

ВЛИЯНИЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА ВЪРХУ НЯКОИ АСПЕКТИ НА СТИЛОВЕТЕ НА УЧЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ ГОРНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Гл. ас. д-р Биляна Гъркова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя резултатите от реализирано в ограничена по обем извадка изследване, насочено към установяване влиянието на обучението от разстояние в електронна среда върху стиловете на учене на ученици от горна училищна възраст. Авторският инструментариум е разработен при споделяне идеята за задаване на параметрите при идентифициране стила на учене според модела на Р. Фелдер и Б. Соломон. Представянето на получените данни е с фокус върху едно от възможните измерения при изявяване предпочитанията на учащите се, а именно – преработка на информацията. Установява се, че при реализиране на обучението от разстояние в електронна среда, създадените условия в почти еднаква степен благоприятстват удовлетворяването на предпочитанията както на активен, така и на рефлексивен тип учащи се.

Ключови думи: обучение от разстояние в електронна среда; стил на учене; преработка на информацията; ученици в горна училищна възраст

В рамките на повече от година, предвид възникналите специфични обстоятелства, статут на изследователски проблем придобиват реорганизирането и провеждането на обучението от разстояние в електронна среда (и чрез други неписъствени форми на учебна дейност). Както у нас, така и в други страни, се търсят отговори на немалко въпроси, свързани с конкретни изразения на вземани от училищните институции решения относно модели, форми, методи и прийоми за организиране на учебната дейност, за степента на съотносимост на тези решения с потребностите и даденостите не само на учащите се, но и на останалите съпричастни към процеса на обучение субекти.

Динамиката на събитията и ограничените възможности за предвиждане на тяхното развитие обясняват преимущественото наличие на резултати от проучвания (в немалката си част непредставителни или доближаващи се до изследването на случай), презентиращи готовността, нагласите и осъществяването на очакванията на лицата, които имат връзка с процеса на обучение

(педагогически специалисти, учащи се, родители и др.)¹⁾. Доколкото е основателно да се обсъжда натрупването на опит като резултат от реализиране на учебната дейност от разстояние или чрез други неприсъствени форми, този опит се проблематизира и в по-широки контекстуални рамки, включващи свързани с ефективността на обучението въпроси. Фокус при подобен тип проучвания са условията, повлияващи успешната реализация на учебната дейност както на различни организационни равнища (училище, клас), така и на индивидуално-личностно равнище (при отделните свързани с осъществяването на процеса групи лица)²⁾.

При забелязаните към момента реализирани в български контекст проучвания може би по-отчетлив израз намира откроената първа линия на изследователски търсения. Но извън рамките на конкретната специфична ситуация свое съществено място имат и проучвания (както у нас, така и в чужд контекст), верифициращи широк спектър от допускания не само относно условията, предпоставящи оптимално и удовлетворяващо за всички съпричастни субекти осъществяване на учебната дейност от разстояние при използването на различен тип информационни и комуникационни технологии, но и относно обосноваваните стратегии с цел оползотворяване на тези условия. Именно при такава перспектива са открити и проучванията, дискутиращи стиловете на учене като индивидуално-личностен конструкт и най-вече – специфичните им изражения при учащи от различни възрастови групи и/или при различен образователен контекст. Последното провокира и изследването, част от чиито резултати се представят и в настоящото изложение. Търсенията в рамките на проучването са в посока дали и доколко спецификата на обучението от разстояние в електронна среда повлиява предпочитанията и предиспозициите на учениците (с фокус върху горна училищна възраст) към определен стил на учене, както и кои са по-значимите изражения на тази промяна.

Теоретични основания

Понятието учене е сред понятията, чието съдържателно изясняване и интерпретации са в ползрението на изследователи от различни области на познанието.

Като едно от базисните за психологическата наука понятия, то се съотнася обичайно с промяната в познавателен и поведенчески план като следствие от натрупания от индивида опит при взаимодействието му със заобикалящата го среда (Wollfolk 1991). Въпреки липсата на еднозначност при извеждане на присъщите му характеристики при различните изследователски перспективи.

