

Κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων: ως κάτοχοι της δικής τους μάθησης και ως μαθησιακοί πόροι ο ένας για τον άλλον.

Dylan Wiliam, *UCL Institute of Education*

Σε δύο προηγούμενα άρθρα ([εδώ](#) και [εδώ](#)), περιέγραψα τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη βελτίωση καθώς και τη μέτρηση της μάθησης, και εξέτασα γιατί η αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, είτε αυτή γίνεται με φυσική παρουσία, είτε μέσω υβριδικών μαθημάτων είτε με απομακρυσμένες συνεδρίες. Ωστόσο, για να αξιοποιήσουμε πραγματικά τη δύναμη της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης, πρέπει επίσης να εντάξουμε τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία.

Αρχικά, θα πρέπει να ξεκαθαρίσω ότι αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς περιλαμβάνει την επίτευξη μιας λεπτής ισορροπίας μεταξύ δύο άκρων. Στο ένα άκρο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι δική τους δουλειά η μάθηση του εκπαιδευόμενου. Εργάζονται πολύ σκληρά, συχνά πιο σκληρά και από τους μαθητές τους. Για αυτό, συνήθως προτείνω στους εκπαιδευτικούς, αν οι μαθητές τους πάνε σπίτι στο τέλος της ημέρας λιγότερο κουρασμένοι από τους ίδιους, τότε απαιτείται προσαρμογή στον καταμερισμό εργασίας στις τάξεις τους.

Στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι που πιστεύουν ότι πρέπει απλώς να «διευκολύνουν» τη μάθηση. Αναθέτουν εργασίες στους μαθητές τους και θεωρούν ότι δεν πρέπει να παρεμβαίνουν. Όταν αντικρίζω τέτοια διδασκαλία, αναρωτιέμαι αν ο εκπαιδευτικός κάνει κάτι περισσότερο από το να περιφέρεται, περιμένοντας να διδαχθούν οι μαθητές με κάποιον τρόπο.

Φυσικά, καμία από αυτές τις δύο ακραίες απόψεις δεν είναι λογική. Όπως έχει επισημάνει η Linda Allal, οι εκπαιδευτικοί δεν δημιουργούν μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που τη δημιουργούν. Αυτό, όμως, που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον για αυτήν τη μάθηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει αυτό που ο Guy Brousseau αποκάλεσε «διδακτικές καταστάσεις», οι οποίες έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά, ώστε να είναι πιθανό να πραγματοποιηθεί η επιδιωκόμενη μάθηση. Χρειάζεται, ωστόσο, να παρακολουθεί προσεκτικά τι συμβαίνει και να παρεμβαίνει, όπου είναι απαραίτητο.

Είναι δύσκολο να κρίνουμε αν πρέπει να παρέμβουμε ή όχι. Όπως έδειξε το έργο της Elizabeth και του Robert Bjork, αν οι μαθητές δεν συναντήσουν αυτό που αποκαλούν «επιθυμητές δυσκολίες» (Bjork & Bjork 2009, σελ. 58) κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής εργασίας, μπορούν κάλλιστα να την ολοκληρώσουν ικανοποιητικά, αλλά δεν θα θυμούνται πολλά από αυτά αργότερα. Όπως έχει σημειώσει ο Daniel Willingham, «η μνήμη είναι το υπόλειμμα της σκέψης» (Willingham, 2009, σελ. 54). Οι μαθητές



θυμούνται αυτό το οποίο έχουν επεξεργαστεί στο μυαλό τους. Αν, όμως, αγωνίζονται πάρα πολύ, τότε μπορεί να τα παρατήσουν ή να φτάσουν στο σημείο της υπερπληροφόρησης, κάτι το οποίο δυσχεραίνει, επίσης, τη μάθηση (Sweller, Kalyuga & Ayres, 2011). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν συνεχώς τους μαθητές τους, να επικεντρώνονται λιγότερο στη διαδικασία που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός και περισσότερο στα αποτελέσματα που έχει αυτή για τους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια, πρέπει να παρεμβαίνουν, είτε για να υποστηρίξουν μαθητές που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή έχουν κολλήσει, είτε για να δημιουργήσουν πρόσθετη πρόκληση σε εκπαιδευόμενους που βρίσκουν την εργασία εύκολη.

Πριν από είκοσι χρόνια, όταν ο Paul Black, η Christine Harrison, η Clare Lee και εγώ αρχίσαμε να δουλεύουμε με εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, διαπιστώσαμε ότι ήταν δύσκολο να αλλάξουμε αυτό που έκαναν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις χωρίς, επίσης, να αλλάξουμε αυτό που έκαναν οι μαθητές.

Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές αποδέχονται ότι πρέπει να κάνουν «εργασία», την οποία παραδίδουν στον εκπαιδευτικό. Με τη σειρά του, ο εκπαιδευτικός την αξιολογεί και την επιστρέφει στους μαθητές με σχόλια ή βαθμούς. Ορισμένοι μαθητές πιστεύουν ότι αυτό πρέπει να είναι το τέλος της διαδικασίας. «Έκανα την εργασία μου» λένε και πιστεύουν ότι εκεί τελειώνει το θέμα. Όποια και αν είναι η ποιότητα της εργασίας, αυτοί οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι άδικο ή ακόμα και παράνομο να τους ζητείται να τη διορθώσουν ή να τη βελτιώσουν. Άλλοι μαθητές αποδέχονται ότι, εάν η εργασία δεν είναι αρκετά καλή, τότε είναι δίκαιο να τους ζητηθεί να διορθώσουν λάθη ή να βελτιώσουν την ποιότητά της. Μόλις γίνει αυτό όμως, τελειώνει πάλι εκεί το θέμα.

Με αυτήν την προοπτική, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές, όταν τους ζητείται να αξιολογήσουν τη δουλειά τους ή τη δουλειά των συμμαθητών τους, λένε συχνά στον εκπαιδευτικό: «Αυτό είναι δική σας δουλειά». Το πρόβλημα εδώ, βέβαια, είναι ότι ενώ η εργασία είναι σημαντική, αποτελεί απλώς ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, και όχι αυτοσκοπό.

Επομένως, πριν προσπαθήσουμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές ως κατόχους της

δικής τους μάθησης και ως μαθησιακούς πόρους ο ένας για τον άλλον, πρέπει να διασφαλίσουμε ότι οι μαθητές κατανοούν αυτή τη θεμελιώδη αρχή. Σκοπός της φυσικής παρουσίας στο σχολείο δεν είναι η «εργασία» αλλά η μάθηση. Και αν αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές δεν το έχουν διδαχθεί, τότε κάτι πρέπει να γίνει.

Φυσικά, πολλοί εκπαιδευτικοί το κατανοούν αυτό, και έτσι ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση. Τέτοιες προσπάθειες, όμως, συχνά αποτυγχάνουν, καθώς η αυτοαξιολόγηση είναι δύσκολο να γίνει στην πράξη, για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια συναισθηματική διαδικασία. Σε πολλά παιδιά (και πολλούς ενήλικες!) δεν αρέσει να ελέγχουν ή να διαβάζουν την εργασία τους. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η αυτοαξιολόγηση είναι γνωστικά απαιτητική διαδικασία, καθώς πρέπει να έχουμε στο μυαλό μια εικόνα σχετικά με το πώς πρέπει να είναι μια καλή εργασία, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να παρακολουθείται η πρόοδος του ατόμου προς αυτόν τον στόχο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση από συμμαθητές μπορεί να είναι μια τόσο πολύτιμη διαδικασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως «σκαλοπάτι» προς την αυτοαξιολόγηση.

Μια πρακτική τεχνική για να επιτευχθεί αυτό είναι να ξεκινήσετε με το να αναθέτετε στους μαθητές να αξιολογούν την εργασία άλλων, οι οποίοι παραμένουν ανώνυμοι. Επειδή δεν γνωρίζουν ποιος έκανε την εργασία, η συναισθηματική δέσμευση μειώνεται και η διαδικασία είναι λιγότερο γνωστικά απαιτητική, καθώς οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν στη σύγκριση του δείγματος προς αξιολόγηση είτε με τις δικές τους ιδέες σχετικά με την ποιότητα είτε με οποιοδήποτε υλικό, όπως οδηγούς βαθμολόγησης ή περιγραφές ποιοτικής εργασίας, αυτό που μερικές φορές ονομάζουμε «διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης». Στη συνέχεια, μπορούν να προχωρήσουν στην αξιολόγηση της εργασίας των πραγματικών συμμαθητών και έπειτα θα είναι έτοιμοι να αρχίσουν να αξιολογούν τη δική τους εργασία. Θα εξακολουθεί να αποτελεί μια συναισθηματική διαδικασία, αλλά θα πρέπει να είναι λιγότερο γνωστικά απαιτητική, καθώς τώρα γνωρίζουν πώς πρέπει να είναι μια καλή εργασία, οπότε η σύγκριση είναι ευκολότερη.

