

КОНЦЕПТУАЛНА ОСНОВА И СЪВРЕМЕННИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА ПОДХОДИТЕ КЪМ УЧЕНОТО В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ

Йоана Янкулова*

CONCEPTUAL BASIS AND MODERN INTERPRETATIONS OF APPROACHES TO LEARNING IN AN EDUCATIONAL CONTEXT

DOI: 10.54664/KSZF8143

Yoana Yankulova

Abstract: This article presents facts related to the definition of the concept of approaches to learning, as well as their specific aspects in the process of learning in an educational environment. The study of this phenomenon began in the 1970s within the framework of the cognitive-informational approach and of the tradition of studying student approaches to learning. It was conducted in Sweden by F. Marton and colleagues. The results of their interviews with and research on students became known to N. Entwistle (GB) and J. Biggs (Australia), who further developed the scientific work of F. Morton. Today, approaches to learning are accepted as an important cognitive-personal phenomenon, which has an active role in the learning process and determines the quality of the learning results.

Keywords: approaches to learning; educational environment; students; F. Marton.

Увод

Особеностите на човешкото учене първоначално са анализирани с помощта на принципи и понятия, заимствани от на-

* Йоана Янкулова – Професор д.пс.н., Преподавател в Катедра „Социална, трудова и педагогическа психология“, Философския факултет на СУ „Свети Климент Охридски“, гр. София, България. e-mail: jankulova@phls.uni-sofia.bg

учните направления в психологическата наука (напр. обща психология, генетична психология, психология на личността и др.) и са възприемани като общовалидни и приложими за различни ситуации. С развитието на психологията като наука постепенно се създава и развива специализиран понятиен апарат, съдържащ добре операционализирани обяснителни конструкции за описание и анализ на особеностите и закономерностите в социално-личностното, когнитивно-интелектуалното, афективно-поведенческото развитие при отчитане на влиянието на външните фактори и на конкретния контекст. Конкретно за целите на задълбоченото изучаване на човешкото учене чрез опита, възприятията и преживяванията на непосредствените участници в променящите се социално-образователни условия, е създадена стройна система от категории. Зад тях стоят сериозни концептуални и логически основания, като по-голямата част от тях са емпирично верифицирани и това ги прави научно валидни и достатъчно надеждни. Като продължение на това в настоящия материал са представени научни факти, свързани с възникването и дефинирането на понятието за подходи към ученето, както и резултати от съвременни научни изследвания на неговата същност и конкретните му проекции в образователна среда.

Възникване и разпространение на понятието за подходи към ученето

Проучването на конструкта „подходи към ученето“ стартира през 60-те год. на 20 в. в рамките на когнитивно-информационния подход, както и в духа на създадената по-късно традиция за изучаване на подходите към ученето на студентите. Когнитивно-информационният подход се заражда като антиномия на бихевиоризма и се разпространява вследствие на нарасналия интерес на изследователите към същността и особеностите на когнитивните процеси. Когнитивно-информационният подход има връзка с постиженията на когнитивната и експериментална психология, както и с математическата логика, информационно-лингвистичните теории и компютърните науки. В рамките на този подход е развита теорията за обработка на информаци-

ята, където се проучват особеностите на процесите, свързани с възприемане на постъпващата отвън информация, кодиране, съхраняване и използване за решаване на конкретни задачи. На основата на тази теория са създадени два модела, с чиято помощ допълнително и още по-задълбочено могат да се изучават особеностите в човешкото когнитивно функциониране. По-конкретно става дума за модела на равнищата на информационна обработка (Craik & Lockhart, 1972) и теоретичния модел за пренос на адекватно обработената информация (Bransford et al., 1979; Roediger & Blaxton, 1987). В рамките на първия модел са обособени две равнища на информационната обработка – дълбинно/ семантично и повърхнинно/ сензорно. Когато тя се извършва на дълбинно (семантично) равнище, тогава се създават много по-отчетливи, ясни и устойчиви паметови следи и силни съдържателни връзки за разлика от по-слабите паметови варианти, получени при повърхнинната обработка (на сензорно равнище). Освен това на повърхнинно равнище вниманието основно е насочено към усвояване на отделни информационни единици в текста с оглед точното им възпроизвеждане на по-късен етап (напр. в изпитна ситуация). В теоретичния модел за пренос на адекватно обработената информация се допуска, че изпълнението на задачата зависи от степента, до която паметовата система и другите умствени операции позволяват адекватен трансфер на усвоените знания в хода на обучението и самоподготовката. Това означава, че моделът за пренос на адекватно обработената информация акцентира върху начините за възприемане, кодиране, запомняне, съхранение и употреба на информация. Това детерминира не само обема и качеството на съхранените информационни единици, но и каква част от тях може да се пренесе спрямо конкретна ситуация и да се приложи за решаването на съответната задача.

