

**JOHN HATTIE**

**ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ**  
**GHID PENTRU PROFESORI**

TRADUCERE DIN ENGLEZĂ DE CRISTINA DUMITRU  
CONSULTANT ȘTIINȚIFIC: ADINA GLAVA

**TREI**

Editori:  
SILVIU DRAGOMIR  
VASILE DEM. ZAMFIRESCU  
Director editorial:  
MAGDALENA MĂRCULESCU  
Coperta:  
DANIEL TOMA  
Redactor:  
VICTOR POPESCU  
Director producție:  
CRISTIAN CLAUDIU COBAN  
Dtp:  
RĂZVAN NASEA  
Corectură:  
RODICA PETCU  
ELENA BIȚU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**HATTIE, JOHN**

**Învățarea vizibilă : ghid pentru profesori** / John Hattie ; trad.: Cristina Dumitru ; consultant șt.: Adina Glava. - București : Editura Trei, 2014  
Bibliogr.  
ISBN 978-606-719-058-8

I. Dumitru, Cristina (trad.)

37

Titlul original: Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning  
Autor: John Hattie

Copyright © 2012 by John Hattie

Copyright © Editura Trei, 2014  
pentru prezenta ediție

Prezenta ediție s-a publicat prin acord cu Agenția Literară Livia Stoia

O.P. 16, Ghișeu 1, C.P. 0490, București  
Tel.: +4 021 300 60 90 ; Fax: +4 0372 25 20 20  
e-mail: comenzi@edituratrei.ro  
[www.edituratrei.ro](http://www.edituratrei.ro)

ISBN: 978-606-719-058-8

# Cuprins

7	<i>Prefață</i>
13	<i>Mulțumiri</i>
15	<i>Capitolul 1. Școli „dotate cu învățare vizibilă”</i>
27	Partea I. Sursa ideilor și rolul profesorilor
29	<i>Capitolul 2. Sursa ideilor</i>
54	<i>Capitolul 3. Profesorii, principalii agenți ai procesului didactic</i>
79	Partea a II-a. Lecțiile
83	<i>Capitolul 4. Pregătirea lecției</i>
144	<i>Capitolul 5. Începutul lecției</i>
189	<i>Capitolul 6. Desfășurarea lecției: învățarea</i>
235	<i>Capitolul 7. Desfășurarea lecției: importanța feedbackului</i>
282	<i>Capitolul 8. Încheierea lecției</i>
301	Partea a III-a. Structurile mentale
303	<i>Capitolul 9. Structurile mentale ale profesorilor, directorilor și sistemelor școlare</i>
352	<i>Bibliografie</i>

6	382	<i>Nota redacției</i>	
	383	<i>Anexa A</i>	Listă de control pentru școlile „dotate cu învățare vizibilă”
	390	<i>Anexa B</i>	Lista cu factorii care influențează performanțele școlare
	396	<i>Anexa C</i>	Ierarhizări și mărimi ale efectelor influențelor din cadrul exercițiului de final de capitol
	399	<i>Anexa D</i>	Calcularea mărimilor efectelor
	406	<i>Anexa E</i>	Scala „Irving” de Evaluare din partea Elevului a Predării la clasă

# Prefață

Elliot are acum zece ani. Când am terminat cartea anterioară, *Visible Learning* (este vorba despre versiunea mult mai tehnică a prezentului volum — *n.red.*), Elliot a fost diagnosticat cu leuceemie. De atunci, el a făcut patru ani de chimioterapie; iar acum, propriul său sistem imunitar și-a revenit. A început școala, învăț să citească și să scrie și începe să devină un adolescent fericit, cu inițiativă — păstrându-și personalitatea strălucitoare pe tot parcursul spitalizării dificile. Conduita medicală pe care medicii au decis să o urmeze a fost încununată cu succes și intervențiile au avut consecințe pozitive imense. De-a lungul tratamentului, impactul intervențiilor a fost monitorizat, modificat și a dus la decizii importante care îi permit acum lui Elliot să strălucească în rugby și în cursele de biciclete și să devină un om de bază printre colegii săi de la școală. A ajuns să simtă că face parte din comunitatea medicilor, asistentelor medicale, profesorilor, prietenilor și familiei — atât de multă lume a fost implicată. Impactul dozajului și al tratamentului a fost monitorizat în mod constant pentru a asigura succesul. Deciziile au fost luate în funcție de rezultatele monitorizării; echipa a lucrat împreună să înțeleagă consecințele tratamentului și probele științifice au fost cheia pentru luarea deciziilor profesionale — toate

8 cu scopul de a maximiza impactul nu doar asupra aspectelor medicale, ci și asupra celor familiale și sociale. Cu toții am știut adevăratul impact al acestora. Încă o dată, Elliot este sursa de inspirație pentru mesajul important din această carte: cunoaște-ți impactul!

Timp de mulți ani din cariera mea am lucrat în școli, am întâlnit mulți profesori uimitori a căror influență asupra învățării elevilor era susținută de dovezi clare și am lucrat cu unii dintre cei mai buni experți în cercetarea educațională. În ultimii ani, echipa mea a ținut ateliere de instruire pentru peste 3 000 de profesori și factori de decizie din școală și am lucrat în mai mult de 1 000 de școli, majoritatea din Noua Zeelandă și Australia. Am învățat mult de la aceste școli despre efectele aspectelor tratate în *Visible Learning*. Cu siguranță, mesajul cărții mele anterioare nu este că trebuie să afli toate aceste aspecte ca să ajungi în Top 10! Întrebarea cea mai frecventă care se pune în contextul didactic este: „De unde să încep?” Punctul de plecare argumentat în această carte îl constituie modul în care îți gândești rolul — să afli periodic caracterul și amploarea impactului tău asupra învățării elevilor tăi. Următoarea întrebare dintre cele mai frecvente este „Cum arată învățarea vizibilă într-o școală?” — aceasta constituie și unul dintre subiectele acestei cărți: „învățarea vizibilă din interior”. Nu există niciun program, niciun scenariu unic sau vreun ghid practic cu privire la modul de implementare a „învățării vizibile”; în schimb, am oferit un set de criterii de referință care pot fi folosite pentru a crea debateri, a căuta dovezi și pentru autoanaliză în scopul aprecierii dacă o școală are un impact considerabil asupra tuturor elevilor săi. Acest lucru subliniază importanța profesorilor în calitate de evaluatori ai propriului impact.

Ambele întrebări („De unde să încep?“, „Cum arată învățarea vizibilă într-o școală?“) impun următoarea chestiune: „Ce input al învățării doresc să influențez?“, iar speranța mea este că răspunsul se referă la mai mult decât la faptul că elevii trebuie să treacă, fie și superficial, testele. Acest lucru implică să acționezi asupra dragostei de a învăța, invitând elevii să rămână în procesul de învățare și văzând modurile în care elevii pot să-și îmbunătățească sentimentul sănătos de a fi, respectul de sine și considerația pentru ceilalți, dar și felul în care pot avea rezultate mai bune la învățatură. Care sunt acele rezultate educaționale care trebuie prețuite, aceasta trebuie să devină subiectul principal al dezbaterilor din școli, comunități și din societate; momentan, astfel de întrebări curriculare par a fi mai mult determinate de specificul evaluării, decât de dezbaterile aprinse menționate.

Aș fi putut scrie o carte despre managerii școlari, despre influențele societății, despre politici educaționale — toate aceste aspecte sunt valoroase —, dar atenția mea imediată este mai mult legată de profesori și elevi, adică de viața de zi cu zi a profesorilor implicați în pregătirea, începerea, desfășurarea și evaluarea lecțiilor și de parcursul cotidian al elevilor implicați în procesul de învățare. Rețineți pluralul: avem o comunitate de profesori care trebuie să lucreze împreună, să pună întrebări, să-și evalueze impactul și să decidă cu privire la pașii optimi următori; și mai avem o comunitate de elevi care lucrează împreună în căutarea progresului. O astfel de pasiune pentru evaluarea impactului constituie instrumentul esențial pentru excelența în instruire; în plus, ea trebuie însoțită de conceptualizarea acestui impact și de dorința de a face ceva din perspectiva validării științifice și a acestei conceptualizări.

În cartea mea anterioară, m-am întâlnit în mod constant cu importanța „pasiunii”, fiind o persoană căreia îi place să măsoare, m-a deranjat faptul că această variabilă era greu de măsurat — mai ales atunci când era adesea atât de evidentă. Dar este o formă aparte de pasiune — o pasiune bazată pe a exercita un impact pozitiv asupra tuturor elevilor din clasă. Cartea de față începe cu o analiză a calităților unor astfel de profesori pasionați care au un impact major asupra elevilor. Apoi folosește datele din sinteza metaanalizelor pentru a formula mesaje puternice pentru profesorii care își desfășoară sarcinile zilnice. Cartea se încheie prin menționarea principalelor structuri mentale ce definesc acești pedagogi cu pasiune și motivație. O teză de bază este că aceste sisteme de gândire reprezintă precursorii succesului în școală, aceste cadre mentale trebuie să fie dezvoltate în programele de formare ale profesorilor. Aceste structuri necesită energie și resurse, iar ele demonstrează profesionalismul celor pe care îi numim profesori și lideri școlari „eficienți”.

Așa cum observam în prefața de la *Visible Learning*, mesajele primite de la școli sunt pozitive. Atât acel volum, cât și acesta se bazează pe poveștile multor profesori reali pe care i-am întâlnit și văzut; iar unii dintre ei le-au și predat băieților mei. Mulți profesori gândesc deja în modul pe care îl susțin în ambele cărți (aceasta și precedentă); mulți caută mereu să se dezvolte și să-și monitorizeze în mod constant performanțele proprii pentru a fi mai buni în ceea ce fac; și mulți le inspiră elevilor dragostea de a învăța, care este una dintre cele mai importante rezultate din orice școală. Am încheiat volumul meu anterior cu momentul cu care începe acum această carte, citându-l pe prietenul și colegul meu Paul Brock (2004: 250–1):

*Vreau ca toți profesorii pe care îi vor avea Sophie și Millie să respecte cele trei principii fundamentale care cred că ar trebui să stea la baza predării și învățării în fiecare școală publică.*

*În primul rând, hrăniți și impulsionați abilitățile intelectuale și imaginative ale fiicelor mele pentru a-și depăși orizonturile care n-au cum să fie atinse de așteptările minimaliste și suficiente. Nu-i tratați pe elevi cu superioritate, aruncându-le în față tot soiul de cuvinte de neînțeles, care pretindeți că ar fi cunoaștere și învățare; nu le zdrobiți dragostea lor de a învăța printr-o pedagogie plictisitoare. Nu-i supraîncărcați cu „muncă inutilă” și nu le limitați explorarea cunoștințelor mereu în evoluție cu tirania temelor și exercițiilor repetitive și copleșitoare. Asigurați-vă că există un progres real al învățării de la o zi, o săptămână sau o lună la alta, de la un semestru sau un an la altul.*

*În al doilea rând, aveți grijă de Sophie și Millie cu omenie și sensibilitate, privindu-le ca pe niște ființe umane în dezvoltare, demne de a fi îndrumate cu respect sincer, disciplinare inteligentă și fler imaginativ.*

*Și în al treilea rând, vă rog, străduiți-vă să maximizați potențialul fetelor mele pentru școlarizarea de mai târziu, pentru educația universitară, formarea profesională și angajarea lor, dar și pentru calitatea vieții în sine, astfel încât ele să poată contribui la și să se bucure de roadele conviețuirii în cadrul unei societăți australiene cinstite, corecte, tolerante, onorabile, bine informate, prospere și fericite.*

*Toate acestea fiind spuse și făcute, cu siguranță sunt lucruri pe care fiecare părinte și fiecare elev ar trebui să fie capabili să și le*

*fixeze drept așteptări de la educația școlară: nu doar așa cum este oferită în fiecare școală publică din Sidney, ci în fiecare instituție educațională din Australia și din întreaga lume.*

**Cunoaște-ți impactul!**

John Hattie  
Universitatea din Melbourne, 2011

# Mulțumiri

Echipa din Laboratorul de Învățare Vizibilă din cadrul Universității din Auckland a fost o sursă de inspirație majoră pentru această carte. Am lucrat într-un spațiu deschis, împărțind idei, probleme și succese. În ultimii doisprezece ani, am dezvoltat un important sistem de evaluare a randamentului școlar pentru toate școlile din învățământul primar și gimnazial din Noua Zeelandă, am lucrat în multe școli punând în aplicare ideile legate de învățarea vizibilă și am efectuat numeroase studii cu privire la subiectele principale ale învățării vizibile. Peste 1 000 de profesori au lucrat cu noi în procesul de elaborare și dezvoltare a sistemului de evaluare, peste 100 de persoane au muncit în laboratorul nostru, am avut mulți vizitatori (cadre universitare și elevi) care au venit să-și petreacă timpul cu noi și au făcut din venirea la locul de muncă o experiență plăcută. Gavin Brown, Annette Holt, Earl Irving, Peter Keegan, Andrea Mackay și Debra Masters au călăuzit cu toții această echipă, iar gândurile, ajutorul și feedbackul acestora sunt atotprezente în aceste pagini. Le mulțumesc tuturor celor implicați în această muncă distractivă, sursă valoroasă de învățare.

Mulți au citit și comentat manuscrisul și le sunt recunoscător pentru sugestiile lor de îmbunătățire, cu toate că-mi accept

14      responsabilitatea pentru erorile rămase. Mulțumiri lui Kristin Anderson, Janet Clinton, Steve Dinham, Michael Fullan, Patrick Griffin, John Marsden, Brian McNulty, Roger Moses, Geoff Petty, Doug Reeves, Ainsley Rose, Julie Schumacher, Carol Steele și Greg Yates pentru contribuția, criticile și sfaturile lor valoroase. Le sunt profund recunoscător celor nouă referenți care au prezentat rapoarte editorilor: Ann Callander, Rick Dufour, Michael Fullan, Christopher Jones, Geoff Petty, Andrew Martin, Elaine Smitheman, Sebastian Suggate și Huw Thomas. În mod special le sunt îndatorat doamnelor Debra Masters și Janet Rivers pentru atenția la detalii, lui Earl Irving pentru permisiunea de a-i utiliza chestionarul de evaluare a elevilor și lui Steve Martin din Colegiul Howick pentru permisiunea de a folosi planul de lecție SOLO în capitolul 4. Echipa de la Routledge, condusă de Bruce Roberts, a făcut din finisarea acestei cărți o plăcere, iar echipa Australia MacMillan condusă de Lee Collie și Col Gilliespie a făcut plăcută această călătorie a transmiterii mesajelor. Îi mulțumesc, de asemenea, echipei de la noul meu cămin academic, Melbourne Graduate School of Education din cadrul Universității din Melbourne, pentru găzduirea mea în vederea următorului set de provocări.

Dar, mai presus de toate, îi mulțumesc familiei mele, lui Janet, Joel, Kyle, Kieran, Billy (decedat), Bobby și Jamie, care dau sens vieții mele; de asemenea, le sunt recunoscător surorilor și fraților mei, dar și tuturor profesorilor pasionați care m-au invitat în sălile lor de clasă în ultimii doisprezece ani.

## Școli „dotate cu învățare vizibilă”

Atunci când cumpărăm un computer, de multe ori găsim o etichetă care certifică faptul că acel calculator este „dotat cu procesor Intel”. În timp ce majoritatea s-ar putea nici să nu știe exact ce înseamnă acest lucru, eticheta acționează ca o ștampilă de aprobare indicând faptul că ceea ce cumpărăm este de bună calitate și va funcționa. Într-adevăr, chiar indică acest lucru: „dotat cu Intel” se referă la procesorul sau la creierul din calculator — și el este cheia reușitei sistemului de programare și a altor componente care constituie „partea funcțională” a computerului. În multe moduri, școlile noastre au pus accentul pe „sistemul de programare” (*software*-ul fiind programele din școli) și pe „echipamente” (*hardware*-ul fiind clădirile, resursele), mai degrabă decât pe calitatea „procesorului” intern (a atributelor de bază care susțin școlile de succes). „Sistemul de programare” și „echipamentele” sunt principalele instrumente de marketing pentru școlarizare utilizate de către politicieni și directori și sunt, de asemenea, cele mai atractive pentru dezbateri. Ridicarea problemelor cu privire la numărul elevilor de la clasă, gruparea în clasă, salariile și finanțele, specificul mediilor de învățare și natura clădirilor, curriculumul, evaluarea fac ca discuțiile care

16 rezultă să fie fără sfârșit și plăcute. Însă nu acestea sunt atributele de bază ale școlarizării de succes.

Această carte este despre acele atribute de bază ale școlarizării de succes — despre „procesorul” intern. Nu pune în discuție programele sau echipamentele școlarizării, ci mai degrabă întreabă care sunt caracteristicile școlarizării care au cu adevărat un impact în procesul de învățare — e vorba de acele atribute de „procesare” care fac învățarea vizibilă, astfel încât am putea spune că școala este „dotată cu învățare vizibilă”.

Aspectul „vizibil” se referă, în primul rând, la a face învățarea elevilor vizibilă pentru profesori, asigurând identificarea clară a atributelor care fac vizibil progresul în procesul de învățare al elevilor, dar se referă și la faptul că *toți* din școală trebuie să cunoască într-un mod vizibil impactul pe care îl au asupra învățării („toți” înseamnă elevi, profesori și directori școlari). Aspectul „vizibil” se referă, de asemenea, la a face predarea vizibilă elevilor, astfel încât ei să învețe să devină propriii lor profesori, ceea ce constituie însușirea de bază a învățării continue sau a autoeducării, precum și a dragostei de a învăța, pe care dorim atât de mult ca elevii să o prețuiască. Aspectul „învățării” se referă la modul în care abordăm cunoașterea și înțelegerea și la felul cum acționăm cu privire la învățarea elevului. Un subiect frecvent în volumul de față este nevoia de a păstra învățarea în prim-plan și de a lua în considerare predarea din perspectiva impactului acesteia asupra achizițiilor elevilor.

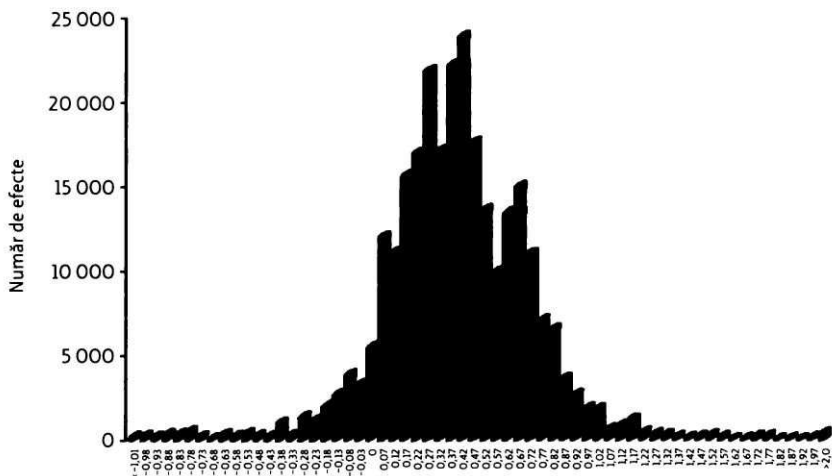
Argumentele în această carte sunt bazate pe dovezile din *Visible Learning* (Hattie, 2009), cu toate că această carte nu este doar un rezumat al celei anterioare. Cartea aceea s-a bazat pe mai mult de 800 de metaanalize a 50 000 de articole de cercetare, aproximativ 150 000 de mărimi ale efectului și aproximativ 240

de milioane de elevi (capitolul 2 oferă o schiță a acestor dovezi). Un număr suplimentar de 100 de metaanalize realizate de când *Visible Learning* a fost publicată au fost adăugate în Anexa F a acestei cărți, dar ele nu au schimbat mesajele importante.

Această carte se bazează și pe cele mai semnificative dovezi obținute în *Visible Learning*: și anume că aproape orice intervenție didactică își poate proclama rolul de a îmbunătăți decisiv procesul de învățare. Figura 1.1 reprezintă distribuția generală a mărimilor efectului stabilite la fiecare dintre cele peste 800 de metaanalize considerate în cartea mea precedentă. Axa  $y$  reprezintă numărul efectelor pentru fiecare categorie, în timp ce axa  $x$  reprezintă valoarea mărimii efectului. Orice efect peste zero semnifică faptul că rezultatul a fost influențat de acea intervenție (strategie). Efectul mediu este de 0,40, iar graficul reprezintă o curbă de distribuție normală, ceea ce înseamnă că există la fel de multe influențe asupra performanței școlare aflate peste medie, câte sunt și sub medie.

Concluzia cea mai importantă care poate fi trasă din Figura 1.1 este că „merge orice”: în cazul în care criteriul de performanță este cel de „consolidare a achizițiilor școlare”, atunci peste 95% dintre toate mărimile efectului instruirii vor fi pozitive. Atunci când profesorii susțin că au un efect pozitiv asupra randamentului școlar sau atunci când politicile educaționale pretind că îmbunătățesc performanțele școlare, aceste afirmații sunt de la sine evidente (sunt triviale), pentru că practic „merge orice”: pragul pentru a decide ce anume „merge” în predare și învățare este impus adesea, în mod greșit, la nivelul lui zero.

Cu pragul stabilit la nivelul zero, nu este de mirare că orice profesor poate pretinde că ajută la îmbunătățirea învățării; nu e de mirare nici că putem găsi multe răspunsuri cu privire la



**Figura 1.1** Distribuția mărimilor efectului din toate metaanalizele

modul în care să creștem randamentul școlar; nu e de mirare nici că există dovezi că fiecare elev progresează și nu e de mirare că nu există profesori mediocri. Setarea liniei de marcaj la zero înseamnă că nu avem nevoie cu adevărat de modificări în sistemul nostru! Avem nevoie doar de mai mult din ceea ce avem deja — mai mulți bani, mai multe resurse, mai mulți profesori *pe cap* de elev, mai multe... Dar această abordare, aș sugera, este una eronată.

Impunerea unei ștachete cu mărime a efectului  $d^1 = 0,0$  este suficient de joasă încât să devină riscantă. Trebuie să putem discrimina mai bine. Astfel, pentru ca o intervenție să poată fi considerată valoroasă, trebuie să avem un progres educațional de

1  $d$  este prescurtarea pentru „mărimea efectului”.

cel puțin 0,40, adică peste medie. În *Visible Learning* am definit  $d = 0,40$  drept *punct de articulare (hinge-point)*, pentru a departaja ceea ce este eficient de ceea ce nu este eficient.

## MĂRIMEA EFECTULUI

Calcularea mărimii efectului este o metodă utilă pentru compararea rezultatelor unor evaluări diferite (de exemplu, teste standardizate realizate de profesor, notarea temelor elevilor), pe anumite intervale de timp sau pe anumite eșantioane, folosind niște scale care permit mai multe comparații independent de criteriile inițiale de notare ale testului (de exemplu, notarea pe o scală inițială de 10 puncte sau de 100) luând în considerare variabilele ce țin de conținut sau de timp. Această clasificare independentă face utilizarea mărimii efectului atractivă, deoarece permite să determinăm relațiile dintre mai multe variabile care influențează achizițiile școlare ale elevilor. Există multe surse de informare cu privire la mărimea efectului, printre care: Glass, McGaw și Smith (1981); Hattie, Rogers și Swaminathan (2011); Hedges și Olkin (1985); Lipsey și Wilson (2001); Schagen și Hodgen (2009).

Jumătate dintre factorii de influențare ai performanței școlare sunt peste acest punct de articulare. Este o constatare reală, bazată pe studii, și nu doar o afirmație ambițioasă. Acest lucru înseamnă că aproximativ jumătate din ceea ce facem pentru *toți* elevii are un efect mai mare de 0,4. Cam jumătate dintre elevii noștri se regăsesc în clase care obțin această mărime a efectului de 0,40 sau mai mare, în timp ce cealaltă jumătate dintre clase obține un coeficient mai mic de 0,4. În cartea mea anterioară, am

20 descris factorii care au dus la efecte mai puternice decât punctul de articulare de 0,40; această carte își propune să transpună această descriere în informații pe care profesorii, elevii și școlile să le poată pune în practică. Povestea va fi transpusă în strategii de predare și învățare.

## Rezultatele instruirii

Această carte abordează performanțele școlare; cu toate acestea, avem nevoie de mult mai mult de la școlile noastre decât aceste rezultate. Concentrarea prea mare pe performanță poate de cele mai multe ori să ducă la pierderea din vedere a ceea ce elevii cunosc, pot face și îi interesează. Mulți dintre ei învață la unele discipline cu plăcere și pot, de asemenea, dedica ore în șir pentru a dobândi rezultate deosebite în domenii extrașcolare (în activități atât acceptabile social, cât și indezirabile) și pot îndrăgi fiorul căutării în procesul de învățare (critica, pistele false, descoperirea rezultatelor). De exemplu, o constatare profundă care m-a urmărit ca părinte este afirmația făcută de Levin, Belfield, Muennig și Rouse (2006), că cel mai bun predictor pentru sănătatea, bogăția și fericirea de mai târziu în viață *nu* este randamentul școlar, ci numărul de ani de școlarizare. Motivarea elevilor să nu renunțe la școală este un scop important în instrucție, și cum mulți elevi hotărăsc să rămână (sau nu) în școală între 11 și 15 ani, acest amănunt certifică faptul că experiența de învățare la aceste vârste trebuie să fie cât mai productivă, provocatoare și antrenantă, pentru a asigura cea mai crescută șansă posibilă ca elevii să rămână în școală.

Levin și colab. (2006) au constatat că cei care părăsesc învățământul gimnazial au un venit anual mediu de 23 000 de dolari

americani, în timp ce un absolvent de liceu câștigă cu 48% mai mult decât aceștia, o persoană cu ceva educație postliceală câștigă cu 78% mai mult, iar un absolvent de facultate câștigă cu 346% mai mult. Absolvenții de liceu trăiesc cu șase sau nouă ani mai mult decât cei cu abandon școlar, au o sănătate mai bună și este cu 10–20% mai puțin probabil ca ei să fie implicați în activități delincvente și cu 20–40% mai puțin probabil să depindă de sistemul de asistență socială. Aceste „costuri” depășesc cu mult costurile intervențiilor educaționale de succes. Absolvirea liceului crește veniturile fiscale, reduce cheltuielile din domeniul sănătății publice și scade cazurile de justiție penală și costurile publice de asistență socială; în plus, există o echitate mai mare în crearea de oportunități pentru absolvenții de liceu, astfel încât aceștia să se poată bucura de beneficiile veniturilor mai mari, ale sănătății și fericirii spirituale.

Faptul că țelurile educației și școlarizării includ mai mult decât performanțele școlare a fost îndelung dezbătut — de la Platon și predecesorii săi până la Rousseau și gânditorii moderni. Printre cele mai importante scopuri se numără dezvoltarea abilității de evaluare critică, astfel încât să formăm cetățeni cu minți iscoditoare, care să devină activi, competenți și cu o gândire critică în raport cu această lume complexă. Aceasta include: evaluarea critică a problemelor politice care afectează comunitatea, țara și lumea; abilitatea de a analiza, reflecta și susține un argument, cu referință la datele istorice și tradiție, având în același timp un respect pentru sine și pentru ceilalți; preocuparea pentru viața și bunăstarea proprie și a celorlalți; capacitatea de a-și imagina și a gândi ce e „bine” pentru sine și pentru ceilalți (vezi Nussbaum, 2010). Instruirea școlară ar trebui să aibă un impact major nu numai asupra consolidării cunoștințelor și noțiunilor,

22 dar și asupra întăririi caracterului: profilul intelectual, caracterul moral, simțul civic și spiritul performant (Shields, 2011).

O astfel de capacitate de evaluare critică trebuie să facă parte din scopurile profesorilor și factorilor de decizie ai școlii. Această dezvoltare a abilităților de evaluare critică le cere pedagogilor să dezvolte la elevii lor capacitatea de a vedea lumea din punctul de vedere al celuilalt, să înțeleagă slăbiciunile umane și nedreptățile și să dezvolte competențe de cooperare și capacități de colaborare. Este necesar ca pedagogii să dezvolte la elevii lor o preocupare reală pentru sine și pentru celălalt, să-i învețe importanța practică a depășirii stereotipurilor și a gândirii obtuze, să promoveze răspunderea persoanei ca agent responsabil și să promoveze intens gândirea critică și importanța ascultării opiniilor contrare. Toate aceste aspecte depind de cunoașterea disciplinării, pentru că evaluarea iscoditoare și critică nu poate fi separată de cunoaștere. Noțiunea de *evaluare critică* este o noțiune de bază în această carte — și anume din acest considerent profesorii și conducerea școlii trebuie să fie evaluatori critici ai impactului pe care îl au asupra elevilor lor.

## Sumarul capitolelor

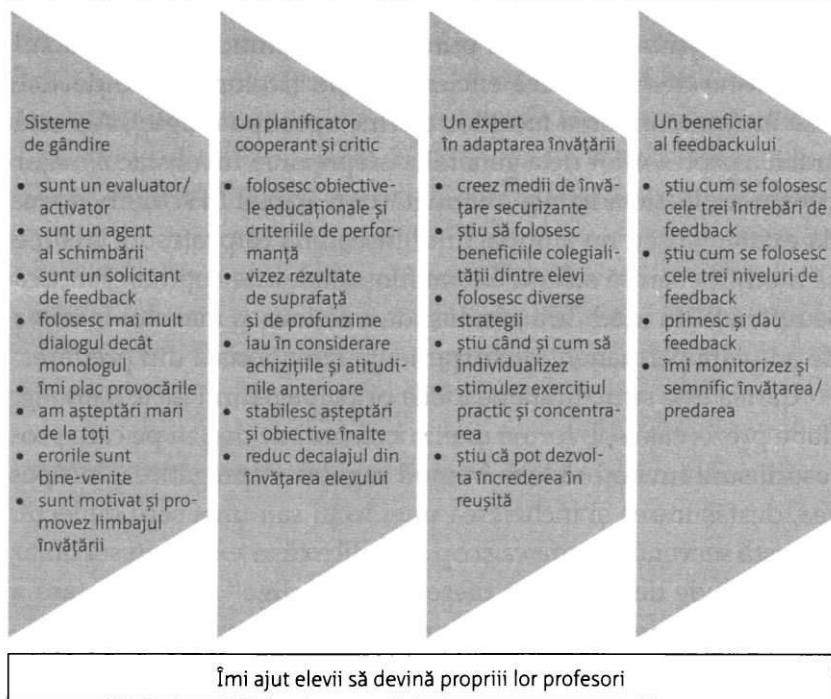
Argumentul fundamental al cărții susține existența unei „practici” a învățării. Cuvântul *practică* (și nu *știință*) este ales intenționat, deoarece nu există nicio rețetă minune care să asigure că predarea are efectul maxim posibil în procesul de învățare al elevului și niciun set de principii care se fie general valabile pentru toate situațiile de învățare și pentru toți elevii. Dar există practici pe care le știm ca fiind eficiente și multe practici despre care știm

că nu sunt. Teoriile urmăresc să ofere instrumente pentru sintetizarea noțiunilor, dar de prea multe ori profesorii cred că teoriile impun și acțiunile cele mai bune, chiar și atunci când impactul obținut nu demonstrează eficiența respectivelor teorii didactice (așa încât menținerea teoriilor devine aproape religie). Această grabă a profesorilor de a generaliza reprezintă un obstacol major pentru mulți elevi în a-și îmbunătăți învățarea. În schimb, dovedea existenței sau nu a impactului înseamnă că profesorii trebuie să modifice sau să schimbe total filosofia lor de acțiune. Practica se referă la un mod de a gândi și de a acționa și mai ales la ideea de a învăța permanent din experiența intențională din predare.

Cartea este structurată pe ideile principale din *Visible Learning*, dar e prezentată sub forma unei succesiuni de decizii pe care profesorii sunt invitați să le ia în mod regulat — pregătirea, începerea, desfășurarea și încheierea unei lecții sau unei serii de lecții. Această secvență nu are ca scop să indice că ar exista un set liniar și simplu de decizii, ci să ofere niște „cârlige” de prezentare a unor moduri de gândire (cadre mentale) prin care mesajele să fie transmise cât mai eficient.

Prima parte a practicii predării se referă la sistemul principal de gândire al factorilor de decizie ai școlii sau al profesorilor. Sursa acestor idei este prezentată în capitolul 2, explorată în detaliu în Capitolul 3, după care revenim la ea în capitolul final, capitolul 9. A doua parte a practicii de predare este legată de interacțiunile dintre profesori și elevi în diferitele etape ale lecției, fiecare etapă, fiind discutată într-un capitol separat:

- proiectarea lecției (capitolul 4);
- începutul lecției (capitolul 5);



**Figura 1.2** Cunoaște-ți impactul

- desfășurarea lecției — învățarea (capitolul 6);
- desfășurarea lecției — importanța feedbackului (capitolul 7);
- încheierea lecției (capitolul 8).

Figura 1.2 rezumă principiile superioare susținute pe parcursul întregii cărți. Sunt de acord că uneori ele pot părea că cer „prea mult“, dar amintesc aici că demersul de predare-învățare

nu este niciodată simplu. Ideile principale din Figura 1.2 sunt discutate pe larg în fiecare capitol și pot servi ca un „plan de bătaie”, în timp ce scopul capitolelor următoare este de a vă convinge de calitățile acestui plan general.

Fiecare capitol dezvoltă un set de liste de verificare pentru școli pentru a evalua dacă acestea sunt „dotate cu o învățare vizibilă”. Aceste liste nu sunt destinate pentru a le bifa cu „da” sau „nu”, ci au calitatea de linii directoare pentru întrebările și răspunsurile cu privire la modul în care o școală își cunoaște efectul pe care îl are asupra elevilor săi. Atul Gawande (2009) a descris eficiența unor liste de verificare de acest gen, cel mai des utilizate în industria aeronautică, iar în cazul lui, transpuse în domeniul medical. El arată cum listele de verificare ajută la atingerea echilibrului dintre expertiză și colaborarea de grup. El explică faptul că, deși cei mai mulți chirurghi opun rezistență față de utilizarea fișelor de verificare (găsindu-le prea limitate și neprofesioniste), mai mult de 90% le-ar cere în cazul în care un membru al familiei lor s-ar afla sub bisturiul chirurgului. Setul de verificări urmărește să asigure că aspectele esențiale nu sunt trecute cu vederea, dau recomandări cu privire la dez-baterile din cancelarii și oferă o schiță după care să se poată aprecia dacă există metode eficiente de evaluare. Și Michael Scriven (2005) a fost mult timp un promotor al listelor de verificare. El a diferențiat mai multe tipuri: liste cu treburi cotidiene, liste secvențiale, diagrame-flux și, cel mai utile, liste de evaluare. Pentru fiecare capitol al cărții propunem liste de evaluare. Acestea constau dintr-o serie de criterii care pot fi evaluate fiecare în parte; cei care caută confirmările pentru fiecare criteriu pot lua o decizie generală cu privire la meritul și valoarea acestuia (a se vedea <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists>). Listele de

26 evaluare ale fiecărui capitol sunt mai mult de genul FĂ AȘA — CONFIRMĂ, decât de tipul CITEȘTE — FĂ AȘA, deoarece permit mai multă flexibilitate în furnizarea de probe și acționează în scopul de a se asigura că o școală se preocupă de procesul de a face învățarea vizibilă.

# Partea I

---

Sursa ideilor și rolul profesorilor

## Sursa ideilor

Cartea mea precedentă, *Visible Learning*, a fost publicată în 2009. Acest lucru a reprezentat apogeul multor decenii de muncă — descoperiri, lecturi și studierea metaanalizelor. Am vorbit recent cu un grup de pedagogi din Seattle cu privire la acest aspect. A fost ca o reîntoarcere către începuturi: acolo, în 1984, a început căutarea, pe când mă aflam, cu o bursă, la Universitatea din Washington. De multe ori, ca parte a studiului metaanalizelor, m-am reîntors la articolele originare, am scris articole pe diverse teme și am vorbit cu multe grupuri despre semnificația acestor analize. Întrebarea pe care mi-am pus-o mereu a fost: „Așadar, ce înseamnă toate acestea?” Rezolvarea acestei probleme reprezintă motivul pentru care cartea anterioară a necesitat un proces atât de lung de creație. Scopul ei a fost să spună o poveste și, în cele mai multe cazuri, comentariile și recenziile dovedesc faptul că povestea a fost auzită — deși, așa cum era de așteptat, nu întotdeauna acceptată, validată.

Suplimentul educațional al publicației *Times* a fost primul care a făcut o recenzie cărții mele. Mansell (2008) susținea că *Visible Learning* era „probabil echivalentul educațional al căutării Sfântului Graal — sau răspunsul la întrebările despre viață, univers și practic orice”. Mansell recunoștea că „Graalul educației”

era cel mai probabil de găsit în îmbunătățirea nivelului de interacțiune dintre elevi și profesorii lor. (Vă rog să rețineți că noi încă trebuie să căutăm „adevăratul” Sfânt Graal — în ciuda eforturilor depuse de Dan Brown, în ciuda *Stăpânului inelelor* și a musicalului *Spamalot!*)

Scopul cărții *Visible Learning* nu a fost să sugereze că situația predării ar fi deplorabilă; de fapt, era chiar invers. Majoritatea mărimii efectelor care se situau peste medie erau sinonime cu succesul în procesul de predare și nu există vreo plăcere mai mare decât să vizitezi școli și săli de clasă unde ideile din *Visible Learning* sunt atât de transparente. Așa cum am scris în concluzia din acea carte:

*Am văzut profesori uimitori, care pun în practică principiile enunțate în această carte și în mod evident ei sunt cei mai buni. Ei acționează după principiile enunțate aici. Își pun întrebări, își fac griji dacă elevii nu fac progrese corespunzătoare, caută dovezi pentru succese și lacune și caută ajutor atunci când au nevoie de el în procesul lor de predare. Viitorul este unul al speranței că există cât mai mulți astfel de profesori în școlile noastre. Ei sunt de multe ori marginalizați în școală, nu sunt întotdeauna apreciați de către părinți drept profesorii cei mai buni, dar elevii îi știu și se simt bine-veniți în clasele lor. Mesajul din această carte este unul de speranță pentru un viitor excelent pentru profesori și pentru procesul de predare și e bazat nu doar pe explicația mea în marginea celor peste 146 000 de efecte, dar și pe certitudinea că există deja mulți profesori excelenți în profesia noastră. (Hattie, 2009: 261)*

Deci, care era povestea și care erau dovezile științifice? Acest capitol prezintă principalele consecințe ce pot fi trase din *Visible*

*Learning* și, cel mai important, generează desfășurarea de idei pentru cartea de față. Capitolul 3 va oferi mai mult din argumentele științifice pe care se bazează această poveste — deși nu intenționează să fie un substitut pentru discuțiile detaliate ale dovezilor științifice prezentate în *Visible Learning*.

