

# СТИЛОВЕ НА УЧЕНЕ

*доц.д-р Иван П. Иванов – Шуменски университет*

*“Епископ Константин Преславски”*

**ПОНЯТИЕТО «СТИЛ».** Концепцията за “стил” се използва в разнообразен контекст, основно в модата, спорта, изкуството, медиите и в много академични дисциплини, включително и в педагогиката и психологията. Тази голяма привлекателност на понятието отразява неговата многостранност, но също така и неговата неопределеност. Концепцията, обаче винаги се свързва с личността и неизменно се използва, за описание на индивидуални качества, форма на дейност или поведение, реализирано през определен времеви период.

**ЗНАЧЕНИЕ.** С тенденцията училището да се съсредоточава все повече върху индивидуалните особености на учениците (диференциална педагогика), информацията относно стила може да помогне на учителя да стане по-чувствителен към различията на учениците. Тя може да послужи като ръководен принцип в проектирането на обучението.

Изучаването на стила на учене и свързания с него когнитивен стил е основа за успешно обучение. За съжаление твърде много училища и учители подхождат механистично към въпроса, налагайки един стандартизиран подход.

Изучаването на индивидуалните стилове на учене води до: намаляване на фрустрацията на учителите и учениците; по-високи ученически достижения и подобрена Аз-концепция; акомодация на разнообразните по индивидуални характеристики ученици в класната стая; гъвкавост, която е решаваща за обучението; подобрена комуникация с администратори, родители, съветници и други лица.

**ИСТОРИЯ.** Праобразите на изследванията на стила се търсят в класическата гръцка литература. В по-ново време това са концепциите за индивидуалните различия в познавателната сфера на Джеймс (James, 1890) и Галтън (Galton, 1883). В 1937 г. Олпорт (Allport) за пръв път употребява термина стил в психологията (life-styles).

Терминът «стил на учене» (learning style) широко се използва в педагогиката и психологията от 30-те години на XX век. Между 1940 и 1970 г. различни изследователи описват различни измерения на стила, но работят в собствени контексти и в изолация един от друг. Това води до голямо разнообразие в описваните стилове. Изследванията са свързани с индивидуалните различия в познанието. След 70-те години изискванията са за модифициране на образователната среда, за да се удовлетворят индивидуалните различия в класа.

В 1979 г. Националната асоциация на ръководителите на средни училища в САЩ (NASSP) установява Национална мрежа за изучаване на стиловете на учене. Тя приема за основа модел, включващ познавателни, емоционални и психолого/средови измерения. NASSP развива инструмента LSP (Learning Style Profile), като лесна техника за учителите да определят стила на учене при учениците от средните училища. Той диагностицира когнитивния стил, тен-

денциите за перцептуални отговори и учебните предпочитания. Съставят се индивидуални и групови профили, основа на стил-базирано обучение.

**КОГНИТИВЕН СТИЛ И СТИЛ НА УЧЕНЕ.** Е. Симпъл (Semple) дава много добра характеристика на отношението на двата термина: «Терминът «стил на учене» се появява през 70-те години на XX век. Изследователите, които работят в тази насока употребяват и термина «когнитивен стил», но изобщо се интересуват повече от решаването на практически (приложни) образователни задачи. Има мнения, че когнитивният стил не представлява сериозен интерес, тъй като е само научен проблем. Различието между когнитивния стил и стила на учене е в броя на елементите на стила. Когнитивният стил обикновено се основава на един елемент с два полярни екстремума, например, полева зависимост/независимост. Стилът на учене съдържа много елементи и те обикновено не са екстремални. Човек или има, или няма даден елемент на стила и отсъствието на един елемент не изисква задължително присъствие на противоположния елемент.»

Учебният стил има познавателни, емоционални и поведенчески елементи. Идентифицирани са около негови 20 измерения.

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ.** В литературата се срещат множество определения на стила на учене и на когнитивния стил. Най-широко възприето е това на NASSP: “*стилът на учене* е композиция от познавателни, афективни и психологически характеристики, които са сравнително стабилни индикатори за това, как учащият се възприема, взаимодейства със, и отговаря на учебната обкръжаваща среда.” В това определение е включено понятието *когнитивен стил*: “характерният начин на обработка на информация от човека - перцепция, мислене, памет и решаване на проблеми.” [По: Griggs, Shirley. Learning Styles Counseling. ERIC Digest.1991]

Стилът на учене отразява индивидуалните предпочитания към начините за възприемане и преработване на информацията (Dixon, 1986). Той е общо поведенческо предразположение, което характеризира изпълнението на мисловни задачи (Baron, 1985); устойчив модел на поведение, но с определен диапазон на индивидуални различия (Cornett, 1983). В процеса на обучение учащият прилага собствен стил на учене, но в зависимост от характера на учебната задача и начина на преподаване се реализира стилово приспособяване, което действа като цялостен устойчив модел и определя поведението на учене.

