

Специфични особености на стиловете на учене на студенти в български университети

Десислава Петрова

СУ „Св. Климент Охридски”

Имейл: dessislava.petrova@gmail.com

Абстракт: Динамичната среда на живот днес налага на съвременния човек да е непрекъснато включен в процес на учене. Това обуславя нуждата от допълнителни проучвания върху същността и особеностите на понятието за „стил на учене” и неговите проекции в хода на продължаващото обучение в университетите. Успоредно с водещите теоретични постановки по темата в статията са представени и съвременни данни от емпиричните изследвания на стиловете на учене на студентите в българския академичен контекст. Направените изводи са повод за допълнителна рефлексия относно възможностите и факторите за постигане на ефективно учене по време на академичното обучение и професионалната подготовка.

Ключови думи: учене, стилове на учене, академична среда.

Learning styles of university students in Bulgaria

Desislava Petrova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mail: dessislava.petrova@gmail.com

Abstract: The demands of the current age are so complex that each individual is forced to constantly take part in a dynamic process of continuous learning. As a result of this it is necessary to further examine the nature of the phenomenon “learning style” and its implications for lifelong learning in Higher education institutions. In addition to giving an overview of the most relevant theoretical concepts on the topic, this paper presents the results from recent psychological studies on the specifics of the learning styles of university students in Bulgaria. The analysis and the conclusions derived from it enable further reflection on the factors for effective learning in the context of the academic and professional preparation.

Key words: learning, learning style, academic environment.

До преди няколко века образованието е привилегия, присъща на елитарния слой от обществото, както и процес, подготвящ човека за „истинската реалност” в живота. Днес хората са включени в непрекъснато учене през целия живот в условията на променяща се среда, спрямо която трябва постоянно да адаптират своите знания и умения. От тук произтича постоянната необходимост от активна включеност в продължаващо образование с оглед своевременното усвояване на нови знания и умения и постигане на успешна професионална реализация. Според проведени проучвания в областта на образованието [1] един от най-съществените фактори за

успеваемостта на обучителните програми в университетите е съобразяването им с различните видове и стилове на учене, а това подчертава нуждата от тяхното продължително и още по-задълбочено изучаване.

За повечето автори ученето е свързано с трайна промяна в личността и поведението на човека вследствие на придобития опит, активните взаимодействия със средата и способностите за успешно извършване на нови дейности [2]. Срещат се обаче и разногласия сред тях по отношение на водещите фактори, които имат значима роля в процеса на учене, както и във връзка с особеностите на отделните му етапи. Например по-назад във времето привържениците на т.нар. асоционизъм (Джон Лок, Дейвид Хюм, Дж. С. Мил и др.) считат, че в основата на ученето е способността на мозъка да съединява отделни по своята същност части, натрупани с опита, като припомнянето на една от тях може да извиква в съзнанието и друга близка до нея (асоциация) [3]. За съжаление представителите на асоционизма не разглеждат психичната дейност като система и с времето изследователските им интереси се насочват към проучване само на измеримото и наблюдаемо поведение, както и към връзките му с различни външни стимули [4]. По-късно благодарение на проведените лабораторни експерименти с животни бихевиористите (например Ив. Павлов, Ед. Торндайк, Б. Скинър и др.) откриват различни поведенчески механизми и начини на учене, включващи възпроизвеждане на информация, автоматично изпълнение на процедура и др. За съжаление, независимо от ключовото значение на законите за ученето на Торндайк, закона за подкреплението на Павлов, концепцията за оперантното обуславяне на Скинър и други открития на бихевиористичната школа, изведените закономерности не могат да се приложат върху такива по-комплексни форми на учене, каквито са способността за решаване на проблеми, развитието на речта или критическото мислене [5].

На следващо място от значим интерес за изследователите са познавателните аспекти на ученето, свързани с приемане, обработка, съхранение и употреба на информация, както и личностния смисъл, който ѝ се придава [6]. Например в изследванията на Албърт Бандура [7] се установява, че отделните действия на човек се насочват от вече създадените когнитивни образи, формирани при обработката на информацията. Същевременно силно въздействие върху усвояването на нови знания и действия оказват наблюдението, изпълнението, както и активните взаимодействия с различни социални партньори. Освен теорията за социалното научаване на Бандура, към когнитивните теории за ученето спадат и т.нар. процесуално-информационни теории. В тях се подчертава, че умът е своеобразна машина за обработка и съхранение на информация, но без усилия за нейното осмисляне и свързване с наличните познавателни структури в съзнанието [8].

