

СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНЕ И МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕ

Румяна Милкова

Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“

Резюме. Статията насочва вниманието на специалистите по дидактика и педагогическа психология към въпросите, свързани със съвременните стратегии за учене и най-актуалните и препоръчвани модели на обучение в нашето съвремие. Чрез тях се търси възможността ученето да се превръща от пасивен процес на акумулиране и използване на знания, насочван и опосредстван от сложна система от външни фактори, в активен и конструктивен процес, насочен към личностното развитие на индивида.

Keywords: learning strategies, models of education, learners, educational activities, personal development

Въведение

През последните десетилетия психологията на образователната дейност и дидактиката разработват проблемите за търсене на нови стратегии за учене и модели на обучение. Те трябва да създават условия, при които успеваемостта да е по-голяма, изразходването на психическа и физическа енергия – по-малко, нивото на развитие на логическото и критическото мислене у децата да се повишава, уменията за приложение на знанията в практиката да са по-комплексни, в процеса на обучение да са налице по-динамични взаимодействия между учителите и учениците. По този начин ученето се превръща от пасивен процес на акумулиране и използване на знания, насочван и опосредстван от сложна система външни фактори, в активен и конструктивен процес, насочен към личностното развитие на индивида.

П. Фрес и Ж. Пиаже (1973), К. Мецгер (1998), J. Vermunt (1998), J. Biggs (1979), A. Baddeley (1978) създават няколко нови модела за обучение върху основата на стратегиите за учене. Те се опират на теорията за информацията и механизмите за преработката ѝ, когнитивно-информационния подход при анализа на системите, бихейвиоризма, теорията на компютърните системи, лигвистичните теории. При изследване на стратегиите за учене задължително се взема предвид и създаденият теоретичен модел за пренос на адекватно преработената информация. „Основа на процеса на учене според П. Фрес и Ж. Пиаже е процесът на формиране (при участието на предишния опит и следова-

телно паметта) на синтез или структури на обектите-събития, възникващи в резултат на перцептивната дейност и ответните реакции на организма. Тези структури могат да бъдат три типа: когнитивни, сензомоторни, кинестетически“ (Фрес & Пиаже, 1973: 126).

Според J. Biggs (1979) преносът на информацията се влияе не само от обясненията, инструкциите на учителя и спецификата на поставените задачи, но и от въздействието на учебната среда, атмосферата в процеса на обучение. Успешното изпълнение на поставените задачи зависи от степента, до която въздействието на паметовата система позволява успешен пренос на усвоените по-рано знания по време на обучението.

За К. Метцгер стратегиите за учене са характеристика на самостоятелното учене и гаранция за сериозен учебен успех. Той пише, че „качеството на процеса на учене зависи от два фактора. Първо, учениците с високи постижения имат високодиференцирани, гъвкаво организирани специални знания, включително свързани и със специалността умения, както и професионална мотивация. Второ, те се отличават с висока самостоятелност при ученето, която може да се характеризира, както следва: те се чувстват лично отговорни за ученето, гъвкави са и подхождат стратегически. „Стратегически“ означава, че те сами съзнателно направляват ученето си, т. е. планират, провеждат, контролират и адаптират, като за целта трябва да разполагат с репертоар от стратегии за учене, измежду които да избират. Поради това **стратегииите за учене се схващат като мислене и начини на действие на учащия за формиране на учебния процес и постигане на учебните цели**, при което тези мисли и начини на действие се прилагат волево, насочено – т. е. според ситуацията – и с умение“ (Metzger, 1998: 117–118).

Съобразно учебната ситуация и личностните качества на обучаемия, изборът и приложението на стратегия за учене се обуславя от три сериозни фактора – степен на владеење на знанията до момента, развитие на волевите процеси и самостоятелния избор и насочване. Така се оформят генералните стратегии за учене, които могат да бъдат приложени в различни учебни ситуации, да се диференцират, без да се противопоставят на специфичните за научната област (учебна дисциплина, учебен предмет) стратегии. „Ученето, според Л. Десев, е вечна категория. То има право на съществуване в съзвездието от непреходни общочовешки ценности. Психологията на ученето разполага с необятно „работно поле“ (Десев, 1993: 28).

