

REZUMAT

STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTO-REGLEMENTAREA  
ELEVILOR DE LA LICEUL TEOLOGIC ADVENTIST  
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

de

Eleonora Mihaela Dumitru

Coordonator principal: Victor Andrés Korniejczuk

## REZUMATUL TEZEI DE MASTERAT

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Titlul: STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTO-REGLEMENTAREA  
ELEVILOR DE LA LICEUL TEOLOGIC ADVENTIST  
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

Cercetător: Eleonora Mihaela Dumitru

Coordonator principal: Victor Andrés Korniejczuk, Doctor in Educație

Data finalizării: August, 2011

### Problema

Problema pe care o ridică această cercetare constă în identificarea stilului predominant de învățare și nevoia de a cunoaște relația care există între stilul de învățare predominant și auto-reglementare la elevii de nivel liceal.

### Metoda

Cercetarea a fost una cantitativă, transversală și a fost realizată pe o populație de 237 elevi. Au fost aplicate două instrumente pentru colectarea datelor: Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare Honey-Alonso (CHAEA) și, respectiv, Chestionarul referitor la auto-reglementare (SRQ), dezvoltat de Miller și Brown. Datele au fost prelucrate statistic cu Statistical Product Package for Social

Science (SPSS), versiunea 10.0 pentru Windows.

### Rezultate

Nu s-a constatat nicio relație semnificativă între stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare a elevilor de nivel liceal. S-au identificat relații semnificative între stilurile de învățare reflexiv, respectiv teoretic și pragmatic, și capacitatea elevilor de nivel liceal de a se auto-reglementa. Preferințele pentru un anumit stil de învățare și auto-reglementarea variază în funcție de vârstă, clasă, sex și materie preferată. Nu s-a constatat nicio relație semnificativă între stilul predominant de învățare și capacitatea de auto-reglementare a elevilor de nivel liceal.

### Concluzii

Existența unei relații directe între stilurile de învățare reflexiv, teoretic și pragmatic și auto-reglementare pare să indice că aceste stiluri sunt de preferat față de stilul activ în ceea ce privește nivelul auto-reglementării. Este necesară cunoașterea de către profesori a stilurilor de învățare ale elevilor și adaptarea metodelor de predare-învățare la acestea. Auto-reglementarea se poate educa, exersa și direcționa către auto-reglementarea învățării.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTO-REGLEMENTAREA  
ELEVILOR DE LA LICEUL TEOLOGIC ADVENTIST  
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

Teză  
prezentată ca o cerință parțială  
pentru obținerea titlului de  
Master în Educație

de

Eleonora Mihaela Dumitru

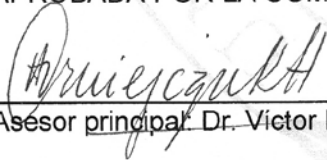
August 2011

STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTO-REGLEMENTAREA  
ELEVILOR DE LA LICEUL TEOLOGIC ADVENTIST  
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el título de  
Maestría en Educación


por  
Eleonora Mihaela Dumitru


APROBADA POR LA COMISIÓN:

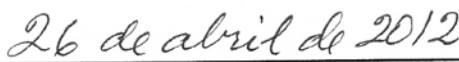
  
Asesor principal: Dr. Victor Korniejczuk

  
Directora de Estudios Graduados:  
Dra. Raquel de Korniejczuk

Miembro: Mtro. Mar Elizondo Smith

  
Miembro: Mtro. Daniel Nae

  
Examinadora externa: Mtra. Teodora Nae

  
Fecha de aprobación

## CUPRINS

LISTA TABELELOR .....	v
MULȚUMIRI .....	vi
Capitolul	
I. INTRODUCERE .....	1
Antecedentele problemei .....	1
Prezentarea problemei .....	2
Ipoteze .....	3
Obiectivele studiului .....	4
Importanța și justificarea problemei .....	4
Limitări și delimitări .....	4
Presupozițiile studiului .....	5
Definirea termenilor-cheie .....	5
II. REVIZIA BIBLIOGRAFICĂ .....	8
Stiluri de învățare .....	8
Auto-reglementarea .....	17
Concluzie .....	22
III. METODELE DE CERCETARE .....	23
Tipul de cercetare .....	23
Populația .....	23
Prezentarea instrumentelor .....	23
Procedura de strângere a datelor .....	24
Ipoteze nule .....	25
Operaționalizarea variabilelor studiului .....	25
Validitatea și fiabilitatea instrumentelor .....	28
Analiza datelor .....	28
IV. PREZENTAREA REZULTATELOR .....	30
Descrierea eșantionului .....	30
Sexul respondenților .....	31
Vârsta elevilor .....	31
Clasa din care fac parte elevii .....	31

Materia preferată .....	32
Stilul predominant de învățare.....	33
Auto-reglementarea.....	33
Validitatea instrumentelor .....	34
Probarea ipotezelor .....	35
Ipoteza nulă 1 .....	35
Ipoteza nulă 2 .....	36
Ipoteza nulă 3 .....	36
Ipoteza nulă 4 .....	36
Ipoteza nulă 5 .....	37
Alte analize și rezultate .....	37
V. REZUMAT, DISCUȚII, CONCLUZII, IMPLICAȚII ȘI RECOMANDĂRI .....	43
Introducere .....	43
Rezumat .....	43
Discuții .....	49
Concluzii .....	52
Implicații .....	53
Recomandări .....	54
Anexe	
A. CHESTIONAR STILURI DE ÎNVĂȚARE HONEY-ALONSO .....	55
B. CARACTERISTICI ALE STILURILOR DE ÎNVĂȚARE .....	60
C. CHESTIONAR STILURI DE ÎNVĂȚARE HONEY-ALONSO ADAPTAT.....	62
D. CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE .....	67
E. CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE ADAPTAT .....	72
F. COMPORTAMENTUL VARIABILELOR .....	76
G. VALIDITATEA INSTRUMENTELOR .....	86
H. ANALIZA CORELAȚIILOR .....	88
REFERINȚE .....	91

## LISTA TABELELOR

1. Principalele caracteristici ale stilurilor de învățare .....	13
2. Operaționalizarea variabilelor studiului .....	26
3. Variabile demografice .....	27
4. Vârsta elevilor .....	31
5. Clasa din care fac parte elevii .....	32
6. Materia preferată și sexul elevilor .....	33
7. Statistici descriptive: Auto-reglementarea .....	34
8. Coeficientul Alpha de Cronbach pentru fiecare stil de învățare .....	35
9. Distribuția stilurilor de învățare pe vârste .....	38
10. Distribuția stilurilor de învățare pe clase .....	38
11. Asocierea stilurilor de învățare cu materia preferată .....	39
12. Auto-reglementarea pe clase .....	40
13. Nivelul auto-reglementării pe vârste .....	41
14. Nivelul auto-reglementării și sexul elevilor .....	41
15. Auto-reglementarea și materia preferată .....	42
16. Stilul de învățare și materia preferată .....	42



## MULȚUMIRI

În primul rând, lui Dumnezeu, care mi-a dat putere în fiecare zi și m-a ajutat să duc la bun sfârșit o lucrare de asemenea anvergură.

Copiilor mei, Emanuel Ștefan și Estera Teodora, care m-au înțeleș de-a lungul orelor ce păreau nesfârșite, petrecute în fața computerului, și m-au încurajat să finalizez această lucrare.

Soțului meu, Daniel, care m-a susținut în rugăciune și mi-a oferit sprijinul său atât fizic, dar și emoțional și spiritual.

Mamei mele, Ioana, care a luptat pentru educația mea și mi-a oferit tot sprijinul de care am avut nevoie în diferite momente ale vieții.

Coordonatorului principal al tezei mele, Dr. Victor Korniejczuk, care mi-a oferit din timpul dumnealui, mi-a răspuns întotdeauna și prompt la toate întrebările legate de realizarea lucrării, m-a încurajat și m-a ajutat pas cu pas până la sfârșit.

Profesorilor mei, Daniel Nae și Mar Elizondo, care mi-au oferit viziune asupra lucrării și mi-au dat acordul pentru fiecare pas în vederea finalizării lucrării.

Colegilor de la Master, care m-au impulsionat să merg mai departe când am obosit sau când mi-a fost mai greu.

Domnului Adrian Mihalcea, directorul Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, care mi-a acordat permisiunea de a aplica instrumentele de evaluare pe elevii din liceul pe care-l conduce.

## CAPITOLUL I

### INTRODUCERE

#### **Antecedentele problemei**

Există un consens general că succesul în viață, în general, și în educație, în special, este bazat pe un nivel ridicat de auto-reglementare, motivare și creativitate. Aceste aspecte ale învățării constituie fundamentul succesului academic și al supraviețuirii în această lume bazată pe competiție. Învățămintul nu-și permite să ignore relevanța acestor surse indispensabile pentru actualizarea potențialului uman (Boekaerts, Pintrich și Zeidner, 2000).

Literatura de specialitate prezintă numeroase modele de stiluri de învățare, care sunt văzute ca „o descriere a atitudinilor și comportamentelor care determină modul în care un individ preferă un anumit stil de învățare” (Honey și Munford, 1992; citați în Graf, Kinshuk și Liu, 2009, p. 3). Teoreticienii sunt de acord că elevii au moduri diferite în care ei preferă să învețe. Stilurile de învățare constituie un factor important în procesul educativ, iar cunoașterea acestora poate avea efecte benefice asupra rezultatelor academice. Dacă profesorii cunosc stilurile de învățare ale elevilor, îi pot ajuta în multe feluri pentru a îmbunătăți predarea-învățarea. Ei le pot oferi elevilor material de studiu și activități care se potrivesc cu stilul lor preferat de învățare. De asemenea, dacă elevii sunt conștienți de stilurile lor de învățare, atunci își pot identifica și valorifica punctele forte.

În ultimii 40 de ani, auto-reglementarea învățării a apărut ca un domeniu de cercetare important în explicarea succesului academic. Bandura (1997, citat în Boekaerts, Pintrich și Zeidner, 2000), a plasat auto-reglementarea învățării ca o componentă fundamentală a oricărui efort uman sau academic. Auto-reglementarea învățării a fost examinată și au fost găsite influențe în majoritatea domeniilor dezvoltării umane și de învățare. Au fost realizate cercetări asupra auto-reglementării în școli, colegii, centre medicale, sportive și organizații industriale, în sala de clasă sau instruire on-line.

Cele trei aspecte ale procesului de control cognitiv sunt metacogniția, auto-reglementarea și învățarea auto-reglementată. În multe studii, nivelul metacogniției, auto-reglementării și învățării auto-reglementate nu este legat de nivelul de învățare al elevilor. Se presupune că, dacă elevii care folosesc mai multe strategii de auto-reglementare demonstrează mai multe realizări decât cei care folosesc mai puține strategii, atunci auto-reglementarea este cea care a produs aceste diferențe. Dar aceste date nu sunt în relație de cauzalitate. Cercetătorii trebuie să colecteze informații despre nivelul comportamental al auto-reglementării și să le coreleze cu schimbările apărute în învățare (Schunk, 2008).

### **Prezentarea problemei**

Fiecare persoană este unică și relaționează cu lumea înconjurătoare în moduri diferite. Stilurile de învățare diferă de la individ la individ, în funcție de mai mulți factori. De asemenea, oamenii tind să-și perfecționeze metodele, abilitățile și deprinderile, să se auto-reglementeze. Unii reușesc într-o măsură mai mare, iar alții mai puțin.

Este interesant de observat dacă stilurile de învățare influențează capacitatea

indivizilor de a se auto-reglementa, dacă există un anumit stil de învățare care favorizează o capacitate de auto-reglementare mai mare și care este acela.

Problema acestui studiu este: Există o relație între stilurile de învățare ale elevilor de nivel liceal și capacitatea lor de auto-reglementare?

### **Ipoteze**

Tot mai mulți psihologi, sociologi, consilieri școlari, dar și profesori sunt interesați de identificarea stilurilor de învățare ale elevilor pentru a putea adapta metodele de predare-învățare și evaluare în funcție de acestea, cu scopul de a îmbunătăți rezultatele și performanțele academice ale elevilor.

Conform problemei de cercetare enunțate mai sus rezultă următoarele ipoteze:

H<sub>1</sub>: Există relație între punctajul obținut la stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare.

H<sub>2</sub>: Există relație între punctajul obținut la stilul de învățare reflexiv și capacitatea de auto-reglementare.

H<sub>3</sub>: Există relație între punctajul obținut la stilul de învățare teoretic și capacitatea de auto-reglementare.

H<sub>4</sub>: Există relație între punctajul obținut la stilul de învățare pragmatic și capacitatea de auto-reglementare.

H<sub>5</sub>: Există diferențe ale capacității de auto-reglementare în funcție de stilul predominant de învățare al elevului.

### **Obiectivele studiului**

Obiectivele specifice ale acestei cercetări sunt:

1. Determinarea stilului de învățare predominant al elevilor de nivel liceal
2. Analizarea stilurilor de învățare ale elevilor în relație cu capacitatea lor de auto-reglementare
3. Identificarea posibilelor relații între stilurile de învățare, capacitatea de auto-reglementare, sex, vârstă, clasă și materia preferată.

### **Importanța și justificarea problemei**

Fiecare elev are un stil de învățare predominant, pe care îl preferă. De asemenea, fiecare elev are un nivel diferit de auto-reglementare a învățării. Există numeroase cercetări care evidențiază faptul că procesul de învățare poate fi îmbunătățit prin auto-reglementarea activității de învățare. Studiul de față își propune să evidențieze faptul că există diferențe ale nivelului de auto-reglementare între stilurile de învățare și să identifice nivelul auto-reglementării în cadrul fiecărui stil de învățare.

### **Limitări și delimitări**

Populația care va fi luată în studiu este formată din elevi încadrați în învățământul liceal (clasele IX-XII). Populația pe care vor fi aplicate chestionarele este constituită din 240 de elevi din fiecare clasă, respectiv, a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a, care învață la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București. Alegând elevi de la clase diferite, se pot trage concluzii referitoare la distribuția stilurilor de învățare și a nivelului de auto-reglementare, în funcție de vârsta elevilor. Rezultatele cercetării vor fi reprezentative pentru eșantionul ales. O cercetare ulterioară poate extinde numărul subiecților, pentru a generaliza concluziile studiului.

## **Presupozițiile studiului**

Există numeroase studii care corelează stilurile de învățare cu învățarea online, cu motivația, cu teoria inteligențelor multiple sau cu auto-reglementarea. Deoarece în societatea contemporană se pune un accent foarte mare pe eficiență, pe rezultate imediate, pe îmbunătățirea performanțelor, este necesar să identificăm care pot fi modalitățile de îmbunătățire a învățării, cunoscând cât mai multe aspecte colaterale.

Deși există numeroase clasificări ale stilurilor de învățare, majoritatea teoreticienilor identifică patru stiluri majore, care definesc patru comportamente predominante. În acest studiu voi avea în vedere clasificarea dată de chestionarul dezvoltat de Honey-Alonso, care identifică stilul activ, stilul reflexiv, stilul teoretic și stilul pragmatic. În funcție de felul în care preferă să învețe, elevii își vor construi strategii de învățare specifice stilului lor predominant și vor urmări acele aspecte care îi interesează.

În ceea ce privește auto-reglementarea, fiecare persoană se situează la un anumit nivel al acestui proces. Se presupune că acest lucru este favorizat de anumiți factori, printre care și stilurile de învățare.

Prin urmare, voi presupune că nivelul auto-reglementării este influențat semnificativ de stilurile de învățare în rândul elevilor de liceu.

## **Definirea termenilor-cheie**

Pentru a avea o bază teoretică a aceste cercetări, este imperios necesară definirea termenilor frecvent utilizați. Prin urmare, voi defini în continuare stilurile de învățare și auto-reglementarea.

În cadrul teoriei învățării experiențiale, învățarea este definită ca fiind procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea în experiență. Cunoașterea rezultă din combinarea acumulării și transformării experienței (Kolb, 1984).

Conceptul de stil de învățare descrie diferențele individuale în învățare, bazate pe modul natural, obișnuit, preferat de absorbire, procesare și reținere a noilor informații și abilități. Stilul de învățare poate influența considerabil răspunsul celui care învață față de diferite metode de prezentare a conținutului de învățat (Wu și Alrabah, 2009).

Zestrea ereditară, experiențele noastre de viață și cerințele mediului ne determină să ne dezvoltăm un mod preferat de a alege între patru moduri de învățare: activ, reflexiv, teoretic și pragmatic.

Auto-reglementarea este capacitatea sinelui de modificare a comportamentului. Aceasta crește flexibilitatea și adaptabilitatea comportamentului ființei umane, permițându-le oamenilor să-și adapteze acțiunile în funcție de cerințele sociale și situaționale. Este o bază importantă pentru concepția populară a voinței libere și pentru un comportament social dezirabil. Acesta oferă beneficii atât individului, cât și societății, iar un auto-control bun contribuie la rezultate pozitive, printre care se pot număra rezultatele bune la școală și în muncă, popularitate, sănătate mentală și relații interpersonale deosebite (Baumeister și Vohs, 2007).

Dintr-o perspectivă teoretică, auto-reglementarea este o abordare proactivă a procesului prin care indivizii se organizează în mod constant și își gestionează atât gândurile, cât și emoțiile, comportamentele și mediul, în scopul atingerii obiectivelor propuse (Boekaerts și Corno, 2005). Auto-reglementarea operează prin intermediul a

trei domenii de funcționare psihologice, care sunt esențiale în procesul de învățare: cognitiv (de exemplu, strategii de învățare), motivațional (de exemplu, auto-eficacitatea) și metacognitiv (de exemplu, auto-monitorizarea și auto-reflecția) (Trautwein și Köller, 2003).

Cercetările efectuate de Stoeger și Ziegler (2008) au demonstrat că în clasele primare se poate implementa cu succes auto-reglementarea, iar temele pentru acasă îi ajută pe elevi să învețe să-și gestioneze timpul, să-și dezvolte auto-eficacitatea și auto-reflectarea performanței.

Auto-reglementarea se referă la capacitatea umană de a modifica răspunsul la diferite provocări. Acesta este procesul prin care oamenii încearcă să obțină controlul asupra răspunsului inițial la anumiți stimuli. Reglementarea înseamnă schimbare, în special schimbarea comportamentului pentru a-l aduce în conformitate cu anumite standarde, idealuri sau obiective. Schimbarea comportamentului se bazează pe urmarea unor reguli sau urmărirea unor idealuri sau ținte. Pentru a schimba un răspuns, nu trebuie neapărat să-l suprascriem, deși auto-constrângerea este o formă de auto-reglementare, dar la fel este și amplificarea sau prelungirea unui răspuns. Totuși, cea mai des întâlnită formă de reglementare este suprascrierea sau înăbușirea răspunsului (Baumeister și Vohs, 2007).



## CAPITOLUL II

### REVIZIA BIBLIOGRAFICĂ

#### **Stiluri de învățare**

O tendință educativă modernă este substituirea învățării tradiționale la clasă cu forme active de învățare, bazate pe stiluri personale de învățare, care fac mai eficient acest proces și care conduc la rezultate academice superioare (Fallan, 2006).

Fiecare individ are un stil unic de învățare, calități personale care influențează abilitatea de a dobândi informații, de a interacționa cu ceilalți și de a participa la experiența învățării (Al-Balhan, 2007; Mupinga, Nora și Yaw, 2006). Stilurile de învățare sunt rezultatul preferințelor pentru un anumit mod de învățare, al contextului mediului de învățare, al domeniilor de creștere a învățării și al modului general de desfășurare al fiecăruia (Rassool și Rawaf, 2007).

De multe ori, termenul de stiluri de învățare este asociat cu stiluri cognitive, stiluri de gândire sau modalități de învățare (Rassool și Rawaf, 2007).

S-a descoperit că stilurile de învățare sunt în strânsă legătură cu performanța academică (Al-Balhan, 2007). Preferința pentru un anumit stil de învățare variază în funcție de sex (Lincoln și Rademacher, 2006), vârstă, experiență și maturitate (Long și Coldren, 2006; Palloff și Pratt, 2003; Sheridan și Steele-Dadzie, 2005), în funcție de stilul de gândire, de structura intelectului (Sheridan și Steele-Dadzie, 2005), în funcție de disciplină (Dinakar, Adams, Brimer și Silva, 2005), iar stilul de predare al

profesorului poate ascuți, îmbunătăți stilul de învățare (Long și Coldren, 2006). Stilul, capacitatea și viteza de învățare diferă de la o persoană la alta. Un studiu efectuat de Şirin și Güzel (2006) a relevat faptul că studenții aveau sisteme de procesare a informațiilor și stiluri de învățare diferite. Rezultatele studiului indică faptul că stilurile de învățare diferă în funcție de materiile de studiu în liceu și modurile de testare la admiterea în universitate.

