

Sinteze teoretice

Stilul de învățare și metacogniția

Dorina SĂLĂVĂSTRU¹

Rezumat: Studiul realizează o discuție asupra conceptelor de stil cognitiv, stil de învățare și metacogniție și evidențiază relațiile dintre acestea. Stilul de învățare apare ca un proces ce pune în joc mai multe elemente care compun situația de învățare, elemente referitoare atât la persoană cât și la sarcină. Stilul de învățare este în strânsă legătură cu concepția despre sine a elevului, cu cunoștințele și strategiile metacognitive care permit monitorizarea și reglarea activității de învățare. Studiul evidențiază importanța cunoașterii stilului de învățare atât de către elev, cât și de către profesor. Elevul își va clarifica preferințele în învățare, va conștientiza calitățile, lacunele, nevoile de învățare și va alege mediul de învățare care îl avantajează cel mai mult. De asemenea, stilul de învățare ar trebui să facă parte din conținutul formării profesionale a profesorilor. Profesorul poate concepe demersuri de predare care să țină seama de stilurile de învățare ale elevilor.

1. De la stilul cognitiv la stilul de învățare

Reflecția constantă a psihologilor asupra diferențelor individuale întâlnite în contextul învățării școlare i-a condus spre dezvoltarea unei diversități de instrumente conceptuale (modele teoretice, definiții) care să permită explicarea acestor diferențe. Atenția s-a îndreptat, în primul rând, asupra modalităților de realizare a proceselor cognitive, ceea ce a impus conceptul de *stil cognitiv*.

Cercetările asupra stilului cognitiv au demarat în anii 1950 când o echipă de cercetători de inspirație psihanalitică au decis să studieze diferențele individuale în plan cognitiv ca reflecții ale unor modalități diferite de a se adapta la realitate sau ca mijloace de a face față realității (Gardner et al. 1959). Aceste modalități de adaptare au fost numite tipuri de „control cognitiv”, văzute ca structuri stabilizate care apar prin interacțiunea dintre determinanții genetici și cei care țin de experiența de viață. Modalitățile de control cognitiv studiate au fost: controlul nivelator/diferențiator, tolerant/intolerant față de stimulii ambigui, control flexibil/control rigid, dependența de câmp/independența de câmp.

¹ Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

Organizarea acestor modalități de control cognitiv în cadrul personalității formează *stilul cognitiv* al individului.

Studiile asupra conceptului de stil cognitiv se multiplică în anii 1970-1980, ceea ce conduce la discuții referitoare la stabilitatea stilului, la modalitățile de evaluare a acestui construct, etc. Astfel, Witkin (1978) definește stilul cognitiv drept diferențele individuale în maniera în care noi percepem, gândim, rezolvăm probleme, iar Messick (1976) spune că stilul cognitiv reprezintă diferențele individuale constante în maniera de a organiza și a trata informațiile. Pentru Messick stilurile sunt stabile și generalizabile în sensul că ele se aplică în toate situațiile care implică cogniție chiar și în interacțiunile sociale. Discuția în jurul acestor trăsături ale stilului a impus diferența între stilurile cognitive și strategiile cognitive. Messick (1996) consideră că strategiile sunt specifice sarcinilor, fiind dependente de constrângerile legate de situație și de caracteristicile acestor sarcini, pe când stilurile cognitive au tendința de a fi mai generale în raport cu diverse sarcini cognitive. Din aceasta perspectivă, stilul poate fi văzut ca o variabilă moderatoare care descrie diferențele individuale în modul de selecție și utilizare a strategiilor cognitive de nivel inferior. O astfel de concepție este în acord cu o definiție a stilului ca o euristică de nivel superior care organizează strategiile, tendințele și capacitățile mai specifice în patternuri funcționale caracteristice unui individ. În 1979 Patricia Kirby realizează o analiză a stilurilor cognitive pe linia stabilitate-dinamism și conchide că stilul cognitiv poate fi văzut fie ca o *structură* dacă accentul cade pe stabilitatea sa temporală, fie ca un *proces* dacă accentul cade pe aspectul său dinamic.

Pentru cercetătorii și practicienii educației conceptul de stil cognitiv nu a rezolvat problema respectării diferențelor individuale în procesul de învățare. Stilul cognitiv este un construct de laborator care permite caracterizarea formală a activității cognitive a unui individ. Era nevoie de a găsi modalități de prezentare a cursului și a materialelor pedagogice care să țină seama de preferințele de învățare ale elevilor. Din acest motiv, s-a considerat că mult mai pertinent este conceptul de *stil de învățare*.

