

John Hattie



INVĂȚAREA  
,  
VIZIBILĂ  
Versiunea extinsă

Traducere de Miruna Andriescu și Dan Bălănescu

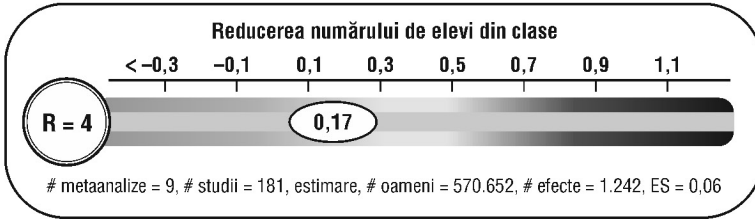
POLIROM  
2024

# Cuprins

<i>Mulțumiri</i> .....	9
Capitolul 1. Provocarea .....	11
Capitolul 2. Metaanalize și opinii despre Învățarea Vizibilă .....	29
Capitolul 3. Modelul .....	53
Capitolul 4. Implementarea modelului alinierii intenționate al Învățării Vizibile .....	68
Capitolul 5. Elevii .....	86
Capitolul 6. Casa și familia .....	135
Capitolul 7. Școala și societatea .....	158
Capitolul 8. Efectele clasei .....	193
Capitolul 9. Profesorul .....	225
Capitolul 10. Programa școlară .....	257
Capitolul 11. Predarea cu intenție .....	318
Capitolul 12. Strategii de învățare .....	350
Capitolul 13. Strategii de predare .....	367
Capitolul 14. Implementări cu ajutorul tehnologiilor .....	402
Capitolul 15. Influențe la nivelul întregii școli și din afara școlii .....	421
Capitolul 16. Concluzii .....	436
<i>Anexe</i> .....	451
<i>Bibliografie</i> .....	465
<i>Index</i> .....	493

## Efectele alcătuirii clasei

### *Reducerea numărului de elevi din clase*



Mărimea clasei generează dezbateri mai aprinse decât oricare alt aspect legat de clasă. Am primit e-mailuri pline de ură, de neîncredere, bullying și injurii. Se tot repetă afirmații de tipul „cum să nu conteze” și „îmi afectează volumul de muncă și nivelul de stres”. Deseori am fost invitat să predau la o clasă de a IX-a cu 30 de elevi, vineri după-amiaza (da, am făcut asta de multe ori). Să fie clar: un efect general de 0,18 constatat în opt metaanalize înseamnă pur și simplu că reducerea numărului de elevi mărește performanțele. Simplu. Nu am spus niciodată „mărimea clasei nu contează”, ci mi-am exprimat surpriza că un candidat atât de evident la poziția de cea mai mare influență a epocii are un efect atât de scăzut. Desigur, dacă reducerea numărului de elevi generează toate avantajele care i se atribuie, mărimea efectului ar trebui să fie mai ridicată.

Blatchford și Russell (2020) au cel mai bun tablou sinoptic pe acest subiect. În cartea lor, ei întreprind o analiză profundă pentru a înțelege nuanțele, dilemele, argumentele și factorii moderatori, iar scopul lor, la fel ca al meu, este să înțeleagă mai bine dinamica din cadrul claselor mai mici și mai mari, ca să explice influența relativ scăzută a unei intervenții atât de costisitoare. Ei analizează efectele mărimii clasei asupra mai multor rezultate, cercetează modul în care scăderea numărului de elevi dintr-o clasă influențează procesele din cadrul acesteia, apoi se axează pe felul în care poate fi valorificată la maximum orice scădere a numărului de elevi sau modificare a efectivului pentru a mări performanțele elevilor.