## Baza științifică

Unitățile de bază ale studiului constau în peste 900 de meta-analize<sup>2</sup>. O metaanaliză implică identificarea unor rezultate specifice (ca achizițiile școlare) și identificarea variabilelor care influențează aceste rezultate (ca de exemplu, tema pentru acasă) și apoi căutarea sistematică în baze de date variate: cu reviste academice și cărți (cum sunt ERIC, PsycINFO); cu disertații (de exemplu, ProQuest): cu literatură nedefinită (materiale cum sunt suporturile de conferință, proiecte, rapoarte tehnice și documente în lucru nu atât de ușor de găsit pe canale obișnuite). Cercetarea a implicat contactarea autorilor pentru copii ale lucrărilor lor, verificarea referințelor din articolele găsite și lecturi extinse pentru a găsi alte surse. Pentru fiecare studiu, mărimea efectului este calculată prin comparații adecvate. În general, există două tipuri mari de mărimi de efect: comparațiile dintre eșantioane (de exemplu, putem compara eșantionul celor care *au primit* temă pentru acasă cu cei care *nu au primit* temă) sau comparații bazate pe variabila temporală (de exemplu, rezultatele inițiale comparate cu rezultatele de după patru luni).

---

2 Aceste dovezi științifice pot fi găsite în ANEXA F („Cele peste 900 de metaanalize“), publicată exclusiv online pe pagina de prezentare a cărții de pe site-ul editurii.ro. (N.red.)

Să luăm, de exemplu, metaanalizele lui Cooper, Robinson și Patall (2006) cu privire la tema pentru acasă. Ei au fost interesați de consecințele temelor pentru acasă asupra rezultatelor școlare, bazându-se pe o cercetare de peste 20 de ani. Au căutat prin numeroase baze de date, au contactat decanii celor 77 de departamente de educație (invitându-i ca ei, la rândul lor, să mobilizeze facultățile), au trimis cereri la 21 de cercetători care au publicat studii despre temele de acasă și scrisori la peste 100 de inspectorate școlare și specialiști în evaluare. Aceștia au examinat apoi fiecare titlu, rezumat și document pentru a identifica orice cercetare avansată sau nouă. Au găsit 59 de studii și au concluzionat că mărimea efectului temelor de acasă asupra achiziției școlare a fost  $d = 0,40$ ; efectele au fost mai mari pentru elevii de liceu ( $d = 0,50$ ) decât pentru elevii de gimnaziu ( $d = -0,08$ ). Ei au sugerat că era probabil ca elevii din învățământul liceal să fi fost mai puțin distrași în timp ce-și făceau temele pentru acasă, să fi învățat deprinderi eficiente de studiu și să fi avut o autoreglare și o automonitorizare mai bune ale propriei activități și a timpului investit. Ca orice cercetare bună, studiul lor sugerează cele mai importante întrebări care trebuie puse acum și reduce aplecarea către alte întrebări mai puțin importante.

Așa cum am arătat, mai mult de 800 de astfel de metaanalize au stat la baza cărții *Visible Learning*. Pentru fiecare metaanaliză, am creat o bază de date cu media mărimii efectelor și unele informații conexe (de exemplu, abaterea standard a mediei). O parte semnificativă a analizelor au căutat o variabilă moderatoare; de exemplu, diferă, oare, impactul temelor pentru acasă asupra achizițiilor școlare în funcție de vârstă, disciplină, tip de temă, calitatea metaanalizelor și așa mai departe?

Să luăm în considerare sinteza mea a celor cinci metaanalize despre temele pentru acasă (Cooper, 1989, 1994; Cooper și colab., 2006; DeBaz, 1994; Paschal, Weinstein și Walberg, 1984). Pe parcursul celor cinci metaanalize, au fost 161 de studii care au implicat mai mult de 100 000 de elevi și au investigat efectele pe care le au temele pentru acasă asupra achizițiilor școlare ale elevilor. Media tuturor acestor efecte a fost  $d = 0,29$ , care poate fi folosită ca mărime tipică a efectului temelor asupra achizițiilor școlare ale elevilor. Astfel, comparativ cu clasele unde nu s-au dat teme pentru acasă, folosirea temelor a fost asociată cu un avans școlar de aproximativ un an sau cu o rată de învățare îmbunătățită cu 15%. Aproape 65% dintre efecte au fost pozitive (creștere a achizițiilor școlare) și 35% dintre efecte au fost nule sau negative. Nivelul mediu al achizițiilor școlare ale elevilor din clasele unde s-au dat teme pentru acasă a depășit cu 62% nivelul elevilor care nu au avut teme. Totuși, după Cohen (1977), mărimea efectului  $d = 0,29$  nu va fi sesizată cu ochiul liber și va fi echivalentă cu diferența în înălțime dintre o persoană care are 1,80 metri și una de 1,82 metri.

Cele peste 800 de metaanalize efectuate pentru *Visible Learning* au cuprins 52 637 de studii — în jur de 240 milioane de elevi — și au furnizat 146 142 de mărimi de efect cu privire la influențele unor programe, politici sau inovații asupra performanțelor școlare (în învățământul preșcolar, școlar și universitar).

Efectul mediu general pentru toate metaanalizele a fost  $d = 0,40$ . Deci ce înseamnă acest lucru? Nu am vrut să conectez în mod simplist atributele cu mărimea efectelor. Da, există o opinie generală că  $d < 0,20$  este un efect scăzut, că  $0,30-0,6$  este mediu, iar  $> 0,6$  este ridicat — dar adesea interpretările specifice ale acestor atribute sunt derutante. De exemplu, o mărime scăzută a efectului ce solicită puține resurse poate fi mai importantă decât una

Dimensiune	Număr de metaanalize	Număr de studii	Număr de persoane	Numărul efectelor	Coefficientul de corelație	Abaterea standard
Elev	152	11 909	9 397 859	40 197	0,39	0,044
Casă	40	2 347	12 066 705	6 031	0,31	0,053
Școală	115	4 688	4 613 129	15 536	0,23	0,072
Profesor	41	2 452	2 407 527	6 014	0,47	0,054
Curricula	153	10 129	7 555 134	32 367	0,45	0,075
Predare	412	28 642	52 611 720	59 909	0,43	0,070
<b>Medie</b>	<b>913</b>	<b>60 167</b>	<b>88 652 074</b>	<b>160 054</b>	<b>0,40</b>	<b>0,061</b>

ridicată care solicită resurse la un nivel mai înalt. Efectul reducerii mărimii claselor de la 25–30 de elevi la 15–20 este 0,22 și efectul predării unor programe specifice pentru sprijinirea elevilor în trecerea testelor este de 0,27. Ambele efecte sunt foarte mici, dar unul e cu mult mai rentabil de implementat decât celălalt. Rentabilitatea mai bună a costurilor pentru cea din urmă strategie este evidentă; prin urmare, două efecte foarte mici pot avea implicații diferite.

Proape oricine poate avea un impact asupra învățării dacă ștacheta este stabilită la  $d > 0,0$  — așa cum se întâmplă de obicei. Orice intervenție cu un efort minim de implementare poate avea efect de 0,20, iar în medie ar putea avea un impact de 0,40. Sunt mulți elevi care pot beneficia de pe urma lecțiilor prin care dobândesc o creștere de  $> 0,4$  după ce un program a fost implementat de un profesor de calitate. Întrebarea fundamentală ar trebui să fie legată de alocarea resurselor pentru sprijinirea și suportul celor care au obținut impactul de  $d > 0,4$  și de ce anume putem să schimbăm acolo unde avem dovada unor

corelații slabe. În timp ce buna programare a autobuzelor școlare, facturile la utilități și ședințele administrative lungi pot fi necesare pentru a face o școală să funcționeze, adevărata dispută este legată de caracterul, calitatea și impactul influențelor pe care le avem asupra elevilor — iar în această carte susținem că ar trebui să obținem niște îmbunătățiri cel puțin egale cu media pentru toți elevii. Acest lucru este deja realizat în multe săli de clasă, iar școlile de succes pot fi identificate după alegerea temei de dezbatere — „cunoaște-ți impactul“.

Probabil că cel mai important lucru de reținut atunci când folosim aceste atribute pentru a descrie efectele este că *Visible Learning* a sintetizat ce s-a întâmplat — accentuez faptul că verbul e la trecut. De exemplu, să luăm în considerare exemplul cu tema pentru acasă. Mesajul general transmis de valoarea lui  $d = 0,29$  este că mărimea efectului temelor este scăzută în general și chiar mai scăzută (aproape nulă) în școlile primare. Pe de o parte, aceasta nu este o problemă prea mare, pentru că adesea costurile pentru introducerea temelor la costurile școlii sunt neglijabile. Pe de altă parte, constatarea ar trebui să invite spre schimbarea modalității de prezentare a temelor în școlile primare, pentru că *tema așa cum a fost făcută în mod tradițional* (și astfel raportată în 161 de studii) nu a fost foarte eficientă în școlile primare și gimnaziale. Ce oportunitate minunată pentru școli să încerce ceva diferit...

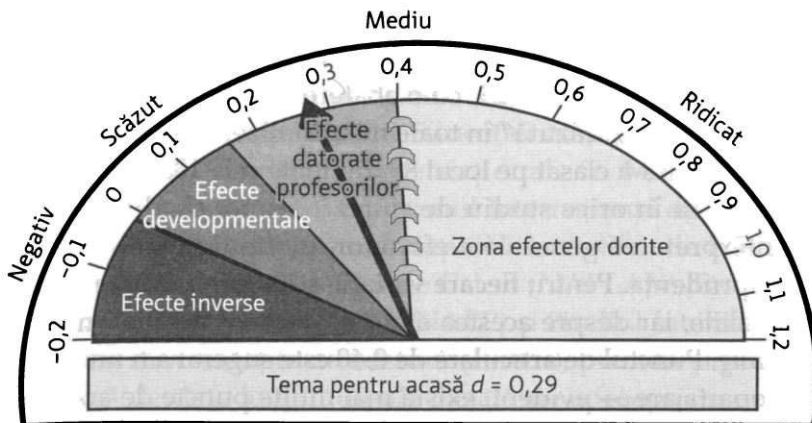
Într-adevăr, multe școli din Noua Zeelandă au făcut chiar acest lucru: nu au renunțat la teme (pentru că prea mulți părinți apreciază calitatea unei școli după simpla prezență a temelor și se supără dacă acestea nu există), dar au încercat abordări diferite. O școală a lucrat cu elevii și părinții pentru a crea un site cu diverse „provocări pentru acasă“ și au evaluat impactul

acestei politici noi asupra motivației elevului, achizițiilor școlare și implicării părinților în învățarea copiilor lor. Când profesorii și școlile evaluează impactul lor asupra învățării elevilor (și acesta a fost mesajul principal al cărții *Visible Learning*), avem un sistem educațional „dotat cu învățare vizibilă”. Expresia nu se referă doar la prezența specifică a unei strategii, ci la *evaluarea efectelor acesteia*. O astfel de evaluare trebuie, după necesitate, să ia în considerare condițiile concrete, factorii mediatori ai contextului particular și interpretările concrete. Iar *acesta* este mesajul principal al cărții de față: deveniți evaluatorii impactului vostru. Vreau ca dumneavoastră să țintiți spre un efect de  $d > 0,40$ , care, în medie, este cu siguranță realizabil.

## Barometrul și punctul de articulare

Una dintre grijile mele când am scris *Visible Learning* a fost ca nu cumva să prezint dovezile științifice copleșind cititorul cu date. Mi-am dorit ca o imagine vizuală să rezume grămezile de date. Partenerul meu a conceput imaginea prezentată în Figura 2.1 ca un „barometru al influențelor”.

Săgeata din Figura 2.1 indică efectul mediu al metaanalizelor variate asupra unui subiect specific (în Figura 2.1,  $d = 0,29$  este pentru cinci metaanalize ale temelor pentru acasă). Variația (sau abaterea standard) a mărimilor efectului pentru fiecare metaanaliză nu este întotdeauna ușor de determinat. În toate cele peste 800 de metaanalize, abaterea standard a mediei este de aproximativ  $d = 0,07$ . Pentru a oferi un sens mai larg variației, orice influență pentru care „distribuția medie a efectelor” a fost mai mică de  $d = 0,04$  a fost considerată scăzută, între  $d = 0,041$  și  $d = 0,079$  — medie, iar mai mare de  $d = 0,08$  — ridicată. În timp



Legendă	
Abaterea standard	0,027 (scăzută)
Loc în clasament	nr. 88
Număr de metaanalize	5
Număr de studii	161
Număr de efecte	295
Număr de persoane (4)	105 282

**Figura 2.1** Barometrul impactului temelor pentru acasă

ce acestea sunt estimări brute, decât să te concentrezi pe ele, este mult mai important să citești interpretările cu privire la fiecare influență pentru a stabili dacă există surse importante de variație ce pot fi identificate pentru a explica efectele diferențiate în cadrul aceluiași factor de influență. Informația de sub barometru oferă mai multe detalii despre cât de siguri putem fi pe sinteza informațiilor: avem un număr al metaanalizelor de cinci (cf. Figura 2.1, bazate pe 161 de studii și 295 de efecte). Cei 105 282 de elevi au

constituie eșantionul celor patru metaanalize (doar una singură nu a furnizat informații cu privire la mărimea eșantionului). Efectul mediu este  $d = 0,29$ , cu o abatere standard de 0,027 (considerată relativ „scăzută” în toate metaanalizele). Efectul temelor pentru acasă s-a clasat pe locul 88 din toate cele 138 de influențe.

La fel ca în orice studiu de sinteză, atunci când vine vorba de interpretarea generală a efectelor, mottoul nostru ar trebui să fie prudența. Pentru fiecare variație sunt importante nuanțele și detaliile, iar despre acestea am discutat mai detaliat în *Visible Learning*. Punctul de articulare de 0,40 este sugerat a fi un criteriu de departajare — evident, există mai multe puncte de articulare (de exemplu, unul pentru fiecare influență), dar variația, variabilele moderatoare, calitatea studiilor (și metaanalizelor), precum și costurile de implementare trebuie să fie luate în considerare.

Atunci când te uiți la distribuția celor peste 50 000 de mărimi de efect, apare, după cum am menționat în capitolul 1, constatarea că *merge aproape orice*, fapt care mi-a schimbat modul de gândire. Pentru a spori performanțele școlare ar fi nevoie doar de un impuls. Această constatare indică faptul că nu este suficient doar să dovedești că ai un impact pozitiv asupra achizițiilor școlare; este important, de asemenea, să identifici un prag care ar putea fi considerat drept nivelul minim de la care pornind putem vorbi de un impact pozitiv valoros. Când m-am uitat la distribuția efectelor (vezi Figura 1.1), aceasta părea să urmeze o distribuție aproximativ normală, așa că am folosit efectul mediu de 0,4 ca „punct de articulare” pentru identificarea acțiunilor didactice care ar putea fi considerate „că funcționează” în sensul că fac vizibil progresul învățării elevilor. Pentru că este un punct „de medie”, acesta devine realizabil, un „punct de articulare” real, și nu unul idealist sau o țintă ambițioasă.

Punctul de articulare de 0,40 este important și pentru că este apropiat de efectul mediu pe care îl așteptăm de la un an de școlarizare. Am cercetat baze de date longitudinale, am examinat Studiul Longitudinal al Educației Naționale al Statelor Unite (NELS), Tendințele Internaționale în Matematică și Discipline Reale (TIMSS), Programul Internațional de Evaluare în Educație (PISA), Programul Național Australian de Evaluare a Alfabetizării și Deprinderilor de Calcul (NAPLAN), Evaluarea Națională a Progresului Școlar (NAEP) și Studiul Internațional cu privire la Abilitățile de Lectură (PIRLS), precum și propria mea bază de date longitudinală bazată pe aproape un milion de elevi din Noua Zeelandă. Creșterea medie anuală la nivel de educație a fost de 0,4, deși a fost ușor mai mare pentru elevii din clasele mici și ceva mai scăzută pentru elevii din clasele superioare. Deci, media de creștere anuală la care ne putem aștepta este  $d = 0,4$  și 0,4 este și creșterea la care ne putem aștepta pentru toate formele posibile de intervenție educațională. Hill, Bloom, Black și Lipsey (2008) au analizat etaloanele pentru 13 teste standardizate de evaluare a achizițiilor școlare (în SUA) și au constatat o creștere medie la citire și calcul de aproape 0,40 pe an și, la fel ca în Noua Zeelandă, efectele pentru fiecare an erau mai mari în clasele mai mici decât în cele mai mari. Atâta timp cât  $d = 0,40$  este o medie demnă de luat în considerare, s-ar putea să ne așteptăm la valori mai ridicate la clasele mici ( $d > 0,60$ ) decât la clasele mari ( $d > 0,30$ ). Am ales această medie (0,4) ca punct de referință pentru evaluarea impactului pe care profesorii îl au asupra progreselor școlare. În munca mea din școli de la momentul publicării cărții precedente, am folosit acest punct de articulare drept teren pentru discuții. (Vă rog să țineți minte că nu am afirmat că folosim acest punct de articulare pentru

## **Povestea**

Principiul simplu care stă la baza celor mai multe sinteze examinate în această carte este cel al „predării-învățării vizibile“. Predarea și învățarea vizibile apar atunci când învățarea este obiectivul explicit și transparent, când există o motivare corespunzătoare și când atât profesorul, cât și elevul (în modurile lor diferite) caută să determine dacă și în ce măsură obiectivul propus este realizat. Predarea și învățarea vizibile apar atunci când există o practică deliberată în sensul realizării obiectivului, atunci când există un feedback oferit, dar și cerut, și când persoanele implicate (profesori, elevi, colegi) sunt active, pasionate și interesate în a participa la actul învățării. Este vorba ca profesorii să vadă învățarea prin ochii elevilor lor și elevii să vadă predarea ca factor-cheie în procesul educațional. Componenta remarcabilă a dovezilor științifice constă în faptul că impactul cel mai puternic asupra învățării elevilor are loc atunci când profesorii ajung să învețe din și despre propria predare și când elevii devin propriii lor profesori. Atunci când elevii devin propriii lor dascăli, ei își demonstrează capacitățile de autoreglare, care par să fie cele mai dorite de la elevi (automonitorizare, autoevaluare, autonotare, autopredare). Astfel, predarea și învățarea vizibile ale profesorilor și elevilor sunt factorii decisivi ai instruirii de succes.

O premisă-cheie este faptul că punctul de vedere al profesorului cu privire la rolul său este decisiv. Este vorba despre structurile mentale (cognitive) pe care profesorii le folosesc privind

rolurile lor — și cel mai important e acel sistem de gândire (*mind frame*) în care să se întrebe despre impactul pe care îl au asupra învățării la elevi. Fundamental, cel mai eficient mod de gândire despre rolul profesorilor este ca profesorii să se perceapă ca *evaluatori* ai propriului impact asupra elevilor. Profesorii au nevoie să folosească metode validate științific pentru a modela, a schimba și susține aceste convingeri despre evaluarea propriului impact. Aceste convingeri se referă la așteptările cu privire la ce poate fiecare elev să facă drept consecință a acțiunilor profesorilor și la felul în care fiecare resursă (mai ales colegii) poate căpăta un rol în procesul de trecere a elevilor de la ce pot face acum spre nivelul la care profesorii consideră că ar trebui să fie — această trecere ar trebui realizată în cel mai eficient și mai operativ mod posibil. Contează, desigur, ce fac profesorii — dar *cel mai mult* contează să aibă un sistem de gândire adecvat cu impactul pe care doresc să îl aibă. O structură mentală adecvată combinată cu acțiuni potrivite conlucrează pentru obținerea unui efect educațional pozitiv.

Eu nu spun aici doar că „profesorii contează”: acest clișeu este o deducție inacceptabilă din argumentarea științifică a cărții *Visible Learning*. Este un clișeu care maschează faptul că sursa cea mai importantă de variație în sistemul nostru este legată de profesori (diferențe există atât între profesori, cât și individual, pentru că impactul fiecărui profesor poate varia de la un elev la altul, de la o zi la alta, de la o lecție la alta). Ce contează cu *adevărat* este ca profesorul să aibă un sistem de gândire în care să își poată vedea și evalua impactul asupra învățării.

Așa cum am susținut în *Visible Learning* (Hattie, 2009: 22–4), atunci când profesorii văd că învățarea se întâmplă sau nu, ei intervin în maniere atent selectate și relevante pentru a modifica

direcția învățării și pentru a atinge diverse obiective împărtășite, specifice și mobilizatoare. Mai precis, aceștia le oferă elevilor multiple oportunități și alternative pentru dezvoltarea strategiilor de învățare bazate pe niveluri superficiale sau profunde de învățare a unui conținut sau a unei discipline, ceea ce conduce în cazul elevilor la asigurarea înțelegerii acestor produse și procese învățate. Elevii pot fi extrem de diferiți, ceea ce face dificil pentru un profesor să realizeze astfel de acte de predare: elevii se pot afla în stadii diferite ale instruirii în momente diferite, utilizând o mulțime de strategii de învățare specifice, făcând față diverselor provocări. Învățarea este o călătorie personală pentru profesor și pentru elev, deși există puncte comune remarcabile în această călătorie pentru mulți profesori și elevi. Este nevoie de multă îndemânare din partea profesorilor pentru a le demonstra tuturor elevilor că pot vedea „perspectiva elevilor, că pot să le-o explice în așa fel încât aceștia să aibă un feedback semnificativ pentru autoevaluare, să se simtă în siguranță și să învețe să-i înțeleagă pe ceilalți, dar și materia cu același interes și cu aceeași preocupare” (Cornelius-White, 2007: 23).

Actul de predare necesită intervenții planificate pentru a asigura producerea unei schimbări cognitive la elevi: astfel, ingredientul-cheie este să fii conștient de obiectivele educaționale, să știi când elevul a reușit să atingă aceste obiective, să știi suficient despre cunoștințele achiziționate anterior de către elev și să cunoști destul de bine conținuturile școlare pentru a oferi experiențe semnificative și motivante, în așa fel încât să existe un oarecare progres. Acest lucru implică un profesor care cunoaște o gamă largă de strategii cu care întâmpină elevii atunci când aceștia par să nu înțeleagă, un profesor care oferă îndrumări și redirectionări în sensul înțelegerii conținutului (și astfel

intensifică puterea feedbackului) și care are competența de „a se da la o parte din calea” elevilor atunci când învățarea progresa-ză spre nivelul de performanță dorit.

Desigur, este important ca aceste obiective educaționale și criteriul de performanță să fie împărtășite, însușite și înțelese de elev, pentru că într-un mediu ocrotitor și bogat în idei, elevul poate experimenta conținuturile (poate greși sau avea dreptate), poate reflecta asupra lor și poate face conexiuni între idei. Un mediu securizat pentru elev (și pentru profesor) este un mediu unde greșeala este bine-venită și încurajată — pentru că învățăm extrem de mult din greșeli și din feedbackul care sporește atunci când mergem în direcția greșită sau când mergem mai nesiguri în direcția corectă. În același mod, profesorii înșiși trebuie să fie într-un mediu sigur, pentru a învăța de la alții despre succes sau despre propriul proces de predare.

Crearea unor astfel de medii, stăpânirea unei diversități de strategii de instruire și conștientizarea cognitivă a mijloacelor educaționale care le permit elevilor să învețe necesită persoane dedicate și pasionate. Astfel de profesori trebuie să fie conștienți care dintre strategiile de învățare funcționează sau nu, trebuie să-i înțeleagă pe elevi și să se adapteze particularităților, contextului și cunoștințelor dobândite anterior de elevi și trebuie să împărtășească experiența învățării într-un mod deschis, sincer și plăcut cu elevii și colegii lor.

Așa cum am constatat în *Visible Learning*, rareori vorbim despre pasiune în educație, ca și cum munca profesorilor făcută cu pasiune ar fi mai puțin serioasă, mai degrabă emoțională decât cognitivă, oarecum pătinoare sau mai puțin importantă. Atunci când luăm în considerare pasiunea, o limităm de obicei la expresii de bucurie și de implicare izolate în locuri diferite de spațiul

public al profesorilor (Neumann, 2006). Ingredientul-cheie al pasiunii profesorului și elevului pare să constea în fiorul pur de a fi profesor și elev, în imersarea care însoțește procesul de predare și învățare, în sentimentul de a fi implicat în activitatea de predare-învățare și în dorința de a fi implicat în exersarea practică în vederea acumulării de cunoștințe. Pasiunea reflectă fiorul, precum și frustrările învățării; poate fi contagioasă, poate fi predată, poate fi inculcată, poate fi învățată. Este printre rezultatele cele mai apreciate ale școlarizării și, deși este foarte puțin tratată în studiile analizate în această carte, impregnează multe dintre acțiunile educaționale care conduc la rezultate dezirabile. Este nevoie de mai mult decât de cunoștințe, de activități de predare eficientă sau de studenți motivați ca să ai un progres semnificativ (deși acestea ajută și ele). Este nevoie de atașament față de conținut, de o atitudine etică și grijulie, care sunt determinate de dorința de a insufla în ceilalți simpatie, chiar și dragoste, pentru disciplina care este predată, dar și de demonstrarea faptului că profesorul nu doar predă, dar și învață (de obicei, despre metodele educaționale și despre rezultatele învățării elevilor). În climatul economic actual din multe țări, veniturile statului au scăzut, ceea ce a dus la mai puține resurse disponibile pentru bugetul educației. Așa cum a subliniat Doug Reeves, pasiunea probabil că este singura resursă naturală regenerabilă pe care o avem.

Învățarea nu este întotdeauna plăcută și ușoară; implică în anumite momente supraînvățare, fluctuația continuă a cunoștințelor, construirea unei relații funcționale cu ceilalți în procesul de confruntare cu sarcinile dificile. Elevii își dau seama că învățarea nu este întotdeauna plăcută și ușoară, dar se pot implica și în sarcinile dificile pe care învățarea le presupune. Ei

au puterea exersării intenționate și a concentrării. De asemenea, este nevoie de angajament pentru a căuta noi provocări — și aici regăsim legătura puternică dintre provocare (stimulare) și feedback, două dintre ingredientele esențiale ale învățării. Cu cât este mai mare provocarea, cu atât crește și probabilitatea ca persoana să caute și să aibă nevoie de feedback, dar cel mai important este faptul că există un profesor care oferă feedback și se asigură că elevul este pe calea cea bună pentru a face față provocărilor.

Cheia pentru multe dintre influențele situate peste punctul de articulare  $d = 0,40$  este că acestea sunt intervenții deliberate care vizează optimizarea predării și învățării. Este esențial ca profesorii să învețe despre ce înseamnă succesul sau eșecul intervenției lor: profesorii care devin elevi ai propriului impact sunt dascălii care influențează în cea mai mare măsură și determină creșterea randamentului școlar al elevilor. Dorința de a avea efecte pozitive asupra învățării elevilor ( $d > 0,40$ ) ar trebui să fie preocuparea constantă și provocarea esențială pentru profesori și managerii școlari. Pentru că acest fapt nu se întâmplă la noroc sau accidental, profesorii excelenți trebuie să fie atenți la ceea ce merge la clasă și ce *nu* funcționează în sălile de curs — altfel spus, profesorii trebuie să fie atenți la consecințele asupra învățării pe care le au climatul clasei, predarea și copredarea, respectiv coînvățarea elevilor. Trebuie de asemenea să evalueze dimensiunea motivațională a obiectivelor educaționale.

Este esențial ca procesul de predare-învățare să fie transparent. Nu există vreun mister numit „predare și învățare”: predarea și învățarea sunt vizibile în clasele profesorilor și elevilor eficienți; predarea și învățarea sunt vizibile în pasiunea manifestată de profesori și elevi atunci când aceste procese sunt reușite;

46 predarea și învățarea cer multe competențe și cunoștințe atât din partea profesorilor, cât și din partea elevilor (inițial din partea profesorilor, după care mai mult din partea elevilor). Profesorul trebuie să știe când învățarea are loc sau nu, să știe când să experimenteze și când să învețe din experiențele avute, să știe să monitorizeze, să caute și să ofere feedback și să învețe când să ofere strategii alternative atunci când alte strategii nu funcționează. Foarte important este că predarea este vizibilă pentru elev și învățarea este vizibilă pentru profesor. Cu cât mai mult elevul devine profesor, iar profesorul devine elev, cu atât rezultatele sunt mai eficiente (vezi Hattie, 2009: 25–6).

Această explicitare a predării vizibile se referă la profesori ca activatori, ca agenți intenționali ai schimbării, ca ghizi ai instruirii (Hattie & Clinton, 2011). Acest fapt nu înseamnă că ei sunt didacticiști, că petrec 80% sau mai mult din timp vorbind sau că își propun să parcurgă programa sau lecția, fie ce-o fi. Modelul predării și învățării vizibile combină, mai degrabă decât să diferențieze, predarea centrată pe profesor și predarea centrată pe elev și pe cunoaștere.

În afară de învățarea de suprafață și de profunzime, ne dorim, de asemenea, eficiență și fluență, acestea fiind un rezultat dezirabil. Știm ce înseamnă „fluență” atunci când vorbim despre fluența într-o limbă; același concept poate fi aplicat pentru orice învățare. „Supraînvățarea” poate fi un facilitator în dobândirea fluentei. Supraînvățarea este ceea ce se întâmplă atunci când ajungem la stadiul de a ști ce ai de făcut fără să te gândești prea mult la asta; caracteristica ei esențială este că reduce din sarcina procesului de gândire și cogniție, permițându-ne să abordăm idei noi. A ajunge la un nivel al supraînvățării solicită multă practică intenționată, adică o implicare totală în activități

practice relevante pentru îmbunătățirea performanței (așa cum înotătorii înoată rundă după rundă cu scopul de a supraînvăța aspectele-cheie ale mișcărilor, întoarcerilor și respirației). Aceasta nu este un exercițiu practic de dragul exersării repetitive, ci mai degrabă un exercițiu practic pentru îmbunătățirea unor aspecte particulare ale performanței, pentru a înțelege mai bine cum să-ți monitorizezi, autoreglezi și evaluezi performanța pentru a reduce erorile.

## Concluzii

Ideea centrală din această carte este că, atunci când predarea și învățarea sunt vizibile, există o mare probabilitate ca elevii să atingă niveluri înalte de reușită în învățare. Pentru a face predarea și învățarea vizibile, este nevoie de un profesor expert „ca evaluator și activator”, care să stăpânească o serie de strategii de instruire pentru a construi cunoașterea de suprafață și de profunzime a elevilor și înțelegerea semnificației celor învățate. Educatorul trebuie să ofere îndrumări și redirecționări referitoare la conținutul înțeles, profitând din plin de valențele formative ale feedbackului. Profesorul trebuie să aibă abilitatea de „a se retrage” atunci când are loc învățarea și când elevul progresează spre atingerea performanței educaționale dorite. Predarea și învățarea vizibile cer, de asemenea, angajamentul de a căuta stimuli și provocări noi (pentru profesor și pentru elev) – și în aceasta rezidă legătura principală dintre provocare și feedback, două dintre ingredientele esențiale ale învățării. Cu cât mai mare este provocarea, cu atât mai ridicată este probabilitatea ca elevul să caute și să aibă nevoie de feedback; și mai important este să existe și un profesor care să se

48 asigure că elevul merge în direcția bună și că va finaliza cu succes sarcinile asumate.

Doar profesorii cu un mod de gândire aparte reușesc să se detașeze de medie. Faptul că profesorii sunt sursa cea mai mare a schimbării este adesea pus sub semnul întrebării, dar de câte studii mai avem nevoie pentru a demonstra impactul acestora? Există studii de lungă durată care corelează calitățile profesorilor (cum ar fi educația, experiența); există studii de varianță care evaluează impactul profesorilor în diferite clase; există studii de asociere care conectează practica de predare cu rezultatele școlare ale elevului. Toate aceste metode controlează efectele diverse asupra studenților (cum ar fi achizițiile școlare anterioare, ale statutului socio-economic etc.). Aceste studii cu valoare adăugată demonstrează de obicei niveluri ridicate de variabilitate ale impactului profesorilor (de unde și afirmația că „nu toți profesorii au un impact semnificativ”), dar această variație este sursa cea mai însemnată asupra căreia avem totuși un oarecare control (Alton-Lee, 2003). Concluziile din *Visible Learning* au fost distribuite în șase indicatori ale excelenței în educație, după cum urmează:

1. Profesorii sunt factorii cu cea mai mare influență asupra învățării.
2. Profesorii trebuie să fie îndrumători, influenți, grijulii, implicați activ și cu pasiune în procesul de predare și învățare.
3. Profesorii trebuie să fie conștienți de ce gândește fiecare elev din clasă și de cât știu aceștia, să fie apți să construiască semnificații și experiențe relevante pe baza cunoștințelor elevului, să aibă o pregătire solidă și o înțelegere a conținuturilor

școlare, pentru a putea oferi feedback semnificativ și corespunzător, pentru ca fiecare elev să progreseze de-a lungul parcursului curricular.

4. Profesorii și elevii trebuie să fie conștienți de *obiectivele educaționale* și de criteriile de performanță specifice lecțiilor lor, să conștientizeze *în ce măsură reușesc să atingă aceste criterii* gândite pentru toți elevii și să știe *care este pasul următor* pentru a depăși decalajul dintre cunoștințele și nivelul de înțelegere actuale ale elevului și criteriile de succes ce oferă răspunsuri întrebărilor „Spre ce ne îndreptăm?“, „Cum ajungem acolo?“ și „Unde vrem să mergem în continuare?“
5. Profesorii trebuie să treacă de la predarea bazată pe o singură idee la cea axată pe idei multiple și apoi să le conecteze, să dezvolte aceste idei în așa fel încât elevii să-și construiască și reconstruiască cunoșterea și convingerile. Nu cunoștințele și ideile sunt esențiale, ci organizarea acestor elemente de către elevi.
6. Managerii școlari și profesorii trebuie să transforme școlile, cancelariile și sălile de clasă pentru ca ele să devină medii unde greșelile sunt acceptabile și văzute drept oportunități de învățare, medii în care cunoștințele și înțelegerile greșite sunt corectate și unde profesorii se simt în siguranță și pot să învețe, să reînvețe și să exploreze cunoașterea.

În acești șase indicatori, cuvântul „profesori“ este folosit deliberat, pentru că un subiect major este legat de momentul în care profesorii se întâlnesc să discute, să evalueze și să proiecteze demersurile de predare pe baza feedbackului obținut referitor la eficiența strategiilor de predare și la convingerile proprii cu privire la dezvoltare și la dificultățile corespunzătoare. Acest

moment nu se referă la o reflecție critică oarecare, ci la *reflecția critică în lumina validării datelor obținute* despre propriul proces de predare.

Mesajele din *Visible Learning* nu sunt alte rețete de succes, alte căutări ale certitudinii sau alte devoalări ale adevărului. Nu se oferă nicio rețetă, niciun plan de dezvoltare profesională, nicio metodă de predare și niciun remediu de asistență în grup. Este un mod de gândire: „Rolul meu, ca profesor, este să evaluez impactul pe care îl am asupra elevilor“. Este vorba „să-ți cunoști impactul“, să înțelegi acest impact și să acționezi conștient și înțelegând. Acest fapt presupune ca profesorul să adune dovezi credibile din mai multe surse, în acest fel făcând vizibil pentru ei și pentru ceilalți impactul predării lor.

Profesorii eficienți, pasionați, talentați sunt acei dascăli care:

- se concentrează pe implicarea cognitivă a elevului față de conținutul predat;
- se concentrează pe dezvoltarea unui mod de gândire și raționament care accentuează problematizarea și alte strategii de predare potrivite pentru conținutul pe care doresc ca elevii să-l învețe;
- se concentrează pe împărtășirea de noi cunoștințe și sensuri, după care monitorizează felul în care elevii capătă fluentă și o bună stăpânire a noilor cunoștințe;
- se concentrează pe oferirea de feedback într-o manieră adecvată și într-un timp util, pentru a-i ajuta pe elevi să atingă obiectivele educaționale dezirabile;
- cer feedback cu privire la impactul lor asupra progresului și competențelor *tuturor* elevilor lor;
- au o înțelegere profundă cu privire la cum învățăm;

- se concentrează pe a observa învățarea prin ochii elevilor, apreciindu-le evoluțiile sinuoase în învățare, progresul acestora fiind nonlinear, sprijinindu-le practicile intenționale, oferindu-le feedback cu privire la erori și direcții greșite, preocupându-se ca elevii să ajungă să-și atingă obiectivele și să împărtășească pasiunea profesorilor pentru disciplinele învățate.

Această concentrare este susținută, neîntreruptă și trebuie să fie împărtășită în școli de către toți. Așa cum a demonstrat Reeves (2011), există o legătură strânsă între focalizarea susținută a celor implicați în educație pe obiectivele specifice și îmbunătățirea achizițiilor școlare. Toate cele de mai sus sunt „puncte focale” care pot conduce la optimizare.

*Fără concentrare, chiar și cele mai bune idei de leadership vor eșua, cele mai bune strategii fundamentate științific vor da greș, iar cei mai zeloși și mai devotați lideri vor pierde. Iar ce este mai rău, fără o focalizare din partea coordonatorilor educaționali, elevii și profesorii vor eșua. (Reeves, 2011:14)*

## Exercițiu

Oferiți-le următoarea listă tuturor profesorilor (și părinților) și cereți-le să decidă dacă acești factori au, în medie, un impact scăzut, mediu sau înalt asupra progresului școlar al elevilor. După realizarea sarcinii, arătați-le ierarhia efectelor (vezi Anexa B) și întrebați-i ce ar trebui schimbat acum în această școală și în clasa lor (sugestie: există 11 efecte puternice, 9 medii și 10 scăzute).