При съзнателната човешка дейност ученето е средство и условие за промяна на биологичните предразположения на личността и превръщането им в общественозначими качества и свойства за развитие на мисленето, овладяване на професионални, нравствени, светогледни знания.

I. Същност на стратегиите за учене и моделите на обучение

Дидактиката разработва въпросите за новите модели на обучение и учене. Чрез тях се осигуряват оптимални условия за повишаване на резултатите от

учебната дейност не толкова в количествен, колкото в качествен аспект, като по този начин взаимоотношенията между преподаватели и обучаеми стават по-динамични. Така ученето се превръща в активен и конструктивен процес, насочен към развитие на интелекта и познавателните способности на личността.

A. Baddeley (1978), J. Vermunt (1998), J. Biggs (1979), Ch. Metzger (1998; 1998) предлагат редица **модели на обучение**, изградени върху нови, съвременни **стратегии за учене**. Авторите изхождат от теорията за информацията и механизмите за преработката ѝ, когнитивно-информационния подход при анализа на системите, бихейвиоризма, теорията на компютърните и съвременните лингвистични системи. При анализа на стратегиите за учене под внимание се взема създаденият и функциониращ модел за пренос на адекватно преработената информация. Посочените автори издигат идеята за наличието на две нива на преработка на информацията в процеса на обучение – дълбинно и повърхностно.

Моделираните в последните десетилетия **две теоретични парадигми** за изследване на стратегиите на учене – теорията за преработка на информацията и проучване на стратегиите за учене чрез използване на тестове и интервюта със студентите, са едни от най-успешните опити за изучаване на този сложен дидактически проблем.

Теорията за преработка на информацията изследва процесите на възприемане, интерпретиране, съхраняване и използване на възприетата информация, благодарение на която личността формулира хипотези, взема конкретни изследователски решения и насочва поведението си в посока на издигнатите цели. Във времето на насищане на научните изследвания с модерни информационни и комуникационни технологии (ИКТ) са налице условия за моделиране на алтернативни форми на интелектуалните процеси, които се реализират по подобие на дейността на компютърните системи.

В първата парадигмална концепция са развити два модела, чрез които се изследват стратегиите за учене: „Модел за равнищата на преработка на информацията“ (Levels of Processing Model), разработен от F. Craik, R. Lockhart, и „Теоретичен модел за пренос на адекватно преработената информация“ (Transfer of Appropriate Processing Theory), изведен от N. Entwistle, H. Roediger, T. Blaxton, E. Tulving.

В модела за равнищата на преработка на информацията са изведени две специфични закономерности. Първата е свързана с положението, че механичното повторение на усвоения по-рано учебен материал не е резултатна стратегия за учене, особено в дидактически ситуации, при които е необходимо припомняне на стимулите за учене, отколкото разпознаването им. Втората се отнася до това, че запомнянето на информацията може да се улесни чрез смяна на особеностите при кодирането ѝ.

Вторият модел извежда на преден план идеята, че преносът на информация се влияе не само от инструкциите на преподавателите към учащите и от особеностите на поставените задачи, но и от въздействието на учебната среда върху процеса на учене. В този модел се приема твърдението, че успешното

изпълнение на поставените задачи зависи от степента, до която действието на системата на паметта на личността позволява пренос на усвоените по-рано знания по време на етапите на обучение.

Втората парадигмална концепция насочва вниманието на изследователите към специфичните компоненти на образователния контекст, където обект на изследване са мотиви и стратегии за учене, изграждащи разнообразни подходи към процеса на обучение от страна на учениците и студентите. За основа на тази парадигма се вземат становищата и позициите на обучаемите, получени чрез специално подготвени тестове и интервюта. В тях те излагат своето отношение към качеството и начините на преподаване, учебните си намерения и очаквания. Изследваните лица отбелязват, че въпросите, които се задават с цел установяване на използваните стратегии на учене, помагат за изграждане на умения за евристично и критическо мислене, за свързване на знанията в ясна логическа последователност, за интегриране на новите знания с усвоените по-рано и за осъществяване на трансфер в близки и сродни научни теоретически и практически области.