Макар и много по-прецизни в изследванията на същността и особеностите на обработката, осмислянето, запомнянето, ученето и забравянето на информация, в повечето когнитивни теории се пренебрегва водещото влияние на субективния вътрешен свят на обучавания индивид. Това донякъде е преодоляно в т.нар. когнитивно-конструктивистки възгледи, постулиращи, че „знанието е функция на начина, по който индивидът извлича смисъл от своите собствени преживявания” [9]. Конструктивизмът, породен от различни теории (за когнитивното развитие на Жан Пиаже, социокултурната теория на Лев Виготски) подчертава важността на

обучителните методи, които активно стимулират познавателната активност на субекта [10]. Набляга се също така на значението на взаимодействията между самите обучавани индивиди във вид на дискусии, групова работа, ролеви игри, дебати, взаимнообучение и др., както и ролята на учителя като важен посредник в познанието и ученето [11].

Сред по-съвременните разбирания се открояват теорията за експериментално учене (Д. Колб), за множествената интелигентност (Х. Гарднър), за ситуативното учене или концепцията за общност при обучението (Ж. Лаве и Е. Венгер). В тези теории се поставя акцент не само върху ситуативния характер на ученето и върху стимулиращия ефект на опита и взаимодействията в общността за обучение, но и върху различните видове интелигентност. Това означава, че в подобни ситуации е нужен диференциран подход при работата с обучаваните индивиди, съобразена с индивидуалните им различия и спецификата на стила на учене [12].

Според някои автори (Е. Климов) индивидуалният стил обуславя начините на действие, посредством които индивидът се приспособява към средата. Част от тези начини за действие възникват стихийно, не подлежат на контрол и могат да бъдат както благоприятни, така и ограничаващи. Други се пораждаат допълнително с течение на времето, като или компенсират влиянието на ядрото, или спомагат за по-пълноценното разгръщане на възможностите за приспособяване [13]. Съществуват различни дефиниции на стиловете на учене. Според Националната асоциация на ръководителите на средни училища в САЩ (NASSP) [14] „стилът на учене е композиция от познавателни, афективни и психологически характеристики, които са сравнително стабилни индикатори за това как обучаваният индивид се възприема, взаимодейства със и отговаря на учебната среда”. А според Джон М. Рейд [15] всеки стил се отличава с определени силни и слаби страни, които варират при отделните индивиди. Следователно не е важно да се определи „най-добър стил на учене“, а да се открие и насърчава развитието и приложението на индивидуалния стил на учене и на конкретни стратегии за учене.

През 30-те год. на 20 в. са проведени множество проучвания на отделни аспекти на стиловете на учене като са предложени различни типологии и теоретико-приложни модели. Например в т.нар. „модел на луковицата” (Curry's onion model) на Л. Къри [16] се посочва съществуването на различни концепции, диференцирани съобразно влиянието на личностните характеристики, социалните взаимодействия, постъпващата от средата информация или индивидуалните предпочитания към отделните елементи от обучението и учебните условия. Към моделите, изградени на основата на предложената от К. Юнг типология на личността, могат да се причислят и възгледите на И. Майерс и К. Бригс за личностните типове, на Д. Кърси, на Х. Силвър и Р. Хенсън и др. Стесняването на проучванията по темата за обучението в границите на действащите образователни институции се свързва с многомерните модели на К. Дън и Р. Дън, както и на С. Ричман и А. Граша. А в групата на процесуалните модели попадат разработките на Д. Колб, Б. Маккарти, П. Хъни и А. Мъмфорд, Н. Интуистъл, Р. Шмек и Дж. Бигс [17].

Във връзка с необходимостта да се научи повече за процеса на учене в академичен контекст много подходящ е модела за експерименталното учене, предложен от Д. Колб [18]. От една страна, това е един от най-широко прилаганите инструменти за научни изследвания на ученето при възрастни индивиди. От друга страна,

предложеният модел обвързва спецификите в стиловете на учене с обучението и избраната сфера на професионална реализация. В този модел ученето се интерпретира като цикличен процес, обхващащ трансформирането на преживявания [19], а по отношение на стиловете на учене се посочва, че те отразяват „начина, по който човек обработва идеите и се справя с ежедневните ситуации” [20].

Според Д. Колб съществуват два начина, посредством които ученето може да бъде по-добре разбрано (по линията на чувствата и по линията на мислите), както и два начина за превръщането му в действено познание (по линия на наблюдение и по линия на извършване на действия). На база на това се обособяват четири отделни оси, всяка от които служи за основа на следващата и същевременно отразява определена фаза в протичането на процеса на учене, а именно: *конкретен опит* (възприемане и преживяване на реалността чрез сетивата), *рефлексивно наблюдение* (размисли, провокирани от наблюдаването на другите), *абстрактна концептуализация* (мисли, анализ и планиране посредством разума) и *активно експериментиране* (изпробване и активни действия). Ако обучаваният индивид демонстрира високи показатели по време на различни фази, това показва, че той разполага с повече умения за успешно справяне с различни предизвикателства. Поради комплексното и едновременното действие на различни фактори отделните индивиди най-често демонстрират своите знания и умения в рамките на конкретна фаза от цялостния процес на учене [21].