În general, profesorii predau în stilul care este în acord cu preferințele lor și pe care îl consideră eficient pentru ei înșiși (Healey, Kneale și Bradbeer, 2005). Studenții al căror stil de învățare este compatibil cu stilul de predare al profesorilor tind să rețină informația mai mult timp, să o aplice mai eficient și au o atitudine pozitivă post-curs față de subiectele de învățare (Dinakar et al., 2005).

Copiii suferă profund atunci când stilul lor natural de gândire, de dobândire și de procesare a informațiilor, de creare și exprimare este criticat, ridiculizat sau ignorat (Al-Balhan, 2007). De exemplu, o bună cunoaștere a stilurilor de învățare ale elevilor și adaptarea metodelor de învățare cresc semnificativ performanțele matematice ale acestora (Al-Balhan, 2007). Chiou și Yang au constatat în urma unui studiu efectuat în 2006, că profesorii pot influența stilul de învățare al studenților și stereotipurile lor ocupaționale. De aceea, este foarte important modelul pe care îl prezintă fiecare profesor, pentru că acesta poate afecta rezultatele școlare. Atât stilul de învățare cât și strategia de evaluare formativă afectează în mod semnificativ rezultatele studenților care învață prin metoda asistată de calculator.

Identificarea, clasificarea și definirea stilurilor de învățare depind în mare măsură de perspectiva cercetătorului. De exemplu, Markova (1992) a identificat șase

stiluri de învățare rezultate din combinarea percepțiilor vizuale, auditive și kinestezice (Al-Balhan, 2007). Stilul de învățare poate fi o combinație sau o dominantă a unuia din cele trei (Fearing și Riley, 2005). Long și Coldren (2006) fac referire la șase stiluri distincte de învățare: competitiv, colaborativ, evitant, participativ, dependent și independent.

Kolb a identificat patru stiluri de învățare: divergent, asimilativ, convergent și acomodativ (Rassool și Rawaf, 2007), deși în 1995, el a precizat că nu trebuie să le considerăm niște stereotipuri, iar în 1999, a elaborat și un instrument de măsurare pentru ele (Kolb, 1999). Divergenții sunt descriși ca sensibili, imaginativi și orientați spre oameni, asimilativii sunt mai puțin concentrați pe oameni, dar mai interesați de idei și concepte abstracte, convergenții pot rezolva probleme și preferă sarcini tehnice, iar acomodativii excelează în experimentare activă și experiențe concrete (Rassool și Rawaf, 2007).

Honey și Mumford (citați în Rassool și Rawaf, 2007) au dezvoltat chestionarul stilurilor de învățare al lui Kolb și, în 1986 și 1992, au identificat patru stiluri de învățare: activ, reflexiv, teoretic și pragmatic. Cei cu stil de învățare predominant activ sunt dominați de experiențele imediate, reflexivii observă experiențele și preferă să le analizeze, teoreticienii adoptă instrumente logice și raționale pentru rezolvarea problemelor, iar pragmaticii sunt în mod esențial practici (Rassool și Rawaf, 2007).

Pentru identificarea stilurilor de învățare, clasificate după diverși cercetători, au fost elaborate mai multe instrumente, între care și: Allinson and Hayes' Cognitive Style Index; Apter's Motivational Style Profile; Dunn and Dunn's Learning Style Model; Entwistle's Approach and Study Skills Inventory for Students; Gregorg's Mind

Styles Delineator; Herrmann's Brain Dominance Instrument; Honey and Mumford's Learning Style Questionnaire; Jackson's Learning Style Profiler; Kolb's Learning Styles Inventory; Myers-Briggs' Type Indicator; Riding's Cognitive Styles Analysis; Sternberg's Thinking Styles; Vermunt's Inventory of Learning Styles (Hall și Moseley, 2005).

„Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje” (CHAEA), varianta spaniolă a „Honey and Mumford's Learning Style Questionnaire”, descrie cele patru stiluri de învățare definite de Honey și Mumford (citați în Rassool și Rawaf, 2007). Acest instrument (Anexa A) a fost dezvoltat de cercetătorii spanioli Catalina Alonso García și Domingo Gallego Gil, în 1992. Împreună cu un grup de cercetători din mai multe țări, aceștia au realizat diferite strategii de răspândire a informațiilor despre stilurile de învățare: cărți; articole științifice; pagina Web intitulată „CHAEA Estilos de Aprendizaje”, pe domeniul <http://www.estilosdeaprendizaje.es>; revista electronică despre stilurile de învățare intitulată “Learning Styles Review”, care se poate accesa pe Internet, la adresa <http://www.learningstylesreview.com>; proiecte de cercetare inter-instituționale (Tapias et al., 2011).

Principalele caracteristici ale stilurilor de învățare prezentate pe „CHAEA Estilos de Aprendizaje” sunt redate în Tabelul 1. Alte caracteristici se regăsesc în Anexa B.

Felder și Silverman (1988; citați de Graf, Kinshuk și Liu, 2009) au dezvoltat un model de chestionar pentru identificarea stilurilor de învățare, care combină modelul lui Kolb (1984). Prin combinarea acestor modele, Felder-Silverman Learning Style Model (FSLSM) descrie stilurile de învățare în detaliu, caracterizând fiecare subiect în

funcție de patru dimensiuni: activ/reflexiv, senzorial/intuitiv, vizual/verbal și secvențial/global (Graf, Kinshuk și Liu, 2009).

Potrivit FSLSM, elevii care au un stil de învățare activ învață mai bine dacă lucrează activ cu materialele de învățare, aplicând și probând. Ei preferă să lucreze în grup, unde pot discuta despre materialul învățat. Reflexivii preferă să se gândească, să reflecteze asupra materialului de învățat și să lucreze singuri. Elevii cu un stil de învățare senzorial preferă să învețe fapte concrete, folosind experiența lor senzorială, și sunt considerați realiști și sensibili. Elevii care învață intuitiv preferă materiile abstracte, teoriile, principiile, acești elevi fiind considerați mai inovativi și creativi. Dimensiunea vizuală/verbală vizează elevii care își amintesc cel mai bine ceea ce au văzut (diagrame, hărți) sau cei care învață mai bine din reprezentări textuale, indiferent dacă sunt scrise sau vorbite. În dimensiunea secvențială/globală elevii sunt caracterizați în funcție de înțelegerea lor: gradată sau holistică (Graf, Kinshuk și Liu, 2009).

Au fost efectuate mai multe studii în urma cărora s-a ajuns la diferite rezultate. Stilurile de învățare predominante ale studenților implicați în programe normale sau intensive au fost diferite, dar nu semnificativ; cei cu program normal erau divergenți, cei cu program intensiv erau convergenți, dar stilurile lor de învățare erau echilibrate (Suliman, 2006). Studenții cu dizabilități de învățare preferă să folosească mai mult procese treptate, incluzând memorizări și exersări, față de studenții fără dizabilități. În plus, studenții cu dizabilități de învățare au raportat o nevoie mai mare de strategii de auto-reglementare decât colegii lor fără dizabilități, incluzând controlarea proceselor de învățare, auto-orientarea, planificarea, monitorizarea și evaluarea continuă a proceselor de învățare și a rezultatelor. Studenții cu dizabilități și-au afirmat nevoia de

reglementare a procesului de învățare (Heiman, 2006).

Hendry et al. (2005) au efectuat un studiu în urma căruia au concluzionat că activitățile de identificare a stilurilor de învățare nu a influențat preferința studenților pentru învățarea în perechi sau în grup. Oricum, studenții care au fost studiați aveau o auto-eficacitate destul de ridicată și o preferință puternică pentru un anumit grup de lucru, iar multe grupuri funcționau deja foarte bine. Totuși, studenții au declarat că atelierul i-a ajutat să dezvolte o mai mare înțelegere și să accepte mai mult comportamentul celorlalți din grupul lor de lucru. De asemenea, nu s-au constatat efecte ale atelierului asupra auto-eficacității, a preferințelor pentru un grup de lucru sau asupra climatului din grup, la studenții evaluați (Hendry et al., 2005).

Tabelul 1

*Principalele caracteristici ale stilurilor de învățare*

Stilul	Caracteristică
Activ	Animator Improvizator Descoperitor Imprudent Spontan
Teoretic	Metodic Logic Obiectiv Critic Structurat
Reflexiv	Ponderat Conștiincios Receptiv Analitic Exhaustiv
Pragmatic	Experimentator Practic Direct Eficient Realist

Dinakar et al. (2005) au constatat că elevii care suferă de astm au un stil de învățare preponderent kinestezic și că, de asemenea, profesorii lor constată rezultate mai bune dacă adoptă un stil de predare predominant kinestezic.

Au fost efectuate studii care să evidențieze diferențele între stilurile de învățare ale elevilor talentați și ale elevilor netaleantați. Contrar așteptărilor, nu a apărut nici o interacțiune între tipul elevului (talentat sau nu) și stilul de învățare pe care s-a bazat. Astfel, elevii talentați sau netaleantați din studiul de față nu diferă în funcție de stilul de învățare pe care se bazează, ci diferă în măsura în care ei se angajează în fiecare dintre aceste strategii (Thornton, Haskell și Libby, 2006).

În urma unor studii efectuate de Rosenfeld și Rosenfeld (2004) s-a constatat că profesorii care au reușit să-și descrie stilul de învățare, în urma unui curs specific de identificare a stilurilor, și-au îmbunătățit totodată și capacitatea de a-și înțelege studenții și de a lucra diferențiat.

Genovese (2006) a studiat felul în care evitarea academică este influențată de vârstă, sex, conștiinciozitate și stil de gândire. S-a constatat că studenții mai vârstnici erau mai puțin evitanți decât cei tineri, iar femeile mai puțin evitante decât bărbații. Conștiinciozitatea a fost pozitiv corelată cu stilul de învățare participativ, iar nevoia de cunoaștere a fost negativ corelată cu stilul de învățare evitant (Genovese, 2006).

Chen, Toh și Ismail (2005) au investigat efectele modalității de învățare on-line asupra studenților cu stiluri de învățare diferite și au constatat că explorarea dirijată a învățării on-line influențează pozitiv învățarea studenților cu stiluri diferite de învățare (Chen et al., 2005). Acest studiu nu a identificat un stil particular de învățare ca fiind predominant în grupul studenților on-line (Mupinga et al., 2006).

Lister a descoperit că stilurile specifice de învățare diferențiază elevii în trei categorii: elevi care au nevoie de ajutor, elevi obișnuiți și elevi cu rezultate superioare, și că există diferențe între caracteristicile stilului de învățare al elevilor care necesită ajutor, față de elevii obișnuiți (Lister, 2005). De exemplu, Brand (1999) și Brand, Dunn și Greb (2002) au descoperit că elevii cu tulburări de deficit de atenție erau mai puțin persistenți în învățare. Fine (2002) a identificat faptul că elevii cu educație specială aveau persistență scăzută, motivație scăzută și responsabilitate scăzută față de elevii considerați normali. Honigsfeld și Lister (2003) au descoperit aceleași rezultate.

Un studiu efectuat de Wang, Wang, Wang și Huang (2006) a descoperit că performanțele sunt ierarhizate în funcție de stilul de învățare preferat, și anume: asimilator, divergent, acomodativ și convergent.

Manochehri și Young (2006) susțin că stilurile de învățare sunt în relație semnificativă cu performanțele de cunoaștere, și anume că studenții cu stil de învățare asimilativ și convergent au rezultate mai bune la învățarea asistată de calculator; în schimb, studenții divergenți și acomodativi au rezultate mai bune la învățarea asistată de instructor. Calissendorff (2006) afirmă că elevii mai mici au un stil de învățare mixt, obținut din combinația vizual-auditiv-kinestezie. Acest rezultat a fost demonstrat în cazul copiilor care învață să cânte la un instrument: ei trec prin toate etapele ca să poată învăța să cânte.

Lincoln și Rademacher (2006) au ajuns la concluzia că femeile au un stil de învățare preponderent auditiv și multimodal, față de bărbați, care preferă un stil de învățare vizual.



Nevot (2008) identifică pentru fiecare stil de învățare –activ, reflexiv, teoretic și pragmatic– principalele blocaje pe care le pot întâmpina elevii și sugerează câteva soluții pe care le pot aborda profesorii, pentru a ameliora sau îmbunătăți aceste aspecte sensibile.

Cele mai frecvente blocaje care pot împiedica dezvoltarea stilului de învățare activ sunt: teama de eșec sau teama de a greși, anxietatea, simțământul obligației de a face ceea ce nu doresc, lipsa de încredere în sine, gândirea prea atentă la anumite lucruri. Soluțiile propuse includ activități noi, lucruri care nu au mai fost făcute, cel puțin ocazional; activarea curiozității; practicarea rezolvării problemelor în grupuri; schimbări ale activităților din timpul orelor; discuții; comunicarea ideilor; rezolvarea de exerciții utilizând tehnici repetitive; permiterea greșelilor; stimularea gândirii critice (Nevot, 2008).

În ceea ce privește stilul reflexiv, principalele blocaje sunt determinate de insuficiența timpului acordat planificării și gândirii, obligativitatea de a schimba rapid activitatea, nerăbdarea, lipsa de control și lipsa de orientare asupra finalității, elevii acordând mai multă atenție muncii în sine decât obținerii rezultatului. Profesorii pot îmbunătăți aspectele acestea prin practicarea scrierii cu atenție, scoaterea la tablă pentru efectuarea anumitor sarcini, elaborarea protocoalelor, colectarea de informații prin observare, comunicare orală, investigare, adăugare de noi informații, acordarea unui timp pentru gândire creativă, oferirea de modele de gândire, introducerea unei etape de reflecție în fiecare acțiune, trezirea bucuriei de a cunoaște, activarea și menținerea interesului, prezentarea orală a profesorului (Nevot, 2008).

Elevii care au un stil de învățare predominant teoretic se pot confrunta cu

următoarele blocaje: impulsul de a rămâne cu primele impresii, preferința pentru intuiție și subiectivitate, neagreaarea abordărilor structurate și organizate, dependența excesivă de alții (profesori sau colegi), preferința pentru spontaneitate și risc, incapacitatea de a converti gândurile în acțiuni și incapacitatea de a finaliza și efectua lucrările. Sugestiile oferite se referă la citirea cu atenție a teoremelor, a problemelor; analizarea situațiilor complexe; anticiparea obstacolelor și găsirea soluțiilor pentru a le depăși; rezumarea teoriilor; formularea concluziilor; exersarea formulării întrebărilor; perseverența; exersarea memorării și automatizarea; aplicarea conceptelor (Nevot, 2008).

Stilul de învățare pragmatic poate ridica anumite probleme elevilor, cum ar fi: gândirea exagerată cu privire la lucrurile utile, lipsa viziunii cu privire la utilitatea celor învățate, nefinalizarea subiectelor, distragerea atenției și lipsa de concentrare. Posibile sugestii de remediere a acestor probleme constau în efectuarea auto-corectării și auto-evaluării, solicitarea ajutorului de la persoane cu experiență, experimente și observații, studierea tehnicilor folosite de alte persoane, jocuri de rol, exerciții și utilizarea imaginilor (Nevot, 2008).

### **Auto-reglementarea**

Termenul de auto-reglementare se referă la procesele prin care oamenii își controlează gândurile, simțămintele și comportamentele. Când oamenii reușesc să se auto-reglementeze, ei își administrează eficient percepțiile asupra lor înșiși, precum și asupra relațiilor sociale. Ei se comportă în moduri care sunt în concordanță cu obiectivele și standardele lor de comportament. În schimb, când oamenii nu reușesc în lupta cu auto-reglementarea, ei pierd controlul asupra experienței personale și

sociale. O auto-reglementare de succes este esențială pentru adaptarea la toate domeniile vieții (Hoyle, 2006).

Cele mai multe studii despre învățarea auto-reglementată sunt concentrate pe utilizarea constructului, pe modalitățile de utilizare a auto-raportării sub forma chestionarelor sau inventarelor. Datele sunt analizate folosind tehnici statistice corelaționale. Învățarea auto-reglementată este definită în primul rând în termeni de comportament centrat pe obiective, strategii și pași pe care subiecții îi realizează în vederea atingerii obiectivelor (Human-Vogel, 2006).

În opinia lui Baumeister și Vohs (2007), auto-reglementarea presupune patru etape: standardele, monitorizarea, puterea de auto-reglementare și motivația. În primul rând auto-reglementarea presupune adoptarea unor standarde care vor deschide calea. Monitorizarea are rolul de a reglementa comportamentul în funcție de standarde. Puterea de auto-reglementare sau puterea voinței ajută la îndeplinirea idealurilor. Chiar dacă standardele sunt foarte clare, monitorizarea este eficientă, iar resursele persoanei sunt abundente, totuși, este posibil ca persoana respectivă să nu reușească să se auto-reglementeze, iar scopul nu poate fi atins. Rolul motivației este deosebit de important deoarece ea îl ajută pe subiect să răspundă unor situații variate.

Comportamentele de auto-reglementare se dezvoltă treptat de-a lungul timpului, exersând mereu. Unele studii experimentale demonstrează că elevii pot fi instruiți pentru a-și dezvolta abilități de auto-reglementare în timpul efectuării temelor pentru acasă. Este important ca elevii să continue aceste activități de auto-reglementare, pentru a deveni conștienți de relația care există între temele pentru

acasă și anumite procese, cum ar fi stabilirea obiectivelor, auto-reflecția, managementul timpului sau amânarea satisfacției (Ramdass și Zimmerman, 2011).

În concordanță cu teoria social-cognitivă a lui Zimmerman, Bonner și Kovach (1996), citați de Bembenutty (2008), achiziția abilităților are loc în patru faze secvențiale ale auto-reglementării. Primul nivel este învățarea observațională, în care subiecții au nevoie de un model, ale cărui caracteristici le reproduc ulterior. Al doilea nivel este întrecerea, în care elevii încep procesul angajării în auto-monitorizare, comparare, auto-testare, auto-evaluare și fixarea unor ținte. Al treilea nivel este auto-controlul, prin care elevii își dezvoltă abilități prin utilizarea strategiilor pe cont propriu, își stabilesc obiective secvențiale și se auto-monitorizează. La acest nivel, elevii încep să-și interiorizeze folosirea strategiilor de auto-reglementare. Al patrulea nivel este auto-reglementarea propriu-zisă, prin care elevii dobândesc independență în gestionarea auto-eficacității, a motivației intrinseci și a reacțiilor pozitive. Ei nu mai au nevoie de controlul profesorilor sau supraveghere.

Ramdass și Zimmerman (2011) afirmă că există o relație pozitivă între efectuarea temelor și o serie de abilități de auto-reglementare, ceea ce înseamnă că temele facilitează dezvoltarea unor competențe de auto-reglementare și îmbunătățesc învățarea.

Cei care învață trebuie să se implice în auto-reglementare, deoarece există dovezi care susțin că o clară înțelegere a rolului acestui factor determinant îmbunătățește rezultatele activităților. Pentru elevi, efortul alocat pe o perioadă lungă de timp, solicită activități alternative și atractive. Elevii au nevoie să folosească auto-reglementarea pentru a se menține interesați (Bembenutti, 2009).

Învățarea auto-reglementată este un construct cu mai multe fațete. Teoreticienii în domeniu susțin că elevii care își auto-reglementează cu succes învățarea sunt angajați în mod activ în procesul achizițiilor de cunoștințe și pot să-și adapteze comportamentul pentru a-și atinge scopurile propuse. Specialiștii afirmă că eficiența procesului de auto-reglementare variază în funcție de contextul școlar, efortul personal și performanțele obținute (Housand și Reis, 2008).

Studiile realizate de Housand și Reis (2008) evidențiază faptul că procesele personale, mediul și comportamentul individual, atât al profesorilor, cât și al elevilor, sunt factori care facilitează folosirea de către elevi a strategiilor de auto-reglementare a lecturii.