J. Biggs (1979) установява т. нар. „обратим ефект на влиянието“ на равнищата на преработка на информацията върху стратегиите за учене. Предлага модел, съдържащ три компонента: предсказване–процес–резултати. При него ученето се изследва като активен и конструктивен процес. По този начин връзката между подхода към ученето и учебните резултати се опосредства от фактора „личностно отношение към ученето“. Индивидуалните различия се отнасят към мотивите и стратегиите за индивидуалното поведение на студента в процеса на обучение.

За J. Vermunt (1998) ученето е конструктивен процес, свързан с когнитивната преработка на информационните потоци. Той търси взаимовръзки между отделните части на учебния материал, запомнянето на определен вид информация и конкретните логически разсъждения и анализи на учащите. Ориентацията на обучаемите към ученето е област на преплитане на лични цели, мотиви, очаквания, намерения, нагласи, съмнения, които се пораждат в процеса на обучение, и всеки от тях ги преодолява съзнателно, активно и целенасочено. Учащите трябва не само да разполагат със стратегии за учене, но и непрекъснато да ги усъвършенстват в зависимост от учебните ситуации. Това се налага от факта, че между качеството на приложените стратегии на учене и учебния успех съществува права, важна за практиката взаимна зависимост.

Създаването на нови стратегии на учене се базира върху резултатите от изследванията в областта на теориите за учене, при които се отчита, че личностите, постигащи сериозни професионални успехи, редом със специалните знания, имат и добре организирани знания в областта на стратегиите за учене. За да може теоретическият опит да се прилага в различни по вид учебни ситуации, младите хора е необходимо да притежават знания **за какво** (декларативни знания), **как** (процедурни знания) и **кога** (кондиционални знания) относно стратегиите за учене.

Успехът при ученето зависи, от една страна, от **качествата на личността на обучаемия при осъществяване на самото учене**, а от друга страна – от **качествата на процеса на обучение**, и най-вече от **качествата на преподаването**. За Т. Schuell „ученето изобщо, а и специално ученето на стратегии на учене, е целенасочен, активен, конструктивен, ситуативен и социален процес“ (Schuell, 1990: 411).

По своята същност ученето е процес на овладяване и натрупване на различни по вид, произход, характер и същност знания. Този процес е свързан с въпроса за готовността на ученика и студента първокурсник за участие в процеса на обучение. От психологическа гледна точка готовността за обучение обхваща интелектуалната сфера на личността, която е пряко свързана със самосъзнанието, нивото на развитие на мотивационно-потребностната и емоционално-волевата сфера на индивида. Следователно на учащите са необходими, на първо място, **стратегии за получаване на знания**. При това става въпрос за когнитивни операции – като усвояване, запомняне, възпроизвеждане, ползване, приложение в практиката. Разделят се на две категории: разпознаване на същественото от несъщественото и обработка и запазване на ценната информация. Тези две стратегии за придобиване на знания могат да бъдат усъвършенствани и да придобият универсален характер за всички учебни дисциплини. Независимо от вида училище и избраната професионална област, ученици и студенти винаги ще прилагат в учебната си дейност наблюдението, слушането, говоренето, воденето на записки, конспектирането. Възприемане, обработка и боравене с научна информация има при всички учебни дисциплини. Към това се прибавят: разнообразните методи на преподаване и контрол на знанията, различните места за учене (работно място у дома или в общежитието, библиотека с читалня, лаборатория), изпитните ситуации (устна, писмена, индивидуална, групова, тестова, практическа, графична проверка).