Успоредно на развитието на когнитивно-информационния подход са предприети опити за изследване на подходите към ученето на студентите в духа на създадената традиция за тяхното проучване. Началото ѝ датира от 70-те год. на XX в. и е пряко свързана с научното дело на шведски изследователски екип на-

чело с Ференс Мартън¹. Този екип се заема със сложната задача да установи и проучи особеностите на ученето, като за първи път това е направено от перспективата на непосредствените участници. През 60-те год. на XX в. животът на студентите се превръща във важна обществена тема и провокира изследователите да търсят нови начини за изследване на особеностите на начините, по които младите хора учат. В тези най-ранни изследвания фокусът е предимно върху традиционни психологически конструкции като личностни черти и мотивация, но се забелязва и тенденция към изучаване на сложните взаимодействия между студентите и средата, в която се обучават.

На резултатите от проведените интервюта със студенти, Ф. Мартън и неговите колеги първоначално правят интроспективно-интуитивен анализ. В резултат на това са регистрирани противоположни учебни намерения, качествено различни равнища на разбиране и информационна обработка, а това неминуемо обуславя постигането на качествено различни резултати. Установява се също така, че равнищата на разбиране могат да варират от механично възпроизвеждане на информация до формиране на собствена концепция за учебния материал. По-късно, на основата на научни публикации за същността и проекциите на феноменографията в сферата на психологията на образованието (80-те год. на XX в.), Ф. Мартън заменя интроспективно-интуитивния анализ с феноменографичен и така го превръща в основен изследователски метод (Marton & Säljö, 2005). При прилагането му обаче трябва много внимателно да се разграничи феноменологи-

¹ Ференс Мартън (Ferenc Marton) (р. 1939) е шведски психолог с дългогодишен опит в сферата на педагогическата психология, професор в Университета в Гьотеборг. Известен с дългогодишната си научноизследователска работа, въз основа на която са установени и проучени два подхода към ученето – задълбочен и повърхностен (Deep and Surface Approaches to Learning). Освен това той популяризира феноменографията като специална изследователска методология, приложима за научноизследователски цели в сферата на психологията на образованието.

ята от феноменографията. Фокусът на феноменологията е върху интерпретирането на същността на изучавания субект или феномен. С нейна помощ може да се опише и изучи непосредствения опит на човека с възможно най-малко предубеденост и без да се допускат прекалено свободни интерпретации. От феноменографична гледна точка са важни особеностите на преживяванията на хората и начините, по които те възприемат и мислят за настъпващите събития. Следователно феноменографията съдейства за изучаването на качествено различните начини на възприемане, мислене и преживяване на събития, свързани с човека и средата.

По отношение на ученето феноменографията се възприема като алтернативен начин за анализиране на предпоставките за учене и развитие, на индивидуалните перцепции и субективните преживявания, както и на последствията от взетите решения и предприетите действия. В този контекст ученето се разглежда като стремеж за постигане на качествено различни начини за разбиране на учебния материал и на заобикалящата среда. В резултат на това експлицитно може да се изрази какво в какво се променя, а чрез идентифициране на отделните равнища на информационна обработка и академично разбиране, по-ясно се осветляват конкретните дименсии на измененията, съпътстващи процеса на учене и развитие.