O lectură rapidă a definițiilor date stilului de învățare arată că accentul se pune pe modul caracteristic de a acționa, pe tendințele ori preferințele individuale în ceea ce privește contextele de predare și învățare. Iată câteva astfel de definiții:

„Stilul de învățare cuprinde un ansamblu de factori cognitivi, afectivi și fiziologici care servesc drept indicatori relativ stabili ai modului în care cel ce învață percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare” (Kefee, 1987, p.36);

„Stilul de învățare este predispoziția elevilor de a adopta, de o manieră independentă, o strategie de învățare particulară în raport cu cerințele sarcinii de învățare” (Schmeck, 1983, p.233);

„Stilul de învățare corespunde preferinței elevilor pentru anumite modalități de predare în clasă, maniera în care preferă să abordeze diferite experiențe de învățare” (Renzulli, Smith, 1978, p. 2);

„Stilul de învățare este maniera în care elevul este <programat> pentru a învăța în modul cel mai eficace, adică pentru a recepționa, a înțelege, a reține și a fi capabil să utilizeze o nouă informație” (Reinert, 1976, p. 161).

Stilul de învățare indică preferința elevului pentru mediul concret de învățare în clasă, modul în care dorește să studieze, respectiv: preferința pentru lucrul în echipă sau studiul individual, preferința pentru situații nestructurate sau pentru situații structurate, preferința pentru o anumită modalitate perceptivă, etc. Stilul de învățare este un construct ipotetic pe care cercetătorii îl utilizează pentru a evidenția atât regularitățile în conduita celui care învață, cât și diferențele individuale în învățare. În acest spirit, stilul de învățare nu privilegiază conduitele cognitive dezvoltate de un elev în raport cu sarcina de învățare, ci face trimitere și la caracteristicile de personalitate ale elevului. Stilul de învățare nu este neutru așa cum este o strategie de învățare. El poate fi considerat o interfață între cogniție și personalitate. Unii autori preferă noțiunea de *profil de învățare* pentru a desemna portretul care rezultă din aplicarea instrumentelor ce descriu preferințele în învățare ale elevilor. Prin utilizarea acestei noțiuni se evită etichetarea sau asocierea persoanei cu un singur stil de învățare.

În analizele făcute asupra stilului de învățare se disting două poziții opuse: pe de o parte sunt cei care susțin că stilul reprezintă o caracteristică imuabilă, înnăscută, fiind manifestarea unor dispoziții personale, iar pe de altă parte sunt cei care consideră stilul de învățare o caracteristică dobândită în decursul anilor, fondată pe experiență și care poate fi modificată. Oricare ar fi termenii în care se discută - dispoziții, obișnuințe, preferințe, tendințe - important de reținut este faptul că elevul dovedește o atracție, o predilecție pentru „un mod de a face” și se identifică cu acest mod de a acționa în situația de învățare.

Pentru profesori și elevi, problema cea mai importantă care se pune este dobândirea autonomiei în învățare. Psihologia cognitivă ne invită să considerăm elevul ca pe un agent activ în învățare, care are posibilitatea și puterea de a alege strategiile învățării precum și modul de a le pune în practică. Stilul de învățare rezultă din modul constant în care face aceste alegeri. Vom avea astfel un patern de conduite născute din reprezentarea pe care elevul o are atât asupra lui însuși cât și asupra situației de învățare date.

2. Tipologia stilurilor de învățare

Diversitatea conceptuală care s-a dezvoltat în încercarea de a defini și caracteriza stilul de învățare se regăsește și în cadrul tipologiilor propuse. Aceste tipologii se înscriu în perspective diferite și în cadre conceptuale mai mult sau

mai puțin precise. Astfel, au fost utilizate drept criterii de diferențiere: *preferințele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului de învățare, modalitățile de encodaj senzorial, modalitățile de prelucrare a informațiilor în cursul învățării, modalitățile de parcurgere a ciclului învățării experiențiale etc.*

a) Tipologiile care iau drept cadru de referință mediul pedagogic, respectiv preferințele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului pedagogic sunt cele ale lui Grasha și Riechman (1975) și cele ale lui Renzulli și Smith (1978), toți oferind și instrumente de evaluare a stilului de învățare. Astfel, Grasha și Riechman (apud. Chevrier et al., 2000, pp.5-6) diferențiază șase stiluri de învățare, situate pe trei dimensiuni bipolare: stilul participativ/stilul non-participativ, stilul cooperant/stilul competitiv, stilul autonom/stilul dependent.

Stilul participativ se caracterizează prin dorința de a învăța și prin reacția pozitivă la a realiza cu ceilalți ceea ce se cere în clasă. *Stilul non-participativ* se caracterizează prin lipsa dorinței de a învăța și prin absența participării. *Stilul cooperant* se caracterizează prin dorința de participare, de împărtășire, prin plăcerea de a interacționa cu ceilalți. *Stilul competitiv* se caracterizează prin dorința de întrecere, de a fi cel mai bun și de a câștiga. *Stilul autonom* se caracterizează prin gândire independentă, încredere în sine, prin capacitatea de a-și structura singur munca. *Stilul dependent* se caracterizează prin nevoia de profesor ca sursă de informație și de structurare a sarcinilor de învățare, dar și prin absența curiozității intelectuale.

