

CAPITOLUL 9

Profesorul

Există aproximativ 80 de milioane de profesori în școlile din toată lumea, iar UNESCO preconizează că vom avea nevoie de alte 69 de milioane în următorii zece ani. În ultimii 50 de ani au avut loc transformări majore în ce privește parcursul viitorului profesor. Ingersoll și colaboratorii săi (2014) au folosit instrumentul US Schools and Staffing Survey (Studiul Școlilor și Personalului Didactic din SUA) începând cu anii 1980 și au observat șapte tendințe în Statele Unite (la care au mai adăugat trei), care sunt, probabil, imitate în multe state occidentale din OCDE (vezi și <http://ourworldindata.org/teachers-and/professors>):

<i>Mai mare</i>	Corpul profesoral a crescut în dimensiuni, iar atunci când adaugi asistenții profesorului și pozițiile de conducere, raportul dintre adulți și elevi a crescut în mod clar. Din 1987, numărul elevilor a crescut cu 19%, iar al profesorilor cu 46%.
<i>Mai cărunt</i>	Procentul profesorilor de peste 50 de ani a crescut (33% în peste 50 de țări din OCDE), dar e probabil ca această tendință să se inverseze pe măsură ce căutăm înlocuitori pentru numărul în creștere al elevilor. Profesorii mai tineri sunt familiarizați cu așa-numita economie gig sau a slujbelor temporare, considerând predarea o carieră pe termen scurt, nu pe toată durata vieții. Pe măsură ce bugetele scad, profesorii mai convenabili din punct de vedere financiar și cei mai puțin experimentați vor fi preferați în fața celor mai costisitori și mai experimentați.
<i>Mai tânăr</i>	În timp ce numărul celor de peste 50 de ani a crescut, cealaltă tendință este proporția mai semnificativă a profesorilor începători. Dar, observând că vârsta medie a începerii pregătirii profesorilor este mai degrabă de 25-30 de ani, iar vârsta medie (în Australia) a începerii activității profesionale este acum de peste 30 de ani, ceea ce sugerează un număr mai mare de persoane intrând în ieșind din învățământ în mijlocul carierei, numărul profesorilor de 30 și ceva de ani este aproape la fel de mare ca al profesorilor de peste 50 de ani. Ba chiar în anii 1980 profesorul mediu avea 15 ani de experiență, în timp ce profesorul mediu actual este în al cincilea an de predare.
<i>Feminin</i>	Corpul profesoral este de multă vreme dominat de femei (în Statele Unite, 67% în 1980 și 76% în 2012; în țările din OCDE, 70% în 2017; în Australia, 80%). Acest lucru nu se explică printr-o scădere a numărului de bărbați care încep această profesie; numărul femeilor crește acum de două ori mai rapid față de bărbați. O tendință mai recentă este ritmul mult mai rapid al femeilor care devin directori de școli.
<i>Divers</i>	Deși etnia majoritară dintr-o țară încă domină învățământul, acest lucru se schimbă rapid. Proporția elevilor albi scade în școlile noastre, iar proporția profesorilor provenind din minorități crește și ea.
<i>OK din punct de vedere academic</i>	În Statele Unite, e mai puțin probabil ca absolvenții cei mai buni și mai străluciți să devină profesori, iar cei care se specializează pentru a deveni profesori au medii de admitere mai mici decât cei care nu urmează să predea – aceasta este o tendință descrescătoare constantă. În Australia, media admiterii în învățământ s-a aflat pe o traiectorie descrescătoare timp de 12 ani, începând să se stabilizeze sau poate chiar să se inverseze abia în ultimii doi ani, după ce guvernul a impus bareme minime pentru admiterea în învățământ.

<i>Probabilitate mai mică de a rămâne profesor</i>	În ultimii 40 de ani, rata anuală de plecare a personalului a crescut cu 41%, de la 6,4% la 9%, fiind mai mare în școlile publice rurale și urbane din zonele cu sărăcie ridicată și cu un număr mare de minoritari. Gundlach (2022) a metaanalizat 186 de studii și a găsit profesori care plecau din cauza conflictelor cu șefii și care rămăneau datorită elevilor. Conducerea școlii și colegii au un efect puternic asupra intenției de a rămâne sau nu într-o școală ($r = 0,39$) și într-o profesie ($0,28$). Nu este de mirare că probabilitatea ca profesorii să satisfacă de slujbele lor să intenționeze să plece și chiar să plece este mai mică ($0,2$); iar satisfacția depinde de autonomie ($0,3$), de existența unor norme de comportament în școală ($0,37$) și de calitatea și cantitatea dezvoltării profesionale ($0,22$); iar profesorii rămân din motive salariale ($0,47$); slujbele alternative nu sunt neapărat la fel de sigure sau de bine plătite. În plus, există corelații mai mici în ce privește mentoratul ($0,06$), raportul profesori-elevi ($0,18$) și relația cu părinții ($0,00$). Există o probabilitate mai mică să plece din cauza elevilor: standarde academice ($-0,13$), elevi care necesită o atenție specială ($0,00$), elevi cu cunoștințe limitate de limba engleză ($0,06$), statut socioeconomic mai scăzut ($-0,10$) sau un comportament inadecvat al elevilor ($0,05$).
<i>Pregătiți online</i>	Majoritatea profesorilor vin în școlile noastre având o pregătire online, și nu prin programe cu prezență fizică. În Australia, de exemplu, 25% dintre studenți își finalizează cursurile în principal prin cursuri online (practica lor pedagogică se desfășoară încă în clase cu prezență fizică, dar frecvent fără să fie supravegheați de cineva din cadrul programului, cu excepția profesorului clasei) – și nu avem motive să credem că acestea sunt mai bune sau mai slabe decât programele cu prezență fizică. Probabil că acești profesori au o perspectivă destul de diferită asupra modului în care se poate face predarea în viitoarele lor clase.
<i>Dornici și nerăbdători</i>	În primii zece ani, profesorii sunt mai dispuși să își asume standarde profesionale și să interacționeze cu alți profesori în școală și în afara școlii. Cu toate acestea, tot ei sunt adesea cel mai puțin ajutați de pregătirea profesională și au mai puține șanse să parcurgă programe foarte bune de inițiere (peste 90% din directorii australieni de școală pretind că au programe de inițiere excelente, dar mai puțin de 40% dintre profesorii lor le cunosc). De asemenea, se străduiesc să obțină posturi de conducere încă de la început.
<i>Prost plătiți</i>	Având în vedere pregătirea lor, salariile profesorilor pot începe de la un nivel OK (între primii zece cel mai bine plătiți absolvenți din Australia; mulți cu contracte pe termen scurt), dar, după zece ani, creșterile se diminuează și, astfel, comparativ cu profesiile care necesită un nivel similar de expertiză, încep să rămână serios în urmă.

Să fii profesor înseamnă să te implici în practica îmbunătățirii persoanei umane, iar profesorii reușesc atunci când elevii lor reușesc. Profesorii lucrează cu elevi care, în esență, sunt obligați de lege să participe (iar mulți nu s-ar duce sau nu ar rămâne la școală dacă nu ar fi obligatoriu); ei trebuie să dezvolte niveluri ridicate de relații pozitive profesor-elev, fiind totodată într-o poziție de autoritate; trebuie să stabilească și să gestioneze activ o conexiune emoțională cu elevii, dar să aibă limite clare; trebuie să fie respectați, să fie clari, să fie de încredere și elevii trebuie să îi considere capabili de un impact pozitiv asupra lor; lucrează adesea singuri când nu mai există alți profesioniști; li se permite o flexibilitate remarcabilă în alegerea metodei de predare și mulți cred că dovezile lor privind cunoașterea sunt mai puternice decât dovezile din alte surse; se ocupă cu găsirea unui echilibru între simplu și complex, urmărind să înțeleagă nenumăratele situații și experiențe cu care se confruntă în fiecare zi la ore; și lucrează într-o profesie în care experiența, mai mult decât expertiza, determină în principal salariul, stima și oportunitățile. Nu este de mirare că diferențele dintre profesori sunt o sursă principală de varianță a impactului pe care profesorii îl au asupra elevilor lor.

Majoritatea celor care aleg să fie profesori o fac pentru a avea un impact asupra elevilor lor. Richardson și Watt (2016) au raportat că motivația cea mai înaltă pentru alegerea carierei didactice o reprezintă valorile intrinsece, capacitatea percepută de a preda, dorința de a contribui la nivel social, munca cu copiii și adolescenții și

experiențele pozitive anterioare de predare și învățare. Motivațiile de nivel mai scăzut includ securitatea locului de muncă, dorința de a crește echitatea socială și volumul mai ridicat de timp petrecut cu familia. Astfel, nu este surprinzător că tema *Învățării vizibile* – „Cunoaște-ți impactul” – nu face decât să le reamintească educatorilor să revină la unul dintre principalele motive pentru care au ales această meserie.

Având în vedere cele zece puncte anterioare, poate ar fi timpul să ne întrebăm dacă activitatea didactică va rămâne o carieră. Economia *gig* este un sistem de piață liberă, în care lucrătorii muncesc în cadrul unor aranjamente pe termen scurt. În Statele Unite, reprezintă aproximativ o treime din toți lucrătorii și îi include pe liber-profesioniști și consultanți, șoferii Uber, gazdele Airbnb, lucrătorii de gardă și profesorii suplinitori – iar majoritatea celor care aleg acest tip de muncă sunt mulțumiți de el mai ales pentru că lucrează pe cont propriu; sunt propriii lor șefi; au un echilibru mai bun între viața familială, cea personală și cea profesională; și își pot căuta cel mai bun ofertant pentru expertiza lor. Pe măsura ce cererea de profesori va crește (relativ la ofertă), cei cu expertiză rară vor deveni probabil lucrători pe termen scurt. Va fi totuși mai dificil să menții un corp profesoral. Am mai scris despre importanța profesiei și a susținerii profesiei de către sistem, înțelegând că expertiza este esența predării; alternativa nu este plăcută (Rickard *et al.*, 2021).

Pentru a avea impactul dorit asupra performanței elevilor, profesorii pot avea multe attribute și roluri, de pildă să creeze un mediu sigur și plin de respect în care este în regulă să greșești, să înveți și să colaborezi; să demonstreze că sunt atenți la felul în care gândesc și se implică elevii; să-și arate pasiunea pentru învățare și să manifeste curiozitate; să ofere multiple oportunități de învățare. În plus, ni-i amintim pe acei profesori care au văzut la noi ceva ce ne-a permis să ne depășim așteptările, pe acei profesori care i-au ajutat pe elevi să aibă strategii diferite și mai bune de învățare sau metode mai bune de învățare și să se implice în materie, precum și pe acei profesori care au demonstrat răbdare și disponibilitatea de a explica materialele didactice și de a-i ajuta pe elevi în activitatea lor (Clinton *et al.*, 2018).

Efectele profesorului

Profesorul reprezintă cea mai mare sursă de varianță în interiorul școlii. Există, cu toate acestea, o estimare amplă a varianței impactului diverșilor profesori. Hanushek și Rivkin (2006) au raportat că varianța medie pentru profesorii de citire este 13%, iar pentru cei de matematică 17% (*cf.* Ladd, 2008). Rowan și colaboratorii (2002) au estimat că profesorii reprezintă un interval de 4-16%, iar Nye și colaboratorii (2004) un interval de 3-6% din varianță. Acest lucru implică faptul că un profesor aflat la cea de-a 25-a percentilă a distribuției calitative față de unul aflat la cea de-a 75-a percentilă ar însemna o diferență în progresul educațional de aproximativ 0,2 abateri standard într-un an. Interacțiunea cu profesorul cu un impact mai mare ar deplasa un elev spre mijlocul distribuției performanței de la cea de-a 50-a la cea de-a 59-a percentilă. Un studiu amplu care a evaluat impactul profesorilor de diverse calități a arătat că o creștere de o abatere standard într-o serie de profesori de înaltă calitate a fost corelată pozitiv cu o creștere a performanței la matematică a elevilor de clasa a XII-a de $d = 0,26$; cu $-0,29$ peste elevii din clasele care nu erau de înaltă calitate (Lee, 2018).

Dar Grasby și colaboratorii (2020) au estimat efectele clasei și ale profesorului asupra literației și aritmeticii prin compararea asemănărilor dintre 3.402 gemeni care au fost sau nu în aceeași clasă. A existat un procent descurajator de scăzut al varianței (2-3%) explicat de profesori/clasă. Cercetătorii au comentat că acest lucru spune multe despre factorii genetici, mediul familial și așteptări sau despre similitudinea a ceea ce se predă la ore în condițiile unei programe naționale axate pe obiective anuale.

Acest capitol are două părți: atributele profesorului și formarea profesională a profesorului (tabelul 9.1). Atributele profesorului (tabelul 9.2) includ personalitatea, abilitatea verbală, așteptările, nonetichetarea, evaluarea performanței, credibilitatea profesorului, claritatea, eficacitatea colectivă și evaluarea de către elevi a calității predării. Formarea profesională a profesorilor include programele educaționale inițiale ale profesorilor, calificările didactice, dezvoltarea profesională, instruirea, micropredarea/analiza video a lecțiilor și cunoașterea materiei.

Noțiunile-cheie se referă la profesori care colaborează pentru a-și analiza critic impactul, credibilitatea în ochii elevilor pentru a-și îmbunătăți pregătirea, claritatea a ceea ce se așteaptă de la elevi la oră, cum cred ei că arată succesul, profesorii care nu etichetează elevii și așteptările fiecăruia. Au existat efecte mai reduse în cazul multor metode de educare a profesorilor stagiați și al formării profesionale.