Μια πρόταση ώστε οι μαθητές να λάβουν σοβαρά υπόψη τη διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ

συμμαθητών προέρχεται από έρευνα σχετικά με τη συνεργατική μάθηση, σύμφωνα με την οποία είναι πιο αποτελεσματικό όταν οι μαθητές έχουν ομαδικούς στόχους (έτσι οι μαθητές εργάζονται ως ομάδα, όχι απλώς σε ομάδα) και όταν τα μέλη της ομάδας είναι ατομικά υπεύθυνα για την προβολή των βέλτιστων μαθησιακών προσπαθειών τους (Slavin et al 2003). Έτσι, όταν οι μαθητές κάνουν σχόλια για την εργασία ενός συμμαθητή τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει τα σχόλια που παρείχαν οι μαθητές ο ένας για τον άλλον, να τα παρουσιάσει στην τάξη (ανώνυμα φυσικά!) και να ανοίξει μια συζήτηση σχετικά με το αν αυτά τα σχόλια ήταν χρήσιμα. Οι μαθητές μάς είπαν πως το γεγονός ότι ήξεραν πως ολόκληρη η τάξη θα συζητούσε τα σχόλια που είχε κάνει ο καθένας για το ζευγάρι του, παρόλο που παρουσιάζονταν ανώνυμα, τους έκανε να το πάρουν πιο σοβαρά, επειδή δεν ήθελαν ένα τέτοιο σχόλιο να περιγραφεί ως καθόλου χρήσιμο.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να έχουμε υπόψη είναι ότι δεν πρέπει να περιμένουμε από τους μαθητές να γνωρίζουν πώς να παρέχουν εποικοδομητικές, χρήσιμες συμβουλές και σε αυτό το σημείο, η «κλίμακα ανατροφοδότησης» που προτείνουν οι Wilson et al (2005) μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη:

Διευκρίνιση: Κάντε διευκρινιστικές ερωτήσεις για να βεβαιωθείτε ότι καταλαβαίνετε τι έχει κάνει ο συμμαθητής σας

Εκτίμηση: Εκφράστε αυτό που σας αρέσει στην εργασία.

Ανησυχίες: Εκφράστε αυτό που σας προβληματίζει ή σας ανησυχεί σχετικά με την εργασία, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως «Αναρωτιέμαι»

Πρόταση: Κάντε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας με τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι συνάδελφοί μου και εγώ εντοπίσαμε μια σειρά τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για

να ξεκινήσει η διαδικασία κινητοποίησης των μαθητών ως κάτοχοι της δικής τους μάθησης και ως μαθησιακοί πόροι ο ένας για τον άλλον. Ορισμένες από αυτές είναι πολύ συγκεκριμένες και λειτουργούν μόνο σε πολύ ειδικές περιστάσεις. Ωστόσο, μερικές από τις τεχνικές είναι πολύ ευρύτερα εφαρμόσιμες και κάποιες από αυτές περιγράφονται παρακάτω.

Ομαδικές ερωτήσεις: Μετά τη διδασκαλία ενός θέματος, αντί να ρωτήσει ολόκληρη την τάξη αν υπάρχουν απορίες, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τους μαθητές σε ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων και απαιτεί μία ερώτηση από κάθε ομάδα. Άλλωστε, αν κανείς στην ομάδα σας δεν έχει απάντηση στην ερώτησή σας, δεν πρόκειται για ανόητη ερώτηση.

Καλύτερη σύνθετη απάντηση: Όταν οι μαθητές προετοιμάζονται για σημαντικά διαγωνίσματα ή εξετάσεις, θα ήταν καλό να υποβληθούν σε διαγωνίσματα εξάσκησης, υπό κανονικές συνθήκες διαγωνίσματος. Το πρόβλημα με αυτό, βέβαια, είναι ότι η βαθμολογία αυτών των διαγωνισμάτων απαιτεί πολλή δουλειά από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, αντί να βαθμολογήσει μόνος του τα



διαγωνίσματα, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα διαγωνίσματα των μαθητών στο τέλος της συνεδρίας και την επόμενη μέρα κάθε ομάδα τεσσάρων μαθητών παίρνει πίσω τα τέσσερα διαγωνίσματα και ένα κενό φύλλο απαντήσεων. Στόχος είναι, ως ομάδα, να συνθέσουν την καλύτερη απάντηση που μπορούν. 60 κίνδυνος που ενέχει αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με το έργο

του Graham Nuthall (2007), είναι ότι οι μαθητές με αυτοπεποίθηση μπορεί συχνά να δώσουν εσφαλμένες συμβουλές στους συμμαθητές τους, οπότε είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ελέγχει ότι δεν παραπλανεί ο ένας τον άλλον, κάνοντας μια συζήτηση με όλη την τάξη, όπου κάθε ομάδα διατυπώνει τις απαντήσεις που έχει δώσει για κάθε ερώτηση.

