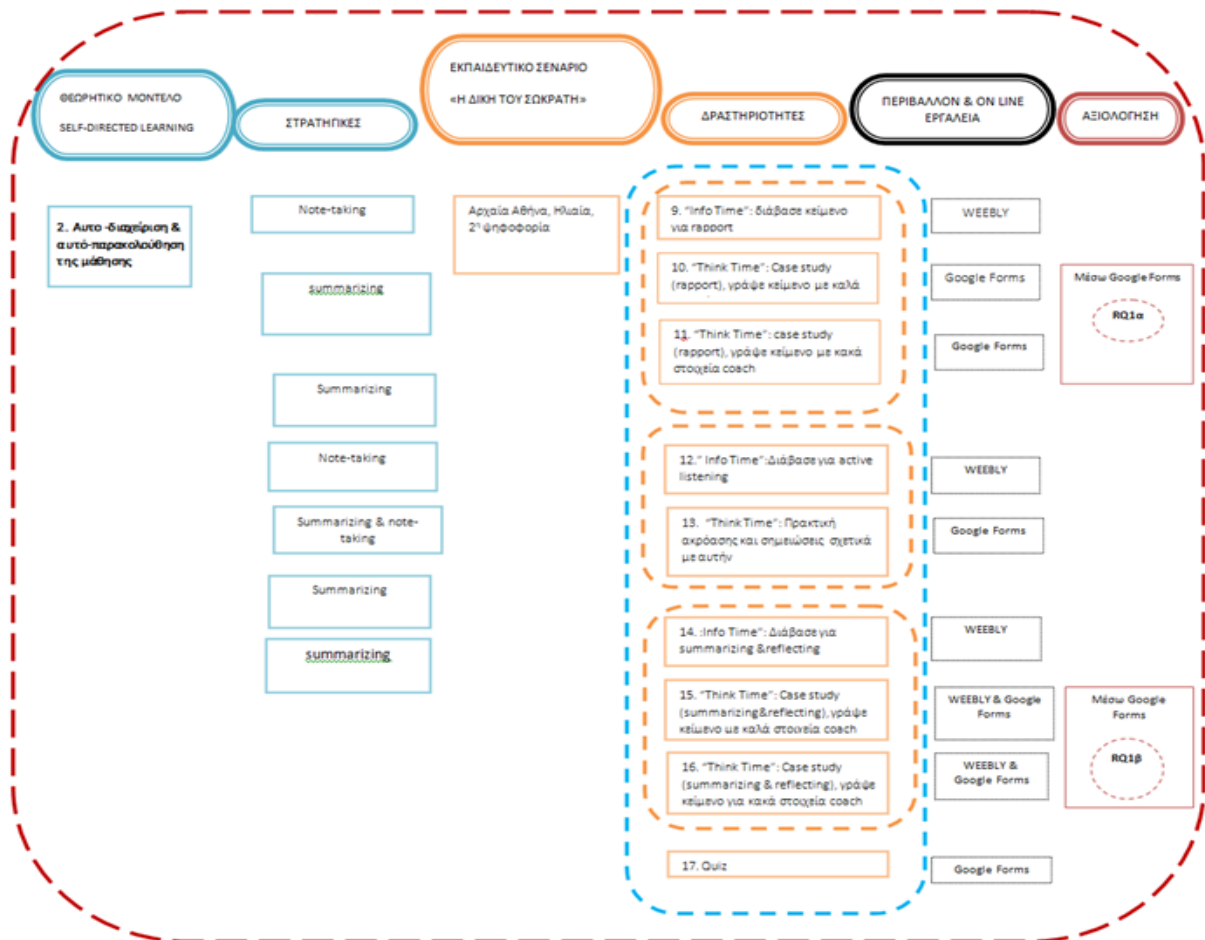
Session 2, e-Workshop

Στο **Session 2** («Πεδία εφαρμογής του Academic Coaching») ο εκπαιδευτικός στόχος είναι η **μάθηση** και **κατανόηση** των πεδίων στα οποία μπορεί το AcademicCoaching να φανεί χρήσιμο. Σε αυτό το session οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να:

- Απαντήσουν ατομικά σε ερώτημα σχετικά με τα πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching (δραστηριότητα σχεδιασμένη με βάση τη στρατηγική self-questioning) (5-7'),

- Διαβάσουν ατομικά πληροφορίες σχετικά με τα πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching.

### SESSION 3



Σχήμα 5

Session 3, e-Workshop

Το **Session 3**, δηλαδή το «Οι βασικές αρχές του Academic Coaching» αντιστοιχεί στη **δεύτερη** φάση της **SDL**: την **αυτο-διαχείριση και αυτο-παρακολούθηση της μάθησης**, στην οποία το τελικό «προϊόν» σπάει από τον διαχειριστή σε επιμέρους κομμάτια και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να κάνουν καταγισμό ιδεών, να δουν όσες φορές χρειάζονται τις

διάφορες πληροφορίες και εν τέλει να αυτο-διαχειριστούν τη μάθησή τους (Tan, L., & Koh, J., 2014).

Αναλυτικότερα, οι βασικές αρχές του AcademicCoaching, που αποτελούν το προϊόν που οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατακτήσουν, διαχωρίζεται σε 3 διαφορετικά μέρη, με συγκεκριμένες, στοχευμένες δραστηριότητες σε κάθε μέρος:

1. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με τη βασική αρχή του **rapport**. Οι δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση και την αξιολόγηση της αρχής αυτής είναι οι εξής:
  - Ανάγνωση κειμένου σχετικού με το rapport και τήρηση σημειώσεων ατομικά για χρήση σε επόμενη δραστηριότητα. (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική του note-taking) (5-7'),
  - παρακολούθηση case study και παραγωγή κειμένων με σχόλια πάνω στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίστηκαν αναφορικά με το rapport στους coaches των βίντεο. (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική του summarizing) (20').
2. Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με τη βασική αρχή του **active listening**. Οι δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση και την εφαρμογή της αρχής αυτής είναι οι εξής:
  - Ανάγνωση κειμένου σχετικού με το active listening και τήρηση σημειώσεων ατομικά για χρήση σε επόμενη δραστηριότητα (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική του note-taking) (5-7'),
  - βιωματική ατομική δραστηριότητα για πρακτική ακρόασης και τήρησης σημειώσεων σε σχέση με αυτήν (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική summarizing και note-taking) (15-20').
3. Το τρίτο μέρος σχετίζεται με τη βασική αρχή του **summarizing & reflecting**. Οι δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση και αξιολόγηση της αρχής αυτής είναι οι εξής:
  - Ανάγνωση κειμένου σχετικά με το summarizing & reflecting (5-7'),
  - παρακολούθηση case study και παραγωγή κειμένων με σχόλια πάνω στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίστηκαν αναφορικά με το

summarizing & reflecting στους coaches των βίντεο. (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική του summarizing) (20')

Στο πλαίσιο του 3<sup>ου</sup> session και μετά την παρουσίαση των τριών βασικών αρχών του AcademicCoaching ακολουθεί ανακεφαλαιωτικό quiz (10') με παροχή ανατροφοδότησης, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες μπορούν να αξιολογήσουν μόνοι τους την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων.

Από το 3<sup>ο</sup> session κρατήθηκαν δεδομένα των οποίων ακολούθησε μέτρηση με στόχο τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο σχετιζόταν με τη διερεύνηση του βαθμού εκμάθησης των βασικών δεξιοτήτων:

1.1 της βασικής αρχής του rapport

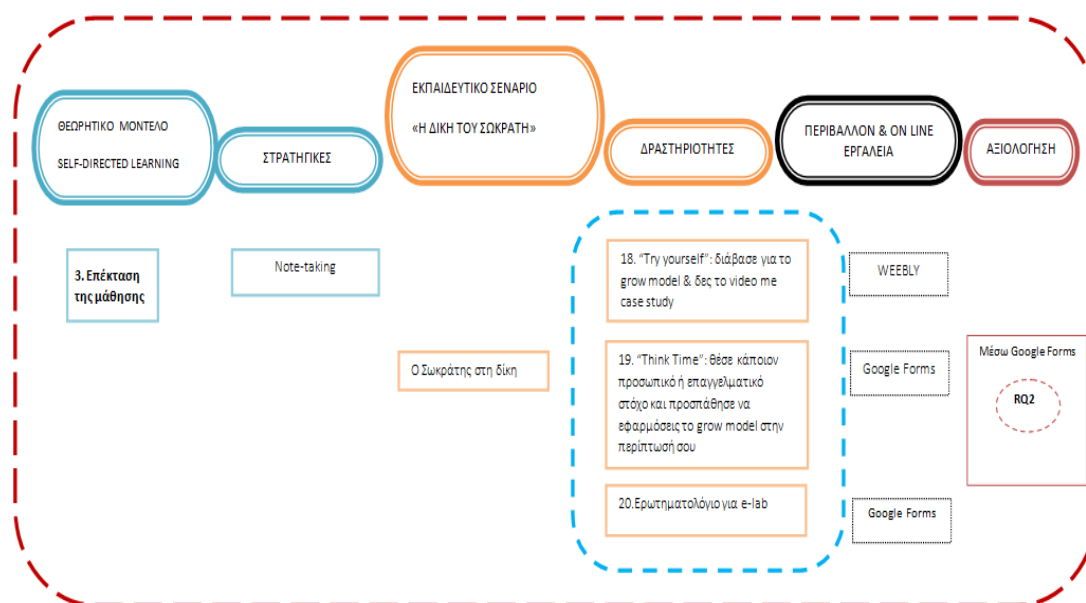
1.2 της βασικής αρχής του summarizing & reflecting