În 1978 Renzulli și Smith (1978) elaborează un instrument – *Learning Styles Inventory* – care măsoară preferințele elevilor pentru nouă moduri de predare în clasă: proiectele, povestirea, dezbateră, jocul, predarea cu ajutorul elevilor, studiul individual, învățământul programat, jocul de rol și discursul magistral.

b) Tipologiile bazate pe modalitățile de encodaj senzorial sunt cele mai cunoscute și cele mai frecvent invocate în practica educațională. Barbe, Swassing și Milone (1979, 1988) diferențiază trei stiluri de învățare: stilul vizual, stilul auditiv și stilul chinestezic.

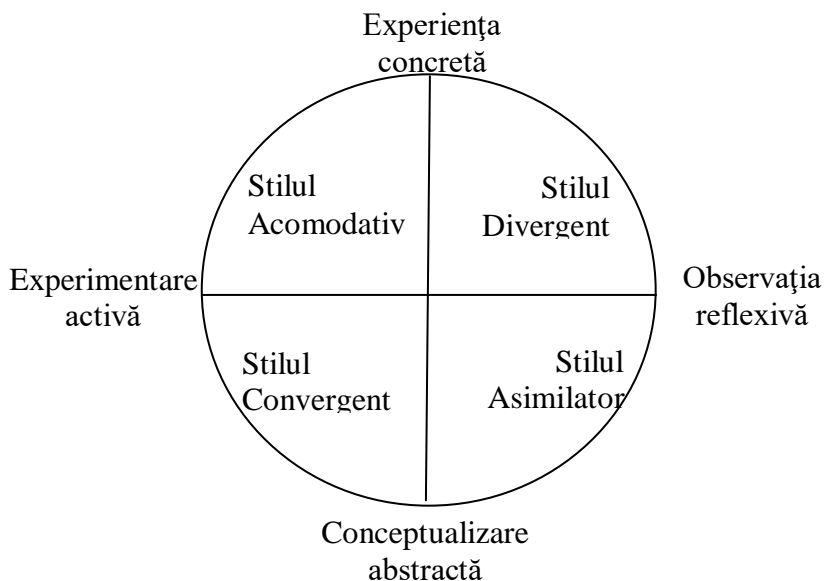
Stilul vizual se caracterizează prin faptul că elevul preferă să învețe pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame; este important să vadă textul scris pentru că are o mai bună memorie vizuală. *Stilul auditiv* se caracterizează prin faptul că elevul învață mai bine prin audierea unui discurs sau a explicațiilor celorlalți; asociază conceptele cu diverse sunete, preferă să învețe cu un fond muzical; are o mai bună memorie auditivă. *Stilul chinestezic* se caracterizează prin preferința pentru activități în care pot să experimenteze, să desfășoare activități practice, are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare.

c) Tipologiile care iau drept cadru de referință ciclul învățării experiențiale se fundamentează pe teoria lui David A. Kolb (1984) care susține că o persoană învață în principal prin descoperire și experiență. Potrivit lui Kolb, învățarea este

un demers ciclic ce comportă patru faze: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Toate experiențele de învățare ale individului se organizează de-a lungul acestui ciclu. Astfel, într-o primă etapă, persoana aflată în situația de învățare trăiește ea însăși o experiență care este faza experimentării concrete. În etapa următoare se fac observații asupra experienței și se reflectează asupra semnificației acesteia. Această etapă conduce la formularea de concepte și de generalizări care integrează observațiile și reflecțiile, iar în ultima etapă are loc experimentarea activă în care subiectul verifică, în noi situații concrete, ipotezele generate.

Ciclul de învățare se înscrie pe două axe ce reflectă modul în care subiectul preferă să trateze și să perceapă informația. Astfel, o axă se trasează pe continuum-ul *experiență concretă - conceptualizare abstractă*, iar o altă axă unește polii formați din *observația reflexivă și experimentarea activă*. Fiecare pol al axei exercită o atracție și creează o tensiune de unde rezultă stilul de învățare. Kolb propune patru stiluri de învățare care se regăsesc în cadranele rezultate din intersecția celor două axe: stilul divergent (concret-reflexiv), stilul convergent (abstract-activ), stilul asimilator (reflexiv-abstract) și stilul acomodativ (concret-activ).

Figura următoare reflectă dispunerea stilurilor de învățare pe cele două axe.