На второ място, са необходими **стратегии за подготовка за контрол, проверка и оценка, за изпити**. Подготовката за изпитването започва от началото на срока или семестъра – при първите разработени теми от учителя или университетския преподавател, при уроците, лекциите и семинарните упражнения. Свързана е с набавянето на учебно-помощна литература (учебници, христоматии, справочници, речници, карти, атласи, математически таблици), програма, конспект. За добрата подготовка влияние оказва участието в контролните упражнения. В тази област според нас се крият част от най-сериозните проблеми на нашето училище днес. Затова приветстваме идеите за приложение на сътрудничеството и взаимодействието в обучението, насищане на училищата и университетите със съвременни ИКТ, които дават неограничен достъп до информацията, променят статута и мястото на обучаемия в процеса на обучение, съдействат за развитие на нови личностни черти.

На трето място, учениците и студентите трябва да владеят **стратегии за контрол на дейността си** в училище – посещаване на учебни занятия (уроци, лекции, семинарни и лабораторни упражнения, хоспетиране, практика), кон-

султации с преподаватели, написване на домашните упражнения, решаване на задачи, разработване на реферати, курсови и дипломни работи, работа в библиотеки и читални, умения за екипна работа и включване в групи за разработка на учебни проекти.

Приложението на стратегиите за учене за Ch. Metzger (Metzger, 1998: 120) не става винаги по определена, обективно съществуваща схема, а съобразно взаимната зависимост и обвързаност на **два аспекта**.

Първият е свързан с това, че обучаемият трябва да прецени фактическата ситуация със съответната учебна задача – учебна цел, обхват, трудности при решаването, необходимо време, изпитни изисквания и предпоставки за учене (качество на преподаване, наличие на помощен учебен материал като записки, конспекти, литература, сборници, решени казуси).

Вторият аспект изисква от него да се прецени като учащ – налични предварителни знания, готовност за обучение, лични цели, мотивация, работоспособност, привички за учене, вътрешно състояние, собствен репертоар от стратегии във връзка с конкретната учебна ситуация.

Приложението на различните стратегии за учене зависи от конкретната ситуация и личностните характеристики на отделния индивид, от три взаимно влияещи си компонента: воля (мотивация), знания, възможности за самостоятелно насочване на личността.

Волевият компонент се свежда до изграждане и използване на стратегии за формиране на учебни ситуации, които, от своя страна, водят до развитие на положителна мотивационна нагласа у личността – умения за поставяне и реализиране на цели, позитивно мислене, умения за приятни преживявания при постигнати учебни успехи. Редом с това когнитивните стратегии за придобиване на знания и стратегиите за решаване на типични учебни ситуации носят волеви характер. Уменията за преценка на конкретната учебна ситуация също имат мотивационен аспект – осъзнат интерес към дадена учебна дисциплина, проблем или задача, резултатни привички за учене, умения за оценка на стойността и значението на образованието.

Знанията, като компонент на стратегиите за учене, имат множество елементи. От една страна, това са знания за различните стратегии за учене. Учащите трябва да ги познават, да знаят начините за приложението им, да са в състояние да ги прилагат и не на последно място – да знаят при какви условия те ще доведат до успешни резултати. От друга страна, обучаемият трябва да притежава сериозни знания за самия себе си: обем и качество на наличните знания, мотиви и нагласи за учене, собствени теории за стратегиите на учене, отношение към учебното заведение, избраната специалност, очаквания.

Редом с уменията да прилагат стратегиите за учене чрез наличните знания и воля обучаемите трябва да владеят и стратегиите за контрол, чрез който ще

насочват ученето си. Самостоятелното насочване засяга уменията за планиране, провеждане и контрол върху процеса на учене и получените резултати.

За качеството на преподаването влияят множество фактори от обективен и субективен характер – обща и професионална култура на преподавателя, умения за резултатно общуване с учениците и студентите, богат активен и пасивен речник, материална база, висока степен на информатизация на образователната среда, активност на обучаваните (умения за задаване на въпроси, за анализ на изложени теории, факти; данни от програмния учебен материал, за бързо ориентиране в проблемни ситуации; опит при класифициране на информацията на главна и второстепенна). Ж. Делор отбелязва, че „преподавателите играят определяща роля при формирането на отношението – положително или отрицателно – към учебния процес. Те трябва да събудят любознателността, да насърчат интелектуалните усилия и търсения и да създадат необходимите условия за успех на формалното и непрекъснатото образование“ (Делор, 1997: 141).