Tabelul 9.1. Rezumat statistic al atributelor profesorului și al formării profesorului

PROFESOR	NUMĂRUL METASTUDIILOR	NUMĂRUL STUDIILOR	NUMĂRUL TOTAL	NUMĂRUL EFECTELOR	MEDIA PONDERATĂ A MĂRIMII EFECTULUI (DE)	EROAREA STANDARD (ES)	ROBUSTEȚEA
Atributele profesorului	47	2.238	3.688.095	4.838	0,59	0,08	3
Formarea profesorului	48	2.272	3.693.349	5.259	0,36	0,07	3
TOTAL	95	4.510	7.381.443	10.097	0,47	0,08	3

Partea A. Atributele profesorului

Tabelul 9.2. Rezumat statistic al atributelor profesorului

PROFESOR	NUMĂRUL METASTUDIILOR	NUMĂRUL STUDIILOR	NUMĂRUL TOTAL	NUMĂRUL EFECTELOR	MEDIA PONDERATĂ A MĂRIMII EFECTULUI (DE)	EROAREA STANDARD (ES)	ROBUSTEȚEA
Autoeficacitatea profesorului	3	44	4.050	122	0,27	0,04	2
Abilitatea verbală	1	21	1.933	58	0,22	0,03	1
Impactul profesorului	4	299	3.233.771	1.207	0,38	0,01	4
Așteptările profesorilor	9	648	59.641	778	0,58	0,09	4

Așteptările profesorilor – atractivitatea fizică	1	12	1.104	12	0,36	0,00	1
Profesori care nu etichetează elevii	1	79	7.271	79	0,61	0,08	2
Estimările de performanță ale profesorului	4	151	45.873	224	1,30	0,08	3
Credibilitatea profesorului	1	51	14.378	51	1,09	0,05	2
Colaborarea profesorului	1	46	3.975	67	0,38	0,04	1
Autoeficacitatea profesorului	2	28	15.319	129	0,22	0,03	2
Claritatea profesorului	3	101	18.442	239	0,85	0,04	3
Eficiența colectivă a profesorilor	3	85	5.699	85	1,34	0,05	2

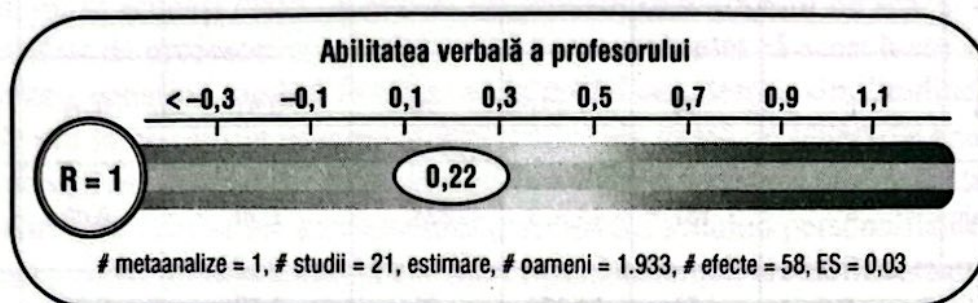
Personalitatea

Există puține dimensiuni ale personalității profesorului corelate în mod sistematic cu efectele privind performanța. Din enumerarea din tabelul 9.3, personalitatea cea mai puternică se corelează cu maximizarea performanței elevilor, prin manifestarea de siguranță în calitate de profesor, de entuziasm față de slujbă și de discernământ. Ceilalți factori ai personalității au puține sau zero corelații.

Tabelul 9.3. Corelațiile între atributele de personalitate ale profesorului și progresul în performanța elevilor

	NUMĂR RS	INDICE MEDIU R	EROARE STANDARD	SURSĂ
Eficiență personală	21	0,21	0,22	Klassen <i>et al.</i>
Entuziasmul profesorului	98	0,16		Maddocks <i>et al.</i>
Judecată-percepție	7	0,16	0,13	Klassen <i>et al.</i>
Expresivitatea profesorului	12	0,14		Abrami <i>et al.</i>
Eficiența predării	21	0,09	0,23	Klassen <i>et al.</i>
Eficiența profesorului	83	0,08	0,18	Klassen <i>et al.</i>
Percepere-nevroză	8	0,06	0,12	Klassen <i>et al.</i>
Conștiinciozitate	7	0,06	0,05	Klassen <i>et al.</i>
Extroversiune	19	0,03	0,13	Klassen <i>et al.</i>
Autoapărare	8	0,03	0,20	Klassen <i>et al.</i>
Nevroză	8	0,01	0,07	Klassen <i>et al.</i>
Deschidere față de experiențe noi	5	0,00	0,04	Klassen <i>et al.</i>
Autoeficacitate	2	-0,03	0,06	Klassen <i>et al.</i>
Amabilitate	6	-0,06	0,06	Klassen <i>et al.</i>
Simțire-trăire	8	-0,13	0,18	Klassen <i>et al.</i>
TOTAL	313	0,05	0,13	Klassen <i>et al.</i>

Abilitatea verbală a profesorului



Profesorii vorbesc mult, iar abilitatea verbală pare a fi un atribut oarecum important. Abilitatea verbală și corespondentul său apropiat, inteligența profesorilor, sunt legate de performanța elevilor (Kaplan & Owings, 2002; Darling-Hammond, 2000), dar numai în cazul profesorilor aflați în primii ani de predare. Hanushek (1989) a scris: „Poate că cel mai apropiat lucru de o concluzie consecventă în toate studiile este constatarea că profesorii care se descurcă bine la testele de abilitate verbală se descurcă mai bine și în clasă (p. 48). *Aloe și Becker (2009), în metaanaliza lor, au observat că relația nu este atât de puternică pe cât au pretins mulți și, într-adevăr, slăbește odată cu experiența la clasă. Au concluzionat că „a avea profesori doar cu o bună abilitate verbală probabil că nu va schimba semnificativ lucrurile în clasele noastre” (p. 620; observați cuvântul „doar”). Este posibil ca o competență academică sau intelectuală generalizată să fie un factor esențial în primii ani, când profesorii se luptă cu clase gălăgioase, sunt supuși unor așteptări uriașe și sunt foarte încărcăți. Pe măsură ce devin mai experimentați (să spunem după cinci ani în clasă), efectul inteligenței și abilității verbale descrește, iar alți factori devin mai importanți (*Greenwald *et al.*, 1996).

Deși *Aloe și Becker (2009) au raportat o scădere a impactului profesorilor odată cu experiența, acest lucru este încă contestat. Într-adevăr, profesorii își pot crește eficiența dobândind mai multă experiență, dar poate nu în același ritm ca în primii lor ani (Jackson & Bruegmann, 2009; Podolsky *et al.*, 2019). Mai mult, mărimea efectului acestei eficiențe crescute este pozitivă, dar mică: Ladd și Sorensen (2017) au raportat că profesori cu doisprezece ani de experiență și-au crescut punctajele la teste de la abateri standard de 0,08 la engleză la abateri standard de 0,18 la matematică, prin comparație cu profesori fără experiență prealabilă. Papay și Kraft (2015) au raportat creșteri de aproximativ 0,05, dar au remarcat curba nonlineară a eficienței crescute (figura 9.1). Concluzia aici ar fi că nu acceptăm neapărat aceste mici creșteri ale celor mai experimentați (dintre care mulți pot să fi atins un nivel ridicat de eficiență), ci invităm conducerea școlilor să structureze școlile astfel încât *toți* să-și crească eficiența în mod colectiv și colegial – indiferent de experiență.

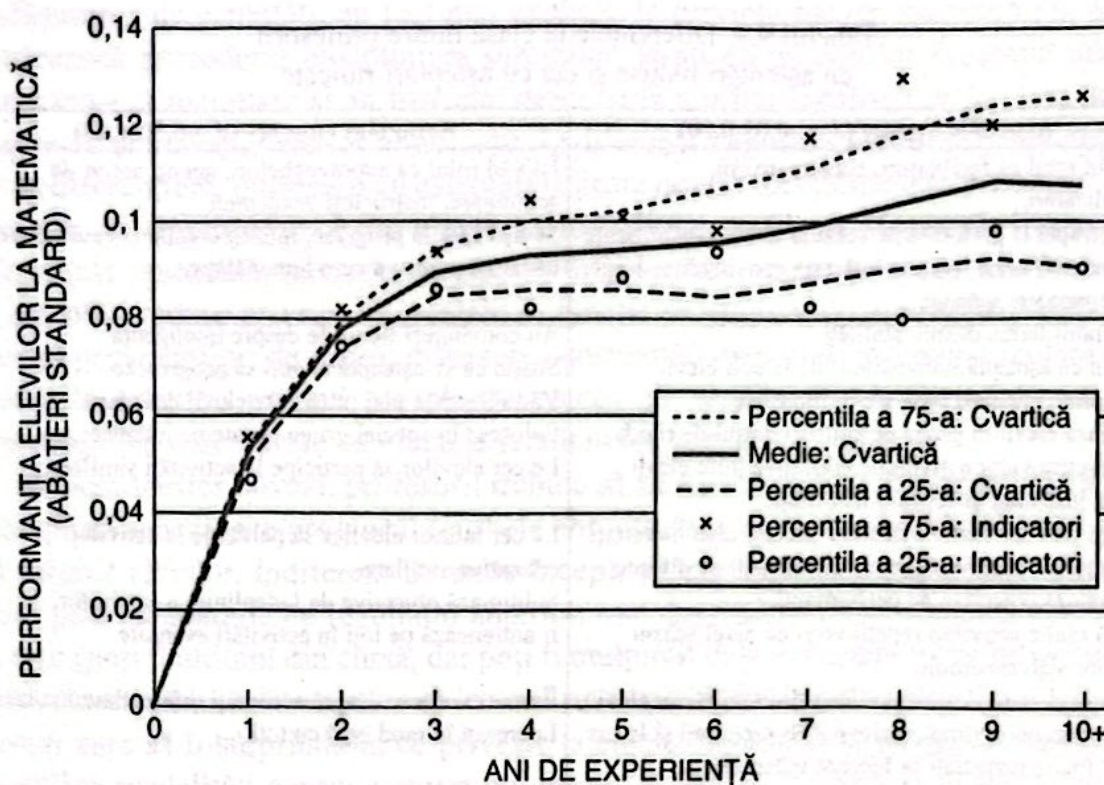


Figura 9.1. Relația dintre anii de experiență și performanța elevilor la matematică

Așteptările

Profesorii își formează așteptări în privința abilităților și aptitudinilor elevilor, afectând astfel performanța elevilor (*Dusek & Joseph, 1985). Întrebarea nu este „Au profesorii așteptări?”, ci „Au ei așteptări false și înșelătoare care duc la descreșteri sau la creșteri în învățare – și pentru care elevi?” și „Au ei așteptări ridicate pentru toți elevii lor?”. În cele opt metaanalize, apare un efect ridicat sistematic ce indică faptul că așteptările profesorilor pot modifica performanța elevilor.

E nevoie de atenție pentru a interpreta implicațiile acestor efecte asupra așteptărilor profesorului. Weinstein (2009) a arătat că elevii *știu* că sunt tratați diferit în clasă datorită așteptărilor profesorilor și sunt destul de exacti în a arăta cum diferă profesorii în măsura în care au așteptări mai mari de la unii copii față de alții. Există diferențe în clasele în care profesorii urmăresc să selecteze talente pentru diferite trasee educaționale (precum școlile care grupează elevii în funcție de abilități) prin comparație cu cele în care cultura performanței urmărește să dezvolte talent în fiecare elev. Există diferențe între clasele cu profesori ce cred că e greu să modifice performanța întrucât e fixă și înăscută și clasele cu profesori ce cred că performanța se poate schimba (Dweck, 2008). Totodată, Weinstein a demonstrat că multe practici instituționale (precum separarea) ar putea duce la convingeri care exclud multe oportunități de a învăța: „Fenomenul de a avea așteptări nu există doar «în mintea profesorilor», ci face parte din însăși țesătura instituțiilor și a societății noastre” (Weinstein, 2009, p. 290). Fox (2016), de exemplu, a constatat că profesorii de aceeași rasă sau de același sex aveau un efect redus privind așteptările de a face mai mulți ani de școală sau de a fi recomandați pentru cursuri avansate – cu o excepție notabilă. Efectul aceleiași rase privind așteptările profesorilor ca elevii să facă mai mult decât liceul variază de la 11 la 17%.

Tabelul 9.4. Diferențele la clasă dintre profesorii cu așteptări reduse și cei cu așteptări ridicate

AȘTEPTĂRI REDUSE ($d = -0,03-0,20$)	AȘTEPTĂRI RIDICATE ($d = 0,50-1,44$)
Își văd rolul ca facilitatori, constructiviști, socializatori. Se așteaptă la performanțe scăzute și văd performanțe scăzute, iar acest lucru le întărește convingerea despre performanțele scăzute. Au opinii ferme despre abilități. Susțin că așteaptă îmbunătățiri de la unii elevi. Văd diferențe mari între elevii din clasă. Plasează elevii în grupe de abilități destul de rigide. Diferențiază clar activitățile educative între elevii foarte înzestrați și cei slab înzestrați. Le cer elevilor foarte înzestrați și celor slab înzestrați să participe la activități educative destul de diferite. Subliniază obiective de performanță. Oferă multe activități repetitive și de nivel scăzut elevilor slab înzestrați. Vorbesc deseori despre activități diferențiate în clasă. Petrec mai mult timp cu elevii slab înzestrați și le cer celor foarte înzestrați să lucreze independent. Fac remarci despre efortul scăzut, comportamentul în clasă și relațiile din clasă. Le reamintesc permanent elevilor de proceduri și rutine. Se concentrează pe activități și comportamente. Comunică detalii ale activităților care urmează să fie desfășurate. Pun mai ales întrebări închise. Fac mai multe afirmații negative despre învățare și comportament și manifestă o încredere scăzută. Oferă puține laude. Fac mai puține observații și interviuri de evaluare și monitorizare a activității de învățare a elevilor. Expun elevii la mai multe activități repetitive, cu un nivel redus de dificultate. Acordă mai puțină atenție intereselor elevilor și oferă opțiuni minime. Folosesc într-o mică măsură cunoștințele prealabile ale elevilor. Nu se abat de la notițele făcute pentru lecții.	Își văd rolul ca supraveghetori, agenți activi de schimbare, instructori academici. Se așteaptă la progrese, înțeleg erorile și caută dovezi negative pentru a cere îmbunătățiri. Au convingeri flexibile despre inteligență. Susțin că se așteaptă ca toți să progreseze. Văd diferențe mai mici între elevii din clasă. Folosesc în special grupe bazate pe interese. Le cer elevilor să participe la activități similare. Le cer tuturor elevilor să participe la activități educative similare. Subliniază obiective de îndeplinire a sarcinilor. Îi antrenează pe toți în activități avansate. Rareori vorbesc despre activități diferențiate în clasă. Lucrează în mod egal cu toți. Fac remarci despre creșterea încrederii, motivației, stăruinței și atitudinii față de muncă. Implementează proceduri pe care le gestionează elevii. Se concentrează pe învățare. Vorbesc mai frecvent despre stabilirea obiectivelor și despre criteriile succesului. Pun mai multe întrebări de impact deschise și închise. Fac mai multe afirmații pozitive despre învățare și generează o încredere ridicată. Oferă mai mult feedback, analize critice și se concentrează pe strategii de viitor. Fac mai multe observații și interviuri de evaluare și monitorizare a activității de învățare a elevilor. Îi determină pe toți elevii să se simtă provocați în finalizarea activităților. Centrează activitățile didactice pe interesele elevilor. Folosesc mai frecvent cunoștințele prealabile ale elevilor pentru a face conexiuni. Mai degrabă modifică lecțiile în funcție de nevoile elevilor.