<b>Influența</b>	<b>Impactul</b>		
Abilitatea de a grupa/urmări/ordona	Puternic	Mediu	Scăzut
Accelerare (de exemplu, sărirea peste un an)	Puternic	Mediu	Scăzut
Așteptările elevilor	Puternic	Mediu	Scăzut
Așteptările profesorilor	Puternic	Mediu	Scăzut
Controlul elevului asupra învățării	Puternic	Mediu	Scăzut
Credibilitatea profesorilor în ochii elevilor	Puternic	Mediu	Scăzut
Cunoștințele profesorilor despre un subiect	Puternic	Mediu	Scăzut
Dezvoltarea profesională în raport cu performanța elevilor	Puternic	Mediu	Scăzut
Feedback	Puternic	Mediu	Scăzut
Gen (progresul școlar al fetelor comparativ cu cel al băieților)	Puternic	Mediu	Scăzut
Gruparea din interiorul clasei	Puternic	Mediu	Scăzut
Hărți conceptuale	Puternic	Mediu	Scăzut
Influența grupului de colegi	Puternic	Mediu	Scăzut
Instruire directă	Puternic	Mediu	Scăzut
Instruire individualizată	Puternic	Mediu	Scăzut
Instruire axată pe mijloacele fonetice (scris și citit)	Puternic	Mediu	Scăzut
Învățare prin cooperare vs. învățare individualizată	Puternic	Mediu	Scăzut
Mediul de acasă	Puternic	Mediu	Scăzut
Oferirea de exemple tipice	Puternic	Mediu	Scăzut
Potrivirea stilurilor de predare și învățare	Puternic	Mediu	Scăzut
Predare reciprocă	Puternic	Mediu	Scăzut
Programe de creștere a abilităților de comunicare	Puternic	Mediu	Scăzut
Programe de îmbunătățire a vocabularului	Puternic	Mediu	Scăzut
Programe de înțelegere a textului	Puternic	Mediu	Scăzut
Programe focalizate pe strategiile metacognitive	Puternic	Mediu	Scăzut

Influența	Impactul		
Realizarea unor evaluări formative ale profesorilor	Puternic	Mediu	Scăzut
Reducerea mărimii claselor	Puternic	Mediu	Scăzut
Relația profesor-elev	Puternic	Mediu	Scăzut
Repetenție (repetarea anului școlar)	Puternic	Mediu	Scăzut
Utilizarea stimulării și a jocurilor	Puternic	Mediu	Scăzut

## Profesorii, principalii agenți ai procesului didactic

Ar fi părut mai evident să începem cu elevii, dar nu ar fi corect așa! Facem adesea afirmații despre elevi, atitudinile și stilurile lor de învățare, dragostea lor de a învăța sau lipsa acesteia, despre familiile și experiențele lor, despre cultura acestora. În foarte multe cazuri, ne referim la motivul pentru care putem sau nu să avem un impact asupra învățării elevilor.

Adesea ne întrebăm cine sunt elevii. Deși sursa cea mai mare de variație în rezultatele învățării este atribuită elevilor, acest lucru nu ar trebui să însemne că ar fi de dorit să ne limităm la ce pot sau nu pot elevii să facă. Am inventat extrem de multe moduri prin care să explicăm de ce nu pot învăța elevii: din cauza stilului lor de învățare; a deficiențelor sau punctelor forte ale emisferei stângi sau drepte a creierului; a deficitului de atenție; a refuzului lor de a-și lua medicamentele; a lipsei de motivație; a faptului că părinții nu îi sprijină; a faptului că ei lucrează sau nu și așa mai departe. Nu e vorba că aceste explicații ar fi greșite (deși unele sunt — de exemplu, nu există susținere științifică pentru abordarea bazată pe stilurile de învățare) sau corecte (așteptările sau încurajarea părinților sunt factori eficienți).

Problema este că premisa celor mai multe dintre aceste afirmații este convingerea că noi, ca pedagogi, nu putem schimba elevul. Această convingere este sursa unei gândiri deficitare. Convingerea că factorii de mediu au cea mai puternică influență asupra învățării ar putea fi argumentul pentru a aloca mai multe resurse pentru reducerea sărăciei și pentru educația de acasă, decât pentru școlarizare. Or, eu cred că noi, dascălii, *trebuie* să ne vedem ca agenți pozitivi ai schimbării pentru elevii care vin la noi. Majoritatea vine în mod obligatoriu la școală și adesea ei vin reticenți, dar majoritatea elevilor (cel puțin, la început) sunt nerăbdători să fie implicați și stimulați în procesul de învățare. Din punctul meu de vedere, convingerile și angajamentul profesorilor au influența cea mai mare asupra achizițiilor școlare ale elevilor, cea mai mare dintre influențele *asupra cărora putem avea un anumit control* — iar această carte prezintă aceste convingeri și angajamente.

Adesea ne întrebăm ce anume fac profesorii. Ar fi ușor să spun că „profesorii sunt cei care pot schimba ceva”. Însă nu asta vreau să arăt în cartea de față. Există tot atât de multe influențe ale profesorilor sub  $d = 0,40$ , cât și peste, și în majoritatea sistemelor de învățământ există o variație mai mare în cadrul aceleiași școli decât între școli. Variația din cadrul școlii evidențiază variația datorată efectelor profesorilor și, în timp ce noi ne dorim să credem că toți profesorii noștri sunt excelenți, acesta nu este mereu punctul de vedere al celor care le-au fost elevi. Mai degrabă, ideea cărții este că există profesori care fac anumite lucruri care au cu adevărat un impact decisiv. Efectul suplimentar al profesorilor de calitate comparativ cu cel al profesorilor slabi este de  $d = 0,25$ , ceea ce înseamnă că elevii din clasa unui profesor de calitate au un avantaj de aproape un an

56 față de elevii din clasa unui profesor mediocru (Slater, Davies și Burgess, 2009). Teza importantă a acestui capitol este că diferența dintre profesorii de calitate și cei mediocri este în principal legată de atitudinile și așteptările pe care le au atunci când planifică temele-cheie care urmează să fie predate — adică ce au de predat și la ce nivel de dificultate, respectiv cum evaluează progresul și efectele predării lor. Unii profesori care fac anumite lucruri cu o anumită atitudine și cu un sistem de convingeri au o contribuție cu adevărat importantă. Aceasta mă duce cu gândul la un prim set de attribute care se referă la „învățarea vizibilă din interior”: profesori pasionați și motivați.

Vom începe cu structurile mentale (*mind frames*) ale profesorilor și liderilor școlari. De exemplu, Sam Smith (2009) a introdus un program foarte eficient de stabilire a obiectivelor într-un liceu urban mare și mulți profesori au refuzat să participe, susținând că nu sunt responsabili dacă elevii își îndeplinesc sau nu obiectivele: „Dacă elevii nu și-au făcut temele, nu au reușit să finalizeze sarcinile, nu au venit la ore, atunci de ce ar trebui ca profesorii să fie făcuți responsabili pentru îndeplinirea de către elevi a obiectivelor?” Profesorii au susținut că obiectivele profesorilor vizează mai mult decât parcurgerea programei, vizează oferirea de resurse și activități utile, dar și asigurarea disciplinei și echității la clasă.

Russell Bishop (2003) a oferit una dintre cele mai eficiente intervenții accesibile elevilor minoritari din școlile tradiționale și a început cu convingerile profesorilor. El susține că profesorii vin la clasă cu teorii bine înrădăcinate despre elevi și că adesea sunt impermeabili la dovezile că elevii nu se conformează acestor teorii. Acești profesori au teorii cu privire la rasă, cultură, educație, dezvoltare, niveluri de performanță și evaluare a

progresului elevilor. Una dintre primele acțiuni din intervenția lui Bishop este chestionarea punctelor de vedere ale elevilor cu privire la aceste aspecte. După care, autorul arată diferențele dintre convingerile elevilor și cele ale profesorilor. Abia după aceea își poate începe Bishop intervenția, care se axează, mai întâi de toate, pe convingerile profesorilor.

### **ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PREDAREA PASIONATĂ ȘI MOTIVATĂ**

1. Toți adulții din această școală recunosc că:
  - a. există diferențe între profesori în ceea ce privește impactul lor asupra învățării și asupra performanțelor școlare;
  - b. toți (directori, profesori, părinți, elevi) își doresc ca efectele pozitive să se repercuteze asupra tuturor elevilor; și
  - c. toți sunt interesați de construirea expertizei pentru a crea efecte pozitive asupra achizițiilor școlare pentru toți elevii.

## **Pledoarie pentru profesorii pasionați și motivați**

### **ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PREDAREA PASIONATĂ ȘI MOTIVATĂ**

2. Această școală are dovezi convingătoare că toți profesorii sunt pasionați și motivați — și aceasta ar trebui să fie cea mai importantă calitate prin care să fie promovată această școală.

Una dintre cele mai interesante perioade din munca mea de cercetare a fost atunci când la Universitatea din Carolina de Nord am studiat alături de Richard Jaeger, Lloyd Bond și mulți alții problemele tehnice ale Consiliului Național pentru Standardele Profesionale în Predare (NBPTS). Laurence Ingvarson împreună cu mine am coordonat o carte despre acest moment emoționant și despre descoperirile din domeniul evaluării performanței în educație, despre dezvoltarea de grile de notare și a psihometriei cu privire la aceste aspecte care au schimbat cu adevărat modul nostru de a vedea profesorii, sălile de clasă și natura excelenței (vezi Ingvarson & Hattie, 2008). Potrivit estimărilor mele, NBPTS este încă cel mai bun sistem de identificare sigură a profesorilor excelenți, deși sunt încă multe de făcut pentru a-l îmbunătăți. În centrul modelului NBPTS se regăsesc utilizarea unor indicatori variați pentru a cuantifica efectele profesorilor asupra elevilor, trecerea de la evaluarea corelațiilor la cea a efectelor reale asupra elevilor și asigurarea că metodele de evaluare sunt și niște instrumente excelente de dezvoltare profesională. Totuși, acest capitol nu se vrea a fi o prezentare a NBPTS, pentru că există alte surse și site-uri care pot oferi această trecere în revistă. În schimb, voi aminti de un studiu remarcabil pentru că accentuează importanța profesorilor pasionați și motivați.

Împreună cu Richard Jaeger am început prin revizuirea literaturii de specialitate (într-un mod mai tradițional decât atunci când efectuezi o metaanaliză) cu privire la distincția dintre profesorii experți și cei cu experiență, evitând să folosim distincția dintre profesorii cu experiență și cei debutanți. Am trimis constatările noastre multor cercetători distinși din acest domeniu, precum și profesorilor experți pentru comentarii, modificări și contribuții. Am identificat cinci dimensiuni majore ale excelenței

sau ale profesorului „expert”. Profesorii experți au un nivel ridicat de cunoștințe și priceperi în domeniul pe care îl predau, pot dirija învățarea către rezultatele de suprafață și de profunzime dorite, pot monitoriza eficient învățarea, pot oferi feedback care să îl ajute pe elev să progreseze, pot adopta atributele atitudinale ale învățării (în special, autoeficacitatea și motivația pentru perfecționare) și pot oferi dovezi vizibile ale impactului pozitiv al predării asupra învățării la elevi. În aceste elemente constă diferența dintre termenii „expert” și „cu experiență”.

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PREDAREA PASIONATĂ ȘI MOTIVATĂ

3. Această școală are un program de perfecționare profesională care:
  - a. îmbunătățește înțelegerea profundă a profesorilor cu privire la materia pe care o predau;
  - b. sprijină procesul instruirii prin analiza interacțiunilor de la clasă a profesorului cu elevii săi;
  - c. ajută profesorii să știe cum să ofere feedback eficient;
  - d. are grijă de trăsăturile afective ale elevilor;
  - e. dezvoltă abilitatea profesorilor de a influența învățarea de suprafață și de profunzime.
  
- a. Profesorii experți pot identifica cele mai importante căi prin care să-și prezinte materia pe care o predau

În *Visible Learning* s-a demonstrat că nivelul de cunoaștere al profesorului în sfera disciplinei sale are un efect redus asupra

calității rezultatelor elevilor! Distincția apare mai puțin din „cantitatea” cunoștințelor sau a „cunoștințelor de conținut pedagogic” și mai mult din modalitatea profesorilor de a percepe noțiunile de suprafață și de profunzime ale disciplinei pe care o predau, precum și din convingerile lor cu privire la modul de a preda și de a înțelege când elevii învață și au asimilat materia. Profesorii experți și profesorii cu experiență nu diferă din punctul de vedere al cantității de cunoștințe pe care le dețin legate de curriculum sau de strategiile de predare — în schimb, profesorii experți se detașează prin modul în care organizează și utilizează acest conținut al cunoașterii. Profesorii experți posedă cunoștințe care sunt mai integrate, căci ei combină introducerea cunoștințelor noi disciplinare cu activarea cunoștințelor anterioare ale elevilor; ei pot face conexiuni între conținutul lecției curente cu alte subiecte din programă; ei pot face lecțiile unice prin schimbări, combinații și adăugiri, ținând cont de nevoile elevilor și de propriile obiective educaționale.

Ca o consecință a modului în care ei văd și își organizează abordarea, profesorii experți pot recunoaște cu ușurință secvențele de evenimente care apar în sala de clasă și care influențează procesul de predare și învățare a unui subiect. Pot detecta și se pot concentra mai bine pe informațiile care au mai multă relevanță, pot face predicții mai bune pe baza reprezentărilor pe care le au despre clasă și pot identifica o rezervă mai mare de strategii pe care elevii le-ar putea folosi atunci când au de rezolvat o anumită problemă. Prin urmare, profesorii experți sunt capabili să prezică și să determine tipurile de greșeli pe care elevii ar putea să le facă și astfel pot deveni mai receptivi față de ei. Acest lucru le permite acestor dascăli să capete o înțelegere cu privire la motivația ce susține succesul elevilor. Sunt mai

capabili să-și reorganizeze competența de rezolvare de probleme pe baza activităților care au loc la clasă, pot formula mai ușor o gamă largă de soluții posibile și sunt mai capabili să verifice și să testeze ipotezele sau strategiile lor. Ei caută dovezile negative ale impactului (cine nu a învățat, cine nu progresează) în vacarmul clasei și le folosesc pentru a face adaptări și a soluționa problemele.

Acești profesori își păstrează convingerea entuziastă că elevii pot învăța conținutul și competențele incluse în obiectivele educaționale ale lecției. Afirmatia că acești experți au abilitatea de a avea o înțelegere profundă a relațiilor variate ne ajută și să înțelegem de ce unii profesori sunt adesea ancorati în detaliile clasei și le este greu să gândească dincolo de specificul orelor de curs și al elevilor lor. Generalizarea nu este întotdeauna punctul lor forte.

#### b. Profesorii experți sunt pricepuți în crearea unui climat optim al învățării la clasă

Un climat optim pentru învățare este unul care produce o atmosferă de încredere — un climat în care se acceptă că e în regulă să faci greșeli, pentru că greșelile sunt esența învățării. Pentru elevi, procesul de reconceptualizare a ceva ce știi, astfel încât să poată asimila noile concepte, poate însemna să identifice greșelile și să renunțe la ideile anterioare. În multe clase, motivul principal pentru care elevii nu vor să-și recunoască greșelile este din cauza colegilor: ei pot fi răutăcioși, brutali și contagioși! Profesorii experți creează un climat care permite greșelile; și reușesc asta prin dezvoltarea unei atmosfere de încredere între profesor și elev și între elev și elev. Atmosfera este una în care

62 „e cool să înveți”, în care merită să te implici și unde toți participă în procesul de instruire. Este un climat unde este admis să recunoști că procesul de învățare este rareori linear, că implică angajament și necesită efort, că are multe suișuri și coborâșuri în cunoaștere, în necunoaștere, precum și în obținerea certitudinii că noi *putem* să cunoaștem. Este un climat în care eroarea este bine-venită, în care numărul întrebărilor pe care le pune un elev este mare, în care implicarea dă tonul și în care elevii dobândesc reputația de elevi eficienți.

c. Profesorii experți monitorizează învățarea și oferă feedback

Abilitatea profesorilor experți de a găsi soluții la probleme, de a fi flexibili și de a improviza modalități prin care elevii pot reuși în atingerea obiectivelor educaționale înseamnă că ei trebuie să fie căutători și utilizatori excelenți ai informațiilor obținute din feedbackul cu privire la predarea lor, adică din feedbackul referitor la efectele pe care le au asupra învățării.

O lecție tipică nu se desfășoară întotdeauna așa cum a fost planificată. Profesorii experți au competențe în a monitoriza starea actuală de înțelegere a elevului și a progresului său raportat la criteriile de succes; profesorii caută și oferă feedback adaptat la nivelul actual de înțelegere al elevului (vezi capitolul 7 pentru mai multe informații despre natura acestei „adaptări”). Printr-o colectare selectivă de informații și printr-o receptivitate față de elevi, ei pot anticipa momentul când interesul scade, să știe cine nu înțelege, să dezvolte și să testeze ipoteze cu privire la impactul predării asupra tuturor elevilor lor.

d. Profesorii experți cred că toți elevii pot atinge criteriile de succes stabilite

O astfel de așteptare le cere profesorilor să aibă convingerea că inteligența este în schimbare, mai degrabă decât fixă (chiar dacă există dovezi care ar arăta că s-ar putea să nu fie chiar așa — vezi Dweck, 2006). Li se cere profesorilor să aibă un mare respect pentru elevii lor și să arate o credință neștrămutată că toți elevii pot ajunge să reușească. Modalitatea folosită de profesori prin care interacționează cu elevii, îi respectă ca învățăcei și ca indivizi și le arată grijă și dedicație cere o anume transparență față de elevi.

Ideea de pasiune este esența a foarte multe lucruri și, chiar dacă e greu de măsurat, cu siguranță o recunoaștem atunci când o vedem:

*Profesorii implicați cu pasiune și interes sunt cei cărora le place la nebunie ceea ce fac. Sunt într-o permanentă căutare de noi metode eficiente de a ajunge la elevii lor, de a stăpâni conținutul și metodele meseriei lor. Simt un imbold personal... de a învăța cât de mult pot despre lume, despre ceilalți, despre ei înșiși — și îi ajută pe cei de lângă ei să facă la fel. (Zehm & Kotler, 1993: 118)*

*Să fii pasionat de actul de predare nu înseamnă doar să exprimi entuziasm, ci să-l materializezi într-un mod inteligent, principial, condus după valori. Toți profesorii eficienți au un interes crescut pentru domeniul lor, pentru învățăceii lor, o convingere entuziastă despre calitatea elevilor și despre modul în care dascălii îi pot înrăuri, atât în momentul predării, cât și în zilele, lunile și chiar anii care vor urma. (Day, 2004: 12)*

Elevii pot vedea asta. „Proiectul măsurării predării eficiente” (Fundatia Gates, 2010) a evaluat 3 000 de profesori de calitate și în același timp a chestionat elevii acestor profesori cu privire la experiența de la clasă. Setul celor 7 factori (cei „7C”) enumerați în Tabelul 3.1 indică o diferență spectaculoasă a modului în care văd elevii orele acelor profesori (numiți „profesori de calitate”) care au contribuit cu o creștere peste așteptări a achizițiilor școlare (comparativ cu achizițiile anterioare, s-a ajuns la un progres cu 75%) față de elevii din clasele unde progresul este mult mai scăzut (estimat la un progres cu 25%). De exemplu, profesorii ai căror elevi susțin că „ei încearcă cu adevărat să înțeleagă ce cred elevii despre progresul educațional” sunt mult mai probabil să se regăsească în categoria celor cu un progres de 75% decât în cea cu progres de 25%.

Deci, imaginea profesorului expert este una de implicare și de respect pentru elevi, de disponibilitate și receptivitate față de nevoile lor, de responsabilitate în procesul de învățare și de interes susținut ca elevii lor să învețe cu adevărat.

e. Profesorii experți influențează rezultatele de suprafață și de profunzime ale elevilor

Calitatea fundamentală a unui profesor expert este de a avea o influență pozitivă asupra rezultatelor elevilor — și, așa cum am observat în capitolul 1, aceste rezultate nu se limitează la notele de la teste, ci acoperă o gamă largită: elevi care nu abandonează școală, ci investesc în propria educație; elevi care dezvoltă o înțelegere de suprafață, de profunzime și conceptuală; elevi care dezvoltă strategii multiple de învățare și o dorință de a-și controla învățarea, disponibilitatea elevilor de a-și asuma

**Tabelul 3.1** Diferențe între opiniile elevilor cu privire la profesorii de calitate și la cei slabi din perspectiva celor șapte factori ai climatului clasei (cei 7C)

Dimensiuni	Exemple de itemi	Percentila 25	Percentila 75
Căldură sufletească	Profesorul din această clasă mă face să simt că țin cu adevărat la mine. Profesorii încearcă cu adevărat să înțeleagă ce cred elevii despre procesul educațional.	40%	73%
Control	Elevii din această clasă își tratează profesorul cu respect. Clasa noastră are mereu de lucru și nu pierde timpul.	33%	79%
Claritate	Profesorul meu are câteva moduri bune de a explica fiecare subiect pe care îl predă. Profesorul meu explică într-un mod clar lucrurile complicate.	53%	82%
Curiozitate stimulată	În această clasă, învățăm foarte mult în fiecare zi. În această clasă, învățăm să corectăm greșelile.	50%	79%
Captarea atenției	Profesorul meu face lecțiile interesante. Îmi plac modalitățile prin care învățăm la această clasă.	33%	70%
Considerație	Elevii își pot exprima opiniile și își împărtășesc ideile despre munca din clasă. Profesorul meu îmi respectă ideile și sugestiile.	47%	81%
Consolidare	Atunci când predă, profesorul meu se asigură că înțelegem. Comentariile pe care le primesc cu privire la munca mea mă ajută să mă perfecționez.	40%	68%
		46%	75%
		58%	86%
		46%	74%

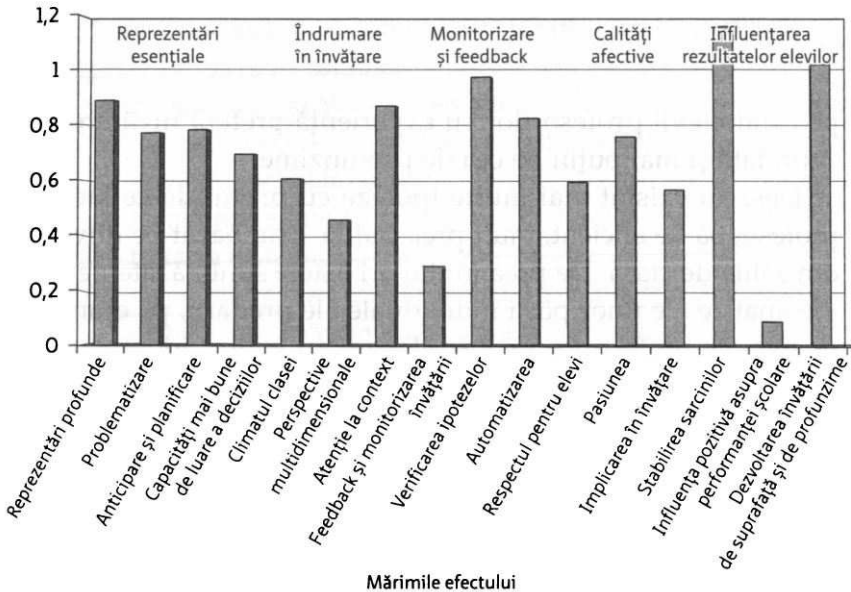
66 riscuri și a se bucura de provocările instruirii, respectul pentru sine și pentru celălalt; elevi care devin cetățeni cu minți iscoditoare și cu o predilecție înspre a deveni niște participanți activi și cu critici la lumea noastră complexă. Pentru ca elevii să dobândească aceste rezultate, profesorii trebuie să stabilească obiective stimulative, mai degrabă decât obiective bazate pe principiul „poți mai mult”, să invite elevii să se implice în aceste provocări și să-și ia angajamentul pentru atingerea acestor obiective.

Cum se deosebesc profesorii experți de profesorii cu experiență la nivelul celor cinci dimensiuni?

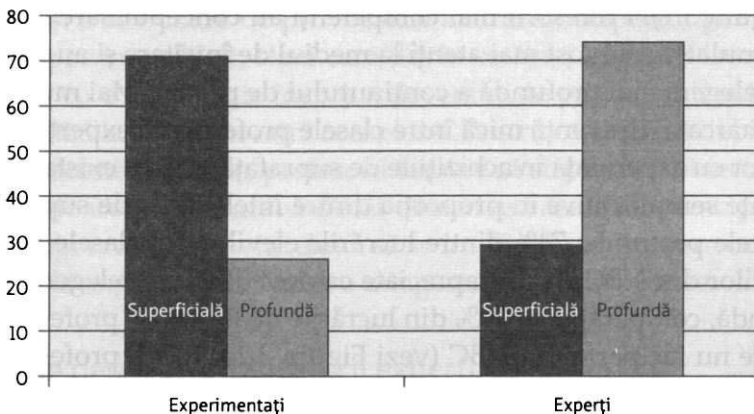
Aceste cinci dimensiuni ale profesorilor experți au fost identificate în urma studierii literaturii de specialitate și au pus bazele unui studiu în care am comparat profesorii certificați din Consiliul Național — NBC („profesorii experți”) cu profesorii care au candidat, dar nu au fost aprobați în NBC („profesorii cu experiență”). În timp ce am chestionat mai mult de 300 de profesori, studiul final s-a concentrat asupra celor care s-au apropiat de punctajul de „trecere”. Am ales 65 de învățători și de profesori de limbă și literatură, jumătate aflându-se imediat peste punctajul de trecere și jumătate imediat sub linie. Pentru fiecare dintre cele cinci dimensiuni ale profesorului expert, am conceput o serie de activități, programe de observare la clasă, interviuri cu profesorul și elevii, chestionare și am colectat materiale de predare pe care le-am analizat (pentru detalii, vezi Smith, Baker, Hattie & Bond, 2008). Există diferențe semnificative între cele două eșantioane de-a lungul tuturor dimensiunilor.

Magnitudinea diferențelor este mai bine sugerată de ilustrația grafică a mărimilor efectului pentru fiecare dimensiune (vezi

Figura 3.1). Profesorii mai competenți au conceput sarcini mai stimulative; au fost mai atenți la mediul de învățare și au avut o înțelegere mai profundă a conținutului de predat. Mai mult, s-a remarcat o diferență mică între clasele profesorilor experți și ale celor cu experiență în achizițiile de suprafață, dar au existat diferențe semnificative în proporția dintre înțelegerile de suprafață și cele profunde: 74% dintre lucrările elevilor din clasele profesorilor din NBC au fost apreciate ca dovedind o înțelegere profundă, comparativ cu 29% din lucrările de la clasele profesorilor care nu fac parte din NBC (vezi Figura 3.2.). Elevii profesorilor experți preferă atât înțelegerea profundă, cât și cea de suprafață,



**Figura 3.1** Mărimile efectului în cazul diferențelor dintre profesorii experți și cei cu experiență



**Figura 3.2** Procentajul activității elevului clasificat ca învățare superficială și profundă

pe când elevii profesorilor cu experiență preferă învățarea de suprafață și mai puțin pe cea de profunzime.

Deși au existat mai multe ipoteze cu privire la ce face un profesor să fie eficient, mult prea puține s-au bazat pe dovezile din sălile de clasă. De prea multe ori listele sunt bazate pe simple analize ale unor părți individuale ale predării, pe eșantioane mici de profesori și pe dascăli care nu au fost identificați ca experți pe baza unui proces riguros de verificare. Studiul amintit mai sus a început cu o studiere amplă a literaturii și a sintezelor câtorva mii de articole. Acest fapt a dus mai apoi către o specificare detaliată a informațiilor ce trebuiau adunate din sala de clasă pe parcursul mai multor zile. Informația a fost codificată în mod independent, folosind metode noi și atractive din metodologia de observare a lecțiilor. Rezultatele sunt clare: profesorii experți diferă de profesorii cu experiență, în special în ce

privește gradul de stimulare a elevilor și, mai mult, în ce privește profunzimea achizițiilor elevului. Învățăceii profesorilor experți demonstrează înțelegerea conceptelor stabilite de obiective educaționale la un nivel mai integrat, mai coerent și mai înalt de abstractizare decât înțelegerea dobândită de elevii din clasele profesorilor cu experiență, dar nonexperți.

## Profesorul motivat

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PREDAREA PASIONATĂ ȘI MOTIVATĂ

4. Dezvoltarea profesională din această școală își propune să ajute profesorii să caute căi spre:
  - a. soluționarea problemelor specifice instruirii;
  - b. interpretarea evenimentelor în curs de desfășurare;
  - c. o atenție sporită la context;
  - d. monitorizarea învățării;
  - e. testarea ipotezelor;
  - f. demonstrarea respectului pentru toți cei din școală;
  - g. demonstrarea pasiunii pentru predare și învățare;
  - h. ajutarea elevilor să înțeleagă complexitatea.

Steele (2009) a folosit studiile noastre pentru a dezvolta un model de „predare motivată”. Autoarea a făcut distincția dintre profesorul „absent”, cel „conștient”, cel „capabil” și cel „motivată”; această motivație vine atât din partea evaluării propriului efect, cât și din partea motivației oferite de elevi — de reacțiile acestora, de învățarea și provocărilor lor. Steele trasează căile

fiecărei dimensiuni: calea pentru rezolvarea problemelor de instruire; calea pentru interpretarea evenimentelor în curs de desfășurare, calea pentru atenția sporită la context, cea pentru monitorizarea învățării, cea pentru testarea ipotezelor, cea pentru demonstrarea respectului pentru toți cei din școală, cea pentru demonstrarea pasiunii pentru predare și învățare și, în fine, calea pentru ajutarea elevilor să înțeleagă complexitatea.

Să luăm, drept exemplu, demonstrarea motivației pentru predare și învățare. Steele constată că motivația nu este ceva misterios: se referă la nivelul de entuziasm pe care profesorul îl arată, la gradul de dedicație față de fiecare elev, față de învățare și față de predarea însăși; motivația poate fi văzută atunci când îi ascultăm pe profesori vorbind despre învățarea elevilor.

*Acești profesori sunt ferm convinși că sunt responsabili pentru învățarea elevilor și își canalizează eforturile spre a face o treabă mai bună în fiecare zi. (Steele, 2009: 185)*

Acești profesori întrevăd metode mai bune prin care le pot preda elevilor lor; ei cred că modul în care vorbesc despre un subiect specific și felul în care îi dirijează pe elevi să-l abordeze poate face fiecare lecție mai captivantă; și mai cred că sunt personal responsabili pentru instruirea elevilor. Majoritatea dintre noi ne aducem aminte de profesorul preferat, pentru că acesta căuta cu adevărat ca noi să îi împărtășim pasiunea și interesul pentru disciplina pe care o preda, părea să facă eforturi suplimentare ca să se asigure că am înțeles, ne tolera greșelile și învăța din ele și se bucura când reușeam să atingem criteriile de succes. Acești profesori motivați au avut la dispoziție același timp, același curriculum, aceleași cerințe de examen, aceleași condiții

materiale, același număr de elevi în clasă ca și ceilalți profesori, dar au transmis cu convingere entuziasmul provocărilor, angajamentul și preocuparea lor pentru învățare.

Steele constată ca aproximativ toți cei ce îmbrățișează profesia de dascăl pornesc cu un sentiment idealist și nobil. Pe măsură ce ne confruntăm însă cu realitățile și provocările școlii și clasei, ne putem îndrepta către patru direcții: să renunțăm (așa cum se întâmplă cu aproximativ 50% dintre profesori în primii cinci ani de școală); să ne detașăm și să ne îndeplinim mecanic rolul de predare; să muncim pentru a deveni competenți și să urmărim să creștem profesional în afara sălii de clasă sau să învățăm să experimentăm bucuria predării motivate. Există o diferență semnificativă între profesorul motivat și cel capabil. Recunosc că și unii experți preferă să vorbească despre *predare* inspirată (mai degrabă decât despre *profesori* inspirați), argumentând că profesorii, în mod individual, pot fi motivați într-o zi, dar nu în mod necesar în toate zilele — și poate nu pentru toți elevii în toate momentele. Într-adevăr, așa este. Știm, de exemplu, că Roger Federer nu este un jucător de tenis strălucit la fiecare lovitură — dar asta nu trebuie să însemne că putem vorbi doar despre jocul motivat în tenis și nu și despre jucătorii motivați în tenis. Federer este plin motivație și mulți dintre noi ar zice că este un jucător expert. În mod similar, profesorii inspirați nu au mereu un act de predare inspirat, dar, probabilistic vorbind, îi putem considera niște profesori motivați. Da, în jocul meu individual de tenis, pot avea ocazional lovituri ca ale lui Roger Federer și, în acele momente, pot fi considerat un jucător motivat (cel puțin, în mintea mea), dar în general nu sunt un expert în tenis.

Cu siguranță, există multe lucruri pe care profesorii motivați *nu* le fac: *nu* folosesc notarea ca metodă de pedeapsă; *nu*

amestecă performanțele academice cu cele comportamentale; *nu* promovează conformarea liniștită în dauna muncii școlare; *nu* folosesc în mod excesiv fișele de lucru; *nu* au așteptări scăzute și nu sunt adepții lui „atâta poate și el”; *nu* își evaluează impactul prin felul în care sunt ascultați, prin parcurgerea curriculumului sau prin justificări pentru impactul scăzut asupra elevilor, *nu* preferă perfecțiunea temei pentru acasă în dauna asumării de riscuri care implică și erori.

Putem avea așteptări mari de la profesori și școli referitoare la impactul semnificativ asupra progresului în învățare al elevilor. Ne așteptăm la asta și din partea antrenorilor de sport — chiar dacă nu câștigă de fiecare dată, vrem să îmbunătățească abilitățile fiecărui jucător, să joace în spiritul respectării regulilor, să dezvolte competențe de lucru individual, dar și în echipă, să valorizeze angajamentul pentru îmbunătățire și să fie corect față de toți jucătorii cu privire la cele două criterii de performanță pentru majoritatea elevilor sportivi (participarea și scopul de a câștiga). Așteptările noastre față de cei din școală nu trebuie să fie cu nimic diferite.

Tema principală ce subîntinde cele cinci dimensiuni ale profesorilor experți discutate în acest capitol se referă la impactul avut de profesori, și nu la trăsăturile personalității lor sau la atribuțiile individuale ale profesorilor (Kennedy, 2010). De aceea, ar fi bine dacă programele de formare pentru profesori s-ar concentra mai mult pe modul cum dascălii debutanți și-ar putea cunoaște efectele pe care le au și mai puțin pe autocunoaștere și predare — astfel, am putea obține rezultate mai bune. Cerința crucială este ca profesorii să-și dezvolte competența de evaluare a efectului pe care îl au asupra elevilor. Nu este atât de

important faptul că, de exemplu, debutanții știu sau nu despre ce înseamnă diversitatea, ci este mai mult urgent ca ei să cunoască ce efecte produc asupra diverșilor elevi cărora le vor preda. Trebuie să fie capabili să reacționeze la situație, la anumiți elevi sau la anumite momente. Profesorii lucrează în situații extrem de variate, au interacțiuni cu elevi diferiți și lucrează în școli cu condiții foarte schimbătoare (orare, pauze, oportunități de colaborare). A aștepta ca ei să aibă un efect semnificativ tot timpul este un imperativ prea mare — dar îndemnul din această carte este ca profesorii să fie atenți în mod constant la tipul și calitatea efectului pe care îl au asupra fiecărui elev.

## Concluzii

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PREDAREA BAZATĂ PE PASIUNE ȘI INSPIRAȚIE

5. Profesionalismul în această școală este obținut de profesori și coordonatori școlari care lucrează în colaborare pentru a asigura prezența „învățării vizibile”.

Adesea există o grabă în a rezolva „problema profesorilor”, dar această direcție este greșită. Mesajul cărții nu ar trebui să ne ducă spre teritoriul pe care activitățile profesorilor sunt cuantificate, profesorii mai bun sunt plătiți mai bine, formarea profesorilor suferă modificări și accesul la această profesie este reglat — desigur, și acestea sunt teme importante și fascinante. În schimb, mesajul cărții se îndreaptă către a abilita fiecare profesor să-și

conștientizeze mai bine efectul pe care îl are asupra elevilor, către a sprijini dascălii în dezvoltarea unei structuri cognitive referitoare la evaluare care să-i ajute să treacă în grupul profesorilor cu adevărat eficienți (al celor care au cu regularitate un impact  $d > 0,40$ ), la care noi toți ar trebui să fim motivați să ne alăturăm.

Așa funcționează o profesie: își propune să identifice pilonii excelenței (și foarte rar aceștia sunt simpli, unidimensionali sau măsurabili printr-un singur test, așa cum arată rezultatele descrise mai sus; își propune să încurajeze colaborarea cu toți cei din breaslă pentru a ridica profesia la un alt nivel; își propune să-i aprecieze pe cei competenți. De prea multe ori, recunoaștem ca trăsătură esențială a profesiei noastre autonomia — libertatea de a preda cum știm noi mai bine, de a alege resursele și metodele pe care le considerăm cele mai potrivite, de a reveni și a îmbunătăți ceea ce deja am făcut de mai multe ori. Așa cum am constatat în *Visible Learning*, avem dovezi evidente că majoritatea, dacă nu toate metodele noastre și resursele de predare au un efect pozitiv asupra achizițiilor școlare — și mulți profesori obțin efecte mai mari decât media. Meseria noastră trebuie să asume noțiunea de succes în predare, ajutându-i pe toți educatorii într-o manieră de colaborare să atingă excelența și recunoașterea efectelor majore atunci când acestea sunt evidente. În orice caz, nu avem niciun drept să predăm cu regularitate într-un mod care îi determină pe elevi să obțină un câștig mai mic de  $d = 0,40$  de-a lungul unui an.

În mod evident, această abordare a evaluării efectelor predării pune accentul mai mult pe învățarea elevilor; adesea am fost mult mai preocupați de predare, decât de învățare. În cel mai bun caz, în înțelegerea unora, învățarea are loc dacă elevul

execută sarcina, demonstrează interes și implicare, respectiv trece „testele”. Cu toate acestea, pentru a ajunge la înțelegerea învățării trebuie să începem cu lumea intimă a fiecărui elev și cu lumea semiprivată a interacțiunilor dintre elevi, ținând cont și de sfera publică a efectelor pe care profesorii le au asupra elevilor. Nuthall (2007) a constatat că 25% dintre conceptele și principiile specifice pe care elevii le învață sunt dependente în mod decisiv de discuțiile particulare dintre colegi sau de alegerea resurselor prin care fiecare elev se poate implica. Esențial este ceea ce se petrece în mintea fiecărui elev, pentru că ideea unei lecții este chiar să ai o influență asupra minților elevilor!