В контекста на педагогическите търсения ученето се дискутира в тясната му обвързаност с преподаването, като елементи на специално планирания и организиран процес на обучение. И в този план на ученето в обучението се приписват характеристики като целенасоченост, рационална организираност,

реализация чрез преодоляване на противоречия, социална мотивираност, регулираност и регулируемост в ролята му на фактор за развитие на самоорганизацията (Andreev 1996). Не само познаването, но и ефективното конструиране на тези два феномена (при тяхната взаимообвързаност) се проблематизира като предпоставка за осъществяване целите на образованието (не само в социално значимия им, но и в значим за индивида план). Последното превръща в почти перманентни въпросите за емоционалната, поведенческата и когнитивната ангажираност на учениците с ученето, за типичните и присъщите им стратегии при възприемане и реагиране на обкръжаващата учебна среда. От такава перспектива същността и особеностите на индивидуалния стил на учене са актуален и ценен при изследователските търсения въпрос.

В конкретното проблемно поле като пресечна точка при поредицата от използвани термини (стратегии на учене, познавателен стил, стил на учене и др.) може да се изведе уникалният подход на индивида към ученето при базиране на силните страни и предпочитания (Dunn and Dunn 2010). Що се касае до стила на учене в частност, обичайно приписваните му специфични черти са именно предпочитаните от индивида начини на реакция (във вариант на когнитивни и/или поведенчески отговори) спрямо отделната задача, които се променят в зависимост от средата и контекста (Peterson, Rayner and Armstrong 2009). Визираната в случая пластичност на стила на учене допуска, по мнението на други автори (Reid 2005), наличието на множество двупосочни релации между елементите на поне две съвкупности от фактори. От една страна, това са обозначаващите като непосредствено определящи стила фактори (напр. личностен стил, когнитивен стил, метакогнитивни влияния и др.), а от друга – разглежданите като опосредстващи стила фактори (култура на учащия, стил на преподаване, учебна програма и очаквани резултати, динамика на учебната среда и т.н.).

Функция от изясняването на същността и особеностите на индивидуалния стил на учене в педагогически контекст са именно и въпросите относно обусловеността на тези особености. Т.е. доколко те са повлияни от стабилни личностни и/или индивидуални характеристики и имат ли влияние върху стила на учене полът, възрастта, учебно-професионалната насоченост, социокултурният контекст в индивидуалната онтогенеза на човека и др. (Mizova et al. 2014).

В условията на реализиране на обучението от разстояние в електронна среда (предвид съществуващите обективни обстоятелства) възможността за реорганизация и провеждане на учебната дейност се обезпечава чрез предоставената на училищните институции свобода за вземане на решения относно моделите, формите и инструментите за организиране процесите на преподаване и учене. Наложената и неизбежна промяна при отделните параметри на „традиционната“ учебна среда без съмнение повлиява активността, ангажираността и себеизявата на съпричастните към случването на процеса лица.

Т.е. намирането на адекватни отговори на поставените в рамките на изследването въпроси налага отчитане на присъщи за базирано на технологиите обучение (обозначено най-общо) влияния.

Резултатите от изследвания с фокус върху специфични за обучението в електронна среда характеристики, по които то по най-убедителен начин се отграничава от традиционното присъствено обучение, са основание за специалистите в съответната проблемна област за очертаване на няколко (не-дискусионни) основни линии на различия и на възможните следствия от тях (Peytcheva-Forsyth 2012):

- сегментирана структура на онлайн обучението по отношение на негови контекст, дизайн, процес, оценяване и пр., често изпълнявани от различни професионалисти (или екипи), и следствието от това – нееднозначно влияние върху постигането на оптимални търсени резултати на вероятността осигуряването на целостта на обучението да не е отговорност единствено и само на преподавателя;

- организация на екипите, предоставящи съответното обучение, което налага отчитане на факта, че реализирането на обучение в онлайн вариант не само предполага взаимодействието на лица с различен тип експертиза, но и че структурата на това взаимодействие е по-скоро хоризонтална в отлика от типичната за присъствено обучение йерархична структура на отношенията;

- „видимост“ на онлайн обучението, което позволява комуникация, учебни материали и дейности да бъдат съхранявани и респ. допълнително проследявани на база възможностите на осигуряващите случването на процеса технологии;

- отдалеченост на обучаемите и като следствие от това – по-ограничен достъп до тях от страна на преподавателите при сравнение с обучение в присъствен (в класната стая) вариант.

Уместно е да се отбележат и направените от автора на представения обзор допълнения, че специфични за обучението в електронна среда са и неизбежните промени в традиционни за процеса на обучение компоненти, като: *учебно съдържание*, чиято структура и визуализация могат да придобият отличителни по отношение на традиционните учебни материали характеристики като мултимедийност, наличие на хипертекст връзки и др.; *подкрепа на ученето* с множество (дидактическо, когнитивно, метакогнитивно, технологично и т.н.) измерения; *дизайн на конкретния курс*, предполагащ проектиране на учебни задачи, учебни материали и ресурси, процедури и инструменти за оценяване и др.