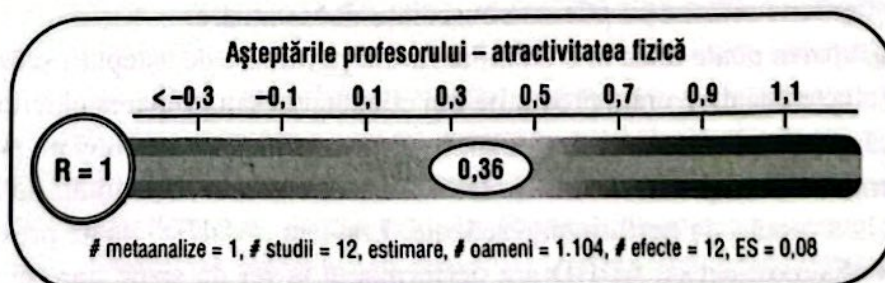
Mai important este dacă profesorii au așteptări ridicate sau scăzute. Rubie-Davies (2014, 2017; Rubie-Davies *et al.*, 2006) a constatat că profesorii cu așteptări ridicate tind să le aibă pentru *toți* elevii din clasă și reușesc să le crească acestora performanța, în timp ce aceia cu așteptări scăzute reușesc, din păcate, în sens opus. Mai mult, aceste așteptări pot afecta dramatic ce se petrece în clasă. Tabelul 9.4 arată acest contrast din observațiile făcute în clasele profesorilor care au așteptări scăzute și ale celor cu așteptări ridicate. Profesorii cu așteptări ridicate consideră că au un rol de agenți ai schimbării, nu facilitatori, consideră că abilitățile pot crește, nu sunt fixe, sunt mai orientați spre perfecționare decât pe obiective de performanță, dovedesc un echilibru mai bun între întrebările și provocările deschise și închise, sunt axați mai mult pe învățare decât pe

desfășurarea de activități, au fost mai expliciti în privința naturii succesului în loc să urmărească procedural îndeplinirea sarcinilor, le-au oferit elevilor feedback eficient într-o măsură mai mare și au fost mai deschiși în a primi feedback de la elevi despre interesele și cunoștințele lor anterioare. O diferență majoră a fost în privința noțiunii lor de diferențiere, profesorii cu așteptări ridicate rareori menționând termenul, iar când erau presăși argumentau că toți elevii pot îndeplini criteriile de succes ale lecției și că diferențele înseamnă momente și moduri diferite de obținere a succesului. Profesorii cu așteptări reduse priveau diferențele în funcție de grupuri, de diferite activități și de nivelul provocărilor; de aceea, diversele oportunități depind de programa școlară și de diversele așteptări privind șansele de succes ale elevilor foarte înzestrați sau slab înzestrați. Nu e de mirare că efectele rezultatelor sunt atât de diferite.

În baza acestor dovezi, profesorii trebuie să nu mai supraaccentueze abilitățile și să înceapă să accentueze progresul (curbele abrupte de învățare sau accelerare sunt dreptul tuturor elevilor, indiferent de unde încep), pentru a sublinia progresul individual făcut prin comparație cu rezultatul anterior, mai degrabă decât să compare elevii unii cu alții (poți fi ultimul din cursă, dar poți fi mulțumit că ți-ai depășit recordul personal); să înceteze să caute dovezi care să le confirme așteptările scăzute anterioare și să caute dovezi care să îi surprindă în ce privește talentele, abilitățile și progresul elevilor; să identifice modalități pentru a crește progresul tuturor; să înceteze să creeze școli care încearcă să ascundă realizările și experiențele anterioare (de pildă, prin gruparea elevilor cu abilități similare între clase sau în aceeași clasă); și să fie informați pe bază de dovezi despre talentele și dezvoltarea *tuturor* elevilor, salutând diversitatea și fiind răspunzători pentru toți. „Fii pregătit să fii surprins” și „Nu presupune” par a fi mantră potrivite pentru a evita efectele așteptărilor nefavorabile. Dacă profesorii și școlile au așteptări, faceți-le stimulative, adecvate și verificabile, astfel încât toți elevii să realizeze ceea ce este considerat important.

După cum s-a văzut în capitolul 5, e posibil ca așteptările elevilor să fie mai influente decât așteptările profesorilor. Ei cunosc așteptările profesorului, le resimt în grupurile din clasă și își învață repede locul în mediul educațional al școlii. Rolul profesorilor este să-i ajute pe elevi să depășească ceea ce cred ei că sunt așteptările lor, nu să le concretizeze și să le reducă oportunitățile de creștere, oferindu-le activități banale, repetitive, care să le mențină nivelul de performanță în loc să îl crească.

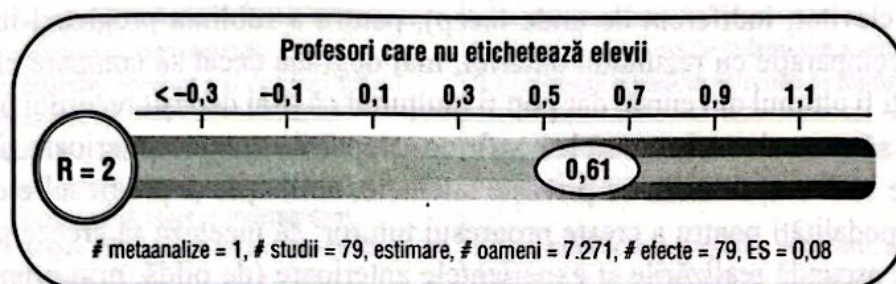
Așteptările profesorului – atractivitatea fizică



Când întâlnim oameni, ne formăm repede așteptări despre ei; aspectul fizic ne sare în ochi. E mai probabil să considerăm că persoanele atractive fizic sunt superioare în abilități sociale, inteligență și sănătate și că au atitudini mai calde și mai prietenești

(Patzner, 2012). Suntem mai predispuși să-l angajăm și să-l votăm pe candidatul mai atractiv fizic, iar elevii pretind că învață mai multe de la profesorii mai atractivi (Hosoda *et al.*, 2003; Olivola & Todorov, 2010; Westfall *et al.*, 2016). *Ritts și colaboratorii (1992) au raportat o mărime a efectului $d = 0,36$ între atractivitatea elevilor și evaluarea lor de către profesori în ce privește indicatorii academici (de exemplu, inteligență, potențial academic viitor, note). Au argumentat că acest lucru se întâmplă din cauza prejudecății lor că atractivitatea fizică este legată de aptitudini sociale pozitive și de mai puține abateri comportamentale. Profesorii sunt mai înclinați să recomande programe pentru nevoi speciale copiilor neatractivi decât celor atractivi ($d = 0,48$). Indiferent de sexul, rasa sau performanța trecută a elevilor, așa au stat lucrurile.

Neetichetarea elevilor



Ne pricepem foarte bine să inventăm etichete și să repartizăm elevii în grupuri – adesea, grupările acestea sunt urmate de o finanțare. Problema este că etichetarea grupului poate duce la așteptări scăzute pentru elevii din cadrul grupului și că fiecare copil este considerat egal în cadrul acestor grupuri, iar apoi vedem problema în elevi (sau în mediul de acasă sau în resurse). Cheia sunt folosirea intervențiilor bazate pe dovezi (de exemplu, alinierea intenționată, RTI, MTSS) și conceperea unor intervenții didactice optime pentru toți elevii. Slavin (2019) a constatat că școlile sunt trase la răspundere într-o măsură mai mică pentru acești elevi și că s-ar putea să fie nevoie să reinventăm educația specială pentru ei, iar mulți dintre ceilalți elevi diagnosticați sunt considerați victime ale pregătirii deficitare în clasă și acest lucru trebuie schimbat. Hettelman (2019) a scris un rechizitoriu incriminator al problemelor care țin de etichetarea celor cu dizabilități. Este pasionat de serviciile furnizate elevilor cu nevoi speciale. Nu există un răspuns simplu aici, dar dragostea pentru etichete trebuie controlată, deoarece așteptările scăzute au adesea consecințe devastatoare.

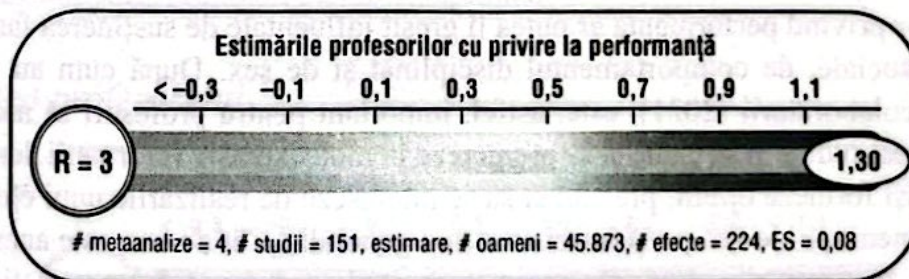
Astfel, gruparea poate duce la o anumită formă jignitoare de așteptări scăzute, care conduce la efecte negative urâte provenite din etichetarea sau gruparea elevilor. Aceste așteptări scăzute duc la întrebări despre motivul pentru care acești elevi nu pot învăța, nu se pot implica și nu pot avea succes. De exemplu, eticheta „dificultăți de învățare” poate duce la așteptări de performanțe scăzute. Eticheta „ADHD” poate presupune că fiecare elev diagnosticat cu ADHD are performanțe la fel de slabe, iar cei cu nevoi speciale trebuie, de aceea, să fie tratați ca și cum ar avea un fel de handicap. *Fuchs și colaboratorii (2002) au identificat 79 de studii care au comparat elevii cu o performanță mai scăzută la citit, dar neetichetați în niciun fel cu cei etichetați ca având dificultăți de învățare. Efectul $d = -0,61$ indică faptul că punctajul la citire la 73% dintre elevii

cu performanță scăzută neetichetați a fost superior punctajului mediu la citire al celor slab performanți etichetați – în mod clar, etichetarea duce la o performanță inferioară.

Dilema este că o evaluare reușită poate fi primul pas spre o intervenție adecvată. Imaginați-vă că sunteți bolnavi, iar doctorul vă cere să faceți o serie de teste, după care declară că aveți boala x ; discuția s-a încheiat; de acum veți fi văzuți ca niște persoane cu boala x , veți fi solicitați să vă schimbați comportamentul și interacțiunile, iar altora li se va spune să vă respecte boala și să se adapteze la ea. Nu, diagnosticarea bolii x este prima etapă esențială pentru a lua o decizie în privința intervenției adecvate pentru bunăstare, dezvoltare și sănătate. În educație, prea des diagnosticele oferă o explicație în privința motivului pentru care un elev nu poate, iar apoi se iau măsuri de adaptare la acel diagnostic, în loc să se intervină în forță în baza celui diagnostic pentru a se ajunge la progres. Diagnosticul este doar primul pas și nu ar trebui niciodată să fie ultimul.

Sistemul școlar din Singapore refuză aceste etichete, preferând „elevi cu progres lent”, iar acesta este un pas în direcția bună, dar, chiar și așa, sintagma poate fi sinonimă cu blamarea copilului, un fel de cod pentru nevoi speciale, statut socioeconomic scăzut sau de imigrant. Anterior am notat că Italia a stabilit că toți elevii trebuie să fie expuși la aceeași programă și la aceleași calitate și cantitate ale instrucției. Poate că avem nevoie de o dezbatere zdravănă fie ca să ne asigurăm că etichetele sunt folosite doar pentru a diagnostica anumite probleme de învățare și nu sunt niciodată atașate copilului, fie ca să stabilim că fiecare copil are nevoie de accelerare și are la dispoziție un program de intervenție justificat fondat pe ideea de accelerare.

Estimările profesorilor cu privire la performanță



Profesorii fac constant aprecieri despre abilitățile elevilor, iar apoi decid care sunt cerințele adecvate privind învățarea și sarcinile de lucru (Artelt & Gräsel, 2009) – iar aceste aprecieri se pot referi la alți elevi, la performanța reală a fiecărui elev sau la unele aprecieri absolute, precum punctajul testelor standardizate sau măsurarea coeficientului de inteligență (IQ). Sunt mai mari șansele ca profesorii cu aprecieri mai precise să calibreze dificultatea optimă a sarcinilor și să fie mai capabili să ofere un feedback orientat spre dezvoltare (Urhahne & Wijnia, 2021). Metaanalizele despre discernământul profesorilor indică estimări foarte bune privind acuratețea aprecierii din estimările făcute de profesori în raport cu performanța reală (*Südkamp *et al.*, 2012, $r = 0,63$; *Hoge & Coladarsi, 1989, $r = 0,66$), dar mai scăzute privind creativitatea (*Gralewski & Karwowski, $r = 0,23$).