Stilul divergent se caracterizează prin preferința de a învăța plecând de la experiențe noi, care-i provoacă imaginația, dar care presupun și reflecție, analiza

situațiilor din mai multe puncte de vedere. Este interesat de persoane și de situații și are nevoie să interacționeze cu ceilalți. Are interese culturale largi.

Stilul convergent se caracterizează prin căutarea aplicațiilor practice ale conceptelor și teoriilor și prin preferința de a învăța în cadrul unor activități în care există legături între cunoștințe și viața reală. Preferă să lucreze singur.

Stilul asimilator se distinge prin marea sa capacitate de a concepe modele teoretice, prin nevoia de integra informațiile într-un cadru conceptual, într-o structură și prin preferința de a învăța plecând de la căutarea unei game largi de informații și integrarea lor concisă și logică. Excelează în raționamentul inductiv.

Stilul acomodativ se distinge prin preferința pentru situații care necesită luarea rapidă a unor decizii și o adaptare rapidă la circumstanțe. Tinde să rezolve problemele în mod intuitiv, prin tatonări succesive. Alege mijloacele cele mai potrivite care îi permit să pună în practică ceea ce învață. Își asumă riscuri și posedă aptitudini de execuție.

Analiza stilurilor de învățare în termenii demersului ciclic al învățării experiențiale sugerează faptul că cel ce învață parcurge cele patru faze, dar că ordinea de parcurgere poate fi diferită și că cel ce învață va fi favorizat în faza care reflectă stilul său dominant. David Kolb consideră că este preferabil să înveți parcurgând un ciclu ce-ți permite să experimentezi toate cele patru moduri de învățare dacă vrei să înțelegi mai bine un subiect.

3. Cum se identifică stilul de învățare

Identificarea stilului de învățare se realizează, în principal, pe trei căi:

- *Auto-observarea* propriei conduite de învățare. Cel ce învață poate observa și analiza propriile experiențe de învățare; el poate ține un jurnal al învățării în care consemnează modul în care își pregătește lecțiile la diferite obiecte de studiu, condițiile de învățare preferate, metoda de studiu care i-a adus cele mai importante succese, preferințele pentru anumite momente ale zilei considerate propice învățării.

- *Utilizarea unor instrumente de măsură a stilului de învățare.* Aproape toți autorii care au descris tipologii ale stilului de învățare au elaborat și chestionare specifice ce permit identificarea modalităților de abordare a sarcinilor de învățare în diferite contexte educaționale. De exemplu, în 1978 Dunn și Dunn propun un instrument de măsură a stilului de învățare numit *Learning Styles Inventory*. Instrumentul, conceput pentru copii și adolescenți, conduce la descrierea profilului stilului de învățare pe baza a cinci mari dimensiuni: variabile de mediu (zgomot, lumină, temperatură, amenajarea spațiului), variabile afective (motivație, persistență, responsabilitate, structură), variabile sociologice (preferința pentru a învăța singur, cu o altă persoană sau în

grup), variabile fiziologice (modalitatea perceptivă preferată, momentul zilei cel mai propice pentru învățare, nevoia de hrană sau de mobilitate în timpul învățării), variabile psihologice (abordare globală sau analitică a sarcinii, gradul de specificitate emisferică). În 1986 NASSP (National Association of Secondary Schools Principals) elaborează un nou instrument numit *Learning Style Profile* care pleacă de la 23 de variabile grupate în trei factori: abilități cognitive (abilități analitice, spațiale, de discriminare, de categorizare, de tratament secvențial, de memorare), răspunsuri perceptivă (vizuale, auditive, emotive), preferințele pentru studiu (preferința pentru un anumit moment al zilei, aranjarea spațiului, lumină, temperatură, etc.). Chiar dacă există un anumit entuziasm în aplicarea acestor instrumente, unii autori își exprimă rezervele cu privire la valoarea diagnostică a acestora: „Oamenii sunt diferiți și este bine pentru practică să se recunoască și să se respecte acest lucru. Este, de asemenea, bine să se prezinte informația pe căi cât mai variate. Dar nu este bine să se categorisească oamenii și să se prescrie metode în baza unor teste cu calități tehnice discutabile” (Woolfolk, 1995).

- *Utilizarea descrierilor, a explicațiilor și exercițiilor oferite de diferiți autori pentru recunoașterea și caracterizarea propriului stilului de învățare.* Elevii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură preferă tehnicile vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, preferă să lucreze în grup sau să lucreze singur, preferă conceptualizările abstracte sau experimentările concrete etc.