Очевидно е, че представените резултати от обзорни анализи на отличителни за обучението в онлайн среда характеристики касаят проблематизирането му като факт при естественото развитие на образователната реалност. Макар и с уговорки, в случая то може да се обозначи като „автентичен“ тип онлайн обучение, чието осъществяване се търси преднамерено при стремеж за след-

ване на тенденции и удовлетворяване на широк спектър от потребности при съвременните условия на живот.

В този ред на мисли, обучението от разстояние в електронна среда (при специфичната за повече от година ситуация не само у нас) може да се определи като електронно обучение „по необходимост“. Което неизменно променя фокуса на преднамереността и по естествен начин оказва влияние върху същността и специфичните изразения на коментираните по-горе отличителни белези. И е важен факт, който няма как да не бъде отчетен като повлияващ търсените в рамките на настоящото проучване резултати.

Но преди тяхното представяне е уместно да се упоменат и изводи от изследвания (без претенции за изчерпателност на обзора), показващи обвързаността на присъщите за учениците начини за натрупване на опит (или подходи към ученето) със специфичните за среди за електронно обучение характеристики. Данните от повечето изследвания с подобна насоченост са в подкрепа на тезата, че реализирането на учебната дейност в електронна среда не е със забележим ефект за учащи се с различни стилови предпочитания (Zhang et al. 2012, 312 – 313), без обаче по категоричен начин да се отрича фактът, че дизайнът на електронното обучение, като цяло, може да благоприятства в по-голяма степен някои стилови предпочитания за сметка на други. А някои от компонентите на обучението в онлайн среда, чието естество при близост с предпочитанията на учениците в най-голяма степен повлиява в позитивен план постиженията им, са например представянето на материала, структурата на учебните дейности и на предоставяните учебни материали, както и видът на поставяните задачи. При отделни проучвания като важни променливи (с оглед оказвано влияние върху постиженията на учениците) са установени и степента на когнитивно натоварване, възприятията на учащите се за съдържанието и изискванията в рамките на курса, представите им за спецификата на реализирано в онлайн среда обучение и не на последно място – наличието на предишен опит от такъв тип (Zhang et al. 2012).

Модел на изследването, характеристики на инструментариума, обхват

Моделът на изследването е построен на база съпоставителен анализ на резултатите от проучвания с различни предметна специфика и насоченост, чийто фокус са модели на стила на учене, и по-конкретно – операционализацията на тези модели и разработените вследствие от това инструменти. Предвид целта на изследването, удовлетворителното ѝ реализиране се приема за възможно при споделяне на идеята за задаване параметри на стиловете на учене съобразно представения от Р. Фелдер и Л. Силвърман модел на стиловете на учене (Graf et al. 2007). Взет е предвид и вариантът за операционализиране и инструментализиране на модела чрез разработения от Р. Фелдер и Б. Соломон въпросник за идентифициране стила на учене (Felder et al. 2000; Ivanov 2004). Основания

за направения избор, от една страна, са спецификите на модела – наличието на предпоставки за по-детайлно описание на стиловете на учене на база разграничение на предпочитанията на учащите се по четири основни, респ. пет в разгърнат вариант, измерения. А от друга – забелязаните в специализираната литература становища, че подобно многомерно отразяване позволява в по-голяма степен улавяне на динамиката при предпочитанията на учащите се, отколкото класифицирането на последните в някакъв вариант на краен брой групи (Graf et al. 2007). Важно е и допълнението за сравнително често изразяваните мнения, че моделът се доказва като най-подходящ при изследване стиловете на учене в контекста на обучение с интегрирани съвременни образователни технологии – електронно обучение, уеббазирано обучение и т.н. (Graf et al. 2007).

С цел идентифициране наличието на промяна при предпочитаните от учениците начини на учене в условията на обучение от разстояние в електронна среда и измеренията, чрез които тя намира най-отчетлив израз, при разработването на авторския инструментариум са формулирани твърдения, които предполагат самооценка от страна на учащите се в няколко съдържателни области (смислово съответни на четирите основни, изведени от авторите на модела, дименсии) и при отчитане на откритите при всяка една от дименсиите по-конкретни аспекти. Конструирани по този начин четири субскали допускат изявяване на предиспозициите, описание на предпочитанията и възможностите за удовлетворяването им при обучението от разстояние според:

- предпочитан начин за преработка на информацията с негови по-конкретни изразения – активно или рефлексивно;
- предпочитан за възприемане вид на информацията – сетивно или интуитивно;
- тип анализатори, чрез които външната информация се възприема най-добре – визуално или вербално;
- присъщ/предпочитан път на разбирането – глобално или последователно.