*Machts și colaboratorii (2014) au legat aprecierile profesorilor de inteligență: $r = 0,54$; înzestrare: 0,37; și creativitate: 0,36 (ultima a inclus factori de nonperformanță, precum

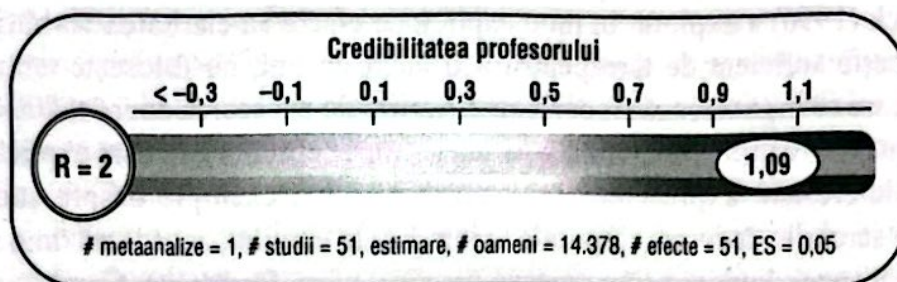
motivația și dispoziția). Precizia nu a diferit în funcție de nivelul școlii. Acolo unde există o discrepanță între performanța curentă a elevilor și inteligența lor, profesorii au tendința să neglijeze performanța, ceea ce ar putea însemna că mulți elevi subperformanți au mai puține șanse să fie identificați. Concluzia lui *Machts și a colaboratorilor săi a fost că „profesorii par să evalueze destul de bine performanța școlară și nivelul înzestrării generale; cu toate acestea, ar putea fi nerealist să ne așteptăm ca fiecare profesor să aibă competența de a judeca potențialul intelectual inerent”. Rezultate care, fără îndoială, îndeamnă să ne încredem în și să utilizăm estimarea profesorilor privind performanța, cu condiția să fie utilizate alături de metodele standard (punctajul la teste etc.).

Aceste aprecieri iau și forma unor aspecte mai formale ale educației, precum rapoartele despre elevi pe care profesorii le trimit părinților, diplomele, deciziile privind înscrierea la cursurile universitare potrivite și deciziile privind gruparea elevilor în funcție de abilități. *Machts și colaboratorii (2020) au demonstrat că, atunci când alcătuiesc rapoartele pentru părinți, profesorii tind să aibă o opinie generală despre performanța elevilor ce influențează toate aprecierile privind rezultatele acestora la diverse materii, precum și o dimensionare puternic corelată a orientării spre învățare (de exemplu, folosirea metodelor, autonomia, implicarea), dar sunt mai în măsură să distingă între diverse dimensiuni sociale (munca în echipă, capacitatea de a gestiona conflictele).

Chiar dacă corelațiile generale sunt ridicate, aproximativ două treimi din varianța aprecierilor profesorilor nu pot fi explicate prin performanța elevilor. Poate exista și un efect de halou când opiniile de ansamblu despre un elev sunt generalizate la toate domeniile de performanță. Carvahlo și Abreu (2018) au demonstrat cum aprecierile profesorilor privind performanța ar putea fi greșit influențate de susținerea familiei, de abilitățile sociale, de comportamentul disciplinat și de sex. După cum au constatat Sanrey și colaboratorii (2021), este, astfel, important pentru profesori să mențină un grad de incertitudine și să caute și să prelucreze în mod extensiv informații despre elevi înainte să își formeze opinii, precum și să se intereseze de realizările unui elev într-un anumit domeniu, în loc să pună întrebarea mai generală „Cât de bun este acest elev?”. Nu trebuie făcute presupuneri. De aceea, aprecierile trebuie să fie mereu triangulate, testate și reexamineate. De asemenea, nu ar trebui să însemne că elevii cu rezultate mai bune sunt predispuși să se dezvolte și să învețe, iar cei cu rezultate mai slabe sunt condamnați să rămână în urmă. Sarcina profesorilor este mai degrabă să se asigure că fiecare elev, indiferent de unde pornește, crește în salturi mari la ore.

Această discuție mai reflectă și o lipsă majoră în multe dintre clasele de azi. Cele mai bune informații despre performanțele elevilor sunt chiar performanțele lor, iar dacă acest aspect este subestimat sau dacă elevii nu lucrează la deplina lor capacitate, putem ajunge la o profeție autoîmplinită. Dacă ar fi disponibile alte informații independente, așteptările profesorilor (și ale elevilor) ar putea crește, ducând la realizări mai însemnate întrucât li s-ar trasa sarcini de lucru mai stimulative și le-ar fi încurajate așteptări mai ridicate privind succesul. Astfel de măsuri ar putea include indicatori de inteligență, baterii de teste privind rezultatele, teste standardizate sau de aptitudini. Dar, desigur, unele dintre aceste măsuri au o istorie pătată și nimeni nu dorește să reproducă utilizările indezirabile (vezi Fletcher & Hattie, 2011).

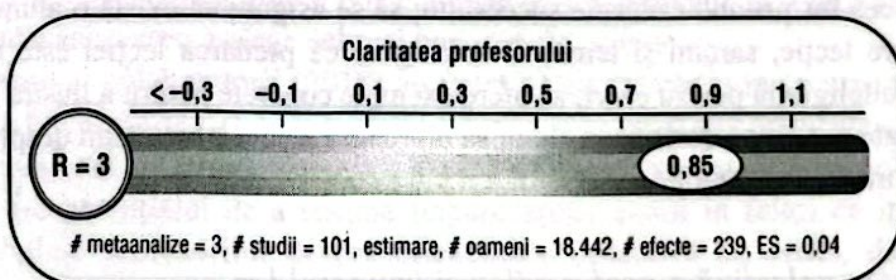
Credibilitatea profesorului



Credibilitatea profesorului reprezintă credința elevilor că pot învăța de la un anumit profesor pentru că profesorul este credibil, elocvent și capabil să-i asigure pe elevi că pot avea succes. Dacă un profesor nu este perceput drept credibil, elevii pur și simplu nu mai sunt receptivi. Această credibilitate depinde de convingerile despre nivelul de încredere al profesorului, despre competența sa, despre pasiunea pentru materie, precum și de dorința ca elevii să învețe la orele lui.

*Finn și colaboratorii (2009) au investigat efectele convingerilor elevilor despre credibilitatea profesorilor. Existau mai multe șanse ca elevii care își percepeau profesorii drept atenți, înțelegători și receptivi să se înscrie la un alt curs cu același profesor și să-l recomande altor elevi. În plus, au raportat o motivație mai mare de a învăța și o învățare cognitivă superioară la orele la care îl considerau credibil pe profesor. Astfel, dacă îl întrebi pe un elev înainte să intre în clasă „Este profesorul acesta credibil în ce privește dorința, capacitatea și grija față de învățătura ta?” și spune nu, atunci impactul acelui profesor este, probabil, serios compromis.

Claritatea profesorului



Bolkan (2017) a schițat un model cu cinci factori privind claritatea instructorului: lipsă de fluentă, supraîncărcare, interacțiune, coerență și structură. Lipsa de fluentă se referă la cei care întâmpină dificultăți în a explica grupe de concepte într-un mod simplu, care nu pot da exemple pentru a explica ce se urmărește la acea materie și care își țin orele într-un mod confuz. Supraîncărcarea se referă la situații de învățare în care ritmul depășește capacitatea elevilor de a absorbi materialul de la curs. Interacțiunea indică faptul că îndrumările explicite trebuie să includă lucrul cu elevii pentru a determina care e nivelul lor de înțelegere și pentru a ajusta demersurile de la oră astfel încât acestea să fie adaptate la nivelul de înțelegere al elevilor. Coerența presupune evitarea redundanței în informațiile transmise, redundanțe care pot să îi încurce pe elevi și să

împărtășesc credința că, prin efortul lor unit, pot depăși greutăți și pot obține rezultatele dorite, grupurile *sunt* mai eficiente. Acest fenomen a fost observat deseori în școlile cu o influență mare asupra performanței elevilor.

Eficacitatea colectivă înseamnă mult mai mult decât să te simți influent sau să ai așteptări ridicate. În centrul acestor convingeri despre eficacitate trebuie să se afle semnificația impactului și cum pot fi diagnosticate și evaluate nivelurile impactului, iar convingerea trebuie alimentată cu dovezi despre impact. O limbă comună despre învățare și impact este mai importantă decât o modalitate comună de predare, iar în culturile unde eficacitatea este prezentă, percepțiile ce influențează acțiunile pedagogilor includ afirmații precum „Suntem evaluatori”, „Suntem agenți de schimbare” și „Colaborăm”.

Poate fi dificil să produci o asemenea eficacitate întrucât cancelariile și experiențele de formare profesională sunt rareori angrenate în cercetare colaborativă (*collaborative inquiry*) privind teoria profesorului despre predare și învățare și rareori urmăresc să ajungă la un consens despre ce înseamnă un impact ridicat și cum poate fi acesta demonstrat; iar Little (1990) a constatat că, deseori, colaborarea în școală „pare inventată, lipsită de autenticitate, grefată, cocoțată instabil (și adesea temporar) la marginea muncii adevărate” (p. 510). Profesorii ar putea prefera să rezolve probleme ce examinează problema; să se dedice artei povestitului; și să îndrepte discuția spre curriculum, spre atributele elevilor, resurse, timp și volum de muncă în loc să se implice într-o cercetare productivă din punct de vedere pedagogic. După cum au notat Lefstein și colaboratorii (2020), un astfel de discurs necesită expertiză de finețe, observarea faptului că un eveniment esențial cere atenție, necesită interpretare pentru a înțelege evenimentul, argumentare pe bază de dovezi pentru a merge dincolo de opinii, necesită un repertoriu de strategii, acceptarea de voci multiple pentru a face interpretări, abilități pentru a gestiona tensiunile, necesită contestarea și analizarea critică a opiniilor proprii și ale altora, încredere că grupul poate ajunge la o interpretare și o direcție mai bune și discernământ pentru a alege cel mai bun curs de acțiune.

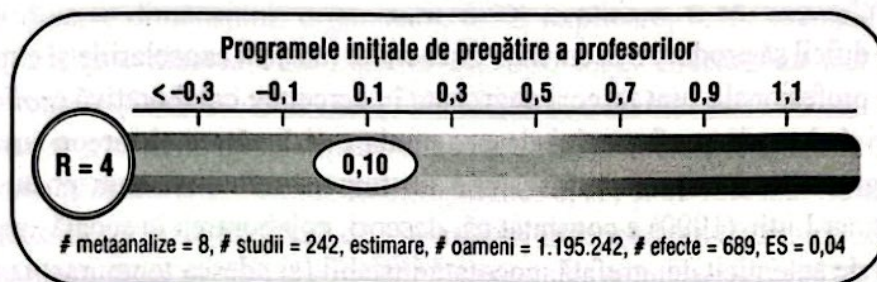
Donohoo și colaboratorii (2018) au notat că un rol-cheie în crearea unor medii educative lipsite de anxietate și bazate pe dovezi este jucat de conducerea școlii. Prin promovarea unei culturi a colaborării axate pe cunoașterea impactului colectiv, conducerea are potențialul de a susține îmbunătățirea școlii în feluri ce influențează pozitiv opinia profesorilor despre eficacitatea colectivă și, astfel, de a susține performanța la elevi. Conducerea școlii realizează acest lucru creând conversații despre ce înseamnă impactul și efortul, despre diferența dintre progres și rezultat și despre utilizarea dovezilor fiabile. De asemenea, poate influența și eficacitatea colectivă stabilind nivelul de așteptări pentru colaborările formale, frecvente și productive ale profesorilor și creând niveluri ridicate de încredere, astfel încât aceste colaborări să poată avea loc.

Există o iscusință în dezvoltarea eficacității colective, de pildă un nivel ridicat de sensibilitate socială, de reciprocitate, de conștientizare socială, încredere în abilitățile celuilalt și credința în impactul activității echipei. Am explorat mai amănunțit aceste noțiuni în interpretarea pe care am făcut-o acestei influențe în cartea noastră *Collective Student Self-Efficacy* (Hattie *et al.*, 2021c; cf. Datnow & Park, 2018; DeWitt, 2017; Hargreaves & O'Connor, 2018). Multe lucruri depind și de natura sarcinii din colectiv,

existând o preferință pentru problemele cu final deschis și cu multe date, mai ales când complexitatea permite diviziunea complementară a muncii (Stasser & Abele, 2020). E nevoie de atenție pentru a ne asigura că eficacitatea colectivă nu înseamnă doar că profesorii se întâlnesc și lucrează împreună, iar accentul eficacității trebuie să cadă în mod clar pe maximizarea impactului asupra elevilor.

Partea B. Formarea profesională a profesorilor

Programele inițiale de pregătire a profesorilor



Profesorii învață 50% din ce ajung să știe despre predare în primul an petrecut la clasă și jumătate pe atâtea în al doilea an, iar apoi evoluția este relativ plată – cu o mică fluctuație a cunoștințelor datorată programelor de formare profesorală. Majoritatea profesorilor (62%) care au cel mai mic impact asupra elevilor în primul an vor avea cel mai mic impact și cinci ani mai târziu. Invers, majoritatea profesorilor (73%) cu cel mai mare impact în primul an vor avea cel mai mare impact și cinci ani mai târziu (Atteberry *et al.*, 2015; Henry *et al.*, 2011).

Mai mult, peste 90% dintre directorii de școală pretind că au un program excelent de mentorat pentru noii profesorii, dar sub 40% dintre ei știu de aceste programe de mentorat (AITSL, 2017). Din experiența mea, acești profesori noi sunt printre cei mai dornici să învețe și cei mai entuziaști să lucreze, dar prea mulți ajung repede să creadă că un profesor extraordinar este unul ocupat – și investesc excesiv de mult timp căutând și creând resurse, însemnându-le și comentându-le. De exemplu, unui profesor pe care îl urmăream i s-a spus „Clasa ta e unică, dacă ai probleme, vino să mă vezi”, ceea ce era un cod pentru solicitarea de a adapta și a crea din nou toate resursele, iar orice solicitare de sprijin era un simptom al unei probleme, al unui eșec. Un alt profesor pe care l-am urmărit s-a mutat de la o clasă obișnuită la una deschisă (cu trei profesori), iar fiecărui profesor i s-a alocat un trimestru de planificare pentru echipă (și, astfel, două trimestre în care nu trebuia să facă o planificare). El a fost încântat să facă cu două treimi mai puțină planificare și așa să aibă mai mult timp pentru a se implica în predare, dar a fost avertizat: „Să nu spui nimănui că nu planifici două treimi din an” – de parcă să fii eficient e un secret și o recunoaștere că nu ești un bun profesor.