Când elevii sunt întrebați cu privire la ce își doresc de la profesori, reapare aceeași temă a înțelegerii procesului lor de învățare. McIntyre, Pedder și Rudduck (2005) rezumă seria largă de cercetări cu privire la opiniile elevilor și concluzionează că ei vor o focalizare constructivă asupra învățării. Elevii nu se grăbesc să se plângă de nedreptățile observate și nici să descrie caracteristicile personale ale profesorilor; ei vor să vorbească despre propria învățare și modul cum pot să și-o îmbunătățească. Așa cum am arătat în capitolul 7, studiile noastre subliniază importanța pe care elevii o dau „progresului” educațional. Elevii preferă explicațiile concise, recunoașterea faptului că ei învață în ritmuri diferite, sarcini care să conecteze cunoștințele noi de cele asimilate deja, o independență mai mare și o autonomie crescută în învățarea de la clasă. Așa cum au constatat McIntyre și colaboratorii săi, este la fel de ușor, pe cât este de legitim pentru profesori, să afirme că sugestiile elevilor iau rar în considerare complexitatea sarcinilor profesorilor, dar numai acei profesori care cred că percepțiile elevilor sunt importante depun eforturi susținute, necesare implicării mai mari a elevilor în învățare.

1. Folosind Scala Likert de șase puncte (de la „Dezacord total“ la „Acord total“), utilizați cei „7C“ „pentru a măsura progresul efectiv“ discutat anterior. Folosiți răspunsurile ca bază de discuții despre modalitățile în care ați putea schimba ceea ce faceți ca profesor, astfel încât rezultatele elevilor să fie de „5“ sau de „6“.
2. Pentru o instruire de calitate, luați în considerare documentele care prezintă standardele de predare. Discutați despre modul în care s-ar putea folosi acestea pentru a îmbunătăți predarea sau pentru a obține dovezi ale eficienței, după care discutați cu colegii cum ar putea fi schimbată predarea pentru a spori efectele ei asupra *tuturor* elevilor.
3. Invitați toți profesorii să se descrie „cum se văd ca profesori“. Adunați toate răspunsurile (anonime), apoi întâlniți-vă și hotărâți dacă această descriere este în concordanță cu modelul profesorului inspirat și pasionat.
4. Monitorizați subiectele dezbătute în cadrul ședințelor de personal, pauzelor de cafea și întâlnirilor de perfecționare profesională, apoi clasificați-le după domeniile de discuție (de exemplu, organizare, predare, programă, evaluare, elevi). În cazul în care temele nu sunt despre impactul predării, discutați ce ar trebui realizat în această școală pentru a îndrepta discuțiile către impactul predării asupra elevilor — și apoi angajați-vă în aceste dezbateri.
5. Cereți-le profesorilor sau studenților aflați în practică pedagogică să intervieveze elevii (de preferat elevii din clasele altor profesori, pentru a reduce biasarea și presiunea percepută): „Ce înseamnă să fii un «elev bun» în această clasă?“

Discutați rezultatele interviului (mai puțin numele elevilor) cu colegii dumneavoastră din cancelarie.

6. Împreună cu ceilalți profesori, învățați să folosiți categoriile de suprafață și de profunzime ale sistemului de clasificare SOLO (vezi Hattie și Brown, 2004) pentru a dezvolta obiective educaționale, criterii de succes, întrebări pentru testele de evaluare, întrebări de adresat de profesori și elevi la clasă, respectiv pentru oferirea de feedback cu privire la munca elevului. Asigurați-vă că există un nivel ridicat de consens între profesori cu privire la care categorii sunt de suprafață și care de profunzime.
7. Cereți-i fiecărui profesor să se gândească la ultima dată când au demonstrat pasiune în predare. Întrebați-i pe elevi același lucru (despre profesorii lor). Comparați aceste exemple ale predării inspirate și pasionate.

# Partea a II-a

---

## Lecțiile

Scopul următoarelor cinci capitole nu este să susțină că ar exista un traseu liniar de la planificare spre impact, ci să încadreze rezultatele din *Visible Learning* în etapele-cheie de luare a deciziilor după care profesorii lucrează atunci când se angajează în procesul discontinuu de predare și învățare. Deciziile sunt luate adesea pentru a-i angaja pe elevi în activități interesante, a-i stimula să participe la învățare și pentru a ne asigura că, atunci când sună clopoțelul, copiii au reușit să termine sarcinile atribuite și că s-au bucurat de activitate. Astfel de aspirații comune îi pot atrage pe cei binevoitori, pe cei inteligenți sau pe cei cu un nivel înalt de „control inhibitor“, dar nu îi vor convinge pe elevi să participe intens la jocul instruirii. Lingard (2007) și echipa sa au observat 1 000 de lecții și au luat act de nivelurile scăzute ale provocărilor intelectuale. Există mai multe studii observaționale care evidențiază frecvența copleșitoare a profesorilor care vorbesc, pe când elevii stau așteptând pasiv. Aceste comportamente nu se întâmplă la toate orele. Oricum, profesorii trebuie să aibă structuri cognitive (mentale) care să încurajeze efortul intelectual, stimularea și învățarea, pentru că aceste elemente sunt predictorii puternici ai interesului, angajamentului și nivelului ridicat al conceptualizării, ceea ce îi va îndemna pe elevi să reinvestească în învățare.

Se pune deci accentul pe planificare, pe claritatea scopurilor și rezultatelor lecțiilor (atât pentru profesori, cât și pentru elevi), având așteptări sau obiective cu privire la impactul predării și evaluând continuu efectul profesorului asupra elevului. Este important totuși să constatăm că, deși accentul acestei cărți este pus mai degrabă pe profesor, asta nu înseamnă că elevii nu pot învăța din alte surse (cum ar fi internetul, colegii, familia) sau că ei nu pot deveni propriii lor profesori. Această autoeducare este cu siguranță un obiectiv al demersurilor noastre de predare.

Metodele și procesele înfățișate în capitolele care urmează subliniază cât de important este ca profesorii să-și judece reciproc prestațiile, să planifice împreună, să evalueze și să găsească mai multe căi în care să colaboreze. Recunosc că această cerință este consumatoare de resurse. Ideea este de a găsi modalități de promovare în școli a acestor practici de lucru, pentru că aceasta ar conduce la un mod mult mai eficient de utilizare a fondurilor decât se întâmplă în situațiile tipice, în care se alocă fonduri pentru problemele marginale sau de structurare a școlarizării, care adesea au un efect mai slab, cum ar fi școlile de vară ( $d = 0,23$ ), reducerea numărului de elevi dintr-o clasă ( $d = 0,21$ ), gruparea în funcție de abilități ( $d = 0,12$ ), comunitățile cu învățare deschisă ( $d = 0,01$ ), programele extracurriculare ( $d = 0,17$ ) sau repetenția ( $-0,16$ ). Realizarea impactului maxim asupra învățării la elevi depinde de echipele de profesori care colaborează, alături de lideri excelenți și de mentori, care convin asupra rezultatelor dezirabile, stabilesc așteptări înalte, cunosc achizițiile inițiale și cele ideale din învățare, caută continuu dovezile despre impactul lor asupra tuturor elevilor, modifică procesul de predare în lumina evaluărilor și reușesc să influențeze decisiv rezultatele învățării.

## Pregătirea lecției

Proiectarea didactică poate fi realizată în moduri diverse, dar cea mai eficientă este situația în care profesorii lucrează împreună pentru a elabora planuri, pentru a dezvolta idei comune despre ce merită să fie predat, pentru a colabora în sensul înțelegerii convingerilor lor despre stimulare și progres și pentru a evalua impactul concepției lor didactice asupra rezultatelor elevilor.

Există patru elemente cruciale în planificare pe care ar trebui să le luăm în considerare: *nivelurile inițiale de performanță* ale elevilor (achiziții anterioare), *nivelurile dorite* ce ar trebui atinse la finalul unei serii de lecții (semestru sau an) (învățarea vizată) și *rata de progres* de la începutul până la sfârșitul seriei de lecții (performanța). A patra componentă este *colaborarea dintre profesori și spiritul critic în planificare*.

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

6. Școala are și profesorul folosește metode bine întemeiate pentru:

- a. monitorizarea, înregistrarea și punerea la dispoziție, „în timp util”, a aprecierilor cu privire la achizițiile anterioare, actuale și dorite ale elevului;
- b. monitorizarea constantă a progresului elevilor pe parcursul anilor, aceste informații fiind folosite în proiectarea și evaluarea lecțiilor;
- c. formularea de finalități cu privire la efectele așteptate din partea profesorilor asupra învățării elevilor.

## Achizițiile anterioare

David Ausubel afirma:

*... dacă ar trebui să reduc toată psihologia școlară la un singur principiu, aş spune așa: „Cel mai important factor care influențează învățarea este ceea ce elevul știe deja. Verificați aceste cunoștințe și predați-i ținând cont de ele. (Ausubel, 1968: vi)*

Este un fapt că achizițiile anterioare sunt un predictor puternic al succesului lecțiilor ( $d = 0,67$ ).

Bagajul cu care vine la clasă elevul în fiecare an școlar este în foarte mare măsură legat de achizițiile sale anterioare din anii precedenți: elevii străluciți tind să asimileze mai mult, iar cei mai puțin străluciți vin cu acumulări mai modeste. Sarcina noastră ca profesori este să facem să dispară această discrepanță, prin proiectarea unor căi prin care să accelerăm progresul celor care încep cu un handicap, astfel încât să ajungă să fie capabili să țină

pasul cu programa și obiectivele educaționale ale lecțiilor asemenea elevilor foarte buni. Acest lucru presupune cunoașterea traiectoriilor învățării lor, a strategiilor actuale de învățare folosite și a disponibilității lor în a investi în învățare. Astfel, înainte de a proiecta lecția, profesorul trebuie să cunoască ce știe și ce poate să facă deja elevul. Acest fapt îi permite să adapteze lecția în așa fel încât învățăcelul să poată umple golul dintre cunoștințele și noțiunile curente și cele vizate înspre a fi însușite. Astfel, este important să se cunoască foarte clar stadiul actual al elevului și nivelul țintit.

Prin urmare, orice planificare didactică trebuie să înceapă cu o înțelegere profundă a ceea ce elevul știe și poate să facă deja, respectiv a modului în care instruirea își propune să crească rata de progres și nivelul de achiziții pentru fiecare dintre elevi. Preocuparea centrală este de a adăuga o plusvaloare educațională pentru toți elevii, indiferent de unde pornesc aceștia, și de a-i aduce pe toți la nivelul la care să atingă obiectivele propuse.

Unul dintre cele mai importante lucruri pe care profesorii trebuie să le înțeleagă este modul de gândire al fiecărui elev în parte. Prin acest fapt, nu se vizează aflarea a cât mai multe informații despre stilurile de învățare (vizual, kinestezic etc.), despre a căror eficacitate nu există dovezi solide, ci se vrea înțelegerea strategiilor de gândire ale elevilor, astfel încât elevul să fie ajutat să-și dezvolte propriul proces de gândire. Una dintre cele mai bine cunoscute teorii ale învățării — cea a lui Piaget — este încă printre cele mai explicative pe care le cunoaștem. Deși s-au înregistrat progrese semnificative în teoretizare de la momentul când Piaget și-a dezvoltat influența sa cercetare, merită să ne reîntoarcem la munca lui pentru a sublinia cel puțin un fapt-cheie: înainte ca

86 profesorii să-și poată ajuta elevii să însușească noi cunoștințe, ei trebuie să știe manierele diverse în care aceștia gândesc.

Piaget (1973) a susținut că fiecare copil își dezvoltă gândirea de-a lungul unei succesiuni de etape.

1. Prima este etapa „senzorio-motorie“, care are loc de la naștere până la vârsta de 2 ani. Copiii se bazează pe vederea, atingerea și punerea în gură a obiectelor, ei învață legătura dintre corpul lor și mediu. Învață permanența obiectului – adică obiectul poate exista independent de ei, chiar și atunci când nu poate fi văzut.
2. A doua este etapa preoperațională (2–7 ani), în care copilul crede că toată lumea gândește ca el și are dificultăți în a vedea viața dintr-o altă perspectivă decât cea proprie. Pe parcursul acestei etape, copilul învață să formeze concepte și să folosească simboluri și în acest fel să dobândească competențe lingvistice. Gândirea este concretă și ireversibilă; prin urmare, este greu pentru ei să gândească în termeni abstracti sau să deruleze înapoi evenimentele.
3. Abia în etapa următoare, cea a „operațiilor concrete“ (7–12 ani), apare gândirea logică, precum și reversibilitatea, iar copiii încep să aprofundeze conceptele.
4. În etapa operațiilor formale (de la 12 ani până la maturitate), copiii pot gândi într-o manieră abstractă și ipotetică, sunt capabili să formuleze ipoteze și pot gândi prin analogie și metafore.

Desigur, au existat multe critici, modificări și îmbunătățiri ale acestei teorii. Cea mai semnificativă critică se referă la ideea unor etape fixe, legate de vârstă: se susține că elevii pot fi în același timp în mai multe etape (chiar și Piaget admitea acest lucru), că

aceste stadii nu sunt în mod necesar legate de anumite vârste (Piaget susține, și el, că aceste etape sunt doar niște repere) și că nu există o succesiune strictă a lor. Case (1987, 1999) a arătat că atingerea stadiilor de referință în dezvoltarea cognitivă nu are loc într-un ritm uniform în toate domeniile de cunoaștere. El a arătat că stimularea la copii a procesului de prelucrare de informații și exersarea capacităților de memorare ar putea duce la o mai bună înțelegere de ansamblu.

Problema centrală este că adesea copiii pot gândi diferit de adulți/profesori, ceea ce înseamnă că ar trebui să ținem cont de *cum* învață copilul, și nu doar de *ce* învață copilul. Pe baza noțiunilor lui Piaget, Shayer (2003) a dezvoltat un program de „accelerare cognitivă” bazat pe trei factori principali: mintea se dezvoltă ca răspuns la o stare de dezechilibru, astfel încât orice intervenție trebuie să asigure un anumit *conflict cognitiv*; mintea se dezvoltă pe măsură ce învățăm să devenim mai conștienți de propriile procese, preluând controlul asupra lor; dezvoltarea cognitivă este un proces social promovat de un dialog de înaltă calitate cu colegii de clasă, demers susținut de profesori. Programul acesta a avut o mărime de efect de + 0,60.

Shayer (2003) sugerează două principii de bază pentru profesori. În primul rând, profesorii trebuie să se gândească la rolul lor ca la unul de creare de strategii care să crească ponderea copiilor care ajung la un nivel intelectual mai ridicat, astfel încât elevii să poată folosi și practica aceste abilități intelectuale în timpul unei lecții obișnuite — iar pentru asta, profesorii trebuie mai întâi să fie atenți la *cum* gândesc elevii.

*Dacă nu poți evalua nivelurile mentale ale elevilor din clasa ta și, în același timp, care este nivelul intelectual necesar pentru fiecare*

*activitate educativă, cum o să poți planifica și apoi executa — ca răspuns minut după minut la reacțiile copiilor — strategii care să conducă la angajarea deplină a tuturor? (Shayer, 2003: 481)*

În al doilea rând, învățarea este colaborativă și necesită un dialog, iar acest lucru impune ca profesorii să fie atenți la toate nuanțele discuțiilor și acțiunilor care au loc între elevi (mai ales dialogul ce implică toată clasa, prin încurajarea și crearea de oportunități de exprimare a *tuturor* părerilor, comentariilor și criticilor). Acest lucru le permite profesorilor să fie mai conștienți atât de nivelurile de procesare implicate în diferitele aspecte ale activității, cât și de modul în care răspunsurile elevilor reflectă nivelul de procesare — adică, profesorii trebuie să asculte în aceeași măsură în care vorbesc.

O tendință îngrijorătoare este aceea că vârsta medie la care elevii din Anglia trec la etapa operațiilor formale în sensul lui Piaget pare să fie în creștere (Shayer, 2003). Shayer sugerează că motivul ar putea fi atenția sporită acordată testelor care măsoară acumularea de cunoștințe. (Dacă acest rezultat este unul prețuit de autorități, atunci profesorii și elevii învață să găsească modalități eficiente prin care să îndeplinească cele cerute de autorități din partea școlilor, în detrimentul antrenării unor niveluri ridicate de gândire!) Mai mult, nivelurile de procesare mentală specifice pentru 11–12 ani se întind pe parcursul a 12 ani de dezvoltare (în medie, de la vârsta de 6 la 18 ani) și mai puțin de 50% dintre elevii de 11 și 12 ani au atins stadiul operațiilor de gândire formală.

Morala este că trebuie să cunoaștem ce știe deja elevul, să știm cum gândește, după care să ne propunem ca toți elevii să progreseze în sensul definit de criteriile de succes ale lecției.

## ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

7. Profesorii înțeleg atitudinile și predispozițiile cu care elevii vin la oră și își propun să le dezvolte, așa încât acestea să devină factori pozitivi ai învățării.

Pe lângă achizițiile anterioare cu care vin la lecție, elevii mai aduc în sala de curs și multe alte dispoziții și înclinații. Acestea includ motivația de a învăța, strategiile specifice de învățare și încrederea în propria capacitate de învățare. În primii mei ani de cercetare, am petrecut mult timp studiind noțiunea de concept de sine (*self-concept*) și posibilitățile de măsurare a acesteia (Hattie, 1992): cum se văd elevii pe ei înșiși; ce consideră ei ca fiind cel mai important și ce legătură are acest lucru cu învățarea și cu rezultatele propriei învățări. Existau două direcții majore în literatura de specialitate: erau studiile cu privire la structura conceptului de sine (care sunt modalitățile variate în care ne vedem și cum funcționează acestea pentru a forma o concepție globală despre sine?) și mai erau studiile despre procesele asociate conceptului de sine (cum prelucrăm informațiile despre noi înșine?). Am propus un model pentru a aduce aceste două direcții la un loc — construct denumit „modelul funiei” al conceptului de sine (Hattie, 2008).

Metafora funiei dorește să întărească faptul că nu există doar un singur fir care stă la baza conceptului de sine, ci există mai multe care se suprapun, iar rezistența funiei „nu stă în aceea că

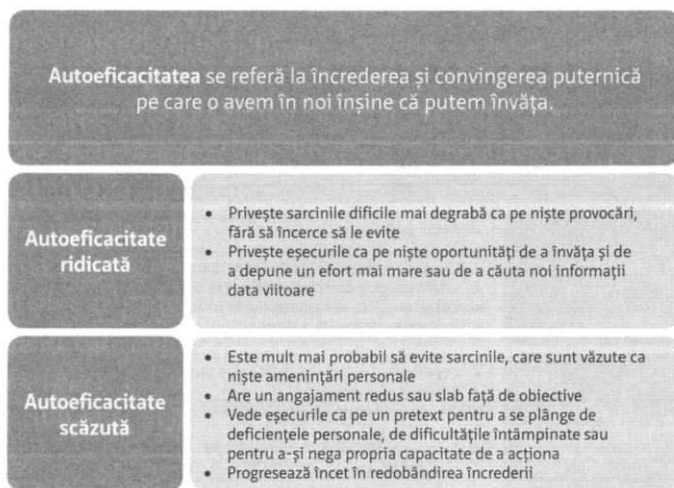
90 vreuna din fibre străbate toată lungimea ei, ci în aceea că multe fibre se suprapun” (Wittgenstein, 2004: paragraful 67). Aceste fibre pot fi asociate cu procesele conceptului de sine — ca auto-eficacitatea, anxietatea, orientarea către performanță sau măiestrie — pe care le folosim pentru a selecta și interpreta informațiile pe care le primim și pentru a ne prezenta în fața celorlalți. Profesorii trebuie să știe cum procesează elevii informația despre ei înșiși, astfel încât să poată dezvolta și întări încrederea elevilor că pot face față sarcinilor dificile, reziliența la eroare și eșec, deschiderea și dorința de a împărtăși informații cu colegii lor și mândria de a investi energie în acțiuni care vor duce spre rezultate de succes.

O teză importantă a modelului funiei este aceea că elevii sunt cei care „aleg” și urmăresc să pună ordine, să asigure o coerență și o predictibilitate lumii lor; facem alegeri în funcție de cum interpretăm evenimentele, de cursul acțiunilor și de importanța pe care o conferim faptului de a lua sau nu anumite decizii (de aceea unii copii obraznici caută situații în care să demonstreze că sunt obraznici). Aceste alegeri tind să ne protejeze, prezinte, păstreze și promoveze sinele, așa încât să putem „pune bază pe noi înșine”, adică să ne menținem stima de sine. Scopul major al instruirii este acela de a le permite elevilor să poată „pune bază pe ei”, ca persoane care învață ceea ce considerăm că merită să fie învățat.

Am petrecut mulți ani lucrând cu adolescenții din închisori: și ei știu cum să se bazeze pe sine și cum să folosească strategii similare de a dobândi o cunoaștere și o înțelegere profunde ale sarcinilor și rezultatelor inadecvate social (Carroll, Houghton, Durkin & Hattie, 2009). Am susținut în studiul citat că și ei apreciază provocarea, angajamentul și pasiunea, că și ei construiesc

multe strategii bine dezvoltate de învățare pentru a reuși în acele domenii în care trebuie să-și dovedească măiestria de învățării. Profesorii și sistemul educațional trebuie să facă din școli niște locuri atrăgătoare, în care putem învăța cunoștințe relevante, dar decidenții din învățământ nu ar trebui să presupună în mod absolut că toți elevii vor veni la școală dornici să împărtășească aceste valori. Dascălii trebuie să reînnoiască invitația pentru elevi de a se angaja în învățarea considerată valoroasă — iar acest lucru implică stimulări adecvate și sprijinirea elevilor să înțeleagă importanța implicării în studiul disciplinelor școlare (Purkey, 1992)

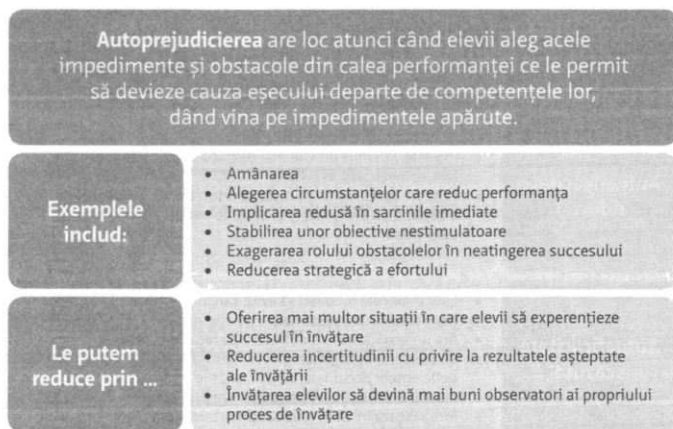
Unele dintre elementele concepției despre sine spre care profesorii ar trebui să se aplece mai mult și să le modifice acolo unde este nevoie includ autoeficacitatea, autoprejudicierea, automotivarea, autodeterminarea (impunerea unor obiective



**Figura 4.1** Autoeficacitatea

92 proprii), dependența, subaprecierea de sine, perfecționismul, neajutorarea și comparația socială.

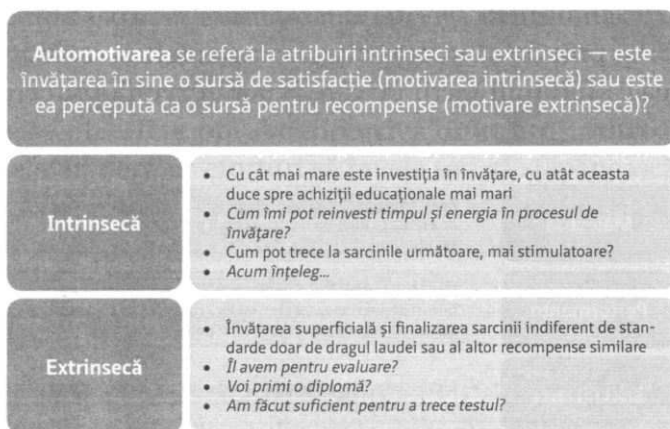
*Autoeficacitatea* Aceasta se referă la încrederea și credința puternică pe care o avem în legătură cu noi înșine că putem performa la învățatură. Cei cu o autoeficacitate ridicată sunt mult mai predispuși să vadă sarcinile dificile mai degrabă ca pe niște provocări, decât să le evite, iar atunci când au eșecuri, le văd ca pe niște oportunități de a învăța și de a depune un efort mai mare sau de a căuta noi informații data viitoare. Cei cu o autoeficacitate scăzută sunt mult mai predispuși să evite sarcinile, pe care le văd ca pe niște amenințări personale; cel mai probabil ei au un angajament redus sau slab față de obiective și sunt mai predispuși, dacă ajung în „situații de eșec”, să se lamenteze despre deficiențele personale, dificultățile întâmpinate sau să-și nege propria forță, progresând lent în redobândirea încrederii.



**Figura 4.2** Autoprejudicierea

**Autoprejudicierea** Are loc atunci când elevii aleg acele impedimente și obstacole din calea performanței care le permit să devieze cauza eșecului departe de competențele lor, dând vina pe impedimentele apărute. Exemplele includ: amânarea, alegerea circumstanțelor care reduc performanța (de exemplu, „câinele mi-a mâncat tema”), implicarea redusă în sarcinile imediate, stabilirea unor obiective nestimulatoare, exagerarea rolului obstacolelor în neatingerea succesului și reducerea strategică a efortului. În caz de eșec, persoana își va găsi o scuză imediată. Putem reduce autoprejudicierea prin oferirea mai multor situații de reușită în învățare, prin reducerea incertitudinii cu privire la rezultatele învățării și prin învățarea elevilor să devină mai buni observatori ai propriului proces de învățare.

**Automotivarea** Aceasta se referă la atribuiri intrinseci sau extrinseci: este învățarea în sine o sursă de satisfacție (motivare intrinsecă) sau este ea percepută ca o sursă pentru recompense (motivare extrinsecă)?

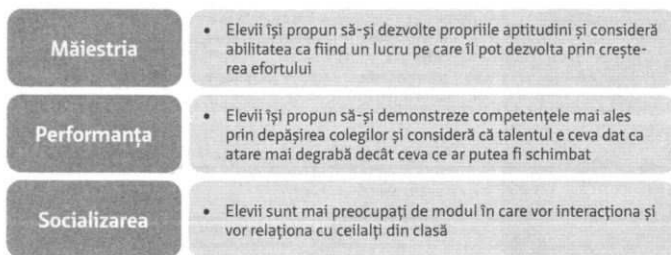


**Figura 4.3** Automotivarea

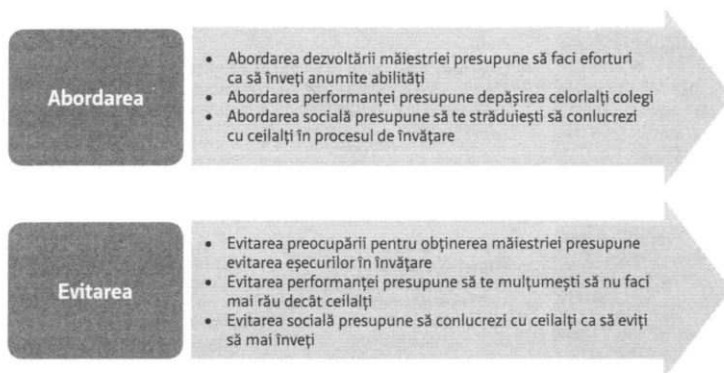
94 intrinsecă) sau este percepută ca o sursă de recompense (motivare extrinsecă)? „Cum pot reinvesti mai mult în procesul de învățare?“, „Cum pot trece la sarcinile următoare, mai stimulative?“ și „Acum înțeleg...“ sunt exemple ale primei atribuiri. „Îl avem la testare?“, „Voi primi o diplomă?“, „Am făcut suficient pentru a trece testul?“ sunt exemple ale automotivării extrinseci. O combinație a celor două este probabil necesară, dar cu cât balanța se îndreaptă mai mult către motivarea intrinsecă, cu atât mai mare va fi implicarea în învățare, care va duce ulterior la achiziții mai mari. Prea multă motivare extrinsecă poate duce spre o învățare superficială, la finalizarea sarcinii indiferent de standarde doar de dragul laudei sau al altor recompense similare.

*Autodeterminarea* Există o literatură bogată despre scopurile pe care elevii pot să și le impună. Există trei tipuri principale de obiective autoimpuse, după cum urmează.

- *Obiectivele orientate spre dezvoltarea măiestriei* apar atunci când elevii își propun să-și dezvolte competențele și consideră abilitatea ca fiind un lucru pe care îl pot dezvolta prin creșterea efortului.



**Figura 4.4** Autodeterminarea

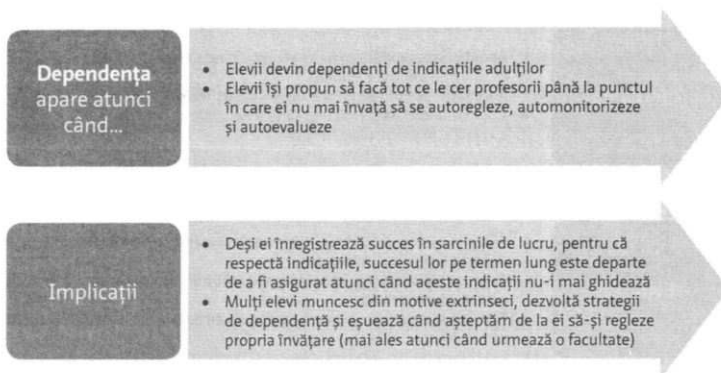


**Figura 4.5** Abordarea și evitarea

- *Obiectivele de performanță* intervin atunci când elevii își propun să-și demonstreze competențele specifice prin depășirea colegilor și consideră abilitățile ca ceva dat, mai greu de schimbat
- *Obiectivele sociale* intervin atunci când elevii sunt mai preocupați de cum vor interacționa și vor relaționa cu ceilalți membri ai clasei.

Aceste obiective pot fi deopotrivă obiective „de abordare” (când elevul depune eforturi să învețe sau să stăpânească materia) sau „de evitare” (când elevii depun eforturi doar ca să nu performeze mai slab decât înainte sau decât ceilalți). Corelația cu achizițiile este mai mare pentru obiectivele „de abordare” decât pentru cele „de evitare”.

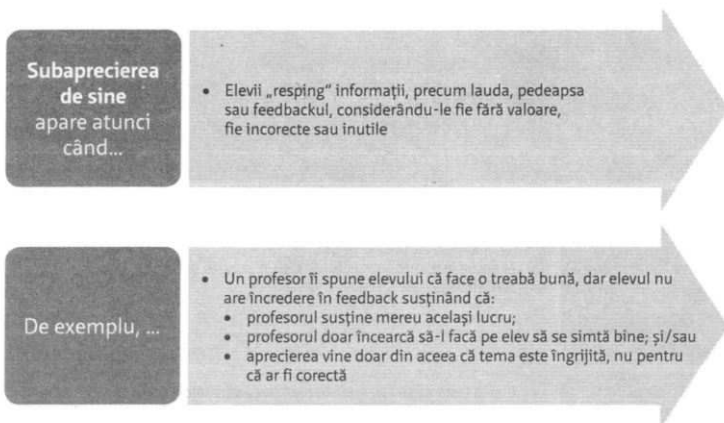
*Dependența* Aceasta apare când elevii ajung dependenți de indicațiile adulților. În multe clase, mai ales în cele foarte bune, elevii își propun să facă tot ce le cer profesorii până la punctul



**Figura 4.6** Dependența

în care ei nu mai învață să se autoregleze, automonitorizeze și autoevalueze. Deși înregistrează succes în sarcinile de lucru pentru că respectă indicațiile, succesul lor pe termen lung este departe de a fi asigurat atunci când aceste indicații nu-i mai ghidează. Am întâlnit mulți elevi deștepți care muncesc din motive extrinseci, dezvoltă strategii de dependență și eșuează atunci când se așteaptă de la aceștia să-și regleze propria lor învățare (mai ales atunci când urmează o facultate).

*Subaprecierea de sine* Aceasta poate fi invocată de elevii care „resping” informații, ca lauda, pedeapsa sau feedbackul, considerându-le fie fără valoare, fie incorecte sau inutile. De exemplu, atunci când un profesor îi spune elevului că face o treabă bună, reacția elevului este exprimată prin afirmații, ca: „Profesorul susține mereu același lucru”, „Profesorul doar încearcă să mă facă să mă simt bine” sau „Este doar pentru că tema mea este îngrijită, nu pentru că este corectă”.



**Figura 4.7** Subaprecierea de sine

*Perfecționismul* Acesta vine sub mai multe forme: ne putem fixa standarde proprii, care sunt atât de înalte, încât atunci când nu reușim să le atingem, vedem acest lucru ca pe un eșec; putem aștepta ca resursele să fie perfecte și să dăm vina pe lipsa lor (de exemplu, lipsa timpului) atunci când nu reușim; putem amâna (procrastinarea) rezolvarea, deoarece condițiile nu ar fi prielnice pentru succes; putem să ne agățăm de detalii irelevante și să investim mult prea

**Perfecționismul**

Putem stabili standarde proprii, care sunt atât de înalte, încât atunci când nu reușim să le atingem, vedem acest lucru ca pe un eșec.

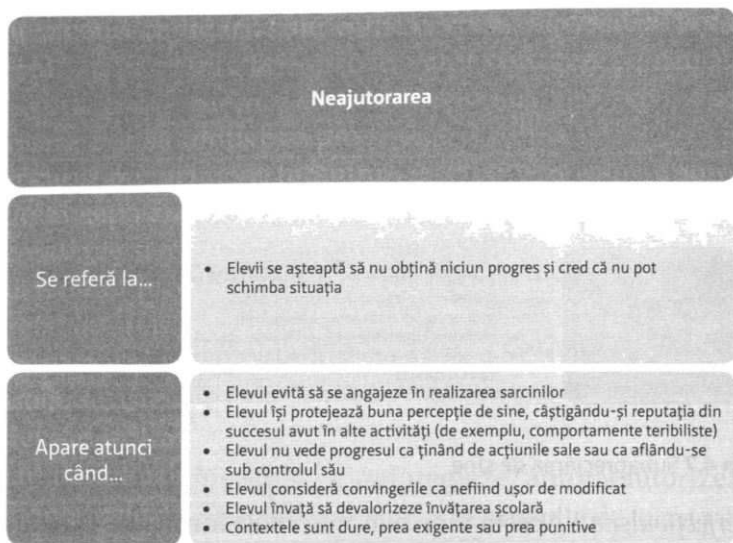
Putem aștepta ca resursele să fie perfecte și să dăm vina pe lipsa lor (de exemplu, lipsa de timp) atunci când nu reușim.

Putem amâna rezolvarea, deoarece condițiile nu sunt prielnice pentru succes.

Putem să ne agățăm de detalii irelevante și să investim timp mult prea mult în sarcini care să nu merite efortul.

Avem o abordare de tipul „totul sau nimic”, având convingerea că sarcina este una care merită fie un efort în exces, fie niciunul.

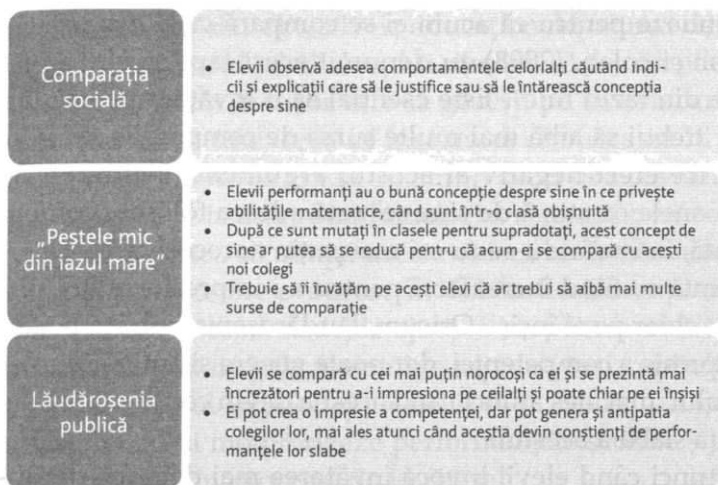
**Figura 4.8** Perfecționismul



**Figura 4.9** Neajutorarea

multă vreme în sarcini care să nu merite efortul sau putem avea o abordare de tipul „totul sau nimic”, având convingerea că sarcina este una care merită fie un efort în exces, fie niciunul. Deși poate exista și un sentiment de plăcere care să vină din efortul silitor depus, e mult mai probabil să apară efecte negative.

*Neajutorarea* Aceasta se referă la elevii care se așteaptă să nu obțină niciun progres și cred că nu pot schimba situația. În acest context, elevul evită să se angajeze în realizarea sarcinilor, își protejează buna percepție de sine câștigându-și reputația din succesul altor activități (de exemplu, comportamentele teribiliste) și nu vede aceste reușite ca fiind cauzate de acțiunile sale sau ca aflându-se sub controlul său. Această neajutorare vine



**Figura 4.10** Comparația socială

din eșecurile școlare anterioare, din ideea că, de obicei, convingerile nu sunt ușor de modificat, ci sunt mai degrabă fixe, din stima de sine scăzută, din disprețuirea învățării școlare, din lipsa unor strategii de învățare adecvate sarcinii și din faptul de a fi într-un context care este dur, prea exigent sau prea punitiv (Au, Watkins, Hattie & Alexander, 2009).

*Comparația socială* Aceasta este mereu prezentă în sala de clasă. Elevii observă adesea comportamentele celorlalți căutând indicii și explicații care să le justifice sau să le întărească propria concepție despre sine. De exemplu, elevii foarte buni la matematică pot avea o concepție despre sine favorabilă în ce privește matematica dacă se află într-o clasă tipică cu elevi de medie la matematică; dar după ce sunt transferați în clasele pentru elevi supradotați la matematică, acest concept de sine ar putea să se

100      diminueze pentru că acum ei se compară cu acești noi colegi. Marsh și colab. (2008) au denumit acest fapt efectul „peștelui mare din iazul mic”. Este esențial să îi învățăm pe acești elevi că ar trebui să aibă mai multe surse de comparație, ca să reducă orice efect negativ al acestui argument (Neiderer, 2011). Persoanele cu stimă de sine scăzută adesea folosesc comparația socială, măsurându-se cu cei mai puțin norocoși ca ei; apoi, ei se prezintă ca fiind încrezători pentru a-i impresiona pe ceilalți și poate chiar pe ei înșiși. Oricum, laudăroșenia publică poate crea o impresie a competenței, dar poate genera și antipatia colegilor elevului, mai ales atunci când aceștia devin conștienți de performanța slabă a acestuia.