В окончателния вариант на разработената рейтинг-скала са включени 30 твърдения. Към първа, трета и четвърта субскала се отнасят по 7 твърдения, а към втора – 9 твърдения. Всяко едно твърдение се оценява по 4-степенна скала Ликертов тип, като значението на 1 е „изцяло се отнася до/за мен“, а на 4 – „изобщо не се отнася до/за мен“.

Проверката на надеждността на инструмента показва много добра вътрешна съгласуваност: α на Кронбах за целия инструмент е 0,856.

Контролираните в рамките на изследването социално-демографски характеристики са пол, клас, училище и среден успех от предишен спрямо момента на реализиране на изследването учебен срок.

Настоящото изследване (и с идеята за апробиране на инструментариума) е проведено през месец юни 2021 г. на територията на София, като участие

са взели 61 ученици от горна училищна възраст. От тях 77% са момичета, 23% – момчета; 61% са ученици в НФСГ, 15% – в 91. НЕГ, и по 11,7% – в 1. АЕГ и 2. СУ. Разпределението според класа, в който се обучават, е следното: VIII клас – 18%; IX клас – 21,3%; X клас – 27,9%; XI и XII клас – по 16,4%. 55,7% от участниците са завършили предшестващия изследването срок с отличен успех; 34,5% – с много добър, и 9,9% – с добър. Извадката е формирана по достъпност (на принципа на отзовалите се).

Анализ на резултатите от изследването

Тук е нужно отново да се отбележи, че последващият анализ няма за цел да представи индивидуалните профили на предпочитаните от участниците в изследването начини на учене, а по-скоро да опише идентифицираните в съвкупността и в отделните ѝ подгрупи тенденции. В този ред на мисли, обзорният анализ на средно претеглените стойности на оценките по поредицата от твърдения (доколкото последното е допустимо при проучвания в областта на социалните науки)³⁾ показва съсредоточеност на тези стойности около теоретичната средна. Макар и с уговорки, такъв тип данни може да се разглеждат като индикативни за наличието на почти близки степени на предпочитания към упоменатите по-горе изразения за всяко едно от измеренията на скалата.

Важно уточнение, в контекста на което е обосновано да се мислят получените данни, е и че установеното наличие на балансирані предпочитания обикновено се разглежда с по-благоприятен за успешното изпълнение на поставяните в хода на учебната работа цели и задачи ефект. Тъй като в немалка степен смисълът на дискусията за широтата на репортоара от предпочитания, на които учениците може да се позовават, е може би и дискусия за степента на съществуване на възможности за използване на начините, по които те обичайно учат. Оттук и изводите за необходимостта ефективността на обучението да се интерпретира и от перспективата на осигурено разнообразие от стимули и условия, които притежават потенциал за удовлетворяване на по-широк спектър от предпочитания.

С идеята за презентиране възможни посоки на анализ и интерпретация на данните, както и на предпоставките за по-обстоятелственото им описание, при последващото изложение ще бъдат представени регистрираните в рамките на проучването резултати само по едно от проследяваните измерения – предпочитан или присъщ начин на преработка на информацията. Както вече бе отбелязано, обичайните линии на поведение и на ангажираност с процеса обособяват два „крайни“ типа учащи се – *активни* и *рефлексивни*. За определяните като *активни учащи се* се приема, че те са склонни да запазват и да разбират информацията най-добре, когато правят активно нещо с нея, обсъждат я, прилагат я или я обясняват на другите (Felder et al. 2000).

Освен това те проявяват по-голям интерес към взаимодействието с другите и предпочитат да учат, като работят в групи, където е възможно да дискутират изучавания материал. В противовес, *рефлексивните учащи се* предпочитат да мислят и да разсъждават върху материала. В по-голяма степен удовлетворителен за този тип учащи се вариант на работа е самостоятелната (или може би в много малка група, и то с предпочитано от тях лице).