În urma cercetării realizate, Volet, Vauras și Salonen (2009) au concluzionat că auto-reglementarea și co-reglementarea sunt în strânsă legătură, întretesându-se în cazul unei reale activități de învățare în colaborare eficientă. În același timp, ei atrag atenția că este foarte importantă examinarea modelelor de fluctuație între auto-reglementare și formele sociale de reglementare, evidențiind faptul că evenimentele critice pot conduce la procese speciale cognitive, afective și motivaționale. Ei susțin că este nevoie de cercetări suplimentare pentru a identifica integrarea acestor procese atât la nivel individual, cât și social.

Copiii supradotați diferă în mod considerabil față de ceilalți în ceea ce privește atitudinea față de potențialul lor de dezvoltare, competențele actuale, capacitatea de auto-reglementare și stilul de învățare într-unul sau mai multe domenii de competență. La fel ca și ceilalți copii, elevii supradotați au nevoie de sprijin pentru a-și menține potențialul și abilitățile, capacitatea de auto-reglementare și motivația, dar ei

au abilitatea de a-și auto-reglementa învățarea în funcție de orice context, fie că este teoretic, fie că este practic (Mooij, 2008).

Un studiu realizat pe copiii cu dizabilități de dezvoltare a evidențiat faptul că și aceștia au utilizat strategii de auto-reglementare. Ei au identificat unele aspecte care limitau participarea lor la clasă și și-au fixat anumite obiective pentru a-și îmbunătăți procesul educativ (Wehmeyer et al., 2003).

Stabilirea și urmărirea obiectivelor este deosebit de importantă la nivelul gimnazial. S-a observat că elevii care au abilități de auto-reglementare a învățării sesizează valoarea intrinsecă a acestora și se simt mai încrezători în realizarea obiectivelor, față de elevii cărora le lipsesc competențele de auto-reglementare. Elevii care își fixează ținte înalte aleg deseori sarcinile care îi provoacă, indiferent de nivelul lor de abilitate. Ei demonstrează un înalt nivel de perseverență când se confruntă cu sarcini dificile și folosesc frecvent strategii de învățare eficientă (Cooper, Horn și Strahan, 2005).

Când elevii se auto-reglementează, ei analizează activitățile prin prisma obiectivelor pe care și le-au propus, apoi elaborează o strategie privind modul de finalizare a sarcinii, alegând cele mai eficiente metode. Practica și consolidarea sunt cheia succesului. Odată ce elevii recunosc impactul asupra metodelor lor de învățare, ei încep să fie mai responsabili față de învățarea lor (Zimmerman et al., 1996; citat de Cooper, Horn și Strahan, 2005).

Esențial pentru stabilirea cu succes a obiectivelor de către elevi este realismul obiectivelor. Elevii care își propun obiective realiste își pot auto-monitoriza progresul. Ei sunt de obicei interesați de subiectele prezentate la clasă, pun întrebări și

avansează idei pentru discuție. Când își realizează temele sau sarcinile de lucru, elevii care se auto-reglementează își clarifică lucrurile dificile, își pun întrebări și sunt profund interesați, fac predicții, găsesc idei principale, rezumă ceea ce au citit și corelează activitatea cu alte cunoștințe și experiențe anterioare (Zimmerman et al., 1996; citat de Cooper, Horn și Strahan, 2005).

Profesorii pot ajuta elevii să dobândească competențe de auto-reglementare, prin structurarea cursurilor și practicarea metodelor educative care să îi ajute să se auto-reglementeze. În acest fel vor crește și încrederea elevilor și capacitatea lor de auto-reglementare (Cooper, Horn și Strahan, 2005).

### **Concluzie**

Au fost efectuate multe cercetări în legătură cu varietatea stilurilor de învățare, în dorința de optimizare a procesului educativ. Există numeroase studii și rezultate obținute pe eșantioane și populații diferite; unele rezultate nu pot fi generalizate din cauza dimensiunii nesemnificative a eșantionului, dar altele au aplicabilitate generală.

Concluzia este că, indiferent de clasificarea făcută, fiecare individ are un stil propriu de a învăța și, dacă adaptează metodele de învățare la stilul propriu, poate obține rezultate optime. Subiectul stilurilor de învățare este în centrul atenției cercetătorilor și constituie un punct de interes în domeniul educației.

Pe de altă parte, orice activitate, inclusiv activitatea de învățare, poate fi optimizată prin auto-reglementare. Din fericire, auto-reglementarea se învață, se educă, deci există speranță pentru toți cei care doresc să fie mai eficienți în activitățile pe care le desfășoară în diferite domenii.

## CAPITOLUL III

### METODELE DE CERCETARE

#### **Tipul de cercetare**

Această cercetare utilizează instrumente ale căror rezultate sunt date numerice care exprimă cantitatea. Este un studiu cantitativ și transversal. Subiecții vor fi examinați într-un singur moment, instrumentele fiind aplicate într-o singură etapă.

#### **Populația**

Scopul cercetării este determinarea stilului predominant de învățare, corelarea fiecărui stil de învățare cu auto-reglementarea și identificarea diferențelor de auto-reglementare între stilurile de învățare.

Populația este formată din 237 elevi din clasele IX-XII, de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București. Elevii vor fi selectați astfel încât să existe o distribuție uniformă a acestora pe clase. Perioada studiului este martie – mai 2011.

#### **Prezentarea instrumentelor**

Pentru a constata relația dintre stilurile de învățare ale elevilor și auto-reglementare vor fi utilizate următoarele instrumente:

Pentru identificarea celor patru stiluri de învățare se va folosi Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare Honey-Alonso, care are 80 de itemi, la care se



răspunde cu plus (+), dacă respondentul este de acord cu afirmația respectivă, sau minus (-), dacă respondentul nu este de acord. Pentru colectarea datelor, se va utiliza chestionarul tradus și adaptat care va avea o scală Likert de la 1 la 4, cu variantele denumite: total dezacord, parțial dezacord, parțial de acord, total de acord (vezi Anexa C). În felul acesta, totalizând scorurile și comparându-le, vor fi identificate stilurile de învățare: activ, reflexiv, teoretic, pragmatic.

Pentru evaluarea auto-reglementării se va folosi The Self-Regulation Questionnaire, dezvoltat de Miller și Brown. Acest chestionar are 63 de itemi, operaționalizați pe o scală Likert de la 1 la 5 (vezi Anexa D). Pentru colectarea datelor se va folosi chestionarul tradus și adaptat, cu itemii operaționalizați pe o scală Likert de la 1 la 4, denumiți astfel: 1: puternic dezacord, 2: dezacord, 3: de acord, 4: puternic de acord (vezi Anexa E). Acest chestionar va releva nivelul auto-reglementării fiecăruia dintre subiecți.

### **Procedura de strângere a datelor**

Pentru fiecare dintre cele două variabile se va utiliza câte un procedeu de colectare a datelor. Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare Honey-Alonso va evidenția stilul predominant de învățare al elevilor de nivel liceal. Aceștia vor fi informați cu privire la scopul aplicării chestionarului și confidențialitatea rezultatelor. Scorurile obținute la acest chestionar vor fi cuprinse între 20 și 80 pentru fiecare stil de învățare în parte.

The Self-Regulation Questionnaire aplicat pentru a evidenția nivelul auto-reglementării va furniza valori cuprinse între 63 și 252. Scorurile mai mari de 191 vor indica o capacitate de auto-reglementare ridicată, cele cuprinse între 171 și 190 vor indica o capacitate de auto-reglementare moderată, iar scorurile mai mici decât 170

vor indica o capacitate de auto-reglementare scăzută.

După aplicarea celor două instrumente, se vor analiza rezultatele și corelațiile obținute.

### **Ipoteze nule**

Fiecare dintre ipotezele de cercetare formulate este însoțită de ipoteza nulă, al cărei obiectiv este proba statistică a ipotezei. În conformitate cu obiectivele, acest studiu a ridicat următoarele ipoteze nule:

Ho<sub>1</sub>: Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare.

Ho<sub>2</sub>: Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare reflexiv și capacitatea de auto-reglementare.

Ho<sub>3</sub>: Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare teoretic și capacitatea de auto-reglementare.

Ho<sub>4</sub>: Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare pragmatic și capacitatea de auto-reglementare.

Ho<sub>5</sub>: Nu există diferențe ale capacității de auto-reglementare în funcție de stilul de învățare predominant al elevului.

### **Operaționalizarea variabilelor studiului**

Cercetarea are în vedere cele două variabile principale: stilul predominant de învățare, ca variabilă independentă, și auto-reglementarea, ca variabilă dependentă (vezi Tabelul 2). Pe lângă acestea, variabilele demografice: sexul, clasa, vârsta, materia preferată (vezi Tabelul 3), vor face obiectul unor analize suplimentare.

Tabelul 2

*Operaționalizarea variabilelor studiului*

Variabila	Definiția conceptuală	Definiția instrumentală	Definiția operațională
Stilul predominant de învățare	Stilurile de învățare se referă la preferințele indivizilor pentru un anumit mod de învățare, contextul mediului de învățare, domeniile de creștere a învățării și modul general de desfășurare al fiecăruia. Cele patru stiluri luate în considerare sunt: activ, reflexiv, pragmatic și teoretic.	Această variabilă va fi determinată cu ajutorul Chestionarului adaptat Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare (Anexa C). Instrumentul are 80 de întrebări grupate în 4 categorii, care evidențiază stilul predominant de învățare: Stilul activ: 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77. Stilul reflexiv: 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79. Stilul teoretic: 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80. Stilul pragmatic: 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76. Se va folosi o scală Likert de la 1 la 4, cu următoarele opțiuni: - Total dezacord - Dezacord - Acord - Total de acord	Scala nominală. Au fost atribuite următoarele valori pentru fiecare categorie a scalei: - Total de acord: 4 puncte - Acord: 3 puncte - Dezacord: 2 puncte - Total dezacord: 1 punct Totalul obținut în cadrul fiecărei categorii este cuprins în intervalul 20-80. Pentru a determina stilul de învățare predominant pentru fiecare elev se va lua în considerare cel mai mare scor obținut la una dintre cele patru categorii. Elevii care obțin scoruri egale la două sau mai multe categorii vor fi grupați în categoria „fără predominantă”.
Auto-reglementarea	Auto-reglementarea se referă la procesele prin care oamenii își controlează gândurile, simțămintele și comportamentele.	Această variabilă va fi determinată cu ajutorul Chestionarului Auto-reglementării adaptat (Anexa E). Instrumentul are 63 de itemi, la care se răspunde pe o scală Likert de la 1 la 4, având următoarele opțiuni: - Total dezacord - Dezacord - Acord - Total de acord Unele întrebări au scală directă (1, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61), iar altele, scală inversă (2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 24, 26, 29, 31, 33, 37, 40, 43, 45, 50, 55, 62, 63), adică 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 și 5=1.	Au fost atribuite următoarele valori pentru fiecare categorie a scalei: - Total de acord: 4 puncte - Acord: 3 puncte - Dezacord: 2 puncte - Total dezacord: 1 punct Totalul obținut variază între 63 și 252. Punctajele mai mari de 191 indică o capacitate de auto-reglementare ridicată. Punctajele cuprinse între 171 și 190 indică o capacitate de auto-reglementare moderată. Punctajele mai mici de 170 arată o capacitate de auto-reglementare scăzută. Această variabilă are un nivel de măsurare interval.

Tabelul 3

*Variabile demografice*

Variabila	Definiția conceptuală	Definiția instrumentală	Definiția operațională
Sexul	Sexul elevilor chestionați	Variabila sex a fost obținută pe baza datelor demografice, cerându-le subiecților să precizeze sexul: - masculin - feminin	Scala nominală. Se marchează cu M, dacă subiecții aparțin sexului masculin și cu F, dacă subiecții aparțin sexului feminin. 1:M 2:F
Clasa	Clasa/nivelul elevilor chestionați	Variabila clasă a fost obținută pe baza datelor demografice, cerându-le subiecților să precizeze în ce clasă sunt: - a IX-a - a X-a - a XI-a - a XII-a	Elevii vor preciza în ce clasă sunt. Vom nota: 1: pentru clasa a IX-a 2: pentru clasa a X-a 3: pentru clasa a XI-a 4: pentru clasa a XII-a Scală nominală
Vârsta	Vârsta elevilor chestionați	Variabila vârstă se obține pe baza declarației subiecților.	Vârstele elevilor sunt cuprinse între 15 și 19 ani.
Materia preferată	Materia școlară preferată de elevi	Această variabilă se obține pe baza declarației subiecților.	Va fi stabilit un cod pentru fiecare materie preferată, după aplicarea instrumentului. 1. Lb. română 2. Lb. franceză 3. Lb. engleză 4. Matematică 5. Informatică 6. Istorie 7. Geografie 8. Muzică 9. Religie 10. Sport 11. Desen 12. Psihologie 13. Biologie 14. Economie 15. Fizică 16. Chimie Filozofie Scală nominală

## **Validitatea și fiabilitatea instrumentelor**

Validitatea Chestionarului Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare a fost demonstrată de Alonso et al. (1994) pe o populație de 1371 de studenți din 25 de Facultăți ale Universității Autonome și Politehnice din Madrid, respectiv, 254 de studenți de la Universitatea Sonora din Mexic. Pentru probarea validității instrumentului, autorul a efectuat mai multe teste, cum ar fi: analiza de conținut, analiza itemilor, analiza factorială a tuturor celor 80 de itemi, analiza factorială a celor 20 de itemi pentru fiecare stil de învățare în parte. Consistența internă a scalei a fost aplicată pentru fiecare grup de 20 de itemi corespunzători stilurilor de învățare și s-au obținut următoarele valori pentru Coeficientul Alpha de Cronbach: stilul activ ( $\alpha = .6272$ ), stilul reflexiv ( $\alpha = .7275$ ), stilul teoretic ( $\alpha = .6584$ ) și stilul pragmatic ( $\alpha = .5854$ ).

Validitatea instrumentului a fost demonstrată și de Pujol (2008) pe o populație de 500 de studenți, băieți și fete, care urmau facultăți tehnice, la o universitate publică. Astfel, pentru fiecare scală a stilurilor de învățare s-au obținut următoarele valori ale coeficientului Alpha de Cronbach: stilul activ ( $\alpha = .62$ ), stilul reflexiv ( $\alpha = .64$ ), stilul teoretic ( $\alpha = .56$ ) și stilul pragmatic ( $\alpha = .49$ ). Fiabilitatea este acceptabilă având în vedere tendința conservatoare a probei Alpha de Cronbach față de alte teste.

Fiabilitatea instrumentului Self-Regulation Questionnaire, dezvoltat de Brown, Miller și Lawendowski (1999), este foarte bună, relevând o consistență internă a scalei prin coeficientul Alpha de Cronbach cu valoarea de  $\alpha = .91$ .

## **Analiza datelor**

După administrarea celor două chestionare, datele vor fi analizate cu Statistical Product Package for Social Science, versiunea 10.0 pentru Windows, după

care, se vor corela rezultatele pentru a observa dacă există corelația presupusă la început, conform căreia există niveluri diferite de auto-reglementare, în funcție de stilul de învățare, și există un stil de învățare care este corelat cu un nivel mai mare al auto-reglementării.

Pentru a stabili corelația existentă între cele două variabile se va aplica proba de semnificație statistică a coeficientului de corelație  $r$  de Pearson. Pentru a obține rezultatele statistice, se vor face analize descriptive, de frecvență, comparații, se va verifica validitatea și fiabilitatea instrumentelor, se va determina coeficientul Alpha de Cronbach, vor fi efectuate analize de corelație, pentru compararea scorurilor obținute la auto-reglementare cu fiecare dintre cele patru stiluri de învățare, și va fi rulată ANOVA, pentru a vedea dacă există o relație semnificativă statistic între stilul predominant de învățare și auto-reglementare.

## CAPITOLUL IV

### PREZENTAREA REZULTATELOR

În primele trei capitole am prezentat problema care stă la baza acestei cercetări, revizia bibliografică, precum și metodele de cercetare folosite.

În acest capitol vor fi prezentate rezultatele observate în urma analizării datelor acestei cercetări. Scopul principal al acestui studiu este relevarea relației care există între stilurile de învățare și auto-reglementare. Această cercetare a fost realizată pe un eșantion format din elevi din clasele IX-XII, de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, pe parcursul celui de-al doilea semestru al anului școlar 2010-2011.

În continuare vor fi prezentate datele demografice ale elevilor cuprinși în cercetare, statisticile descriptive ale variabilelor avute în discuție, rezultatele probelor statistice pentru probarea ipotezelor, precum și alte rezultate obținute.

#### **Descrierea eșantionului**

Selecția elevilor participanți la acest studiu a fost aleatorie. Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București școlarizează elevi în clasele IX-XII. În urma discuțiilor cu conducerea liceului, am primit permisiunea să aplic chestionarele pe elevi din fiecare clasă, în semestrul al II-lea al anului școlar 2010-2011. Am încercat să obțin o repartiție uniformă pe cele patru clase. Am pregătit 240 de chestionare pe care le-am aplicat, din care trei au fost anulate deoarece respondenții

au bifat mai multe variante la anumite întrebări.

### **Sexul respondenților**

La acest studiu a participat un număr de 237 de elevi, din care 99 băieți, reprezentând 42%, și 138 fete, reprezentând 58%. După cum se poate observa, numărul fetelor participante este mai mare decât al băieților (vezi Anexa F).

### **Vârsta elevilor**

Vârsta elevilor participanți la cercetare variază între 15 și 19 ani (Tabelul 4). Analiza descriptivă a relevat o medie de 17,16 ani și o deviație standard de 1,22.

Tabelul 4

#### *Vârsta elevilor*

Vârsta elevilor (ani)	Frecvența	Procent (%)	Procent valid	Procent cumulativ
15	25	10,5	10,5	10,5
16	50	21,1	21,1	31,6
17	60	25,3	25,3	57,0
18	67	28,3	28,3	85,2
19	35	14,8	14,8	100,0
Total	237	100,0	100,0	

### **Clasa din care fac parte elevii**

În urma analizei datelor, s-a constatat că au participat 48 elevi din clasa a IX-a (20%), 56 elevi din clasa a X-a (24%), 74 elevi din clasa a XI-a (31%) și 59 elevi din clasa a XII-a (25%). Se observă din Tabelul 5 că cei mai mulți elevi sunt din clasa a XI-a, urmați de cei din clasa a XII-a, a X-a, cei mai puțini fiind din clasa a IX-a.



Tabelul 5

*Clasa din care fac parte elevii*

Clasa	Frecvența	Procent (%)	Procent valid	Procent cumulativ
a IX-a	48	20,3	20,3	20,3
a X-a	56	23,6	23,6	43,9
a XI-a	74	31,2	31,2	75,1
a XII-a	59	24,9	24,9	100,0
Total	237	100,0	100,0	

### **Materia preferată**

După analiza datelor, s-a constatat că elevii au anumite materii preferate. Din totalul de 237 elevi, 24 dintre ei, reprezentând 10,1% din total, nu au nici o preferință.

În ordine descrescătoare, preferințele au fost următoarele: biologie (13,9%), geografie (12,7%), istorie (9,7%), limba engleză (8%), matematică (7,6%), limba română (7,2%), sport (6,3%), chimie (3,8%), economie (3%), muzică(3%), religie(3%), limba franceză (2,5%), informatică (2,5%), fizică (2,1%), psihologie (2,1%), desen (1,3%) și filozofie (1,3%) (vezi Anexa F).

Se observă o diferență de 3% între primele preferințe și următoarele. Este posibil ca diferențele mari între procente, de la 13,9% până la 1,3%, să se datoreze și influenței profesorilor care predau materiile respective, iar preferința pentru materie să se asocieze cu preferința pentru profesorul care predă materia.

Se observă din Tabelul 6 că Limba franceză este preferată doar de fete, iar Informatica doar de băieți, Limba română este preferată mai mult de fete, iar Matematica și Sportul mai mult de băieți.