4. Cunoașterea stilului de învățare - o abilitate de ordin metacognitiv

A-l învăța pe elev să-și reprezinte propria activitate cognitivă, să reflecteze asupra mijloacelor și strategiilor cele mai eficiente în rezolvarea unei anumite sarcini înseamnă, de fapt, a-i asigura accesul la raționamentul metacognitiv. Metacogniția desemnează atât cunoștințele pe care un subiect le are asupra propriei sale funcționări cognitive cât și mecanismele de reglare sau de control a funcționării cognitive. J. Delacour (2001, p. 35) surprinde toate aceste aspecte ale metacogniției în următoarea definiție: „Metacogniția este capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli, și mai ales de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări”.

Metacogniția atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaștere, în conștientizarea propriului mecanism cognitiv, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoreglare. Cel care învață este considerat un actor co-responsabil de activitatea pe care o desfășoară: este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile pentru rezolvarea

de situații problematice și reorganizându-și în permanență cunoștințele. Educatorul se transformă într-un mediator al cunoștințelor elevului. El intervine în achiziționarea și organizarea acestor cunoștințe conform cu proprietățile sistemului cognitiv, îl determină pe elev să-și conștientizeze propriile resurse cognitive, să-și examineze strategiile de învățare și să le utilizeze pe cele mai eficiente.

Numeroase cercetări din psihologia cognitivă au arătat faptul că majoritatea diferențelor dintre experți și novici, dintre cei care învață cu ușurință și cei care întâmpină dificultăți în învățare, dintre elevii aflați în situație de eșec și cei care sunt în situație de reușită școlară se regăsesc la nivel metacognitiv. În această perspectivă se situează și cercetările lui E. Cauzinille și A. Weil-Barais, care arată că multe dintre dificultățile școlare ale elevilor își au originea în deficiențele metacognitive. De exemplu, la matematică, profesorii pun, de multe ori, dificultățile elevilor pe seama lipsei de cunoștințe. În realitate, mulți elevi cunosc teoremele, formulele, dar nu știu când și cum să le utilizeze. Sau, ei știu să trateze anumite situații, dar eșuează în contexte similare ale căror trăsături de suprafață sunt modificate. Referindu-se la diferențele în plan metacognitiv dintre elevul bun și elevul slab, S. Brown (apud. M. Crahay, 1999, pp. 279-280) spune că elevul bun știe când știe și știe când nu știe. În schimb, cel slab suferă de ceea ce autorul numește „ignoranță secundară”: elevul slab nu numai că nu cunoaște materia, dar nici nu știe ceea ce nu știe! Pentru a pune o întrebare, elevul trebuie să fie conștient nu numai de existența unor lacune în cunoștințele sale, ci și de natura exactă a acestor lacune.

E. Yanni-Plantevin (1999, p. 133) susține aceeași idee și anume că mulți dintre elevii aflați în situație de eșec școlar nu prezintă dificultăți particulare pe plan cognitiv. Problema se află la nivelul unei incapacități de a accede la *priza de conștiință* a ceea ce ei știu. Dificultățile acestor elevi se exprimă în conduite cognitive ineficiente:

- Nu percep sensul activității lor și nu-și focalizează atenția asupra sarcinii și a scopului de atins; sunt incapabili să se situeze în raport cu obiectivele de atins;
- Nu utilizează indici pertinenti pentru a înțelege și a stăpâni sarcina;
- Nu-și organizează lucrul într-o anumită durată de timp: termină repede ceea ce au de lucrat, dar nu revin pentru a retușa, a completa, a îmbogăți ceea ce au făcut; este un exemplu de lucru impulsiv care are drept scop reducerea tensiunii pe care situația-problemă o provoacă; realizarea unei sarcini este închisă în „aici și acum”;
- Au tendința de a se „arunca” în sarcină fără nici un fel de activitate de anticipare sau planificare; în felul acesta procedează la întâmplare sau

repetând strategiile stereotipe pentru că nu știu să ia distanța necesară unei prize de conștiință asupra activității lor;

- Abandonează foarte repede în fața unui eșec și sunt dependenți de ajutorul extern fără ca să știe de fapt în ce ar consta acest ajutor pentru că nu știu ce nu știu;
- Sunt incapabili să iasă dintr-o situație dificilă; dau impresia că s-au blocat în fața sarcinii și nu au nici o tentativă de a ieși din blocaj prin proceduri precum recitirea sarcinii, întocmirea unui desen, a unei scheme, utilizarea suporturilor propuse (fișe, dicționare).

Exercițiul reflexiv asupra propriilor experiențe de învățare reprezintă nu numai o sursă de informații asupra stilului de învățare ci și o modalitate de a contribui la dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor. Dintr-o perspectivă constructivistă asupra învățării, Chevrier et. al. (2000) ilustrează maniera în care doi elevi, puși în două situații de învățare, desfășoară o priză de conștiință metacognitivă atunci când descriu modul în care își reprezintă sarcina de învățare, acțiunile pe care le vor desfășura și strategiile puse în aplicare pentru rezolvarea sarcinii.