Стилът, това са “различните пътища, по които хората мислят и се учат.” Всеки човек развива предпочитан и последователен набор поведения или подходи към ученето. То е свързано с три процеса, които формират и различията в стиловете: (1). познание - как се придобива знанието; (2). осмисляне (концептуализация) - как се обработва информацията; (3). мотивация и емоции – стил на вземане на решения, ценности и емоционални предпочитания.

**МОДЕЛ НА СТИЛА НА УЧЕНЕ НА КЪРИ.** Къри (Curry, 1987) в опита си да обедини множеството различни теории за стиловете на учене съставя “модел на луковицата” (onion model), който се състои от 4 слоя: (1). *Личностни измерения* - влияния на личността върху предпочитанията за подход към придобиването и обработката на информация. (2). *Обработка на информация* - предпочитан интелектуален подход към асимилираната информация. (3). *Социално взаимодействие* – влияние на взаимодействията в класната стая. (4). *Многомерно учебно предпочитание* - индивидуалното предпочитание към елементите на средата.

**ТИПОЛОГИИ.** Известни са десетки типологии на стиловете на учене и свързаните с тях когнитивни стилове.

**МОДЕЛИ СПОРЕД ТИПОЛОГИЯТА НА ЛИЧНОСТТА НА ЮНГ.** Според концепцията за човешкия темперамент на **Карл Юнг** индивидуалният личностен профил се определя от четири основни дименсии: ориентация към живота; възприятия; вземане на решения; отношение към външния свят. Хората се делят на (1). *екстраверти - интраверти*; (2). *сетивни - интуитивни*; (3). *мисловни - чувстваващи*; (4). *разсъдливи - възприемчиви*.

Известни са няколко частни приложения на подхода: **Майерс и Бригс** (Myers, Briggs, 1978) класифицират 16 възможни стила на учене на основата на комбинацията от типовете личности; типология, според комбинация на сетивен-интуитивен и мисловен-чувстващ тип (Silver, Henson, 1982); според комбинация на сетивен-интуитивен и екстраверт-интраверт тип; на измерението сетивен-интуитивен тип (Keirsey).

**МОДЕЛИ СПОРЕД ПРЕРАБОТКАТА НА ИНФОРМАЦИЯТА.** **Силверман и Фелдър** (Silverman, Felder, 1988) диференцират стиловете учене, обединявайки пет аспекта: (1). Какъв вид информация учащият се предпочита да възприема - *сетивна или интуитивна*. (2). Чрез кои анализатори външната информация се възприема най-добре - *визуално или вербално*. (3). Коя организация на учебното съдържание е най-предпочитана - *индуктивна или дедуктивна*. (4). Как се преработва информацията - *активно или рефлекторно*. (5). Какъв е пътят на разбирането - *постепенно (на части) или цялостно*.

**МОДЕЛИ СПОРЕД СТРУКТУРАТА НА ГЛАВНИЯ МОЗЪК.** **Алинсън и Хайес** (Allinson, Hayes, 1996) се основават на хемисферните различия в мозъка като възможно основание за познавателни различия: *разсъждаващ-интуитивен; активен-съзercателен*.

**Херман** (Herrman, 1988) категоризира хората в зависимост от това, коя четвърт от главния мозък доминира (горна лява, долна лява, горна дясна или долна дясна), защото тази доминанта оказва съществена роля върху тяхното поведение, отношение и подход към ученето.

**ПРОЦЕСУАЛНИ МОДЕЛИ НА СТИЛА НА УЧЕНЕ.** Разработки са на извънредно популярния модел на ученето на Колб (D.Kolb, 1976-84) с 4 стадия: (а). конкретен опит; (б). рефлексивно наблюдение; (в). абстрактна концептуализация; (г). активно експериментиране.

**МОДЕЛ НА КОЛБ.** **Дейвид Колб** счита, че идеалният ученик има способността да работи еднакво добре във всеки стадий. Такива случаи са редки и повечето хора превъзхождат другите в някой от тези стадии. Колб описва четири стила на учене: *дивергентни, конвергентни, асимилатори и акомодатори*.

**Маккарти** (McCarthy) ги определя според стадиите на Колб като: *иновативни, аналитични, здравомислещи и динамични ученици*. **Хонеу и Мамфорд** (Honey, Mumford, 1986-92) - *активисти, теоретици, прагматици и рефлексори*.