στο πλαίσιο του AcademicCoaching, μέσα από τις δραστηριότητες του e-Workshop. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του Google Forms. Για τη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης του παραπάνω στόχου κατασκευάστηκαν ρουμπρίκες, με βάση τις οποίες αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο e-Workshop. Για την κατασκευή των ρουμπρικών αξιοποιήθηκαν ρουμπρίκες από το NSSEO (Northwest Suburban Special Education organization).<sup>13</sup> Από την επεξεργασία στη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου να μάθουν τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και του summarizing& reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching

---

<sup>13</sup> <https://www.nsseo.org/>

## SESSION 4



Σχήμα 6

### Session 4, e-Workshop

Το **Session 4**, δηλαδή το «Κάν'το μόνος/-η σου» αντιστοιχεί στην **τρίτη φάση της SDL: την επέκταση της μάθησης**. Σε αυτή τη φάση της SDL ο στόχος είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν διασύνδεση των όσων μαθαίνουν και της προσωπικής τους ζωής και να εφαρμόσουν και πρακτικά τις γνώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός στόχος στο session αυτό είναι η κατανόηση του GROW coaching model και η εφαρμογή του σε κάποιο προσωπικό case study. Οι δραστηριότητες με στόχο την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι οι εξής:

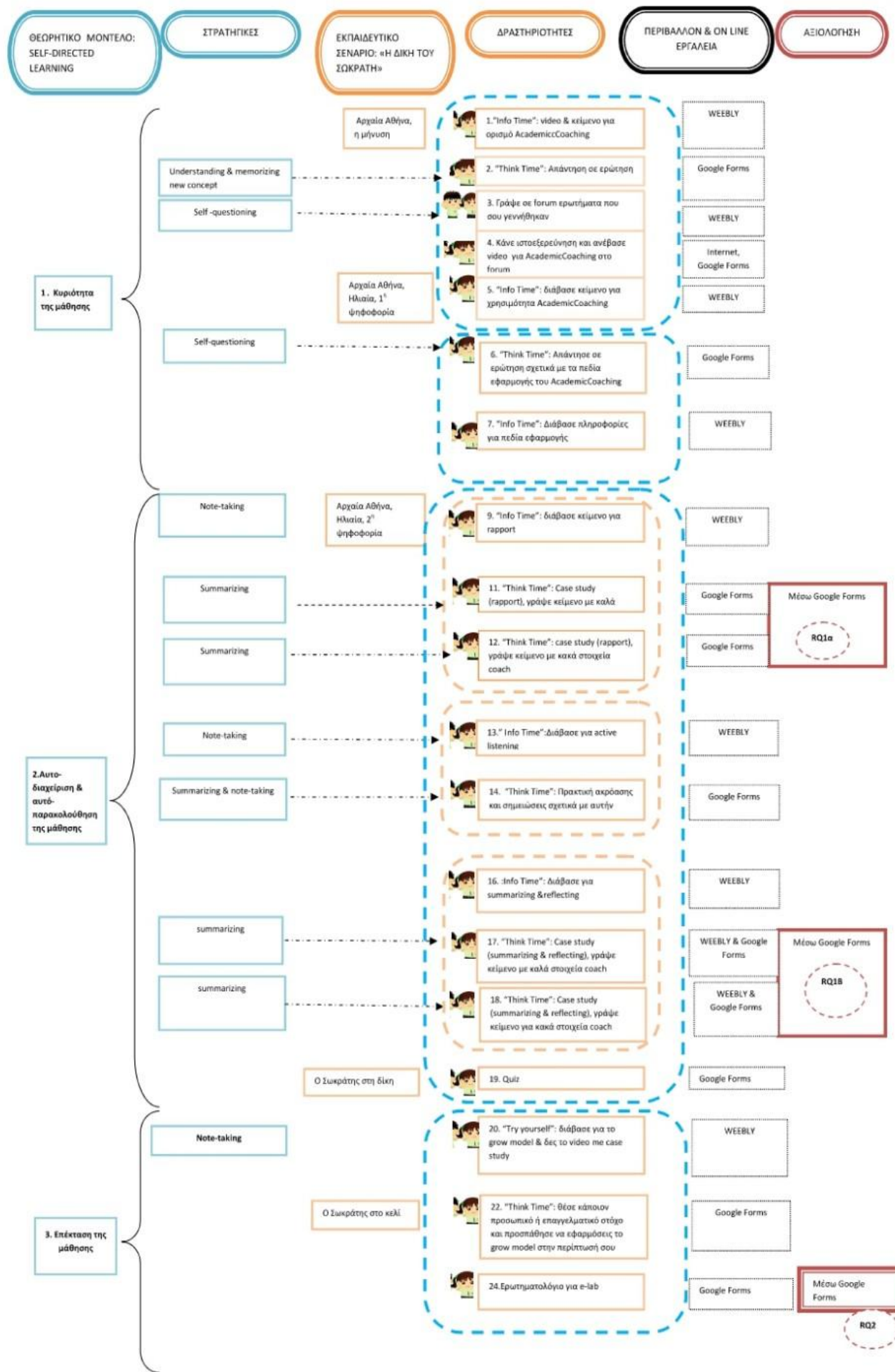
- Ανάγνωση κειμένου και παρακολούθηση video σχετικά με το GROW model και τήρηση σημειώσεων για χρήση σε επόμενη δραστηριότητα (δραστηριότητα βασισμένη στη στρατηγική note-taking) (10'),
- Εφαρμογή του GROW model με στόχο την επίλυση κάποιου προσωπικού, επαγγελματικού ή άλλου στόχου, στο πλαίσιο που ο κάθε συμμετέχων κάνει coaching στον ίδιο του τον εαυτό (20').

Οι συμμετέχοντες πέρασαν με τη σειρά από το κάθε session, ολοκληρώνοντας όλες τις δραστηριότητες οι οποίες είναι στην μεγάλη πλειοψηφία τους υποχρεωτικές.

Στο τέλος των παραπάνω δραστηριοτήτων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο (15'), μέσω του οποίου διερευνήθηκε το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετίζεται με τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευομένων στο e-Workshop, ο οποίος εξετάζεται ως προς τους 4 παράγοντες:

- **skills,**
- **emotions,**
- **participation,**
- **performance.**

Τα στοιχεία από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων συλλέχθηκαν μέσω του Google forms και από την επεξεργασία τους στη στατιστική ανάλυση που έγινε φάνηκε ότι το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε σε σημαντικό βαθμό το engagement (αφοσίωση) των εκπαιδευομένων, ως προς παράγοντες, skills, emotions και performance. Δεν ισχύει το ίδιο για τον παράγοντα Participation ως προς τον οποίο το εργαστήριο δεν κατάφερε να επιφέρει το engagement των συμμετεχόντων.



Σχήμα 7: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός E-Workshop

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του *Academic Coaching Workshop*, όπως απεικονίζεται στο παραπάνω σχήμα, κρίθηκε ο καταλληλότερος για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, και να επιτρέψει στον ερευνητή να αποκομίσει τις πληροφορίες που ήθελε σχετικά με τη διερεύνηση του βαθμού εκμάθησης των **βασικών δεξιοτήτων**:

(της βασικής αρχής του **rapport**, της βασικής αρχής του **summarizing & reflecting**)

στο πλαίσιο του AcademicCoaching, και του βαθμού **εμπλοκής** των εκπαιδευομένων στο e-Workshop που σχεδιάστηκε, εξεταζόμενος ως προς τους 4 παράγοντες (**skills, emotions, participation, performance**). Έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί μια τέτοια δομή στην εκπαιδευτική «εμπειρία» που να επιτρέπει στον κάθε εκπαιδευόμενο, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, να προσεγγίζει θεωρητικά και να κατανοεί έννοιες και στη συνέχεια να μπορεί να εφαρμόζει τις γνώσεις που έλαβε σχετικά με τις διάφορες έννοιες και με βάση αυτές να αξιολογεί, όποτε αυτό του ζητείται.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## 4.1 Αποτελέσματα

### 4.1.1. 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  $\alpha$ ), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's  $\alpha$ ) 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 (George D. & Mallery P., 2003).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι τιμές κυμαίνονται από καλές έως πολύ καλές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11  
Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων

Παράγοντες	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's a
Thought/ emotions	5	0,878
Skills	7	0,804
Participation	4	0,889
Performance	2	0,961
TOTAL RQ2	18	0,939

#### 4.1.2 Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ1

Μηδενική Υπόθεση (H<sub>0</sub>): Οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και της βασικής αρχής του summarizing και reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching.

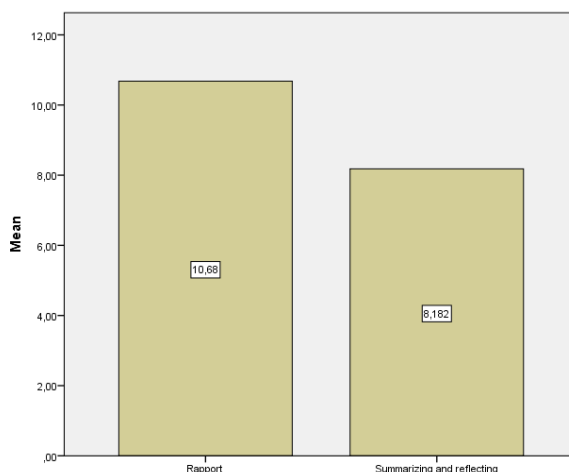
Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>): Οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και της βασικής αρχής του summarizing & reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching.

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα **RQ1** παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας που περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι σπουδαστές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και της βασικής αρχής του summarizing & reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching.