Опирайки се на феноменографичния метод, Ф. Мартън се заема със задачата да установи какво се случва с изследваните студенти в процеса на четене на специализирана научна статия (съдържаща 1500 думи). Пасажите в нея се отличават с добра четивност, логическа аргументираност и доказателственост. По време на експеримента студентите трябва да прочетат предоставената статия със собствено темпо, след това да се опитат да я разберат, а накрая да бъдат готови да отговорят на въпроси, свързани с основните ѝ идеи. След приключване на времето за четене, студентите са интервюирани, за да се установи как са изпълнили поставената задача и какво са научили. За целта първо са зададени общи въпроси относно това какво точно са прочели и какво са разбрали. После са зададени по-специфични

въпроси по повод на конкретни части от текста, за да се установи как е разбрана и приложена инструкцията, какви са били първоначалните учебни намерения, има ли някакви влияния от средата, повлияли четенето и разбирането на материала. Накрая студентите са помолени да опишат какво обичайно правят (извън изследването), за да се справят успешно с поставените учебни задачи. Разбира се, всички техни отговори са прецизно записани, а след това са внимателно проучени и задълбочено анализирани от страна на изследователския екип начело с Ф. Мартън (Marton & Säljö, 1976; Marton & Säljö, 2005). В обобщение може да се посочи, че новаторството в тяхната изследователска работа се свързва не само с прилагането на феноменографията за целите на проведените психологически изследвания в образователна среда, а и с факта, че подходите към ученето са проучени за първи път от перспективата на изследваните студенти. Въз основа на резултатите от проведените интервюта се установява, че една част от студентите съставят много подробен отговор, в който се съдържа и заключение (Conclusion-orientated detailed response). По този начин се систематизират основните аргументи и допълнително се изясняват индивидуалните мисли, впечатления, възприятия, разсъждения, преживявания. Друга част от студентите предпочитат да представят и да обобщят основните аргументи, открити в текста (Conclusion-orientated response, mentioning) и да асоциират към тях допълнителни факти и лични преживявания. Има студенти, които правят описание и накрая предлагат изключително детайлизиран отговор (Description, detailed response). В подобни случаи те много подробно изброяват основните идеи в текста, но без да указват как те са развити след това. Има и още една група студенти, които се придържат към комбинацията описание-споменавање (Description, mentioning). На практика те само споменават и най-общо описват отделни пасажии от текста, а това често е съпроводено с грешно разбиране или объркване по повод на поставената задача. Анализът, направен на отговорите, получени от перспективата на изследваните студенти, показва, че има различни равнища на разбиране на информацията, а това

неминуемо се отразява върху качеството на получените резултати. Диференцирани са също така и два подхода към ученето – задълбочен и повърхностен, които се оказва, че не са постоянни и неизменни, а варират спрямо учебната задача и образователния контекст, както и съобразно промените в личността и поведението на обучаваните лица.

Опирайки се на идеите и опита на Ф. Мартън, Ноел Интуистъл² се възползва от тях и ги пренася във Великобритания. По време на проведените от него интервюта със студенти са проучени особеностите на натрупания от тях образователен опит в процеса на учене. Успоредно на това са извършени количествени проучвания с помощта на специално създаден от Н. Интуистъл инструмент (Approaches to Study Inventory/ ASI) (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979; Entwistle & Ramsden, 1983). Използването му в различни изследвания помага за теоретичното осветляване и емпиричното валидиране на връзката между подходите към ученето и равнището на разбиране на учебния материал. Отделните подходи към ученето имат връзка също така с изучаваните учебни дисциплини, както и с особеностите на академичната среда. Например в природо-математическите факултети има тенденция за механично учене, съчетано със силна концентрация на вниманието и повърхностен подход към ученето. При хуманитарните специалности – изключително важни са личният опит и индивидуалните възприятия за хората и света, като това детерминира прилагането на задълбочен подход към ученето (Entwistle, 1988; Entwistle & Ramsden, 1983).

² Ноел Интуистъл (Noel Entwistle) (р. 1936) е английски психолог, професор в сферата на педагогическата психология. Той има значителен принос за развитието на традицията за изучаване на подходите към ученето на студентите в академичен контекст. Интуистъл идентифицира и анализира характеристиките на тези подходи с помощта на конкретно разработени от него инструменти (Approaches to Studying Inventory - Entwistle & Ramsden, 1983; Approaches and Study Skills Inventory for Students – Entwistle et al., 2000).