Tabelul 6

*Materia preferată și sexul elevilor*

Materia preferată	Sexul elevului		Total
	Masculin	Feminin	
Fără preferință	9	15	24
Limba română	4	13	17
Limba franceză		6	6
Limba engleză	3	16	19
Matematică	11	7	18
Informatică	6		6
Istorie	10	13	23
Geografie	13	17	30
Muzică	3	4	7
Religie	1	6	7
Sport	12	3	15
Desen	1	2	3
Psihologie	2	3	5
Biologie	12	21	33
Economie	4	3	7
Fizică	3	2	5
Chimie	4	5	9
Filozofie	1	2	3
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>138</b>	<b>237</b>

**Stilul predominant de învățare**

Din analiza datelor rezultă că stilul predominant de învățare este cel reflexiv (79 elevi, reprezentând 33,3%), apoi stilul activ (57 elevi, reprezentând 24,1%), urmat de stilul pragmatic (36 elevi, reprezentând 15,2%) și, în final, stilul teoretic (31 elevi, reprezentând 13,1%). Fără stil predominant de învățare au fost 34 elevi (14,3%) (vezi Anexa F).

**Auto-reglementarea**

Pe baza analizei de frecvență s-a constatat că 57,8% dintre elevi au un nivel de auto-reglementare moderat, 25,7% au un nivel scăzut al auto-reglementării, iar

16,5% au un nivel ridicat. Nivelul auto-reglementării variază în funcție de vârstă, sex, clasă și materia preferată (vezi Anexa F).

Pe baza analizei statistice descriptive se constată că cel mai mic scor obținut pentru variabila Auto-reglementare a fost 135, iar cel mai mare 212, unde minimul posibil era 63, iar maximul posibil era 252. Alte rezultate ale acestei analize se pot vedea în Tabelul 7.

Tabelul 7

*Statistici descriptive: Auto-reglementarea*

	Minim	Maxim	Media	Deviația standard
Auto-reglementare	135	212	177.57	13.28

### **Validitatea instrumentelor**

Primul instrument, Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare Honey-Alonso, conține 80 de itemi, grupați câte 20 pentru fiecare stil de învățare. Pentru a determina consistența internă a instrumentului am utilizat Coeficientul Alpha de Cronbach pentru fiecare stil (vezi Anexa G). Rezultatele statistice obținute cu ajutorul programului statistic de prelucrare a datelor au relevat un grad asemănător de fiabilitate și consistență internă pentru fiecare dintre stilurile de învățare: activ, reflexiv, teoretic și pragmatic (vezi Tabelul 8).

Al doilea instrument, referitor la auto-reglementare (Self-Regulation Questionnaire), are 63 de itemi, iar consistența internă este relevată de coeficientul Alpha de Cronbach, care are o valoare  $\alpha = .8376$  (vezi Anexa G).

Tabelul 8

*Coeficientul Alpha de Cronbach pentru fiecare stil de învățare:*

Stilul de învățare	Alpha de Cronbach
Activ	.7339
Reflexiv	.7221
Teoretic	.6720
Pragmatic	.7076

### **Probarea ipotezelor**

În continuare voi prezenta probele statistice ale celor 5 ipoteze nule formulate anterior. Pentru acest lucru am utilizat coeficientul  $r$  de Pearson, cu ajutorul căruia se poate stabili existența unor relații semnificative din punct de vedere statistic între cele două variabile luate în discuție. Rezultatele statistice computerizate se regăsesc în Anexa H.

#### **Ipoteza nulă 1**

Prima ipoteză nulă a fost formulată astfel:

$H_{01}$ : Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare.

Coeficientul de corelație  $r$  de Pearson este  $r = .026$ , iar nivelul de semnificație este  $p = .691$ . Aceste rezultate arată că ipoteza nulă  $H_{01}$  a fost reținută, deci nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare  $H_1$  a fost respinsă, deci nu există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între stilul activ de învățare și capacitatea de auto-reglementare.

## **Ipoteza nulă 2**

A doua ipoteză nulă a fost formulată astfel:

$H_{02}$ : Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare reflexiv și capacitatea de auto-reglementare.

Pentru această ipoteză am obținut valoarea coeficientului de corelație  $r$  de Pearson  $r = .439$ , iar nivelul de semnificație statistică  $p = .000$ . Aceste rezultate arată că ipoteza nulă  $H_{02}$  a fost respinsă, deci ipoteza de cercetare  $H_2$  a fost acceptată, adică există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între stilul de învățare reflexiv și capacitatea de auto-reglementare a elevilor.

## **Ipoteza nulă 3**

A treia ipoteză nulă a fost formulată astfel:

$H_{03}$ : Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare teoretic și capacitatea de auto-reglementare.

Valoarea coeficientului de corelație  $r$  de Pearson este în acest caz  $r = .415$ , iar nivelul de semnificație statistică  $p = .000$ . Valorile obținute conduc la concluzia că ipoteza nulă  $H_{03}$  a fost respinsă, deci ipoteza de cercetare  $H_3$  a fost acceptată, adică există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între stilul de învățare teoretic și capacitatea de auto-reglementare a elevilor.

## **Ipoteza nulă 4**

A patra ipoteză nulă a fost formulată astfel:

$H_{04}$ : Nu există nicio relație între punctajul obținut la stilul de învățare pragmatic și capacitatea de auto-reglementare.

Coeficientul de corelație  $r$  de Pearson este  $r = .256$ , nivelul de semnificație statistică este  $p = .000$ , lucru care face ca ipoteza nulă  $H_{04}$  să fie respinsă, iar ipoteza de cercetare  $H_4$  să fie acceptată. Putem concluziona că există o relație semnificativă între stilul de învățare pragmatic și capacitatea de auto-reglementare.

### **Ipoteza nulă 5**

A cincea ipoteză nulă a fost formulată astfel:

$H_{05}$ : Nu există diferențe ale capacității de auto-reglementare în funcție de stilul predominant de învățare al elevului.

Cu ajutorul ANOVA, s-au obținut următoarele valori:  $F_{(4,232)} = 2.029$ , iar pragul de semnificație statistică este  $p = .139$  (vezi Anexa H), ceea ce ne conduce la concluzia că ipoteza nulă a fost reținută, iar ipoteza cercetării a fost respinsă. Acest lucru înseamnă că nu există diferențe ale capacității de auto-reglementare a elevilor în funcție de stilul predominant de învățare.

### **Alte analize și rezultate**

Din cei 79 de elevi cu stil predominant reflexiv, 50 sunt fete, iar 29 băieți; din cei 57 de elevi cu stil predominant activ, 34 sunt fete și 23 băieți; din cei 36 de elevi cu stil predominant pragmatic, 15 sunt fete și 21 băieți; din cei 31 de elevi cu stil predominant teoretic, 19 sunt fete și 12 băieți; din totalul de 34 de elevi fără un stil de învățare predominant, 20 sunt fete și 14 băieți. La stilul de învățare pragmatic predomină băieții, comparativ cu celelalte stiluri, la care predomină fetele (vezi Anexa H).

Distribuția stilurilor de învățare pe vârste (vezi Tabelul 9) este relativ uniformă la elevii de 15 ani, la cei cu vârstele cuprinse între 16 și 18 ani predomină stilul activ

și reflexiv, iar la cei de 19 ani predomină stilul reflexiv de învățare.

Din Tabelul 10 se observă că stilul de învățare activ, cel reflexiv și cel pragmatic sunt mai frecvent întâlnite la clasa a XI-a, iar stilul teoretic mai mult la clasa a XII-a. Stilurile de învățare activ, reflexiv și pragmatic se regăsesc cel mai puțin în rândul elevilor de clasa a IX-a, iar stilul teoretic este mai rar întâlnit la clasele a X-a și a XI-a.

Stilul de învățare activ este asociat cu preferința pentru geografie, istorie și sport; stilul de învățare reflexiv este asociat cu biologia, limba engleză, geografia și istoria; stilul de învățare teoretic este asociat cu preferința pentru biologie; iar stilul de învățare pragmatic este ușor asociat cu preferința pentru geografie și biologie.

Tabelul 9

*Distribuția stilurilor de învățare pe vârste*

Stilul predominant de învățare	Vârsta elevului					Total
	15 ani	16 ani	17 ani	18 ani	19 ani	
Fără predominantă	5	8	8	10	3	34
Stilul activ	6	12	13	18	8	57
Stilul reflexiv	5	19	25	20	10	79
Stilul teoretic	6	6	5	9	5	31
Stilul pragmatic	3	5	9	10	9	36
Total	25	50	60	67	35	237

Tabelul 10

*Distribuția stilurilor de învățare pe clase*

Stilul de învățare	Clasa din care face parte elevul				Total
	a IX-a	a X-a	a XI-a	a XII-a	
Fără predominantă	9	7	12	6	34
Stilul activ	11	12	18	16	57
Stilul reflexiv	16	22	24	17	79
Stilul teoretic	8	7	7	9	31
Stilul pragmatic	4	8	13	11	36
Total	48	56	74	59	237

Se observă, de exemplu, că preferința pentru biologie sau geografie este asociată cu mai multe stiluri de învățare, deci nu putem concluziona că un anumit stil de învățare conduce la o singură materie preferată (vezi Tabelul 11).

Capacitatea elevilor de a se auto-reglementa variază în funcție de clasă, vârstă, sex și materia preferată.

Distribuția capacității de auto-reglementare pe clase reiese din Tabelul 12. Se constată că auto-reglementarea este ridicată și medie, în clasa a XI-a, și scăzută, în clasele a X-a și a XII-a. Se poate concluziona că auto-reglementarea variază în funcție de clasa în care este elevul.

Tabelul 11

*Asocierea stilurilor de învățare cu materia preferată*

Materia preferată	Stil de învățare predominant					Total
	Fără predominantă	Stil activ	Stil reflexiv	Stil teoretic	Stil pragmatic	
Fără preferință	2	7	8	3	4	24
Limba română	4	4	5	3	1	17
Limba franceză	2		2	1	1	6
Limba engleză	3	5	9	1	1	19
Matematică	2	4	5	4	3	18
Informatică	2	1	2		1	6
Istorie	3	7	7	3	3	23
Geografie	6	8	8	2	6	30
Muzică	1		5		1	7
Religie		1	5	1		7
Sport	1	7	1	2	4	15
Desen		1	1		1	3
Psihologie	1	1	1	1	1	5
Biologie	3	5	12	8	5	33
Economie		4	2		1	7
Fizică	2		2		1	5
Chimie	2	1	3	2	1	9
Filozofie		1	1		1	3
Total	34	57	79	31	36	237



Tabelul 12

*Auto-reglementarea pe clase*

Nivel auto-reglementare	Clasa				Total
	a IX-a	a X-a	a XI-a	a XII-a	
Ridicat	8	10	14	7	39
Moderat	24	31	44	38	137
Scăzut	16	15	16	14	61
Total	48	56	74	59	237

Distribuția pe vârste a nivelului auto-reglementării este prezentată în Tabelul 13. Se observă că elevii de 17 ani au un nivel de auto-reglementare mai ridicat decât ceilalți. Nivelul cel mai scăzut al auto-reglementării se constată la elevii cu vârsta de 16 și 18 ani.

Din Tabelul 14 reiese că mai mulți băieți decât fete au o capacitate de auto-reglementare ridicată și mai multe fete decât băieți au o capacitate de auto-reglementare moderată și scăzută. Acest lucru ne conduce la concluzia că nivelul auto-reglementării variază în funcție de sex.

Tabelul 13

*Nivelul auto-reglementării pe vârste*

Nivel auto-reglementare	Vârsta elevilor					Total
	15 ani	16 ani	17 ani	18 ani	19 ani	
Ridicat	3	9	13	8	6	39
Moderat	11	27	35	43	21	137
Scăzut	11	14	12	16	8	61
Total	25	50	60	67	35	237

Tabelul 14

*Nivelul auto-reglementării și sexul elevilor*

Nivel auto-reglementare	Sexul elevilor		Total	Procent
	Masculin	Feminin		
Ridicat	24	15	39	16,5%
Moderat	52	85	137	57,8%
Scăzut	23	38	61	25,7%
Total	99	138	237	100%

Se constată din Tabelul 15 că, în general, indiferent de preferința pentru o anumită materie, majoritatea elevilor au avut un nivel de auto-reglementare moderată. Totuși, au fost materii care s-au asociat cu un nivel de auto-reglementare scăzut: limba franceză, desenul, religia și fizica. Aceste materii, fiind din arii curriculare diferite, nu putem concluziona că preferința pentru ele ar predispune elevii la scăderea capacității de auto-reglementare. De asemenea, elevii care au preferat Informatica nu au înregistrat niveluri scăzute ale auto-reglementării.

Din corelarea stilului predominant de învățare cu nivelul auto-reglementării se poate constata că toate stilurile de învățare sunt puternic asociate cu un nivel mediu de auto-reglementare, cu ușoare tendințe spre nivel ridicat sau scăzut. Astfel, stilurile de învățare activ și teoretic tind spre un nivel scăzut al auto-reglementării, în timp ce la stilurile de învățare reflexiv și pragmatic nu este evidentă o diferență majoră între nivelurile ridicate sau scăzute ale de auto-reglementării (vezi Tabelul 16).

Tabelul 15

*Auto-reglementarea și materia preferată*

Materia preferată	Nivel auto-reglementare			Total
	Ridicat	Moderat	Scăzut	
Fără preferință	3	12	9	24
Limba română	4	8	5	17
Limba franceză	1	2	3	6
Limba engleză	2	13	4	19
Matematică	3	11	4	18
Informatică	1	5		6
Istorie	4	15	4	23
Geografie	4	20	6	30
Muzică		5	2	7
Religie	2	2	3	7
Sport	3	7	5	15
Desen		1	2	3
Psihologie	2	2	1	5
Biologie	4	22	7	33
Economie	3	3	1	7
Fizică	1	2	2	5
Chimie	2	5	2	9
Filosofie		2	1	3
Total	39	137	61	237

Tabelul 16

*Stilul de învățare și auto-reglementarea*

Stil de învățare predominant	Nivel auto-reglementare			Total
	Ridicat	Moderat	Scăzut	
Fără predominantă	5	23	6	34
Stil activ	7	32	18	57
Stil reflexiv	15	47	17	79
Stil teoretic	4	18	9	31
Stil pragmatic	8	17	11	36
Total	39	137	61	237

## CAPITOLUL V

### REZUMAT, DISCUȚII, CONCLUZII, IMPLICAȚII ȘI RECOMANDĂRI

#### **Introducere**

Lucrarea de față a avut ca scop să evidențieze relațiile care există între stilul predominant de învățare și auto-reglementarea elevilor de nivel liceal. Chestionarele referitoare la cele două variabile au fost aplicate elevilor de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București. Acest capitol conține rezumatul cercetării desfășurate și prezintă discuțiile, concluziile, implicațiile și recomandările pentru alte cercetări ulterioare.

#### **Rezumat**

În ultima perioadă se pune un accent deosebit pe eficiență, auto-reglementare, stil personal de învățare. Acestea sunt doar câteva aspecte care au determinat selectarea acestei teme de cercetare. Au fost realizate numeroase cercetări pe tema stilului predominant de învățare și pe tema auto-reglementării, dar și cu privire la corelarea acestor două variabile. Problema cercetării de față a fost formulată astfel: Există o relație între stilurile de învățare ale elevilor de nivel liceal și capacitatea lor de auto-reglementare?

Obiectivele studiului de față au fost: (a) determinarea stilului de învățare predominant al elevilor de nivel liceal, (b) analizarea stilurilor de învățare ale elevilor

în relație cu capacitatea lor de auto-reglementare și (c) identificarea posibilelor relații între stilurile de învățare, capacitatea de auto-reglementare, sex, vârstă, clasă și materia preferată.

Ipotezele formulate în Capitolul I s-au referit la existența unei relații semnificative între punctajul obținut de elevi la fiecare stil predominant de învățare și capacitatea lor de auto-reglementare.

Populația pe care au fost aplicate instrumentele a fost alcătuită din 237 elevi, atât băieți, cât și fete, din clasele IX-XII ale Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București.

Examinarea literaturii de specialitate a urmărit cele două direcții tematice: stilul predominant de învățare și auto-reglementarea elevilor și a prezentat câteva studii și rezultate obținute de alți cercetători.

Stilul unic de învățare influențează capacitatea oamenilor de asimilare a informației, modalitățile de relaționare cu cei din jur și este în strânsă legătură cu performanța academică (Al-Balhan, 2007; Mupinga, Nora și Yaw, 2006). Unii autori identifică stilurile de învățare cu stilurile cognitive sau modalitățile de învățare (Rassool și Rawaf, 2007).

Unii cercetători afirmă că preferința pentru un anumit stil de învățare este asociată cu deosebirile de sex (Lincoln și Rademacher, 2006), vârstă (Long și Coldren, 2006; Palloff și Pratt, 2003; Sheridan și Steele-Dadzie, 2005), stilul de gândire (Sheridan și Steele-Dadzie, 2005), materiile de studiu (Șirin și Güzel, 2006) sau disciplina personală (Dinakar, Adams, Brimer și Silva, 2005).

Cunoașterea de către profesor a stilului predominant de învățare al elevilor

conduce la rezultate academice mult mai bune (Al-Balhan, 2007). Chiar dacă unii profesori preferă să predea materia în acord cu stilul lor personal de învățare (Healey, Kneale și Bradbeer, 2005), totuși ei pot influența stilul de învățare al elevilor lor (Chiou și Yang, 2006).

Există mai multe clasificări ale stilurilor de învățare, în funcție de perspectiva cercetătorilor. Kolb (citată de Rassool și Rawaf, 2007) a identificat patru stiluri de învățare: divergent, asimilativ, convergent și acomodativ. Markova (1992) a identificat șase stiluri de învățare provenite din combinarea percepțiilor vizuale, auditive și kinestezice. Long și Coldren (2006) au identificat șase stiluri de învățare: competitiv, colaborativ, evitant, participativ, dependent și independent. Felder și Silverman (1988) au descris stilurile de învățare în funcție de cinci dimensiuni: senzorial/intuitiv, vizual/verbal, inductiv/deductiv, activ/reflexiv și secvențial/global.

Honey și Mumford (citați în Rassool și Rawaf, 2007) au identificat patru stiluri de învățare: activ, reflexiv, teoretic și pragmatic. Persoanele care au un stil de învățare predominant activ sunt bune animatoare, improvizează cu ușurință, sunt în permanență în căutare de noi descoperiri, acceptă riscul și sunt foarte spontane. Cei care au un stil de învățare predominant reflexiv sunt echilibrați, conștiincioși, receptivi, analitici, gândesc în ansamblu; aceștia sunt buni observatori, cercetători, foarte atenți la detalii, sunt răbdători, atenți, prudenți, puțin mai lenți și ușor distanți. Teoreticienii sunt foarte metodici, meticuloși, gândesc logic, sunt obiectivi, deseori critici și își structurează informațiile. Cei cu stil de învățare predominant pragmatic agreează experimentele, sunt foarte practici, direcți în relațiile cu ceilalți, sunt eficienți în activitățile lor și privesc toate lucrurile în mod realist.

Numeroase studii au evidențiat diferențele dintre stilurile de învățare ale diferitelor categorii de subiecți. Stilurile de învățare predominante ale studenților implicați în programe normale sau intensive au fost diferite, dar nu în mod semnificativ, astfel că cei cu program normal erau divergenți, cei cu program intensiv erau convergenți, dar stilurile lor de învățare erau echilibrate (Suliman, 2006).

Modalitățile de învățare on-line influențează pozitiv performanțele academice ale studenților cu stiluri diferite de învățare (Chen et al., 2005). Cercetările lui Lister au relevat că stilurile specifice de învățare diferențiază elevii în trei categorii: elevi care au nevoie de ajutor, elevi obișnuiți și elevi cu rezultate superioare, și că există diferențe între caracteristicile stilului de învățare al elevilor care necesită ajutor și cele ale elevilor obișnuiți (Lister, 2005).

O serie de cercetări a evidențiat faptul că elevii cu tulburări de deficit de atenție sunt mai puțin persistenți în învățare, au o motivație și responsabilitate mai scăzută decât elevii normali (Brand, 1999; Brand, Dunn și Greb, 2002; Fine, 2002; Honigsfeld și Lister, 2003). Dinakar et al. (2005) au constatat că elevii care suferă de astm au un stil de învățare preponderent kinestezic.

Wang, Wang, Wang și Huang (2006) susțin că performanțele academice sunt ierarhizate în funcție de stilul predominant de învățare, Calissendorff (2006) susține că elevii cu vârste mai mici au un stil de învățare mixt, obținut din combinația celor trei: vizual-auditiv-kinestezic, iar Lincoln și Rademacher (2006) concluzionează că femeile au un stil de învățare predominant auditiv și multimodal, față de bărbați, care preferă stilul vizual.