Prima situație de învățare este ca elevii să învețe, în mod independent, un program de computer.

Elevul A își reprezintă sarcina de învățare în următorii termeni: *„Apriori, învățarea unui program de computer (<logiciei>) nu mă interesează în mod deosebit. Trebuie să fiu convins de utilitatea lui pentru a dori să-l învăț. Recunosc că sunt stresat în fața unei astfel de sarcini. Eu am puțină încredere în mine atunci când trebuie să învăț singur; prefer să învăț prin tutorat pentru că mi se pare că astfel învăț mai rapid și mai eficient. În plus, nici nu am abilități deosebite în privința utilizării termenilor tehnici. Prefer să văd mai întâi cum îi utilizează o altă persoană”*

În privința strategiilor de învățare pe care le va utiliza, elevul A precizează: *„Mie îmi place să învăț prin tutorat cu o persoană pe care eu am ales-o. Îmi place ca învățarea să se facă rapid, prin precizarea exactă a etapelor de lucru. Strategia pe care o voi adopta pentru învățarea acestui program va consta în lectura manualului pentru a mă documenta asupra programului, dar voi identifica și persoanele resursă care mă vor putea ajuta. Voi trece apoi la învățarea propriu-zisă, îmi voi fixa obiectivele și voi structura secvențele de lucru astfel încât să realizez această învățare cât mai rapid și fără pierdere de timp”*.

Elevul B își reprezintă sarcina de învățare astfel: *„Un <logiciei> este un sistem care are o logică a sa și pe care eu trebuie să o descopăr. Îmi place să învăț singur și am încredere în mine pentru realizarea acestei sarcini”*. Despre strategiile pe care le va folosi, elevul B spune *„Pentru a rezolva această sarcină*

voi apela la un manual de referință și voi încerca, mai întâi, să-mi formez o imagine de ansamblu asupra materialului. Pentru a învăța, eu trebuie să procedez într-un mod logic și sistematic: voi explora, voi observa, voi studia principiile, voi verifica validitatea acestor principii. Îmi place să aplic într-o situație nouă pentru că asta îmi dă sentimentul de creație și descoperire. Îmi place să învăț singur pentru a-mi testa ipotezele. Eu lucrez foarte concentrat și sistematic, în ritmul meu”.

Comparând reprezentările celor doi elevi asupra situației de învățare observăm că elevul A este preocupat, în mod deosebit, de eficacitatea învățării și de aplicațiile concrete ale programului, iar modul de învățare preferat este tutoratul. În schimb, elevul B manifestă deschidere față de învățarea independentă a unui <logiciei> deoarece acest mod de învățare este pentru el o sursă de satisfacție; acest elev valorizează logica, coerența, ordinea, procedează sistematic, în etape și nu lasă nimic la voia întâmplării.

Atunci când situația de învățare se schimbă și solicitarea este de a realiza o activitate în echipă, reprezentările celor doi elevi se modifică și ele.

Elevul A preferă munca în echipă pentru că poate să rezolve sarcinile mult mai eficient: *„Lucrul în echipă înseamnă posibilitatea de a intra în contact cu alte persoane, de a înțelege viziunea lor asupra lumii, de a dezbate și aprofunda ideile. Pentru mine, relațiile între persoanele care formează echipa sunt foarte importante. Eu apreciez întrebările și confruntările care rezultă din munca în echipă pentru că îmi provoacă curiozitatea”.* Pentru rezolvarea sarcinii, elevul A pune în acțiune un număr mare de strategii: îi ascultă pe ceilalți, își expune propriile idei, încearcă să înțeleagă argumentele pe care le aduc ceilalți în susținerea ideilor, pune întrebări atunci când nu înțelege ceva. Înclinat spre pragmatism, elevul se preocupă de utilitatea practică a ideilor, urmează obiective precise și se mobilizează pentru atingerea lor.

Pentru elevul B, care este centrat mai mult pe sarcină și mai puțin pe persoane, învățarea în echipă este inconfortabilă pentru că are impresia că nu poate controla situația: *„Eu simt nevoia de a organiza informațiile, iar în cadrul grupului am sentimentul că am doar o imagine parțială asupra a ceea ce trebuie să fac în sarcină. Eu simt că trebuie să continui singur pentru a-mi clarifica și organiza conceptele”.* Acest elev se străduiește să fie logic și sistematic, preferă să examineze diferite aspecte ale unei probleme și să organizeze informațiile într-un tot coerent. Reflectează mult și preferă să lucreze în ritmul său, iar activitatea în grup o resimte ca pe o presiune, ceea ce îi provoacă o anumită anxietate.