Πίνακας 12: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και της βασικής αρχής του summarizing και reflecting στο πλαίσιο του Academic Coaching

	N	Mean	Std. Deviation
Rapport	22	10,6818	3,21287
Summarizing and reflecting	22	8,1818	2,82230

Επίσης κατασκευάστηκε το αντίστοιχο γράφημα των μέσων τιμών:



Διάγραμμα 1: Μέσες τιμές των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport και της βασικής αρχής του summarizing και reflecting στο πλαίσιο του Academic Coaching

Από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα παρατηρείται ότι η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport είναι 10,68, που σημαίνει ότι υπερβαίνει τη βάση που είναι το 9, εφόσον το άριστα είναι το 18. Άρα, η εκμάθηση κρίνεται ως ικανοποιητική. Όμως, αυτό δεν αρκεί για ναδειχθεί ότι, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα RQ1, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>) που αφορά το rapport, διότι η Εναλλακτική Υπόθεση δεν αφορά το δείγμα, αλλά τον αντίστοιχο πληθυσμό. Επομένως, διεξήχθη το επαγωγικό τεστ One – Sample T – Test (T – Test για ένα δείγμα)

προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι ευρεθείσες μέσες τιμές είναι σημαντικά μεγαλύτερες του 9.

Αντίστοιχα ισχύουν και για το ερευνητικό ερώτημα RQ1 που αφορά το summarizing & reflecting. Η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του summarizing & reflecting είναι 8,182 που σημαίνει ότι υπερβαίνει τη βάση που είναι το 6, εφόσον το άριστα στην περίπτωση αυτή είναι το 12. Άρα, η εκμάθηση κρίνεται ως ικανοποιητική. Όμως, επίσης, το εύρημα αυτό δεν αρκεί για να δειχθεί ότι, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα RQ1, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>) που αφορά το summarizing & reflecting, διότι η Εναλλακτική Υπόθεση δεν αφορά το δείγμα, αλλά τον αντίστοιχο πληθυσμό. Επομένως, διεξήχθη το επαγωγικό τεστ One – Sample T – Test (T – Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι ευρεθείσες μέσες τιμές είναι σημαντικά μεγαλύτερες του 6.

Αμέσως παρακάτω ελέγχονται οι υποθέσεις που αφορούν το rapport και το summarizing & reflecting.

*Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>) που αφορά το rapport:*

Από την εφαρμογή του One Sample T – Test για την μεταβλητή rapport παράγονται οι 2 παρακάτω πίνακες που ο πρώτος είναι περιγραφικός και ο δεύτερος επαγωγικός.

Πίνακας 13

Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για τη μεταβλητή rapport

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Rapport	22	10,6818	3,21287	,68499

Πίνακας 14

T – Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής των σωστών απαντήσεων (10,68) με την τιμή 9, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

TestValue = 9							
t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Upper	
Rapport t	2,455	21	,023	1,68182	,2573	3,1063	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T – Test για ένα δείγμα (πίνακας 14 ) η μέση τιμή 10,68 των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 9, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι  $0,023 < 0,05$ . Επομένως, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση ( $H_a$ ) όσον αφορά το σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος **RQ1** που αφορά το rapport, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του rapport στο πλαίσιο του AcademicCoaching.

*Εναλλακτική Υπόθεση ( $H_a$ ) που αφορά το summarizing & reflecting:*

Από την εφαρμογή του One Sample T – Test για την μεταβλητή summarizing & reflecting παράγονται οι 2 παρακάτω πίνακες εκ των οποίων ο πρώτος είναι περιγραφικός και ο δεύτερος επαγωγικός.

Πίνακας 15

Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για τη μεταβλητή summarizing και reflecting

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Summarizing and reflecting	22	8,1818	2,82230	,60172

Πίνακας 16

T – Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής των σωστών απαντήσεων (8,182) με την τιμή 6, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του summarizing και reflecting ( τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

Test Value = 6						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Summarizing and reflecting	3,626	21	,002	2,18182	,9305	3,4332

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T – Test για ένα δείγμα (πίνακας 16) η μέση τιμή 8,182 των σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του summarizing & reflecting είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή σύγκρισης που είναι το 6, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι  $0,002 < 0,05$ . Επομένως, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση ( $H_a$ ) όσον αφορά το σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος **RQ1**, που αφορά το summarizing & reflecting, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου (e-Workshop) να μάθουν τα χαρακτηριστικά της βασικής αρχής του summarizing & reflecting στο πλαίσιο του AcademicCoaching.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των τιμών του rapport και των τιμών του summarizing & reflecting

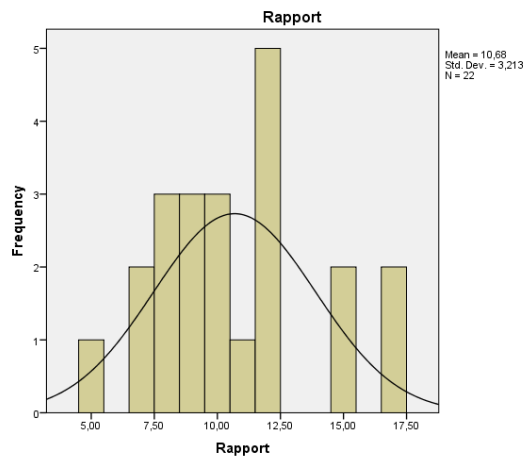
Πίνακας 17  
Συσχέτιση μεταξύ των τιμών του rapport και των τιμών του summarizing & reflecting

	Rapport	Summarizing and reflecting
Rapport	1	
Summarizingandreflecting	,306	1

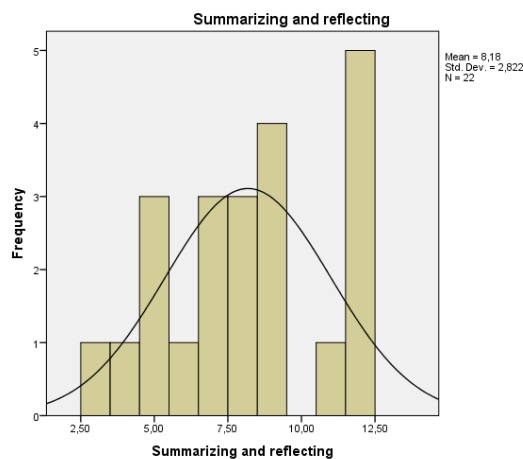
Σύμφωνα με τον πίνακα 17 υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ των τιμών του rapport και των τιμών του summarizing & reflecting, αλλά όχι στατιστικά σημαντική (η τιμή του συντελεστή Pearson  $r = 0,306$  δεν συνοδεύεται από αστερίσκο, γεγονός που σημαίνει ότι το επίπεδο σημαντικότητας της συσχέτισης είναι μεγαλύτερο από το 0,05).

#### Παρατήρηση.

Κατά την εξέταση των μέσων τιμών πραγματοποιήθηκαν παραμετρικά τεστ (T-test one sample) παρότι το δείγμα δεν είναι μεγάλο, διότι, όπως φαίνεται από τα παρακάτω ιστογράμματα συχνοτήτων, οι τιμές των μεταβλητών rapport και summarizing & reflecting προσεγγίζουν σε αρκετό βαθμό την κανονική κατανομή.



Διάγραμμα 2: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής rapport



Διάγραμμα 3: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής summarizing και reflecting

### 4.1.3 Διατυπώσεις Υποθέσεων και απαντήσεις στο Ερευνητικό Ερώτημα RQ2

#### Ερευνητικό ερώτημα RQ2

Μηδενική Υπόθεση ( $H_0$ ): Το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY δεν επέφερε σε σημαντικό βαθμό το engagement (αφοσίωση) των εκπαιδευομένων, ως προς τέσσερις παράγοντες: skills, emotions, participation, performance και ως προς το σύνολό τους.

Εναλλακτική Υπόθεση ( $H_a$ ): Το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε σε σημαντικό βαθμό το engagement (αφοσίωση) των εκπαιδευομένων, ως προς τέσσερις παράγοντες: skills, emotions, participation, performance και ως προς το σύνολό τους TOTALRQ2.



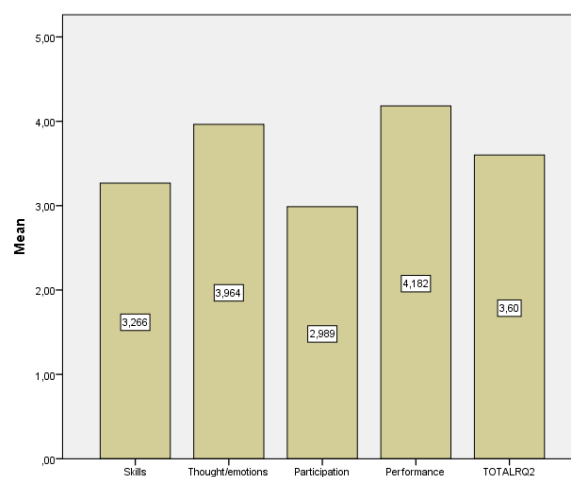
Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα **RQ2** παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας που περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι σπουδαστές ως προς τους τέσσερις παράγοντες: skills, emotions, participation, performance και ως προς το σύνολό τους TOTALRQ2.

Πίνακας 18

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων ως προς τους τέσσερις παράγοντες, skills, emotions, participation, performance και ως προς το σύνολό τους

	N	Mean	Std. Deviation
Skills	22	3,2662	,71943
Thought/emotions	22	3,9636	,87208
Participation	22	2,9886	1,28285
Performance	22	4,1818	1,07510
TOTALRQ2	22	3,6001	,86271

Επίσης κατασκευάστηκε το αντίστοιχο γράφημα των μέσων τιμών:



Διάγραμμα 4: Μέσες τιμές των απαντήσεων ως προς τους τέσσερις παράγοντες, skills, emotions, participation, performance και ως προς το σύνολό τους.