**Интуистъл** (Entwhistle, 1979) отчита предпочитанията на учениците към обработката на информация и развива модел, който се състои от четири аспекта: *ориентация към значения, ориентация към репродуциране, ориентация към достижения, холистична ориентация*.

**Бигс** (Biggs 1978) включва и мотивацията на учениците - измерение *“повърхностност-задълбоченост”* и *ориентация към достижения*.

**МОДЕЛИ, ОСНОВАНИ НА ПРЕДПОЧИТАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ.** Те са изключително популярни и са многоизмерни.

**Кенет и Рита Дън** (Dunn, Dunn, 1978) развиват всестранен модел. Елементите на стила са: *средови стимули* - светлина, звук, температура, дизайн; *емоционални стимули* - структура, постоянство, мотивация, отговорност; *социални стимули* - партньори, връстници, възрастни, собствената личност, група; *физически стимули* – перцептуални възможности (слухови, визуални, тактилни, кинестетични), подвижност, възприемчивост, време на деня – сутрин/следобед; *психологически стимули* - глобален/аналитичен, импулсивен/рефлексивен и целебурално доминиране.

Важно значение в модела на Дън и Дън има употребата на понятието **“перцептуални модалности”**. Хората се определят като *“визуални”, “слухови” и “кинестетични (тактилни)”*.

**Ричман и Граша** (Riechmann, Grasha, 1974) свързват стила с три биполярни измерения, описващи типичния подход на ученика в учебната ситуация: отношение на ученика към обучението – *странящ-участващ*; виждане за учителите и връстниците – *конкурентен-сътруднически*; реакция на процедурите в клас – *зависим-независим*.

**КОГНИТИВНИ МОДЕЛИ.** По същество се определят и като модели на когнитивните стилове.

**ХОЛИСТ-АНАЛИТИК.** *Холистът* (синтетик) обработва информацията глобално, а *аналитикът* – на части. Това е една от най-разпространените класификации. Авторите са много: Klein (1954); Pettigrew (1958); Gardner (1959); Harvey (1961); Schoen (1962) - *познавателна простота-сложност*; Messick, Kogan (1963); Wallach (1964) – *широк и тесен стил*; Kaga (1964); Cohen (1967) - *“разделител-събирател”*, Letteri (1980); Schmeck (1977); Pask; Kindell (1989). След 90-те години на XX век основният автор е **Ричард Ридинг (Riding)**, който има значителен брой лични публикации и е най-цитираният автор в областта на когнитивния стил.

Много училищни системи са настроени почти изключително за аналитично преподаване (това е вярно и за България). Още в ранна възраст децата са стимулирани да мислят аналитично в игрите и чрез играчките. Тези умения се стимулират още по-силно в училище. Там аналитичните ученици получават общо повече внимание и биват оценявани по-високо. Това се дължи и на по-високата съсредоточеност на аналитиците (независими от контекста). Те са по-рефлексивни, а релационните – по-импулсивни. Аналитиците също разглеждат учителя като важен източник на информация, а релационните – като обект на социално взаимодействие. Затова и учителите ги ценят по-високо.

Аналитичните ученици се учат по-лесно и по-ефективно, тъй като по-лесно се приспособяват.

**ПОЛЕВА ЗАВИСИМОСТ-НЕЗАВИСИМОСТ.** Това е другият изключително популярен модел, отразяващ зависимостта на индивида от средата. Основният автор е **Уиткин** (Witkin, 1971). Подобни са моделите на **Клайн** (Klein, 1954), **Рамирес и Кастенада** (Ramirez, Castenada, 1974) и **Кохън** (R.Cohen, 1969).

**КОНВЕРГЕНТИ-ДИВЕРГЕНТИ.** **Гилфорд** (Guilford, 1967) разглежда типа мислене и свързаните с него стратегии за решаване на проблеми. Теорията е доразработена специално за процеса на обучение от **Хюдсън** (Hudson, 1966).

**СЕРИАЛИСТ-ХОЛИСТ.** Теорията е на **Паск и Скот** (Pask, Scott, 1972) като две тенденции за решаване на познавателната задача или с холистична (насочвана от хипотеза), или с фокусирана (постепенен процес, насочвана от данните) стратегия.

**КОНКРЕТНИЗАЦИЯ-АБСТРАКЦИЯ И ПОСЛЕДОВАТЕЛНОСТ-БЕЗПОРЯДЪЧНОСТ.** **Грегърк** (Gregorc, 1982) идентифицира четири когнитивни стила на базата на комбинацията на тези измерения.