Nu au putut identifica efecte neliniare, cum ar fi efectele mai mari când numărul elevilor dintr-o clasă scade sub 20 (cum au raportat \*Glass & Smith, 1979), deși \*Bowne și colaboratorii (2017) au investigat efectele mărimii efectivului de elevi în cazul educației timpurii și au descoperit un efect neliniar. Un raport copil-profesor de 7,5:1 și mai mic anticipa o mărime a efectului în valoare de  $d = 0,22$  în cazul în care raportul ar fi scăzut cu un copil per profesor. Pentru clase cu 15 elevi și mai puțini, scăderea numărului de elevi cu 1 anticipa o mărime a efectului în valoare de 0,10. Nici o relație vizibilă însă între clasele cu efective mai ridicate de elevi și raportul copil-profesor. Autorii au concluzionat că „s-ar impune ca atât mărimea clasei, cât și raportul dintre numărul de copii și numărul de profesori să fie foarte mici pentru a se facilita interacțiuni de calitate ridicată, încât să se obțină creșteri modeste ale rezultatelor copiilor, la nivel cognitiv și de performanță” (p. 422; vezi și \*Perlman *et al.*, 2017). În clasele mai mici pot exista efecte pozitive în privința scăderii absentismului cronic, iar elevii tind într-o măsură mai mică să se izoleze (Tran & Gershenson, 2021).

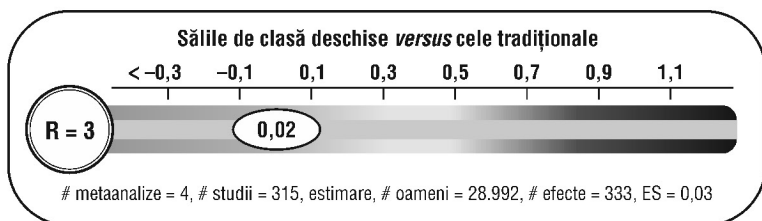
Când investigăm efectele asupra a ceea ce se întâmplă în clasă, observăm orice efecte importante. În clasele cu număr mai mic de elevi se acordă o atenție individuală mai mare (dar nu cu mult mai mare) interacțiunilor directe profesor-elev, iar elevii ajung să fie pasivi într-o măsură mai mică (Finn & Cox, 1992), dar chiar și în clasele mai mici încă domină abordarea frontală și lucrul individual. Să reduci numărul de elevi dintr-o clasă nu e destul ca să garantezi o predare și o învățare eficiente, iar învățarea urmează aceeași regulă.

Profesorii nu-și schimbă neapărat modul de a preda la clasele cu un număr mai mic de elevi, deși pot avea impresia că și-l schimbă (...). E posibil ca modificarea numărului de elevi dintr-o clasă să nu fie suficient pentru ca profesorii să-și schimbe mult stilul de predare și curriculumul pe care îl predau (Blatchford & Russell, 2020, p. 298; Hattie, 2005).

O reacție tipică față de acest efect mai mic decât era preconizat al reducerii efectivului din clasă constă în a observa că multe dintre influențele mai puternice identificate în această carte ar putea fi mai eficiente dacă numărul elevilor din clasă ar fi mai mic. Dacă clasele sunt mai mici, poate crește feedbackul, pot exista mai multe interacțiuni cu elevii și între elevi, diagnoze mai eficiente și așa mai departe. Dovezile arată însă că, dacă aceste influențe sunt într-adevăr implementate când numărul elevilor dintr-o clasă este mai mic, tot nu se observă o mare diferență în ce privește rezultatele lor. Poate e nevoie de formare profesională pentru adaptarea predării la clasele cu mai puțini elevi spre a optimiza beneficiile declarate. Se pare că efectele diminuării numărului de elevi dintr-o clasă ar putea fi mai mari la capitolul condițiilor de care are parte profesorul (Smith & Glass, 1980;  $d = 0,49$ , în privința volumului de lucru, a moralului și a atitudinii față de elevi), care apoi se pot reflecta sau nu în efecte asupra învățării elevilor.