Οι ερωτήσεις που συγκροτούν τους παραπάνω παράγοντες απαντώνται σε μια 5θμια κλίμακα τύπου Likert με κωδικούς:

- 1=καθόλου χαρακτηριστικό μου,
- 2= όχι πραγματικά χαρακτηριστικό μου,
- 3=αρκετά χαρακτηριστικό μου,
- 4=χαρακτηριστικό μου,
- 5=πολύ χαρακτηριστικό μου.

Επειδή οι παράγοντες καθώς και το σύνολό τους (TOTALRQ2) εκφράζονται ως μέσες τιμές των ερωτήσεων από τις οποίες συγκροτούνται, επίσης απαντώνται σε μια ίδια 5θμια κλίμακα τύπου Likert.

Από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα παρατηρείται ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων και του συνόλου τους, με εξαίρεση τη μέση τιμή της participation, υπερβαίνουν τη μέση τιμή της 5θμιας κλίμακας τύπου Likert, δηλαδή το 3 που εκφράζει το «αρκετά χαρακτηριστικό μου». Άρα, για τους 3 από τους 4 παράγοντες και για το σύνολο η ανταπόκριση φαίνεται ότι είναι ικανοποιητική. Όμως, αυτό δεν αρκεί για ναδειχθεί ότι, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα **RQ2**, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>), διότι η Εναλλακτική Υπόθεση δεν αφορά το δείγμα, αλλά τον αντίστοιχο πληθυσμό. Επομένως διεξάχθηκε το επαγωγικό τεστ One – Sample T – Test (T – Test για ένα δείγμα) προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι ευρεθείσες μέσες τιμές είναι σημαντικά μεγαλύτερες του 3.

Από την εφαρμογή του One Sample T – Test για τους τέσσερις παράγοντες: skills, emotions, participation, performance και το σύνολό τους, παράγονται οι 2 παρακάτω πίνακες εκ των οποίων ο πρώτος είναι περιγραφικός και ο δεύτερος επαγωγικός.

Πίνακας 19

Αριθμός ατόμων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα του μέσου για τους τέσσερις παράγοντες, skills, emotions, participation, performance και το σύνολό τους

	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Skills	22	3,2662	,71943	,15338
Thought/emotions	22	3,9636	,87208	,18593
Participation	22	2,9886	1,28285	,27350
Performance	22	4,1818	1,07510	,22921
TOTALRQ2	22	3,6001	,86271	,18393

Πίνακας 20

T – Test για ένα δείγμα σύγκρισης της μέσης τιμής, δηλαδή του 3, της 5θμιας κλίμακας τύπου Likert με τις μέσες τιμές των τεσσάρων παραγόντων: skills, emotions, participation, performance και του συνόλου τους (τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, επίπεδο σημαντικότητας Sig, διαφορά μέσων τιμών και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	TestValue = 3					
	t	df	Sig.	(2- MeanDiffer	95% Confidence Interval	
			tailed)	ence	of the Difference	
				Lower	Upper	
Skills	1,736	21	,047	,26623	-,0527	,5852
Thought/emotions	5,183	21	,000	,96364	,5770	1,3503
Participation	-,042	21	,967	-,01136	-,5801	,5574
Performance	5,156	21	,000	1,18182	,7051	1,6585
TOTALRQ2	3,263	21	,004	,60008	,2176	,9826

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του T–Test για ένα δείγμα του παραπάνω πίνακα (πίνακας 20) οι μέσες τιμές των παραγόντων: skills, emotions, performance και του συνόλου τους είναι σημαντικά μεγαλύτερες από την τιμή σύγκρισης που είναι το 3, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μικρότερα από το 0,05. Εξάιρεση αποτελεί η μέση τιμή του παράγοντα Participation που δεν διαφέρει σημαντικά από το 3, εφόσον η τιμή του επιπέδου σημαντικότητας είναι  $0,967 > 0,05$ . Επομένως, ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>) σύμφωνα με την οποία το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε

σε σημαντικό βαθμό το engagement (αφοσίωση) των εκπαιδευομένων, ως προς παράγοντες: skills, emotions και performance και ως προς το σύνολό τους. Η Εναλλακτική Υπόθεση (H<sub>a</sub>) απορρίπτεται και ισχύει η Μηδενική Υπόθεση (H<sub>0</sub>) μόνο ως προς τον παράγοντα Participation, ως προς τον οποίο το εργαστήριο (e-Workshop) στην πλατφόρμα WEEBLY δεν επέφερε σε σημαντικό βαθμό το engagement (αφοσίωση) των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων: skills, emotions, participation, performance και του συνόλου τους.

Πίνακας 21

Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων, skills, emotions, participation, performance και του συνόλου τους

	Skills	Thought/emotions	Participation	Performance	TOTALRQ2
Skills	1				
Thought/emotions	,812**	1			
Participation	,698**	,691**	1		
Performance	,607**	,810**	,550**	1	
TOTALRQ2	,862**	,931**	,863**	,847**	1

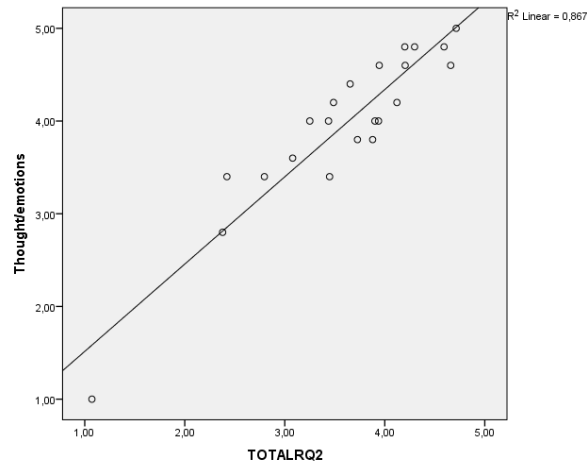
\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τον πίνακα 21 υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων: skills, emotions, participation, performance και του συνόλου τους στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

Η μέγιστη συσχέτιση (πολύ υψηλή) είναι μεταξύ του TOTALRQ2 και Thought/emotions (Pearsonr=0,931) και ακολουθούν οι συσχετίσεις μεταξύ TOTALRQ2 και Skills (Pearsonr=0,862) καθώς και TOTALRQ2 και Participation (Pearsonr=0,863) που είναι περίπου ισοδύναμες.

Αμέσως παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα που εκφράζει τη συσχέτιση μεταξύ TOTALRQ2 και Thought/emotions που αποτελεί μια από τις σπάνιες περιπτώσεις όπου η ευθεία

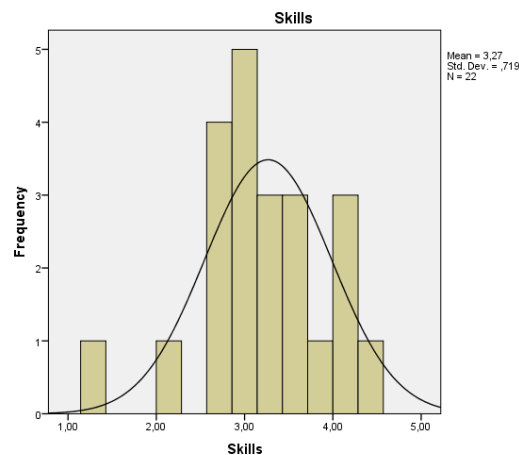
παλινδρόμησης σχεδόν συμπίπτει με τη διαγώνιο του ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τα σημεία βρίσκονται πολύ πλησίον στη συγκεκριμένη ευθεία.



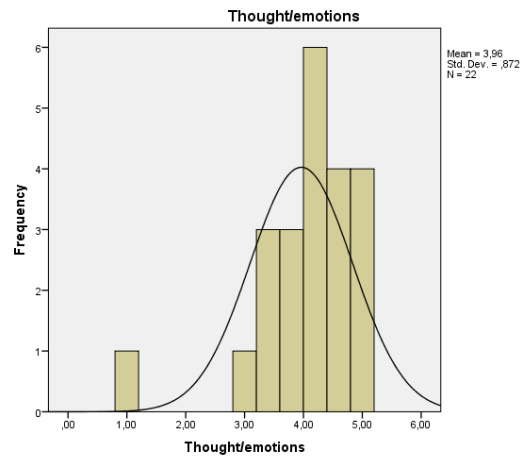
Σχήμα 8: συσχέτιση μεταξύ TOTALRQ2 και Thought/emotions

### Παρατήρηση.

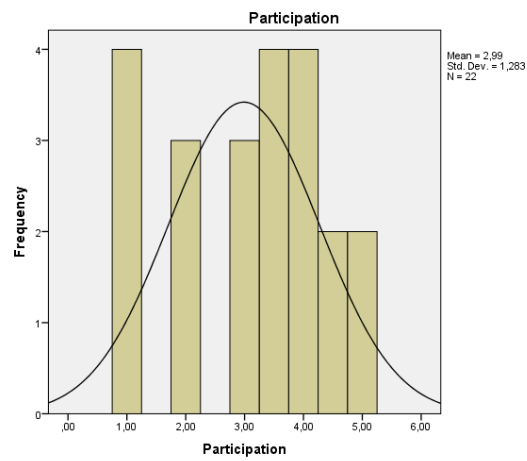
Κατά την εξέταση των μέσων τιμών πραγματοποιήθηκαν παραμετρικά τεστ (T-test one sample) παρότι το δείγμα δεν είναι μεγάλο, διότι όπως φαίνεται από τα παρακάτω ιστογράμματα συχνοτήτων οι τιμές των τεσσάρων παραγόντων: skills, Thought/emotions, participation, performance και του συνόλου τους προσεγγίζουν σε αρκετό βαθμό την κανονική κατανομή.