Включените в оценъчния инструмент твърдения, позволяващи описание на предпочитанията относно начините за преработка на информацията, предполагат рефлексия от страна на участниците за поредица от ситуации, обвързани с отделни компоненти или особености при осъществяване процеса на обучение. Ситуациите са описани по начин, който корелира с една от двете възможни линии при преработката на информацията и респ. наличието на утвърдителни отговори може да се интерпретира като израз на конкретен тип предпочитание, което се подкрепя или пък не от специфичния начин на реализация на обучението от разстояние в електронна среда.

Ресурсното обезпечаване на предвижданите за осъществяване в процеса на учебната работа дейности е съществен аспект при планирането му от страна на преподавателя, а инструментите за работа в електронна среда предоставят по-различни, съпоставено с традиционното присъствено обучение, възможности за това. В такъв план по-честото предварително предоставяне на разнородни по характер материали във връзка с предстоящи за обсъждане теми се оценява позитивно от половината от респондентите (50,8%) с уточнението, че то им е давало възможност за по-обстоятелствено запознаване със съдържанието и е подпомагало по-нататъшната им подготовка. Упоменатата ситуация предоставя много повече шансове за по-внимателно обмисляне и схващане на изграждащите целостта на предвиденото за изучаване съдържание факти. И обичайно се интерпретира като удовлетворяващо предпочитанията на рефлексивен тип учащи се. Почти същият дял от участниците в изследването (49,2%) възприемат коментираната при обучението в електронна среда особеност като неповлияваща положително присъщите им или предпочитани начини за „боравене“ с информацията с цел най-ефективното ѝ и резултатно осмисляне, а съответно и „научаване“. Подобен тип резултати са основание за допускането, че за споделящите такава позиция респонденти са присъщи в по-голяма степен стратегии на работа, които ги отнасят към категорията на активно учащите. Но индиректно те пораждат и въпроси относно естеството и функциите на предоставяните от преподавателите предварително ресурси – разкриват ли и друга перспектива към включеното в учебници и учебни пособия съдържание по конкретните теми и какъв тип дейности от страна на учащите се провокират.

По отношение спецификата на планираната организация на активностите в рамките на урочните занятия мненията на участниците в проучването

се характеризират с по-ясно изразени различия. И преди всичко предвид степента, в която при начина на случване на дейностите те са имали усещането за самоефективност и са постигнали удовлетворяващ ги резултат. 39,3% от респондентите отбелязват, че изключително ползотворно за тях по посока осмислянето и усвояването на учебното съдържание е отделянето в рамките на учебните занятия на време за обсъждане на изучаваното както с учителя, така и със съучениците. Създаването на условия и осигуряването на предпоставки за по-активна комуникация или междуличностно взаимодействие между включените в процеса на обучение лица се разглежда като благоприятно, респ. подпомагащо преди всичко описваните като активни учащи се. Първото допускане по отношение на този резултат е, че за споделящите тезата участници в изследването характерен белег на предпочитанията за учене е взаимодействието с останалите по повод на изучаваното съдържание и те съумяват да оползотворят всеки един вариант на предоставена възможност за взаимодействие. Другото допускане е свързано с останалата почти в 1,5 пъти по-голяма част от респондентите, които отбелязват, че конкретният факт по-скоро (37,7%) или изобщо (23%) не се отнася до тях. Категорично становище, че те не се характеризират с афинитет към ситуации в хода на учебната работа, предполагащи понаситени интеракции, не е съвсем обосновано. Тъй като е възможно (и тук е доста показателен значителният дял на некатегоричните отговори) за една част от участниците в изследването предоставените възможности за взаимодействие по повод изучаваното учебно съдържание да не са били достатъчно интензивни, поради което, като цяло, са и неудовлетворителни за тях. Т.е., макар и с уговорки заявено, в по-неблагоприятна ситуация попадат онази част от учащите се, за които по-присъщо от аспекта на преработката на информацията е активното „манипулиране“ с отделните ѝ съдържателни компоненти.

В подкрепа на споделеното до момента са и получените резултати при две други от включените в субскалата твърдения. По своя замисъл те визират ситуации, които изначално се разглеждат като необезпечаващи предпочитанията на всеки един от двата типа учащи се (в единия случай – активни, а в другия – рефлексивни) и използването в такива ситуации на прийоми, които се приемат за полезни в посока минимизиране на неблагоприятните влияния.