По същото време, но в Австралия, Джон Бигс³ (John Biggs) проявява интерес към работата на Ф. Мартън и Н. Интуистъл (Biggs, 1993) и провежда сходни на техните изследвания, за да установи дали има различия в подходите към ученето, прилагани от студенти. Опирайки се на теорията за обработка на информацията, както и на моделите, развити в нейните предели (за равнища на информационна обработка; за пренос на адекватно обработената информация), Д. Бигс установява, че когнитивното функциониране има връзка с индивидуално-личностните особености, с предишните знания и учебен опит, с учебните намерения, убеждения и нагласи, с очакванията за успех. Регистрирана е също така и връзка с характеристиките, съдържанието и трудността на учебните задачи, с особеностите на образователния контекст, както и с други фактори като отделено време за учене, структура на учебните курсове, методи на преподаване, общуване и оценяване. За Бигс подобна съвкупност от множество когнитивно-личностни и социално-образователни фактори може значително да повлияе върху мотивите за учене, избора на когнитивни стратегии за обработка на информацията и на подходите към ученето.

Д. Бигс потвърждава съществуването на два подхода към ученето – повърхностен и задълбочен, като идентифицира и трети – за постижения. Според него повърхностният подход към ученето включва инструментални повърхностни мотиви за учене с цел постигане на академични успехи, но с минимални усилия. На тези мотиви съответства репродуктивна повърхностна стратегия, която се базира на усилията за механично учене и за точно възпроизвеждане на необходимите знания. Задълбоченият подход обхваща задълбочени мотиви за учене (вътрешни за личността),

³ Джон Бигс (John Biggs) (р. 1934) е австралийски психолог по педагогическа психология и романист, който разработва таксономия (известна на английски език със съкращението SOLO) за оценка на качеството на резултатите от обучението, както и модел за когнитивно-конструктивистко привеждане в съответствие на усилията, вложени в проектиране и планиране на учебната работа, преподаване и оценяване.

които се актуализират при засилен познавателен интерес и стремеж за развитие на личната компетентност и постигане на висока Аз-ефективност. На тези мотиви кореспондира задълбочена стратегия за учене, при която се използват предишни знания и умения, натрупани в обучението. Подходът към ученето, ориентиран към постижения, включва мотиви за постижения, които се основават на желанието и потребността от самоусъвършенстване и постигане на академични успехи. Това е възможно при умело управление на учебната ситуация и постоянно развитие на собствените способности и компетенции. На тези мотиви съответства стратегия, ориентирана към постижения, която обхваща умения за гъвкава организация на времето за учене и на работното пространство при пълна мобилизация на интелектуалния потенциал и включване в активен информационен обмен.

Според Д. Бигс в контекста на традицията за изучаване на подходите към ученето на студентите основно се анализира взаимодействието преподаване-обучение. Това означава, че се поставя акцент върху външни за учебния процес фактори (Biggs, 1993). От гледна точка на теорията за обработка на информацията обаче постъпващата отвън информация се обработва «вътре» в индивида и във вътрешно познавателните структури. Това показва, че има категорично отделяне на когнитивните аспекти на ученето от влиянията на учебната среда. Следователно дихотомията повърхностен-задълбочен подход може да се променя под действието на различни когнитивно-личностни, но и ситуационни фактори (Entwistle & Marton, 1984; Ramsden, 1984).

В обобщение може да се посочи, че теорията на обработка на информацията е развита отгоре-надолу, докато традицията за изучаване на подходите към ученето на студентите е структурирана отдолу-нагоре и е релевантна на задачите и контекста, в който се прилага. В рамките на тази традиция могат да се анализират отделни компоненти на образователния контекст, свързани с разнообразни мотиви и стратегии, формиращи различни подходи към ученето, както и тяхната динамична връзка с предварителните намерения, с качеството на учебните резултати, с начините

на преподаване, общуване и обучение. Всичко това означава, че теорията за обработка на информацията не може повече да отрича влиянието на контекста върху когнитивното функциониране, в частност и върху процесите по кодиране, съхранение и използване на информацията. А традицията за изследване на подходите към ученето на студентите не трябва повече да подценява усилията за кодиране, трансфер и употреба на информацията, защото това има пряко отношение към академичните постижения и учебното представяне (Цветкова, 2001).