Atunci când elevii invocă învățarea mai degrabă decât strategiile de performanță, acceptă feedbackul mai degrabă decât să-l ignore, stabilesc mai curând criteriile dificile decât obiective la îndemână, își compară achizițiile cu criteriile disciplinare mai degrabă decât cu performanțele celorlalți elevi, dezvoltă mai degrabă o eficacitate a învățării ridicată decât una scăzută, dovedesc un bun autocontrol personal mai degrabă decât o neajutorare învățată în situațiile școlare, atunci ei vor fi mult mai predispuși să înregistreze un progres școlar și în a investi în învățare. Aceste predispoziții pot fi predate; pot fi învățate.

Cu cât mai transparente sunt obiectivele educaționale elaborate de către profesori, cu atât mai probabil este ca elevul să se implice în activitatea necesară atingerii obiectivului. De asemenea, cu cât elevul este mai conștient de criteriile de succes, cu atât mai bine poate să vadă și să aprecieze acțiunile specifice care trebuie întreprinse pentru a atinge aceste criterii. Desigur, el ar putea alege să nu se implice, să rămână neimplicat în mod activ sau pur și simplu să aștepte și să vadă. Dacă profesorul

nu stabilește foarte clar obiectivele educaționale, atunci de cele mai multe ori singurul țel al elevului rămâne să se compare cu ceilalți elevi — și cât de ușor este să găsești pe cineva care nu este atât de bun ca tine, ceea ce înseamnă că succesul îți este garantat! Schunk (1996) a arătat că, atunci când obiectivele sunt prezentate limpede la începutul lecției, elevii capătă o mai mare încredere că ar putea să atingă aceste obiective. Încrederea lor crește pe măsură ce fac progrese în dobândirea competențelor; prin urmare, această nădejde ajută la susținerea motivației și performanței. Evaluările formative rapide (vezi capitolul 7) folosite pe parcursul lecțiilor ajută elevii să-și „vadă” progresul și, în acest fel, să-și monitorizeze performanțele școlare și să-și crească încrederea în procesul de învățare.

## Învățarea orientată către scop

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

8. Profesorii din școală planifică împreună serii de lecții, obiective educaționale și criterii de succes în funcție de exigențele curriculare cele mai importante.

Există două părți în procesul învățării orientate spre scop: prima este să fii foarte clar despre ce urmează să fie învățat în cadrul lecțiilor (obiective educaționale); a doua este să ai modalități de a ști când învățarea dorită a fost atinsă (criterii de reușită). Învățarea orientată spre scop implică ideea ca profesorul să știe unde se îndreaptă cu lecția și să se asigure că elevul știe încotro

102 merge. *Aceste căi trebuie să fie transparente pentru elevi.* Claritatea profesorului este esențială și mă refer la limpezimea predării așa cum este văzută de elevi. Profesorii trebuie să știe cum să-i țină pe drumul cel bun al obiectivului educațional și apoi cum să evalueze reușita în atingerea obiectivului. Finalitățile educaționale transparente pot, de asemenea, să ducă la o mai mare încredere între elev și profesor, în așa fel încât ambele părți să devină mai implicate în procesul didactic și să investească mai mult pentru apropierea de țintă. Aceasta nu înseamnă să știi când și dacă și-au terminat elevii sarcina, ci să știi dacă au însușit cunoștințele și priceperile în raport cu obiectivele lecției.

## Obiectivele învățării

Obiectivele (intențiile de învățare) specifice oricărei lecții trebuie să fie o combinație de învățare de suprafață, de profunzime și conceptuală, cu o dozare exactă care depinde de decizia profesorului, și care se bazează pe felul în care lecția se încadrează în curriculum. Obiectivele pot fi pe termen scurt (pentru o lecție sau pentru o parte a lecției) sau pe termen lung (pe parcursul unei serii de lecții) și astfel pot fi urmărite în termeni de importanță și eficiență, în funcție de învățarea dorită și de durata lecției sau lecțiilor. Obiectivele educaționale funcționale sunt acele finalități care sunt clare pentru elevi și îi ajută să vadă tipul sau nivelul de performanță pe care trebuie să-l atingă; le arată unde și când să investească energie, strategii și eforturi cognitive și unde se regăsesc poziționați pe traiectoria spre o învățare reușită. Astfel, ei știu când au atins învățarea vizată. Profesorii eficienți planifică o lecție cu folos prin alegerea de obiective care să fie suficient de stimulatoare și prin organizarea situațiilor de învățare care îi

vor ajuta pe elevi să atingă aceste obiective. Dacă profesorii pot încuraja elevii să se implice pentru atingerea acestor obiective educaționale și dacă ei le oferă feedback despre cum să aibă succes în învățare pe măsură ce lucrează pentru a atinge obiectivele, atunci va fi mai probabil ca finalitățile să fie atinse.

Obiectivele didactice descriu ceea ce ne dorim ca elevii să învețe, iar claritatea acestora se află în centrul evaluării formative. Dacă profesorii nu sunt foarte clari cu privire la ce doresc ca elevii lor să învețe (și cum arată rezultatele acestei învățări), este puțin probabil ca ei să poată oferi niște evaluări corecte pentru acele secvențe de învățare.

Clarke, Timperley și Hattie (2003) au observat câteva componente importante ale obiectivelor educaționale și ale planificării, după cum urmează:

- Împărtășiți obiectivele educaționale cu elevii, astfel încât aceștia să le înțeleagă și să știe cum arată reușita. E mai mult decât să pui elevii să recite obiectivele învățării la începutul lecției; este vorba despre o înțelegere profundă a ceea ce se dorește, a ceea ce înseamnă reușita și a modului în care sarcina este conectată cu obiectivul.
- Nu toți elevii clasei vor lucra în același ritm și nu toți vor începe din același punct; de aceea este important să se adapteze proiectul didactic la obiective, pentru a-l face accesibil pentru toți elevii.
- Trecerea de la exigențele curriculare la formularea așteptărilor privind performanța și apoi la obiectivele învățării este uneori complexă deoarece documentele curriculare nu urmează toate același format și învățarea nu are loc în secvențe cursive, liniare.

- Obiectivele educaționale și activitățile didactice pot fi grupate, pentru că o activitate poate contribui la mai mult decât un obiectiv educațional și un singur obiectiv educațional poate avea nevoie de mai multe activități pentru ca elevii să-l înțeleagă pe deplin.
- Obiectivele învățării sunt ceea ce propunem ca elevii să învețe. Ei pot, de asemenea, învăța și alte lucruri care nu au fost planificate (care pot fi pozitive sau negative), iar profesorii trebuie să fie conștienți de consecințele neintenționate.
- Terminați fiecare lecție făcând referire la obiectivele educaționale și ajutați elevul să înțeleagă cât de aproape este față de criteriile de reușită.

O problemă-cheie este că elevii adesea au nevoie să li se explice obiectivele educaționale și criteriile de reușită. Sandra Hastie (2011) și-a pus întrebarea cu privire la natura obiectivelor pe care elevii și le stabilesc pentru ei înșiși în gimnaziu. A aflat că, în cel mai bun caz, elevii își stabilesc obiective de performanță cum ar fi: „Îmi propun să finalizez activitatea mai repede, mai bine sau să muncesc mai mult”. După care a efectuat o serie de studii pentru a-i învăța pe elevi să-și fixeze obiective orientate pe dezvoltarea competențelor, pe măiestrie („Îmi propun să înțeleg conceptele nou-achiziționate”), dar acestea nu s-au dovedit atât de eficiente pe cât ar fi fost dacă profesorii ar fi fost învățați cum să-și ajute elevii să-și fixeze acest tip de obiective. Profesorilor li s-au oferit strategii de a le prezenta elevilor lor cum să-și fixeze și să-și scrie cele mai bune obiective personale, li s-a arătat importanța obiectivelor SMART (care sunt Specifice, Măsurabile, Ambițioase, orientate spre Rezultat și încadrate de Timp), cum pot împărți obiectivele în micro-obiective, cum pot

face obiectivul atractiv, cum ar arăta reușita în raport cu obiectivul și cum elevii ar putea completa un jurnal cu întrebări de autoevaluare. Jurnalul invită elevii, ajutați de profesorii lor, să scrie trei obiective pentru ei înșiși plecând de la secvențele pe care urmează să le învețe. După care li se oferă exemple cu privire la modul în care arată reușita în funcție de obiective și cum să se evalueze după fiecare lecție.

Întrebările de dinaintea lecției au fost, printre altele:

- „Care sunt obiectivele de astăzi?”
- „Cât de mult știu deja despre obiectivele de astăzi?” (de la „nimic” la „foarte mult”)
- „Cred că obiectivul de astăzi va fi...” (de la „foarte greu” la „foarte ușor”)
- „Cât de mult efort o să depun pentru obiectivul de astăzi?” (de la „niciunul” la „foarte mult”)

Întrebările de după lecție au inclus, printre altele:

- „Care a fost obiectivul zilei de azi?”
- „Am atins oare acest obiectiv?” (de la „deloc” la „complet”)
- „Cât de mult efort am depus pentru atingerea obiectivelor?” (de la „nu prea mult” la „foarte mult”)

Apoi, elevilor li s-au oferit niște justificări de bifat, prin care să explice de ce cred că au reușit să atingă acest obiectiv, ca de exemplu:

- „Am dorit să învăț despre subiectul lecției de astăzi”;
- „Am vrut să realizez obiectivul lecției de astăzi”;

- „Am fost atent“;
- „Mi-am verificat răspunsurile“;
- „Am căutat să văd de ce am înțeles greșit“;
- „M-am uitat la exemplele din manual“ etc.

În mod similar, elevii au ales justificările adecvate pentru nereușita în atingerea obiectivului zilei, ca de exemplu:

- „Am fost distras“;
- „Am renunțat“;
- „A fost prea greu“;
- „A fost prea ușor“;
- „Nu am înțeles ce trebuia să fac“;
- „M-am grăbit pentru că am vrut să termin mai repede“;
- „Profesorul a fost mult prea ocupat cu ceilalți“ etc.

Pentru cei 339 de elevi, mărimea efectului pentru note de la matematică, comparând grupul cu obiective explicitate cu grupul de control pe parcursul a opt săptămâni, a fost de 0,22 — un câștig rezonabil pentru o investiție mică. La fel de important, s-au înregistrat multe îmbunătățiri ale atenției și motivației, un angajament sporit către atingerea obiectivelor și informații specifice oferite profesorilor cu privire la motivul pentru care elevii au atins sau nu obiectivele. Atunci când profesorii le explică elevilor cum să stabilească obiectivele centrate pe dezvoltarea competențelor și cum arată reușita pentru aceste obiective, există o atenție sporită și o motivație de a reuși, de unde și mai mult succes. Acestea devin niște competențe învățate, cu consecințe importante.

Un alt mod util de stabilire a obiectivelor este prin stabilirea de recorduri personale. Andrew Martin (2006) a demonstrat utilitatea acestei metode și cum recordurile personale pot îmbunătăți plăcerea de a învăța, participarea la clasă și tenacitatea. El a distins două dimensiuni ale recordurilor personale (RP): specificitatea și caracterul stimulat. Recordurile personale pot reduce ambiguitatea referitoare la ceea ce urmează să fie realizat, apoi, nivelul de stimulare al RP trebuie să fie mai ridicat decât cel mai bun nivel de performanță precedent. Cel mai important, RP se referă la atingerea unui *standard personalizat*, ceea ce îl distinge de multe alte obiective. Recordurile personale sunt competitive (legate de recordurile anterioare) și conduc la dezvoltare (reușita duce spre o performanță îmbunătățită).

Martin a menționat că RP ajută la susținerea motivației și îi ajută pe elevi să identifice nivelul de conștientizare, accesibilitate și ajustare al obiectivelor, ceea ce implică utilizarea de strategii diverse pentru a le realiza. La fel de important, lupta pentru atingerea RP va fi utilă pentru o învățare de succes, chiar dacă obiectivele vizează dezvoltarea de competențe.

*Intervențiile centrate pe recorduri personale pot căuta să dezvolte competențele elevilor în fixarea de obiective școlare personalizate care să fie specifice și mai stimulative, pe cât se poate, decât cele realizate anterior și să ajute elevii să dezvolte strategii pentru a atinge aceste obiective. (Martin, 2006: 269)*

Obiectivele sunt importante pentru profesori. Butler (2007) a constatat că profesorii au orientări diferite în ceea ce privește modul lor de gândire despre obiectivele de predare. Mai întâi,

el a rugat profesorii să spună ce consideră a fi „o zi reușită“; a descoperit patru factori diferiți de motivație, așa cum sunt rezumați în Tabelul 4.1.

O corelație-cheie a acestor motivații se referă la nevoia de îndrumare resimțită de elevi: doar abordarea bazată pe măiestrie pedagogică a fost asociată cu perceperea elevului care solicită ajutor ca pe un factor util pentru promovarea învățării. Acești profesori le-au transmis elevilor că a pune întrebări este o manieră bună de a învăța, au oferit oportunități pentru aceste chestionări, au invitat elevii să-și recunoască erorile și să le depășească, au promovat mesajul că a cere ajutorul nu este un semn al neprieteperii, ci o dorință de a învăța și au fost mai predispuși să răspundă acestor solicitări de îndrumare. Acești profesori au simțit că au succes atunci când învață ceva nou, când ceva din clasa lor îi face să gândească, când depășesc dificultățile și când realizează că predau mai bine decât o făceau în trecut. Ei tindeau să

**Tabelul 4.1** Patru factori majori implicați în atitudinea profesorilor față de obiectivele lor educaționale

Patru factori majori	Exemple	Motivațiile sau înclinațiile profesorilor
Abordarea bazată pe măiestrie	„Am învățat ceva nou despre mine; întrebările elevilor mi-au dat de gândit“	A demonstra o măiestrie în predare
Abordarea bazată pe achiziții	„Clasa mea a avut un punctaj mai ridicat decât al celorlalte clase; planurile mele de lecție au fost cele mai bune“	A învăța și dobândi cunoștințe și deprinderi profesionale
Abordarea de evitare a perfecționării	„Elevii nu au pus întrebări grele; clasa mea nu a fost chiar cea mai proastă la examene; clasa mea nu este cu mult în urmă“	A evita să arate abilitățile slabe de predare
Abordarea de evitare a achizițiilor	„Nu a fost nevoie să-mi pregătesc lecțiile; am trecut și de ziua asta fără să muncesc din greu; nu am avut nicio lucrare de notat“	A trece peste zi cu foarte puțin efort

spună că au predat cel mai mult în moduri care să susțină orientarea elevilor către dezvoltarea competențelor și că tot ei le-au oferit elevilor provocări și sarcini stimulatoare care promovau gândirea critică și independentă (Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010).

Ultimele două motivații (evitarea perfecționării și evitarea achizițiilor), în mod special, au fost asociate cu evitarea — și chiar subminarea — nevoii de îndrumare resimțită de copii. Elevii din clasele acestor profesori au relatat că au trișat mai des, că sunt mai puțin predispuși să ceară îndrumări de la acești profesori, că li se dau sarcini mai ușoare și că iau mai lesne note mari. Tot ei au spus că acei colegi care pun întrebări sau caută îndrumare sunt considerați a fi mai puțin inteligenți de către acești profesori.

Avem deci nevoie de profesori centrați pe măiestrie și pe dezvoltarea competențelor.

## Criteriile de reușită

Criteriile de reușită se referă la cunoașterea finalităților — însă cum știm că am ajuns la destinație? Un obiectiv didactic, de exemplu „Să învețe să folosească în mod sugestiv adjectivele“, nu le oferă elevilor și criteriile de reușită sau reperele după care vor fi notați. Imaginați-vă că v-aș cere pur și simplu să intrați în mașina dumneavoastră și să conduceți; la un moment dat, brusc, v-aș spune că ați reușit să ajungeți unde voiam eu (asta dacă veți ajunge acolo). Mult prea mulți elevi așa ajung să perceapă învățarea. În cel mai bun caz, ei știu că, atunci când vor ajunge la destinație, li se va cere mai mult („să conducă“ mai departe) și nu e de mirare că mulți elevi se deconectează de la învățarea școlară. În cazul „adjectivelor sugestive“, două criterii de reușită ar putea

110 fi: „Ar trebui să utilizați cel puțin cinci adjective sugestive” sau „Ar trebui să folosiți un adjectiv așezat după un substantiv în cel puțin patru situații, iar aceasta să vă ajute să descrieți detaliat o imagine, astfel încât cititorul să simtă, de exemplu, jungla și să perceapă lumina acesteia”. Elevii pot fi implicați activ în procesul de elaborare a criteriilor de reușită, stabilindu-le împreună cu profesorul.

Nu ar trebui să facem greșeala de a elabora criteriile de reușită doar referindu-ne la finalizarea sarcinii, sau doar la caracterul interesant al lecției; rolul major al acestor criterii este să îi determinăm pe elevi să se implice și să se arate interesați de provocările învățării. Stimularea didactică este cea care ne face să investim în urmărirea obiectivelor și să ne angajăm în atingerea acestora.

## Cinci componente ale obiectivelor educaționale și criteriilor de succes

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

9. Există dovezi că lecțiile bine proiectate:
  - a. oferă stimuli adecvați care încurajează angajamentul elevului în a investi în învățare;
  - b. valorifică și întăresc încrederea elevului că va atinge obiectivele educaționale;
  - c. se bazează pe așteptări suficient de înalte față de rezultatele elevilor;

- d. îi determină pe elevi să-și impună obiective centrate pe dezvoltarea competențelor și să fie dispuși să reinvestească în învățarea lor;
- e. presupun obiective educaționale și criterii de reușită cunoscute explicit de către elevi.

Există cinci componente esențiale ale ecuației educaționale considerate în termeni de obiective educaționale și criterii de reușită: provocarea școlară; angajamentul; încrederea; așteptările ridicate și înțelegerea conceptuală.

## 1. Provocarea școlară

Stimularea școlară este un termen relativ, depinzând de performanța și cunoștințele actuale și de criteriile de reușită care decurg din obiectivele educaționale. Provocarea nu ar trebui să fie atât de dificilă încât obiectivul să pară inaccesibil, ci să țină cont de nivelul de achiziții anterioare ale elevului, dar și de autoeficacitatea sa, adică încrederea în propriile-i forțe; mai degrabă, profesorii și elevii trebuie să fie capabili să vadă calea spre atingerea acestor obiective stimulative — o cale care include strategii pentru înțelegerea obiectivului, o implementare a acțiunilor concrete înspre atingerea obiectivului și (preferabil) un angajament înspre a-l atinge.

Unul dintre aspectele fascinante se referă la legătura dintre stimulare (provocare) și ceea ce deja cunoaștem: în majoritatea sarcinilor școlare, trebuie să ajungem să asimilăm 90% din achizițiile vizate, pentru a ne bucura și pentru a profita din plin de

112 această provocare (Burns, 2002). La citire, această țintă este chiar cumva mai mare: trebuie să știm mai mult de 95–99% dintre cuvintele de pe pagină înainte de a ne bucura de provocarea de a lectura acel text (Gickling, 1984). Achiziții mai mici de 50% ne asigură, practic, că elevii nu se vor implica și că succesul lor va fi limitat.

Profesorii văd adesea provocarea ca rezidând în sarcina însăși — adică, sarcina reprezintă deja o provocare școlară, căci elevii văd provocarea în dificultatea de a realiza sarcina, ca atunci când spun: „Asta îmi dă dureri de cap” (Inoue, 2007). Sarcinile pot fi în mod inerent dificile, însă doar în cazul în care elevul investește și este interesat de sarcină; altfel, acestea pot să nu fie stimulatoare pentru ei. În timp ce provocarea este ingredientul de bază al învățării eficiente, miza constă în cum să faci această provocare adecvată elevului. Iată de ce este atât de important să legăm sarcina de achizițiile anterioare.

Există de asemenea o relație reciprocă între caracterul provocator al obiectivelor și eficiența feedbackului. Cu cât obiectivele sunt mai dificile, cu atât feedbackul este mai eficient. Dacă obiectivele sunt ușoare, feedbackul are un efect mai mic. Dacă știi deja ceva, atunci oferirea de feedback are o valoare scăzută.

Problema cu noțiunea de provocare școlară este că aceasta este individuală: ceea ce este cu mult peste puterile unui elev la un moment dat poate fi ușor de atins pentru un altul. Carol Tomlinson (2005: 163–4) a rezumat acest lucru foarte bine:

*Unul dintre rolurile esențiale ale profesorilor este să se asigure că provocarea școlară este calibrată la nevoile speciale ale elevilor într-un moment anume, iar această cerință este vitală pentru*

*performanța elevului. În înțelegerea noastră, elevul învață doar atunci când munca are un grad de dificultate moderat și doar dacă i se oferă îndrumare în dezvoltarea competențelor care păreau inițial de neatins.*

Atunci când ne confruntăm cu o provocare, adesea resimțim disonanță, dezechilibru și îndoială. Majoritatea dintre noi avem nevoie de siguranță, în cazul în care ne gândim să înfruntăm o anumită provocare, iar acest lucru este cu atât mai valabil atunci când unele dintre concepțiile noastre anterioare par să fie puse la îndoială.

Mulți profesori consideră încurajarea disonanței, dezechilibrului și îndoielii ca fiind demoralizatoare pentru elevi. Cu siguranță, scopul nu este de a-i face pe elevi să se frământă, să devină descurajați sau neinteresați. Această creare a unei tensiuni pozitive subliniază importanța pe care o au încurajările profesorilor, acceptarea greșelilor și îndrumarea elevilor înspre a vedea valoarea acestor erori în procesul școlar; aceasta este esența predării excelente. Schimbarea focalizării dinspre sine către sarcină, către natura erorii și strategiile de a utiliza greșelile fac parte din competențele predării. Reușita acolo unde credeai că era dificil este calea cea mai sigură în care să-ți crești autoeficacitatea și concepția despre sine ca învățăcel, ca subiect al instruirii.

## 2. Angajamentul

Proiectarea de lecții în care elevii să se angajeze față de învățare este un factor care contează mai puțin decât asigurarea unei sarcini suficient de provocatoare — adică, angajamentul vine pe

114 locul doi. „Angajamentul“ se referă la atașamentul sau determinarea elevului (sau a profesorului) de a atinge un obiectiv: cu cât mai mare este angajamentul, cu atât mai bună va fi performanța.

Angajamentul este mai eficient când presupune implicarea în sarcini mai stimulatoare. Trebuie să fim atenți ca, atunci când facem activitățile interesante, relevante, autentice, antrenante, să nu cerem un efort mult mai mare, ci mai degrabă să vizăm învățarea și provocarea. Implicarea este mai mare în clasele în care elevii percep instruirea ca pe o provocare și în care există colegi care sunt și ei în mod similar stimulați (Shernoff și Csikszentmihalyi, 2009). Acest lucru nu subestimează rolul angajamentului în ecuația învățării: efectele adăugării angajamentului în setul de stimuli sunt printre ingredientele eficiente ale proiectării și învățării.

Pe măsură ce elevii urmează școala elementară, o sursă importantă de angajament pentru învățarea școlară vine de la colegi — prin presiune, modelare și competiție (Carroll și colab., 2009). Prin urmare, scopul profesorului este de a ajuta elevul să-și formeze o reputație bună printre colegii săi, apărând ca un elev bun.

### 3. Încrederea

Capacitatea de a avea încredere că putem atinge obiectivele educaționale este esențială. Această încredere poate veni de la elev (ținând cont de reușitele sale anterioare), de la profesor (oferirea unui proces de predare și a unui feedback de calitate pentru a asigura reușita pe tot parcursul învățării), de la sarcini (prin asigurarea de schele potrivite pentru a urca spre

succes) și de la colegi (în termeni de feedback, discuții deschise și concentrare comună). Pe scurt, mantra este „Cred că pot... Cred că pot... Știu că pot...” urmată de „Am crezut că pot... Am crezut că pot... Am știut că pot...” O astfel de încredere poate duce la reziliență — mai ales față de eșec. Reziliența este abilitatea de a reacționa în fața dificultăților, provocărilor, tensiunii într-o manieră adaptativă și productivă. Capacitatea de adaptare la aceste situații este oarecum similară cu situația în care suntem infectați cu agentul patogen care cauzează boala în scopul de a crește rezistența organismului și astfel de a face față bolii.

#### 4. Așteptările elevilor

Influența cu cele mai ridicate valori din *Visible Learning* este cea a autoevaluărilor. În general, elevii au o înțelegere destul de corectă a nivelului lor de achiziții. Pe parcursul celor șase meta-analize (care au cuprins aproximativ 80 000 elevi), efectul a fost  $d = 1,44$ , iar corelația dintre evaluările elevilor și performanța lor ulterioară în îndeplinirea sarcinilor școlare a fost de aproximativ 0,80.

*Pe de o parte, acest fapt certifică un nivel ridicat de predictibilitate a performanței la clasă (și ar trebui să pună la îndoială necesitatea de a avea atât de multe teste de vreme ce elevii au deja o mare parte din informațiile pe care se presupune că le-ar oferi aceste examinări), dar, pe de altă parte, aceste așteptări față de reușita școlară (care uneori sunt stabilite sub nivelul pe care elevii ar putea să-l atingă) pot deveni piedici pentru unii elevi care vor lucra doar până la nivelul de perfecționare ce-a fost anticipat. (Hattie, 2009: 44)*

Există cel puțin două grupuri de elevi care nu sunt atât de buni în prezicerea performanțelor lor și care nu au mereu un prognostic în direcția corectă: elevii minoritari și cei cu un nivel scăzut de achiziții. Acești elevi sunt mai puțin preciși în autoevaluare sau în priceperea nivelului la care se află. Ei au tendința de a-și subestima achizițiile și, pe parcurs, încep să creadă în autoevaluările lor slabe și își pierd încrederea în faptul că merită să se angajeze în sarcini mai dificile. Au existat multe studii care au încercat să amelioreze calibrarea și să determine elevii să aibă o încredere mai mare în ei sau în eficacitatea lor pentru a se angaja în mai multe sarcini dificile. Schimbarea prognosticurilor făcute de acești elevi cu privire la performanțele lor s-a dovedit a fi foarte dificilă, mai ales pentru că încrederea lor scăzută și neajutorarea învățată au fost dobândite și consolidate pe o perioadă lungă. Când ajung adolescenți, acești elevi iau în considerare o altă alternativă: să opteze pentru a ieși din acest loc numit „școală”.

Faptul că elevii reflectează asupra performanțelor lor nu e de ajuns. Este mai eficient să încurajezi o setare corectă a obiectivului decât să recompensezi doar performanța îmbunătățită. Mesajul este că dascălii trebuie să le ofere oportunități elevilor de a se implica în activitatea de predicție a performanțelor; mai exact, profesorii trebuie să facă obiectivele educaționale și criteriile de reușită cât mai transparente, să aibă așteptări mari, dar adecvate și să ofere feedback la un nivel corespunzător (vezi capitolul 7) — acestea sunt esențiale pentru a întări încrederea în îndeplinirea reușită a sarcinilor dificile. Educarea elevilor în stabilirea de așteptări ridicate, provocatoare, dar adecvate potențialului lor este printre cele mai eficiente influențe asupra creșterii nivelului de achiziții ale elevilor.

Natura succesului ridică întrebări cu privire la natura rezultatelor. Există cel puțin trei niveluri ale înțelegerii: de suprafață, profundă și conceptuală (Hattie, 2009: 26–9). Cel mai eficient model pentru a pricepe și integra cele trei niveluri în obiectivele educaționale și criteriile de reușită este modelul SOLO (de organizare a rezultatelor observate ale învățării), model dezvoltat de Biggs și Collis (1982).

În acest model, există patru niveluri: „unistructural”, „multi-structural”, „relațional” și „de dezvoltare conceptuală” — care înseamnă „o idee”, „mai multe idei”, „idei asociate” și „idei dezvoltate”. Primele două niveluri sunt despre învățarea de suprafață și ultimele două se referă la procesarea profundă (vezi Figura 4.11 pentru un exemplu). Împreună, nivelul înțelegerii de suprafață și cel de profunzime duc către dezvoltarea înțelegerii conceptuale la elevi.

Am folosit modelul SOLO în dezvoltarea sistemului nostru de evaluare (vezi Hattie & Brown, 2004; Hattie & Purdie, 1998) și am aflat că cele mai multe teste (atât cele create de profesori, cât și cele standardizate formal) sunt dominate de itemi de suprafață. Într-adevăr, majoritatea întrebărilor profesorilor din

<p><b>Învățare de suprafață</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unistructurală</li> <li>• Multistructurală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cine a pictat <i>Guernica</i>?</li> <li>• Identificați cel puțin două principii compoziționale pe care Picasso le-a utilizat în <i>Guernica</i>.</li> </ul>
<p><b>Învățare profundă</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relațională</li> <li>• De dezvoltare conceptuală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să facă legătura dintre tema din <i>Guernica</i> și un eveniment real.</li> <li>• Care credeți că a fost mesajul pe care a vrut să-l transmită Picasso prin <i>Guernica</i>?</li> </ul>

**Figura 4.11** Un exemplu de patru întrebări formulate conform taxonomiei SOLO

118 clasă sunt de suprafață (și de multe ori și închise). Or, scopul acestui model este de a echilibra înțelegerea de suprafață cu cea profundă (în instrumentul nostru de evaluare *asTTle*, am ajuns la concluzia că pentru a elabora adecvat testele trebuie ca cel puțin 30% din itemii unui test să fie de suprafață și 30% să vizeze înțelegerea profundă). De asemenea, folosim distincția dintre înțelegerea de suprafață și cea profundă în scorarea itemilor cu răspunsuri deschise, cum sunt eseurile, prezentările și experimentele (cf. Glasswell, Parr & Aikman, 2001; Coogan, Hoben & Parr, 2003), în clasificarea abilităților de învățare (Hattie, Biggs & Purdie, 1996), în identificarea profesorilor experți (Smith și colab., 2008) și în evaluarea programelor pentru supradotați (Maguire, 1988).

Steve Martin este profesor de științe la Howick College (în Auckland, Noua Zeelandă) și folosește obiectivele educaționale, criteriile de reușită și complexitatea (prin intermediul taxonomiei SOLO) în pregătirea tuturor unităților de predare. Să luăm în considerare, de exemplu, o serie de lecții despre lumină și sunet. Martin începe cu o testare prealabilă, uneori prin discuții, alteori cu un test scris sau prin interviuarea a trei elevi (cu abilități diferite). Apoi lucrează cu fișe de obiective educaționale, precum cele ilustrate în Tabelul 4.2. Acum are un sistem excelent, în așa fel încât poate monitoriza progresul elevilor pornind din punctul la care se afla învățarea atunci când a intrat la oră, urmărind apoi diverse obiective de învățare și știind (așa cum știu și elevii) cum arată reușita — la diferite niveluri de complexitate. De asemenea, el însoțește fiecare listă care cuprinde obiectivele educaționale cu resurse, cuvinte-cheie și așa mai departe.

## ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

10. Profesorii sunt bine familiarizați cu curriculumul — în termeni de conținut, nivel de dificultate, progrese așteptate — și îl privesc din aceeași perspectivă ca a colegilor lor.

Acum, că ingredientele-cheie ale proiectării lecției au fost prezentate, ne reîntoarcem la o întrebare evaluativă esențială, pe care profesorii ar trebui să și-o pună: ce cunoștințe și deprinderi ar trebui să fie predate? Aceasta duce imediat la alte două întrebări: ce cunoștințe și deprinderi sunt importante; ce cunoștințe și deprinderi vor duce spre deprinderi cognitive mai bune și achiziții mai consistente?

Punctul de plecare în determinarea a ce urmează să fie predat, a gradului de complexitate și a obiectivelor dorite ar trebui să fie curriculumul — care este de obicei un teritoriu intens disputat. Există o curriculă locală, una regională, una națională sau chiar internațională (de exemplu, bacalaureatul internațional) și fiecare este foarte diferită. Totuși, la nivelul programelor școlare din țările anglofone aceste curricule diferă mai mult în focalizarea pe anumite subiecte și teme de ordin superior decât la nivelul conținutului de bază — cel puțin la literatură și matematică. Diferența cea mai mare nu se referă la nivelurile inferioare, de suprafață, ale curriculumului, ci la nivelurile de ordin superior.

**Tabelul 4.2** Un exemplu de obiective educaționale și criterii de reușită

OBIECTIVE EDUCATIONALE		CRITERII DE REUȘITĂ
<b>SOLO 1: SĂ RECUNOAȘCĂ FAPTUL CĂ LUMINA ȘI SUNETUL SUNT TIPURI DE ENERGIE CARE SUNT DETECTATE DE URECHI ȘI OCHI</b>		
<i>Uni-/multistructural</i>	Să știe că lumina/ sunetul sunt forme de energie și au anumite proprietăți	<input type="checkbox"/> Pot să denumesc una sau mai multe proprietăți ale luminii și sunetului
<i>Relațional</i>	Să știe că sunetul/lumina se poate transforma în alte forme de energie	<input type="checkbox"/> Pot explica în ce fel lumina/sunetul se transformă în alte tipuri de energie
<i>Dezvoltare cognitivă</i>	Înțelege cum lumina/sunetul ne permite să comunicăm	<input type="checkbox"/> Pot povesti despre cum lumina/sunetul ne ajută să comunicăm
<b>SOLO 2: SĂ POATĂ SĂ DESENEZE PERPENDICULARE, SĂ MĂSOARE UNGHIIURI ȘI SĂ DEFINEAȘCĂ LEGILE REFLEXIEI</b>		
<i>Uni-/multistructural</i>	Să fie capabil să deseneze mersul razelor, inclusiv perpendiculara, cu unghiuri corect trasate	<input type="checkbox"/> Pot desena mersul razelor cu unghiuri corect măsurate
<i>Relațional</i>	Să fie capabil să definească legile reflexiei, conectând termenii „rază incidentă” și „rază reflectată”	<input type="checkbox"/> Pot să definesc legile reflexiei, corelând termenii „rază incidentă” și „rază reflectată”, „suprafață netedă” și „suprafață normală” (sau „plan perpendicular”)
<i>Dezvoltare cognitivă</i>	Să recunoască că legile reflexiei se aplică pentru toate suprafețele plane și să poată prezice ce se va întâmpla dacă suprafața este neregulată	<input type="checkbox"/> Pot prezice ce se va întâmpla dacă lumina este reflectată pe o suprafață neregulată și să explic de ce se întâmplă așa
<b>SOLO 3: SĂ FIE CAPABIL SĂ FOLOSEASCĂ TRUSA OPTICĂ DE LABORATOR PENTRU A ÎNȚELEGE CUM ACȚIONEAZĂ OGLINZILE CONCAVE ȘI CONVEXE</b>		
<i>Uni-/multistructural</i>	Să știe că schimbarea distanței unui obiect față de o oglindă concavă schimbă aspectul imaginii	<input type="checkbox"/> Pot observa că imaginea într-o oglindă concavă se schimbă odată cu mișcarea obiectului mai departe sau mai aproape de oglindă
<i>Relațional</i>	Să fie capabil să explice de ce oglinzile concave sunt cunoscute ca „oglinzi convergente”, iar oglinzile convexe ca „oglinzi divergente”	<input type="checkbox"/> Pot explica (folosind un desen al traiectoriilor razelor) de ce oglinzile concave și convexe mai sunt denumite oglinzi „convergente”, respectiv „divergente”
<i>Dezvoltare cognitivă</i>	Să identifice exemple de raze reflectate în oglinzi concave și convexe și să fie capabil să generalizeze	<input type="checkbox"/> Pot să redactez o generalizare despre tiparele razelor reflectate în oglinzi concave și convexe

De exemplu, în munca noastră de evaluare, am identificat 140 de obiective specifice pentru orele de lectură în Noua Zeelandă; când am reformulat instrumentul de evaluare ca să se potrivească școlilor din New York, cele 140 de obiective au fost prezente, doar că erau grupate în categorii generale ușor diferite. În mod similar, atunci când Noua Zeelandă a revizuit curriculumul pentru lectură, categoriile majore au fost modificate de la deducție, căutare de informații, înțelegere, conexiuni, cunoștințe și componente de suprafață (gramatică, punctuație, pronunție) la limbaj, inferență, scopuri, strategii și componente de suprafață — dar aceleași 140 de obiective au fost pur și simplu rearanjate.

O diferență între diversele curricule poate veni din ordonare sau evoluție: unele obiective se stabilesc înainte sau după altele. Există prea puține dovezi cu privire la ordinea cea mai potrivită; iar pentru unele discipline, nici nu știm dacă există într-adevăr o ordine anume. De exemplu, la matematică, în liceu, există mai multe subiecte pe care elevii pot să le învețe, dar ordinea în care acestea vor fi învățate poate să nu fie esențială (așa cum indică și diferențele dintre programe). Ce pare să fie mai important este că trebuie să se țină cont de nivelul de provocare când se face alegerea curriculei de predat. Noțiunea de „provocare” este în strânsă legătură cu alegerea activităților, lecțiilor și rezultatelor lecțiilor. Prin urmare, argumentul este că, în timp ce „curriculumul” reprezintă o componentă esențială în alegerea conținutului predării, este la fel de important să ținem cont de provocare, angajament, încredere și înțelegere conceptuală.

Se pare că în multe departamente pentru strategii educaționale există azi o obsesie curentă cu testarea și dezvoltarea unor standarde mai detaliate și mai nuanțate — prin urmare, curricula este elaborată de jos în sus, de la standarde la „conceptele

122 generale". Accentul pare să fie pus pe plierea a ceea ce este evaluat pe ceea ce este predat, a ceea ce este raportat (adică rezultatele) pe ceea ce este predat, a standardelor și, prin urmare, a ceea ce este predat pe ceea ce ar putea aduce un plus de valoare. Dezvoltarea unei curricule de bază, justificarea unei clasificări corespunzătoare a etapelor predării și, cel mai important, discuțiile despre curricula dorită într-o societate democratică pleacă adesea de la premisa că răspunsurile sunt date în principal de teste vizând rezultatele, mai degrabă decât de dezbateri despre ce merită să fie conservat în societatea noastră și ce merită să fie cunoscut pentru a trăi o „viață bună”.