Повече от половината от участниците в изследването (23% – изцяло, и 39,3% – по-скоро) споделят тезата, че при обучението от разстояние в електронна среда много по-често, отколкото преди, времето за споделяне на идеи и поставяне на въпроси във връзка с изучаваното съдържание е било ограничено, поради което в процеса на самоподготовка се е налагало да търсят някои от съучениците си с цел взаимно подпомагане по отношение

осмислянето и разбирането на учебното съдържание. От позицията на авторите на модела за стилове на учене, на който са базирани и параметрите на настоящото изследване, описаните при коментираното твърдение прийоми на работа са удачни за активен тип учащи се в случаи, при които учебната ситуация не предоставя достатъчно съотнесими с предпочитанията им стимули и условия.

Близка по характер тенденция се наблюдава и при дадените от страна на участниците в изследването оценки във връзка с наличието на оптимално в рамките на учебните занятия време за запознаване със съответното съдържание и за осмисляне на изучаваните нови факти. От гледна точка на малко повече от половината от респондентите (55,7%), като цяло, то е било ограничено, поради което и с цел улесняване схващането на преподавания материал най-често им се е налагало да си водят кратки бележки на казаното от учителя. Упоменатата стратегия за подпомагане на собственото учене се разглежда като удачен вариант за учащи се с преимуществени предпочитания към рефлексивен тип преработка на информацията. По подобен начин представени данните, сравнително нееднозначно показват липсата на по-категорично разграничение сред участниците в изследването по отношение предиспозициите за учене от аспекта на преработка на информацията. Т.е. много по-обосновано е твърдението за наличие на динамика в предпочитанията (респ. и регистрираните самооценки). Тази динамика безспорно може да е следствие и от факта, че в рамките на настоящото изследване търсените от участниците самооценки са в контекста на комплексен и многовариативен феномен (обучението – отбелязано накратко), което означава, че изграждането на обобщена перспектива при всяко едно от участвалите в проучването лица, по различни начини и в различна степен може да бъде повлияно от предметни контексти, актуализирани в съзнанието като значими учебни ситуации, специфика на средата при реализиране на онлайн обучението и др. По-обстоятелствен анализ на получения след кростабулиране на данните за двете твърдения резултат показва именно обсъжданата динамика. 44,3% от участниците в изследването заявяват изцяло или отчасти като присъщо за тях използването и на двете „компенсаторни“ стратегии. И съвсем малък дял от респондентите може да се разглеждат като имащи по-отчетливи предпочитания към индикативното за активен тип (11 от всички респонденти) или рефлексивен тип (7 от участниците) поведение при боравене с предоставяната в рамките на учебните дейности информация.

В такъв план може да се дискутират и становищата за степента, в която по-ограничените възможности за работа по задачи с практическа насоченост по време на обучението от разстояние в онлайн среда са оказали влияние върху осмислянето и усвояването на учебното съдържание без напрежение. Около $\frac{1}{4}$ от участниците в проучването (26,2%) изразяват не-

одобрение на описаната ситуация в хода на учебната работа и категорично заявяват, че липсата ѝ е повлияла в негативен план разбирането и запомнянето в повече детайли на предвидената за изучаване информация. Почти същата част от участниците (24,6%) обаче не разглеждат работата по задачи с практическа насоченост като съществена и необходима предпоставка за усвояване на предвиденото за изучаване учебно съдържание с лекота. И ако първият тип позиции се отнасят обичайно за активните учащи се, а вторите – до рефлексивните, то наличието на некатегорични становища по повод на ситуациите сред останалата половина от участниците в изследването отново може да се интерпретира като израз на балансиран тип предпочитания.

Последният компонент от учебната работа, в контекста на който се изследват проявленията на предпочитанията за учене от аспекта на преработката/осмислянето и усвояването на информацията са предвижданите и задавани като самостоятелни или за домашно дейности и задачи. Тяхното естество и форма неизбежно провокират различен тип ангажираност както в хода на изпълнението, така и по отношение на постиганите резултати. 57,4% от респондентите отбелязват, че в подкрепа по-задълбоченото обмисляне на изучаваните въпроси и оттам улесняващо процеса им на учене е било по-честото поставяне на задания, свързани с разрешаване на казуси или изпълнение на проекти. Макар в замисъла на проучването описаната ситуация да е мислена по-скоро като индикативна за удовлетворяване на предпочитания на рефлексивен тип учащи се, не може да не се отбележи, че задания от подобен характер в немалка степен биха ангажирали без напрежение и учениците с афинитет към приложението и изследването в практически план на изучаваното съдържание. В такава посока може да се обсъждат и становищата на около $\frac{1}{4}$ от участвалите в проучването лица (26,2%), които заявяват, че подобен факт по-скоро не се отнася до тях. Близки до коментираното вече съотношение са и споделяните от страна на учениците оценки, че по-честото поставяне преди всичко на задачи за индивидуална работа, с осигурено от тяхна гледна точка оптимално време за работа, е било изключително благоприятно за тях и им позволило постигането на възможно най-добри резултати.