Φανάρια: Παράλληλα με την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για συνεργασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να αναπτύξει την ικανότητά τους για αξιολόγηση των εργασιών τους. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όταν ένας μαθητής πιστεύει πως ξέρει κάτι, δεν σημαίνει ότι το κάνει κιόλας. Στην πραγματικότητα, έχει πλέον καθιερωθεί ότι όσο λιγότερα γνωρίζει κάποιος για ένα θέμα, τόσο πιο πιθανό είναι να υπερεκτιμήσει το επίπεδο των γνώσεών του (Kruger & Dunning, 1999). Αυτό σημαίνει ότι το να ζητάτε από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν δίνοντας στον εαυτό τους ένα «φανάρι» (κόκκινο/πορτοκαλί/πράσινο) δεν είναι μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική. Παρόμοια προβλήματα προκύπτουν όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια τεχνική, όπως «τη γροθιά των πέντε», κατά την οποία οι μαθητές δείχνουν τον βαθμό κατανόησης αυτού που διδάσκεται σηκώνοντας έως και πέντε δάχτυλα για να δείξουν πόσο σίγουροι είναι ότι καταλαβαίνουν. Δεδομένου ότι οι μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις είναι πιο πιθανό να υπερεκτιμήσουν το επίπεδο των γνώσεών τους, υπάρχουν λίγες χρήσιμες πληροφορίες στις απαντήσεις των μαθητών. Αυτό που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός, είναι να συνδέσει την απάντηση με κάποιον τρόπο, για παράδειγμα καθιστώντας σαφές ότι το «πράσινο» ή τα πέντε δάχτυλα δείχνουν ότι αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν σε κάποιον άλλον.

Συν/πλην/ενδιαφέρον: Αφού ολοκληρώσουν μια εργασία, οι μαθητές την επεξεργάζονται στο μυαλό τους και καταγράφουν ένα πράγμα που βρήκαν εύκολο, ένα πράγμα που βρήκαν δύσκολο και ένα πράγμα που βρήκαν ενδιαφέρον για την εργασία. Ακόμη και όταν αυτές οι αντιλήψεις δεν είναι πολύ ακριβείς, η συγκεκριμένη διαδικασία προβληματισμού φαίνεται να βοηθά τους μαθητές να γίνουν πιο σαφείς σχετικά με το τι προβλήματα αντιμετωπίζουν, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούν να ζητήσουν βοήθεια με τρόπο που βοηθά τον εκπαιδευτικό να καταλάβει ποιο είναι το πρόβλημα.

Χαρτοφυλάκιο εκμάθησης: Ένας τρόπος για να πείσετε τους μαθητές ότι σημειώνουν πρόοδο είναι να διατηρήσετε δύο χαρτοφυλάκια εργασίας. Αρχικά, το χαρτοφυλάκιο παρουσίασης, το οποίο προβάλλει την πιο πρόσφατη και καλύτερη εργασία. Και το χαρτοφυλάκιο εκμάθησης, το οποίο περιλαμβάνει παλαιότερες εργασίες με σκοπό να δείξει το εκπαιδευτικό ταξίδι και αποκαλύπτει στον μαθητή πόσο καλύτερη είναι η εργασία του τώρα σε σχέση με πιο παλιά, κάτι που ενισχύει την αντίληψη ότι «δουλεύοντας, γίνεσαι πιο έξυπνος».