Съвременни интерпретации и резултати от емпирични проучвания на подходите към ученето

Понятието за подходи към ученето описва същността на взаимовръзката между индивидуално-личностите и когнитивните особености на обучаваните индивиди, сложността и спецификата на учебните задачи и постигнатите резултати, силата и посоката на контекстуалните влияния. На основата на натрупания до момента опит и множеството научни публикации в специализираната литература е документирано съществуването на три ясно обособени подхода към ученето (задълбочен, повърхностен, стратегически). Ф. Мартън и неговите колеги (Marton & Säljö, 1976) са първите, които идентифицират две равнища на информационна обработка и съществуването на два коренно различни подхода при решаване на поставените задачи (задълбочен и повърхностен). Освен това те установяват, че дълбинната обработка на информацията е релевантна на случаите, в които се прилага задълбочен подход към ученето. Тогава доминира намерението да се вникне в смисъла на учебния материал, да се разберат основните идеи на автора (чрез свързването им с предишни знания и опит) и да се разбере до каква степен направените заключения съответстват на представените доказателства. Повърхнинната обработка на информацията се наблюдава, когато се използва повърхностен подход към ученето. В подобни ситуации първоначалното намерение е да се запомни определена част от учебния материал, считана за особено важна от гледна точка на въ-

просите, които евентуално могат да бъдат зададени в края (напр. по време на изпит). При използването на повърхностен подход по-скоро се научават отделни факти, но без да се влагат усилия в кодирането на значението им и без да се изгражда семантична близост между тях. Успоредно на това обаче при употребата на задълбочен подход към ученето не се установява предимство на семантичното кодиране пред ученето на факти и детайли (Biggs, 1979). Следователно при повърхностния подход към ученето са наблюдава повишен интерес към всичко, което е пряко свързано с крайната проверка на знанията, като това обаче може да провокира моментна тревожност. В подобни случаи индивидът се стреми максимално точно да представи определени факти и детайли и да се представи добре, но това става за сметка на покачващата се лична тревожност. Студентите, които традиционно предпочитат да използват задълбочен подход към ученето, в изпитни ситуации могат да прибегнат до повърхностен подход, за да намалят личната тревожност, породена от новата ситуация. Това означава, че изпитните ситуации, както и фактологическото претоварване на учебния материал, могат да породят затруднения в разбирането и информационната обработка и да повишат личната тревожност (Dahlgren, 1984). Макар че не може категорично да се твърди, че ситуацияите, провокиращи тревожност, индуцират повърхностен подход към ученето, студенти, възприемащи определена ситуация като заплашителна за тях, най-вероятно ще изберат именно този подход.

По отношение на отделните подходи към ученето може да се посочи, че при задълбочения подход е налице повишен познавателен интерес, а ученето се възприема като източник на удоволствие и възможност за повишаване на личната ефективност. За тази цел се проследява логиката на аргументите, проявява се стремеж към задълбочено проникване в същността на изучавания учебен материал при гъвкаво използване на усвоените знания и натрупания опит. Изборът на повърхностен подход към ученето се мотивира от стремежа на индивида да се справи със задължи-

телните външни изисквания, но с минимални усилия. Това става посредством механично запомняне и възпроизвеждане само на отделни информационни части, без да се постигне цялостно разбиране. При стратегическия подход към ученето доминира желанието да се постигнат максимално високи резултати, независимо от това дали учебният материал е интересен или полезен. Стратегията, кореспондираща на подобни мотиви, включва гъвкава организация на времето и ученето, както и мобилизиране на всички налични вътрешни и външни ресурси (Янкулова, 2016a; Entwistle, 1988). Този подход към ученето има отношение към времево-пространствения контекст при изпълнение на поставените задачи и затова се приема, че той може да се прилага успоредно и на задълбочения, и на повърхностния подход. Според резултати от изследвания (Duarte, 2007; Lonka, Olkinuora & Mäkinen, 2004), задълбоченият подход към ученето изглежда най-полезен, но може да доведе и до загуба на мотивация за академични постижения, особено когато не включва стратегическа ориентация за управление на знанията и поведението.