Доколко забелязваната динамика в оценките при поредицата от включени в субскалата твърдения е съществена и значима е проверено чрез използване възможностите на непараметричната статистика. С оглед търсените изводи, е използван критерият на Фридман (приложим при сравняване на ординални, рангови променливи и качествени променливи, които имат различно от нормалното разпределение при повече от две зависими извадки). Получените резултати при тази проверка не дават основание забелязваните промени да се разглеждат като съществени, т.е. разликите в оценките как-

то за твърденията от субскалата, като цяло, така и при отделните подгрупи твърдения, корелиращи с възможните аспекти при преработката на информацията, не са статистически значими.

Дали наблюдаваните социално-демографски характеристики (пол, клас, училище, успех от предшестваша реализацията на изследването срок) обуславят различия в позициите на участвалите в проучването лица, отново е проверено чрез поредица от непараметрични тестове. Установява се, че нито една от тези характеристики не предполага значими и съществени различия в оценките по което и да било от включените в субскалата твърдения. Подобна констатация привидно „противоречи“ на изводи от обвързани с настоящото проблемно поле изследвания, според които полът и направлението на подготовка (изразяващо се чрез профила на съответното училище) в значителна степен повлияват предиспозициите и предпочитанията на учениците при начините на усвояване, затвърждаване и приложение на информацията (Mizova et al. 2014). Констатираният факт на несъвпадение на установени резултати може да се обясни най-напред със спецификата на самите проучвания и особеностите на използвани инструменти. Както вече бе подчертано, настоящото проучване няма диагностичен характер, както и не предполага очертаване моментен (или по-константен) профил на индивидуално-личностните стилове на учене. Настоящото проучване показва тенденции в оценките на ученици от горна училищна възраст за степента, в която наличието на определен тип промяна при цялостната ситуация на обучение от разстояние в електронна среда е съответствала на някои присъщи им прийоми на работа и доколко това съответствие е подпомагало или пък възпрепятствало постигането на удовлетворителен от индивидуална гледна точка резултат. Не може да не се отбележи и че в случая се презентират резултатите от апробиране на инструментариума в ограничена по обем извадка, което също е от значение за възможностите за търсене на по-детайлни взаимовръзки между отделни елементи на установените факти и респективно – анализиране на изразенията им.

Заключение

Специфичните условия на подготовка и реализиране на обучението от разстояние в електронна среда неизбежно повлияват предпочитаните от учащите се начини на учене, както и използвани от тях стратегии и прийоми с цел постигането на оптимални спрямо поставяните изисквания резултати. Макар и с уговорки, получените в рамките на изследването данни са основание за допускането, че за обхванатите в проучването лица изначално (или като цяло) са присъщи балансиран тип предпочитанията относно начините на учене и при условията и на онлайн обучение се създават благоприятни предпоставки за удовлетворяването им. Анализът на спецификата на стиловете

на учене от перспективата на преработка на информацията води и до предположението, че цялостната идея и начинът на осъществяване на обучението от разстояние провокират и подпомагат в известна степен преди всичко съотносителите с рефлексивния ѝ аспект линии на поведение. Дали фактори (и кои по-конкретно), свързани с обезпечеността на обучението в електронна среда, са значима причина за това, е въпрос, чиито отговори може да се търсят извън рамките на настоящото изследване. Но е коректно да се отбележи, че забелязаните в случая тенденции не може да не се осмислят и като следствие от спецификата на предметна подготовка на училищата, част от чиито ученици са взели участие в проучването. Както и като обвързани с факта, че по-голяма част от участвалите лица са в последните години на училищното си обучение, което предполага по-високи равнища на самоконтрол, самоорганизация и на изградени умения за успешно адаптиране към естествената за учебна среда динамика. Поради което и генерализирането на направените в рамките на изложението изводи по посока благоприятстващо или пък не влияние на спецификата на обучението от разстояние върху стиловете на учене на учениците от горна училищна възраст е неуместно. Но с идеята, че тези изводи разкриват полезна перспектива както в полето на изследователските търсения, така и по отношение на вземани решения и реализирани избори с цел оползотворяване условията на всеки един отделен тип среда на обучение.