Διαγωνίσματα μηδενικού ρίσκου: Ίσως η πιο παραμελημένη τεχνική αυτοαξιολόγησης στα σχολεία παγκοσμίως είναι τα διαγωνίσματα εξάσκησης σε όσα έχετε διδαχθεί. Υπάρχει πλέον ένας τεράστιος αριθμός αποδεικτικών στοιχείων ότι η υποβολή διαγωνισμάτων πάνω σε ό,τι μαθαίνει κάποιος συμβάλλει περισσότερο στη μακροπρόθεσμη διατήρηση από τον ίδιο χρόνο που χρειάζεται για να ξαναμελετήσει (Dunlosky et al., 2013). Στους μαθητές, βέβαια, δεν αρέσει να δοκιμάζονται, οπότε ένας τρόπος για να «αποκαταστήσουμε» τα διαγωνίσματα είναι να ζητάμε από τους μαθητές στο τέλος της ακαδημαϊκής περιόδου να ολοκληρώσουν ένα διαγώνισμα σχετικά με όσα έχουν μάθει και όταν το τελειώσουν, να τους δίνονται οι απαντήσεις. Στη συνέχεια μπορούν να βαθμολογήσουν τη δική τους εργασία και δεν χρειάζεται καν να πουν στον εκπαιδευτικό πώς τα πήγαν, εκτός εάν το θέλουν το ίδιο. Με την απλή ολοκλήρωση ενός διαγωνίσματος βελτιώνεται η μακροπρόθεσμη μάθηση και όταν οι μαθητές διαπιστώσουν ότι κάτι για το οποίο ήταν σίγουροι ότι ήταν σωστό, είναι στην πραγματικότητα λάθος, τότε θυμούνται τη σωστή απάντηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Butterfield & Metcalfe, 2001)

Ανατροφοδότηση για την επίτευξη του δικού της πλεονασμού: Τα τελευταία σαράντα χρόνια, μου ζητείται συχνά να παρατηρώ τους εκπαιδευτικούς και να παρέχω ανατροφοδότηση στο τέλος του μαθήματος. Στο τέλος σχεδόν κάθε μαθήματος που έχω παρατηρήσει, το πρώτο πράγμα που με ρωτά ο εκπαιδευτικός είναι: «Πώς τα πήγα;». Αντί να απαντήσω στην ερώτηση, ρωτάω: «Πώς νομίζετε ότι τα πήγατε;» Δεν το κάνω για να αποφύγω την ερώτηση. Το κάνω γιατί αν ο εκπαιδευτικός μου δώσει μια ικανοποιητική απάντηση σε αυτήν την ερώτηση, η δουλειά μου σε αυτό το σημείο έχει τελειώσει. Αυτός ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε καλό δρόμο για να γίνει αυτό που οι ψυχολόγοι

αποκαλούν «αυτοελεγχόμενος μαθητής», κάποιος δηλαδή που μπορεί να φροντίζει για τη δική του μάθηση. Αυτό απεικονίζει τη στενή σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης (είτε από εκπαιδευτικό είτε από συμμαθητή). Κύριος σκοπός της ανατροφοδότησης δεν είναι η βελτίωση της εργασίας, αλλά η βελτίωση του εκπαιδευόμενου. Συνεπώς, μια καλή ανατροφοδότηση καθιστά την ανατροφοδότηση λιγότερο απαραίτητη μελλοντικά. Εάν έχουμε υπόψη ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνεται με σκοπό την επίτευξη του δικού της πλεονασμού, τότε είναι πιο πιθανό να παρέχουμε το είδος της ανατροφοδότησης που δημιουργεί πραγματικά δυνατούς, αυτόνομους εκπαιδευόμενους, κάτι που είναι απαραίτητο, καθώς δεν θα υπάρχει πάντα κάποιος γύρω να βοηθήσει!

Τελευταίες σκέψεις

Η κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων ως κάτοχοι της δικής τους μάθησης και ως μαθησιακοί πόροι ο ένας για τον άλλον, θα αποτελεί πάντα μια πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη πολλά πράγματα, όπως το τρέχον επίπεδο των μαθητών, το πόσο χαρούμενοι είναι οι μαθητές που αγωνίζονται, έστω για λίγο, γιατί γνωρίζουν ότι είναι αυτός ο αγώνας που τους κάνει πιο έξυπνους και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο θα αποτελεί στήριγμα αλλά και πρόκληση για τους μαθητές. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι ένα μέγεθος δεν ταιριάζει παντού εδώ. Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί θα βρουν διαφορετικούς τρόπους για την υλοποίηση αυτών των ιδεών. Άλλωστε, ο στόχος της επαγγελματικής εξέλιξης δεν είναι να γίνει κάθε εκπαιδευτικός κλώνος άλλου εκπαιδευτικού, αλλά να τον βοηθήσει να είναι όσο καλύτερος γίνεται. Πλέον, όμως, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, ώστε να αναλάβουν περισσότερο τη δική τους μάθηση, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους αύξησης των επιδόσεων των μαθητών.



References

- Bjork, E. L., & Bjork, R. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth.
- Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1491-1494.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology volume 7: Educational psychology* (pp. 177-198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