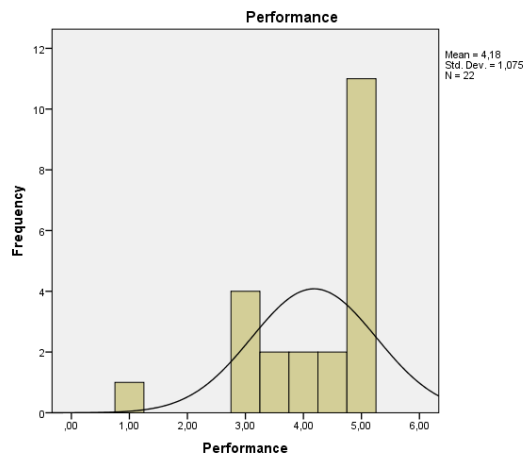
Διάγραμμα 5: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής skills



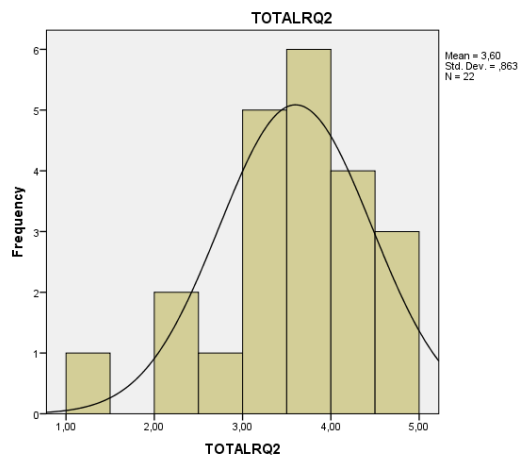
Διάγραμμα 6: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής Thought/emotions



Διάγραμμα 7: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής participation



Διάγραμμα 8: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής performance



Διάγραμμα 9: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της μεταβλητής TOTALRQ2

## 4.2 Πρόσθετη ανάλυση

### 4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα για πρόσθετη ανάλυση

**RQ3.** Υπάρχει επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα) στις skills, emotions, participation, performance, TOTALRQ2, rapport, summarizing & reflecting;

**RQ4.** Ποια είναι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance στη μεταβλητή Thought/emotions;

**Ανάλυση:**

**RQ3.** Υπάρχει επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα) στις skills, emotions, participation, performance, TOTALRQ2, rapport, summarizing & reflecting;

1. Εξέταση της επίδρασης του φύλου στις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing & reflecting, TOTAL RQ2.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα μόνο σε μια μεταβλητή, την Performance, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, με τους άνδρες να υπερέχουν σημαντικά σε σχέση με τις γυναίκες ( $\text{sig}=0,046 < 0,05$ ,  $M_{\text{ανδρών}} > M_{\text{γυναικών}}$ ). Σε όλες τις άλλες μεταβλητές οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι σημαντικές εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05



Πίνακας 22

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed), μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με τις μεταβλητές: skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing και reflecting, TOTALRQ2

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)																																																																				
Skills	Άνδρας	10	3,2143	,60328	-,302	20	,765																																																																				
	Γυναίκα	12	3,3095	,82815				Thought/emotions	Άνδρας	10	4,1800	,54528	1,066	20	,299	Γυναίκα	12	3,7833	1,06330	Participation	Άνδρας	10	3,2500	1,25831	,867	20	,396	Γυναίκα	12	2,7708	1,31624	Performance	Άνδρας	10	4,6000	,84327	1,745	20	,046	Γυναίκα	12	3,8333	1,15470	Rapport	Άνδρας	10	10,3000	3,71334	-,500	20	,623	Γυναίκα	12	11,0000	2,86039	Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812	TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306
Thought/emotions	Άνδρας	10	4,1800	,54528	1,066	20	,299																																																																				
	Γυναίκα	12	3,7833	1,06330				Participation	Άνδρας	10	3,2500	1,25831	,867	20	,396	Γυναίκα	12	2,7708	1,31624	Performance	Άνδρας	10	4,6000	,84327	1,745	20	,046	Γυναίκα	12	3,8333	1,15470	Rapport	Άνδρας	10	10,3000	3,71334	-,500	20	,623	Γυναίκα	12	11,0000	2,86039	Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812	TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306	Γυναίκα	12	3,4243	,97381								
Participation	Άνδρας	10	3,2500	1,25831	,867	20	,396																																																																				
	Γυναίκα	12	2,7708	1,31624				Performance	Άνδρας	10	4,6000	,84327	1,745	20	,046	Γυναίκα	12	3,8333	1,15470	Rapport	Άνδρας	10	10,3000	3,71334	-,500	20	,623	Γυναίκα	12	11,0000	2,86039	Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812	TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306	Γυναίκα	12	3,4243	,97381																				
Performance	Άνδρας	10	4,6000	,84327	1,745	20	,046																																																																				
	Γυναίκα	12	3,8333	1,15470				Rapport	Άνδρας	10	10,3000	3,71334	-,500	20	,623	Γυναίκα	12	11,0000	2,86039	Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812	TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306	Γυναίκα	12	3,4243	,97381																																
Rapport	Άνδρας	10	10,3000	3,71334	-,500	20	,623																																																																				
	Γυναίκα	12	11,0000	2,86039				Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812	TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306	Γυναίκα	12	3,4243	,97381																																												
Summarizing and reflecting	Άνδρας	10	7,6000	3,47051	-,878	20	,390																																																																				
	Γυναίκα	12	8,6667	2,18812				TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306	Γυναίκα	12	3,4243	,97381																																																								
TOTALRQ2	Άνδρας	10	3,8111	,69778	1,050	20	,306																																																																				
	Γυναίκα	12	3,4243	,97381																																																																							

## 2. Εξέταση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing & reflecting, TOTALRQ2.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα μόνο σε μια μεταβλητή, την Skills, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την Οικογενειακή κατάσταση, με τους άγαμους να υπερέχουν σημαντικά σε σχέση με τους έγγαμους ( $\text{sig}=0,037 < 0,05$ ,  $M_{\text{άγαμοι}} > M_{\text{έγγαμοι}}$ ). Σε όλες τις άλλες μεταβλητές οι διαφορές μεταξύ έγγαμων και άγαμων δεν είναι σημαντικές, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

Πίνακας 23

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed), μεταξύ άγαμων και έγγαμων σε σχέση με τις μεταβλητές: skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing και reflecting,

TOTAL RQ2

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Skills	Άγαμος	17	3,4370	,62161	2,240	20	,037
	Έγγαμος	5	2,6857				
Thought/emotions	Άγαμος	17	4,1176	,59607	1,581	20	,130
	Έγγαμος	5	3,4400				
Participation	Άγαμος	17	3,0441	1,29372	,366	20	,718
	Έγγαμος	5	2,8000				
Performance	Άγαμος	17	4,2647	,84996	,658	20	,518
	Έγγαμος	5	3,9000				
Rapport	Άγαμος	17	10,9412	3,32548	,689	20	,499
	Έγγαμος	5	9,8000				
Summarizing and reflecting	Άγαμος	17	8,6471	2,78256	1,464	20	,159
	Έγγαμος	5	6,6000				
TOTALRQ2	Άγαμος	17	3,7159	,72751	1,171	20	,255
	Έγγαμος	5	3,2064				

3. Εξέταση της επίδρασης του επαγγέλματος στις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing & reflecting, TOTALRQ2.

Πίνακας 24

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed), μεταξύ των κατηγοριών του επαγγέλματος, σε σχέση με τις μεταβλητές: skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing and reflecting, TOTALRQ2

	Επάγγελμα	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
Skills	Εκπαιδευτικός	17	3,1933	,71418	-,872	20	,394
	Άλλο επάγγελμα	5	3,5143	,75997			
Thought/emotions	Εκπαιδευτικός	17	3,9529	,89591	-,104	20	,919
	Άλλο επάγγελμα	5	4,0000	,88318			
Participation	Εκπαιδευτικός	17	3,1765	1,17182	1,286	20	,213
	Άλλο επάγγελμα	5	2,3500	1,57718			
Performance	Εκπαιδευτικός	17	4,2059	1,15999	,189	20	,852
	Άλλο επάγγελμα	5	4,1000	,82158			
Rapport	Εκπαιδευτικός	17	10,5882	3,57174	-,246	20	,808
	Άλλο επάγγελμα	5	11,0000	1,73205			
Summarizing and reflecting	Εκπαιδευτικός	17	8,0588	3,05104	-,369	20	,716
	Άλλο επάγγελμα	5	8,6000	2,07364			
TOTALRQ2	Εκπαιδευτικός	17	3,6321	,87020	,314	20	,756
	Άλλο επάγγελμα	5	3,4911	,92692			

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα σε καμία από τις μεταβλητές οι διαφορές μεταξύ

εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών δεν είναι σημαντικές, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μεγαλύτερα από το 0,05.

#### 4. Εξέταση της επίδρασης του Επιπέδου εκπαίδευσης στις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing & reflecting, TOTALRQ2.

Πίνακας 25

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed), μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου εκπαίδευσης, σε σχέση με τις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing and reflecting, TOTALRQ2

	Εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
Skills	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	3,2418	,38414	-,161	9,454	,875
	Μεταπτυχιακό	9	3,3016	1,06533			
Thought/emotions	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	4,0154	,56250	,327	20	,747
	Μεταπτυχιακό	9	3,8889	1,22927			
Participation	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	2,9423	1,13263	-,199	20	,844
	Μεταπτυχιακό	9	3,0556	1,54504			
Performance	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	4,3077	,83012	,651	20	,523
	Μεταπτυχιακό	9	4,0000	1,39194			
Rapport	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	11,1538	3,41189	,822	20	,421
	Μεταπτυχιακό	9	10,0000	2,95804			
Summarizing and reflecting	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	8,6154	2,53438	,861	20	,400
	Μεταπτυχιακό	9	7,5556	3,24465			
TOTALRQ2	Λύκειο ή Προπτυχιακό	13	3,6268	,55923	,170	20	,866
	Μεταπτυχιακό	9	3,5615	1,21727			

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα σε καμία από τις μεταβλητές οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης δεν είναι σημαντικές, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μεγαλύτερα από το 0,05.