БЕЛЕЖКИ

1. Христова, А., и др., 2020. Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. София: Институт за изследвания в образованието [последно посетен 25 юли 2021]. Достъпен на: https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/11/Otsenka-vazdeystviето-na-ORES_ИО.pdf
2. МОН, 2021. Обучение от разстояние в електронна среда 2020 – 2021: Последствия и поглед напред (Основни тенденции в системата на образованието по време на пандемията от COVID-19 и препоръки за ефективно и безопасно протичане на учебната 2021/2022 година) [последно посетен 28 юли 2021]. Достъпен на: <https://www.mon.bg › upload › Обучение+от+ра... pdf>
3. Коев, Б., и др., 2013. Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки. София: Изток – Запад.
4. Felder, R. M., и др., 2000. Learning Styles and Strategies. [последно посетен 20 март 2021]. Достъпен на: <https://www.andrews.edu/services/ctcenter/career-center/learning-stylesstrategies/learning-styles-and-strategies.pdf>

5. Graf, S., и др., 2007. In-Depth Analysis of the Felder-Silverman Learning Style Dimensions. *Journal of Research on Technology in Education* [онлайн] **40** (1), 79 – 93 [последно посетен 18 юни 2021]. Достъпен на: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ826065.pdf>
6. Hanzelka, L. A., 2013. Learning styles: A viable approach to instruction? [последно посетен 30 май 2021]. Достъпен на: <https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=hpt>
7. Reid, G., 2005. *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing [последно посетен 8 юли 2021]. Достъпен на: <https://www.perlego.com/book/861535/learning-styles-and-inclusion-pdf>
- Zhang, L., et al., 2012. *Handbook of Intellectual Styles (Preferences in Cognition, Learning, and Thinking)*. New York: Springer Publishing Company [последно посетен 18 юни 2021]. Достъпен на: <https://www.springerpub.com/handbook-of-intellectual-styles-9780826106674.html>

ЛИТЕРАТУРА

- АНДРЕЕВА, Л., 1998. *Христоматия по психология на познанието*. София: ЛИК.
- ИВАНОВ, И., 2004. *Стилове на познание и учене*. Шумен: Епископ К. Преславски.
- МИЗОВА, Б. и др., 2014. Изследване на връзката стилове на учене и индивидуални характеристики на учениците в горна училищна възраст. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, **2**, 30 – 45.
- ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ, Р., 2012. За качеството на електронното обучение. В: *Четвърта национална конференция с международно участие по електронно обучение във висшето образование*. Свищов: Ценов. 32 – 48.
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С. и др., 2008. *Педагогика*. София: Св. Кл. Охридски.

REFERENCES

- ANDREEVA, L., 1998. *Hristomatiya po psyhologiya na poznaniето*. Sofia: LIK [In Bulgarian].
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., et al., 2008. *Pedagogy*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [In Bulgarian].
- IVANOV, I., 2004. *Stilove na poznanie I uchene*. Shumen: Ep iskop K. Preslavski [In Bulgarian].
- MIZOVA, B. et al., 2014. Izsledvane na vrazkata stilove na uchene I individualni harakteristiki na uchenitsite v gorna uchilistna vazrast. *Spisanie na Sofiitskiya universitet za obrazovatelni izsledvaniya*, (2), 30 – 45 [In Bulgarian].

PEYCHEVA-FORSYTH, R., 2012. Za kachestvoto na elektronното obuchenie. In: *Chetvarta natsionalna konferentsiya s mejdunarodno uchastie po elektronno obuchenie vav vissheto obrazovanie*. Svishtov: Akademichno izdatelstvo Tsenov, 32 – 48 [In Bulgarian].

THE IMPACT OF THE ONLINE DISTANCE EDUCATION'S SPECIFICS ON SOME ASPECTS OF THE LEARNING STYLES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article presents the results of a limited sample study that is aiming at establishing the impact of distance learning in an electronic environment upon the learning styles of high school students. The author's questionnaire was developed by sharing the idea of setting the parameters in identifying the learning style according to the model of R. Felder and B. Soloman. The presentation of the collected data focuses on one of the possible dimensions in the presentation of the preferences of the learners – or the information processing. It is established that the conditions created almost equally, favour the satisfaction of the preferences of both active and reflective types of learners' preferred learning styles are satisfied when implementing distance learning in an electronic environment.

Keywords: distance education; learning styles; information processing; high school students

✉ **Dr. Bilyana Garkova, Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-7945-7390

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: bgurkova@uni-sofia.bg