Efectele scăderii numărului de elevi din clasă asupra performanțelor sunt relativ mici comparativ cu ansamblul efectelor și aproximativ medii cu efectele la nivel de clasă. După cum au evidențiat Blatchford și Russell (2020), avem nevoie de investigații mai sofisticate privind influențele efectivului de elevi asupra practicilor din clasă, a metodelor de predare și a mai mult decât rezultate academice. Am mai observat și creșterea numărului de adulți la clasă (asistenți ai profesorului, de exemplu) și posibilitățile entuziasmante ale claselor cu 80-90 de elevi care au câte trei profesori ce lucrează împreună. Se pot face multe comparații cu privire la raportul dintre adulți și elevi și avem nevoie de o înțelegere sporită a acestor efecte asupra elevilor.

### *Sălile de clasă deschise versus cele tradiționale*



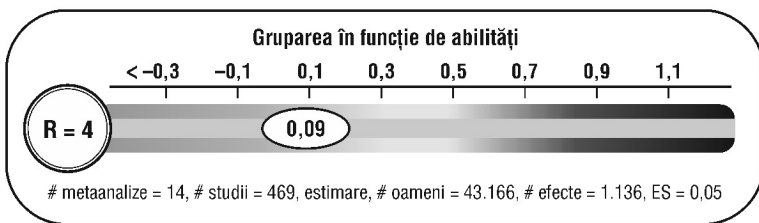
Cele patru metaanalize sunt depășite și provin dintr-o perioadă când clasele deschise versus cele închise constituiau o dezbateră populară. Copiii mei au frecventat o

școală-magnet deschisă, din Carolina de Nord, însă nu era vorba despre o mare deschidere, fiindcă profesorii foloseau etajere cu cărți, fișete și ghivece cu plante pentru a-și crea propriile spații. Concluzia acestor metaanalize este că spațiile deschise sunt clare, dar există puține principii ale predării deschise. Nu e de mirare că efectele de ansamblu sunt zero.

Mai recent, vocabularul s-a schimbat, se folosește conceptul de medii inovative de învățare (*innovative learning environments*, ILE), care include mai mult decât forma sau mărimea clasei și este esențial pentru ideea că specificul predării și al învățării trebuie să se alinieze cu oportunitățile oferite de spațiu (Byers *et al.*, 2018; vezi [www.iletc.com.au/](http://www.iletc.com.au/)). Scopul mediilor inovative de învățare este depășirea simplei transmiteri de cunoștințe pentru a include colaborarea, comunicarea, gândirea critică, creativitatea, cetățenia și caracterul (Fullan & Langworthy, 2014).

Murphy (2020) a demonstrat că opiniile profesorilor despre propria muncă diferă, în sensul că cei care folosesc medii inovative de învățare tind să aibă concepții de tipul: „Folosesc mai mult dialogul decât monologul”, „Mă concentrez pe învățare și pe limbajul învățării”, „Le ofer elevilor feedback și-i ajut să-l înțeleagă” și „Colaborez cu colegii mei”. Studiile lui au arătat că aceste tipare de gândire se datorează faptului că mediul fizic le permite profesorilor să aibă interacțiuni, schimburi de opinii și discuții evaluative mai regulate cu colegii lor care se ocupă și ei cu predarea. Byers și colaboratorii (2018) au efectuat o analiză a mai multor studii recente despre mediile inovative de învățare, iar efectul mediu era  $d = 0,31$ , însă doar pe baza a patru studii. Autorii au observat că studiile contemporane par să repete erorile din cercetările deschise din anii '70, când cantitatea și calitatea studiilor era slabă, se puna mai mult accent pe deziderate și ipoteze decât pe dovezi, se dădea prea multă importanță mediului, nu interacțiunii dintre metodele de învățare și mediu; așadar, nu este surprinzător că puțini au fost convingși să profite de oportunitățile oferite de mediile inovatoare de învățare.

### Gruparea elevilor în funcție de abilități



Diferențierea claselor prin gruparea elevilor în funcție de abilități rămâne populară în toată lumea, mai ales la orele de matematică. De exemplu, OCDE (2010) raportează că 46% dintre elevii din țările membre sunt grupați pe abilități în clase diferite – iar 75% sunt instruiți la cel puțin o materie în clase alcătuite pe baza abilităților în Australia, Canada, Hong Kong, Irlanda, Israel, Malta, Noua Zeelandă, Singapore, Thailanda, Marea Britanie, Statele Unite și Vietnam.