Auto-reglementarea se referă la procesele prin care indivizii își pot controla

gândurile, simțămintele și comportamentele. O persoană care se auto-reglementează este mai eficientă și se poate adapta cu succes în orice context al vieții (Hoyle, 2006).

Baumeister și Vohs (2007) susțin că auto-reglementarea are loc în patru etape: stabilirea unui standard, monitorizarea comportamentului în funcție de standarde, puterea voinței care ajută la atingerea standardelor și motivația care stă la baza întregului proces. Este foarte important ca țintele propuse să fie realiste, deoarece indivizii își pot auto-monitoriza progresul, clarificând lucrurile dificile, punând întrebări, făcând predicții și fiind foarte interesați de ceea ce urmează să facă (Zimmerman et al., 1996; citat de Cooper, Horn și Strahan, 2005).

Atitudinea față de dezvoltare diferă în mod considerabil la copiii supradotați comparativ cu ceilalți, prin felul în care se raportează la potențialul lor de dezvoltare, competențele actuale, capacitatea de auto-reglementare și stilul de învățare în unul sau mai multe domenii de competență (Mooij, 2008). Chiar și copiii cu dizabilități utilizează anumite strategii de auto-reglementare (Wehmeyer et al., 2003).

Auto-reglementarea este un proces care durează întreaga viață, individul perfecționându-și mereu comportamentul (Baumeister și Vohs, 2007). Procesele personale, mediul și comportamentul individual sunt factori care facilitează folosirea strategiilor de auto-reglementare (Housand și Reis, 2008). Există o strânsă legătură între auto-reglementare și co-reglementare, ele întretesându-se în cazul unei reale activități de învățare în colaborare eficientă (Volet, Vauras și Salonen, 2009).

Un rol important în îmbunătățirea capacității de auto-reglementare a elevilor îl au profesorii, care pot structura cursurile și pot utiliza anumite metode care conduc la creșterea încrederii elevilor în capacitatea lor de auto-reglementare (Cooper, Horn și



Strahan, 2005).

Cercetarea de față este una cantitativă și transversală. Subiecții au fost examinați într-un singur moment, pe parcursul semestrului al II-lea al anului școlar 2010-2011. Cei 237 de elevi selectați proveneau din clasele IX-XII ale Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București; dintre aceștia, 42% au fost băieți și 58% fete, cu vârste cuprinse între 15 și 19 ani.

Instrumentele folosite pentru colectarea datelor au fost: Chestionarul de identificare a stilurilor de învățare Honey-Alonso și „The Self-Regulation Questionnaire”, dezvoltat de Miller și Brown, tradus și adaptat pentru limba română. S-a constatat că cel mai frecvent stil de învățare este cel reflexiv (33,3%), urmat de stilul activ (24,1%), stilul pragmatic (15,2%) și, ultimul, stilul teoretic (13,1%). Cei mai mulți dintre respondenți au înregistrat un nivel de auto-reglementare moderată (57,8%), urmați de cei cu nivel de auto-reglementare scăzută (25,7%), iar cei mai puțini au înregistrat un nivel ridicat de auto-reglementare (16,5%).

Datele obținute în urma administrării celor două chestionare au fost prelucrate cu Statistical Product Package for Social Science (SPSS), versiunea 10.0 pentru Windows: s-au realizat analize descriptive, de frecvență, a fost determinat coeficientul Alpha de Cronbach, au fost efectuate analize de corelație pentru compararea scorurilor auto-reglementării cu fiecare dintre stilurile de învățare și a fost rulată ANOVA, pentru a vedea dacă există o relație semnificativă statistic între stilul predominant de învățare și auto-reglementare.

## Discuții

În această secțiune sunt prezentate și discutate rezultatele obținute în urma cercetării. Pe baza analizelor statistice s-a constatat că, între stilul activ și auto-reglementare, nu există nicio relație semnificativă din punct de vedere statistic, dar stilurile reflexiv, teoretic și pragmatic prezintă asocieri cu auto-reglementarea.

Alonso și alții (citați de Tapias et al., 2011) au propus un punctaj, folosind percentilele, pentru fiecare stil de învățare, pentru a determina nivelul preferințelor elevilor pentru un stil de învățare predominant. Astfel, avem valorile: foarte scăzut (10%), scăzut (20%), mediu (40%), înalt (20%) și foarte înalt (10%) (vezi Anexa F). Aceste rezultate demonstrează că, în general, preferințele pentru un anumit stil de învățare sunt medii.

Cercetarea efectuată de Tapias et al. (2011) au confirmat că cei mai mulți respondenți au avut un stil de învățare reflexiv, majoritare fiind fetele. În unele țări, la stilul activ și teoretic, majoritari au fost băieții, iar la stilul pragmatic, fetele; în alte țări, au predominat băieții la toate stilurile. În cadrul cercetării prezente, stilul reflexiv ocupă tot primul loc în clasament, cu mai multe fete decât băieți, iar celelalte rezultate sunt diferite. Se poate concluziona că preferința pentru un anumit stil de învățare nu este determinată de sexul respondenților, totuși stilul reflexiv este larg răspândit. Pe de altă parte, aplicarea în mai multe țări a Chestionarului Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare a demonstrat fiabilitatea și validitatea instrumentului.

Ergür (2000) și Güven (2003, citați în Şirin și Güzel, 2006) au confirmat că stilurile de învățare diferă în funcție de materiile din liceu și scorurile obținute la admiterea la

facultate. Și în studiul de față, stilul predominant de învățare a avut anumite fluctuații, în funcție de preferința elevilor de liceu pentru anumite materii școlare.

Conform lui Nevot (2008), elevii care au un stil de învățare predominant trebuie în primul rând să și-l cunoască, în sensul de a ști punctele tari, pe care să le dezvolte, și punctele slabe, pe care să le gestioneze pozitiv. Pe de altă parte, elevii care au punctaje mici la anumite stiluri de învățare trebuie să învețe să și le dezvolte pentru obținerea unor rezultate mai bune. Astfel, după un diagnostic corect, urmează prescrierea unui set de sugestii pentru prevenirea blocajelor ce pot apărea.

Auto-reglementarea, ca set de strategii cognitive, metacognitive, motivaționale și comportamentale, trebuie privită în funcție de anumite scopuri, în cazul de față, auto-reglementarea educației. Din păcate, în mod frecvent, mulți elevi nu înțeleg că principalul lor scop în școală este învățarea. Se pare că este mai des întâlnită auto-reglementarea realizărilor decât auto-reglementarea învățării (Kaplan, 2008). Este posibil ca din această cauză, să nu existe relații semnificative între stilurile de învățare și auto-reglementare.

Ipotezele formulate la începutul cercetării presupuneau existența unei relații între stilul predominant de învățare și capacitatea de auto-reglementare.

Am presupus în prima ipoteză că există relații între stilul activ de învățare și capacitatea de auto-reglementare, pe baza anumitor caracteristici ale persoanelor care au acest stil de învățare ca stil predominant: cei activi sunt creativi, inovatori, inventivi, dornici de experiențe, competitivi, soluționează probleme (vezi Anexa E). Aceste abilități ar fi trebuit să îi ajute pe cei cu stil activ să aibă o capacitate de auto-reglementare mai bună. Prima ipoteză a fost respinsă. Rezultatul se poate datora

unor blocaje pe care le-am amintit în Capitolul II, cum ar fi: teama de eșec sau lipsa de încredere în sine, care îi pot împiedica pe cei cu stil activ să facă schimbările impuse în procesul auto-reglementării.

A doua ipoteză, care presupunea existența unei relații între stilul de învățare reflexiv și capacitatea de auto-reglementare, a fost acceptată. Acest lucru se poate datora calităților pe care le au cei reflexivi: aceștia sunt atenți, asimilează cu ușurință informațiile, sunt răbdători, buni observatori, studiază comportamentul. În procesul auto-reglementării aceste caracteristici sunt foarte utile.

Cea de-a treia ipoteză a presupus existența unei relații între stilul de învățare teoretic și capacitatea de auto-reglementare. Această ipoteză s-a confirmat. Rezultatul este posibil deoarece persoanele care au un stil de învățare teoretic sunt foarte planificate, disciplinate, ordonate, sistematice, perfecționiste, caută răspunsuri la numeroase întrebări, inclusiv la cele referitoare la modalitatea proprie de învățare, la stilul personal și posibilitățile de îmbunătățire a rezultatelor academice. Tocmai aceste procese au loc pe parcursul auto-reglementării. Astfel, poate fi formulată pentru cercetări ulterioare, ipoteza că cei cu stil de învățare teoretic își pot îmbunătăți capacitatea de auto-reglementare mai mult decât o pot face ceilalți.

Ipoteza a patra a presupus că există o relație între stilul de învățare pragmatic și capacitatea de auto-reglementare a elevilor. Această ipoteză s-a confirmat. Se poate presupune că acest lucru este posibil datorită felului de a fi al celor cu stil pragmatic. Ei sunt tehnici și planificați, hotărâți și concreți, organizați, siguri pe sine, inclusiv pe realizările lor. Aceste calități par să fi contribuit major la capacitatea lor de auto-reglementare.

Ultima ipoteză presupune existența unor diferențe ale capacității elevilor de a se auto-reglementa în funcție de stilul lor predominant de învățare. Ipoteza a fost infirmată. Acest lucru se poate datora faptului că pentru fiecare stil de învățare există avantaje (calități) sau dezavantaje (blocaje), care pot varia de la un individ la altul, într-o pondere mai mare sau mai mică. La unii pot predomina calitățile aceluși stil de învățare, iar la alții pot predomina blocajele. Astfel, capacitatea elevilor de auto-reglementare variază și în cadrul aceluiași stil de învățare. Prin urmare, nu se poate concluziona că diferențele dintre elevi, în ce privește capacitatea de auto-reglementare, se datorează stilului predominant de învățare.

### **Concluzii**

Pe baza rezultatelor obținute în urma studiului, am formulat următoarele concluzii:

1. Nu există nicio relație semnificativă din punct de vedere statistic între stilul de învățare activ și capacitatea de auto-reglementare a elevilor de nivel liceal.
2. Există relații semnificative din punct de vedere statistic între stilurile de învățare reflexiv, teoretic și pragmatic, și capacitatea elevilor de nivel liceal de a se auto-reglementa.
3. Preferința elevilor pentru un anumit stil de învățare variază în funcție de vârstă, clasă, sex și materie preferată.
4. Capacitatea elevilor de auto-reglementare variază în funcție de sex, vârstă, clasă și materia preferată.
5. Nu există nicio relație semnificativă din punct de vedere statistic între stilul predominant de învățare și capacitatea de auto-reglementare a elevilor de nivel liceal.

## Implicații

Elevii pe care au fost aplicate instrumentele studiază religia, ca disciplină școlară, dar provin din clase cu profil filologic și teologic, în proporții relativ egale. În urma observării rezultatelor analizelor statistice, se ridică o întrebare: de ce la un liceu cu profil teologic, religia este foarte puțin agreată de elevi (doar 3%), comparativ cu alte materii (maximul înregistrat fiind de 13,9% la biologie)? Este posibil ca metodele de predare și evaluare folosite de profesori să nu răspundă nevoilor elevilor sau să nu fie potrivite cu stilurile lor de învățare. Sunt posibile două extreme: fie religia să devină o materie la care învățarea să se bazeze preponderent pe memorare, fie să solicite prea multe analize filosofice, care pot depăși capacitatea de înțelegere a unora dintre elevi.

Este foarte important ca profesorii să cunoască stilurile predominante de învățare ale elevilor lor, pentru a putea adapta metodele de predare-învățare în funcție de acestea, în scopul îmbunătățirii calității învățării. Procesul instructiv-educativ presupune mai multe tipuri de activități, care se pot adresa în mod special stilurilor diferite de învățare. Cea mai importantă calitate a unui profesor bun este capacitatea de a se pune în locul elevului (Nevot, 2008).

Mooij (2008) plasează procesul auto-reglementării în centrul unui triunghi format de selectarea sarcinilor de învățare (de către alții, de către cel care învață și pentru alții), învățare dirijată (dirijată de alții, dirijată de cel care învață și dirijarea altora) și evaluare (de către alții, auto-evaluare și evaluarea altora). Cele patru elemente se influențează reciproc. Rolul profesorului, în acest caz, este acela de a selecta sarcinile de învățare, de a conduce învățarea și de a folosi metode de

evaluare conform stilurilor de învățare ale elevilor săi, pentru obținerea celor mai bune rezultate.

### **Recomandări**

Pe baza rezultatelor obținute, a discuțiilor, concluziilor și implicațiilor, se recomandă următoarele:

1. Aplicarea instrumentelor de colectare a datelor la mai multe licee, cu niveluri academice diferite, unde elevii au niveluri de pregătire și specializări diferite, pentru a observa dacă există diferențe între scorurile obținute la cele două chestionare.

2. Efectuarea unui studiu pe 4 ani, începând cu elevi de clasa a IX-a, care vor fi urmăriți până în clasa a XII-a, pentru a observa dacă există o evoluție asupra stilului de învățare sau a capacității de auto-reglementare a elevilor.

3. Conștientizarea profesorilor cu privire la faptul că pot ameliora blocajele specifice fiecărui stil de învățare, pot îmbunătăți capacitatea de auto-reglementare a elevilor și îi pot ajuta să învețe mai bine, dacă își adaptează metodele de predare la stilurile lor de învățare.

4. Conștientizarea profesorilor cu privire la faptul că pot influența pozitiv preferința elevilor pentru anumite materii, adoptând metode de predare creative și specifice nevoilor intelectuale, emoționale și spirituale ale elevilor.

**ANEXA A**

**CHESTIONARUL HONEY-ALONSO DE  
IDENTIFICARE A STILURILOR  
DE ÎNVĂȚARE**



## Chestionarul Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare

### Instrucțiuni:

- Acest chestionar este conceput pentru a identifica stilul preferat de învățare. Nu este un test de inteligență sau de personalitate.
- Nu există limită de timp pentru a răspunde la chestionar. Nu vă va lua mai mult de 15 minute.
- Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Este foarte important să fiți sinceri în răspunsurile voastre.
- Dacă sunteți mai mult de acord decât în dezacord cu afirmația, bifați „Mai mult (+)”. Dacă sunteți mai mult în dezacord decât de acord, bifați „Mai puțin (-)”.
- Vă rog să răspundeți la toate întrebările.

Vă mulțumesc!

### Date personale:

1. Cod: \_\_\_\_\_
2. Clasa: \_\_\_\_\_
3. Vârsta: \_\_\_\_\_
4. Sex: \_\_\_\_\_
5. Materia preferată este: \_\_\_\_\_

### CHAEA Chestionarul Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare

Nr.crt.	Afirmația	Mai mult (+)	Mai puțin (-)
1.	Obişnuiesc să spun ce gândesc fără ocolișuri.		
2.	Sunt sigur de ce este bun și ce este rău, ce este bine și ce este greșit.		
3.	Deseori acționez fără să țin seama de consecințe.		
4.	De obicei încerc să rezolv problemele metodic și pas cu pas.		
5.	Cred că formalismul restrânge și limitează acțiunile libere ale persoanelor.		
6.	Mă interesează să știu care sunt sistemele de valori ale celorlalți și criteriile pe baza cărora acționează.		

7.	Cred că a acționa intuitiv poate fi la fel de corect ca și a acționa rațional.		
8.	Cred că cel mai important lucru este ca lucrurile să funcționeze.		
9.	Încerc să fiu conștient de lucrurile care se întâmplă aici și acum.		
10.	Îmi place ca atunci când am timp, să-mi pregătesc lucrul și să îl fac în mod conștiincios.		
11.	Sunt mulțumit când urmăresc o ordine în alimentație, în studiu, făcând un exercițiu regulat.		
12.	Când aud o idee nouă, imediat încep să mă gândesc cum să o pun în practică.		
13.	Prefer ideile originale și noutățile, chiar dacă nu sunt practice.		
14.	Accept și mă adaptez normelor doar dacă îmi servesc pentru a-mi îndeplini obiectivele.		
15.	De obicei mă simt bine cu persoanele meditative și îmi este mai greu să fiu în ton cu cele foarte spontane și imprevizibile.		
16.	Ascult mai mult decât vorbesc.		
17.	Prefer lucrurile ordonate decât pe cele dezordonate.		
18.	Când dețin orice informație, încerc să o interpretez bine înainte de a trage vreo concluzie.		
19.	Înainte de a face ceva, studiez cu atenție avantajele și dezavantajele.		
20.	Ceea ce mă motivează este dorința de a face ceva nou și deosebit.		
21.	Aproape mereu încerc să acționez în concordanță cu propriile criterii și sistem de valori. Am principii și le practic.		
22.	Într-o discuție, nu-mi place să umblu cu ocolșuri.		
23.	Nu-mi place să mă implic în mediul de muncă, prefer să mențin relații distante.		
24.	Îmi plac mai mult persoanele realiste și practice, decât cele teoretice.		
25.	Îmi este greu să fiu creativ(ă), să stric obiceiuri.		
26.	Mă simt bine cu persoane spontane și amuzante.		
27.	De cele mai multe ori spun deschis ceea ce simt.		
28.	Îmi place să analizez și să gândesc lucrurile.		
29.	Mă deranjează când lumea nu ia lucrurile în serios.		
30.	Mă atrage să experimentez și să practic ultimele tehnici și noutăți.		
31.	Sunt precaut(ă) în tragerea concluziilor.		
32.	Prefer să folosesc cât mai multe surse de informații. Adun cât mai multe date ca să reflectez mai bine.		
33.	Obişnuiesc să fiu perfecționist.		
34.	Prefer să ascult opiniile celorlalți înainte de a-mi expune opinia.		
35.	Îmi place să întâmpin viața spontan și să nu planific totul dinainte.		
36.	În discuții îmi place să observ cum acționează ceilalți participanți.		
37.	Mă simt incomod cu persoanele tăcute și foarte analitice.		
38.	Analizez deseori ideile celorlalți pentru a vedea valoarea lor practică.		
39.	Mă obosește când sunt obligat să accelerez mult munca pentru a termina într-un timp determinat.		
40.	În reuniuni susțin ideile practice și realiste.		

41.	E mai bine să te bucuri de moment decât să te bucuri gândindu-te la trecut sau la viitor.		
42.	Mă deranjează persoanele care întotdeauna doresc să accelereze lucrurile.		
43.	Aduc idei noi și spontane în grupele de discuții.		
44.	Cred că sunt mai bune deciziile bazate pe o analiză detaliată decât cele bazate pe intuiție.		
45.	Sesizez deseori inconsistența și punctele slabe din argumentele celorlalți.		
46.	Cred că este necesar de cele mai multe ori să încalci regulile decât să le împlinești.		
47.	De obicei optez pentru modalități mai practice și mai bune pentru a face lucrurile.		
48.	În general vorbesc mai mult decât ascult.		
49.	Prefer să mă distanțez de fapte și să le observ din altă perspectivă.		
50.	Sunt convins că trebuie să se impună logica și raționamentul.		
51.	Îmi place să caut experiențe noi.		
52.	Îmi place să experimentez și să pun în practică		
53.	Cred că trebuie să ajungem repede la subiect și la miezul problemei.		
54.	Întotdeauna încerc să obțin concluzii și idei clare.		
55.	Prefer să discut chestiuni concrete și să nu-mi pierd timpul cu discuții seci.		
56.	Mă deranjează când mi se dau explicații nerelevante și incoerente.		
57.	Verific înainte dacă lucrurile într-adevăr funcționează.		
58.	Fac multe ciorne înainte de a face redactarea finală a unei lucrări.		
59.	Sunt conștient că în discuții îi ajut pe ceilalți să se mențină la subiect, evitând divagarea..		
60.	Observ că deseori sunt unul dintre cei mai obiectivi și nepărtinitori în discuții.		
61.	Când ceva merge rău, nu îi dau importanță și încerc să-l fac mai bine.		
62.	Resping ideile originale și spontane și nu le văd practice.		
63.	Îmi place să cântăresc diverse alternative înainte de a lua o decizie.		
64.	De obicei privesc înainte ca să prevăd viitorul.		
65.	În discuții prefer să am un rol secundar decât să fiu lider sau cel care participă cel mai mult.		
66.	Mă deranjează persoanele care nu acționează cu logică.		
67.	Îmi este incomod să planific și să prevăd lucrurile.		
68.	Cred că scopul scuză mijloacele în multe cazuri.		
69.	Obişnuiesc să meditez asupra lucrurilor și problemelor.		
70.	Munca conștiincioasă mă umple de satisfacție și mândrie.		
71.	Încerc să descopăr principiile și teoriile pe care se bazează faptele.		
72.	Din dorința de a împlini obiectivele pot răni sentimentele celorlalți.		
73.	Nu mă deranjează să fac tot ceea ce este necesar pentru ca		

	munca mea să fie eficientă.		
74.	De obicei sunt una dintre persoanele cele mai distractive.		
75.	Mă plictisesc imediat cu munca metodică și minuțioasă.		
76.	Oamenii cred de obicei că sunt puțin sensibil la sentimentele lor.		
77.	Mă las condus de intuiție.		
78.	Dacă muncesc în grup, încerc să urmez o metodă și o ordine.		
79.	De obicei mă interesează să aflu ce gândește lumea.		
80.	Ocolesc teme subiective, ambigue și neclare.		