Levine (2006, p. 109) descrie formarea profesorilor drept „un Dodge City al lumii educației. La fel ca legendarul oraș din Vestul Sălbatic, e dezordonată și indisciplinată”. Nu există nicio abordare standardizată în privința locului și modului în care profesorii ar trebui pregătiți. Și Walsh (2006, p. 1) a pretins că „principalii educatori din țară ai profesorilor (...) admit că, în prezent, există foarte puține dovezi empirice care să

sprijine metodele folosite în pregătirea profesorilor”. Totuși, cei care lucrează în multe instituții de formare a profesorilor susțin ferm că există o abordare standard, disciplină și cunoștințe fundamentale și înțelegeri pe care toți viitorii profesori ar trebui să le aibă. Am participat la multe întâlniri la care colegii au decis asupra cunoștințelor și experiențelor esențiale ce ar trebui predate la cursurile pentru profesori. A fost o discuție lungă și adesea controversată oriunde și oricând un grup a decis asupra acestui nucleu – dar, de fiecare dată, el a fost diferit. Nu există niciun set de experiențe esențiale care trebuie predate, ca să nu mai vorbim de o ordine corectă în care acestea să fie predate studenților ce urmează să devină profesori.

Mai mult, e surprinzător că formarea viitorilor profesori pare atât de lipsită de date; poate că așa învață ei să ignore dovezile, să pună preț pe îndemânare și să caute dovezi pozitive că schimbă lucrurile (unde, cumva, cu cineva). Trei până la cinci ani de pregătire par să ducă la profesori care reproduc, profesori care îl copiază pe profesorul pe care l-au admirat cel mai mult la școală și profesori care prea des consideră neimportant orice altceva decât formarea bazată pe practica la locul de muncă. Refrenul că „cea mai bună parte a facultății a fost practica didactică” sau că adevărata învățare apare la fața locului indică lipsa efectului experienței din facultate (un refren susținut adesea de formatorii profesorilor, care nu par să realizeze cât de ineficienți îi face să pară). Aceasta nu înseamnă că nu ar trebui să existe programe de pregătire a profesorilor sau că nu avem programe exemplare de formare a profesorilor. Există exemple (Darling-Hammond & Lieberman, 2013) și, pentru o trecere în revistă a dovezilor ITE (Initial Teacher Education), vezi Hattie și colaboratorii (2015).

Am schițat modelul clinic al formării profesorilor implementat cu succes la Universitatea din Melbourne (modelat după Darling-Hammond la Stanford; Rickards *et al.*, 2021). Deși există o anumită controversă în privința termenului „clinic” (unii îl consideră rece, axat pe o lipsă), înțelesul său este mai degrabă o echilibrare a gândirii evaluative, a argumentării și a gândirii critice axate pe impactul asupra elevilor. După cum au afirmat, legat de medicină, Sackett și colaboratorii (1996), reprezintă „folosirea scrupuloasă, explicită și chibzuită a celor mai bune dovezi actuale în luarea deciziilor privind îngrijirea fiecărui pacient” (p. 71); nu e vorba nici de tirania dovezilor și nici de opiniile sau reflecțiile profesorului. Nici opiniile, nici dovezile nu sunt suficiente, ci echilibrul chibzuit și integrarea expertizei clinice (competență și judecată) cu cele mai bune dovezi externe disponibile din cercetarea sistematică. Acum preferăm noțiunea de dezvoltarea gândirii evaluative (*developing evaluative thinking*), iar atributele de bază sunt centralitatea clienților/elevilor, cunoștințele și abilitățile specializate, folosirea dovezilor și a opiniilor în practică, responsabilitatea față de standardele profesionale și pregătirea academică și practica riguroasă înainte de atestarea ca profesor (Alter & Cogshall, 2009).

Un aspect caracteristic al modelului Universității din Melbourne este evaluarea: examenul de practică clinică le cere candidaților la poziția de profesor să prezinte diagnosticul, intervenția și evaluarea activității lor cu privire la dezvoltarea și la necesitățile de învățare ale elevilor – asociate cu următoarele:

- Ce este elevul pregătit să învețe și ce dovezi avem pentru aceasta?
- Care sunt intervențiile posibile și preferate, bazate pe dovezi?
- Care este impactul așteptat asupra învățării și cum va fi acesta evaluat?

- Cum vor fi finanțate și implementate intervențiile preferate?
- Ce s-a întâmplat și cum ar putea fi interpretat?
- Cum colaborez cu alții (colegi, elevi, cercetători) pentru a-mi înțelege impactul?

Miniversiuni sunt presărate în program (adesea prezentate oral în cadrul unei expunerii de 5-10 minute), culminând cu o prezentare finală semnificativă. Această sarcină se inspiră explicit din și are nevoie de sinteza teoriei și de cunoștințe despre conținut de la subiectele de bază și domeniile ori disciplinele de învățare, cu exemple din practica pedagogică, permițând astfel o interacțiune semnificativă între locul în care se țin cursurile (universitatea) și locul practicii pedagogice (școlile) (vezi Rickards *et al.*, 2021, pentru detalii).

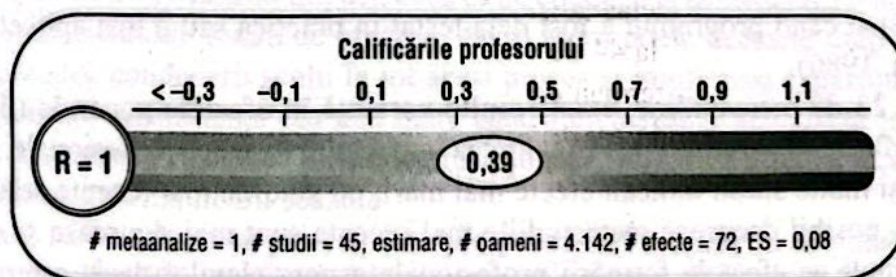
Metaanalizele legate de formarea profesorilor arată că mărimea efectului educației profesorilor privind rezultatele elevilor este neglijabilă (aproximativ 0,10). *Qu și Becker (2003) au raportat un efect foarte mic din doar 24 de studii – nu foarte multe, având în vedere cât de important ar trebui să fie acest subiect (și au recunoscut cât de greu a fost să găsească chiar și aceste studii). Efectele unei pregătiri universitare de patru ani comparate cu certificări alternative sunt $d = -0,01$; comparate cu certificări rapide (reconversie): $d = 0,14$. Efectul pentru cei care se pregătesc într-un domeniu, dar apoi predau în afara domeniului este $d = 0,09$; dar, comparat cu profesori cu certificare completă, care au câțiva ani de experiență pedagogică prin comparație cu profesori cu certificări rapide, efectul crește la $d = 0,39$ – probabil reflectând influența experienței didactice (materia pedagogică), și nu cunoașterea materiei *per se*. În mod similar, *Sparks (2005) a descoperit câteva ($N = 5$) studii cu 18 efecte și a comentat cât de puține se cunosc despre un subiect atât de important, discutat și recomandat. Cadrele didactice cu statut definitiv, a raportat autoarea, aveau un efect puțin mai mare în ce privește rezultatele elevilor decât cei fără examenul de definitivat sau cei cu certificări rapide (în cazul matematicii, științelor și citirii, $d = 0,12$), iar profesorii pregătiți în domeniul pe care îl predau erau mai eficienți decât cei care nu erau pregătiți astfel ($d = 0,38$). Deși nu este o metaanaliză, unul dintre rarele studii randomizate controlate a implicat alocarea elevilor la 44 de profesori cu certificări rapide și la 56 de profesori cu o pregătire formală (Glazerman *et al.*, 2006). Nu au descoperit diferențe la citire, iar la matematică efectul a fost de $d = 0,15$. Au concluzionat că profesorii organizației Teach for America erau „un grup atrăgător de candidați” (p. 95), în principal pentru că deservește școli cu venituri reduse și, adesea, dificil de încadrat cu profesori. În cel mai bun caz, s-a concluzionat că programele de formare a profesorilor determină o oarecare schimbare prin comparație cu formările intensive. Cu toate acestea, e nevoie de mult mai mult.

Pe parcursul ultimei generații, aici, în Australia, au existat peste 100 de comitete și documente de reformă, majoritatea recomandând standarde de admitere mai ridicate, curricula diferite, mai mult timp în școli și cerințe specifice pentru a include x sau y – și, astfel, nu este deloc surprinzător că majoritatea au avut efecte limitate sau deloc. Cea de-a 101-a analiză (TEMAG, 2014) a făcut opusul. În baza modelului NCATE/CAEP din Statele Unite, a început prin a le cere celor peste 400 de programe să demonstreze că absolvenții le-ar putea schimba elevilor parcursul învățării la școală (adică să fie gata pentru predat – *classroom-ready*). De atunci, regulamentele au fost schimbate, dezbaterile privind pregătirea pentru catedră este în plin avânt și au fost acreditate

primele programe bazate pe dovezi de impact asupra absolvenților. Instituțiile cooperează acum pentru a pune la dispoziție îndrumători externi pentru standardele lor privind conceptul *classroom-ready* (Evaluarea performanței predării). Există instrumente de evaluare precum Teaching Performance Assessments care depășesc granițele universităților și programelor, iar dovezile succesului multora dintre aceste programe sunt cumulative. Mesajul nu este că ar trebui să renunțăm la formarea profesorilor, deoarece mărimea efectului general este mică, ci că ar trebui să celebrăm programele de succes bazate pe dovezile impactului lor, să le învățăm și să le ajustăm. Putem crește standardele formării profesionale doar dacă știm care sunt acestea și la ce se referă, dacă construim o bază cu dovezi de programe de succes și dacă profesia este implicată în stabilirea standardelor.

Ce poate fi necesar e o examinare mai detaliată a celor mai bune programe, astfel încât accentul să cadă pe creșterea succesului. Darling-Hammond (2000), de exemplu, a studiat programele-model de formare a profesorilor și a identificat șapte caracteristici ale acestor programe: coerență bazată pe o viziune comună, clară despre ce înseamnă o bună predare, care se întâlnește în toate cursurile și experiențele clinice; standarde clar definite de practică și performanță, care ghidează și evaluează cursurile și activitatea clinică; curriculum bazat pe cunoașterea dezvoltării copiilor și adolescenților, pe cunoașterea procesului de învățare, a contextelor sociale și a didacticii disciplinei; experiențe clinice extinse, elaborate meticulos pentru a susține ideile și practicile prezentate în cursuri simultane, strâns interconectate; strategii explicite pentru a-i ajuta pe profesori să-și confrunte propriile credințe și ipoteze adânc înrădăcinate despre învățare; relații puternice, cunoștințe și credințe comune care să îi lege pe toți cei care îi învață pe acești viitori profesori; evaluare bazată pe standarde profesionale, care examinează predarea din punctul de vedere al demonstrării abilităților și aptitudinilor esențiale, cu ajutorul portofoliilor și al evaluării rezultatelor.

Calificările profesorului

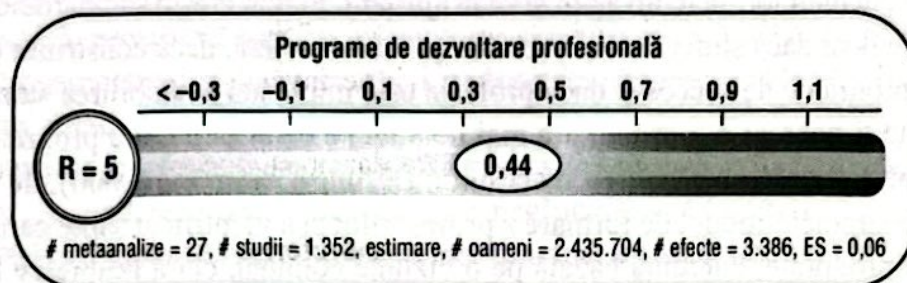


*Manning și colaboratorii (2019) au analizat efectele calificării profesorilor asupra copiilor de grădiniță. Calificările educatorilor pot varia în funcție de nivelul de educație (de exemplu, liceu, școală postliceală, universitate), gradul de specializare (de exemplu, general, special sau educator-puericultor) și tipul de pregătire (de exemplu, formare inițială, la locul de muncă sau continuă). Singura calificare din toate cele 49 de studii a fost nivelul de formare a educatorilor, care a avut o corelație scăzută, dar pozitivă cu calitatea învățării de la grădiniță ($r = 0,19$).

*Klassen și Kim (2018) au analizat 32 de studii referitoare la selectarea profesorilor pentru cursurile de pregătire pentru formarea profesorilor. Coeficientul de corelație al

predictorilor academici ($r = 0,13$) și al celor nonacademici ($r = 0,10$) ai eficacității ulterioare a profesorilor (măsurile externe, clasificări ale observațiilor, creșteri ale performanței) a fost mic. Aceste medii nu au variat în funcție de nivelul de școlarizare, tipul de selecție sau selecția pentru ITE sau angajare. Cercetătorii au notat că aceste corelații sunt mult mai mici decât în multe alte cariere.

Dezvoltarea profesională



Mult prea frecvent, formarea profesională este evaluată în funcție de efectele asupra profesorului (satisfacție, plăcere și învățare percepută din cursuri) și mult mai puțin în funcție de efectele asupra îmbunătățirii reale a practicii din clasă și de efectele asupra elevilor. *Wade (1985) a împărțit rezultatele în patru grupuri: reacție, impresia profesorilor despre dezvoltarea profesională; învățare, volumul de informații dobândit de profesori; comportament, dacă profesorii și-au schimbat comportamentul datorită dezvoltării profesionale; rezultatele elevilor, impactul asupra elevilor. E mai probabil ca dezvoltarea profesională să schimbe învățarea la profesori ($d = 0,90$), dar această învățare are efecte mai mici asupra conduitei reale a profesorilor ($d = 0,60$) și asupra reacțiilor profesorilor la dezvoltarea profesională ($d = 0,42$) și o influență chiar mai mică asupra procesului de învățare al elevilor ($d = 0,37$) (vezi și *Batts, 1988; *Egert, 2015; *Harrison, 1980; *Kraft *et al.*, 2017). Efectele sunt mai mari când rezultatele sunt legate direct de criterii de succes specifice ale formării profesionale (*Blank & Alas, 2010) și când programul a fost deja testat în practică sau a fost aplicat extensiv (*Harrison, 1980).