Discursul celor doi elevi asupra modului în care își reprezintă sarcina, preferințele și regulile după care funcționează în situația de învățare arată că stilul de învățare este în strânsă legătură cu concepția despre sine a elevului, cu

cunoștințele și strategiile metacognitive care permit monitorizarea și reglarea activității de învățare. Astfel, stilul de învățare apare ca un proces ce pune în joc mai multe elemente care compun situația de învățare, elemente referitoare atât la persoană cât și la sarcină. În opinia autorilor pe care i-am urmat în prezentarea celor două cazuri (Chevrier, Fortin, Leblanc, Théberge, 2000), stilul de învățare se relevă mai mult în semnificația dată situației decât în conduitele de învățare propriu-zise. Reprezentările elevilor asupra situației de învățare pot fi organizate, conform cu structura reprezentărilor descrisă de J.-Cl. Abric (1989), cu elemente care aparțin nodului central și cu elemente periferice. În această organizare, cunoștințele metacognitive, elaborate de elev prin autoevaluarea în diferite contexte de învățare constituie nodul central, partea stabilă a stilului de învățare care va determina conduitele de învățare ale elevului. Elementele instabile, periferice, sunt legate de contextul specific al situației de învățare, dar ele sunt influențate de elementele nodului central.

5. Răsfărângeri în practica educațională

Cunoașterea stilului de învățare este benefică atât pentru elev cât și pentru profesor. Elevul își va clarifica preferințele în învățare, va conștientiza calitățile, lacunele, nevoile de învățare și va alege mediul de învățare care îl avantajează cel mai mult. Discuția asupra relației dintre stilul de învățare și cunoștințele metacognitive a relevat faptul că elevul trebuie pus în situația nu numai de a caracteriza modul său preferat de funcționare într-o situație de învățare ci și de a face comparații între stilul său și alte stiluri, de a recunoaște diferențele interindividuale în privința stilului de învățare. Profesorul trebuie să inițieze exerciții în cadrul cărora elevii să-și identifice stilul dominant de învățare. Aceste exerciții sunt organizate atât individual cât și în grup. Elevului i se cere să descrie modul de pregătire la obiectele la care a avut succes, iar profesorul îl ajută să reperateze și să conceptualizeze elementele care țin de modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Exercițiul se poate desfășura și în grup, elevii împărtășindu-și reciproc preferințele în învățare, iar profesorul îi încurajează să pună întrebări, să solicite informații suplimentare acolo unde sunt experiențe de succes. De reținut este și faptul că vorbim despre identificarea stilului dominant de învățare care indică modalitatea cea mai bună prin care o persoană acumulează noi informații, dar în funcție de sarcina de învățare pot exista și combinații ale altor stiluri.

Stilul de învățare ar trebui să facă parte din conținutul formării profesionale a profesorilor. Profesorul poate concepe demersuri de predare care să țină seama de stilurile de învățare ale elevilor. Din păcate, în practica educațională, nu se exploatează în suficientă măsură această imensă resursă care este cercetarea pedagogică fundamentală. De exemplu, în învățământul primar solicitările

cognitive sunt variate și se utilizează modalitățile: vizual, auditiv, chinestezic/practic. Pe măsură ce se trece la ciclurile următoare, profesorii reduc treptat aceste modalități și privilegiază modalitatea verbală, auditivă, ceea ce ar putea să-i frustreze pe elevii care au alte modalități preferate de învățare. Ca formatori, se impune să prezentăm informațiile folosind toate modalitățile senzoriale. Aceasta creează pentru toți elevii, indiferent de stilul lor preferat, oportunitatea de a se implica.

Astfel, pentru a integra stilul de învățare predominant vizual în cadrul mediului de învățare, profesorul trebuie să utilizeze grafice, imagini, diagrame, flipchart pentru a fixa în scris ceea ce se discută, fișe de lucru pentru elevi. De asemenea, profesorul trebuie să sublinieze ideile principale, să elaboreze, pe tablă, sub ochii elevilor, planul lecției, să integreze conceptele noi în rețele conceptuale. Întrucât notițele reprezintă o sursă importantă de studiu pentru elevii cu stil vizual, profesorul îi va învăța tehnica structurării materialului astfel încât acesta să aibă o structură clar definită.

Pentru a integra stilul predominant auditiv în demersul său de predare, profesorul va utiliza ceea ce David Ausubel (1981) a numit „advanced organizers” care sunt un gen de rezumat ce se prezintă elevului la începutul lecției noi și care are scopul de a oferi o orientare prealabilă și a asigura accesibilitatea ideilor noi, iar la finalul lecției va relua ideile principale ale noului conținut. Metodele didactice cele mai eficiente pentru acest stil sunt conversația euristică, dezbateră, învățarea în grupuri mici, metode care presupun întrebări și răspunsuri, exprimarea verbală a ideilor, a modului de înțelegere a informației, confruntarea opiniilor, analiza activităților.