#### STILUL PREDOMINANT DE ÎNVĂȚARE

1. Încercuți fiecare dintre numerele la care ați indicat semnul plus (+).
2. Adunați numărul de cercuri în fiecare coloană.
3. Scrieți aceste totaluri în casetele de mai jos și astfel veți putea afla ce stil predominant de învățare aveți.

I ACTIV	II REFLEXIV	III TEORETIC	IV PRAGMATIC
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

## **ANEXA B**

### **CARACTERISTICI ALE STILURILOR DE ÎNVĂȚARE**

## ALTE CARACTERISTICI ALE STILURILOR DE ÎNVĂȚARE

<p><b>Stilul activ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creativ</li> <li>• Inovator</li> <li>• Spirit de aventură</li> <li>• Înnoitor</li> <li>• Inventiv</li> <li>• Vivace</li> <li>• Dornic de experiențe</li> <li>• Generator de idei</li> <li>• Protagonist</li> <li>• Șocant</li> <li>• Vorbăreț</li> <li>• Lider</li> <li>• Voluntar</li> <li>• Distractiv</li> <li>• Participativ</li> <li>• Competitiv</li> <li>• Dornic de a învăța</li> <li>• Soluționează probleme</li> <li>• Schimbător</li> <li>• Robust</li> </ul>	<p><b>Stilul reflexiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observator</li> <li>• Colecționar</li> <li>• Răbdător</li> <li>• Atent</li> <li>• Minuțios</li> <li>• Elaborează argumente</li> <li>• Studiază comportamentul</li> <li>• Culegător de date</li> <li>• Cercetător</li> <li>• Asimilator</li> <li>• Scriitor de rapoarte sau declarații</li> <li>• Lent</li> <li>• Prudent</li> <li>• Distant</li> </ul>
<p><b>Stilul teoretic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinat</li> <li>• Planificat</li> <li>• Sistematic</li> <li>• Ordonat</li> <li>• Sintetizează</li> <li>• Rațional</li> <li>• Gânditor</li> <li>• Perfecționist</li> <li>• Relațional</li> <li>• Generalizator</li> <li>• Caută ipoteze</li> <li>• Caută teorii</li> <li>• Caută modele</li> <li>• Caută întrebări</li> <li>• Caută concepte</li> <li>• Caută rațiuni</li> <li>• Caută explicații</li> <li>• Caută sisteme de valori, criterii</li> <li>• Inventează proceduri</li> <li>• Explorator</li> </ul>	<p><b>Stilul pragmatic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehnic</li> <li>• Util</li> <li>• Rapid</li> <li>• Hotărât</li> <li>• Planificat</li> <li>• Pozitiv</li> <li>• Concret</li> <li>• Clar</li> <li>• Sigur pe sine</li> <li>• Organizat</li> <li>• Actual</li> <li>• Rezolvă probleme</li> <li>• Aplică ceea ce a învățat</li> <li>• Planifică acțiunile</li> </ul>

**ANEXA C**

**CHESTIONARUL HONEY-ALONSO DE  
IDENTIFICARE A STILURILOR  
DE ÎNVĂȚARE ADAPTAT**

## Chestionarul Honey-Alonso de identificare a stilurilor de învățare

### Instrucțiuni:

- Acest chestionar este conceput pentru a vă identifica stilul preferat de învățare. Nu este un test de inteligență sau de personalitate.
- Nu există limită de timp pentru a răspunde la chestionar. Nu vă va lua mai mult de 15 minute.
- Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Este foarte important să fiți sinceri în răspunsurile voastre.
- Dacă nu sunteți deloc de acord cu declarația, încercuiți (1).
- Dacă nu sunteți de acord încercuiți (2).
- Dacă sunteți de acord încercuiți (3).
- Dacă sunteți total de acord încercuiți (4).
- Informațiile pe care le furnizați vor fi confidențiale și utilizate numai în scopuri de cercetare.
- Vă rog să răspundeți la **toate** întrebările. Nu lăsați nicio întrebare fără răspuns.

### **Mulumesc!**

#### Date personale:

1. Cod/Nume: \_\_\_\_\_
2. Clasa: \_\_\_\_\_
3. Vârsta: \_\_\_\_\_
4. Sex:      Masculin      Feminin
5. Materia preferată este: \_\_\_\_\_

Nr. crt.	Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
1.	Obişnuiesc să spun ce gândesc fără ocolișuri.	1	2	3	4
2.	Sunt sigur de ce este bun și ce este rău, ce este bine și ce este greșit.	1	2	3	4
3.	Deseori acționez fără să țin seama de consecințe.	1	2	3	4
4.	De obicei încerc să rezolv problemele metodic și pas cu pas.	1	2	3	4
5.	Cred că formalismul restrânge și limitează acțiunile libere ale persoanelor.	1	2	3	4
6.	Mă interesează să știu care sunt sistemele de valori ale celorlalți și criteriile pe baza cărora acționează.	1	2	3	4
7.	Cred că a acționa intuitiv poate fi la fel de corect ca și a acționa rațional.	1	2	3	4
8.	Cred că cel mai important lucru este ca lucrurile să funcționeze.	1	2	3	4
9.	Încerc să fiu conștient de lucrurile care se întâmplă aici și acum.	1	2	3	4



Nr. crt.	Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
10.	Îmi place ca atunci când am timp, să-mi pregătesc lucrul și să îl fac conștiincios.	1	2	3	4
11.	Sunt mulțumit când urmăresc o ordine în alimentație, în studiu, făcând un exercițiu regulat.	1	2	3	4
12.	Când aud o idee nouă, imediat încep să mă gândesc cum să o pun în practică	1	2	3	4
13.	Prefer ideile originale și noutățile, chiar dacă nu sunt practice.	1	2	3	4
14.	Accept și mă adaptez normelor doar dacă îmi servesc pentru a-mi îndeplini obiectivele.	1	2	3	4
15.	De obicei mă simt bine cu persoanele meditative și-mi este mai greu să fiu în ton cu cele foarte spontane și imprevizibile.	1	2	3	4
16.	Ascult mai mult decât vorbesc.	1	2	3	4
17.	Prefer lucrurile ordonate decât pe cele dezordonate.	1	2	3	4
18.	Când dețin orice informație, încerc să o interpretez bine înainte de a trage vreo concluzie.	1	2	3	4
19.	Înainte de a face ceva, studiez cu atenție avantajele și dezavantajele.	1	2	3	4
20.	Ceea ce mă motivează este dorința de a face ceva nou și deosebit.	1	2	3	4
21.	Aproape mereu încerc să acționez în concordanță cu criteriile mele și sistemul de valori. Am principii și le practic.	1	2	3	4
22.	Într-o discuție nu-mi place să umblu cu ocolșuri.	1	2	3	4
23.	Nu-mi place să mă implic în mediul de muncă, prefer să mențin relații distante.	1	2	3	4
24.	Îmi plac mai mult persoanele realiste și practice decât cele teoretice.	1	2	3	4
25.	Îmi este greu să fiu creativ(ă), să stric obiceiuri.	1	2	3	4
26.	Mă simt bine cu persoane spontane și amuzante.	1	2	3	4
27.	De cele mai multe ori spun deschis ceea ce simt.	1	2	3	4
28.	Îmi place să analizez și să gândesc lucrurile.	1	2	3	4
29.	Mă deranjează când lumea nu ia lucrurile în serios.	1	2	3	4
30.	Mă atrage să experimentez și să practic ultimele tehnici și noutăți.	1	2	3	4
31.	Sunt precaut(ă) în tragerea concluziilor.	1	2	3	4
32.	Prefer să folosesc cât mai multe surse de informații. Adun cât mai multe date ca să reflectez mai bine.	1	2	3	4
33.	Obişnuiesc să fiu perfecționist.	1	2	3	4
34.	Prefer să ascult opiniile celorlalți înainte de a-mi expune opinia personală.	1	2	3	4
35.	Îmi place să întâmpin viața spontan și să nu planific totul înainte.	1	2	3	4

Nr. crt.	Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
36.	În discuții îmi place să observ cum acționează ceilalți participanți.	1	2	3	4
37.	Mă simt incomod cu persoanele tăcute și foarte analitice.	1	2	3	4
38.	Analizez deseori ideile celorlalți pentru a le vedea valoarea practică.	1	2	3	4
39.	Mă obosește când sunt obligat să accelerez mult munca pentru a termina într-un timp determinat.	1	2	3	4
40.	În reuniuni susțin ideile practice și realiste.	1	2	3	4
41.	E mai bine să te bucuri de moment decât să te bucuri gândindu-te la trecut sau la viitor.	1	2	3	4
42.	Mă deranjează persoanele care întotdeauna doresc să accelereze lucrurile.	1	2	3	4
43.	Aduc idei noi și spontane în grupele de discuții.	1	2	3	4
44.	Cred că sunt mai bune deciziile bazate pe o analiză detaliată decât cele bazate pe intuiție.	1	2	3	4
45.	Sesizez deseori inconsistența și punctele slabe din argumentele celorlalți.	1	2	3	4
46.	Cred că este necesar de cele mai multe ori să încalci regulile decât să le îndeplinești.	1	2	3	4
47.	De obicei optez pentru modalități mai practice și mai bune pentru a face lucrurile.	1	2	3	4
48.	În general vorbesc mai mult decât ascult.	1	2	3	4
49.	Prefer să mă distanțez de fapte și să le observ din altă perspectivă.	1	2	3	4
50.	Sunt convins că trebuie să se impună logica și raționamentul.	1	2	3	4
51.	Îmi place să caut experiențe noi.	1	2	3	4
52.	Îmi place să experimentez și să pun în practică.	1	2	3	4
53.	Cred că trebuie să ajungem repede la subiect și la miezul problemei.	1	2	3	4
54.	Întotdeauna încerc să obțin concluzii și idei clare.	1	2	3	4
55.	Prefer să discut chestiuni concrete și să nu-mi pierd timpul cu discuții seci.	1	2	3	4
56.	Mă deranjează când mi se dau explicații nerelevante și incoerente.	1	2	3	4
57.	Verific înainte dacă lucrurile într-adevăr funcționează.	1	2	3	4
58.	Fac multe ciorne înainte de a face redactarea finală a unei lucrări.	1	2	3	4
59.	Sunt conștient că în discuții îi ajut pe ceilalți să se mențină la subiect, evitând divagarea.	1	2	3	4
60.	Observ că deseori sunt unul dintre cei mai obiectivi și nepărtinitori în discuții.	1	2	3	4
61.	Când ceva merge rău, nu îi dau importanță și încerc să fac mai bine.	1	2	3	4

Nr. crt.	Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
62.	Resping ideile originale și spontane și nu le văd practice.	1	2	3	4
63.	Îmi place să cântăresc diverse alternative înainte de a lua o decizie.	1	2	3	4
64.	De obicei privesc înainte ca să prevăd viitorul.	1	2	3	4
65.	În discuții prefer să am un rol secundar decât să fiu lider sau cel care participă cel mai mult.	1	2	3	4
66.	Mă deranjează persoanele care nu acționează cu logică.	1	2	3	4
67.	Îmi este incomod să planific și să prevăd lucrurile.	1	2	3	4
68.	Cred că scopul scuză mijloacele în multe cazuri.	1	2	3	4
69.	Obişnuiesc să meditez asupra lucrurilor și problemelor.	1	2	3	4
70.	Munca conștiincioasă mă umple de satisfacție și mândrie.	1	2	3	4
71.	Încerc să descopăr principiile și teoriile pe care se bazează faptele.	1	2	3	4
72.	Din dorința de a împlini obiectivele pot răni sentimentele celorlalți.	1	2	3	4
73.	Nu mă deranjează să fac tot ceea ce este necesar pentru ca munca mea să fie eficientă.	1	2	3	4
74.	De obicei sunt una dintre persoanele cele mai distractive.	1	2	3	4
75.	Mă plictisesc imediat cu munca metodică și minuțioasă.	1	2	3	4
76.	Oamenii cred de obicei că sunt puțin sensibil la sentimentele lor.	1	2	3	4
77.	Mă las condus de intuiție.	1	2	3	4
78.	Dacă muncesc în grup, încerc să urmez o metodă și o ordine.	1	2	3	4
79.	De obicei mă interesează să aflu ce gândește lumea.	1	2	3	4
80.	Ocolesc teme subiective, ambigue și neclare.	1	2	3	4

**ANEXA D**  
**CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE**

## CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE

Instrucțiuni:

Vă rog să răspundeți la următoarele întrebări, încercuind răspunsul care vă descrie cel mai bine. Dacă nu sunteți deloc de acord cu declarația, încercuiți (1). Dacă nu sunteți de acord, încercuiți (2). În cazul în care nu sunteți sigur, încercuiți (3). Dacă sunteți de acord, încercuiți (4). Dacă sunteți total de acord, încercuiți (5). Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Lucrați repede și nu stați prea mult la fiecare întrebare.

Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Neutru	Acord	Total acord
1. De obicei îmi urmăresc progresul în funcție de scopurile mele.	1	2	3	4	5
2. Comportamentul meu nu este diferit de cel al altor persoane.	1	2	3	4	5
3. Ceilalți îmi spun că întârzi prea mult timp asupra lucrurilor	1	2	3	4	5
4. Mă îndoiesc că am putea schimba lucrurile chiar dacă am încerca.	1	2	3	4	5
5. Am dificultăți în a mă hotărî asupra lucrurilor.	1	2	3	4	5
6. Sunt ușor de distras de la planurile mele.	1	2	3	4	5
7. Mă recompensez singur pentru progresele mele.	1	2	3	4	5
8. Nu observ efectele faptelor mele decât când este prea târziu.	1	2	3	4	5
9. Comportamentul meu este asemănător cu cel al prietenilor mei.	1	2	3	4	5
10. Îmi este greu să-mi dau seama de lucrurile utile în schimbarea căilor mele.	1	2	3	4	5
11. Sunt capabil să realizez țintele pe care mi le-am propus.	1	2	3	4	5
12. Amân luarea deciziilor.	1	2	3	4	5
13. Am atât de multe planuri că îmi este foarte greu să mă concentrez asupra unuia singur.	1	2	3	4	5
14. Schimb felul de a face lucrurile când văd o problemă în desfășurarea lor.	1	2	3	4	5
15. Este greu pentru mine să-mi dau seama când "m-am săturat" (alcool, mâncare, dulciuri).	1	2	3	4	5
16. Mă gândesc mult la ce cred oamenii despre mine.	1	2	3	4	5
17. Sunt dispus să iau în considerare și alte modalități de a face lucrurile.	1	2	3	4	5
18. Dacă vreau o schimbare, sunt încrezător că pot să o fac.	1	2	3	4	5
19. Când trebuie să decid cu privire la o schimbare, mă simt copleșit de alegeri.	1	2	3	4	5

20. Am probleme în a-mi urni mintea să facă ceva.	1	2	3	4	5
21. Eu nu par să învăț din propriile greșeli.	1	2	3	4	5
22. De obicei am grijă să nu exagerez când lucrez, mănânc sau beau.	1	2	3	4	5
23. Am tendința să mă compar cu ceilalți.	1	2	3	4	5
24. Îmi plac rutina și lucrurile care sunt la fel.	1	2	3	4	5
25. Am căutat sfaturi sau informații despre schimbare.	1	2	3	4	5
26. Pot să vin cu o mulțime de modalități de schimbare, dar îmi este greu să mă hotărâsc pe care să o folosesc.	1	2	3	4	5
27. Mă pot atașa de un plan care merge bine.	1	2	3	4	5
28. De obicei greșesc o singură dată ca să pot învăța ceva din greșală.	1	2	3	4	5
29. Nu învăț bine din cauza pedepselor.	1	2	3	4	5
30. Am standarde personale și încerc să trăiesc conform lor.	1	2	3	4	5
31. Mi-am stabilit căile mele.	1	2	3	4	5
32. De îndată ce văd o problemă sau o provocare încep să caut soluții posibile.	1	2	3	4	5
33. Îmi este greu să-mi stabilesc obiectivele.	1	2	3	4	5
34. Am multă voință.	1	2	3	4	5
35. Când încerc să schimb ceva, acord multă atenție asupra felului în care fac lucrurile.	1	2	3	4	5
36. De obicei judec ce fac în funcție de consecințele acțiunilor mele.	1	2	3	4	5
37. Nu-mi pasă dacă sunt diferit de majoritatea oamenilor.	1	2	3	4	5
38. De îndată ce văd că lucrurile nu merg bine, vreau să fac ceva în acea privință.	1	2	3	4	5
39. De obicei există mai multe căi de a face ceva.	1	2	3	4	5
40. Am probleme când încerc să mă ajut la îndeplinirea țintelor.	1	2	3	4	5
41. Pot să rezist tentațiilor.	1	2	3	4	5
42. Mi-am stabilit ținte pentru mine și monitorizez progresul.	1	2	3	4	5
43. De cele mai multe ori nu sunt atent la ceea ce fac.	1	2	3	4	5
44. Încerc să fiu asemenea celor din jurul meu.	1	2	3	4	5
45. Tind să fac lucrurile în aceeași manieră, chiar dacă nu funcționează.	1	2	3	4	5
46. Pot de obicei să găsesc câteva posibilități diferite când încerc să schimb ceva.	1	2	3	4	5
47. Odată ce mi-am fixat o țintă pot de obicei să-mi planific cum s-o îndeplinesc.	1	2	3	4	5
48. Am reguli pe care le păstrez în orice situație.	1	2	3	4	5
49. Dacă mă hotărâsc să schimb ceva, acord multă atenție felului în care o fac.	1	2	3	4	5
50. Deseori nu observ ce fac până când cineva nu-mi atrage atenția.	1	2	3	4	5
51. Știu foarte bine cum să fac lucrurile.	1	2	3	4	5
52. De obicei văd nevoia de schimbare înainte să o facă alții.	1	2	3	4	5

53. Sunt bun la găsirea unor modalități diferite de a obține ceea ce vreau.	1	2	3	4	5
54. De obicei gândesc înainte de a acționa	1	2	3	4	5
55. Micile probleme sau distrageri mă prind în cursă.	1	2	3	4	5
56. Mă simt rău când nu-mi îndeplinesc țintele.	1	2	3	4	5
57. Învăț din propriile greșeli.	1	2	3	4	5
58. Știu cum vreau să fiu.	1	2	3	4	5
59. Mă deranjează atunci când lucrurile nu sunt așa cum vreau.	1	2	3	4	5
60. Cer ajutorul celorlalți atunci când am nevoie.	1	2	3	4	5
61. Înainte de a lua o decizie, mă gândesc ce s-ar întâmpla dacă aș proceda într-un fel sau altul.	1	2	3	4	5
62. Renunț repede.	1	2	3	4	5
63. De obicei aleg schimbarea și sper în mai bine.	1	2	3	4	5

Anumiți itemi au scala reversibilă, astfel încât 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 și 5=1.