Съвременните политически, социални, икономически, културни и технологични промени в света и у нас довеждат до нова позиция на преподавателите като професионалисти, което налага създаване и приложение на динамични модели и стратегии на преподаване и учене в обучението. Тези промени според Й. Афф са описовани от „новите техники и технологии, които изискват нови квалификации, като системно мислене, мислене, изхождащо от рентабилността, съзнание за качество; новите квалификации изискват нов тип мислене, например: „Как да набавя липсващото ми знание?“; новият тип мислене изисква нови техники на преподаване и учене. Затова процесът на професионалното обучение трябва да се съобразява с процесите на развитие и усъвършенстване, да е ориентиран към практиката и проблемите, да е стратегически, активиращ, ориентиран към сътрудничество и стимулиращ“ (Афф, 1998: 11).

При анализа на преподаването и при дефиниране на съдържанието му основната тежест пада върху неговата процесуална страна и опитите на педагога да конструира приемлив негов модел, гарантиращ реализацията на дидактическите цели и задачи.

Отговорностите на обучаващия не се изчерпват само с преподаването като изложение на знанията или даване на точна и вярна информация за процесите и явленията в света. Те включват представянето на знанието като проблем или контекст и перспектива пред студентите, като условие, гарантиращо развитието им, и заемане на определена бъдеща позиция в професионалната и социалната йерархия.

Качеството и резултатността от процеса на обучение в училището и университета зависят от редица фактори, сред които особено място заема личността на обучаемия, и по-специално – неговата позитивна професионално-мотивационна нагласа за учене, лична отговорност и висока степен на самосто-

ятелност. Пригодността и готовността за самостоятелно учене зависят и от това, дали учащият притежава личностнодиференциран набор от стратегии за учене, които да прилага в зависимост от конкретната учебна ситуация и съобразно личностните си качества.

II. Приложение на стратегиите за учене при обучението във висшето училище

При анализа на въпроса за избор на стратегии за учене е необходимо да се прилага определена система от модели на поведение от страна на студентите и преподавателите.

– Общите стратегии за учене, овладени от студента, трябва да се използват съобразно конкретната дидактическа ситуация – изготвяне на реферат, участие в групов проект, конспектиране на статия, подготовка за семинарно, лабораторно упражнение или за семестриален изпит.

– Студентите да реализират стратегиите за учене, като имат предвид спецификата на конкретната учебна дисциплина и на учебното съдържание.

– Стратегиите за учене е добре да се подбират от преподавателите и да се предават на студентите съобразно курса, в който се обучават. Те се променят непрекъснато в зависимост от степента на подготвеност на личността на бъдещия специалист. На студента първокурсник са необходими един вид стратегии за учене, а на бакалавъра, абсолвента и участника в магистърска програма – друг вид. Решаваща е степента на подготвеност, владееенето на основния понятиен апарат на специалността, мотивацията за учене, перспективата за реализация в практиката, която е осезаема и много близка за студентите от последните курсове.

Необходимостта от приложение на стратегиите за учене съобразно нивото на процеса на обучение налага всички студенти да бъдат подготвени за използване на съответните стратегии. Условието за обучение и познавателните задачи, поставени пред обучаемите в първи курс, обикновено са едни и същи. Затова е препоръчително потокът и всяка отделна семинарна група да бъдат подготвяни за приложение на съобразени с конкретната ситуация стратегия на учене. Редом с това е задължително да се отчитат наличните възрастови и индивидуални различия при студентите и фактът, че някои от тях притежават добре трениран репертоар от стратегии за учене, овладени в средното училище, при подготовката на кандидатстудентските изпити или в други дейности – курсове, школи, квалификация, други висши училища. Преподавателите трябва да установяват силните и слабите страни на студентите в стратегиите за учене, за да използват рационално силните страни и да преодоляват слабостите.