Rezultatele pot fi grupate în mare în efecte asupra performanțelor și efecte asupra echității. \*Steenbergen-Hu și colaboratorii (2016) au revizuit 13 metaanalize care arătau că elevii nu au beneficiat de gruparea pe clase ( $-0,03$ ); efectele nu au variat în cazul

elevilor cu abilități ridicate (0,06), medii (-0,04) sau reduse (0,03). Gruparea elevilor are efecte minime asupra rezultatelor învățării; nimeni nu are de profitat. Efectele generale la matematică și la citit au fost la fel de scăzute ( $d = 0,00$  la citit;  $d = 0,02$  la matematică), iar efectele asupra concepției despre sine au fost aproape de zero. Castejón și Zancajo (2015) au observat o relație negativă între nivelurile motivației elevilor și gradul în care sistemele clasifică și grupează elevii în funcție de abilități. De ce persistăm într-o intervenție eșuată? Cine are de câștigat? În niciun caz elevii.

Efectele asupra consecințelor sub aspectul echității sunt mai profunde și negative. Cel mai influent studiu aprofundat privind predarea și învățarea în clase cu elevi grupați după abilități este *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2005), efectuat de Oakes. Studiul acestei autoare s-a bazat pe o analiză calitativă atentă a 25 de gimnazii și licee. Principala descoperire a fost că multe clase în care elevii sunt grupați după abilități sunt medii neprielnice și needucaționale. Oakes (1992) a concluzionat că „dovezile cele mai bune sugerează că, în majoritatea cazurilor, gruparea elevilor în funcție de abilități nu reușește să amplifice valoarea rezultatelor școlilor” (p. 13). Gruparea în funcție de abilități stimulează rețele de prietenii asociate cu apartenența la grupuri, iar aceste grupuri pot contribui la existența unor atitudini împărțite între elevii de liceu; cei distribuiți în grupurile mai bine cotate devin mai entuziaști, iar cei din grupurile mai slab cotate devin mai dezinteresați (Oakes *et al.*, 1992). Oakes (1992) a comentat că gruparea după abilități limitează „oportunitățile de școlarizare, performanțele și șansele în viață ale elevilor. Cei din afara grupurilor bine cotate aveau parte de mai puține provocări intelectuale, de clase mai puțin interesante ce le ofereau mai puțin sprijin și de mai puțini profesori bine pregătiți” (p. 20). Shanker (1993), pe atunci președintele Federației Profesorilor din SUA, comentând cercetările lui Oakes, afirmă mai pe șleau: „Copiii din clasele acelea [mai slab cotate] primesc adesea puține sarcini de lucru interesante; petrec mult timp cu completarea spațiilor goale din caietele de lucru sau din foile cu exerciții. Pentru că nu avem aproape niciun fel de așteptări de la ei, învață foarte puțin” (p. 24). Într-un studiu calitativ similar, Page (1991) a oferit o relatare detaliată a activităților zilnice din opt clase slab cotate cu elevi grupați după abilități și a aflat că profesorii și elevii au reușit să înțeleagă cum să nu se suprasolicite unii pe alții, astfel încât să facă față, că aceste clase slab cotate erau folosite ca „rezervoare” pentru elevii cu cele mai grave probleme comportamentale și că profesorii se axau pe remedierea deficiențelor prin intermediul sarcinilor de lucru plictisitoare și repetitive (vezi și Datnow & Park, 2018). Când elevii sunt astfel clasați, efectele alcătuirii grupurilor ce lucrează împreună pot influența nivelurile scăzute ale performanțelor (Thrupp *et al.*, 2002).