**ПОЗНАВАТЕЛНА ИМПУЛСИВНОСТ-РЕФЛЕКСИВНОСТ.** **Каган** (Kagan, 1964).

**АСИМИЛАТОР-ИЗСЛЕДОВАТЕЛ.** **Кауфман** (Kaufmann, 1989).

**АДАПТОР-ИНОВАТОР.** **Майкъл Киртън** (Kirton, 1976).

**МОДЕЛИ, СВЪРЗАНИ С ВЕРБАЛНО-ОБРАЗНОТО ИЗМЕРЕНИЕ.** Такава постановка се среща още при **Галтън** (Galton, 1883) и **Бартлет** (Bartlett, 1932). В по-ново време в **Харви** (Harvey, 1961), **Клайн** (Klein, 1962), **Паивьо** (Paivio, 1971), **Райнерт** (Reinert, 1976).

**Вербализаторът** може да се справя с устно представен абстрактен семантичен материал. Той се учи най-добре при устни изложения.

**Имагинаторът** се чувства по-добре, когато материалът е конкретен и представен като картини или диаграми. Той се учи най-добре при текстове с много илюстрации и примери. Изисква допълнителни обяснения и инструкции.

**МОДЕЛ, ОБЕДИНЯВАЩ ХОЛИСТИЧНО-АНАЛИТИЧНОТО И ВЕРБАЛНО-ВИЗУАЛНОТО ИЗМЕРЕНИЕ.** Основните автори са **Ридинг и Шема** (Riding, Cheema, 1991). Те установяват, че има две фундаментални измерения на стила: (1). холистично-аналитично - тенденция за организиране на информацията в цялост или на части; (2). вербално-визуално – склонност за представяне на информацията устно или в образи. Както вече посочихме, тази концепция, в която Ридинг е водещ е най-силно налагащата се през последните 15 години.

**СТИЛ НА УЧЕНЕ И СТРАТЕГИЯ НА УЧЕНЕ.** Има разлика между стил на учене и стратегия на учене (когнитивен стил и когнитивна стратегия). Хората могат да комбинират стилове или аспекти на стилове при преследване на определени цели и в определени ситуации. Стилът е устойчив, статичен, има невропсихична основа, а стратегията по определение е гъвкава, динамична. Тя е плод на съзнателен избор и решение (метапознание), тя е метод за използване на стила по най-добър начин.

**СТИЛ И СПОСОБНОСТИ.** Важен аспект на стила е отношението към способностите. И стилът и способността засяга изпълнението на дадената задача. Основната разлика е, че стилът влияе върху изпълнението на даден тип задачи (например, логически), а способността (например, интелекта) – върху всички задачи.

Способностите се свързват с постиженията, те са еднополюсни, а проявленията им са разнообразни, докато стилът е личностният модел на мислене, запомняне, решаване на проблеми, има двуполюсни измерения и се обяснява с тенденция към определен начин на поведение.

Има изследвания (Riding, Pearson, 1994; Riding, Agrell, 1997), които дават основания да се счита, че когнитивният стил е независим от интелекта. Други - Kaley (1977) Cody (1983) Yong (1992), Ricca (1983), Nations-Miller (1993), установяват различия по значителен брой характеристики между надарени и ненадарени интелектуално деца.

**СТИЛ И АКАДЕМИЧНИ ДОСТИЖЕНИЯ.** Изследвания на отношението академични достижения - когнитивен и учебен стил стигат до някои изводи: (а). учениците учат по различни начини; (б). ученическите достижения са свързани с начина им на учене; (с). когато преподаването е съобразено с когнитивния стил на учениците, техните академични достижения са значителни по-високи.

**СТИЛ НА УЧЕНЕ И СТИЛ НА ПРЕПОДАВАНЕ.** Тогава, когато учителят и ученикът са с различни стилови особености има висок риск от **конфликт на стиловете**. Обучението няма да е максимално ефективно. Отговорността за това пада върху учителя. При противопоставяне на стиловете, се регистрира значително напрежение и негативни ефекти.

**КУЛТУРНИ РАЗЛИЧИЯ И СТИЛ.** Някои школи се придържат към мнението, че стилът на учене и когнитивният стил са програмирани по рождение, тъй като са функция на мозъчната дейност. Човек се ражда с предразположение към определен стил. Други (Rayner, 1998; Agor, 1986; Doktor, 1982; Taggart, 1985) застъпват тезата, че параметрите на стила може да се променят и че той подлежи на социализация.

Образованието е трансмисия на културата. Формалното обучение е само една част от цялостния образователен процес. Останалата част се формира в семейството, съвместните дейности, медиите и пр.