Afirmația	Item reversibil
1. De obicei îmi urmăresc progresul în funcție de scopurile mele.	
2. Comportamentul meu nu este diferit de cel al altor persoane.	R
3. Ceilalți îmi spun că întârzi prea mult timp asupra lucrurilor	R
4. Mă îndoiesc că am putea schimba lucrurile chiar dacă am încerca.	R
5. Am dificultăți în a mă hotărî asupra lucrurilor.	R
6. Sunt ușor de distras de la planurile mele.	R
7. Mă recompensez singur pentru progresele mele.	
8. Nu observ efectele faptelor mele decât când e prea târziu.	R
9. Comportamentul meu este asemănător cu cel al prietenilor mei.	
10. Îmi este greu să-mi dau seama de lucrurile utile în schimbarea căilor mele.	R
11. Sunt capabil să realizez țintele pe care mi le-am propus.	
12. Amân luarea deciziilor.	R
13. Am atât de multe planuri că îmi este foarte greu să mă concentrez asupra unuia singur.	R
14. Schimb felul de a face lucrurile când văd o problemă în desfășurarea lor.	
15. Este greu pentru mine să-mi dau seama când "m-am săturat" (alcool, mâncare, dulciuri).	R
16. Mă gândesc mult la ce cred oamenii despre mine.	
17. Sunt dispus să iau în considerare și alte modalități de a face lucrurile.	
18. Dacă vreau o schimbare, sunt încrezător că pot să o fac.	
19. Când trebuie să decid cu privire la o schimbare, mă simt copleșit de alegeri.	R
20. Am probleme în a-mi urni mintea să facă ceva.	R
21. Eu nu par să învăț din propriile greșeli.	R
22. De obicei am grijă să nu exagerez când lucrez, mănânc sau beau.	
23. Am tendința să mă compar cu ceilalți.	
24. Îmi plac rutina și lucrurile care sunt la fel.	R

25. Am căutat sfaturi sau informații despre schimbare.	
26. Pot să vin cu o mulțime de modalități de schimbare, dar îmi este greu să mă hotărâsc pe care să o folosesc.	R
27. Mă pot atașa de un plan care merge bine.	
28. De obicei greșesc o singură dată ca să pot învăța ceva din ea.	
29. Nu învăț bine din cauza pedepselor.	R
30. Am standarde personale și încerc să trăiesc conform lor.	
31. Mi-am stabilit căile mele.	R
32. De îndată ce văd o problemă sau o provocare încep să caut soluții posibile.	
33. Îmi este greu să-mi stabilesc obiectivele.	R
34. Am multă voință.	
35. Când încerc să schimb ceva, acord multă atenție felului în care fac lucrurile.	
36. De obicei judec ce fac în funcție de consecințele acțiunilor mele.	
37. Nu-mi pasă dacă sunt diferit de majoritatea oamenilor.	R
38. De îndată ce văd că lucrurile nu merg bine, vreau să fac ceva în acea privință.	
39. De obicei există mai multe căi de a face ceva.	
40. Am probleme când încerc să mă ajut la îndeplinirea țințelor.	R
41. Pot să rezist tentațiilor.	
42. Mi-am stabilit ținte pentru mine și monitorizez progresul.	
43. De cele mai multe ori nu sunt atent la ceea ce fac.	R
44. Încerc să fiu asemenea celor din jurul meu.	
45. Tind să fac lucrurile în aceeași manieră, chiar dacă nu funcționează.	R
46. Pot de obicei să găsesc câteva posibilități diferite când încerc să schimb ceva.	
47. Odată ce mi-am fixat o țintă, pot de obicei să-mi planific cum s-o îndeplinesc.	
48. Am reguli pe care le păstrez în orice situație.	
49. Dacă mă hotărâsc să schimb ceva, acord multă atenție felului în care o fac.	
50. Deseori nu observ ce fac până când cineva nu-mi atrage atenția.	R
51. Știu foarte bine cum să fac lucrurile.	
52. De obicei văd nevoia de schimbare înainte să o facă alții.	
53. Sunt bun la găsirea unor modalități diferite de a obține ceea ce vreau.	
54. De obicei gândesc înainte de a acționa	
55. Micile probleme sau distrageri mă prind în cursă.	R
56. Mă simt rău când nu-mi îndeplinesc țintele.	
57. Învăț din propriile greșeli.	
58. Știu cum vreau să fiu.	
59. Mă deranjează atunci când lucrurile nu sunt așa cum vreau.	
60. Cer ajutorul celorlalți atunci când am nevoie.	
61. Înainte de a lua o decizie, mă gândesc ce s-ar întâmpla dacă aș proceda într-un fel sau altul.	
62. Renunț repede.	R
63. De obicei aleg schimbarea și sper în mai bine.	R



**ANEXA E**

**CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE  
ADAPTAT**

## CHESTIONAR AUTO-REGLEMENTARE ADAPTAT

### Instrucțiuni:

- Vă rog să răspundeți la următoarele întrebări, încercuind răspunsul care vă descrie cel mai bine.
- Dacă nu sunteți deloc de acord cu declarația, încercuiți (1).
- Dacă nu sunteți de acord, încercuiți (2).
- Dacă sunteți de acord, încercuiți (3).
- Dacă sunteți total de acord, încercuiți (4).
- Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Lucrați repede și nu stați prea mult la fiecare întrebare!

Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
1. De obicei urmăresc modul în care progrez în direcția scopurilor urmărite.	1	2	3	4
2. Comportamentul meu nu este atât de diferit de cel al altor persoane.	1	2	3	4
3. Ceilalți îmi spun că zăbovesc prea mult timp asupra lucrurilor.	1	2	3	4
4. Mă îndoiesc că m-aș putea schimba, chiar dacă aș încerca.	1	2	3	4
5. Am dificultăți în a mă hotărî asupra lucrurilor.	1	2	3	4
6. Sunt ușor de distras de la planurile mele.	1	2	3	4
7. Mă recompensez singur pentru progresele mele.	1	2	3	4
8. Nu observ efectele faptelor mele decât atunci când e prea târziu.	1	2	3	4
9. Comportamentul meu este asemănător cu cel al prietenilor mei.	1	2	3	4
10. Îmi este greu să-mi dau seama dacă ar fi de vreun folos să mă schimb.	1	2	3	4
11. Sunt capabil să ating țintele pe care mi le-am propus.	1	2	3	4
12. Amân luarea deciziilor.	1	2	3	4
13. Am atât de multe planuri că îmi este foarte greu să mă concentrez asupra unuia singur.	1	2	3	4
14. Schimb modul de a realiza un lucru atunci când observ o problemă în funcționarea lui.	1	2	3	4
15. Îmi este greu să-mi dau seama când "depășesc limita" (la alcool, mâncare, dulciuri).	1	2	3	4
16. Mă gândesc mult la ce cred oamenii despre mine.	1	2	3	4
17. Sunt dispus să iau în considerare și alte modalități de a face lucrurile.	1	2	3	4
18. Dacă vreau să fac o schimbare la mine însumi, sunt încrezător că pot să o fac.	1	2	3	4
19. Când trebuie să decid cu privire la o schimbare, mă simt copleșit de variantele între care trebuie să aleg.	1	2	3	4

Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
20. Îmi este greu să trec la fapte după ce iau hotărârea de a face ceva.	1	2	3	4
21. Se pare că nu învăț din propriile greșeli.	1	2	3	4
22. De obicei am grijă să nu exagerez când lucrez, mănânc sau beau.	1	2	3	4
23. Am tendința să mă compar cu ceilalți.	1	2	3	4
24. Îmi place să am un program stabilit și îmi place ca lucrurile să nu se schimbe.	1	2	3	4
25. Am căutat sfaturi sau informații despre schimbare.	1	2	3	4
26. Îmi vin în minte o mulțime de modalități de schimbare, dar îmi este greu să mă hotărâsc pe care dintre ele să o folosesc.	1	2	3	4
27. Pot rămâne fidel unui plan care merge bine.	1	2	3	4
28. De obicei nu e nevoie să fac decât o singură greșeală ca să învăț din ea.	1	2	3	4
29. Nu învăț bine când sunt pedepsit.	1	2	3	4
30. Am principii personale și încerc să trăiesc conform lor.	1	2	3	4
31. Mi-am stabilit căile mele.	1	2	3	4
32. De îndată ce observ o problemă sau o provocare încep să caut soluții posibile.	1	2	3	4
33. Îmi este greu să-mi stabilesc obiectivele.	1	2	3	4
34. Am multă voință.	1	2	3	4
35. Când încerc să schimb ceva, acord multă atenție progresului.	1	2	3	4
36. De obicei evaluez ceea ce fac în funcție de consecințele acțiunilor mele.	1	2	3	4
37. Nu-mi pasă dacă sunt diferit de majoritatea oamenilor.	1	2	3	4
38. De îndată ce văd că lucrurile nu merg bine, vreau să fac ceva în acea privință.	1	2	3	4
39. De obicei există mai multe căi de a face un lucru.	1	2	3	4
40. Îmi e greu să fac planuri care să mă ajute la îndeplinirea țintelor.	1	2	3	4
41. Pot să rezist tentațiilor.	1	2	3	4
42. Mi-am stabilit ținte personale și îmi monitorizez progresul.	1	2	3	4
43. De cele mai multe ori nu sunt atent la ceea ce fac.	1	2	3	4
44. Încerc să fiu asemenea celor din jurul meu.	1	2	3	4
45. Tind să fac lucrurile în aceeași manieră, chiar dacă nu funcționează.	1	2	3	4
46. Pot de obicei să găsesc câteva posibilități diferite atunci când încerc să schimb ceva.	1	2	3	4
47. Odată ce mi-am fixat o țintă pot de obicei să-mi planific cum s-o realizez.	1	2	3	4
48. Am reguli pe care le păstrez în orice situație.	1	2	3	4
49. Dacă mă hotărâsc să schimb ceva, acord multă atenție felului în care o fac.	1	2	3	4

Afirmația	Total dezacord	Dezacord	Acord	Total acord
50. Deseori nu observ ce fac până când cineva nu-mi atrage atenția.	1	2	3	4
51. Știu foarte bine cum să fac lucrurile.	1	2	3	4
52. De obicei observ nevoia de schimbare înaintea altora.	1	2	3	4
53. Sunt bun la găsirea unor modalități diferite de a obține ceea ce vreau.	1	2	3	4
54. De obicei gândesc înainte de a acționa.	1	2	3	4
55. Micile probleme sau distrageri mă prind în cursă.	1	2	3	4
56. Mă simt rău când nu-mi îndeplinesc țintele.	1	2	3	4
57. Învăț din propriile greșeli.	1	2	3	4
58. Știu cum vreau să fiu.	1	2	3	4
59. Mă deranjează atunci când lucrurile nu sunt așa cum vreau.	1	2	3	4
60. Cer ajutorul celorlalți atunci când am nevoie.	1	2	3	4
61. Înainte de a lua o decizie, mă gândesc ce s-ar întâmpla dacă aș proceda într-un fel sau altul.	1	2	3	4
62. Renunț repede.	1	2	3	4
63. De obicei aleg schimbarea și sper în mai bine.	1	2	3	4

Mulțumesc!

**ANEXA F**  
**COMPORTAMENTUL VARIABILELOR**

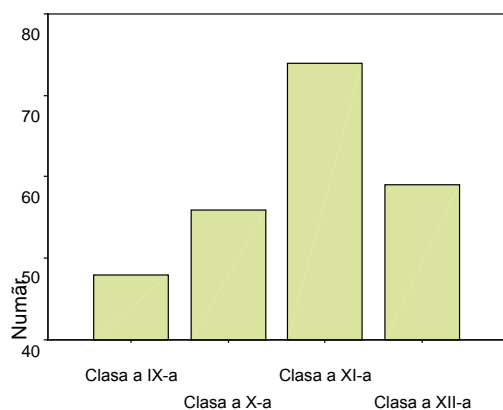
### Statistici descriptive

	N	Minimum	Maximum	Media	Deviația Std.
Vârsta elevului	237	15	19	17,16	1,22
Valid N	237				

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Masculin	99	41,8	41,8	41,8
	Feminin	138	58,2	58,2	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

### Materia preferată a elevilor

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	Fără preferință	24	10,1	10,1	10,1
	Limba română	17	7,2	7,2	17,3
	Limba franceză	6	2,5	2,5	19,8
	Limba engleză	19	8,0	8,0	27,8
	Matematică	18	7,6	7,6	35,4
	Informatică	6	2,5	2,5	38,0
	Istorie	23	9,7	9,7	47,7
	Geografie	30	12,7	12,7	60,3
	Muzică	7	3,0	3,0	63,3
	Religie	7	3,0	3,0	66,2
	Sport	15	6,3	6,3	72,6
	Desen	3	1,3	1,3	73,8
	Psihologie	5	2,1	2,1	75,9
	Biologie	33	13,9	13,9	89,9
	Economie	7	3,0	3,0	92,8
	Fizică	5	2,1	2,1	94,9
	Chimie	9	3,8	3,8	98,7
	Filosofie	3	1,3	1,3	100,0
Total	237	100,0	100,0		



Clasa de învățare activă:

### Stil de învățare activ

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	35	1	,4	,4	,4
	41	2	,8	,8	1,3
	43	2	,8	,8	2,1
	44	1	,4	,4	2,5
	45	4	1,7	1,7	4,2
	46	1	,4	,4	4,6
	47	4	1,7	1,7	6,3
	48	8	3,4	3,4	9,7
	49	4	1,7	1,7	11,4
	50	15	6,3	6,3	17,7
	51	8	3,4	3,4	21,1
	52	12	5,1	5,1	26,2
	53	11	4,6	4,6	30,8
	54	13	5,5	5,5	36,3
	55	11	4,6	4,6	40,9
	56	15	6,3	6,3	47,3
	57	13	5,5	5,5	52,7
	58	14	5,9	5,9	58,6
	59	11	4,6	4,6	63,3
	60	16	6,8	6,8	70,0
	61	12	5,1	5,1	75,1
	62	16	6,8	6,8	81,9
	63	6	2,5	2,5	84,4
	64	11	4,6	4,6	89,0
	65	6	2,5	2,5	91,6
	66	4	1,7	1,7	93,2
	67	6	2,5	2,5	95,8
	68	6	2,5	2,5	98,3
	70	2	,8	,8	99,2
	71	2	,8	,8	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

### Frecvența stilurilor de învățare

Stilul de învățare	Frecvența	Procent (%)	Procent valid	Procent cumulativ
Fără predominantă	34	14,3	14,3	14,3
Stil activ	57	24,1	24,1	38,4
Stil reflexiv	79	33,3	33,3	71,7
Stil teoretic	31	13,1	13,1	84,8
Stil pragmatic	36	15,2	15,2	100,0
Total	237	100,0	100,0	

### Itemii variabilei: Stilul de învățare activ

Cod item	Item	Media	Deviația Standard
LS03	Deseori acționez fără să țin seama de consecințe.	2,41	,78
LS05	Cred că formalismul restrânge și limitează acțiunile libere ..	3,26	,73
LS07	Cred că a acționa intuitiv poate fi la fel de corect ca și a ...	2,31	,84
LS09	Încerc să fiu conștient de lucrurile care se întâmplă aici și ...	3,49	,54
LS13	Prefer ideile originale și noutățile, chiar dacă nu sunt ...	2,77	,79
LS20	Ceea ce mă motivează este dorința de a face ceva nou și ...	3,28	,66
LS26	Mă simt bine cu persoane spontane și amuzante.	3,49	,65
LS27	De cele mai multe ori spun deschis ceea ce simt.	3,14	,75
LS35	Îmi place sa întâmpin viața spontan și să nu planific ...	2,57	,86
LS37	De cele mai multe ori spun deschis ceea ce simt.	3,09	,85
LS41	E mai bine să te bucuri de moment decât să te bucuri ...	3,07	,95
LS43	Aduc idei noi și spontane în grupele de discuții.	2,86	,74
LS46	Cred că este necesar de cele mai multe ori să încalci ...	2,21	,87
LS48	În general vorbesc mai mult decât ascult.	2,43	,89
LS51	Îmi place să caut experiențe noi.	3,30	,66
LS61	Când ceva merge rău, nu îi dau importanță și încerc să ...	2,90	,78
LS67	Îmi este incomod să planific și să prevăd lucrurile.	2,19	,76
LS74	De obicei sunt una dintre persoanele cele mai distractive.	2,92	,79
LS75	Mă plictisesc imediat cu munca metodică și minuțioasă.	2,71	,88
LS77	Mă las condus de intuiție.	2,42	,75

		Stil de învățare activ	Stil de învățare reflexiv	Stil de învățare teoretic	Stil de învățare pragmatic
N	Valid	237	237	237	237
	Absenți	0	0	0	0
Percentile	10	48.80	52.00	51.00	52.00
	30	53.00	57.00	55.00	55.00
	70	60.60	63.00	61.00	62.00
	90	65.00	67.00	65.00	66.00
	100	71.00	75.00	72.00	74.00



### Stil de învățare reflexiv

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	41	1	,4	,4	,4
	45	1	,4	,4	,8
	47	1	,4	,4	1,3
	48	3	1,3	1,3	2,5
	49	1	,4	,4	3,0
	50	7	3,0	3,0	5,9
	51	7	3,0	3,0	8,9
	52	9	3,8	3,8	12,7
	53	5	2,1	2,1	14,8
	54	10	4,2	4,2	19,0
	55	9	3,8	3,8	22,8
	56	13	5,5	5,5	28,3
	57	19	8,0	8,0	36,3
	58	16	6,8	6,8	43,0
	59	16	6,8	6,8	49,8
	60	18	7,6	7,6	57,4
	61	15	6,3	6,3	63,7
	62	11	4,6	4,6	68,4
	63	14	5,9	5,9	74,3
	64	14	5,9	5,9	80,2
	65	11	4,6	4,6	84,8
	66	9	3,8	3,8	88,6
	67	9	3,8	3,8	92,4
	68	2	,8	,8	93,2
	69	2	,8	,8	94,1
	70	7	3,0	3,0	97,0
	71	1	,4	,4	97,5
	72	3	1,3	1,3	98,7
	73	2	,8	,8	99,6
	75	1	,4	,4	100,0
Total		237	100,0	100,0	

### Stil de învățare teoretic

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	44	1	,4	,4	,4
	45	3	1,3	1,3	1,7
	46	1	,4	,4	2,1
	47	5	2,1	2,1	4,2
	48	1	,4	,4	4,6
	49	1	,4	,4	5,1
	50	8	3,4	3,4	8,4
	51	10	4,2	4,2	12,7
	52	11	4,6	4,6	17,3
	53	10	4,2	4,2	21,5
	54	13	5,5	5,5	27,0
	55	17	7,2	7,2	34,2
	56	17	7,2	7,2	41,4
	57	20	8,4	8,4	49,8
	58	12	5,1	5,1	54,9
	59	14	5,9	5,9	60,8
	60	19	8,0	8,0	68,8
	61	8	3,4	3,4	72,2
	62	18	7,6	7,6	79,7
	63	14	5,9	5,9	85,7
	64	9	3,8	3,8	89,5
	65	9	3,8	3,8	93,2
	66	5	2,1	2,1	95,4
67	2	,8	,8	96,2	
68	3	1,3	1,3	97,5	
69	1	,4	,4	97,9	
70	2	,8	,8	98,7	
71	1	,4	,4	99,2	
72	2	,8	,8	100,0	
Total	237	100,0	100,0		

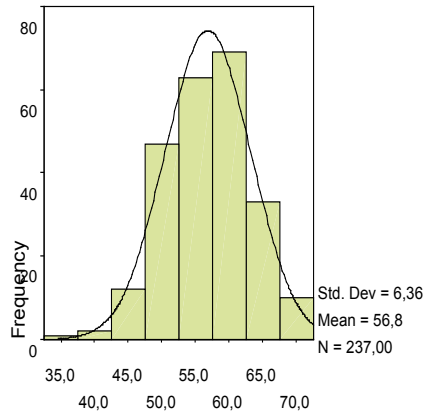
### Stil de învățare pragmatic

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	45	2	,8	,8	,8
	47	3	1,3	1,3	2,1
	48	2	,8	,8	3,0
	49	5	2,1	2,1	5,1
	50	1	,4	,4	5,5
	51	9	3,8	3,8	9,3
	52	11	4,6	4,6	13,9
	53	12	5,1	5,1	19,0
	54	14	5,9	5,9	24,9
	55	13	5,5	5,5	30,4
	56	15	6,3	6,3	36,7
	57	17	7,2	7,2	43,9
	58	8	3,4	3,4	47,3
	59	18	7,6	7,6	54,9
	60	18	7,6	7,6	62,4
	61	8	3,4	3,4	65,8
	62	20	8,4	8,4	74,3
	63	10	4,2	4,2	78,5
	64	9	3,8	3,8	82,3
	65	10	4,2	4,2	86,5
	66	12	5,1	5,1	91,6
	67	7	3,0	3,0	94,5
	68	6	2,5	2,5	97,0
	70	2	,8	,8	97,9
	71	2	,8	,8	98,7
	72	2	,8	,8	99,6
	74	1	,4	,4	100,0
Total		237	100,0	100,0	