При емпиричната проверка на диференциращите ефекти на различни независими променливи върху подходите към ученето се открива, че жените демонстрират по-високи стойности по отношение на употребата и на трите подхода към ученето (Smith & Miller, 2005). Според други автори половите различия в подходите към ученето са обусловени по-скоро от изучаваната учебна дисциплина (напр. физика, химия, биология) (Cavallo, Rozman & Potter, 2004) и от учебния контекст (Hayes & Richardson, 1995).

При изследване на български ученици (Янкулова, 2023) се установява, че независимите фактори пол, възраст, клас, извънкласни дейности, свързани със спорт, оказват статистическо значимо влияние само върху повърхностния подход към ученето. По-конкретно по отношение на пола се регистрира, че момчетата са склонни по-често да учат повърхностно в сравнение с момчетата. Във възрастов план учениците на 15–16 год. по-често учат повърхностно в сравнение с учениците на 17–18 год. Разкри-

ти са статистически значими различия между 9 и 11 клас и съответно между 10 и 11 клас. Във връзка с извънкласните дейности, неспортуващите използват повърхностния подход към ученето в по-голяма степен в сравнение с практикуващите извънкласни дейности, свързани със спорт.

По отношение на повърхностния подход към ученето, но в хода на друго изследване на юноши (Петрова, 2021), се установява, че момчетата имат по-високи равнища на тревожност във връзка с ученето и са по-склонни да прибегват до механично запаметяване и учене на факти, без да отделят време за обмисляне на логическите взаимовръзки и без да постигат цялостно разбиране. Получените резултати са в синхрон с предишни изследвания с ученици и студенти (Duff, 2002; Янкулова, 2016а; Кираджиева, 2019), според които момчетата се страхуват от провал в по-голяма степен (повърхностен мотив), срещат повече трудности в хода на обучението и много повече се вълнуват за изпити и тестове от момчетата.

Независимият фактор учебен успех влияе статистически значимо само върху задълбочения подход към ученето. В тази връзка са установени значими различия между успеха над 5,50 и всяка от другите две групи – под 4,50 и от 4,50 до 5,50 (Янкулова, 2023). По отношение на този подход към ученето, в изследване с ученици (Петрова, 2021) се оказва, че момчетата демонстрират по-високи резултати от тези на момчетата. Съществуват и други емпирични факти (Duff, 2002), според които жените са склонни в по-голяма степен да учат задълбочено, да бъдат по-мотивирани и съсредоточени в хода на учебната дейност, която оценяват много по-високо от мъжете. Освен това жените се отличават с по-добре развити умения за саморефлексия, саморегулация, стратегическо планиране (характерно за стратегическия подход), както и с по-честа употреба на когнитивни и метакогнитивни стратегии в сравнение с мъжете (Кираджиева, 2019; Янкулова, 2016 а). Установените различия могат да се обяснят с факта, че момчетата проявяват по-голяма последователност при формирането

и развитието на подходящи учебни и социални навици и много по-внимателно организират процеса на учене и самоподготовка.

При изследване с ученици се оказва, че независимият фактор училище не влияе статистически значимо върху подходите към ученето (Петрова, 2021), докато по отношение на изучаваната специалност в университета, са разкрити значими вариации (Янкулова, 2016a; Biggs, 1988; Hayes & Richardson, 1995).

Задълбоченият подход към ученето предполага търсене на смисъл и по-голямо ангажиране с разбирането и усвояването на учебния материал, което логично предопределя постигането на по-високи учебни резултати. Според някои автори (Duff, 2004) обаче, за да се превърне задълбоченото разбиране в значимо постижение, е важно да има стратегическа ориентация към ученето. В подкрепа на това твърдение са резултати от изследване (Янкулова, 2016 a), според които с нарастването на учебния успех на студентите се засилва желанието им да подхождат стратегически към ученето, както и към организирането и управлението на времето за самоподготовка. Установена е положителна взаимовръзка между стратегическия и задълбочения подход към ученето и учебния успех и това е в синхрон с известните до момента емпирични доказателства (Tarabashkina & Lietz, 2011).