Как могат да се установят силните и слабите страни на един поток, група или отделен студент? По същество, възможностите са две и те трябва да се прилагат съвместно. Първата е чрез формите на предварителния и текущ кон-

трол по време на въстъпителните занятия в първи курс (наблюдение и анализ на поведението на обучаемите по време на лекции и семинарни упражнения, контролни работи, беседи и разговори с тях). Втората възможност е чрез използването на стандартизирани тестове да се проучат стратегическото поведение, отношение, нагласи и мотиви за обучение на студентите.

Получените резултати от двата подхода дават възможност на преподавателите да изработят профил на стратегиите за учене на отделната личност, който да включва според Ch. Metzger следните категории: „мотивация, усърдие, самодисциплина, воля за интензивно учене; справяне с времето при учене (планиране на времето, мениджмънт на времето); концентрация и внимание при учене; страх и притеснение за успеха на ученето; разпознаване на същественото при учене и преподаване; възприемане и обработване на информация при учене; изпитни стратегии (преди и по време на изпити); самоконтрол, усвояване на материала и подготовка за часа“ (Metzger, 1998: 125–126).

В хода на овладяване на предложените модели на обучение и стратегии на учене актуален е въпросът за възможностите от страна на преподавателите за подпомагане на студентите при избор на учебни стратегии. Помощта може да е директна или индиректна – чрез предварително написани и разпространени указания, практични съвети, свързани с ученето на първокурсниците, лични срещи, контакти, консултации, разговори, получаване на информация от контролни упражнения, тестови проверки, обсъждане на резултатите от изпитите през първата сесия. Ch. Metzger (Metzger, 1998: 129–131) предлага **пет фази на подпомагане**, които са взаимно свързани:

- При първата обучаемите трябва да бъдат запознати с необходимостта от приложение на определени стратегии в процеса на учене. Запознаването ще бъде по-достъпно, ако се изберат действителни, а това означава комплексни и разнообразни ситуации от ежедневието в университета, а не нереалистични, получени в лабораторни изследвания, резултати.

- При втората фаза се разработват първите идеи за ползване или усъвършенстване на стратегиите за учене.

- На третата фаза овладените и конструирани от студентите знания за стратегиите трябва да се систематизират, разширят и при необходимост да се коригират.

- Четвъртата фаза е приложение на стратегиите за учене. Тя служи за натрупване на процедурни знания (как) и за задълбочаване на кондиционалните знания (кога). Упражняването всъщност представлява автоматизиране на стратегиите с цел подготовка за съответстващо поведение в стандартни ситуации, а и при вариране в различни ситуации за подчертаване на ситуативния и индивидуално-личностния характер на стратегиите за учене.

- Петата фаза е свързана с оценката. Тя изисква, от една страна, наблюдения на преподавателя, обратна връзка и коригиране, а от друга страна – студентите, опиращи се върху принципа на самостоятелното насочване, все

по-често да планират избора на стратегии, да ги прилагат в дейността си и да следят за тяхната ефективност. Редом с това те трябва да умеят да адаптират използваните стратегии съобразно конкретните дидактически ситуации.

Изучаването на моделите на обучение и съпътстващите ги стратегии за учене допринася за многостранното проучване на процеса на обучение. Така се създават възможности за изследване на ученето и взаимодействието между отделните му компоненти в реален образователен контекст. Предлаганите ментални модели на учене и ориентации към процеса на обучение влияят съществено върху изграждането на умения за преработка на учебната информация.

Получените резултати показват, че създаването, овладяването и прилагането в практиката на стратегиите за учене от студентите е процес, в който водещо място заемат преподавателите със своя опит, умения за насочване на интересите на обучаемите и възможности за стимулиране на позитивни мотиви за учене.

От съществено значение са и личностните нагласи на студентите към процеса на обучение, изградените очаквания, осъзнаването на стойността на образованието като висша ценност и възможностите за творческа реализация в духовното или материалното производство.

Не трябва да се отминават и въпросите за материалната база на висшите училища, насищането на процеса на обучение със съвременни ИКТ, богатството на университетския библиотечен фонд, лаборатории, кабинети, учебници, учебни помагала и пособия.