Oakes și Wells (1996) au afirmat că gruparea elevilor în funcție de abilități garantează distribuirea inechitabilă a privilegiilor și că elevii albi și bogați beneficiază de acces la cunoștințe cu statut mai înalt, care le sunt refuzate elevilor cu venituri mici sau celor de culoare. Oakes și colaboratorii (1990) au analizat 1.200 de școli și licee publice și private din Statele Unite și au constatat că elevii proveniți din rândurile minorităților aveau de șapte ori mai multe șanse să fie identificați drept elevi cu abilități scăzute, nu superioare. Școlile care practică gruparea elevilor în funcție de abilități explică adesea această subdivizare etnică făcând referire la performanțele anterioare, argumentând astfel că procedeul poate maximiza oportunitățile de a modifica aceste

performanțe. Dimpotrivă, dacă gruparea în funcție de abilități are drept consecință plasarea mai multor elevi din medii cu nivel socioeconomic scăzut sau din anumite grupuri etnice în clasele mai slab cotate, atunci metoda aceasta poate amplifica diviziunile bazate pe apartenența la clase sociale, rase și etnii.

Datnow și Park (2018) au arătat că deciziile de grupare a elevilor în funcție de abilități se bazează pe folosirea îndoielnică a informațiilor pentru a lua aceste decizii și au afirmat că, dacă această practică va continua, se pot face evaluări mai regulate (de exemplu, de cel puțin trei ori pe an), care să garanteze că toți elevii au oportunități asemănătoare de a învăța după un curriculum ambițios, care să le dea posibilitatea să profite de grupul în care sunt repartizați și când sunt repartizați într-un grup diferit. Autorii au tras concluzia că:

practicile problematice de grupare a elevilor în funcție de abilități, cu consecințe pe termen lung, sunt în continuare foarte frecvente în școli și sunt legitimate de date. De fapt, gruparea după abilități rămâne una dintre cele mai longevive practici din liceele din SUA, în pofida unui corpus amplu de studii care susțin că este dăunătoare (p. 148).

În studiul său despre strategia grupării elevilor după abilități în California și Massachusetts, Loveless (1999) a concluzionat că există contradicții majore, deoarece în școlile cu rezultate slabe, în cele sărace și în zonele urbane se renunță la această metodă; în schimb, școlile din suburbii, cele din comunitățile bogate și cele cu performanțe deosebite persistă în a grupa elevii după abilități – adoptă cu adevărat metoda. „Faptul acesta contrazice ideea că elitele le impun nevoiașilor societății o strategie contraproductivă. Dacă gruparea elevilor după abilități este o strategie defectuoasă, elitele societății și-o rețin, irațional, pentru propriii lor copii” (Loveless, 1999, p. 154). În plus, Braddock (1990) a descoperit că școlile în care peste 20% dintre elevi proveneau din rândul minorităților tindeau într-o măsură mai mare să aplice gruparea după abilități decât școlile cu mai puțini elevi aparținând minorităților.

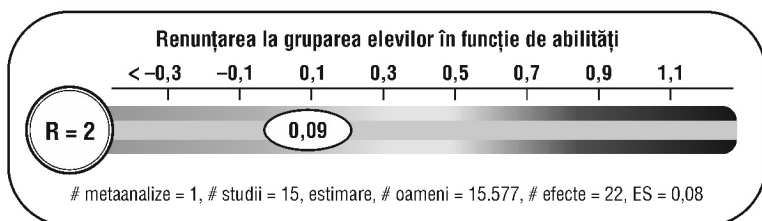
Oakes și colaboratorii săi (1992) au aflat că exista tendința ca elevii asiatici să fie repartizați la cursuri avansate într-un procent mai mare decât elevii hispanici cu aceleași note la teste. Un număr disproporționat de elevi cu statut socioeconomic scăzut și elevi aparținând minorităților dezavantajate alcătuiesc grupurile mai slab cotate, ai căror membri nu vor urma cursuri universitare (Hanushek & Woessmann, 2006; Oakes *et al.*, 1992). Elevii cu abilități medii din familii cu o situație materială bună au o probabilitate mai mare să fie încadrați în grupuri mai bine cotate datorită acțiunilor părinților lor, care sunt adesea managerii școlarizării copiilor lor (Gamoran, 2009). În plus, școlile care au un procent mai mare de elevi aparținând minorităților și cu statut socioeconomic mai scăzut tind să nu aibă destule cursuri cu nivel ridicat, fapt care diminuează probabilitatea ca elevii să treacă mai departe în clasele următoare (Caro, 2009; Ferrer-Estaban, 2016). Mai mult, cursurile cu nivel ridicat din aceste școli sunt adesea mai puțin riguroase decât cursurile cu nivel ridicat din școlile cu mai puțini elevi aparținând minorităților și cu statut socioeconomic mai ridicat (Oakes *et al.*, 1992; Kalogrides & Loeb, 2013). Modica (2015) observa că gruparea elevilor după abilități întărește delimitările rasiale, menținând și consolidând în rândul elevilor ideea că faptul de a fi alb și succesul academic sunt corelate într-un mod fix și firesc.