5. Εξέταση της συσχέτισης της ηλικίας με τις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing & reflecting, TOTALRQ2.

Πίνακας 26

Συσχέτιση της ηλικίας με τις μεταβλητές skills, emotions, participation, performance, rapport, summarizing και reflecting, TOTAL RQ2

	Ηλικία
Ηλικία	1
Skills	,005
Thought/emotions	,248
Participation	,351
Performance	,204
Rapport	,200
Summarizingandreflecting	,104
TOTALRQ2	,258

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν κυρίως μικρές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και των υπολοίπων μεταβλητών αλλά όχι στατιστικά σημαντικές (οι τιμές του συντελεστή Pearson  $r$  δεν συνοδεύονται από αστερίσκο, γεγονός που σημαίνει ότι το επίπεδο σημαντικότητας των συσχετίσεων είναι μεγαλύτερο από το 0,05).

**RQ4. Ποια είναι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance στη μεταβλητή Thought/emotions;**

Προκειμένου να εξετασθεί η συνδυασμένη επίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance στη μεταβλητή Thought/emotions, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές τις skills, participation, performance και εξαρτημένη μεταβλητή την Thought/emotions.

Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρείται ότι επιδρούν στατιστικά σημαντικά στην Thought/emotions οι μεταβλητές skills και performance (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05).

Με βάση τις τιμές των συντελεστών Beta, του στατιστικού t και των αντιστοίχων επιπέδων σημαντικότητας (Sig) διαπιστώνεται ότι η performance επιδρά πιο έντονα στην Thought/emotions σε σχέση με την skills.

Πίνακας 27

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές τις skills, participation, performance και εξαρτημένη μεταβλητή την Thought/emotions, Συντελεστές B, τυπικό σφάλμα, τιμές beta, κριτήριο t και επίπεδο σημαντικότητας Sig

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	,370	,437		,847	,408
Participation	,085	,096	,126	,893	,384
Performance	,387	,103	,477	3,758	,001
Skills	,527	,179	,435	2,937	,009

a. Dependent Variable: Thought/emotions

Παρατήρηση: Τα ως άνω αποτελέσματα διαφέρουν από τα αποτελέσματα του Πίνακα που αφορά τη Συσχέτιση ανά δύο μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων: skills, emotions, participation, performance, διότι εδώ δεν εξετάζεται η ανά δύο συσχέτιση των τεσσάρων παραγόντων μεταξύ τους, αλλά η συνολική (συνδυασμένη επίδραση) των παραγόντων skills, participation, performance στη μεταβλητή Thought/emotions.

Στη συνέχεια ανιχνεύθηκε το συνολικό ποσοστό της διασποράς της μεταβλητής Thought/emotions που ερμηνεύεται από τη συνδυασμένη επίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance.

Πίνακας 28:

Ποσοστό της διασποράς της μεταβλητής Thought/emotions που ερμηνεύεται από τη συνδυασμένη επίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted Square	R Std. Error of the Estimate
1	,909 <sup>a</sup>	,826	,797	,39288

a. Predictors: (Constant), Skills, Performance, Participation

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το συνολικό ποσοστό της διασποράς της Thought/emotions που ερμηνεύεται από τη συνδυασμένη επίδραση των μεταβλητών skills, participation, performance είναι περίπου 83% (R Square = 82,6%), γεγονός που σημαίνει ότι οι μεταβλητές skills, participation, performance ερμηνεύουν σχεδόν καθ' ολοκληρία τη μεταβλητότητα της Thought/emotions. Ερμηνεία της μεταβλητότητας της Thought/emotions πρακτικά σημαίνει ότι η στάση (επιτυχία ή αποτυχία) ως προς στις μεταβλητές skills, participation, performance (κυρίως ως προς τις skills και performance) καθορίζει και την στάση ως προς την Thought/emotions.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## 5.1. Επισκόπηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα διπλωματική εργασία αξιοποιείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ηλεκτρονικού εργαστηρίου (e-Workshop) *SocCoaching* με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός εκμάθησης από τους συμμετέχοντες των βασικών δεξιοτήτων:

1.1της βασικής αρχής του rapport

1.2 της βασικής αρχής του summarizing & reflecting

στο πλαίσιο του AcademicCoaching καθώς επίσης και ο βαθμός αφοσίωσης των συμμετεχόντων (ως προς 4 παράγοντες: skills, emotions, participation, performance) στο e-Workshop που σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα WEEBLY. Για την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας συμμετείχαν εθελοντικά 22 άτομα, τα οποία ολοκλήρωσαν το e-Workshop.

Από τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί οι αξιολογητές βρήκαν ότι η εκμάθηση των βασικών αρχών του AcademicCoaching (rapport, summarizing & reflecting) υπήρξε ικανοποιητική. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με το engagement των συμμετεχόντων φάνηκε ότι το e-Workshop επέφερε το engagement των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες: skills, emotions και performance, ενώ δεν συνέβη το ίδιο ως προς τον παράγοντα participation.

## 5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά την καινοτομία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού η συγκεκριμένη έρευνα βρίσκεται αντιμέτωπη με ορισμένους περιορισμούς. Ο μεγαλύτερος περιορισμός θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι το μικρό δείγμα. Συγκεκριμένα, το e-Workshop ολοκληρώθηκε από μόλις 22



άτομα, πράγμα το οποίο εγείρει ενστάσεις για το κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι ασφαλή και μπορούν να γενικευτούν.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με την πλατφόρμα WEEBLY και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό του e-Workshop. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες από ορισμένους συμμετέχοντες σχετικά με τη συμμετοχή τους στο forum, το οποίο είχε κατασκευαστεί με τη βοήθεια του Google groups.

### 5.3. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία έγινε μια πρώτη απόπειρα να διερευνηθεί αρχικά ο βαθμός εκμάθησης κάποιων βασικών αρχών του AcademicCoaching μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στην πλατφόρμα WEEBLY και συγκεκριμένα στο e-Workshop *SocCoaching*. Οι αρχές για τις οποίες έγινε λόγος είναι το rapport και το summarizing & reflecting. Θα ήταν σκόπιμο στο μέλλον να γίνει παρόμοια ερευνητική διαδικασία και για άλλες αρχές του AcademicCoaching, όπως για παράδειγμα το Active listening, το οποίο απαιτεί βιωματικού τύπου ασκήσεις.

Επιπροσθέτως, σκόπιμη κρίνεται και μια πιο διευρυμένη έρευνα που να αφορά το engagement των συμμετεχόντων με ένα μεγαλύτερο δείγμα και με περισσότερα κριτήρια. Θα μπορούσε, παραδείγματος χάρη, να διερευνηθεί αναλυτικότερα η συσχέτιση παραγόντων όπως το φύλο, το επάγγελμα, η ηλικία με τον κάθε παράγοντα του engagement ξεχωριστά.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

**Alexander, L. (2011).** How to Incorporate Wellness Coaching Into Your Therapeutic Practice: A Handbook for Therapists and Counsellors. Singing Dragon

**Anderson, T. (2004).** Towards a theory of online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 109-119.

**Annand, D. (2011).** Social presence within the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(5), 40-56.

**Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011).** Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.

**Arbaugh, J. B. (2008).** Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2).

**Ashcraft, D., Treadwell, T., & Kumar, V. K. (2008).** Collaborative online learning: A constructivist example. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(1), 109-117.

**Bailey, S. T., & Reilly, M.F. (2017).** Releasing leadership brilliance. Breaking sound barriers in education. Corwin Press.

**Brock, V. G. (2008).** Grounded theory of the roots and emergence of coaching. *Unpublished doctoral dissertation*. International University of Professional Studies, Maui. Retrieved from <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10/dissertation.pdf>

**Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991).** Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge

**Candy, P. C. (1991).** Self-direction for lifelong learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Canterucci, J. (2005). *Personal brilliance: Mastering the everyday habits that create a lifetime of success*. Amacom Books.

**Chee, T. S, Divaharan, S. , Tan, L. , & Mun, C. H. (2011).** Self-directed learning with ICT: Theory, practice and assessment. Singarore: Ministry of Education

**Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996).** Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6.

**Cohen, J. (1988).** Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Retrieved from <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

**Cox, E. (2015).** Coaching and adult learning: Theory and practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2015(148), 27-38. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.20149>

**Dennen, Darabi, & Smith. (2007).** Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea, Li, & Pickett, 2006; Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, & Maher, 2000).

**Deschaine, M. E., & Whale, D. E. (2017).** Increasing student engagement in online educational leadership courses. *Journal of Educators Online*, 14(1), n1.

Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389. (sel. 7) Retrieved from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042813034939?token=C416B5459E851CCD225FC1F174E3114B1F135200ED05BCEA9B08A7E3CD2102412A2FB5F401F4F9C69344B504CB7F14D5>

Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), n4. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079585.pdf>

Drupal. (n.d). In wikipedia. Retrieved January 10, 2020, from <https://el.wikipedia.org/wiki/Drupal>

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Towards o comprehensive model. In *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education*, 10(3), 157-172.