## Alegerea de resurse

Proiectarea didactică se referă adesea la resurse și activități, chiar dacă abordarea din *Visible Learning* este de a nu se începe cu acestea decât după înaintarea destul de avansată în procesul de planificare. Există un milion de resurse disponibile pe internet și crearea altora noi pare a fi una dintre activitățile cronofage în care profesorii sunt încântați să se implice. Astfel, multe departamente educaționale oferă acum numeroase resurse, iar instrumentul nostru de evaluare a avut succes furnizând resurse într-o rețea interactivă. Pagina online „What Next” ([assessment.tki.org.nz](http://assessment.tki.org.nz)) care face parte din instrumentul nostru de evaluare este organizată pe niveluri (de dificultate) ale curriculei (nivelurile 2–6) și pe teme curriculare (concepte generale).

Pe site-ul „What Next” (Ce urmează), dacă profesorii aleg resursa pentru nivelul mediu (adică, punctul marcat din pătrat), vor fi capabili să acceseze informația specifică nivelului

curricular pe care un elev mediu e pe cale s-o achiziționeze. Recomandăm ca profesorul să nu mențină predarea la acest nivel, ci să aleagă resurse mai dificile. Prin urmare, profesorul ar trebui să țintească către un nivel puțin mai ridicat decât cel atins deja de o jumătate din grup. Dacă unul sau doi indivizi se află la nivelul 4M în timp ce majoritatea clasei este la nivelul 3Î, un profesor poate selecta informații adecvate pentru cei doi indivizi din materialele din 4A sau 5Î, în timp ce oferă informații la nivelul 3M sau 3A pentru majoritatea clasei. Obiectivele de performanță pot rămâne aceleași pentru întreaga clasă dacă asta este ceea ce își dorește profesorul, dar nivelul curricular al informației va fi adaptat persoanelor sau grupurilor (vezi Figura 4.12, cu o captură de pe site).

What Next Report for Test : help guide-customs Group : All Test Candidates		Date Tested : 08 December 2006				
		Reading				
		Processes and Strategies	Purposes and Audiences	Ideas	Language Features	Structure
6 Advanced			●			
6 Proficient			●	●		
6 Basic			●			
5 Advanced		●	●	●		●
5 Proficient			●			
5 Basic		●	●	●	●	●
4 Advanced			●			
4 Proficient		●	●		●	
4 Basic			●			
3 Advanced		●	●	●		●
3 Proficient			●			
3 Basic		●	●	●	●	●
2 Advanced			■			
2 Proficient		●	●	●	●	●
2 Basic			●			

<http://eslle.org/nz/whatsnext/reading>

**Figura 4.12** Raport „What Next”, potrivit instrumentului e-asTTle (Basic = Începător [Î]; Proficient = Mediu [M]; Advanced = Avansat [A])

Prin accesarea butonului dorit (albastru-închis), profesorul sau elevul vor fi duși către site-uri variate care au elaborate planuri de lecție, resurse pentru profesori, resurse pentru elevi, exemplificări cu întrebări pentru respectivul nivel de dificultate, linkuri web, alte întrebări deschise și linkuri către strategii de predare. Pagina descrie, de asemenea, și strategiile și abilitățile necesare pentru fiecare nivel și urmărește să reducă variabilitatea în modul în care profesorii interpretează aceste niveluri. Profesorii par să nu aibă dificultăți să construiască și să găsească resurse, însă măiestria vine din adaptarea resurselor la nivelul imediat următor al elevului — și în asta stă puterea paginii „What Next“.

## Progresul

Acum câțiva ani, echipa noastră a analizat situația performanței școlare din Noua Zeelandă la lectură, scriere și matematică (Hattie, 2007). Noua Zeelandă se descurcă bine în aceste domenii, conform comparațiilor internaționale, așa că preocuparea majoră nu este „nivelul” performanței; mai degrabă, singura problemă majoră identificată este nevoia profesorilor de a avea o înțelegere comună a ceea ce înseamnă progresul școlar. Pentru prea mulți profesori, a devenit un obicei să treacă cu vederea dovada progresului evaluată de profesorul anterior și astfel, de fiecare dată când un elev intră într-o școală sau o clasă nouă, există o „stopare” a progresului său până când noul profesor reevaluează în scopuri personale nivelul elevului nou-venit. Așa-numitul „efect de vară”, prin care elevul își reduce peste vară nivelul de achiziții ( $d = -0,10$ ) este probabil la fel de mare ca rezultatul „stopării” cauzat de noul profesor care vrea să

reevalueze elevul pentru a-și forma judecăți personale, de parcă acel elev ar fi fost în vacanță. (Pentru profesori, e ca și cum copilul „ar lua-o de la zero”, ca într-un „nou început”; pentru elev, este de cele mai multe ori „cam același lucru”.) Aceasta duce la subestimarea a ceea ce poate face elevul și la suspiciuni cu privire la învățarea profundă care a avut loc în „fosta sa clasă”; astfel, nu mai există o continuitate curriculară. Dacă planurile ar fi transmise în așa fel încât informațiile de la profesorii anteriori să fie valorificate, acest decalaj ar putea fi redus (vezi Galton, Morrison & Pell, 2000).

Este de reținut că o înțelegere împărtășită a progresului înseamnă că profesorii au concepții comune (între ei și între școli) referitoare la elementele de provocare și de dificultate atunci când implementează programa. Acest lucru îi asigură că elevii vor avea parte de provocări adecvate; profesorii trebuie să știe cum arată progresul în termeni de nivel de dificultate pentru elevi în așa fel încât, dacă s-ar schimba profesorii între clase și între școli, ideile lor despre progres și nivelul de dificultate să fie sincronizate. Asta nu înseamnă că există doar o singură cale corectă spre progres pentru toți elevii.

Procesul de învățare este mult prea des decis de o comisie: curricula abundă în instrucțiuni înflăcărâte referitoare la conținutul și conceptele de predat. Există sugestii de „secvențe adecvate pentru dezvoltarea strategiilor de calcul, pentru învățarea informațiilor istorice, pentru introducerea ideilor noi de matematică” și așa mai departe. În schimb, credem că este mai important să analizezi în detaliu cum progresa de fapt elevul. Steedle și Shavelson (2009) au arătat că evoluțiile școlare pot să difere față de ceea ce cunosc deja elevii (chiar dacă această cunoaștere este incorectă). În studiul progresiilor pentru o

unitate de învățare despre forță și mișcare, Steedle și Shavelson au arătat că se înregistrează evoluții diferite pentru elevii a căror înțelegere este (aproape) corectă științific față de cele ale copiilor care cred că viteza depinde direct proporțional de forță.

În fapt, cele mai interesante descoperiri în cercetare cu privire la identificarea traiectoriilor școlare sunt în derulare în cadrul mai multor echipe de studiu. Popham (2011) distinge între două feluri de progresii ale instruirii, pe care le clasifică în evoluții de învățare „esențială” și, respectiv, „minoră”. Progresia „esențială” este primordială și poate oferi o bază pentru învățarea noțiunilor „minore” (vezi Confrey & Maloney, 2010; Clements & Sarama, 2009; Daro, Mosher și Corcoran, 2011). Confrey și Maloney (2010), de exemplu, au intervievat mulți elevi și i-au observat învățând, după care au dezvoltat traiectorii de învățare variate în predarea matematicii. Apoi au creat teste de evaluare care să-i ajute pe profesori să înțeleagă pe care traiectorie se află elevul, unde se regăsește pe această traiectorie și ce greșeli îl fac să se oprească din evoluția sa.

Prea multe sisteme de evaluare accentuează doar nivelul de performanță. Deși nu doresc să spun că nivelul de achiziții ar fi neimportant, mai există și problema legată de cum facem ca elevul să treacă mai departe la următorul nivel (progresia învățării). Într-adevăr, avem nevoie de ambele: atât de realizarea standardelor de performanță, cât și de rate rezonabile de progres. Dar dacă apare o accentuare exagerată a nivelurilor de performanță, atunci școlile care pornesc cu elevi deasupra mediei vor apărea a fi cele mai eficiente și, invers, cele care încep cu elevi sub medie vor apărea a fi mai puțin eficiente. Dar noi trimitem elevii la școală ca să progreseze indiferent de unde pornesc; prin urmare, *progresul* este printre cele mai importante dimensiuni atunci când apreciem reușita unei școli.

	<b>Evoluții esențiale în învățare</b>	<b>Evoluții minore în învățare</b>
1	Descrieți cum evoluează în cazul elevilor învățarea unor lucruri specifice de-a lungul timpului	Descrieți cum evoluează învățarea elevului cu privire la un anumit lucru — datorită instruirii — într-o perioadă relativ scurtă, cum ar fi câteva săptămâni sau un semestru
2	Concentrați-vă pe atingerea unor scopuri curriculare extrem de importante pentru elev, cum ar fi „ideile esențiale” din cadrul unei materii școlare	Ocupați-vă de însușirea unor scopuri curriculare semnificative, dar nu cruciale
3	Progresia este dovedită „științific” în sensul că natura și succesiunea aspectelor în care s-au înregistrat progrese au fost confirmate de studii empirice riguroase	Progresia e bazată pe analizele teoretice ale educatorilor referitoare la exigențele scopurilor curriculare, mai degrabă decât pe rezultatele investigațiilor științifice

## Profesorii discutând despre învățare

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU PROIECTAREA DIDACTICĂ

11. Profesorii vorbesc între ei despre impactul predării lor, bazându-se pe dovada progresului elevilor și despre cum să maximizeze impactul predării asupra tuturor elevilor.

Unul dintre mesajele principale din *Visible Learning* se referă la eficiența învățării profesorilor de la alți dascăli și din discuțiile pe care le au despre proiectarea didactică — despre obiectivele educaționale, criteriile de succes, învățarea cu adevărat valoroasă, progresul învățării și despre ce înseamnă să „fii bun la” o disciplină. Black, Harrison, Hodgen, Marshall și Serret (2010)

128 au constatat că, întrebându-i pe profesori „Ce înseamnă să fii bun la o materie (engleză, matematică etc.)?”, au identificat o modalitate eficientă de a-i angaja într-o discuție despre validitate și aspecte curriculare. Au constatat că profesorii se angajează cu ușurință în această dezbatere și că „prin această implicare au început să vadă că au neglijat, în practica de la clasă, să-și judece propria prestație didactică din perspectiva convingerilor și valorilor lor cu privire la scopul învățării în domeniul lor” (p. 222). Doar prin înțelegerea clară a ce înseamnă „să fii bun la o materie”, discuțiile despre indiciile succesului, despre calitatea predării și despre rezultatele elevilor pot să capete un sens. Aceasta ar putea duce la discuții mai informate despre ce înseamnă progresia, care se află la baza predării și învățării eficiente. Împărtășirea unei abordări comune asupra progresiei este factorul esențial al succesului în orice școală; fără aceasta, individualismul, opiniile personale și mentalitatea lui „merge orice” vor domina (de obicei, acestea sunt asumate în tăcere în cancelarii, dar sunt trăite și spuse cu voce tare în spatele fiecărei uși închise din sălile de clasă). Miller (2010) se referă la „furnicarul inteligent”, care apare atunci când toate încep să meargă în direcția bună, bazându-se pe critica colaborativă, pe rezolvarea în comun a problemelor și pe multiple interacțiuni.

Găsirea unor modalități în care să aibă loc aceste discuții despre secvențele învățării reprezintă pilonul oricărei școli. Acest lucru implică mai multe abordări: moderarea, împărtășirea indicatorilor de referință ai performanței (folosind exemple din activitatea elevilor), armonizarea sistemelor de notare la diferitele clase, pre-proiectarea didactică pe unul sau mai mulți ani. Metoda cea mai reușită pe care am regăsit-o este modelul „echipei de analiză”, în care o echipă mică se întâlnește la cel puțin

2-3 săptămâni și folosește o structură explicită, bazată pe date, pentru a analiza performanța elevilor, a stabili obiectivele specifice, a discuta despre instruirea explicită și deliberată și a elabora un plan pentru a monitoriza învățarea elevului și predarea profesorului. Aceste echipe pot lucra la nivel de clasă, de curriculum sau departament sau chiar de sistem. Ele permit o bună focalizare și o punere în practică a ideilor. Reeves spune (2010: 36): „... aplicarea făcută cu jumătate de inimă este mai rea decât cea minimală sau decât niciuna”.

McNulty și Besser (2011) susțin că echipele de analiză sunt formate pe baza a trei criterii:

- Toți profesorii dintr-o echipă de analiză au un standard comun sau domenii comune de interes;
- Toți profesorii dintr-o echipă de analiză instrucțională administrează același gen de evaluare care duce la interpretări formative armonizate;
- Toți profesorii dintr-o echipă de analiză instrucțională măsoară învățarea cu același tip de notare.

Ulterior, ei văd modelul echipei de analiză ca un proces format din patru etape:

1. Primul pas presupune colectarea sistematică de date; scopul este de a face vizibile datele, de a da concretețe fiecărui număr, de a dezvolta încrederea și respectul, de a stimula îmbunătățirea tuturor și (cel mai important) de a lucra asupra întrebărilor fundamentale care urmează a fi puse echipei de analiză.
2. După care, echipa începe să utilizeze dovezile ca să prioritizeze, să stabilească, să revadă și să revizuiască obiectivele

specifice. Aceasta implică să fie clarificate criteriile de reușită, să se explice cât de ridicate sunt așteptările care urmează să fie stabilite și ce grad de accelerare este necesar pentru a le permite elevilor să atingă criteriile de succes.

3. Echipa analizează strategiile de predare și ce impact au asupra fiecărui elev, ce trebuie schimbat, ce trebuie menținut și (cel mai important) ce rezultate ar convinge echipa să schimbe sau să păstreze aceleași strategii. Astfel de „rezultate-indicatori” permit echipelor să facă ajustări pe parcurs.
4. În cele din urmă, echipele monitorizează impactul acestor strategii și impactul asupra învățării la elevi.

După care, ciclul se repetă.

*Esența procesului de luare a deciziilor plecând de la analiza datelor nu vizează soluții definitive sau găsirea deciziei celei mai populare, ci găsirea deciziei care este cel mai probabil să îmbunătățească achizițiile elevului, să determine cele mai bune rezultate pentru cei mai mulți elevi și să se apropie de obiectivele pe termen lung ale echității și excelenței. (Reeves, 2011: 24)*

Există acum mai multe surse care ilustrează munca unor astfel de echipe de analiză (cum ar fi Anderson, 2010, 2011).

Există diverse sisteme de genul echipelor de analiză, care se axează pe dovezile legate de procesul de învățare al elevilor și provoacă dezbateri cu privire la impact, efect și consecințe. Darling-Hammond (2010) a studiat în amănunt acest subiect; DuFour, DuFour și Eaker (2008) au arătat că echipele lucrează împreună pentru a clarifica obiectivele de învățare, a monitoriza

fiecare elev la intervale regulate, a oferi intervenții sistematice și a verifica dacă toți au atins criteriile de reușită.

Modelul bazat pe analiza „răspunsului la intervenție” și pe întâlnirile didactice (Elmore, Fiarmen și Teital, 2009) implică elevul și profesorul în relație cu conținutul învățării. Modelul se bazează pe șapte principii, după cum urmează:

1. Progresele în învățare apar doar ca o consecință a îmbunătățirilor de la nivelul conținutului, al cunoștințelor și competențelor profesorului și al angajării elevului.
2. Dacă schimbi unul din cele trei elemente care constituie esența procesului educațional, trebuie să le schimbi și pe celelalte două.
3. Dacă nu poți vedea un progres în esența procesului educațional (elev-profesor-conținut), înseamnă că el nu există.
4. Sarcina anticipează pașii de urmat pentru a atinge performanța.
5. Responsabilitatea reală stă în sarcinile care i se dau elevului.
6. Învățăm să ne facem treaba făcându-ne realmente treaba, și nu prin a le spune altor persoane să o facă, nici prin invocarea faptului că am mai făcut-o la un moment dat în trecut și nici prin angajarea de experți care să ne țină locul.
7. Descrierea vine înaintea analizei; analiza, înaintea predicției; predicția, înaintea evaluării.

Mesajul nu este despre posibilitatea de a forma comunități de învățare profesională, de a folosi instrumente inteligente sau de a conduce echipe de analiză, ci mai degrabă despre profesorii care e de dorit să fie receptivi la dovezile impactului lor asupra elevilor, criticându-se constructiv între ei în lumina dovezilor unui

132 astfel de impact și formând judecăți profesionale despre cum trebuie — și chiar pot — să influențeze învățarea tuturor elevilor din clasele lor. Mult prea des, acest proces devine o mantră care permite întâlniri minunate, dar care au un efect redus, transformându-se într-un forum pentru discuții poetice. Or, mesajul este despre impact.

Un recenzent timpuriu (Rick DuFour) al cărții mele anterioare a identificat trei „idei majore” din *Visible Learning*, după cum urmează:

1. Scopul fundamental al școlii este de a se asigura că toți elevii învață, și nu că tuturor elevilor li se predă. Învățarea trebuie să fie prisma prin care pedagogii să se uite atunci când examinează practicile, politicile și procedurile lor.
2. Școlile nu pot ajuta toți elevii să învețe dacă educatorii lucrează izolat. Școlile pot crea organizații și culturi care favorizează colaborarea eficientă a educatorilor — colaborare care se focalizează pe factorii necesari pentru a avea un impact pozitiv asupra învățării.
3. Școala nu va ști dacă profesorii învață sau nu decât atunci când va fi edificată cu privire la ce trebuie elevii să învețe și doar dacă va strânge continuu dovezi ale acestei învățări și va utiliza aceste date:
  - a. pentru a satisface mai bine nevoile elevilor prin instruire sistematică și îmbunătățire;
  - b. ca să îmbunătățească practica profesională colectivă și individuală a profesorilor.

Recenzorul a oferit argumente similare pentru importanța responsabilității colective, pentru subiectele de dezbateră din

comunitățile didactice și pentru a aduce la viață cele trei „idei majore” printr-un proces repetabil care se concentrează pe patru întrebări esențiale pentru fiecare unitate didactică.

1. „Ce ne dorim ca elevii noștri să știe și să poată face ca rezultat al acestei unități didactice?” (Învățare esențială)
2. „Cum vor demonstra că au dobândit cunoștințele și competențele esențiale? Am căzut de acord cu privire la criteriile pe care le vom folosi în evaluarea calității muncii elevilor și putem aplica aceste criterii în mod constant?” (Indicatori ai reușitei)
3. „Cum vom interveni pentru elevii care au dificultăți și cum să potențăm învățarea pentru elevii care se descurcă foarte bine?”
4. „Cum putem folosi datele referitoare la progresul elevului pentru îmbunătățirea practicii noastre profesionale individuale sau colective?”

Aceste întrebări sunt subiecte esențiale pentru personalul didactic, pentru comunități, echipe de analiză sau orice instanțe colective din școlile noastre. Ele sunt propuneri valoroase pe care trebuie să le subliniem când ne referim la impactul școlilor noastre. Sunt strategiile cele mai promițătoare pentru dezvoltarea capacității personalului din școala noastră de asumare a responsabilității colective cu scopul de a îmbunătăți învățarea la elevi și profesori.

Pe parcursul acestor pagini, s-ar putea infera ideea că profesorii sunt responsabili pentru rezultatele școlare ale tuturor elevilor; or, noi nu vrem să spunem așa ceva. Având în vedere diversitatea elevilor față de care școala este responsabilă,

extinderea curriculei și a așteptărilor sociale față de școli și presa care urmărește cu obstinție responsabilitatea școlii, nu este rezonabil să presupui că un singur profesor știe totul. Avem mai degrabă o responsabilitate colectivă, la nivel de școală, în a ne asigura că toți elevii fac progresul minim după un an școlar și în a lucra împreună pentru evaluări, recomandări de intervenții și aprecieri colective ale impactului pe care îl au profesorii și programele.

Ar fi eficient să se analizeze nu doar diferențele din cadrul aceleiași școli în ceea ce privește concepțiile profesorilor despre progresia învățării, dar și deosebirile dintre școli diferite. În munca noastră, am invitat profesorii să se implice într-un exercițiu de „etichetare” a standardelor educaționale. Am oferit profesorilor foi cu aproximativ 50 de itemi ordonați pe baza performanțelor elevului (de la „cel mai ușor” la „cel mai greu”). Le-am cerut, mai întâi, profesorilor să completeze fiecare item în mod individual, după care „să eticheteze” (cu un autocolant) itemul care delimitează trecerea de la setul precedent de itemi la următorul ca punct de referință. (În Noua Zeelandă, punctele de referință sunt niveluri, pentru că sistemul național de învățământ se bazează pe niveluri de școlarizare, și nu pe ani școlari — desigur, punctele de referință ar putea corespunde și unor ani de școlarizare sau altor repere). Apoi am afișat pe un proiector itemul ales de fiecare profesor ca fiind un element de departajare între niveluri și am inițiat o discuție cu privire la natura competențelor și strategiilor care i-au făcut să lipească un demarcaj între întrebările de dinainte și cele de după. Acest lucru a dus cu siguranță la o discuție consistentă, după care profesorilor li s-a cerut să repete sarcina — dar de data aceasta în grupuri de 3–5 persoane — și să repete dezbateră. Această metodă este eficientă

în generarea de discuții (într-un mediu suficient de sigur) despre ce văd profesorii ca fiind o progresie școlară și care li se par a fi strategiile și competențele care stau la baza acestui progres; un beneficiu suplimentar ar fi faptul că aceasta duce la o armonizare mai bună a sistemelor de evaluare din școli diferite.

De exemplu, am ținut o serie de ateliere (N = 438 de profesori) care vizau determinarea nivelului de performanță utilizând un set de itemi pentru disciplina lectură. Profesorii au trebuit să răspundă la mai mult de 100 de itemi, apoi au pus etichete între seturile de întrebări care reprezentau cel mai bine, după părerea lor, nivelul 2 al curriculumului din Noua Zeelandă (adesea corespunzător claselor 4 și 5), nivelul 3 (anii 6 și 7) și tot așa până la nivelul 6 (anii 11 și 12). În timpul primei etape, au realizat această sarcină independent după care rezultatele le erau arătate tuturor profesorilor din grup. După ascultarea argumentelor fiecăruia cu privire la competențele și strategiile care au stat la baza deciziilor lor, au finalizat a doua etapă în grupuri de patru sau cinci profesori.

Itemul de mijloc de la fiecare nivel abia dacă a variat de la profesor la profesor — fapt ce arată că profesorii, în *medie*, au concepții similare asupra nivelurilor curriculumului. Dar *variabilitatea* printre profesori s-a redus semnificativ (aproximativ cu 45%) după ce s-au ascultat unii pe alții. Doar prin simpla participare la acest exercițiu, judecățile făcute de profesori despre ce se are în vedere atunci când se vorbește despre activitatea elevului la diferite niveluri ale curriculumului au devenit mult mai consistente. Părerile despre nivelurile de performanță nu s-au mai bazat pe convingerile individuale ale profesorilor, așa că au existat mai multe concepții comune cu privire la abilități și competențe.

Să vorbești e un lucru, să acționezi e cu totul altceva. A transpune în practică ideile din această carte, de exemplu, impune să ai dorință de schimbare, să ai cunoștințe despre cum arată o schimbare reușită, să ai oportunități sigure unde să încerci metode noi de predare. Adesea, acest lucru implică un anumit tip de coaching. Acești *coaches* pot fi „furnizori de sinceritate, oferindu-le liderilor individuali un feedback obiectiv necesar pentru a asigura creșterea” (Sherman & Frea, 2004). Prin urmare, coachingul este specific lucrului în direcția obținerii de rezultate cu elevii. Nu este o consiliere pentru adulți; nu este reflecție; nu este autoconștientizare; nu este mentorat sau activitate în echipă. Coachingul este o acțiune deliberată de a ajuta adulții în a obține rezultate de la elevii lor — adesea prin ajutarea profesorilor în a interpreta dovezile cu privire la efectul acțiunilor lor și oferirea de opțiuni pentru a crește aceste efecte. Sunt trei elemente: specialistul în coaching, beneficiarul și obiectivele explicit stabilite ale coachingului.

Joyce și Showers (1995) au demonstrat impactul puternic al coachingului în comparație cu alte metode de a crește capacitatea

**Tabelul 4.4** Impactul numeroaselor metode de training pentru eficientizarea profesorilor

Componenta trainingului	Înțelegere	Dobândirea de competențe	Aplicabilitate
Înțelegerea teoriei	85%	15%	5-10%
Demonstrația	85%	18%	5-10%
Practica și feedbackul	85%	80%	10-15%
Coachingul	90%	90%	80-90%

de înțelegere, nivelul de calificare și capacitatea de aplicare a noilor competențe pedagogice. Reeves (2009) a folosit coachingul pe scară largă pentru a facilita schimbarea școlară și pleacă de la premisa că nu toate tipurile de coaching sunt eficiente. El consideră a fi mai eficientă focalizarea pe creșterea performanței, acolo unde există o planificare clară și de comun acord a formării pedagogice, unde există un feedback specific, relevant și oportun și unde există un acord de încheiere a coachingului după niște concluzii specifice bine planificate. Coachingul implică abilitarea persoanelor prin facilitarea învățării autonome, a creșterii personale și a îmbunătățirii performanțelor.

O metodă bine-cunoscută pentru a face profesorii să discute despre predare

Una dintre cele mai cunoscute metode pentru maximizarea impactului predării și pentru încurajarea profesorilor să discute între ei despre predare este instruirea directă. Știu că mulți profesori blamează această metodă, dar aceasta se datorează adesea confuziei dintre instruirea directă și prelegerea didacticistă (ceea ce nu este cazul). Este regretabil că multe instruirii directe se bazează pe planuri de lecții prescrise, ceea ce subminează, cu siguranță, unul din avantajele fundamentale ale metodei — și anume că profesorii pot lucra împreună pentru a concepe planuri de lecție. Nu vreau să spun aici că aceasta „este calea” (deși mărimea medie a efectului este de  $d = 0,59$ , ceea ce o plasează printre cele mai de succes strategii pe care le știm), ci de a o introduce ca pe una dintre metodele care demonstrează eficiența profesorilor care colaborează la proiectarea și analiza unor serii de lecții, își împărtășesc modurile de înțelegere a progresului,

138 elaborează obiective și criteriile de reușită și vizează un impact asupra învățării elevului și profesorului.

Metoda este mai bine conturată în alte locuri (inclusiv în Hattie, 2009: 204–7). Evidențiată pentru prima dată de Adams și Engelmann (1996), instruirea directă are șapte pași principali:

1. Înainte ca lecția să fie pregătită, profesorul ar trebui să aibă o idee clară despre care sunt *obiectivele educaționale*: ce ar trebui ca elevul să poată să facă/înțeleagă/aprecieze ca rezultat al predării?
2. Profesorul trebuie să știe care sunt *criteriile de reușită* ale performanței pe care le are în vedere și ce așteaptă de la elevii care participă la lecție/activitate. La fel de important, elevul trebuie să fie informat despre standardele de performanță.
3. Trebuie create *o implicare și un interes* pentru sarcinile școlare — e nevoie de un „cârlig” pentru a-i atrage atenția elevului, în așa fel încât să împărtășească obiectivul și să înțeleagă ce înseamnă să ai succes.
4. Trebuie să existe repere cu privire la *modul în care profesorul ar trebui să prezinte lecția* — inclusiv noțiuni legate de input, modelare și verificarea înțelegerii.
5. *Practica dirijată* implică oferirea de oportunități pentru fiecare elev de a demonstra înțelegerea noilor cunoștințe prin implicarea într-o activitate sau într-un exercițiu, în așa fel încât profesorul să poată oferi feedback și soluții de recuperare individuală atunci când este nevoie.
6. *Încheierea* implică acele acțiuni sau afirmații care le indică elevilor că au ajuns la un punct important al lecției sau la sfârșitul acesteia, ceea ce-i ajută să structureze învățarea, să-și

formeze o imagine coerentă, să consolideze achizițiile, să elimine confuzia și frustrarea și să reîntărească punctele esențiale care sunt de învățat.

7. *Munca independentă* asigură buna stăpânire a conținutului, în special în contexte noi. De exemplu, dacă lecția este despre transferul unor informații pornind de la lectura unui pasaj despre dinozauri, exercițiile ar trebui să fie despre transferul bazat pe lectura despre un alt subiect, cum ar fi balenele. Susținătorii instruirii directe argumentează că eșecul în urmarea celor șapte pași este responsabil pentru cele mai multe nereușite ale elevilor în a aplica cele învățate.

Instruirea directă demonstrează eficiența expunerii chiar de la început a obiectivelor educaționale și a criteriilor de reușită, încercându-se trezirea interesului elevilor în a se angaja în procesul de atingere a acestora. Profesorul trebuie să motiveze acești elevi spre învățare, trebuie să le ofere exercițiu practic și modelare, trebuie să le ofere feedback potrivit și multiple oportunități de învățare. Elevii au nevoie de oportunități pentru practica independentă, adică pentru învățarea de cunoștințe și dezvoltarea de competențe implicate de obiectivele educaționale în alte contexte decât cele de predare explicită.

Două mesaje importante pot fi identificate în cercetarea din *Visible Learning* cu privire la instruirea directă. Primul se referă la *eficiența profesorilor care lucrează împreună analizându-și reciproc proiectele*. Acesta ridică problema proiectării de școli unde profesorii să vorbească unii cu alții despre predare — nu despre curriculum, elevi, teste, condiții de evaluare sau sala de sport, ci despre ce vor să spună când se referă la „provocare școlară“, la

140 „progres” și la „dovada efectelor anticipate și obținute în urma lecțiilor”. Eficiența stă în analiză; folosirea planurilor gata făcute anulează o bună parte din eficiența acestei metode.

Al doilea mesaj vizează eficiența elaborării și evaluării *planurilor de lecție*. Fullan, Hill și Crévola (2006) denumesc aceste planuri drept „căi esențiale de instruire”. Acestea includ parcurgerea zilnică a traseului evolutiv de la anumite repere de evoluție la altele. Elevi diferiți pot avea puncte de plecare diferite și pot progresa diferit de-a lungul acestor căi. Ele trebuie construite în funcție de multiplele stiluri în care elevii pot învăța și să-i permită elevului să se întoarcă din drum și să încerce alt traseu către performanță. Există o nevoie mare pentru interpretări formative rapide ale progresului și pentru un feedback pentru profesor și elev cu privire la reușita predării, în așa fel încât să apară o evoluție pe parcursul de învățare. În mod evident, aceste căi solicită o înțelegere foarte detaliată a disciplinei și necesită un studiu colaborativ al progresului elevului în parcurgerea acestor căi și așa mai departe. Profesionalismul dascălilor rezidă în abilitatea lor evaluativă de a înțelege atât efectul pe care îl au intervențiile lor, cât și nivelul și progresul tuturor elevilor lor. (Vezi ca exemplu Tabelul 4.2.)

Există câteva sinteze interesante ale programelor variate de intervenție care conduc spre proiecte didactice puternic bazate pe baze științifice. Brooks (2002) a oferit o analiză sistematică a efectelor a aproximativ 50 de planuri pentru lecțiile de citire din Marea Britanie. Snowling și Hulme (2010) au arătat cum să conectezi un diagnostic foarte bun al unei probleme de citire cu o strategie adecvată. Aceștia arată cum să identifici elevii care reacționează „slab” la intervenție, valoarea unei abordări multinivelare pe măsură ce elevul se schimbă pe parcursul

implementării programului, importanța gradului de intervenție (a dozajului) și cum să folosești rezultatele după implementare pentru a îmbunătăți teoriile didactice cu privire la dificultățile de citire. Elliot (vezi prefața acestei cărți) ar fi mulțumit.

## Concluzii

Coproiectarea lecțiilor este o sarcină cu o șansă mare de a avea un impact vizibil pozitiv asupra învățării. Acest capitol a identificat un număr de factori care, împreună, au impact asupra calității acestei planificări: unul se referă la a avea un sistem bun de raportare a realizărilor anterioare ale elevilor pentru a ajuta profesorii să cunoască achizițiile anterioare și progresul făcut de fiecare elev — iar „cunoașterea achizițiilor anterioare” înseamnă nu doar identificarea performanțelor cognitive ale elevilor, dar și a modurilor și nivelurilor lor de gândire, a rezilienței lor și altor autoatribuiri (cum ar fi încrederea ori reacția la eșec și succes). Alți factori esențiali includ stabilirea unor ținte pentru ce se dorește din partea fiecărui elev la fiecare lecție, concentrarea pe dovada progresului de la achiziția inițială la cea vizată și colaborarea cu alți profesori înainte de desfășurarea lecțiilor, pentru discuții critice despre cum să optimizăm impactul lecțiilor asupra învățării elevilor. Mult prea des, planificarea implică un profesor izolat care caută resurse, activități și idei; rar sunt împărtășite aceste planuri. Prin colaborarea în procesul de planificare, crește probabilitatea ca la finalul lecției să fie discutate și dovezile impactului, înțelegerea acestuia și consecințele legate de aceste efecte empirice ale planificării.

Două căi eficiente de a crește impactul este să știi și să împărtășești atât obiectivele educaționale, cât și criteriile de reușită ale

142 lecției. Când elevii știu ambele lucruri, sunt mai dispuși să lucreze pentru a se concentra pe criteriile de reușită, e mai probabil să cunoască unde se regăsesc în calea spre succes și să știe cum să-și monitorizeze și să-și autoregleze propriul progres.

Există mai multe cerințe legate de obiectivele de învățare și de criteriile de reușită, cum ar fi să stabilești scopuri, să ai așteptări de la profesori și elevi, să ajuți elevii să formuleze obiective centrate pe competențe și performanță, să stabilești recorduri personale și să te asiguri că obiectivele și criteriile sunt suficient de stimulatoare pentru toți elevii — iar mesajul principal din acest capitol este că aceste cerințe se aplică la fel de mult atât profesorilor, cât și elevilor. Caracterul acestor obiective poate conecta învățarea de suprafață cu cea profundă, iar această alegere depinde de poziția elevilor în acest ciclu, de la începător, spre avansat, până la expert.

## Exerciții

1. Creați împreună *cu elevii dumeavoastră* o hartă conceptuală despre obiectivele de învățare, despre relația dintre acestea, ideile și resursele pe care urmează să le experimenteze și explicați-le cum arată reușitele pentru acea lecție.
2. Țineți o ședință în care profesorii să aducă planurile lor de lecție. În perechi, alegeți un obiectiv de învățare și activitatea conexă acestuia și creați un obiectiv educațional de tipul „Elevul va ști să...” și criteriul de reușită corespunzător. În perechi, profesorii vor citi cu voce tare obiectivul educațional inițial și criteriul de reușită; apoi discutați-le până ajungeți cu toții la un consens. Potrivii apoi obiectivele învățării cu resursele educaționale (vedeți dacă sunt adecvate, eficiente etc.)

3. După jumătate de semestru, țineți o întâlnire de feedback în care fiecare profesor prezintă efectele discutării obiectivelor educaționale și a criteriilor de reușită, așa cum se prezintă în exercițiul 2, luând în considerare inclusiv reușitele, dificultățile și strategiile de depășire a situațiilor-problemă.
4. Alegeți trei elevi care par să nu se „descurce” la materia pe care o predăți. Dezvoltați un profil al autoprocесărilor pe care le practică — cum ar fi autoeficacitatea, autoprejudicierea, automotivarea, obiectivele autoimpuse, dependența, subaprecierea de sine, perfecționismul și comparația socială. Alegeți un elev pentru care unul dintre aceste aspecte nu este optimal, elaborați un plan de intervenție, după care monitorizați impactul asupra elevului și asupra învățării acestuia.
5. Faceți ca prezența și valoarea obiectivelor de învățare și a criteriilor de reușită în școli să fie la mare preț, prin discutarea lor în întâlniri de lucru, cu scopul ca profesorii și elevii să vadă că aceasta este o abordare la nivelul întregii școli într-un limbaj comun.
6. Intervievați elevii despre ce înseamnă pentru ei „provocarea școlară”: să dea exemple de câteva lecții care au fost dificile și cum au făcut față acestor provocări. Intervievați profesorii despre același lucru și observați unde se suprapun răspunsurile.
7. Determinați progresul, pentru fiecare elev, înaintea oricărei serii de lecții ce urmează a fi predate. Pentru fiecare stabiliți un scop în termeni de rezultate pe care doriți să le obțineți. Asigurați-vă că ce vă propuneți este suficient de mult peste nivelul actual de achiziții al elevului și că măsurarea rezultatelor (teme, proiecte, teste) reflectă aceste niveluri țintite și apoi monitorizați progresul înregistrat în îndeplinirea celor propuse.

# Începutul lecției

Ar trebui să existe o continuitate între lecții, perceptibilă și din perspectiva elevului. Există câteva premise fundamentale care duc spre această continuitate — mai întâi să începi cu o planificare bună, așa cum s-a constatat în capitolul precedent. Alte aspecte care țin de continuitatea lecției sunt condițiile pentru un mediu optim de învățare, proporția dintre intervențiile comunicative ale profesorilor și cele ale elevilor, cunoașterea de către profesor a elevului și alegerea metodelor de predare.

## Climatul din sala de clasă

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

12. Clima clasei, evaluat din perspectiva elevului, este văzut ca fiind favorabil: elevii cred că este în regulă să spui „nu știu” sau „am nevoie de ajutor”; există un nivel ridicat de încredere, elevii cred că sunt ascultați, elevii știu că scopul orei este de a învăța și de a progresa.

În *Visible Learning*, importanța climatului clasei a fost identificată ca fiind un factor esențial în promovarea învățării. Factorii climatului pozitiv includ competența profesorului în reducerea întreruperilor din procesul de învățare al fiecărui elev și deprinderile necesare pentru „a fi pe fază” sau a fi apt să intervină fără întârziere atunci când apar eventuale probleme de comportament sau de învățare. Prin urmare, există o anumită atenție sporită a profesorilor la clasă față de tot ce se întâmplă și ce este probabil să se întâmple, adică tot ce poate afecta continuitatea învățării pentru fiecare elev.

Pentru a obține un astfel de control pozitiv al clasei, este nevoie să existe o analiză atentă a relației profesor–elev. Grija, încrederea, cooperarea, respectul și spiritul de echipă sunt toate prezente, pentru că acestea sunt competențele necesare pentru a promova ore unde greșeala nu este doar tolerată, ci și bine-venită. Profesorii și elevii trebuie să cunoască clar scopul lecției, să înțeleagă că învățarea este un proces sinuos, plin de erori și că trebuie ca toți din clasă să participe la învățare. Din nou, acest lucru necesită o prezentare explicită a obiectivelor și a criteriilor unei învățări reușite, stabilirea unor obiective de învățare la un nivel de dificultate adecvat și oferirea de suport pentru a reduce lacunele dintre ceea ce știe și poate face fiecare elev și ceea ce se dorește ca ei să cunoască și să fie capabili să facă la finalul unei serii de lecții.