Формалното образование е свързано с няколко културни характеристики на скрития курикулум: концепцията за време – точност, синхронизация; разпределение на знанията по определени предмети и аналитично изучаването на света; отношенията и очакванията на учениците и учителите – власт, авторитет, необходимост от външен контрол и пр.

Има редица потвърждения на връзката стил - култура. Културното влияние най-често се свързва със семейството (език, морал, религия) и училището (Olie, 1995), с учителя като социален модел (Schmeck, 1988). Повечето са американски и установяват различия между англоезични и испаноезични култури, афроамериканци, индианци, азиатци и др. Има и такива за Европа, като много малко са публикациите върху страните от Източна Европа.

В същото време има и не по-малко представителни изследвания, които установяват недвусмислено, че няма никакъв единствен или специален стил на учене, характерен за членовете на една културна, национална, расова или религиозна група. (Dunn, 1997; Cox, Ramirez, 1981; Irvine, York, 1995). Културите влияят на стиловете на учене, но повечето вариации са индивидуални.

**ВЛИЯНИЕ НА СЕМЕЙНАТА КУЛТУРА.** Много изследвания описват значението на семейството за формирането на учебния стил в ранното детство.

Взаимодействието на родители и деца е основен фактор в социализацията на децата и предаването на културните образци. Културата включва кодирани в явна или неявна форма знания. Когнитивните действия на членовете на дадена група са свързани със символите, характерни за културата на тази група. Когнитивният стил се формира в една социокултурна среда (социокултурен конструктивизъм). Основните познавателни процеси не се изменят, но функционалните познавателни системи и тяхното приложение към определени задачи могат да се различават в културите.

Особено силно е културното влияние на майката (Hess, Shipman, 1965; Hartmann, Naavind, 1981). Влиянието върху стила е в няколко насоки: как тя учи детето на решава проблеми; обяснение на средствата за решение; особености на речта (конкретност и абстрактност); лична отговорност; индивидуализъм-колективизъм. Ако майката е властна, ограничава инициативата и личното експериментирание на детето, това води до недостатъчно развитие на самостоятелност (аналитичност, полева независимост) - (Дук, Witkin, 1965; Dawson 1967; Witkin 1967; Cohen, 1969; Berry, 1966-1974).

**ДЖЕНДЪР – РАЗЛИЧИЯ.** Има изследвания, които установяват различия между мъже и жени по отношение на стиловете на учене, като цяло, вариациите при мъжете са по-големи.

Беленки (Belenky, 1986) установява, че жените имат особености на стила на учене: те се чувстват слаби и безгласни, подчинени на външни авторитети; смятат, че може да получат знание, но не и да го създават; за тях истината и знанието са частни и субективни или интуитивни; търсят получаване и приложение на знания чрез обективни и установени процедури; разглеждат знанието като контекстуално.

Според Гилиган (Gilligan), момичетата предпочитат устните методи и имат стремеж към социалните взаимодействия. В клас обичат да работят в групи.

**ПРОЯВЛЕНИЯ НА СТИЛА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ.** Колкото са по-малки децата, толкова са повече тактилни и кинестетични. Установени са отчетливи проявления на полево зависим-независим стил още на 3 г. (Kogan, 1987, 1989), а на вербален/образен стил при 7-годишни деца (Riding, Taylor, 1976). В началното училище под 12% са слухов тип и под 40 % - визуален. С възрастта нарастват процентите на визуалния и слухов тип.

**ДЕТСКИ ИГРИ И КОГНИТИВЕН СТИЛ.** В течение на столетия са изследвани детските игри и уникалните възможности, които те създават за познавателно и социално развитие. Детската игра се разглежда като форма на социално поведение, тъй като децата участват в социални ситуации от типа на сътрудничество, помощ, споделят и решават проблеми по съответен начин. В тези ситуации те придобиват социални навици и усвояват социалния свят, гледните точки на възрастните и техните връстници, морал, социални умения и концепции за дружба.

Играта има познавателни функции. Тя дава възможност да се структурира физическия и социален свят на детето, стимулира познавателното развитие. Тя дава информация за средата и за отношението на детето към нея.

Още Пиаже установява, че детският когнитивен стил се проявява в играта. В него се обединяват фактори като интелект, особености на личността и социалното поведение.

Основните автори, които изследват проявленията на стила на учене и в частност на когнитивния стил в предучилищна възраст и главно в играта, са Оливия Сарачо (Saracho, 1987-1996), Коатес (Coates, 1975), Стийл (Steele, 1981), Хенсли (Haensly, 1989).