George D. &Mallery P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th editions). Boston: Allyn&Bacon. Retrieved from <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>

Gibbons, M. (2002). The self-directed learning handbook : Challenging adolescent students to excel. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Gronke, H., & Häußner, J. (2006). Socratic Coaching in Business and Management Consulting Practice. *Practical Philosophy*, 8(1), 28-38. Retrieved from <http://www.practical-philosophy.org.uk/journal/pdf/8-1%2028%20Gronke%20-%20Socratic%20Coaching.pdf>

Gureckis, T., & Markant, D. (2012). A cognitive and computational perspective on self-directed learning. *Perspectives in Psychological Science*, 7, 464-481. Retrieved from <https://scihub.tw/10.1177/1745691612454304>

Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82.

International Society for technology in Education. (2007). ISTE Standards for Students. Retrieved February 15, 2020, from <https://www.iste.org/standards/for-students>

Joomla. (n.d). In wikipedia. Retrieved January 10, 2020, from <https://el.wikipedia.org/wiki/Joomla>

Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative higher Education*, 8(1), 45-54

Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106.

Kim, K. J. (2009). Motivational challenges of adult learners in self-directed e-learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(3), 317-335.

Kim, K. J. (2010). Adult learners' motivation in self-directed e-learning. Retrieved from <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/7107>

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/ Cambridge.

Leotti, L. A., Iyengar, S. S., & Ochsner, K. N. (2010). Born to choose: The origins and value of the need for control. *Trends in cognitive sciences*, 14(10), 457-463. Retrieved from [https://www0.gsb.columbia.edu/mygsb/faculty/research/pubfiles/4520/Born\\_to\\_Choose.pdf](https://www0.gsb.columbia.edu/mygsb/faculty/research/pubfiles/4520/Born_to_Choose.pdf)

Libri, V. (2004). Beyond GROW: In search of acronyms and coaching models. *The International Journal of Mentoring and Coaching*, 2(1), 1-8. Retrieved from <https://humanexcellence.com.au/images/POSITIVE-MODEL.pdf>

McLeod, A. (2010). Performance coaching toolkit. McGraw-Hill Education (UK).

Okoro, C. O. (2011). Metacognitive strategies: A viable tool for self-directed learning. *Journal of educational and social research*, 1(4), 71-71. Retrieved from <http://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11747/11354>

McWilliams, A., & Beam, L. (2013). Advising, counseling, coaching, mentoring: Models of developmental relationships in higher education. *The Mentor: Innovative Scholarship on Academic Advising*, 15.

Pelan, V. (2012). The difference between mentoring and coaching. *Talent Management Magazine*, 34-37.

Pierce, J., & Buysse, V. (2014). Effective Coaching: Improving Teacher Practice & Outcomes for All Learners. *National Center for Systemic Improvement Brief*, Nov. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591448.pdf>

Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-109.

Robinson, C. E. (2015). Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education. Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4156&context=etd>

Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and understanding the coaching industry: The coaching cube. *Academy of Management Learning & Education, 10*(2), 204-221.

Skiffington, S., & Zeus, P. (2003). *Behavioral coaching: How to build sustainable personal and organizational strength*. McGraw-Hill. (sel 7)

Shea, M. A., & Smart, D. F. (2006). Geomagnetic cutoff rigidities and geomagnetic coordinates appropriate for the Carrington flare Epoch. *Advances in Space Research, 38*(2), 209-214.

Starr, J. (2008). *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles, and skills of personal coaching*. Pearson Education.

Swan, S. H., Elkin, E. P., & Fenster, L. (2000). The question of declining sperm density revisited: an analysis of 101 studies published 1934-1996. *Environmental health perspectives, 108*(10), 961-966.

Tan, S. C., Divaharan, S., Tan, L., & Cheah, H. M. (2011). Self-directed learning with ICT: Theory, practice and assessment. *Ministry of Education, Singapore*. Retrieved from <https://dokumen.tips/documents/self-directed-learning-with-ict-theory-practice-and-assessment.html>

Tan, L., & Koh, J. (2014). Self-directed learning: Learning in the 21st century education. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Lynde\\_Tan/publication/285591239\\_Self-Directed\\_Learning\\_Learning\\_in\\_the\\_21st\\_Century/links/5660f6d608ae4931cd59b54e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynde_Tan/publication/285591239_Self-Directed_Learning_Learning_in_the_21st_Century/links/5660f6d608ae4931cd59b54e.pdf)

The Academic Success Center at Oregon State University. (2016, August 26). What is Academic Coaching [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=rPdTfC5UEjo&t=4s>

The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. Retrieved January 2, 2020 from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.

WEEBLY. (n.d). In wikipedia. Retrieved January 10, 2020, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Weebly>

Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and higher education*, 10(1), 15-25.

Wordpress. (n.d). In wikipedia. Retrieved January 10, 2020, from <https://el.wikipedia.org/wiki/WordPress>

Michael Health. (2015, April 21). The GROW Model in Action! [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=tnm3VwfX7Gs>

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κοπιδάκης, Μ. Ζ., Πατρικίου, Ε., Λυπουρλής, Δ., & Μωραΐτου, Δ. (2013). Αρχαία Ελληνικά Φιλοσοφικός Λόγος. Αθήνα: «Διόφαντος, 212. Ανακτήθηκε από [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/2534/22-0161-02\\_Archaia-Ellinika\\_Filosofikos-Logos\\_G-Lykeiou-AnthrSp\\_Vivlio-Mathiti/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/2534/22-0161-02_Archaia-Ellinika_Filosofikos-Logos_G-Lykeiou-AnthrSp_Vivlio-Mathiti/)

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Ανακτήθηκε από [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5360/1/01\\_chapter\\_04.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5360/1/01_chapter_04.pdf)



## **Ιστότοποι**

**Battelle for Kids** [online]. Available at  
<https://www.battelleforkids.org/networks/p21>

**Business Ball** [online]. Available at  
<https://www.businessballs.com/coaching-and-mentoring/stepppa-model/>

**NACADA, ACADEMIC ADVISING TODAY** [online]. Available at  
<https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today.aspx>

### **Student life**

#### **Services for students with disabilities**

**University of Michigan** [online]. Available at  
<https://ssd.umich.edu/>

**Training Journal** [online]. Available at  
<https://www.trainingjournal.com/articles/features/coaching-model-library-stepppa>

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Συνοπτικός οδηγός του Academic Coaching Workshop:

 OPT<sup>2</sup> SocCoaching



«Δεν μπορώ να διδάξω τίποτα σε κανέναν.  
Μπορώ να τον μάθω μόνο να σκέφτεται»,  
Σωκράτης

## ΟΔΗΓΟΣ WORKSHOP

### Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Χρήσιμες πληροφορίες για τον χρήστη

Home

About

Session 1 «Ορίζοντας το Academic Coaching»

Session 2 «Κύρια πεδία εφαρμογής του Academic Coaching»

Session 3 «Οι βασικές αρχές του Coaching»

Rapport

Active listening

Summarizing & reflecting

Summarizing Quiz

Session 4 «Κάντο μόνος/-η σου»

Ερωτηματολόγιο σχετικό με το engagement των συμμετεχόντων

## Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος αλλάζει ραγδαία και στο πλαίσιο αυτό αλλαγές επικρατούν και στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας καλούνται να κατέχουν κάτι περισσότερο από το «αντικείμενό» τους. Οφείλουν να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών τους. Οι ανάγκες αυτές σχετίζονται με το άγχος που θέλουν να αντιμετωπίσουν, με τον χρόνο που θέλουν να εκμεταλλευτούν στο έπακρο, με δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν. Για να βοηθήσει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός τον εκπαιδευόμενό του σε όλους αυτούς τους τομείς –και πολλούς περισσότερους- πρέπει να ξέρει και τον κατάλληλο τρόπο. Δεν αρκεί μονάχα η επιθυμία. Ο τρόπος αυτός δεν είναι άλλος από το AcademicCoaching!

Το e-Workshop *SocCoaching* προτείνεται σε **εκπαιδευτικούς** με στόχο την ανάπτυξη των **βασικών αρχών του AcademicCoaching (rapport, active listening, summarizing & reflecting)**, ώστε να τις αξιοποιήσουν τόσο σε **δια ζώσης** όσο και σε **e-learning περιβάλλοντα**, για να μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους τους σε θέματα, όπως η διαχείριση του χρόνου τους, η στοχοθεσία ή η ανάπτυξη από μέρους τους στρατηγικών μάθησης κτλ. Υπάρχει, βέβαια, η δυνατότητα να προσφερθεί και σε ενήλικες με διαφορετικές ιδιότητες, καθώς οι συγκεκριμένες αρχές αφορούν όλους τις σύγχρονους επαγγελματίες που επιθυμούν να επικοινωνούν βαθύτερα και πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

**Στο τέλος του e-Workshop θα είστε έτοιμοι να:**

- Κατανοήσετε το περιεχόμενο του όρου “AcademicCoaching” (Session 1)
- Κατανοήσετε τα πεδία εφαρμογής του AcademicCoaching (Session 2)
- Αναγνωρίζετε τρεις βασικές αρχές του AcademicCoaching (Session3)
- Να εφαρμόζετε τις αρχές αυτές (Session 3)
- Να εφαρμόζετε το GROW Coaching model για την αναζήτηση της λύσης σε προβλήματα (Session 4)



## Ο στόχος

Στόχος του e-Workshop είναι να η κατανόηση του όρου “AcademicCoaching” καθώς και των πεδίων που αυτό μπορεί να εφαρμοστεί, η αναγνώριση και η εφαρμογή των βασικών αρχών του (rapport, active listening, summarizing & reflecting) και τέλος η εφαρμογή του GROW Coaching model με σκοπό την επίλυση κάποιου real life problem.