În cele 23 de metaanalize, există multă varianță în efectele generale (de la 0,10 la 0,66), reflectând variabilitatea în calitatea impactului formării profesionale. Metastudiile cu mai multe studii indicau efecte mai mari, iar studiile mai recente arătau efecte mai mici – posibil deoarece metastudiile mai recente sunt mai riguroase și se axează mult mai mult pe efectele formării profesionale asupra elevilor decât a profesorilor. Gore și colaboratorii săi (2022) au argumentat că actualul consens asupra dezvoltării profesionale trebuie investigat. Astfel, au investigat dacă identificarea actualului consens include un accent pe conținutul programei școlare, inclusiv cunoașterea conținutului specific disciplinelor și pedagogia; învățarea activă; colaborarea între profesori de la diferite clase, din diferite școli sau districte; o durată de timp extinsă și continuă; prezentarea celor mai bune practici; folosirea instructorilor sau a asistenței specializate; oportunități pentru feedback și reflecție; coerență cu prioritățile școlii și ale profesorilor astfel încât formarea profesională să concorde cu politicile mai generale și/sau cu eforturile de reformare. Nu au oferit nicio dovadă despre efectele mărite ale unei alternative. Cu toate acestea, au fost multe studii și metaanalize care au identificat

componentele-cheie, deși poate că ar putea fi făcute mai multe cercetări despre modelele de implementare (de exemplu, fidelitate, dozaj, adaptare, calitate) (vezi Hamilton *et al.*, 2022). Sunt de acord cu Gore și colaboratorii săi (2022) că identificarea componentelor-cheie este primul pas, dar implementarea de calitate este mai puțin înțeleasă.

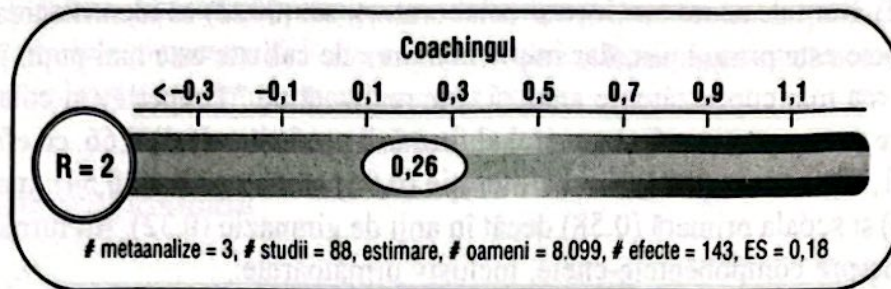
Totuși, cea mai cuprinzătoare analiză este realizată de *Timperley și colaboratorii (2007), care au raportat un efect general al formării profesionale de 0,66, cu efecte mari în știință (1,10), scriere (0,81), limbă/literație (0,95) și matematică (0,54); mai mari la liceu (0,66) și școala primară (0,58) decât în anii de gimnaziu (0,32). Au furnizat multe concluzii despre componentele-cheie, inclusiv următoarele:

1. O perioadă îndelungată pentru oportunitățile de învățare a fost necesară, dar nu suficientă.
2. Expertiza externă a fost, de regulă, necesară, dar nu suficientă (întrucât au devenit mediatori imparțiali).
3. Discursurile predominante au fost contestate (cu referire la îmbunătățirea tiparelor de gândire mai mult decât la sfaturi și sugestii).
4. Oportunitățile de a fi parte dintr-o comunitate profesională de practică au fost mai importante decât locul.
5. Consecvență cu tendințele mai ample din politică și cercetare (necesitatea asocierii).
6. Implicare activă în conducerea școlii.
7. A fost evidentă o asociere clară între obiectivele de învățare propuse și activități.
8. Profesorilor li s-au asigurat o diversitate de moduri cu multiple oportunități de înțelegere și învățare a conținutului.
9. A fost menținută perspectiva elevilor.

Această idee a contestării discursurilor predominante este esențială nu numai pentru elevi, dar și pentru formarea profesorilor. Această instabilitate ne deranjează prejudecățile cognitive de a căuta continuu dovezi că avem un impact și pretinde, în schimb, așteptări mai mari, nu mai mici, pentru toți elevii și ne cere să căutăm dovezi acolo unde poate că nu avem un impact, ceea ce ne conduce la considerații mai profunde despre efectele modului nostru de predare. Acest lucru poate necesita timp (*Tinoca, 2004), implicarea conducerii școlii în tot acest proces și implicarea experților externi. Aceștia din urmă au influența cea mai mare când sunt atenți la acuratețea implementării, când garantează impactul formării profesionale asupra elevilor și atrag atenția asupra performanței implicării scăzute.

Profesorii care vorbesc cu profesori despre predare (implicare în comunități profesionale de formare, CPF – *professional learning community*) a fost o activitate necesară, dar nu suficientă. Accentul CPF trebuie să cadă pe impactul asupra elevilor din formarea profesională. CPF sunt mai eficiente când credințele problematice sunt contestate, când se testează eficiența ideilor concurente, când sunt create așteptări ridicate pentru toți și când discuțiile se bazează pe artefacte care reprezintă dezvoltarea și provocările din procesul de învățare al elevilor. Dezvoltarea profesională a fost mai eficientă când conducerea școlii a susținut oportunitățile de a învăța (adesea indicate de prezența conducerii în formarea profesională), când expertiza relevantă era accesibilă și când erau oferite oportunități pentru întâlniri de prelucrare a noilor informații (vezi și *Patrick, 2014). Printre factorii care nu aveau legătură cu impactul formării profesionale se numărau finanțarea, învoirile și dacă implicarea era voluntară sau obligatorie.

Coachingul



Practicile de coaching ale profesorilor sunt destul de populare, dar există atât de multe variante (de exemplu, coaching colegial, cognitiv și educativ), încât nu este surprinzător că efectele sunt atât de variabile (Atteberry & Bryk, 2011; Deussen *et al.*, 2007). Multe studii privind instruirea urmăresc să îmbunătățească practica pedagogică sau să implementeze cu acuratețe unele procese didactice, puține evaluând impactul asupra performanței elevilor. Numitorul comun al multor modele de instruire include: analizarea situației curente standard, stabilirea de obiective, identificarea intervenției și oferirea de sprijin până la îndeplinirea obiectivelor (adesea cu observații și reacții din partea clasei). Instruirea tinde să fie „individualizată, consumatoare de timp, cu o durată de un semestru sau un an, specifică contextului și axată pe competențe individuale” (*Kraft *et al.*, 2018, p. 2). Implementarea și intensificarea activității de instruire pot fi costisitoare și, foarte adesea, abilitățile individuale ale instructorului, iar nu metoda sau accentul sunt cele care schimbă lucrurile.

Kraft și colaboratorii (2018) au analizat 60 de studii de coaching în privința practicii didactice ($d = 0,49$) și a performanței elevilor (0,18). Efectele privind performanța au fost mai mari în știință (0,35) decât la citire (0,16) și matematică (0,04); există efecte mai mici pentru programele generale de coaching (0,07) decât pentru programele cu conținut specific (0,20); efectele au fost mai mari la programele pentru intervalul grădiniță – clasa a XII-a (0,26) decât pentru programele de educație timpurie (0,12), au fost mai mari pentru programele mai mici (< 100 de profesori, 0,28) decât pentru programele mai mari (0,10) și nu a existat nicio diferență între coachingul virtual și cel față în față (vezi și Powell *et al.*, 2010).

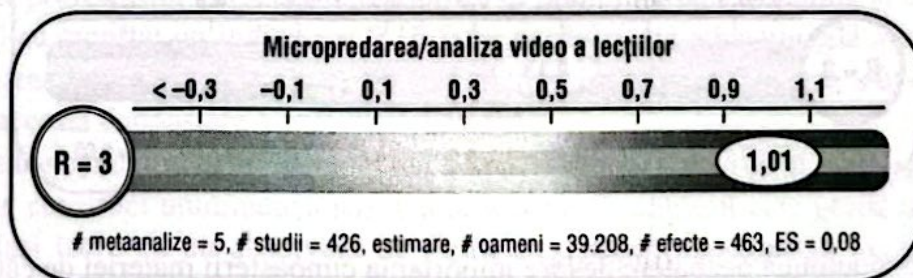
Spre deosebire de majoritatea metaanalizelor privind intervențiile pedagogice, există studii care compară coaching cu alte metode. De exemplu, *Kraft și colaboratorii (2018) au constatat că asocierea coachingului în perechi cu formatorii de grup (0,12) a fost mai eficientă decât punerea la dispoziția profesorilor a unei videoteci (-0,13). *Dunst și colaboratorii (2019) au comparat patru metode de îmbunătățire a formării profesionale la adulți. Cea mai mare valoare a mărimii efectului a fost pentru coachingul pe tema practicii pedagogice (0,91), apoi pentru instruirea la momentul oportun sau instruirea individualizată adaptată la preocupările specifice imediate (0,52), modelul dirijat sau sesiunile de rezolvare a problemelor (0,49) și relaxarea și învățarea prin jocuri de rol (0,05). Au constatat și că efectele instruirii au fost cele mai mari în cazul dobândirii de competențe de către profesori (0,69), al convingerilor privind autoeficacitatea (0,49), al atitudinilor privind învățarea (0,41) și al dobândirii de cunoștințe (0,33). Se pare că aceste influențe ale instruirii nu se transmit bine la elevi. *Dietrichson și colaboratorii (2017) au raportat

că instruirea (0,04) era foarte puțin diferită de programele extrașcolare (0,02), de oferirea de stimulente (0,01), de programele de vară (0,03), de formarea personalului (0,07), de tehnologie (0,11) și de resursele suplimentare (0,08) și mult mai scăzută decât învățarea prin cooperare (0,22), feedbackul și monitorizarea progresului (0,32) și meditațiile (0,36).

Knight (2019) a folosit aceste concluzii pentru a distila coachingul în trei etape: identificare, învățare și îmbunătățire. În etapa de identificare, coachul colaborează cu profesorul pentru a identifica o imagine clară a realității; pentru a cădea de acord asupra unui obiectiv puternic, convingător, accesibil și axat pe elev; și pentru a decide împreună asupra unei strategii pe care profesorul o va implementa pentru a atinge obiectivul. În timpul etapei de învățare, coachul contribuie la pregătirea profesorului pentru atingerea obiectivului descriind clar strategia de implementat, adesea cu ajutorul unei tabele de control, iar apoi oferă un model al strategiei într-unul sau în mai multe feluri. În cele din urmă, în timpul etapei de îmbunătățire, coachul îi oferă sprijin profesorului pe măsură ce acesta se adaptează, până la îndeplinirea obiectivului.

Așadar, coachul trebuie să diagnosticheze în detaliu realitatea obiectivă curentă (contextul, credințele și competențele profesorului), să lucreze în parteneriat cu profesorul, să asculte și să se angajeze în dialog, nu să țină un monolog, să fie precis, nu aproximativ (ceea ce necesită competențe temeinice pentru a trata acuratețea, dozajul, adaptările și calitatea implementării), să ancoreze instruirea în clasă (de exemplu, să folosească materiale video, să le arate elevilor interviurile sale, să folosească artefacte și calificative școlare), să ofere instrumente puternice pentru analizarea activității elevilor în vederea demonstrării impactului intervenției și a competențelor profesorului, să nu se abată de la obiective (altfel, „e doar o conversație plăcută”; Campbell & van Nieuwerburgh, 2018), să elaboreze tabele de control pentru a susține implementarea și explicarea, să prezinte modele de strategii sau să coprezinte strategii (dar să nu țină lecții întregi, deoarece strategia se poate pierde), să se axeze pe credințe sau pe modul în care gândește profesorul și să planifice în comun următorii pași. Este important și ca un coach să definească clar rolurile, să lucreze alături de profesori și să îi susțină și să devină evaluator. Când liderii școlii adaugă coachingul rolului lor, se diminuează relația de încredere atât de importantă pentru un proces de coaching de succes.

Micropredarea/analiza video a lecțiilor



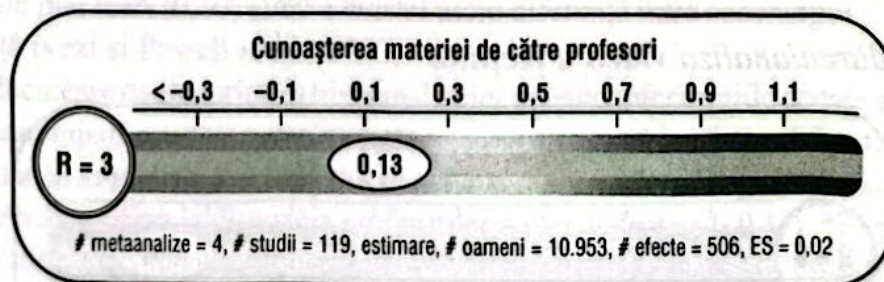
De obicei, micropredarea implică filmarea profesorului care ține o (mini)lecție și apoi participarea la o discuție despre lecție. Există și un istoric bogat al analizării materialelor video despre lecții (Hiebert *et al.*, 2003). De exemplu, dintr-o analiză detaliată a videoclipurilor, *Seidel și Shavelson (2007) au constatat că rezultatele aveau legătură cu coerența și claritatea obiectivelor profesorului, colaborarea elevilor avea

legătură cu dezvoltarea motivațională, iar elevii se percepeau pe ei înșiși ca fiind mai autodeterminați și mai motivați în clase cu un discurs de înaltă calitate la oră.