### Statistici descriptive

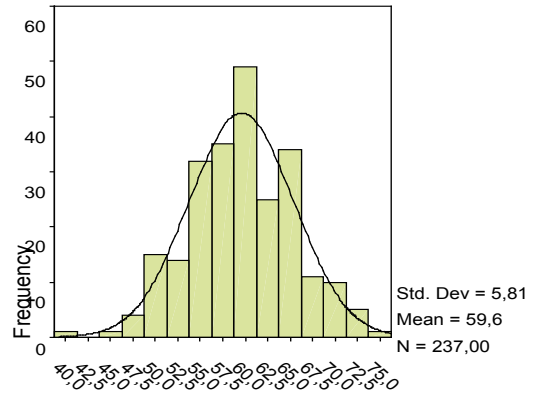
	N	Minim	Maxim	Media	Deviația Standard
Stil de învățare activ	237	35	71	56,82	6,36
Stil de învățare reflexiv	237	41	75	59,59	5,81
Stil de învățare teoretic	237	44	72	57,80	5,46
Stil de învățare pragmatic	237	45	74	58,77	5,65
Valid N	237				

**Stilul de învățare activ**



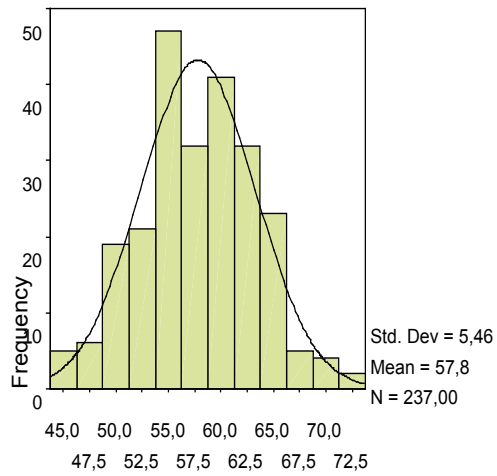
Chi-Square

**Stilul de învățare reflexiv**



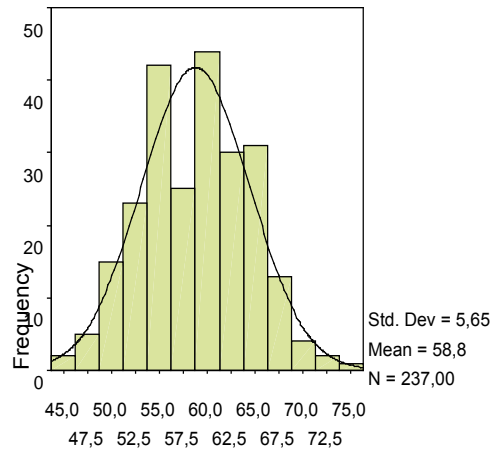
Chi-Square

**Stilul de învățare teoretic**



Chi-Square

**Stilul de învățare pragmatic**



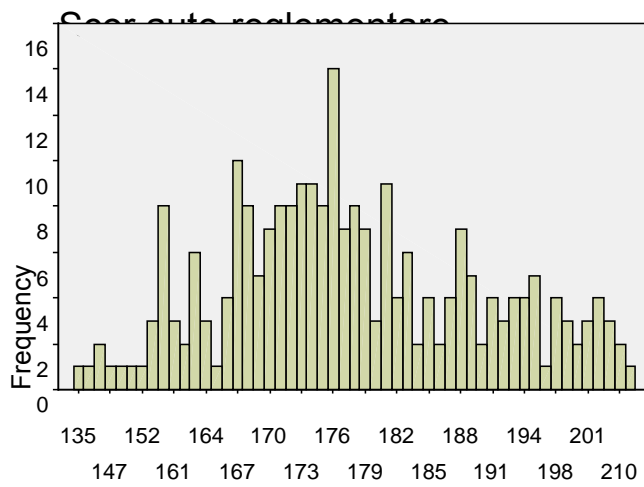
Chi-Square

### Scoruri auto-reglementare

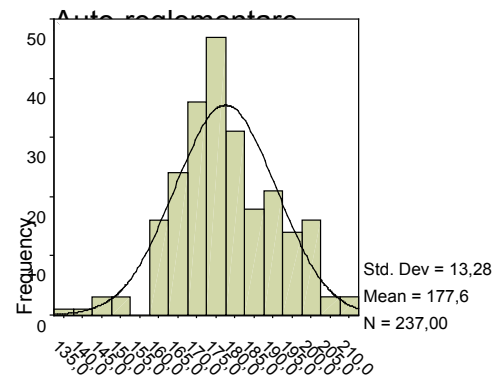
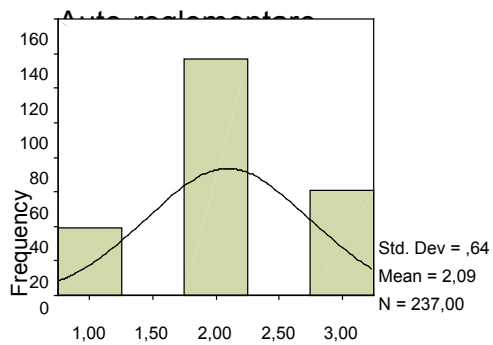
		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	135	1	,4	,4	,4
	139	1	,4	,4	,8
	146	2	,8	,8	1,7
	147	1	,4	,4	2,1
	148	1	,4	,4	2,5
	151	1	,4	,4	3,0
	152	1	,4	,4	3,4
	158	3	1,3	1,3	4,6
	159	8	3,4	3,4	8,0
	161	3	1,3	1,3	9,3
	162	2	,8	,8	10,1
	163	6	2,5	2,5	12,7
	164	3	1,3	1,3	13,9
	165	1	,4	,4	14,3
	166	4	1,7	1,7	16,0
	167	10	4,2	4,2	20,3
	168	8	3,4	3,4	23,6
	169	5	2,1	2,1	25,7
	170	7	3,0	3,0	28,7
	171	8	3,4	3,4	32,1
	172	8	3,4	3,4	35,4
	173	9	3,8	3,8	39,2
	174	9	3,8	3,8	43,0
	175	8	3,4	3,4	46,4
	176	14	5,9	5,9	52,3
	177	7	3,0	3,0	55,3
	178	8	3,4	3,4	58,6
	179	7	3,0	3,0	61,6
	180	3	1,3	1,3	62,9
	181	9	3,8	3,8	66,7
	182	4	1,7	1,7	68,4
	183	6	2,5	2,5	70,9
	184	2	,8	,8	71,7
	185	4	1,7	1,7	73,4
	186	2	,8	,8	74,3
	187	4	1,7	1,7	75,9
	188	7	3,0	3,0	78,9
	189	5	2,1	2,1	81,0
	190	2	,8	,8	81,9
	191	4	1,7	1,7	83,5
	192	3	1,3	1,3	84,8
	193	4	1,7	1,7	86,5
	194	4	1,7	1,7	88,2
	195	5	2,1	2,1	90,3
	197	1	,4	,4	90,7
	198	4	1,7	1,7	92,4
	199	3	1,3	1,3	93,7
	200	2	,8	,8	94,5
	201	3	1,3	1,3	95,8
	202	4	1,7	1,7	97,5
	205	3	1,3	1,3	98,7
	210	2	,8	,8	99,6
	212	1	,4	,4	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

### Clasificarea scorurilor la auto-reglementare

		Frecvența	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Auto-reglementare ridicată	39	16,5	16,5	16,5
	Auto-reglementare moderată	137	57,8	57,8	74,3
	Auto-reglementare scăzută	61	25,7	25,7	100,0
	Total	237	100,0	100,0	



### Clasificarea scorurilor



## **ANEXA G**

### **VALIDITATEA INSTRUMENTELOR**

## VALIDITATEA INSTRUMENTELOR

### Coeficienții de fiabilitate

#### **Stilul de învățare activ**

20 itemi

Alpha = ,7339

Item alpha standardizat = ,7395

#### **Stilul de învățare reflexiv**

20 itemi

Alpha = ,7221

Item alpha standardizat = ,7427

#### **Stilul de învățare teoretic**

20 itemi

Alpha = ,6720

Item alpha standardizat = ,6818

#### **Stilul de învățare pragmatic**

20 itemi

Alpha = ,7076

Item alpha standardizat = ,7160

#### **Auto-reglementare**

63 itemi

Alpha = ,8376

Item alpha standardizat = ,8499



**ANEXA H**  
**ANALIZA CORELAȚIILOR**

## ANALIZA CORELAȚIILOR

### Sexul elevilor – Stil de învățare predominant

		Stil de învățare predominant					Total	
		Fără predominantă	Stil activ	Stil reflexiv	Stil teoretic	Stil pragmatic		
Sexul elevilor	Masculin	Număr	14	23	29	12	21	99
		Procent	14,1%	23,2%	29,3%	12,1%	21,2%	100%
	Feminin	Număr	20	34	50	19	15	138
		Procent	14,5%	24,6%	36,2%	13,8%	10,9%	100%
Total	Număr	34	57	79	31	36	237	
	Procent	14,3%	24,1%	33,3%	13,1%	15,2%	100%	

### Vârsta elevilor – Auto-reglementare

		Clasificarea scorurilor auto-reglementare			Total	
		Ridicat	Moderat	Scăzut		
Vârsta elevului	15 ani	Număr	3	11	11	25
		Procent	12,0%	44,0%	44,0%	100,0%
	16 ani	Număr	9	27	14	50
		Procent	18,0%	54,0%	28,0%	100,0%
	17 ani	Număr	13	35	12	60
		Procent	21,7%	58,3%	20,0%	100,0%
	18 ani	Număr	8	43	16	67
		Procent	11,9%	64,2%	23,9%	100,0%
	19 ani	Număr	6	21	8	35
		Procent	17,1%	60,0%	22,9%	100,0%
Total	Număr	39	137	61	237	
	Procent	16,5%	57,8%	25,7%	100,0%	

### Stil de învățare predominant – Auto-reglementare

		Clasificarea scorurilor auto-reglementare			Total	
		Ridicat	Moderat	Scăzut		
Stil de învățare predominant	Fără predominantă	Număr	5	23	6	34
		Procent	14,7%	67,6%	17,6%	100,0%
	Stil activ	Număr	7	32	18	57
		Procent	12,3%	56,1%	31,6%	100,0%
	Stil reflexiv	Număr	15	47	17	79
		Procent	19,0%	59,5%	21,5%	100,0%
	Stil teoretic	Număr	4	18	9	31
		Procent	12,9%	58,1%	29,0%	100,0%
	Stil pragmatic	Număr	8	17	11	36
		Procent	22,2%	47,2%	30,6%	100,0%
Total	Număr	39	137	61	237	
	Procent	16,5%	57,8%	25,7%	100,0%	

### Corelații

		Stil de învățare activ	Stil de învățare reflexiv	Stil de învățare teoretic	Stil de învățare pragmatic	Auto-reglementare
Stil de învățare activ	Corelația Pearson	1,000	,009	-,058	,562	,026
	Sig. (2-tailed)		,887	,378	,000	,691
	N	237	237	237	237	237
Stil de învățare reflexiv	Corelația Pearson	,009	1,000	,708	,445	,439
	Sig. (2-tailed)	,887		,000	,000	,000
	N	237	237	237	237	237
Stil de învățare teoretic	Corelația Pearson	-,058	,708	1,000	,448	,415
	Sig. (2-tailed)	,378	,000		,000	,000
	N	237	237	237	237	237
Stil de învățare pragmatic	Corelația Pearson	,562	,445	,448	1,000	,256
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	237	237	237	237	237
Auto-reglementare	Corelația Pearson	,026	,439	,415	,256	1,000
	Sig. (2-tailed)	,691	,000	,000	,000	
	N	237	237	237	237	237

\*\* Corelația este semnificativă la nivelul 0.01 (2-tailed).

### Descriptive

#### Auto-reglementare

	N	Media	Deviația Std.	Eroarea Std.	95% Interval de confidență pentru Medie		Minim	Maxim
					Limita inferioară	Limita superioară		
					Fără predominantă	34		
Stil activ	57	173,33	14,15	1,87	169,58	177,09	135	202
Stil reflexiv	79	178,82	13,41	1,51	175,82	181,83	139	212
Stil teoretic	31	178,00	12,17	2,19	173,53	182,47	159	210
Stil pragmatic	36	179,92	13,45	2,24	175,37	184,47	158	210
Total	237	177,57	13,28	,86	175,87	179,27	135	212

### ANOVA

#### Auto-reglementare

	Suma pătratelor	df	Media pătrat	F	Sig.
Între grupuri	1407,036	4	351,759	2,029	,091
În cadrul grupului	40223,200	232	173,376		
Total	41630,236	236			

## REFERINȚE

- Al-Balhan, E. M. (2007). Learning styles in relation to academic performance in middle school mathematics. *Domes*, 16(1), 42-57. doi:10.1111/j.1949-3606.2007.tb00064.x
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. și Honey, P. (1994). *Estilos de Aprendizaje. ¿Qué son? ¿Cómo se diagnostican?* Bilbao: Mensajero.
- Baumeister, R. și Vohs, K. (2007). Self-regulation, ego depletion and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-14. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x
- Bembenutty, H. (2008). The first word: A letter from the guest editor on self-regulation of learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 5-16. doi:10.4219/jaa-2008-884
- Bembenutty, H. (2009). Feeling-of-knowing judgment and self-regulation of learning. *Education*, 129(4), 589-598.
- Boekaerts, M. și Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. și Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Brand, S. (1999). Learning-style preferences of second-through sixth-grade students medically diagnosed with attention deficit disorders (Doctoral dissertation, St. John's University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60(11), 3899A.
- Brand, S., Dunn, R. și Greb, F. (2002). Learning styles of students with attention deficit hyperactivity disorder: Who are they and how can we teach them? *The Clearing House*, 75(5), 268-273. doi:10.1080/0009850209603953
- Brown, J. M., Miller, W. R. și Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek și T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

- Calissendorff, M. (2006). Understanding the learning style of pre-school children learning the violin. *Music Education Research*, 8(1), 83-96. doi:10.1080/14613800600570769
- Chen, C. J., Toh, S. C. și Ismail, W. M. F. W. (2005). Are learning styles relevant to virtual reality? *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 123-141.
- Chiou, W. B. și Yang, C. C. (2006). Teachers' modeling advantage and their modeling effects on college students' learning styles and occupational stereotypes: A case of collaborative teaching in technical courses. *Adolescence*, 41(164), 723-737.
- Cooper, J. E., Horn, S. și Strahan, D. B. (2005). If only they would do their homework: Promoting self-regulation in High School english classes. *The High School Journal*, Feb./Mar., 10-25.
- Dinakar, C., Adams, C., Brimer, A. și Silva, M. D. (2005). Learning preferences of caregivers of asthmatic children. *Journal of Asthma*, 42(8), 683-687. doi:10.1080/02770900500265157
- Fallan, L. (2006). Quality reform: Personality type, preferred learning style and majors in a business school. *Quality in Higher Education*, 12(2), 193-206. doi:10.1080/13538320600916817
- Fearing, A. și Riley, M. (2005). Graduate students' perceptions of online teaching and relationship to preferred learning style. *Medsurg Nursing*, 14(6), 383-389.
- Felder, R. M. și Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681. doi:10.1109/FIE.2008.4720326
- Fine, D. (2002). Comparison between the learning styles of special and regular education high school studentd and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a subset of SPED adolescents. (Doctoral dissertation, St. John'ss University).
- Genovese, J. (2006). Age, sex, conscientiousness, and thinking style predict academic avoidance. *Individual Differences Research*, 4(2), 123-128.
- Graf, S., Kinshuk și Liu, T. C. (2009). Supporting teachers in identifying students' learning styles in learning management systems: An automatic student modelling approach. *Educational Technology & Society*, 12(4), 3-14.

- Hall, E. și Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalised education and training? *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255. doi:10.1080/02601370500134933
- Healey, M., Kneale, P. și Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37(1), 30-42. doi:10.1111/j.1475-4762.2005.00600.x
- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance learning university. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55-63.
- Hendry, G. D., Heinrich, P., Lyon, P. M., Barrat, A. L., Simpson, J. M., Hyde, S. J. et al. (2005). Helping students understand their learning styles: effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*, 25(4), 395-407. doi:10.1080/01443410500041706
- Honigsfeld, A. și Lister, D. (2003). Learning styles of bermudan adolescents. In R. Dunn și S. Griggs. (Eds.), *Synthesis on the Dunn and Dunn learning-style model research: Who, what, when, where, and so what?* (pp. 123-130) Jamaica, NY: St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Housand, A. și Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108-136. doi:10.4219/jaa-2008-865
- Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality*, 76(6), 1507-1526.
- Human-Vogel, S. (2006). Student's mental models of positive mood and self-regulation in learning. *South African Journal of Psychology*, 36(3), 613-633.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation and self-regulated learning: What's the purpose? *Educational Psychology Review*, 20, 477-484. doi:10.1007/s10648-008-9087-2
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*. Boston: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 41.
- Lincoln, F. și Rademacher, B. (2006). Learning styles of ESL students in community colleges. *Journal of Research & Practice*, 30(5/6), 485-500. doi:10.1080/10668920500207965

- Lister, D. O. (2005). Effects of traditional versus tactual and kinesthetic learning-style responsive instructional strategies on bermudian learning-support sixth-grade student's social studies achievement and attitude-test scores. *Research for Educational Reform*, 10(2), 24-40.
- Long, H. E. și Coldren, J. T. (2006). Interpersonal influences in large lecture-based classes. *College Teaching*, 54(2), 237-243. doi:10.3200/CTCH.54.2.237-243
- Manochehri, N. și Young, J. I. (2006). The impact of student learning styles with web-based learning or instructor-based learning on student knowledge and satisfaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 313-316.
- Markova, D. (1992). *How your child is smart: A life-changing approach to learning*. Berkeley, CA: Conari Press.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19. doi:10.1080/02671520701692551
- Mupinga, D. M., Nora, R. T. și Yaw, D. C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College Teaching*, 54(1), 185-189. doi:10.3200/CTCH.54.1.185-189
- Nevot, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*. Extras de la <http://www.estilosdeaprendizaje.es/ANevot.pdf>.
- Palloff, R. M. și Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 34.
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 22(3), 45-67.
- Ramdass, D. și Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework, *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218. doi:10.1177/1932202X1102200202
- Rassool, G. H. și Rawaf, S. (2007). Learning style preferences of undergraduate nursing students. *Nursing Standard*, 21(32), 35-41.
- Rosenfeld, M. și Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465-486. doi:10.1080/0144341042000228852

- Sheridan, M. J. și Steele-Dadzie, T. E. (2005). Structure of intellect and learning style of incarcerated youth assessment: A means to providing a continuum of educational service in juvenile justice. *The Journal of Correctional Education*, 56(4), 347-371.
- Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation and self-regulated learning: Research recommendation. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. doi:10.1007/s10648-008-9086-3
- Stoeger, H., și Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207–230. doi:10.1007/s11409-008-9027-z
- Suliman, W. A. (2006). Critical thinking and learning styles of students in conventional and accelerated programmes. *International Nursing Review*, 53(1), 73-79. doi:10.1111/j.1466-7657.2006.00445.x
- Şirin, A, și Güzel, A. (2006). The relationship between learning styles and problem solving skills among college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(1), 255-264.
- Tapias, M. G., Cué, J. L. G., Vivas, M., Rincón, J. A. S., Alonso Garcia, C. M. și Arranz de Dios, M. S. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 35-62.
- Thornton, B., Haskell, H. și Libby, L. (2006). A comparison of learning styles between gifted and non-gifted high school students. *Individual Differences Research*, 4(2), 106-110.
- Trautwein, U. și Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement - Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145. doi:10.1023/A:1023460414243
- Volet, S., Vauras, M. și Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226. doi:10.1080/00461520903213584
- Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L. și Huang, S. C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: Enhancing student achievement in web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 207-217. doi:10.1111/j.1365-2729.2006.00166.x



- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. și Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*(1), 79-91. doi:10.1023/A:1021408405270
- Wu, S. și Alrabah, S. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovation in Education and Teaching International, 46*(4), 393-403.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. și Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10213-000