## Εκπαιδευτικό σενάριο

Για να αποδοθεί μια νοηματικότητα στη μάθηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο λειτουργεί ως όχημα στη διαδικασία της μάθησης. Για το συγκεκριμένο e-Workshop αξιοποιήθηκε ως εκπαιδευτικό σενάριο η υπόθεση της δίκης του Σωκράτη, του πρώτου coach στην ιστορία του coaching, στην αρχαία Αθήνα. Ο εκπαιδευόμενος μεταβαίνοντας από την «έναρξη» στα 4 sessions είναι σαν να περιδιαβαίνει στους δρόμους της αρχαίας Αθήνας. Αρχικά, μαθαίνει για τις κατηγορίες που αποδόθηκαν στον Σωκράτη, έπειτα «παρακολουθεί» το λαϊκό δικαστήριο της Ηλιαίας, «ακούει» την απολογία του ίδιου του Σωκράτη και τέλος τον «βλέπει» να περνά τις τελευταίες του στιγμές στο κελί του.



## Μεθοδολογίες σχεδιασμού

Το εκπαιδευτικό σενάριο έχει εννορηστωθεί με βάση την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (Self-directed learning), για την οποία υπάρχει βιβλιογραφική τεκμηρίωση ότι ταιριάζει απόλυτα σε προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, η SDL επιτρέπει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους αφενός να ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό στη μάθηση και αφετέρου να έχουν υψηλή κυριότητα απέναντί της.



## Στρατηγικές και Αυτό-κατευθυνόμενη Μάθηση

Για την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης μέσα από μια ροή δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα, όταν ένα πρόγραμμα εννορηστώνεται βάσει της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης(SDL) τότε κρίνονται κατάλληλες οι στρατηγικές όπως είναι η Brainstorming, η Self-questioning, η Note-taking, η Summarizing, η Understanding & memorizing new concept. Όλες οι παραπάνω δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για επιτευχθεί η κατάκτηση ενός μαθησιακού στόχου, τόσο σε φυσικό όσο και σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.



## Διάρκεια

Η ολοκλήρωση του e-Workshop απαιτεί περίπου 3 ώρες.



## Προαπαιτούμενα

Δεν υπάρχουν προαπαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει και να φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο e-Workshop.



## Καινοτομία

Παρότι το AcademicCoaching αποτελεί μια τεράστια ανάγκη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί αρκετά περιβάλλοντα τα οποία να φέρνουν τον ενδιαφερόμενο σε επαφή με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στο παρόν Workshop έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο οι βασικές αρχές του AcademicCoaching, ώστε αυτές να αξιοποιηθούν από τον ενδιαφερόμενο.

Αντιλαμβανόμενοι, μάλιστα, την ανάγκη για αυτό-κατεύθυνση, όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες με αυστηρά διαμορφωμένο πρόγραμμα και επιθυμία «κυριαρχίας» επί του αντικειμένου της μάθησης, ενορχηστρώσαμε την όλη διαδικασία είναι βάσει της SDL.

## Ερωτηματολόγιο σχετικά με την εμπλοκή (engagement) των συμμετεχόντων

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ηλεκτρονική Μάθηση» στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ο σκοπός του είναι να ελέγξει σε ποιο βαθμό το Academic Coaching Workshop “SocCoaching” στην πλατφόρμα WEEBLY επέφερε την εμπλοκή των συμμετεχόντων, ως προς 4 παράγοντες: skills, emotions, participation, performance. Διαβεβαιώνεται ότι θα τηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια και πως τα στοιχεία των απαντήσεων δεν θα χρησιμοποιηθούν πέραν της συγκεκριμένης έρευνας. Γίνεται θερμή παράκληση προς όλους τους συμμετέχοντες να συμμετάσχουν στην έρευνα, γιατί σε αντίθετη περίπτωση αλλοιώνεται ο αρχικός σχεδιασμός της δειγματοληψίας και αυτό προκαλεί λάθη στην εξαγωγή σωστών αποτελεσμάτων.

Στις ερωτήσεις 1-18 καλείσαι να απαντήσεις σε ποιο βαθμό από το 1-5 (1-καθόλου χαρακτηριστικό μου, 2-όχι πραγματικά χαρακτηριστικό μου, 3-αρκετά χαρακτηριστικό μου, 4-χαρακτηριστικό μου, 5-πολύ χαρακτηριστικό μου) οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές σε αντιπροσώπευαν, κατά τη διάρκεια του e-Workshop. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου.

1) Μελέτησα σε σταθερή/μόνιμη βάση	1	2	3	4	5
2) Κατέβαλα κόπο	1	2	3	4	5
3) Ξενύχτησα διαβάζοντας	1	2	3	4	5
4) Έριχνα μια ματιά στο διαδίκτυο πριν συνδεθώ στο e-Workshop για να σιγουρευτώ ότι κατανοώ το παρεχόμενο υλικό	1	2	3	4	5
5) Ήμουν οργανωμένος/-η	1	2	3	4	5
6) Κρατούσα καλές σημειώσεις από τα κείμενα προς ανάγνωση, τα mindmaps, τα βίντεο	1	2	3	4	5
7) Άκουγα/ διάβαζα προσεκτικά	1	2	3	4	5
8) Βρίσκω τρόπους συσχέτισης του e-	1	2	3	4	5



Workshop υλικού με την καθημερινή ζωή					
9) Εφαρμόζω το υλικό του e-Workshop στη ζωή μου	1	2	3	4	5
10) Βρίσκω τρόπους να κάνω το e-Workshop ενδιαφέρον για μένα	1	2	3	4	5
11) Πραγματικά επιθυμώ να μάθω το υλικό του e-Workshop	1	2	3	4	5
12) Διασκέδασα στους online διαλόγους με τους άλλους συμμετέχοντες	1	2	3	4	5
13) Συμμετείχα ενεργά στο/στα φόρουμ	1	2	3	4	5
14) Βοήθησα συναδέλφους	1	2	3	4	5
15) Πήρα καλό σκορ στο/στα κουίζ	1	2	3	4	5
16) Τα πήγα καλά στο/στα κουίζ	1	2	3	4	5
17) Είχα εμπλοκή στην online επικοινωνία (forum)	1	2	3	4	5
18) Έκανα post στο forum τακτικά	1	2	3	4	5

19) Φύλο	άνρren	θήλυ		
20) Ηλικία				
21) Εκπαίδευση	Απόφοιτος Λυκείου	Κάτοχος προπτυχιακού Διπλώματος	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	Κάτοχος διδακτορικού
22) Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	έγγαμος		
23) Επάγγελμα				

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην εργασία της Dixson, Marcia D, 2015 και παραμετροποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ρουμπρίκα για την εδραίωση Rapport στο Coaching	
Μη ικανοποιητική προσπάθεια	Εξέχουσα προσπάθεια
<p>✓ Η συμπεριφορά του coach είναι ακατάλληλη ή/και αρνητική:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «κρύβεται» πίσω από τον υπολογιστή</li> <li>2. Δεν έχει οπτική/βλεμματική επαφή</li> <li>3. Κάνει άσχημες γκριμάτσες που «κρύβουν» σχόλιο</li> <li>4. Διακόπτει</li> <li>5. Διακόπτει για άσχετα πράγματα</li> <li>6. Μιλάει στο τηλέφωνο την ώρα της συνεδρίας</li> <li>7. Αναιρεί το κανόνισμα που είχε κάνει με τον coachee για συνεδρίας μιας ώρας</li> <li>8. Παρέχει μονάχα 20' στο coachee και τον πιέζει χρονικά/ δεν ακολουθεί τον δικό του ρυθμό στην συζήτηση</li> <li>9. Αναιρεί και το 2<sup>ο</sup> κανόνισμα για συνεδρία 20'</li> </ol>	<p>✓ Οι αντιδράσεις του coach επιδεικνύουν υψηλό σεβασμό, γνήσια ζεστασιά και ευαισθησία απέναντι στον coachee:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Χαμόγελο/ έκφραση προσώπου: χαλαρή</li> <li>2. Καλωσορίζει όρθια και με χειραψία τον coachee</li> <li>3. Διατηρεί μονίμως βλεμματική επαφή</li> <li>4. Ζεστή φωνή</li> <li>5. Ακολουθεί τον ρυθμό του/ παρατηρεί τις εκφράσεις του και τις «αντιγράφει» με σκοπό να μοιραστεί την ίδια «ενέργεια» με τον coachee</li> <li>6. Δεν τον διακόπτει</li> </ol>

Ρουμπρίκα για το Summarizing & Reflecting στο Coaching

Μη ικανοποιητική προσπάθεια:	Εξέχουσα προσπάθεια
1. Εστιάζει στον εαυτό του/ στην δική του εμπειρία	1. Ο coach χρησιμοποιεί ίδια γλώσσα και ορολογία με την coachee
2. Βγάζει αυθαίρετα συμπεράσματα με βάση το πρίσμα του και όχι με βάση όσα λέει η coachee/ αποπροσανατολίζει την coachee	2. Χρησιμοποιεί φράσεις για να δείξει ότι θα κάνει summarizing
3. Δεν εστιάζει στα θέματα που απασχολούν την coachee	3. Κάνει summarizing τα συναισθήματα και τις ανησυχίες της coachee
4. Δεν ζητάει την άδεια για να κάνει summarizing/ δεν χρησιμοποιεί φράσεις	4. Ανακεφαλαιώνει όταν έχουν ειπωθεί πολλά συναισθήματα και σκέψεις από τη μεριά της coachee
5. Δεν κάνει reflect συναισθήματα/λέξεις της coachee.	5. Ανακεφαλαιώνει με στόχο να φτιάξουν την ατζέντα της συνάντησης, με βάση όσα είπε η coachee
	6. Προφέρει ξανά λέξεις που είπε η coachee
	7. Παρατηρεί και εικονοποιεί/ περιγράφει το πρόσωπο και τον τόνο της φωνής της coachee