*Morin și colaboratorii (2019) au concluzionat că elevii au de câștigat când profesorii desfășoară activități de analizare a materialelor video pentru a-și îmbunătăți practica profesională. Indiferent de lungimea videoclipurilor, de numărul de videoclipuri de intervenție, de evaluatorul primar sau de variabilele secundare, efectele erau mari, cu reacții mai degrabă imediate decât întârziate. Modelul lor implica înregistrarea, analizarea și corectarea, dar au arătat că este nevoie de mult mai mult decât o autoanaliză. Aceasta nu înseamnă autorefectarea asupra propriilor videoclipuri, pentru că înțelegem ce am văzut, ci înseamnă să colaborăm cu alți evaluatori informați pentru a primi interpretări diverse, să ascultăm profesori care gândesc cu voce tare și să luăm în considerare alternative, să avem grijă la consecințele neintenționate și să planificăm îmbunătățiri viitoare în ce privește impactul asupra procesului de învățare al elevilor.

Analiza video are efecte mai mari pentru aspecte mai specifice ale pregătirii pentru formarea profesorilor. De exemplu, *Metcalf (1995) a realizat o evaluare metaanalitică a studiilor privind experiența clinică din campus pe tema formării profesorilor și a constatat că experiențele de laborator au produs rezultate de la moderate până la puternic pozitive pentru afectul, cunoștințele și comportamentul educațional ale profesorilor ($d = 0,70$). Astfel de experiențe includeau micropredarea cu analiză, predarea reflexivă și jocurile de rol filmate cu analiză la final. *Bennett (1987) a analizat efectele a diverse metode de predare asupra programelor de formare a profesorilor și a raportat efecte mai mari pentru demonstrare (1,65) și informare (0,63) decât pentru teorie (0,15) în ce privește cunoștințele profesorilor stagiați. A identificat un tipar similar pentru consecințele atitudinii (respectiv 0,48, 0,15, -0,08), dar unul opus pentru efectele asupra competențelor: teorie ($d = 0,97$), informare ($d = 0,35$) și apoi demonstrare ($d = 0,26$). Concluzia a fost că toate componentele ar trebui incluse – teorie, demonstrare și practică –, precum și feedbackul și coachingul, preferabil într-un mod eșalonat, nu condensat, în multe sesiuni.

Cunoașterea materiei de către profesori



Există o îndelungă dezbateră despre importanța cunoașterii materiei de către profesori, cu argumentul aparent evident că profesorii trebuie să-și cunoască materia pentru a o preda (van Driel, 2021). Predarea, potrivit lui Shulman (1987), „începe cu înțelegerea de către profesor a ceea ce urmează a fi învățat și a modului în care urmează a fi predat” (p. 7), iar Ball și Forzani (2010, p. 41) au adăugat că stăpânirea materiei trebuie să fie înțeleasă drept „o cunoaștere explicită și abilități dincolo de simpla expertiză”. O descriere mai specifică a cunoașterii materiei de către profesori a fost elaborată de Ball

și colaboratorii (2008) în funcție de două categorii principale: cunoașterea materiei și cunoașterea conținutului pedagogic (figura 9.2). În cazul matematicii, de exemplu, au argumentat că această cunoaștere de către profesori viza raționamentul matematic, cunoașterea elevilor și „poate chiar un tip special de raționament despre gândirea matematică a elevilor”. Alții au inclus cunoștințe și convingeri legate de acest subiect, cunoașterea specifică a evaluării subiectului, strategii didactice și cunoștințe și credințe despre scopurile și obiectivele predării conținutului pentru anumite clase (Magnusson *et al.*, 1999).

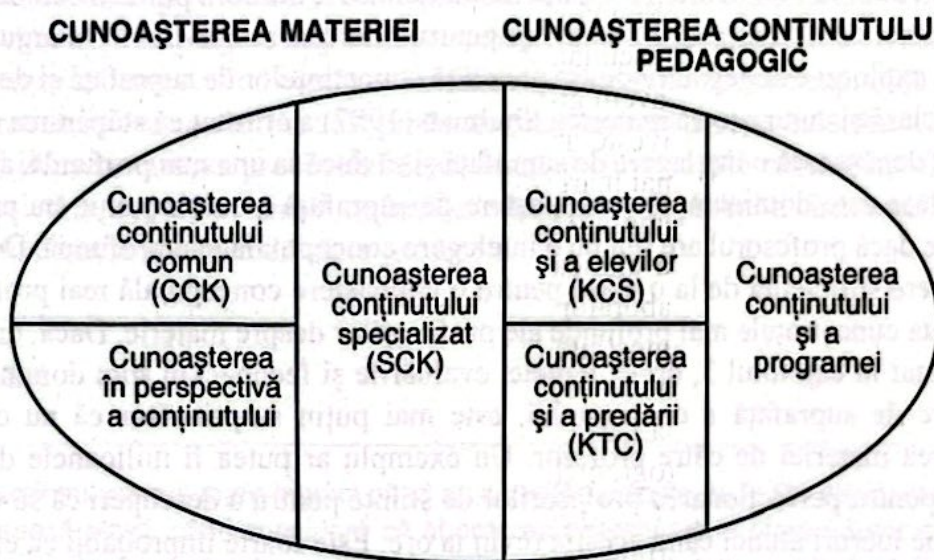


Figura 9.2. Modelul conceput de Ball și colaboratorii săi (2008) pentru cunoașterea materiei și cunoașterea conținutului pedagogic

În ciuda plauzibilității acestui argument, nu există un volum mare de dovezi care să îl susțină. *Ahn și Choi (2004) au găsit o corelație foarte scăzută ($r = 0,06$) între cunoștințele de matematică ale profesorilor și rezultatele elevilor. Și *Dupuis și Karl (2017) au găsit corelații scăzute ($r = 0,11$) între cunoștințele de matematică ale profesorilor și performanța elevilor; *Druva și Anderson (1983), un indice de $r = 0,03$ între cunoștințele de științe ale profesorilor și performanță; *Kelley și Camilli (2007), între calificarea profesorilor și rezultatele copiilor la grădiniță; iar *Manning și colaboratorii (2017) au raportat un indice $r = 0,16$ între performanța educațională a profesorilor și înțelegerea limbii și $r = 0,11$ pentru interacțiuni lingvistice. Nu este atât de convingător că această cunoaștere a materiei contează.

O noțiune conexă este predarea în afara specializării. Predarea în afara specializării nu este un construct unidimensional. Un absolvent de engleză care predă matematică nu e același lucru cu un absolvent de fizică care predă matematică, un profesor de engleză de gimnaziu alocat la ora de citire la clasa I, un absolvent de biologie care predă chimie, un profesor de educație fizică care predă muzică – toate presupun că nu există neapărat o asemănare în calitatea predării sau că absolventul este versat doar în specializarea sa. (Eu am învățat clarinetul de la profesorul meu de geografie.) Shah și colaboratorii (2020) au estimat că 19% dintre orele de matematică, 5% din cele de știință și 17% din cele de tehnologie (de la clasa a X-a în sus) din Australia sunt predate de profesori care nu au studiat această materie în cadrul formării lor profesionale sau

ca o altă calificare profesională. Ei sunt mai frecvenți în școlile cu personal insuficient. Așadar compararea efectelor ar putea fi făcută cu nepredarea materiei. Hoxby (2004) a argumentat că există o lipsă de dovezi provenite din experimentare în termeni de politici (*policy experiments*) atent evaluate care arată că predarea în afara specializării are, de fapt, un efect opus asupra rezultatelor elevilor. În metaanaliza lor despre influențele formației profesorilor, *Dunst și colaboratorii (2019) au raportat o corelație $r = 0,02$ între atestarea în domeniu și practicile didactice și $-0,01$ cu calitatea orei. Predarea în domeniu și în afara domeniului tind să nu difere în aceste dimensiuni.

Așadar, cum să reconciliem credința fundamentală a multora potrivit căreia cunoașterea materiei contează pentru predare și pentru interesarea elevilor? Un argument pe care l-am explorat este legătura dintre prezența cunoștințelor de suprafață și de profunzime din clasă și cunoașterea materiei. Shulman (1987) a afirmat că stăpânirea materiei trebuie să depășească o înțelegere de suprafață și să ducă la una mai profundă, analitică. Dacă o clasă este dominată de o cunoaștere de suprafață a conținutului, nu prea pare să conteze dacă profesorul are sau nu o înțelegere conceptuală mai profundă. Doar dacă există cerere suficientă de la o clasă pentru o cunoaștere conceptuală mai profundă ar putea conta cunoștințele mai profunde ale profesorilor despre materie. Dacă, după cum am constatat în capitolul 3, orele, temele, evaluările și feedbackul sunt dominate de o cunoaștere de suprafață a conținutului, este mai puțin surprinzător că nu contează cunoașterea materiei de către profesor. Un exemplu ar putea fi milioanele de dolari cheltuite pentru perfecționarea profesorilor de științe pentru a descoperi că se schimbă prea puține lucruri atunci când aceștia revin la ore. Este foarte improbabil ca elevii din clasele lor să se schimbe dacă această cunoaștere îmbunătățită nu este însoțită de schimbarea practicilor de la oră pentru a avea un raport diferit între cunoștințele de suprafață și cele de profunzime. Acest argument este conform cu afirmația făcută de Magnusson și colaboratorii (1999, p. 96), care au observat că „profesorii cu cunoștințe diferențiate și integrate au o capacitate mai mare decât cei cu cunoștințe limitate și fragmentate să planifice și să țină lecții ce îi ajută pe elevi să dezvolte o înțelegere profundă și integrată”.

Picker (2022) s-a axat pe predarea citirii pentru elevii de clasă I. Autoarea a făcut o cercetare privind cunoașterea conținutului la citire (*reading content knowledge*) cu cinci factori (amestecarea fonemelor, regulile fonetice, cunoștințele, numărarea morfemelor și manipularea fonemelor). Apoi a invitat șaptesprezece profesori cu o abatere standard fie de -1 (cei mai de jos), fie de $+1$ (cei mai de sus) față de media generală pentru a oferi modele de lecții care au fost transcrise și analizate. Profesorii cu o cunoaștere mai ridicată a materiei au demonstrat mai frecvent metode de predare axate pe conținut (mai ales explicații și componente de metalimbaj). Cei cu o cunoaștere mai scăzută au fost cu mult mai puțin receptivi la oportunitățile care ar fi putut duce la aprofundarea lecției și a învățării (profesorul a continuat cu lecția planificată în ciuda înțelegerii și progresului elevilor). Cei cu o cunoaștere superioară au fost mai implicați, construind mai mult și invitând elevii să citească și să ceară ajutor de la colegi. Din contră, cei cu o cunoaștere inferioară comunicau mai mult, le spuneau într-o mai mare măsură elevilor ce să facă și ce trebuie să știe, erau mai axați pe finalizarea activităților de citire și puneau întrebări închise. Picker a concluzionat că profesorii cu o cunoaștere superioară au mers dincolo de învățarea faptelor la un nivel mai profund unde gândirea profundă, împărtășirea ideilor, realizarea de conexiuni și discuțiile argumentate păreau

să fie o parte regulată a dialogului din clasă. Uneori, profesorul structura discuțiile de la oră prin repetarea, extinderea sau dezvoltarea comentariilor care afirmă și întăreau conținutul lecției, atât profesorul, cât și copiii folosind întrebările și feedbackul pentru clarificări și creșterea înțelegerii. Profesorii cu o cunoaștere inferioară erau prea concentrați pe finalizarea lecției așa cum era planificată, ratau ocaziile de a scoate în evidență gândirea elevilor și de a o duce la un nivel mai profund, discutau mai puțin și foloseau întrebări mai mult pentru a stimula răspunsuri corecte bazate pe informații faprice.

Trebuie să înțelegem de ce efectul general al cunoașterii conținutului este scăzut, nu pur și simplu să respingem importanța cunoașterii conținutului. Cercetarea lui Picker argumentează că, atunci când există un echilibru între experiențele de suprafață (cunoașterea teoretică, *knowing-that*) și cele profunde (cunoașterea procedurală, *knowing-how*) de la oră, impactul asupra procesului de învățare al elevilor este maximizat. Dar, când în clasă există o proporție ridicată de învățare de suprafață, probabil că nu mai contează nivelul cunoașterii materiei de către profesori.

Concluzii

Profesorii au cel mai mare impact când au așteptări ridicate de la toți elevii, când nu etichetează elevii, când consideră că abordarea diferențiată le oferă tuturor diferite drumuri și diferite momente pentru îndeplinirea criteriilor de succes, când elevii îi văd ca având o influență foarte credibilă asupra performanței și procesului lor de învățare, când au niveluri ridicate de claritate astfel încât toți elevii să știe ce și de ce învață și să își cunoască progresul în procesul de învățare.

Cel mai mare impact se manifestă când profesorii colaborează pentru a-și evalua convingerile și dovezile influenței lor, când caută evaluări critice și explicații alternative ale impactului lor și când folosesc micropredarea și își analizează colectiv impactul asupra elevilor.

Un profesor extraordinar este definit prin impactul său asupra tuturor elevilor, predând atât noțiuni de cunoaștere teoretică, cât și noțiuni de cunoaștere procedurală/comună la ore și asigurându-se și știind că toți obțin mai mult decât progresul dintr-un an din informațiile primite într-un an. Recunoaștem profesorii de calitate mai mult prin modul în care gândesc și caută analize critice despre impactul lor asupra elevilor decât prin ceea ce fac și știu.

Volumul redus cantitativ și calitativ al dovezilor despre instruirea profesorilor ar trebui să fie o mare rușine pentru instituțiile care cer continuu mai mult – mai mulți ani, mai multe resurse și mai multă influență. În schimb, trebuie să ofere dovezi că absolvenții lor sunt pregătiți să predea.

Este dificil să găsim dovezi potrivit cărora cunoașterea materiei este importantă. Aceasta este o enigmă.

Trebuie să existe o asociere între nivelurile mai ridicate de cunoaștere a materiei și proporția cunoașterii de suprafață și de profunzime la lecțiile din clasă și la teme. Probabil că, atunci când predarea și temele sunt dominate de cunoștințe de suprafață, cunoașterea materiei contează mai puțin.

Modul de invocare a așteptărilor ridicate pare esențial, iar acest lucru poate necesita mai multe discuții intrașcolare despre valorile adecvate de referință pentru toate

clasele și un acord asupra dovezilor de performanță înainte de începerea orei sau anului.