În privința stilului predominant chinestezic, profesorul trebuie să asigure activități în care elevul să se implice activ, să experimenteze, să manipuleze obiecte sau alte materiale. Lipsa de activitate determină manifestări chinestezice precum mâzgălire, balansarea picioarelor, frunzărirea manualelor. Sunt recomandate jocul de rol, dramatizările, dansul, pantomima, demonstrația, activități care le satisfac nevoia de mișcare. Și ei trebuie inițiați în tehnica luării notițelor pentru că le iau destul de dezordonat și nu le revizuiesc.

În concluzie, un bun pedagog trebuie să dea dovadă de o mare suplețe în alegerea metodelor de predare-învățare și a materialelor pedagogice pentru a ține seama de nevoile de învățare ale elevilor. Sunt autori care afirmă că pot fi elevi care au dificultăți de învățare pentru că utilizează strategii contrare modalităților preferate de prelucrare a informației. Și aceasta deoarece sunt singurele pe care profesorul le-a utilizat.

Abstract: This study puts into effect a discussion over the concepts of cognitive style, learning and meta-cognition style and emphasizes the relationship between them. The learning style appears as a process which sets into play more elements composing the learning situation, elements referring both to the person and the task. The learning style is closely linked to the conception about one's self of the pupil, to the knowledge and the meta-cognitive strategies which allow the monitoring and the adjustment of the learning activities. This study underlines the significance of being aware of the learning style by both the pupil and the teacher. The pupil will clarify his learning preferences, will become aware of the qualities, the gaps and his learning needs and will choose the learning environment deemed as the most advantageous. Also, the learning style should be a part of the teachers' vocational forming content. The teacher can design teaching intercessions which take into account the learning styles of the pupils.

Résumé: L'étude que nous proposons est une discussion sur les concepts de style cognitive, style d'apprentissage et métacognition et il met en évidence les relations d'entre eux. Le style d'apprentissage est assumé comme un processus qui met en jeu plusieurs éléments qui composent la situation d'apprentissage. Ces éléments ont en vue la personne et l'activité. Le style d'apprentissage est bien lié à la conception de soi-même à l'élève, aux connaissances et aux stratégies métacognitives qui permettent la surveillance et la réglementation des activités d'apprentissage. Egalement, notre analyse met en évidence l'importance de la connaissance du style d'apprentissage pour l'élève et pour l'enseignant. Le premier peut clarifier ses préférences dans l'apprentissage, il peut observer ses qualités, ses erreurs et ses besoins d'apprentissage et, en ce contexte, il peut choisir le milieu d'apprentissage qui est le plus favorable. Egalement, le style d'apprentissage devrait faire part du contenu de la formation des enseignants. Ces derniers peuvent concevoir les démarches d'enseignement qui pourraient tenir compte de ces styles d'apprentissage des élèves.

Bibliografie

- Abric, J.C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 187-203.
- Ausubel, D., Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP.
- Barbe, W.B., Swassing, R.H., Milone, M.N. (1979). *Teaching through modality strengths : concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Barbe, W.B., Swassing, R.H., Milone, M.N. (1988). *Teaching through modality strengths : concepts and practices*. (2^e ed.). Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F. & Kluwe, R. (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-116.

- Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M. (2000a). Problématique de la nature du style d'apprentissage. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXVIII (1), Québec: ACELF. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html>
- Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M., LeBlanc, R. (2000b). La construction du style d'apprentissage. In *Éducation et Francophonie*, Vol. XXVIII (1), Québec: ACELF. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html>
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducatio*. Paris: PUF.
- Delacour, J. (2001). *Introducere în neuroștiințele cognitive*. Iași: Editura Polirom.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles : a practical approach*. Reston, VA: Reston.
- Dunn, R., Dunn, K., Price, G.E. (1979). Identifying individual learning styles. In J.W. Keefe (Ed.) *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASPP), pp. 39-54.
- Gardner, R.W., Holzman, P.S., Klein, G.S., Linton, H., Spence, D.P. (1959). Cognitive control, a study of individual consistencies in cognitive behavior. In *Psychological Issues*, Volume 1(4).
- Grasha, A.F., Riechman, S.W. (1975). *Student learning styles questionnaire*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Keefe, J.W. (1987). *Learning style theory and practice*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Kirby, P. (1979). *Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition* (Information Series No. 195), Columbus, Ohio: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Messick, S. (1976). *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers;
- Renzulli, J.S., Smith, L.H. (1978). *Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Witkin, H. A. (1978). Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 7 (4), pp. 299-349.
- Woolfolk, A.E. (1995). *Educational Psychology, the Complexity of the classroom*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Yanni-Plantevin, E. (1999). Métacognition et rapport au savoir, în M. Grangeat (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF, pp. 131-152.