В други изследвания (Eccles et al., 2003; Петрова, 2021) се установява, че извънкласните дейности в рамките на училището или за обществена полза могат да оказват положително въздействие върху учебния успех и ангажираността на учениците. От друга страна обаче, не се откриват статистически значими различия по линия на спортните дейности. Това вероятно се дължи на факта, че практикуването на спорт допринася за изграждане на по-добра дисциплина, самоконтрол, целеустременост, организираност, но може също така чувствително да попречи на участието в учебния процес и самоподготовката. При прегледа на вече направени проучвания (Rasberry et al., 2011), посветени на значимостта на физическото възпитание за повишаване на академичния успех, се оказва, че в малко повече от половината

от тях се открива положителна взаимовръзка между участието в спортни дейности и академичното представяне. При 48% от изследванията не са отчетени статистически значими резултати, а при 1,5% от случаите се забелязват отрицателни корелации (Петрова, 2021).

В обобщение може да се посочи, че подходите към ученето са метапонятието, определящо не само съдържанието на мотивите за учене, но и начините за организация на когнитивно-мотивационната сфера на личността, насочена към постигане на високи академични резултати. Активизирането на различни личностни опосредствания (като очаквания, мотивация за учене и постижения, локализация на контрола и др.) стимулира когнитивното функциониране, както и усилията за организиране, управление, насочване и трансформиране на ученето. Изборът и прилагането на отделни подходи към ученето актуализират специфично мотивационно поле, в което попадат мотиви за учене, разнообразни емоционални състояния, познавателни интереси, лична удовлетвореност от участието в различни познавателни активности. Следователно подходите към ученето са сложен когнитивно-личностен конструкт, отразяващ индивидуалния капацитет за възприемане, ориентиране, кодиране, обработка, съхранение и трансфер на информацията за решаване на конкретни задачи. Те имат връзка с познавателния интерес и с мотивацията за учене, както и с уменията за разпределение и управление на индивидуалните усилия и на достъпните ресурси (времеви, лични, учебни). Подходите към ученето са пряко свързани с набора от знания, умения, метакогниции и формираните компетенции за успешно справяне и преодоляване на трудности в процеса на учене и самоподготовка. Целенасоченото използване на един или друг подход обуславя качеството на постигнатите резултати и илюстрира личното отношение към поставените задачи и учебното представяне в съответния образователен контекст.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

1. Кираджиева, И. (2019) Непубликуван дисертационен труд за присъждане на ОНС „Доктор“ на тема: „Мотивационни фактори за учене и ролята на учителя в юношеска възраст,„. София: СУ „Св. Климент Охридски,„ ФФ. // **Kiradjieva, Y.** (2019) Unpublished dissertation for the award of the educational and scientific degree „Doctor“ on the topic: „Motivational factors for learning and the role of the teacher in adolescence“. Sofia: Sofia University „St. Kliment Ohridski“.

2. Петрова, Д. (2021) Непубликуван дисертационен труд за присъждане на ОНС „Доктор“ на тема: „Подходи към ученето и емоционална интелигентност при юноши,„. София: СУ „Св. Кл. Охридски,„ ФФ. // **Petrova, D.** (2021) Unpublished dissertation for the award of the educational and scientific degree „Doctor“ on the topic: Approaches to learning and emotional intelligence in adolescents. Sofia: Sofia University „St. Kliment Ohridski“.

3. Цветкова, Й. (2001) Мотивационна и когнитивна регулация на ученето. София: Пропелер. // **Tsvetkova, Y.** (2001) Motivational and cognitive regulation of learning. Sofia: Propeller.

4. Янкулова, Й. (2016) Емоции и саморегулация на ученето. София: Парадигма. // **Yankulova, Y.** (2016) Emotions and self-regulation of learning. Sofia: Paradigma.

5. Янкулова, Й. (2016) Съвременни проекции на моделите за организационното учене в межкултурна среда. Реторика и комуникации (онлайн), бр. 21, достъпно на: <http://rhetoric.bg>. // **Yankulova, Y.** (2016) Contemporary Projections of Organizational Learning Models in Cross-Cultural Environments. Rhetoric and communications (online), br.21, available at: <http://rhetoric.bg>.

6. Янкулова, Й. (2023) Подходи към ученето при ученици – особености във факторната структура и междугрупови различия, (под печат). // **Yankulova, Y.** (2023) Approaches to learning in school - peculiarities in the factor structure and intergroup differences (in press).