Principala problemă care stă în calea perfecționării continue a elevilor este necesitatea ca profesorii să aibă un punct de vedere comun asupra progresului și standardelor. Când un elev se mută de la un profesor la altul, nu există nicio garanție că se va confrunta cu sarcini tot mai stimulante, că va avea un profesor cu așteptări ridicate în privința modului de a progresa în programa școlară, că va lucra cu un profesor care sprijină elevul de la nivelul existent, și nu de unde crede profesorul că ar trebui să fie la începutul anului și că va interacționa cu un profesor cu un nivel ridicat de gândire evaluativă.

Profesorii au cel mai decisiv impact atunci când au așteptări ridicate pentru toți elevii, când nu etichetează elevii, când consideră că abordarea diferențiată le asigură tuturor diferite drumuri și diferite momente pentru îndeplinirea criteriilor de succes, când au o abilitate verbală ridicată (mai ales în primii ani de predat), când sunt văzuți de elevi ca având o influență foarte credibilă asupra performanței și procesului lor de învățare, când au niveluri ridicate de claritate astfel încât toți elevii să știe ce învață și de ce învață și să își cunoască progresul în procesul de învățare. În sfârșit, cel mai mare impact apare atunci când profesorii colaborează pentru a-și evalua convingerile și dovezile influenței lor, când caută evaluări critice și explicații alternative ale impactului lor și când apelează la micropredare și își analizează colectiv impactul asupra elevilor.

Deși nu există metastudii asupra naturii gândirii profesorilor, se argumentează că există anumite feluri de gândire care delimitează profesorii mai eficienți de cei mai puțin eficienți. Numim acest lucru gândire evaluativă (Rickards *et al.*, 2021). După cum a notat Scriven (1991), principalele abilități ale gândirii evaluative sunt gândirea critică, argumentarea și înțelegerea altora (cum gândesc, cum argumentează, cum judecă și cum interacționează). În educație, gândirea evaluativă este axată pe maximizarea impactului asupra vieții școlare a elevilor, care astfel include transformarea claselor în locuri plăcute de învățare, crearea unei atmosfere de echitate, dezvoltarea respectului de sine și față de alții și asigurarea faptului că accentul se pune pe îmbunătățirea procesului de învățare și a caracterului elevilor (vezi Hattie & Larsen, 2020). Am identificat cinci caracteristici principale ale gândirii evaluative:

1. Gândirea evaluativă implică invocarea argumentării și a gândirii critice pentru evaluarea dovezilor, ducând la recomandări privind pașii următori.
2. Gândirea evaluativă implică discutarea acurateței implementării, verificând constant eventuale consecințe neintenționate și permițând ajustări pentru a maximiza valoarea rezultatelor.
3. Accentul gândirii evaluative este specific deciziilor majore pe care fiecare profesie urmărește să le ia: pentru profesori, maximizează impactul asupra vieților academice ale elevilor.
4. Gândirea evaluativă implică investigarea potențialelor predispoziții și factori contradictorii care pot duce la concluzii false.
5. Gândirea evaluativă are legătură cu înțelegerea punctelor de vedere ale altora, conducând la judecăți de valoare sau de merit.

Astfel, educatorii cu niveluri ridicate de gândire evaluativă au o capacitate mai mare de recunoaștere a tiparelor și sunt mai calificați să verifice predispozițiile și constrângerile, sunt mai capabili să își monitorizeze opiniile lor și ale altora (de exemplu, ale colegilor și elevilor) și este mai probabil să caute măsuri alternative. Drept urmare, pot ajunge mai greu la reprezentarea problemelor și la concluzii, încearcă să vadă lumea prin alți ochi, supravereifică descrierea problemei în mod regulat și vizează să devină experți în procesul de învățare.

În fiecare an, elevii participă la o mare loterie în privința celui care va sta în fața clasei – va fi un profesor cu o influență pozitivă majoră sau un profesor care are o influență sub medie, totuși pozitivă? Va fi un profesor cu o gândire evaluativă sau unul care vrea să parcurgă programa școlară? Mantra este că fiecare elev ar trebui să aibă un profesor excelent în mod deliberat, nu întâmplător. Un profesor excelent nu este definit prin metodele didactice pe care le folosește, prin personalitatea sa, prin programul inițial de formare sau în mod necesar prin cunoașterea materiei. În schimb, un profesor excelent este definit prin impactul asupra tuturor elevilor, predând atât noțiuni de cunoaștere teoretică, cât și noțiuni de cunoaștere procedurală/comună la ore și asigurându-se și știind că toți obțin mai mult decât progresul dintr-un an din informațiile primite într-un an. Recunoaștem profesorii de calitate mai mult prin modul în care gândesc și caută analize critice despre impactul lor asupra elevilor decât prin ceea ce fac și știu.

Programele inițiale de instruire a profesorilor au un impact redus asupra modului în care profesorii influențează performanțele elevilor lor. Poate că efectele ulterioare (de exemplu, experiența primilor ani din clasă) anulează această pregătire timpurie. Volumul redus cantitativ și calitativ de dovezi despre instruirea profesorilor ar trebui să fie o mare rușine pentru instituțiile care cer constant mai mulți ani, mai multe resurse și mai multă influență. Formarea profesorilor poate avea un succes mai mare dacă insistă mai mult pe strategiile de învățare și de predare; pe elaborarea ideilor despre predare ca o profesiune bazată pe dovezi (să învețe din erori la fel de mult ca din succese); pe crearea unui sistem de evaluare care implică un grad ridicat de încredere și de dependență de o reflecție/evaluare filmată a practicii pedagogice; și pe punerea la dispoziția profesorilor începători a unei game diverse de metode de predare pentru a le folosi atunci când metodele curente nu funcționează. În plus, ar putea avea un succes mai mare dacă ar reintroduce metodele de predare pe bază de competențe de bază, care au efecte demonstrabil pozitive asupra noilor profesori; dacă ar dezvolta înțelegerea profesorilor despre diverse metode de a transmite cunoștințe conceptuale, de suprafață și de profunzime; dacă ar demonstra cum ar putea profesorii să construiască relații pozitive cu *toți* elevii; și ar arăta cum aprecierea și evaluarea elevilor oferă profesorilor un feedback eficient despre cât de bine predau, cui nu au predat prea bine și când ar trebui să predea din nou. O cale de urmat este conceperea programelor de formare a profesorilor astfel încât să formuleze un set de standarde de absolvire și apoi să evalueze natura și calitatea dovezilor că toți elevii îndeplinesc aceste standarde. Să presupunem că angajatorii și specialiștii în educație colaborează cu cadrele universitare care predau programele de formare pentru a lua aceste decizii. În acest caz, există o probabilitate mai mare că aceste programe se vor ameliora pentru a se concentra pe pregătirea noilor profesori pentru a avea un efect pozitiv asupra procesului de învățare al elevilor (vezi www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/teaching-performance-assessment).

Este greu să găsim dovezi potrivit cărora cunoașterea materiei este importantă. E o enigmă. Argumentul este că cei cu niveluri mai ridicate de cunoaștere a materiei sunt mai bine pregătiți pentru a înțelege conținutul, erorile și concepțiile greșite probabile și evoluția optimă a învățării de suprafață și a celei de profunzime ale acelui conținut. Astfel de profesori sunt mai dispuși pentru a oferi feedback atunci când elevii au probleme și pentru a-i ajuta să treacă de la înțelegerea curentă la opinii mai profunde și mai temeinic construite despre conținut. Ar fi de așteptat ca elevii să aibă mai multe șanse să devină pasionați și să se bucure de materie atunci când stăpânesc conținutul, spre deosebire de acei elevi care învață într-un fel care minimizează consecințele maxim defavorabile pentru a ajunge la cunoștințele necesare pentru a rezolva testul, să-și facă tema și să treacă la oricare ar fi următoarea materie care li se cere. Dar dovezile lipsesc pentru aceste argumente. Poate trebuie să ne întrebăm care este minimul necesar de cunoaștere a materiei pentru a fi un profesor bun și cum putem optimiza strategiile de predare ale profesorilor cu o cunoaștere mai bună a materiei. Bănuiala este că trebuie să existe o aliniere între nivelul mai ridicat de cunoaștere a materiei și proporția dintre învățarea de suprafață și cea de profunzime. Este probabil că, atunci când superficialul domină metodele didactice, cunoașterea materiei contează mai puțin.

Așadar, convingerile profesorului contează mai mult decât metodele sau conținutul. Contează mai puțin ce fac profesorii și mai mult cum gândesc profesorii despre ceea ce fac. Profesorii intră în clasă cu niște idei despre predare, învățare, programă, evaluare și despre elevii lor (Brown, 2011; Witter, 2021). Trebuie să înțelegem mai bine aceste idei, întrucât pare că arbitrează în mod semnificativ succesul acelor profesori. Așteptările reduse cu privire la succesul elevilor sunt o profeție autoîmplinită. Se pare că așteptările sunt mai puțin determinate de însușirile elevilor (sex, rasă, atractivitate fizică) decât de faptul dacă acestea sunt ridicate sau scăzute pentru toți elevii. Modul de invocare a așteptărilor ridicate pare esențial, iar acest lucru poate necesita purtarea mai multor discuții la nivelul școlii despre criteriile de referință adecvate pentru toate clasele și observarea dovezilor de performanță înainte de începerea unei ore sau a anului (Nuthall, 2007, arată că jumătate din materia predată la orice oră este deja cunoscută de elevi); o bună parte din primele luni ale anului implică încercări și eșecuri, pe măsură ce profesorii descoperă competențele elevilor – informații care ar fi putut fi obținute mai ușor prin analizarea dosarelor elevilor și prin purtarea unei discuții cu profesorii anteriori.

Principalul aspect de care ține îmbunătățirea continuă a elevilor este necesitatea ca profesorii să aibă o viziune comună asupra progresului și standardelor. Ajustarea constantă a standardelor și așteptărilor profesorilor (și școlilor) este esențială pentru progresul elevilor. Atunci când un elev se mută de la un profesor la altul, nu există nicio garanție că va primi sarcini tot mai stimulative, că va avea un profesor cu așteptări ridicate în privința modului de avansare în programa școlară, că va lucra cu un profesor care ajută elevii să progreseze din punctul în care sunt, nu din punctul în care crede profesorul că ar trebui să fie la începutul anului și că va interacționa cu un profesor cu un nivel ridicat de gândire evaluativă.

Colegul meu Russel Bishop se plimbă prin clase întrebându-i pe elevi: „Vă simpatizează profesorul vostru?” și foarte mulți elevi aparținând minorităților etnice (din Noua Zeelandă) spun nu, dar elevii albi spun da. Atunci când profesorilor li se arată rezultatele cercetărilor, deseori sunt uluiți – în primul rând pentru că presupuseseră că

relațiile sunt pozitive, căutaseră indicii că totul este bine și rareori priviseră clasa prin ochii elevilor. Efectul puternic al activității lui Bishop este că, după ce au văzut aceste rezultate, profesorii și-au schimbat repede metodele. Formarea profesională care pune la îndoială presupunerile și teoriile profesorilor despre practica pedagogică poate fi foarte eficientă. Puterea relațiilor pozitive profesori-elevi este esențială pentru ca procesul de învățare să aibă loc. Această relație presupune ca elevilor să li se spună că profesorului îi pasă de formarea lor ca elevi și că este capabil „să le înțeleagă punctul de vedere, să comunice cu ei despre asta astfel încât elevii să aibă la dispoziție un feedback valoros pentru a se autoevalua, să se simtă în siguranță și să învețe să-i înțeleagă pe alții și conținuturile învățării cu același nivel de interes și atenție” (*Cornelius-White, 2007, p. 123). Apoi este invocată puterea creării unei atmosfere socioemoționale mai calde în clasă și stimularea efortului și, astfel, a participării tuturor elevilor. Aceasta le cere profesorilor să intre în clasă cu anumite concepții despre progres, relații și elevi. Trebuie să creadă că rolul lor este acela de agenți ai schimbării – că toți elevii *pot* învăța și progresa, că performanța tuturor este variabilă, și nu fixă și că a le arăta tuturor elevilor că sunt interesați de procesul lor de învățare este un lucru și puternic, și eficient.

Reflecții

1. Folosiți tabelul cu așteptări reduse/ridicate (tabelul 9.4) pentru a vă reexamina convingerile și metodele actuale și pentru a discuta și a decide ce trebuie schimbat. De ce este nevoie pentru a le da profesorilor posibilitatea să facă acele schimbări?
2. Ați identificat toate etichetele folosite acum în școala voastră? Etichetele trebuie folosite doar pentru diagnosticarea anumitor probleme în procesul învățării ca un prim pas pentru o intervenție adecvată, fără a fi vreodată lipite de un copil. Sunt etichetele un sinonim pentru învinuirea copiilor sau un cod pentru nevoi speciale, o situație socioeconomică precară sau o origine imigraționistă?
3. Ne percep elevii ca fiind afectuoși, înțelegători și receptivi? Cum putem demonstra aceste însușiri? Există comportamente profesionale opuse? După ce citiți ultimul paragraf din acest capitol, încercați să găsiți o persoană neutră din afara școlii care să le pună elevilor voștri această întrebare: „Vă simpatizează profesorul?”. Iar după ce fiecare profesor analizează concluziile, împărtășiți și discutați implicațiile generale.
4. După ce citiți subcapitolul „Micropredare/analiza video a lecțiilor”, rugați niște profesori voluntari să pregătească o scurtă filmare pentru a observa procesul predării sau al învățării pentru un mic grup de elevi. În continuare, decideți asupra câtorva întrebări orientative (de exemplu: „Câte întrebări au pus elevii?”, „Cât de mult a vorbit profesorul, procentual?”, „Cât de mult accent a fost pus pe cunoașterea teoretică, cunoașterea comună și cunoașterea procedurală?”). Analiza ulterioară alături de colegii de încredere este inestimabilă pentru formarea profesorilor.
5. Comunitatea voastră profesională pedagogică este un exemplu de cultură colaborativă sau de colegialitate artificială? În aceste sesiuni, există dovezi de participare pe rând, sarcinile implică multiple interpretări evaluative și grupul vine cu cele mai bune soluții spre deosebire de situația în care ar fi trebuit să rezolvați singuri problema?