В университетската педагогическа практика са известни няколко популярни **стратегии и умения за учене**.

Стратегиите за учене са:

– „Билиардна“ система

Насочва вниманието на студента към цитираната литература в статиите, книгите, учебниците и монографиите. По този начин личността обогатява знанията си, тъй като т. нар. „информационна топка“ (респективно, „билиардна топка“) в сблъсъка си с множество други топки освобождава нова, непозната информация. „Играта на билиард“ спира тогава, когато източниците на информация изчерпят своите възможности.

– Метод на концентричните кръгове

Същността му се крие в непрекъснатото намаляване на използваната литература и насочването към най-същественото по изучавания проблем. Тук е важно умението за класификация на информацията и насочване на вниманието към най-значимите автори и заглавия.

– Спираловиден метод

Водещият проблем се разчленява на множество подпроблеми, като връзката между тях не се загубва. След разработката им личността отново насочва вниманието си към основния въпрос и така достига до предварително формулираната цел.

Уменията за учене включват:

- умело водене на записки;
- преговор на изучения учебен материал;
- изготвяне на реферати, доклади, есета, съчинения, курсови работи;
- използване на различни източници на информация – текстови, графични, аудио, визуални, глобалната мрежа Интернет, Skype, ICQ, Facebook и др.;
- продуктивна самостоятелна работа както за решаване на нови проблеми, въпроси и задачи, така и за преговор и повторение на по-рано ученото;
- умела организация на времето както в училище, така и у дома: изготвяне на графици, планиране на дейността, извеждане на водещи приоритети за деня, месеца, срока, учебната година;
- умения за обективна преценка на собствената дейност с извеждане на позитивните и негативните резултати и набелязване на мерки за справяне с пропуските и слабостите.

C. Rogers (1969) обособява два типа учене, базирани върху степента на самодейността, саморегулацията и самопознанието – „когнитивно“ учене и „опитно“ учене. Към когнитивното той отнася всички процеси на учене, описвани в традиционните теории на обучението, в това число и в когнитивните дидактически теории, в чиито рамки ученето се анализира като усвояване от индивида на определен обем знания.

Критически оценява не само теориите, проповядващи механично усвояване на фактическия материал, но и значително по-широкия кръг представи, в чиито основи е вложено понятието „усвояване на знанията“, и предлага друг вид учене – опитното. Според него то е много по-значимо за индивида, за личностното развитие както за усъвършенстване на емоционалната, така и на когнитивната сфера на обучаемите. Личният опит на човека е изключително ценен и заслужава огромно доверие. „Учение, в хода на което индивидът взаимодейства с реални хора и се учи сам да бъде реален, адекватен, носи огромно удовлетворение“ (Rogers, 1969: 89).

Успехът в училище и университета е залог, може би по-значим днес, отколкото вчера. По-значим, защото светът, в който живеем и се развиваме, в който по-късно децата ни ще се развиват, ще изисква все повече съзидание и творчество, изобретателност и възможности за адаптация. „Този свят – пише J.-L. Aubert – ще има повече потребност от мозъци, отколкото от мускули. Той ще има необходимост от новатори, от генератори на идеи, от концептори и изобретатели, отколкото от изпълнители. Ние виждаме, между впрочем, първите признаци за това в съвременното ни общество. В този контекст въпросът за това, как да се подготви детето, за да успее в училище, е истински въпрос“ (Aubert, 1966: 1–2).

От особено важно значение за постигане на успех в ученето е наличието на определен стил на учене у обучаемия. Стилът на учене може да бъде диференциран съобразно личностно-индивидуалните и възраст-

товите особености, степента на развитие на креативността, паметта – запомняне и възпроизвеждане, уменията за интелектуални действия и др. D. Harris и Ch. Bell (Harris & Bell, 1994: 15) обособяват два стила на учене – сериален и холистичен.

При първия учащият разлага учебната единица на съставни части, порции, стъпки и върви последователно към овладяването им, а оттам – и към цялостно усвояване на учебната информация.