7. Biggs, J. B. (1979) Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. Higher Education N 8, pp: 381–394.

8. Biggs, J. B. (1987) Student approaches to learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

9. Biggs, J. (1993) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, N 63, pp: 3–19.

10. Bransford, J. D., Franks, J.J., Morris, C.D., Stein, B.S. (1979) Some general constraints on learning and memory research. In L. S. Cermack & F. I. M. Craik (Eds). *Levels of processing in Human Memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 331-354.

11. Case, J. M., Marshall, D. (2009) Approaches to learning. In M. Tight, J. Huisman, K. H. Mok, C. Morphew (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education*, pp: 9–21. London and New York: Routledge Falmer.

12. Cavallo, A. M. L, Rozman, M., Potter W.H. (2004) Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs, and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong college physics course for life science majors. *School Science and Mathematics*, Vol. 104 (6), pp: 288–300.

13. Craik, F. I. M., Lockhart, R.S. (1972) Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behaviour*, N 11, pp: 671–684.

14. Dahlgren, L. O. (1984) Outcomes of learning. In: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, pp: 19–35.

15. D'Ydewalle, G., Roselle, H. (1978) Text expectations in text learning. In M. M. M. Gruneberg, P. E. Morris, R. N. Sykes (Eds). *Practical Aspects of Memory*. New York: Academic Press.

16. Duarte, A. (2007) Conceptions of Learning and Approaches to Learning in Portuguese Students. *Higher Education*, Vol. 54 (6), pp: 781-794.

17. Duff, A. (2002) Approaches to learning: factor invariance across gender. *Personality and Individual Differences*, Vol. 33 (6), pp: 997-1010. Available at: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00208-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00208-2).

18. Duff, A. (2004) The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its Use in Management Education. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 5 (1), pp: 56–72.

19. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R., Hunt, J.E. (2003) Extracurricular activities and adolescent development. // *Journal of Social Issues*, Vol. 59 (4), pp: 865–889. Available at: <https://DOI.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>.

20. Entwistle, N. (1981) *Styles of learning and teaching. An integrated outline of Educational Psychology for students, teachers, and lecturers.* New York: Wiley.

21. Entwistle, N. (1988) *Styles of Learning and Teaching.* London: David Fulton.

22. Entwistle, N., Hanley, M., Hounsell, D. (1979) Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, N 8, pp: 365–380.

23. Entwistle, N., Ramsden, P. (1983) *Understanding student learning.* Croom Helm: Nichols.

24. Entwistle, N., Marton, F. (1984) Changing conceptions of learning and research. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds). *The experience of learning.* Edinburgh: Scottish Academic Press, pp: 211-228.

25. Entwistle, N. J., Tait, H., McCune, V. (2000) Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. // *European Journal of Psychology of Education*, 15 (1), pp: 33–48.

26. Hayes, K., Richardson, J.E. (1995) Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 20 (2), pp: 215–221. Available at: <https://DOI.org/10.1080/03075079512331381713>.

27. Lonka, K., Olkinuora, E., Mäkinen, J. (2004) Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, Vol. 16 (4), pp: 301–323.

28. Marton, F., Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. // *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp: 4–11.

29. Marton, F., Säljö, R. (2005) *Approaches to Learning.* In: Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education.* (3rd Ed.) Edinburgh: University of Edinburgh, pp: 39–58.

30. Ramsden, P. (1984) The context of learning. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds). *The experience of learning.* Edinburgh: Scottish Academic Press, pp: 144–164.

31. Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L. et al. (2011) The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, Vol. 52, pp: 10-20. Available at: <http://dx.DOI.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>.

32. Roediger, H. L., Blaxton, T.A. (1987). Retrieval modes produce dissociation on memory for surface information. In D. Gorfein & R. R. Hoffman (Eds). *Memory and Cognitive Processes: The Ebbinghaus Centennial Conference*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 349-379.

33. Smith, S. N., Miller, R.J. (2005) Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, Vol. 25 (1), pp: 43-53.

34. Tarabashkina, L., Lietz, P. (2011) The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. // *Issues in Educational Research*, Vol. 21(2), pp: 210–231. Available at: <https://www.iier.org.au/iier21/tarabashkina.html>.