Întrucât mulți profesori preferă o varianță mai redusă a abilităților elevilor lor dintr-o clasă, șansele în viață ale elevilor pot fi diminuate prin diminuarea așteptărilor (ale profesorilor și ale elevilor). Se impun măcar o serie de evaluări întreprinse de conducerea școlii și alții din afara școlii (sau de sisteme de inspecție), pentru a garanta că repartiția în clase cu abilități medii și scăzute este justificată, că toți elevii au la dispoziție un curriculum ambițios și că gruparea elevilor în funcție de abilități nu creează segregare în școli. În Italia, de exemplu, există reglementări ce stipulează că toți elevii trebuie să beneficieze de același curriculum și de instruiți identice, sub aspectul calității și cantității (Dupriez *et al.*, 2008; Duru-Bellat & Mingat, 1997). Mai mult, Parker și colaboratorii (2021, p. 343) au demonstrat că „stratificarea după abilități promovează o concepție despre sine subiectivă pentru copiii din topul și cei de la coada clasamentului – însă în direcții diferite. Asta le dăunează tuturor elevilor”.

Mai există o enigmă în toate aceste studii. Dovezile empirice duc la concluzia că efectul grupării elevilor în funcție de abilități este aproape nul, dar studiile calitative arată că pot exista metode de predare și interacțiuni diferite în cursurile cu potențial sporit *versus* cursurile cu potențial slab. Dovezile calitative arată că orele cu potențial slab sunt mai fragmentate, mai puțin interesante și sunt predate de mai puțini profesori bine pregătiți. Dacă aceste cursuri pentru elevii cu potențial mai slab ar fi predate de profesori bine pregătiți, elevii respectivi ar putea beneficia de pe urma grupării după abilități. Calitatea predării, așteptările comunicate de profesori și elevi, curriculumul diferențiat, cu sarcini de lucru mai simple și mai dificile și specificul interacțiunilor elevilor sunt mai degrabă problemele principale, nu structura colectivului de elevi ai clasei.

Să punem capăt grupării elevilor după abilități: niciun elev nu are de câștigat de pe urma acestei metode.

### *Renunțarea la gruparea elevilor în funcție de abilități*



Tendința renunțării la gruparea elevilor în funcție de abilități a apărut ca urmare a îngrijorărilor privind distribuția inechitabilă a resurselor educaționale; premisa este că toți elevii trebuie să aibă acces la un curriculum riguros. Ținând cont de efectul nul al acestui tip de grupare, merită să observăm că renunțarea la această metodă și alcătuirea unor clase eterogene au un efect mult mai amplu în comparație cu performanțele elevilor grupați după abilități (\*Rui, 2012). Este important că mai toate efectele pozitive sunt asociate cu elevii din clasele cu potențialul cel mai slab ( $d = 0,28$ ); acești elevi beneficiază cel mai mult de pe urma renunțării la gruparea după abilități. Elevii cu potențial de mijloc și ridicat nu sunt nici avantajați, nici dezavantajați.