Când ni se cere să nominalizăm profesorii care au avut un efect pozitiv asupra noastră, numărul mediu este de obicei de doi sau de trei, iar motivele tipice se referă adesea la preocuparea lor sau la faptul că ei „au crezut în mine”. Motivul principal este că acestor profesori le-a păsat ca tu să știi disciplina lor și

să le împărtășești pasiunea — și și-au propus mereu să te „atrage” înspre pasiunea lor. Elevii știu când profesorilor le pasă și sunt îndeajuns de interesați sau au competențe suficiente pentru a-i face să se bucure de provocarea și atractivitatea disciplinei lor (fie că este vorba de sport, muzică, istorie, matematică sau tehnologie).

Un climat pozitiv, grijuliu, respectuos în clasă este o condiție prealabilă pentru învățare. Fără sentimentul elevului că există un nivel rezonabil de „control”, un mediu securizat și un respect pentru faptul că învățarea are loc, sunt puține șanse ca ceva pozitiv să se întâmple. Asta nu înseamnă să ai rânduri de elevi care te idolatrizează, care stau cuminiți, care ascultă cu atenție și care conlucrează pentru a soluționa dileme și a se angaja în activități interesante; ci înseamnă că elevii se simt în siguranță să arate ce nu cunosc și au încredere că interacțiunile cu ceilalți elevi și cu profesorul vor fi favorabile și de multe ori previzibile (mai ales când cer sprijin).

Profesorii trebuie deci să aibă deprinderile necesare pentru „a fi pe fază”, adică să fie apți să intervină fără întârziere atunci când apar eventuale probleme; cu alte cuvinte, trebuie să fie conștienți de tot ce se întâmplă în clasă (să fie, cum se zice, „ochi și urechi” sau „pe deplin conștienți”). Elevii trebuie să cunoască granița dintre ce este și ce nu este acceptabil (și la ce să se aștepte când se depășesc aceste granițe); trebuie să fie învățați cum să lucreze în grupuri (și asta nu înseamnă pur și simplu să stea în grupuri); și, astfel, cum să fie implicați în a lucra cu ceilalți în procesul de învățare. Cel mai important, elevii trebuie să cunoască obiectivele lecției și criteriile pentru atingerea cu succes a acestor finalități educaționale. Există extrem de multe date care dovedesc că elevii doresc să aibă un sentiment de corectitudine,

doresc să înțeleagă regulile implicării, să fie membri ai unei echipe în clasă și, mai ales, vor să aibă senzația că toți (profesori și elevi) muncesc pentru rezultate pozitive în învățare.

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

13. În cancelarie există un nivel ridicat de încredere relațională (respect pentru rolul fiecărei persoane în învățare, respect pentru expertiză, considerație pentru ceilalți și un nivel ridicat de integritate) atunci când se iau decizii de predare și de politică educațională.

Pentru a atinge acest climat, se cere ca fiecare elev să aibă parte de o stimulare a interesului, implicării și angajamentului față de sarcină și reușită; pentru a atinge aceste deziderate, trebuie să existe o orientare clară spre finalități, relații interpersonale pozitive și sprijin social. Cu cât este mai puternic sentimentul de încredere în comunitatea școlară, cu atât această școală va avea mai mult succes. Probabil studiul cel mai fascinant cu privire la eficiența încrederii este analiza a 40 de școli elementare, pe parcursul a șapte ani, realizată de Bryk și Schneider (2002). Aceștia au constatat că în comunitatea școlară (profesori, elevi, părinți), cu cât este mai ridicat nivelul de încredere relațională, cu atât sunt mai bune rezultatele la testele standardizate. Ei au susținut că încrederea relațională este un element esențial al unei conduceri școlare eficiente care se centrează pe politici de asigurare a calității. O astfel de încredere este liantul care susține relațiile atât din clasă, cât și în cancelarie, atunci când

148 se hotărăște cu privire la politicile care promovează educația și bună starea copiilor.

Noțiunea lui Bryk și Schneider cu privire la „încrederea relațională” se referă la schimburi sociale interpersonale care au loc într-o comunitate școlară (în sala de clasă și în cancelarie) și se bazează pe patru criterii:

- *Respectul* implică recunoașterea rolului pe care fiecare persoană îl joacă în învățare.
- *Competența* în executarea unui rol se referă la abilitățile pe care o persoană le are pentru a obține rezultatele dorite.
- *Considerația personală* pentru celălalt se referă la felul în care cineva face mai mult decât presupune rolul său în ceea ce privește grija pentru celălalt.
- *Integritatea* este adecvarea dintre ce spun și fac persoanele.

Cum te-ai puncta la cele cinci întrebări ale instrumentului „Scala încrederii profesorului?”

1. „Profesorii din această școală manifestă o încredere reciprocă.”
2. „Este în regulă ca în această școală să discuți despre sentimente, neliniști și frustrări cu ceilalți profesori.”
3. „Profesorii își respectă colegii care își asumă efortul de eficientizare a școlii.”
4. „Profesorii din școală îi respectă pe acei colegi care se dovedesc experți în ceea ce fac.”
5. „Profesorii se simt respectați de către ceilalți profesori.”

Acolo unde relația de încredere este prezentă, expertiza este recunoscută și greșelile nu sunt doar tolerate, ci chiar

bine-venite. Să reflectăm la elementele-cheie ale învățării de succes așa cum apar de-a lungul acestei cărți: un numitor comun este să te simți confortabil în a face greșeli. Prin cunoașterea a ceea ce noi nu știm, putem învăța; dacă nu am face greșeli, am fi mai puțin predispuși spre învățare (sau chiar spre a simți nevoia de a învăța) — și probabil nu ne-am implica într-o activitate dacă nu ar exista riscul de a greși, de a nu reuși. Nu este deloc rău dacă profesorul și elevul văd erorile ca pe niște oportunități. Climatul și încrederea sunt deci ingredientele pentru a obține beneficii de pe urma greșelilor, permițându-le astfel elevilor să fie influențați mai mult de predarea noastră.

Una dintre părțile cele mai dificile ale acestei încrederi relaționale este încrederea dintre colegi (atât între elevi, cât și între profesori). Elevii pot fi cruzi cu colegii care par să admită că „nu știu”; prin urmare, este responsabilitatea profesorului să organizeze clasa în așa fel încât „neștiința” să nu fie un lucru negativ și să nu ducă la atribuirii sau reacții negative, iar elevii să poată colabora pentru a descoperi ce nu cunosc și cum se pot implica eficient pentru a obține succesul lecției. (Acest lucru este valabil și pentru directori și inspectori în relație cu profesorii din școală.)

## Profesorii vorbesc, vorbesc și iar vorbesc

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

14. În cancelarie și săli de clasă domină mai mult dialogul, decât monologul despre învățare.

Sălile de clasă sunt dominate de discursurile profesorilor și una dintre temele din *Visible Learning* este că proporția dintre vorbire și ascultare trebuie să se schimbe spre mult mai puțină vorbă și mult mai multă ascultare.

Yair (2000) a cerut unui număr de 865 de elevi din clasele 6–12 să poarte ceasuri de mână digitale, care erau programate să emită semnale de opt ori pe zi — ceea ce a dus la 28 193 de semnale. Li s-a cerut să răspundă în scris la întrebările: „Unde erai în timpul semnalului?” și „La ce te gândeai?”. Elevii erau implicați și activi la ore pentru doar jumătate din acele momente; acest interes era aproape invariabil legat de abilitățile lor sau de disciplina predată. Profesorii vorbesc în medie între 70% și 80% din durata lecției. Vorbirea profesorilor crește odată cu creșterea anilor de școlarizare și cu descreșterea mărimii clasei. La toate clasele, când instruirea era provocatoare, relevantă și solicitantă academic, atunci toți elevii aveau o implicare mai mare, iar profesorii vorbeau mai puțin — iar beneficiarii cei mai importanți erau elevii aflați în situații de risc.

Conversația de la clasă urmează un model tipic: *inițierea* unor întrebări din partea profesorului, *răspunsul* elevului și *evaluarea* profesorului — model menționat adesea ca „IRE” (Meehan, 1979). Acest schimb din trei părți duce la o discuție dominată de profesor, încurajând profesorul să continue să vorbească și să urmeze modelul IRE, astfel încât să favorizeze învățarea preponderent cognitivă (deoarece întrebările implică des reamintirea unor fapte și confirmarea cunoștințelor explicite) și să limiteze și să descurajeze discuțiile elevilor despre învățarea lor (Alexander, 2008; Duschl & Osborne, 2002; Mercer & Littleton, 2007). Prea puțin (mai puțin de 5%) din timpul de la oră este dedicat discuțiilor de grup sau interacțiunilor profesor–elev care implică discuții relevante (Newton, Driver & Osborne, 1999) și

extrem de des profesorul se angajează în următorul monolog înainte ca elevii să fi răspuns la primul. Profesorii îi pot implica pe toți elevii în IRE, dar adesea aceasta se reduce la răspunsuri în cor și mulți copii învață „să joace jocul” și, prin urmare, sunt prezenți fizic, implicați pasiv, dar sunt absenți din punct de vedere psihic. Profesorii adoră să vorbească — să clarifice, să rezume, să reflecteze, să împărtășească experiențe personale, să explice, să corecteze, să repete, să laude. În jur de 5%–10% din vorbirea profesorului declanșează conversații care să antreneze și copiii. Vă rog să rețineți că aceste reflecții se referă nu la cum profesorii *percep* ce se întâmplă la ora lor, ci la ce se întâmplă *cu adevărat* în acel moment — așa cum poate fi văzut din analiza filmărilor de la clasă, din observarea lecțiilor și din eșantionare bazată pe circumstanțe specifice.

Această dominantă a expunerii profesorilor duce la dezvoltarea unei relații specifice la clasă, în principal menită să faciliteze vorbirea profesorului și să controleze transmiterea de cunoștințe: „Fii cuminte, fă liniște, ascultă și răspunde doar când îți pun întrebări închise, factuale”. „Interacțiunea” înseamnă: „Repetă ceea ce tocmai am zis ca să văd dacă mă ascultai și, apoi, dă-mi voie să vorbesc mai departe”. Acest dezechilibru trebuie să fie redresat; profesorii pot obține o analiză independentă a orei lor pentru a verifica cât la sută din lecție le vorbesc ei elevilor. Cu siguranță, unele informații și idei trebuie împărtășite — dar în prea multe clase ar trebui ca ora să fie mai puțin dominată de expozeurile profesorilor și să presupună mai multă implicare și discuții din partea elevului.

Hardman, Smith și Wall (2003) au contribuit mult la redefinirea interesului pentru observarea lecției. Au dezvoltat dispozitive portabile pentru a înregistra continuu interacțiunile și apoi au utilizat programe sofisticate pentru a oferi analize în

timp real. În unul din studiile lor, de exemplu, bazat pe 35 de ore de citire și 37 de ore de calcul din Marea Britanie, 60% din fiecare lecție a constatat din activități cu toată clasa, incluzând în principal întrebări închise (69 pe oră), evaluări (65 pe oră), explicații (50 pe oră) și îndrumări (39 pe oră); 15% dintre profesori nu au pus niciodată o întrebare deschisă. Cât privește elevii, aceștia cel mai frecvent au răspuns la o întrebare a profesorului (118 pe oră), au dat un răspuns în cor (13 pe oră), au prezentat o lucrare (13 pe oră) și doar de nouă ori pe oră au avut o contribuție spontană. Atunci când profesorii de calitate și alți profesori au fost comparați, primii au avut mai multe discuții deschise și mai puține discuții bazate pe instrucțiuni.

Sarcina cea mai importantă a profesorilor este să asculte. Parker (2006) a considerat ascultarea ca implicând smerenie (conștientizarea faptului că am putea rata ceva), precauție (a nu da voce fiecărui gând care ne vine în minte) și reciprocitate (înțelegerea perspectivei elevului). Ascultarea necesită dialog — care implică reunirea elevilor și profesorilor în adresarea de întrebări și ridicarea de probleme de interes comun, în luarea în considerare a modalităților diferite de abordare și învățare a acestor probleme, în schimbul de idei și aprecierea opiniilor celuilalt și în rezolvarea colectivă a acestor probleme. Ascultarea nu implică doar să arăți respect pentru opiniile celuilalt sau să evaluezi opiniile elevilor (pentru că nu toate sunt utile sau duc neapărat în cele mai bune direcții), ci permite și împărtășirea unor raționamente și problematizări cu adevărat profunde și încurajează dialogul atât de necesar atunci când trebuie să-i antrenăm pe elevi în învățare. Ascultarea îi poate informa pe profesori (și pe alți elevi) despre bagajul cu care vine elevul în învățare, despre ce strategii și achiziții anterioare posedă, despre natura și dimensiunea decalajului

dintre nivelul actual de performanță și nivelul vizat și oferă oportunități de a folosi „vocea” elevului pentru a încuraja cele mai eficiente modalități de predare a noului sau cele mai bune strategii pentru a atinge mai bine obiectivele educaționale ale lecției.

Unul dintre dezavantajele vorbitului prea mult al profesorului este că le arată elevilor că dascălii sunt deținătorii conținutului disciplinei și cei care controlează ritmul și secvențializarea învățării și reduce oportunitățile elevilor de a-și etala propriile lor achiziții dobândite anterior, propria lor înțelegere, propria etapizare și propriile întrebări. Burns și Myhill (2004) au analizat 54 de lecții pentru elevii claselor 2–6 din Marea Britanie (după introducerea testelor standardizate de evaluare, adică a „SAT-urilor”) și au raportat că în 84% din timp, profesorii au făcut afirmații sau au pus întrebări. A fost de departe mult prea multă vorbire și prea puțină ascultare, au fost mult prea mulți profesori și prea puțini elevi în acțiune, iar implicarea s-a redus la atitudinea de conformare și la receptivitatea față de cererile profesorilor. Pentru majoritatea claselor observate, interacțiunile și întrebările erau factuale sau de îndrumare. English (2002) a raportat o medie de luări de cuvânt din partea elevilor într-o oră de scris-citit, iar majoritatea interacțiunilor au fost ca tenisul de masă: înainte și înapoi de la profesor la elev. Elevii par să vină la școală doar ca să-i vadă pe profesori în acțiune!

Este de reținut că, dacă le spunem profesorilor „să mai și tacă”, mesajul nu este deloc cel de a-i pune pe elevi să se implice în sarcini care să-i țină ocupați (sau, mai rău, de a le da teste); ci, mai degrabă, este vorba de a avea o discuție productivă despre învățare.

Bahtin (1981) a făcut o distincție foarte utilă între discursul „monologal” și „dialogal”. Profesorul „monologal” este

considerat a fi în mare parte preocupat de transmiterea de cunoștințe și rămâne ferm legat de urmărirea scopul său. El utilizează formula prelegere/răspuns/răspuns în discuțiile cu elevii săi și verifică dacă cel puțin câțiva elevi au dobândit o minimă cunoaștere de suprafață. Scopul este de a se asigura, în măsura în care este posibil, că elevii au dobândit cunoștințele vizate de profesor. Din contră, dialogul își propune să promoveze comunicarea cu elevii (dar și între elevi), pentru a arăta valoarea punctelor de vedere ale elevilor și a-i ajuta să împărtășească și să construiască semnificații prin colaborare. În cazul monologului, vorbirea cu întreaga clasă domină, iar întrebările de obicei provoacă răspunsuri de trei cuvinte — sau mai mici de 5 secunde în 70% din cazuri (Hardman și colab., 2003). Elevii învață că vocea profesorului și opiniile acestuia domină și acesta este modelul cunoașterii care este comunicat și aplicat de cei care au reușit cu acest model. Mercer și Littleton (2007) au studiat aceste clase care au fost dominate de recapitulări (revizuirea a ceea ce a fost parcurs), reactivări (punerea de întrebări pentru a stimula memoria), repetări (repetarea răspunsului elevului), reformulări (parafrizarea răspunsului elevului pentru a-l îmbunătăți pentru restul clasei) și îndemnuri (încurajarea elevilor de a se gândi mai bine și de a-și aduce aminte ce s-a spus mai devreme).

Luați în considerare ce facem (la fel cum procedează și copiii) în conversațiile noastre zilnice: purtăm discuții cu ceilalți care sunt de negociere, participative și lămuritoare — atât dialoguri unu la unu, cât și cu mai mulți — și există aici la fel de multă ascultare cât e și vorbire. Dar la ore, vorbirea este controlată de regulă de profesor, care oferă explicații, corecții și directive; elevul răspunde scurt, reactiv și, desigur, foarte rar, conversațional. Greșelile sunt adesea văzute ca jenante, iar profesorii se luptă să minimalizeze erorile publice pentru a evita „umilirea“ copilului.

Astfel, profesorul pierde majoritatea oportunităților de a explora erorile și concepțiile colective greșite.

Alexander (2008) a cercetat clasa dialogică, ce are un efect puternic asupra implicării și învățării elevului, observând cum profesorul începe să exploreze modul de gândire și de înțelegere al copilului, în care elevii pun întrebări (mai des decât o fac profesorii) și comentează ideile. Calitățile esențiale ale acestui gen de instruire sunt: demersul colectiv (să realizezi împreună sarcini de învățare); reciprocitatea (să îl asculți pe celălalt, să împărtășești idei, să iei în considerare alternative); natura suportivă (să explorezi ideile fără frica de repercusiunile negative ale greșelilor); caracterul cumulativ (construirea pe idei proprii și pe ale celorlalți) și finalitatea (profesorii își planifică predarea cu obiective educaționale și criterii de reușită în minte). Dialogul este văzut ca un instrument esențial pentru învățare; implicarea elevului se întâmplă în timpul conversației, și nu „la final”, iar profesorii pot învăța extrem de mult despre efectul pe care îl au asupra învățării școlare doar ascultând ce gândesc elevii cu voce tare. Aceasta implică utilizarea eficientă a vorbirii în procesul de instruire, în contrast cu vorbirea ineficientă din predare de care au parte atât de multe clase.

## Întrebările

### **ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI**

15. Clasele sunt dominate mai mult de întrebările elevilor, decât de interogațiile profesorilor.

Profesorii pun extrem de multe întrebări. Brualdi (1998) a numărat între 200 și 300 pe zi, iar majoritatea dintre acestea erau întrebări de un nivel cognitiv de suprafață: 60% evocau fapte; 20% erau procedurale. Pentru profesori, întrebările sunt adesea elementele de coeziune pentru desfășurarea lecției și ei văd întrebările ca fiind facilitatoare, ca fiind acelea care țin elevii activi în învățare, le trezesc interesul, le modelează căutările și îi confirmă profesorului că majoritatea elevilor țin pasul. Dar cele mai multe întrebări se referă la fapte și vor „răspunsuri la obiect”, iar elevii știu cu toții că profesorul știe răspunsul. Profesorii cunosc cel mai bine elevii care știu sau nu răspunsurile și folosesc această cunoaștere în a alege pe cine să întrebe pentru a menține cursul coerent al lecției. Elevii primesc, în medie, o secundă sau mai puțin să se gândească, să-și reformuleze ideea și să răspundă (Cazden, 2001); elevilor mai deștepți li se oferă mai mult timp să răspundă decât celor mai puțin capabili și, prin urmare, acei elevi care au cea mai mare nevoie de un răgaz au cele mai mici șanse să-l obțină. Nu e de mirare că există mulți elevi în fiecare clasă care speră să nu li se pună aceste întrebări! Ar trebui depus un efort mai mare pentru formularea întrebărilor, pentru a provoca dialogul, în așa fel încât profesorii „să audă” raționamentele elevilor.

Rich Mayer și colegii (Mayer, 2004, 2009; Mayer și colab., 2009) sunt interesați de utilizarea întrebărilor la clasă pentru a promova învățarea activă, așa încât elevul să poată accesa informațiile relevante și să integreze cunoștințele noi cu cele dobândite anterior pentru a avansa în cunoaștere și înțelegere. Mayer și colegii săi au observat efectele pozitive ale întrebărilor ajutoare în timpul citirii unui text de către elev, ale interogării la sfârșitul, mai degrabă decât la începutul lecției, ale educării

elevilor cum să pună întrebări în timpul lecției, ale testelor practice și ale încurajării elevilor să-și explice cu voce tare textul în timp ce îl citesc. Autorii au derulat o serie de studii despre efectele răspunsului imediat la feedback — în cazul lor, fiind vorba de mari săli de prelegeri. Un răspuns personal, adică oferit printr-o telecomandă, presupune ca profesorul să pună întrebări și să-i ceară elevului să voteze folosind telecomanda; în câteva secunde, apare un grafic care indică răspunsul corect și procentajul elevilor care au votat pentru fiecare alternativă. Mărimea efectului avut de întrebările ajutătoare a fost de 0,40, ceea ce arată că ar putea apărea câștiguri importante dacă s-ar aduce o mică ajustare la prelegerea tipică. Mayer a afirmat că acest câștig (adus de feedbackul imediat) este cel mai probabil datorat faptului că elevii acordă mai multă atenție prelegerii decât anticipează solicitarea de a răspunde la întrebări și își îmbunătățesc, în același scop, structurarea mentală și interpretarea cunoștințelor necesare pentru a răspunde la întrebări. De asemenea, el a afirmat că elevii își dezvoltă competențe metacognitive pentru a aprecia cât de bine au înțeles materialul predat și dacă vor fi capabili să răspundă la întrebări de tipul celor care se dau la examen. A sugerat că toate acestea îi ajută pe elevi să-și adapteze comportamentele de studiu pentru a fi în acord cu posibilele întrebări de examen, ceea ce le-a crescut prezența și implicarea în dialog. Un alt motiv important ar putea fi implicat aici: profesorul predă diferit, pentru că are nevoie să se gândească înaintea lecției propriu-zise la întrebările potrivite în raport cu obiectivele educaționale ale lecției, să anticipeze greșelile frecvente ale elevilor, devenind astfel mai receptiv în obținerea feedbackului cu privire la propriul proces de predare.

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

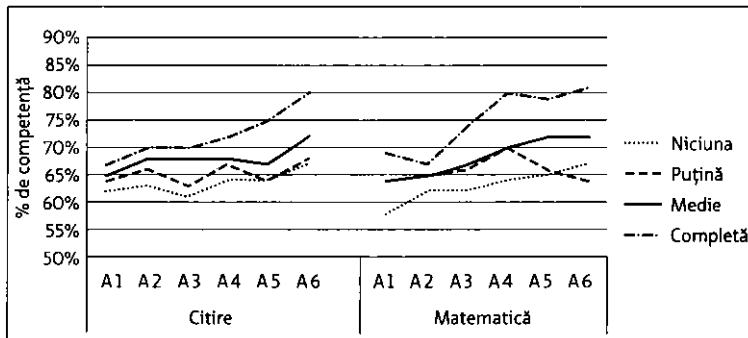
16. Există un echilibru între momentele în care profesorii vorbesc, ascultă și acționează; există un echilibru similar pentru elevii care vorbesc, ascultă și acționează.

S-ar putea ca formele discursului, monologală și dialogală, să nu fie total opuse; arta didactică rezidă în a cunoaște când să te angajezi într-un monolog și când într-un dialog. Care sunt proporțiile optime? Este greu să găsești dovezi în sprijinul echilibrului optim, iar cel mai bun exemplu este, probabil, cercetarea Paideia.

Programul Paideia este unul dintre proiectele de succes în care am fost implicat (atât ca utilizator, cât și ca evaluator). Paideia își propune să direcționeze atenția mai mult spre abilități și procesul didactic decât doar spre conținut și presupune un echilibru între trei modele de predare și învățare: orele de curs, în care elevii învață concepte și conținuturi curriculare; laboratoarele de mentorat, în care elevii practică și își perfecționează competențele însușite la ore; și seminariile didactice, în care chestionările de tip socratic îi îndrumă pe elevi să pună întrebări, să asculte, să gândească critic, să comunice coerent ideile lor celorlalți membri ai grupului (Hattie și colab., 1998; Roberts & Billings, 1999).

Programul a fost introdus în 91 de școli dintr-un district școlar din Statele Unite. Școlile care au implementat cel mai bine

Paideia au avut un climat mai pozitiv la ore și în școală (de exemplu,  $d = 0,94$  pentru satisfacție și  $0,70$  pentru lipsa de dezacorduri între acele școli care au implementat în întregime programul sau au avut un nivel ridicat de implementare, comparativ cu cele ce-au participat mai puțin sau deloc); elevii din aceste școli au fost apreciați ca fiind mai independenți ( $d = 0,81$ ) și mai orientați spre sarcină ( $d = 0,67$ ); în plus, au existat îmbunătățiri și în omogenizarea regulilor ( $d = 0,36$ ) și claritatea lor ( $d = 0,36$ ). Elevii din clasele Paideia au avut niveluri mai scăzute de comportament de autohandicapare, au folosit mai puțin comparațiile sociale, dar au avut respect mai mare pentru ideile celorlalți chiar dacă nu erau de acord cu acestea. Au fost mai dispuși să lucreze în echipă, să asculte ideile și opiniile celorlalți și să-și asume responsabilitatea pentru propriile lor acțiuni. Cel mai important, s-au înregistrat efecte pozitive asupra rezultatelor la citire și matematică pe parcursul celor cinci ani de implementare, așa cum este prezentat în Figura 5.1.



**Figura 5.1** Procentajul competenței la citire și matematică în funcție de gradul de implementare a programului Paideia pe parcursul a cinci ani

**ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI**

17. Profesorii și elevii sunt conștienți de faptul că obiectivele educaționale presupun un echilibru între înțelegerea conceptuală, cea profundă și cea de suprafață.

Există trei niveluri principale ale achizițiilor pe care profesorii trebuie să le ia în considerare atunci când își pregătesc, predau sau își evaluează lecțiile: cunoștințele de suprafață necesare pentru a înțelege conceptele; înțelegerea profundă a modurilor în care ideile se leagă între ele și se dezvoltă în alte înțelesuri; gândirea teoretică ce permite cunoașterii de suprafață și profunde să se transforme în ipoteze și concepte pe care să fie construite noi înțelegeri de suprafață și de profunzime. Aceste distincții nu sunt de multe ori clare: acumulările de cunoștințe includ luarea în considerare a alternativelor, criticismul, propunerea de teste experimentale, derivarea unui obiect din altul, punerea unei probleme, propunerea unei soluții și discutarea acestei soluții (Bereiter, 2002).

Extrem de mult din instruirea de la clasă se referă la înțelegerea de suprafață și ne întrebăm este dacă aceasta este ceea ce dorim să accentuăm. Este mult mai probabil că ar trebui să existe o schimbare majoră de la o fundamentare excesivă pe informațiile de suprafață și de la o accentuare redusă a faptului că scopul educației este înțelegerea profundă sau dezvoltarea

deprinderilor de gândire, spre un echilibru între învățarea de suprafață și cea profundă, ceea ce le aduce elevilor posibilitatea de a-și construi mult mai bine teorii solide asupra cunoașterii și realității (nivelul conceptual). Nu trebuie lăsat loc pentru tocea-lă, pentru instruirea de suprafață centrată pe teste, pentru școli centrate pe învățarea prin cercetare care să formeze deprinderile de gândire — pentru Mr Gradgrind al lui Dickens, profesorul tiran din *Timpuri grele* descris ca „un tun încărcat până la gură cu fapte”. În schimb, este necesar un echilibru între cunoașterea de suprafață și procesele mai profunde, care duc spre înțelegeri conceptuale-teoretice. Alegerea activităților de învățare necesare pentru a maximiza aceste rezultate e un semn distinctiv al predării de calitate (Kennedy, 2010).

Elevii, cu toate acestea, intuiesc ceea ce prețuiește de fapt profesorul în timp ce ascultă întrebările lui și când acesta le verifică temele și răspunsurile de la examen (relevante sunt comentariile asupra lor); ei știu din diversele interacțiuni că ceea ce este apreciat în cele mai multe clase este nivelul de suprafață: „Răspundeți la obiect!” Prin urmare, tocitul, acumularea de cunoștințe multe și adoptarea unei abordări de suprafață referitoare la cum și cât ar trebui să se învețe constituie o bună strategie și, prin urmare, de succes. Recomandarea mea pentru profesori este să petreacă mai mult timp meditănd la cum arată succesul din punctul de vedere al echilibrului între suprafață și profunzime înainte de a preda la clasă; ar trebui să clarifice aceste proporții și elevilor, să folosească frecvent evaluarea formativă pentru a înțelege cum învață elevii atât la nivelul de suprafață, cât și la cel profund și să se asigure că evaluările și întrebările puse de elevi (și de profesori) în clasă sunt în concordanță cu echilibrul dorit dintre învățarea conceptuală, cea profundă și cea de suprafață.

Alte obiective ale învățării pot fi fluența, eficiența și reinvestirea în învățare. De multe ori, pentru a obține o cunoaștere conceptuală și profundă, trebuie să supraînvățăm unele informații de suprafață. Aceasta ne permite, apoi, să folosim resursele noastre cognitive pentru a face legăturile dintre idei și a căpăta noi înțelegeri profunde. Pe măsură ce devenim mai fluenți, e mai puțin probabil să ne angajăm în simpla învățare prin încercare și eroare și suntem mai predispuși să construim semnificații mai strategice pentru a fi aplicate în situațiile de „necunoaștere”. Începătorii își propun să reproducă date, pe când experții sunt mai interesați în interpretarea de date; colectarea de informații trebuie să fie urmată de interpretarea lor. Aceste afirmații sunt valabile atât pentru învățăcel, cât și pentru profesor. Cu fluență și, prin urmare, cu eficiență îmbunătățită, va fi mai probabil să reinvestim cele învățate într-un nou proces de învățare, perfecționându-ne înțelegerea de suprafață și de profunzime.

## Rolul colegilor și al sprijinului social

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

18. Profesorii și elevii folosesc în mod pozitiv influența colegilor pentru a progresa în învățare.

Deși o mare parte din învățarea și testarea din școlile noastre își propune scopuri la nivel individual, de cele mai multe ori noi învățăm și trăim unul cu celălalt. Efectele colegilor asupra învățării sunt ridicate ( $d = 0,52$ ) și pot fi, într-adevăr, mai ridicate

dacă unele dintre influențele negative ale colegilor sunt atenuate. Colegii pot influența învățarea prin ajutorare, tutorat, prietenie, oferirea de feedback și prin a face din clasă și școală un loc în care elevii să-și dorească să vină în fiecare zi (Wilkinson, Parr, Fung, Hattie & Townsend, 2002). Colegii pot ajuta prin oferirea de comparații sociale, sprijin emoțional, facilitare socială, restructurare cognitivă și repetiții sau practică deliberată. Pot oferi grijă, sprijin și ajutor, pot ușura rezolvarea conflictelor și toate acestea vor duce la mai multe oportunități de învățare, la îmbunătățirea achizițiilor școlare (Anderman & Anderman, 1999). Elevii, mai ales cei din preadolescență, tind să își dorească să aibă o bună reputație printre colegii lor și un scop ar trebui să fie acela de a lega reputația de succesul în învățarea subiectelor școlare (vezi Carroll și colab., 2009).

Pentru mulți elevi, școala poate fi un loc singuratic, iar acceptarea scăzută de către colegii din clasă poate fi legată de neimplikarea ulterioară și de achizițiile reduse. Trebuie să existe un sentiment de apartenență, iar acesta vine de la colegi. Cu siguranță, când un elev are un prieten la școală, aceasta devine un loc mai bun și mai special. În studiile care urmăresc ce se întâmplă când elevii se mută la alte școli, singurul predictor mai important al succesului ulterior este dacă elevii își fac un prieten în prima lună (Galton și colab., 2000; Pratt și George, 2005). Prin urmare, depinde de școală să faciliteze legarea prietenilor, să se asigure că nou-veniții vor fi bine primiți de clasă și că toți elevii au cel puțin un sentiment de apartenență.

Învățarea prin cooperare este, cu siguranță, o intervenție eficientă. Aceasta își depășește alternativele: în învățarea prin cooperare versus clase eterogene,  $d = 0,41$ ; în învățarea prin cooperare versus cea individuală,  $d = 0,59$ ; în învățarea prin cooperare

versus cea competitivă,  $d = 0,54$ ; și în învățarea competitivă versus cea individuală,  $d = 0,24$ . Atât învățarea prin cooperare, cât și cea competitivă (mai ales când elementele competitive se referă la atingerea unor recorduri personale și la niveluri de realizare personală, mai degrabă decât la întrecerea dintre elevi pentru o clasificare superioară) sunt mai eficiente decât metodele individuale, subliniind din nou eficiența sprijinului colegilor în ecuația procesului de învățare. Învățarea prin cooperare este cea mai eficientă după ce elevii au obținut suficiente cunoștințe de suprafață pentru a fi implicați în discuții și în învățare alături de colegii lor — de obicei, într-un mod structurat. Această metodă este apoi cea mai utilă pentru învățarea conceptelor, soluționarea verbală a problemelor, categorializare, rezolvarea problemelor spațiale, reținere și memorare, precum și pentru judecăți și anticipări. Roseth, Fang, Johnson & Johnson (2006: 7) au concluzionat: „Dacă vreți ca performanțele elevilor să se îmbunătățească, oferiți-i fiecărui elev un prieten”.

O altă formă de învățare de la colegi este prin tutorat ( $d = 0,54$ ) și efectele sunt la fel de mari atât pentru tutori, cât și pentru persoanele meditate. Acest lucru nu ar trebui să fie surprinzător, având în vedere mottoul acestei cărți — care este: elevii învață mai mult atunci când ei devin propriii lor profesori (și profesori pentru ceilalți). Dacă scopul este de a le preda elevilor autoreglarea și controlul asupra propriei învățări, atunci ei ar trebui să treacă de la a fi doar elevi la a fi și profesori pentru ei înșiși. Cei mai mulți dintre noi credem că învățăm foarte bine atunci când ni se cere ca ulterior să predăm ceea ce am învățat, mai degrabă decât atunci când stăm să-i ascultăm pe alții. În timp ce tutoratul între colegi este util pentru a-i face pe elevii mai mari sau mai capabili să-i ghideze pe cei mai mici și mai puțin

capabili, tutoratul colegilor e și mai eficient în situații de învățare prin cooperare, în special atunci când profesorii îi ajută pe elevii-tutori să-și stabilească scopuri centrate pe dezvoltarea de competențe, să monitorizeze performanța, să-și evalueze efectul și să ofere feedback. Astfel, atunci când elevii devin profesori pentru alții, ei învață la fel de mult ca și cei cărora le predau.

## Cunoașteți-vă copiii și evitați diagnosticele și etichetele

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

19. În fiecare clasă și în întreaga școală, etichetarea elevilor este rară.

Se pare că ne plac etichetele, mai ales diagnostice ca „deficit intelectual”, „cu dificultăți”, „dislexic”, „ADHD” (tulburare de hiperactivitate și deficit de atenție), „autist”, „stil de învățare” (de exemplu, învățare chinestezică), „TOC” (tulburare obsesiv-compulsivă) și așa mai departe. Nu pretind că acestea nu sunt reale (ele sunt), dar să observăm cât de repede medicalizăm sau etichetăm (uneori ca să sporim finanțarea) și explicăm apoi de ce nu putem să predăm sau de ce copilul etichetat nu poate învăța (Hattie și colab., 1996). De fiecare dată când un părinte sau un coleg spune că el (de obicei sunt băieți) are  $x$  sau  $y$ , atunci acesta ar trebui să fie un punct de plecare al predării, și nu o barieră sau motivul pentru a nu preda.

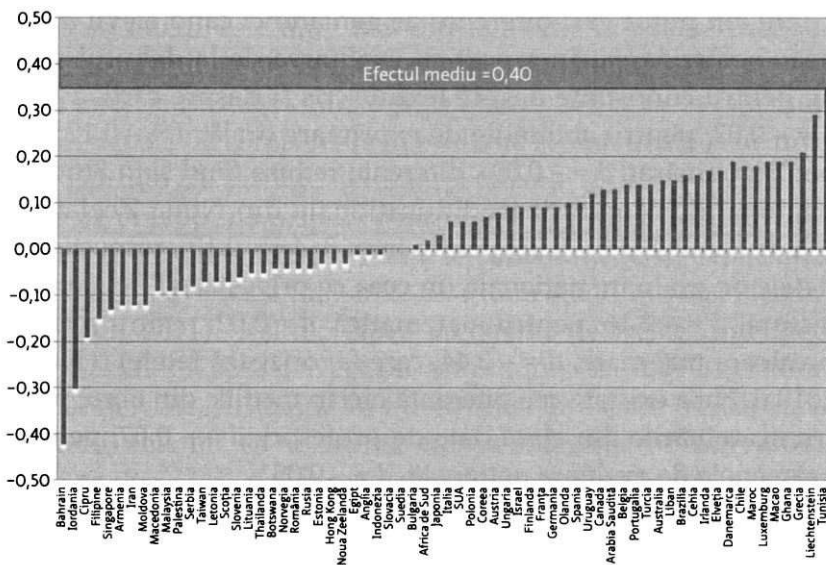
Una dintre cele mai inutile preocupări este etichetarea elevilor pornind de la „stilurile de învățare”. Acest moft modern al stilurilor de învățare — a nu se confunda cu noțiunea mai

166 valoroasă a strategiilor multiple de învățare — presupune că elevi diferiți au preferințe diferite pentru anumite moduri de a învăța (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2009; Riener & Willingham, 2010). Adesea, se susține că, atunci când predarea este aliniată cu stilul de învățare dominant sau preferat (de exemplu, auditiv, vizual, tactil sau kinestezic), achizițiile se îmbunătățesc. În timp ce pot exista multe avantaje ale predării conținutului folosind variate metode (vizuale, verbale, prin mișcare), acestea nu trebuie confundate cu convingerea că elevii au puncte forte diferite în funcție de aceste stiluri de învățare.

Există numeroase dovezi cum că elevilor le sunt atribuite stiluri diferite de profesori diferiți (Holt, Denny, Capps & DeVore, 2005) și că adaptările la stil sunt nesigure și impredictibile. Sinteza aprofundată a lui Coffield, Moseley, Ecclestone și Hall (2004) a găsit puține studii care să întrunească criteriile minime de acceptabilitate și autorii au adus multe critici acestei abordări, unde ar exista exagerări teoretice, întrebări și evaluări neconcludente, o validitate scăzută și un efect neglijabil în practică, apărătorii acestei perspective servind mai curând scopuri comerciale. Strategii de învățare? Da. Plăcerea pentru învățare? Da. Stiluri de învățare? Nu. Și mai important e că profesorii care vorbesc de „stiluri de învățare” etichetează elevii în ceea ce privește modul în care ei (profesorii) cred că gândesc elevii și, astfel, trec cu vederea faptul că învățăceii se pot schimba, pot aborda noi moduri de a gândi și pot face față provocărilor din învățare.