При втория се пристъпва към обстоен преглед на цялата информация, търсят се подходящи примери за осмисляне на научното знание.

В. Гюрова (Гюрова, 2006: 48–49) се позовава на друга класификация и разглежда четири стила на учене: активист, прагматик, отразител и теоретик.

Активистите работят с ентузиазъм и се включват без притеснение във всеки нов учебен опит. Присъщо им е доминирането, желанието да бъдат централни фигури в процеса на учене. Скептицизмът им е чужд, притежават завиден ентузиазъм.

Прагматиците се водят от една основна цел – как теорията, законите, идеите се реализират и работят в практиката. Те учат чрез овладяване на ценния опит, неспокойни са при продължителни размишления.

Рефлекторният тип е своего рода мислител – обмисля всичко старателно, желае да види всичко, да наблюдава процесите и явленията около себе си. Събира информацията, обобщава я и едва тогава взема решение.

Теоретиците интегрират знанията и наблюденията си в строго изградена логическа система. Проблемите, които предстои да разработят, се разглеждат от тях както вертикално, така и хоризонтално. Те са силно привързани към принципите, теориите, моделите и системното мислене.

Заклучение

Стремежът към учене, желанието за усвояване на натрупания човешки опит през хилядолетията е естествена потребност на личността. Тя може да съхрани своята актуалност по протежение на целия човешки живот, стига да не бъдат потиснати условията, чрез които тя се проявява. „Разбира се – отбелязва С. Rogers, – хората учат само това, което е значимо за тях. Затова решаващ в процеса на учене е този опит, който прави възможно възприемането и вътрешното приемане от индивида на новата за него информация, новите идеи. **Човек може да стане истински свободна и творческа личност само в случай че се е чувствал свободен в годините на обучение**“ (Rogers, 1969: 142).

Само чрез избора на най-резултатните стратегии за учене и съответстващите им модели на учене според нас може да се гарантира подготовката на креативни, съзидателни личности, с ново, евристично мислене, способни да преобразуват заобикалящия ни духовен и материален свят в онази посока, която гарантира хармония между Човека и Природата.

ЛИТЕРАТУРА

- Афф, Й. (1998). *Икономическа дидактика*. Габрово: АЛМА МАТЕР Интернационал.
- Гюрова, В. и др. (2006). *Приключението учебен процес*. София: Агенция Европрес.
- Делор, Ж. (1997). *Образованието – скритото съкровище*. София: ЮНЕСКО.
- Десев, Л. (1993). *Психология на учебния процес*. София: СУ „Св. Кл. Охридски“.
- Фресс, П. & Пиаже, Ж. (1973). *Экспериментальная психология*. Москва: Прогресс.
- Aubert, J.-L. (1966). *Du berceau a l'ecole*. Paris: Editions Albin Michel.
- Baddeley, A. (1978). The Trouble with levels: a re-examination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological Review*, 85.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8.
- Harris, D. & Bell, Ch. (1994). *Evaluating and Assessing for Learning*. London.
- Metzger, Ch. (1998). *WLI-Schule, Eine Anleitung zum erfolgreichen Lehren für Mittel und Berufsschulen. Sek. II, Aufl., Aarau*.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Satisfaire les besoins en apprentissage de base, une nouvelle vision pour les années 90*. (1990). Thaïlande. 5-9 mars.
- Vermunt, J. (1998). The Regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68.

LEARNING STRATEGIES AND EDUCATIONAL MODELS

Abstract. The article brings the attention of specialists in Didactic studies and those in Pedagogic Psychology to matters concerning modern day strategies of learning. It also focuses on the most recent and recommended models of education in present days. By the use of such strategies and models professionals explore an opportunity to transform the process of learning from a passive one, where knowledge is accumulated and used in various ways to an active and constructive process which is aimed at the overall development of the individual.

Assos. Prof. Rumyana Milkova, PhD

✉ Konstantin Preslavsky University of Shumen
115, Universitetska Str.
9700, Shumen, Bulgaria
E-mail: milkovaru@abv.bg