Modul cel mai simplu de etichetare este, probabil, să presupui că există două moduri de învățare: un mod de gândire masculin și un mod de gândire feminin! Diferența dintre mărimile efectelor la nivel de băieți și fete este mică ( $d = 0,15$ , în favoarea băieților) — mai precis: pentru limbaj,  $d = 0,03$ ; pentru

matematică, 0,04; pentru științe, 0,07; pentru rezultate afective, 0,04; pentru motivație, - 0,03; dar există o diferență mai mare în activitățile motrice, în care  $d = 0,42$ . Janet Hyde (2005) a finalizat cel mai mare studiu pe acest subiect, care însumează 124 de metaanalize și multe milioane de elevi; ea vorbește de ipoteza *similarității de gen*. Dincolo de cele patru rezultate principale, diferențe ușoare au favorizat fetele în comunicare ( $d = - 0,17$ ), iar băieții în achiziții ( $d = 0,03$ ) și rezultate sociale și personale ( $d = 0,20$ ). În raport cu fetele, băieții sunt mai agresivi ( $d = 0,40$ ), sunt mai predispuși în a-i ajuta pe ceilalți ( $d = 0,30$ ) și în a negocia ( $d = 0,09$ ), dar cele mai mari diferențe sunt legate de sexualitate (pentru excitare,  $d = 0,30$ ; pentru masturbare,  $d = 0,95$ ).



**Figura 5.2** Mărimile efectelor comparate între băieți și fete din 66 de țări (efectele pozitive favorizează băieții; efectele negative favorizează fetele)

Fetele au scoruri mai ridicate la atenție ( $d = -0,23$ ), la controlul voluntar ( $d = -1,10$ ) și la controlul inhibitor ( $d = -0,42$ ) — adică, fetele dispun de o abilitate mai mare de a-și gestiona și regla atenția și de a-și inhiba impulsurile, competențe care sunt cele mai utile la clasă.

Trebuie să fim atenți când generalizăm rezultatele pentru alte țări, pentru că noi discutăm aici în principal studii occidentale sau ale unor țări dezvoltate (unde cercetările sunt mai bogate). Când am calculat mărimile efectelor din numeroase studii internaționale (TIMSS, PISA) pentru cele 66 de țări, atunci am identificat o variabilitate semnificativă — cu diferențe majore în favoarea fetelor din Bahrain și Iordania și în favoarea băieților din Tunisia și Liechtenstein.

Nu am putut găsi diferențe de gen atunci când elevii începeau școlarizarea (în raport cu evaluarea de la debutul școlii, pentru cunoștințe despre textul scris și despre cărți, avem  $d = -0,03$ ; pentru abilitățile de exprimare orală,  $d = -0,12$ ; iar pentru numărat,  $d = -0,00$ ), diferențe reduse fiind și în Studiul Național de Monitorizare Educațională din Noua Zeelandă (pentru anul 4,  $d = -0,05$ ; pentru anul 8,  $d = -0,10$ ), respectiv în datele de evaluare națională (în ceea ce privește *asTTle*: pentru lectură,  $d = -0,16$ ; pentru matematică,  $d = 0,02$ ; pentru scriere o valoare mai mare,  $d = -0,44$ , care favorizează fetele) (Hattie, 2010a). Nu a existat vreo diferență nici în mediile din liceu: pentru examinările din clasă date de profesori,  $d = -0,07$ ; pentru examenele de evaluare națională,  $d = -0,05$ .

Este simplu: variabilitatea la nivel de băieți și fete este foarte largă — și mult mai mare decât diferența medie dintre băieți și fete. Diferențele privind cum învață copiii nu sunt legate de atributele de gen și deși etichetarea ca „băiat” sau „fată”

poate apărea la un moment dat, aceasta nu se bazează pe diferențe reale.

În mod similar, căutarea inteligențelor multiple aduce câștigi limitate. Conștientizarea că elevii au abilități, talente și interese diferite este evident un mesaj esențial, dar nu există nevoie pentru întrebări retorice despre inteligențele multiple, care merg dincolo de acest mesaj bine argumentat, bine cunoscut și aproape simplist (dar eficient). Mai mult, în societatea noastră există, în general, o ierarhizare a inteligențelor multiple ale lui Gardner: favorizăm abilitățile verbale și de calcul mai mult decât pe cele chinestezice, muzicale, sportive etc. Am spus „în general”, pentru că există cazuri evidente în care sunt excepții (sportivii, muzicienii), dar „în general” să ai performanțe în aceste domenii este mult mai dificil, având în vedere probabilitatea scăzută de succes. În schimb, există mai multe profesii care implică abilități verbale și de calcul. Din ce în ce mai mult, avem nevoie de competențe în evaluare și sintetizare și de niveluri ridicate ale inteligenței interpersonale și intrapersonale — ceea ce presupune respect pentru sine și pentru celălalt. Sunt necesare nu doar abilități înalte și cunoștințe, ci și capacitatea de a gândi, evalua și transmite ce anume gândim (vezi Fletcher & Hattie, 2011) — și toți elevii au nevoie de aceste „inteligențe”. Gardner (2009) a avertizat asupra implicațiilor înșelătoare ale teoriei sale, susținând că există două implicații principale în argumentele lui: să se acorde atenție diferențelor individuale și să se decidă cu privire la ce este cu adevărat important pentru disciplina dumneavoastră, care să fie predată și transmisă în moduri diferite. Aceasta reiterează afirmația de mai sus, anume că este de dorit să ai *mai multe moduri de predare* și că nu există o nevoie de a clasifica elevii după diferite „inteligențe”.

## ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

20. Profesorii au așteptări înalte de la toți elevii și caută constant dovezi pentru a verifica și a întări aceste așteptări. Scopul școlii este de a-i ajuta pe toți elevii să-și depășească potențialul.

O altă formă de etichetare vine de la *așteptările profesorilor*. Știu de multă vreme despre efectele pe care așteptările le au la clasă ( $d = 0,43$ ). Cu toate acestea, întrebarea nu este „Au profesorii așteptări?“, ci: „Au doar așteptări false și înșelătoare care duc la scăderi în procesul de învățare și de performanță — și pentru care dintre elevi?“ Mai mult: „Au oare profesorii așteptări ridicate bazate pe ce cunosc elevii și pe ce pot face?“

S-a studiat îndelung măsura în care elevii sunt afectați în mod diferențiat de așteptările profesorilor — în funcție de sex, comportamentul anterior, proveniența socială, atractivitatea fizică, frații mai mari, porecle, traseul pe care sunt plasați și etnie. Cu toate acestea, așteptările diferențiate nu constituie problema cea mai importantă. Pe de altă parte, dacă profesorii au așteptări ridicate, ei tind să le aibă față de toți elevii; în mod similar, dacă au așteptări scăzute, ei tind să le păstreze pentru toți elevii. Rubie-Davis (2007; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006) au rugat profesorii (după o lună de lucru cu elevii) să precizeze unde se vor situa elevii la sfârșitul anului școlar la matematică, citire și educație fizică — și atunci când elevii ar fi fost testați la sfârșitul anului școlar, s-a demonstrat că profesorii au

avut așteptări corecte. Problema este că indiferent dacă unii profesori stabilesc obiective care sunt sub nivelul pe care l-au avut elevii la începutul anului școlar, dacă alții stabilesc obiective ce presupun puține îmbunătățiri și dacă alții aleg obiectivele aleatoriu și subiectiv — elevii se vor conforma așteptărilor pe care le-au avut profesorii.

Rolul așteptărilor este un exemplu bun al importanței pe care o au modurile de a gândi ale profesorilor. Există diferențe în achiziții care țin de faptul că unii profesori *cred* că nivelul de performanță este greu de schimbat pentru că este fix și înnăscut, comparativ cu profesorii care cred că acesta este schimbător (cei din urmă obținând rezultate mai bune). Profesorii trebuie să se oprească din a accentua exagerat rolul aptitudinilor și să înceapă să sublinieze rolul efortului crescut și al progresului (curbele abrupte ale învățării sunt de dorit pentru toți elevii indiferent de unde încep aceștia; dascălii trebuie să înceteze să caute dovezi care să confirme așteptările lor anterioare, ci să caute în schimb dovezi care să îi surprindă și să identifice căi prin care să crească nivelul de performanță pentru toți elevii. Coordonatorii școlari trebuie să înceteze să creeze școli care rămân blocate la achizițiile și experiențele anterioare (cum ar fi organizarea claselor pe criterii de competență), în schimb, ei trebuie să plece de la informații empirice despre talentele și potențialul tuturor elevilor, salutând diversitatea și fiind responsabili pentru toți (indiferent de așteptările profesorilor sau școlilor). „Fii pregătit să fii surprins” pare să fie o mantră importantă, folosită cu scopul de a evita efectele negative ale așteptărilor. Dacă profesorii și elevii vor avea așteptări (și *chiar* le avem), atunci aceștia trebuie să facă așteptările provocatoare, adecvate

172 și verificabile, astfel încât toți elevii să realizeze finalitățile considerate valoroase.

Weinstein (2002) a arătat că elevii știu că sunt tratați diferit la ore în funcție de așteptările pe care le au profesorii și apreciază destul de corect dacă profesorii favorizează unii elevi având față de ei așteptări mai înalte. A demonstrat, de asemenea, că multe dintre practicile instituționale (cum ar fi organizarea claselor în „bune și rele”) pot duce la convingeri care împiedică multe oportunități de învățare:

*Așteptările nu rezidă doar „în mintea profesorilor”, ci sunt cimentate în însăși structura instituțiilor și societății noastre. (Weinstein, 2002: 290)*

#### **ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPUTUL LECȚIEI**

21. Elevii au așteptări relativ ridicate față de nivelul propriei învățări.

O „etichetă” suplimentară se referă la efectele potențial negative ale *stabilirii de către elevi a propriilor așteptări* ce vor fi, ni se spune, fie prea mici, fie prea mari, după care aceștia nu vor avea suficientă încredere în ei ca să-și reformuleze expectanțele. Elevii au o înțelegere destul de corectă a nivelului lor de achiziție și una mai puțin precisă a ratei de progres. Pe de o parte, aceasta arată un nivel remarcabil de ridicat de previzibilitate a achizițiilor de la clasă; pe de altă parte, aceste așteptări ar putea fi stabilite la

un nivel „sigur”, pe care aceștia știu că îl pot atinge fără un efort prea mare și, astfel, ei nu vor reuși să țină sus.

În *Visible Learning*, efectul clasat cel mai sus din gama așteptărilor elevilor a fost autonotarea ( $d = 1,44$ ). Imaginați-vă că anunț în clasă că vor da un test care vizează achizițiile lecțiilor trecute — dar înainte ca elevii să înceapă examenul, îi rog să anticipeze punctajul (nota) pe care îl vor obține. Sunt foarte buni la a face astfel de prognosticuri. Aceasta ar trebui să ne facă să ne întrebăm de ce mai susținem examene; într-adevăr, răspunsul cel mai bun la această întrebare este: „Pentru ca noi, ca profesori, să știm cui i-am predat bine, ce au reușit sau nu să însușească elevii, cine a obținut progrese mai mari sau mai mici și ce s-ar putea să fie nevoie să predăm din nou”. Testele sunt în primul rând pentru a ajuta profesorii să adune date formative despre propriul lor impact. Cu această concepție, elevii vor avea și ei de câștigat.

Problema cu elevii care sunt atât de preciși în predicțiile lor este că așteptările lor se bazează adesea pe principiul „să lucrez la minimum” — adică, să ia nota maximă pentru un efort minim. Elevii adesea își stabilesc predicțiile la un nivel „de siguranță” și rolul nostru ca pedagogi este de a ridica aceste așteptări ale elevilor. Rolul nostru nu este de a le permite elevilor să-și atingă potențialul sau să-și împlinească nevoile educative; rolul nostru este să aflăm ce pot face elevii și să-i facem să-și depășească potențialul și nevoile. Rolul nostru este cel de a crea noi orizonturi de reușită, după care să-i ajutăm să le atingă. Putem stabili aspirațiile noastre la un nivel scăzut sau, în cel mai bun caz, la un nivel la care credem acum că elevii pot ajunge; scopul școlarizării este însă de a le identifica în mod clar talentele și apoi să

174 creeze oportunități pentru a-i sprijini în realizarea acestor aptitudini speciale. Multe din aceste talente nu se regăsesc printre așteptările actuale ale elevilor.

## Alegerea metodelor

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

22. Profesorii aleg metodele de predare într-o etapă finală a procesului de planificare a lecției și își evaluează alegerea în funcție de impactul pe care ele îl au asupra elevilor.

Ne petrecem mult prea mult timp vorbind despre metodele specifice de predare. Dezbaterile par adesea să se centreze pe o metodă sau pe alta: am avut conflicte de idei cu privire la instruirea directă, constructivism, predarea prin cooperare versus cea individuală și așa mai departe. Atenția noastră, în schimb, ar trebui să se îndrepte asupra efectului pe care îl avem asupra învățării — uneori avem nevoie de strategii multiple și, de multe ori, unii elevi au nevoie de strategii de predare diferite de cele de care au parte. Un mesaj ferm al constatărilor din *Visible Learning* este că, cel mai adesea, atunci când elevii nu învață, nu au nevoie de „mai mult”, ci mai degrabă au nevoie de „altceva”.

În *Visible Learning*, au fost identificate numeroase metode reușite de predare, dar cartea a identificat și importanța de a nu te grăbi în implementarea doar a strategiilor de top; este mai degrabă important să subliniem motivele pentru care aceste strategii au avut succes și să le folosim ca bază pentru deciziile pe care le

luăm cu privire la metodele de predare. Programele care au avut cel mai mare succes au fost accelerarea învățării ( $d = 0,88$ ), predarea reciprocă ( $d = 0,72$ ), învățarea bazată pe rezolvarea de probleme ( $d = 0,61$ ) și autoverbalizarea/autochestionarea ( $d = 0,64$ ). Aceste metode de top se bazează pe influența colegilor, a feedbackului, a obiectivelor educaționale transparente și a criteriilor de reușită clare, predominând strategiile multiple de predare și vizarea deopotrivă a cunoașterii de suprafață și a celei profunde. Metodele cele mai puțin eficiente par să fie cele care nu implică colegii, care se concentrează prea mult pe cunoașterea de profunzime în detrimentul cunoașterii inițiale de suprafață sau a dezvoltării de competențe, care subliniază într-un mod exagerat tehnologiile și care nu iau în considerare similitudinile, exagerând diferențele.

Mesajul nu este acela de a alege o metodă de top, ci de a alege o anumită metodă și apoi de a evalua impactul acesteia asupra învățării. De multe ori, evaluarea se realizează în termeni precum „La mine a mers“, „Elevilor pare să le placă“, „Elevii par motivați“ sau „Îmi permite să parcurg curriculumul“. Singura miză în joc este de fapt impactul alegerii metodei de predare asupra învățării pentru toți elevii. Recent, am vizitat un grup de pedagogi implicați care doreau să-și ajute elevii minoritari dintr-o zonă rurală izolată. Ei au hotărât să implementeze instruirea directă — care a crescut cu siguranță probabilitatea de a avea un impact de succes asupra învățării. Cu toate acestea, măsurarea reușitei nu ține de dozajul instruirii directe, ci de dovada impactului asupra achizițiilor lor. I-am încurajat să ia în considerare dovezile pe care profesorii și școlile le oferă Consiliului lor despre achizițiile învățării (și să fie siguri de calitatea acestor dovezi, dar să ceară și informații cu privire la ce intenționează școala să schimbe ca o

176 consecință a acestor dovezi) și abia apoi să vorbească despre dozajul și efectele instruirii directe. Investim o mare parte a timpului în activitatea de a elabora tablouri cu privire la dovezile impactului (și nu folosim doar notele de la testare, ci valorificăm și judecățile profesorilor, realitatea clasei, rapoartele elevilor etc.) și apoi ne întrebăm ce este necesar pentru a spori și, acolo unde este necesar, a schimba metodele pentru a obține impactul pe care îl căutăm (de exemplu,  $d = >0,40$  într-un an de muncă).

Una dintre cele mai dificile sarcini este aceea de a convinge profesorii să-și schimbe metodele de predare, pentru că extrem de mulți adoptă o singură metodă și o păstrează, cu ușoare variații, de-a lungul carierei lor. Din cauza acestui istoric lung de utilizare, adesea au un corpus de dovezi anecdotice care sugerează de ce metoda a funcționat pentru ei — astfel, de ce să-și asume riscuri și să schimbe ce pare că merge foarte bine? Schimbarea nu îi deranjează pe profesori; ce-i supără e ideea ca ei să se schimbe. Dar oare metoda utilizată *merge* pentru toți elevii? Probabil multe din diversele metode funcționează destul de bine pentru elevii peste medie (ei vor învăța oricum), dar calitatea instruirii este mai importantă pentru cei sub medie (iar dacă o metodă funcționează pentru aceștia, adesea ea va fi bună și pentru elevii peste medie). Așa cum vom discuta în capitolul 6, atunci când învățăm ceva nou (cu efort sau cu ușurința celui inteligent), avem nevoie de o dezvoltare suplimentară a competențelor și de un plus de conținut; pe măsură ce progresăm, avem nevoie de mai multe conexiuni, relații și scheme pentru a organiza aceste competențe și conținuturi; avem nevoie de un plus de autocontrol și de reglare a modului în care vom continua să învățăm conținutul și ideile. Metodele cu cel mai mare impact sunt în

**Tabelul 5.1** Mărirea efectelor pentru diverse metode

Metode	Nr. metaanalize	Nr. studii	Nr. subiecți	Nr. efecte	Mărirea efectelor	Eroarea standard	Treaptă
Învățarea reciprocă	2	38	677	53	0,74		9
Programe de vocabular	10	442		1109	0,67	0,108	15
Programe de lectură repetată	2	54		156	0,67	0,080	16
Programe de formare a abilităților	19	1 278	135 778	3 450	0,63	0,090	20
Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	6	221	15 235	719	0,61	0,076	22
Programe de comprehensiune a textului	16	657	38 393	3 146	0,60	0,056	24
Hărțile conceptuale	7	325	8 471	378	0,60	0,051	25
Învățarea prin cooperare vs individuală	4	774		284	0,59	0,088	26
Instruirea directă	4	304	42 618	597	0,59	0,096	27
Învățarea prin dezvoltarea competențelor	10	420	9 323	374	0,58	0,055	29
Oferirea de exemple aplicate	1	62	3 324	151	0,57	0,042	30
Tutoratul colegilor	14	767	2 676	1 200	0,55	0,103	32
Învățarea prin cooperare vs învățarea competitivă	7	1 024	17 000	933	0,54	0,112	33
Citirea cu voce tare	19	523	21 134	6 453	0,54	0,191	34
Dezvoltarea competențelor specifice sistemului personalizat de instruire — Keller	3	263		162	0,53		38
Metode video interactive	6	441	4 800	3 930	0,52	0,076	44
Învățarea prin jocuri	2	70	5 056	70	0,50		47
Programe de tip „a doua șansă”	2	52	5 685	1 395	0,50		48
Instruirea asistată de calculator	100	5 947	4 239 997	10 291	0,37	0,059	76
Simulări	10	426	10 934	550	0,33	0,081	85
Predare inductivă	2	97	3 595	103	0,33	0,035	86
Predare bazată pe cercetare	4	205	7 437	420	0,31	0,092	90
Predarea bazată pe exerciții și antrenament	11	275	15 772	372	0,27	0,024	97
Învățarea competitivă vs individuală	4	831		203	0,24	0,232	103
Instruirea programată	8	493		391	0,23	0,084	104
Instruirea individualizată	10	638	9 380	1 185	0,22	0,060	108
Metode vizuale/audi vizuale	6	359	2 760	231	0,22	0,070	109
Programe extracurriculare	8	2 161		1 036	0,19	0,055	115
Echipe de copredare/cotutelă	2	136	1 617	47	0,19	0,057	117
Învățarea asistată de web	3	45	22 554	136	0,18	0,124	123
Învățarea pazată pe rezolvarea de probleme	9	367	38 090	747	0,15	0,085	126
Programele de combinare a propozițiilor	2	35		40	0,15	0,087	127
Programe senzorio-motorii	1	180	13 000	637	0,08	0,011	136
Tehnici de comunicare	4	64	630	197	0,06	0,056	137
<b>Media/suma</b>	<b>330</b>	<b>20 339</b>	<b>4 699 961</b>	<b>42 054</b>	<b>0,41</b>	<b>0,080</b>	<b>-</b>

mod deosebit eficiente pentru elevii din primele etape ale învățării. Cu toate acestea, mesajul cel mai important nu constă în recomandarea unei anumite metode de predare, ci în ideea că profesorii trebuie să fie evaluatori ai efectului metodelor pe care le-au ales. Atunci când elevii nu învață printr-o metodă, este mai probabil că va fi nevoie să li se predea din nou utilizându-se o altă metodă; nu va fi suficient doar să se repete aceeași metodă iar și iar. Noi, ca profesori, trebuie să ne schimbăm atunci când nu vedem schimbări în învățarea elevilor.

## Profesorii ca evaluatori și activatori

### ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ — LISTA DE VERIFICARE PENTRU ÎNCEPEREA LECȚIEI

23. Profesorii își înțeleg rolul fundamental de evaluatori și activatori ai învățării.

Un „activator” este orice agent care conduce la schimbare sau ceva care „crește activitatea unei enzime sau a unei proteine care sporește, la rândul-i, producerea de material genetic în cadrul transcrierii ADN-ului”. Această noțiune presupune acțiune, influență și augmentare — și, astfel, este metafora cea mai potrivită pentru descrierea rolului major al predării. Celălalt rol este de „evaluator”, în care profesorului i se cere să se preocupe de valoarea și efectele activării. Plecând de la concepția că rolul lor fundamental este de evaluator și activator, profesorii se concentrează mai mult pe impactul pe care îl au asupra elevilor și

pe calitatea rezultatelor pe care vor să le optimizeze și sunt în poziția de a-și vedea propriul efect mai mult în termeni de consecințe pentru elevi, decât în termeni de parcurgere a curriculumului, având elevi care-și iau examenele și desfășurând lecții excelente cu activități antrenante.

Cel mai bun mod în care să alegi cea mai potrivită metodă de predare (și modalitatea de a determina profesorii să folosească cea mai bună metodă) este de a te focaliza mai mult pe evaluarea mărimilor efectelor asupra învățării la clasă și pe folosirea acestei informații ca punct de plecare pentru a stabili dacă au fost folosite metodele optime de predare. Această utilizare a „dovezilor în acțiune” poate influența apoi convingerile profesorilor despre învățare, planificare și ajustarea învățării. Este de notat totuși că această abordare doar pune întrebarea corectă; nu răspunde automat la întrebarea cu privire la cea mai bună metodă de predare, al cărei răspuns implică judecată, ascultare și expertiză. S-ar putea la fel de bine ca o metodă să fie mai potrivită pentru acest elev decât pentru un altul, pentru acest conținut, mai degrabă decât pentru un alt conținut — dar cheia este impactul, nu metoda.

Programele de formare a profesorilor trebuie să se ocupe mai puțin de promovarea unor strategii cât mai variate de predare și mai mult de cum pot să-și evalueze profesorii debutanți impactul pe care îl are predarea lor asupra elevilor, cum pot folosi strategii multiple și diferite și cum pot vedea similitudinile și accepta diversitatea de efecte pe care le au asupra grupurilor de elevi. Această abordare ce necesită alegerea unor metode de predare validate științific cu privire la impactul asupra elevilor implică următorii pași specifici (vezi Anexa D pentru mai multe detalii).

- 180
1. Fiți preciși cu privire la rezultatele lecției (la criteriile de reușită) sau la secvențializarea lecțiilor. (Acest pas este cel mai probabil să includă unele rezultate referitoare la achiziții, dar există desigur și multe alte criterii.)
  2. Hotărâți, de preferat înainte de a începe să predați lecția, calea cea mai bună de a măsura rezultatele. (Atunci când utilizați pentru prima dată această metodă, este recomandat să utilizați o formă standardizată de evaluare, după care să treceți spre evaluări alcătuite de dumneavoastră.)
  3. Administrați probe de evaluare inițială în etapa de început a lecției. Această „evaluare de progres”, cum este denumită adesea, poate aprecia cât știe și poate deja un elev și ajută la identificarea potențialului și lacunelor. (Da, elevii chiar ar putea învăța ceva din realizarea testului inițial — și ce-ar fi rău în asta?)
  4. Desfășurați-vă lecția.
  5. Reluați măsurarea rezultatelor la sfârșitul lecției sau lecțiilor.
    - a. Calculați media și abaterea standard (gradul de împrăștiere) pentru scorurile de la început și de la sfârșit.
    - b. Calculați mărimea efectului pentru clasă (vezi Anexa D pentru mai multe detalii despre estimarea mărimilor efectelor).
      - i. Dacă este mai mare de 0,40, atunci vedeți ce pare să fi fost optim pentru acea serie de lecții.
      - ii. Dacă este mai mic de 0,40, atunci reflectați la ce a fost mai puțin optim pentru seriile de lecții și introduceți schimbările necesare privind lecțiile, metodele de predare, activitățile și așa mai departe. (A face doar „mai mult” este rareori răspunsul potrivit.)

- c. Folosind abaterea standard (SD) și asumând că aceasta ar putea fi folosită pentru fiecare elev, calculați mărimea efectului pentru fiecare copil.
- i. Dacă este mai mare de 0,40, atunci vedeți ce pare să fi fost eficient pentru acea serie de lecții.
  - ii. Dacă este mai mic de 0,40, atunci analizați ce-a fost mai puțin eficient pentru seriile de lecții și aduceți schimbările necesare privind lecțiile, metodele de predare, activitățile și așa mai departe.

## Concluzii

Conceperea profesorului (și a managerilor școlari) ca evaluatori și activatori implică o schimbare deliberată, o direcționare a învățării și o influență vizibilă asupra experiențelor și rezultatelor elevilor (și ale profesorilor) — iar mecanismul-cheie pentru această activare este o structură mentală care asumă rolul esențial al evaluării. Întrebările-cheie pentru profesor sunt următoarele:

- „Cum știi că această metodă funcționează?”
- „Cum aș putea compara o abordare cu alta?”
- „Care este efectul și valoarea acestei abordări asupra învățării?”
- „Care este amploarea efectului?”
- „Ce dovezi m-ar convinge că greșesc?”
- „Care este dovada care să arate că acesta este superior altor programe?”
- „Unde am mai văzut strategia aceasta implementată astfel încât să producă rezultate eficiente?”

- „Împărtășesc cu ceilalți profesori o concepție comună asupra progresului?”

„Profesorul ca evaluator” presupune mai mult decât folosirea competențelor și instrumentelor dezvoltate pe parcursul formării didactice; într-adevăr, este în primul rând vorba despre a decide care tip de raționament critic merită urmat și de a ne asigura că raționamentul vizează efectul formativ asupra elevului. Nu susțin că există doar un model sau doar o metodă de evaluare, pentru că aceste probleme sunt aprig dezbătute; în schimb, susțin că „profesorul ca evaluator” trebuie să ia în considerare faptul că va fi un dascăl „adecvat” dacă va căuta și va alege cea mai bună metodă care să-l ajute în evaluare, astfel încât să existe o rigoare suficientă pentru a susține dovezile și interpretările acestor dovezi care duc la concluziile evaluative. (Pentru o discuție despre managerii școlari ca activatori, vezi Hattie și Clinton, 2011.)

Scopul este acela de a-i implica activ și pe elevi în căutarea acestor dovezi: rolul lor nu este doar de a realiza niște sarcini stabilite de profesori, ci și de a-și gestiona activ și înțelege achizițiile din procesul de învățare. Acest lucru implică să-și evalueze propriul progres, să fie mai responsabili pentru propria învățare și să fie implicați împreună cu colegii în demersul aflării mai multor lucruri despre procesul învățării. Dacă vrem ca elevii să devină evaluatori activi ai propriului progres, profesorii trebuie să le ofere elevilor un feedback potrivit, astfel încât să se poată angaja în această sarcină. Van den Bergh, Ros și Beijaard (2010: 3) descriu această sarcină astfel:

*Promovarea învățării active pare a fi o sarcină dificilă și solicitantă pentru profesori, căci necesită cunoașterea procesului de învățare*

Mai departe trebuie să-i antrenăm și pe elevi în această sarcină dificilă și solicitantă.

Sugestia făcută în acest capitol este de a începe lecția prin a-i ajuta pe elevi să înțeleagă obiectivele educaționale și prin a le arăta ce ar însemna reușita la sfârșitul lecției. De multe ori, profesorii caută să înceapă interesant lecția — pentru a-i atrage și motiva. Dan Willingham (2009) a oferit un argument excelent împotriva acestui mod de gândire. El susține că e mai bine să se înceapă cu lucrurile la care poate că elevul se gândește deja. Ancorele interesante, ilustrațiile vii, informațiile fascinante poate că sunt captivante (și de cele mai multe ori chiar sunt), dar el sugerează că, acestea sunt și mai potrivite pentru captarea atenției în alte părți ale lecției. Locul acestor trucuri de captare a atenției este mult mai probabil să fie la sfârșitul lecției, pentru că îi ajută să consolideze ceea ce au învățat. Cel mai important, Willingham le cere profesorilor să se gândească serios la modalitatea în care conectează mijloacele de captare a atenției cu ideea pe care vor s-o predea; de preferat ca această idee să fie și tema principală a lecției.

Având prea multe activități deschise (învățarea prin descoperire, căutarea pe internet, pregătirea de prezentări PowerPoint) vom îngreuna direcționarea atenției către ceea ce contează — pentru că adesea elevilor le place să exploreze detaliile, lucruri irelevante și neimportante în timp ce parcurg aceste activități. Unul dintre principiile lui Willingham este că orice metodă de predare este mai utilă dacă se obține cât mai mult feedback imediat, pentru a verifica dacă elevul gândește problema în direcția

corectă. În mod similar, el promovează ideea că temele ar trebui să fie în primul rând cu privire la ce anume dorește profesorul ca elevul să se gândească (și nu la a demonstra „ceea ce știe”). Elevii sunt foarte buni la a ignora ce spui („Eu valorizez conexiunile, ideile profunde, gândurile tale”) și la a vedea ce valorizezi (corecturile gramaticale, comentarii asupra surselelor invocate, asupra corectitudinii sau lipsei unei baze factuale). Prin urmare, profesorii trebuie să dezvolte un set de criterii de evaluare pentru orice sarcină înainte de a da instrucțiunile sau temele și să le arate elevilor acea rubrică pentru ca aceștia să știe ce valorizează profesorul. Un astfel de feedback formativ poate evidenția „conceptele fundamentale” și cunoștințele importante, așa încât investiția de efort să pară justificată. Este mult mai probabil să ducă la aprofundări cognitive și să reducă tendința de a superevalua cunoașterea de suprafață — acest demers va fi mai plin de satisfacții pentru toți.

## Exerciții

1. Administrați cei cinci itemi din „Scala de încredere a profesorilor” a lui Bryk și Schneider (vezi începutul acestui capitol) dascălilor din școală (asigurând anonimatul participanților) și discutați cu aceștia cum nivelurile de încredere pot fi maximizate în școala lor.
2. Pe parcursul observațiilor de la clasă, monitorizați ponderea vorbirii și întrebărilor de partea profesorilor și a elevilor. Câți elevi sunt antrenați în a pune și răspunde la întrebările colegilor? Există o predominanță din partea profesorului asupra procesului interacțional și evaluativ? Sunt puse întrebări de suprafață sau de profunzime?

3. Luați în considerare următoarele două pasaje din *Timpuri grele*, romanul lui Charles Dickens. Cum s-a schimbat predarea și formarea profesorilor din 1800 încoace?

„[Di Gradgrind:] «Fapte, iată ceea ce doresc eu! Învățătura pe care le-o vei da băieților și fetelor de aici să cuprindă numai Fapte, în viață n-ai nevoie decât de Fapte. Să nu sădești nimic altceva, și toate celelalte smulge-le! Numai cu ajutorul Faptelor poți forma mintea unui animal cugetător; nimic altceva nu le poate fi de folos vreodată! Acesta-i principiul după care îmi educ propriii mei copii și, de asemenea, și principiul după care educ copiii de aici. Așa că rămâi strict la Fapte, domnule!»“

„Și domnul M'Choakumchild începu în stilul său cel mai desăvârșit. Domnia-sa, și încă vreo sută patruzeci de institutori fuseseră de curând fasonați în același timp, în aceeași fabrică, după aceleași principii, ca și cum ar fi fost vorba de o serie de picioare de pian. Trecuse prin nenumărate viteze de lucru și răspunsese la volume întregi de întrebări, care de care mai încurcate. Ortografia, etimologia, sintaxa, prozodia, biografia, astronomia, geografia, muzica vocală și desenul după model — le avea pe toate în vârful celor zece degete ale lui reci ca gheața. Muncind din greu, izbutise până la sfârșit să asimileze Lista B a preaonoratului consiliu privat al Majestății Sale și se înfruptase din roadele ramurilor celor mai înalte: matematica și științele fizice, franceza, germana, latina și greaca. Știa totul despre bazinele apelor din întreaga lume (indiferent care), despre toate istoriile tuturilor popoarelor, numele tuturilor râurilor și al tuturilor munților, cunoștea

toate produsele, moravurile și obiceiurile tuturor țărilor, toate hotarele și pozițiile lor față de cele treizeci și două de direcții ale busolei. Ah, cam întrecuse măsura M'Choakumchild! Dacă el personal ar fi învățat un pic mai puțin, cu cât mai bine și mai mult i-ar fi putut învăța pe alții."

4. Organizați o sesiune de întrebări de tip socratic — în genul programului Paideia. După ce ați predat o parte din conținut, grupați circa 15 elevi în cerc (dacă sunt mai mulți de 15, lăsați o parte să stea în afara cercului și mai târziu dați-le și lor posibilitatea să facă parte din cercul interior și activ). Începeți prin a pune o întrebare deschisă (una care să ducă la discuții și dezbateri) și apoi permiteți-le elevilor să-și pună întrebări, să răspundă la aceste întrebări și să fie antrenați în dialog. *În niciun moment* nu trebuie, ca profesori, să interveniți cu întrebări ajutătoare sau cu răspunsuri. După 10–20 de minute, faceți un rezumat al sesiunii. Cel mai important, folosiți întrebările și răspunsurile elevilor ca dovezi formative despre ce veți avea de făcut mai departe în instruire. Dacă aveți nevoie de ajutor în dezvoltarea unor întrebări deschise, pentru a evita să vă lăsați antrenați în discuție și pentru a-i învăța pe elevi să devină mai respectuoși unul cu celălalt, consultați Roberts și Billings (1999), pentru mai multe detalii și sugestii.
5. Observați o lecție și „ascultați” ce spun profesorul și elevii. Apoi reformulați cele auzite în propriile cuvinte. O astfel de ascultare empatică (oglundire) vă cere să vă puneți în poziția de a înțelege cealaltă persoană; astfel, îi demonstrați celui-lalt că respectați ce are de spus. Permiteți-i celui-lalt să se autocorecteze cu privire la ce ați auzit și astfel veți împărtăși momentele lor de învățare, neînțelegere, inactivitate, auto-descoperire și provocare. Se simte celălalt înțeles acum?

6. Căutați pe Google „pedagogie productivă”, metodă care se bazează pe presupunerea că profesorii au nevoie să ia decizii foarte complexe cu privire la impactul pe care predarea lor o are, proces desfășurat „din mers”, pe parcursul lecției. Evaluați-vă lecția — focalizați-vă mai ales pe începutul lecției — folosind următoarele întrebări.

---

### ÎNTREBĂRI LEGATE DE NIVELUL INTELECTUAL ACTIVAT

---

Gândirea ca proces cognitiv superior	Apar gândirea la nivel superior și analiza critică?
Cunoașterea de profunzime	Lecția acoperă suficient domeniile operaționale în profunzime, detaliu sau la nivel de specificitate?
Înțelegerea de profunzime	Munca și răspunsurile elevilor oferă dovezi ale înțelegerii conceptelor și ideilor?
Conversația de fond	Discuțiile de la clasă urmează tiparul IRE (întrebare/răspuns/evaluare) și duc la un dialog susținut între elevi și între profesori și elevi?
Cunoașterea problematizantă	Elevii judecă critic sau interpretează textele, ideile și cunoștințele?
Metalimbajul	Aspectele limbajului, gramaticii și vocabularului de specialitate sunt în prim-plan?

---

### ÎNTREBĂRI LEGATE DE RELEVANȚĂ

---

Integrarea cunoașterii	Parcurge lecția o gamă suficient de largă de domenii, discipline și paradigme?
Cunoștințele deja asimilate	Există vreo încercare de asociere între tema lecției și cunoștințele pe care le au elevii?
Conectarea cu contextul lumii reale	Au lecțiile sau temele propuse vreo asemănare sau conexiune cu problematica lumii reale?
Curriculumul bazat pe probleme	Există vreun accent pus pe identificarea și rezolvarea problemelor teoretice sau a problemelor din lumea reală?

**ÎNTREBĂRI LEGATE DE MEDIUL SUPORTIV AL CLASEI**

---

Controlul elevilor	Elevul are un cuvânt de spus cu privire la ritmul, direcția sau rezultatul lecției?
Suportul social	Clasa este un mediu pozitiv, de susținere socială?
Implicarea	Sunt implicați elevii în sarcinile de învățare?
Criteriile explicite	Le sunt clarificate elevilor criteriile de performanță?
Autoreglarea	Orientarea comportamentului elevilor este implicită și autoreglată sau este explicită?

**ÎNTREBĂRILE DE RECUNOAȘTERE ȘI DIFERENȚIERE**

---

Cunoașterea culturală	Sunt puse în joc diverse cunoștințe culturale?
Incluziunea	Sunt întreprinse încercări deliberate pentru a crește participarea tuturor elevilor din diversele medii?
Timpul de discurs	Este predarea în principal narativă sau este exozitivă?
Identitatea grupului	Construieste predarea un sentiment de comunitate și identitate?
Cetățenia	Sunt făcute încercări pentru a promova activismul social?

---