На основата на комбинацията между начините за възприемане (конкретен опит или склонност към абстрактна концептуализация) и за обработване на постъпващата информация (рефлексивно наблюдение или усилия за активно експериментиране) Колб обособява четири отделни стилове на учене (акомодатор, дивергент, асимилатор, конвергент), като всеки от тях притежава специфични силни и слаби страни. Например „акомодаторите“ се опират на своя конкретен опит при възприемането и активното обработване на информацията от средата. Те се справят доста успешно и с различни предизвикателни и непредвидени ситуации, както и в процеса на общуване и ангажиране на други хора в името на определена кауза. „Акомодаторите“ се затрудняват подреждането на целите по важност, при планирането, при извършване на рутинни дейности и при довършване на детайлите [22].

При възприемането и обработването на конкретна информация „дивергентите“ се опират на рефлексивното наблюдение. Те умеят да разглеждат проблемите от всички възможни страни, сглобявайки цялостната картина като предвиждат и последствията. Освен това те имат способността да се разбират добре с другите, като атрактивно им представят своите идеи и иновативни решения. В тази връзка те се нуждаят от повече време за осмисляне на фактите преди да действат, а това може да влоши ефективността на цялостната им дейност, да намали концентрацията на вниманието и да ограничи възможностите за критична преценка и за адекватни решения [23].

„Асимилаторите“ възприемат с лекота абстрактна информация, позовавайки се на резултатите от рефлексивното наблюдение, и предлагат подходящи прагматични решения. Те работят самостоятелно много добре, имат добре развити способности за извършване на адекватен анализ, планиране, моделиране, оценяване,

организиране и логично представяне на събраните факти. Същевременно избягват рисковете и промяната, склонни са към подозрителност и подценяване на чувствата, и пристъпват към действие само при наличието на достатъчно сигурна информация [24].

„*Конвергентите*“ действат системно и последователно въз основа на резултатите от обработката на абстрактна информация. Те са много умели в планирането, спазването на сроковете, проучването и работата с информация, управлението на времето. Предизвикателствата за тях са свързани със съвместната работа с другите, с постигането на по-голяма задълбоченост и прецизност, по-голям размах на въображението и по-смело изпробване на идеите [25].

Комплексният характер на стиловете на учене и фактът, че обучаваните индивиди много често комбинират различни стилове според поставените учебни задачи, продължава да бъде сериозно предизвикателство за изследователите. На този етап е добре известна връзката между специфичните особености на отделните стилове на учене и определени демографски променливи като пол, възраст, образование, културна принадлежност [26].

В опит да се разширят натрупаните знания до момента е проведено психологическо изследване сред български студенти, изучаващи разнообразни специалности в различен академичен контекст [27]. Водещата изследователска цел е насочена към по-задълбочено изучаване на специфичните особености на стиловете на учене, използвани от изследваните лица. С оглед емпиричната проверка на предварително формулираната цел са дефинирани няколко конкретни хипотези. Първата от тях гласи, че независими фактори като пол, възраст и специалност могат да оказват статистически значимо влияние върху стиловете за учене. Във втората хипотеза се допуска, че конвергентният стил на учене доминира сред изследваните студенти, за които се смята, че са устремени към нови знания и умения още по време на академичното обучение с оглед постигането на успешна професионална реализация в бъдеще.

В проведеното през 2016 г. психологическо изследване са обхванати студенти от София, Пловдив, Варна, Русе, Велико Търново, Свищов и Благоевград. Общата изследвана съвкупност наброява 90 души, от които 31 са мъже (34%), а 59 са жени (66%). Те са на възраст между 18 и 30 години, като 22 от тях са между 18 и 20 г. (25%), 46 - между 21 и 25 г. (51,7%), а 21 са между 26 и 30 г. (23,3%). Специалностите, които изучават студентите, са обединени в три по-големи групи. По-конкретно специалностите, които са включени в групата на икономически и управленски науки са съответно: Икономика, Администрация и управление, Маркетинг, Финанси, Счетоводство и контрол, Туризмъ. Към хуманитарните науки се отнасят специалностите Филология, Философия, Психология, Социология, Политически науки, Журналистика, Педагогика, Медицина, Право. А в групата на природо-математически и инженерни науки влизат специалности като Информатика, Математика, Компютърни науки, Физика, Химия, Биология. В първата група попадат 45 от участниците (50%), във втората - 35 (38,9%), а в третата - 10 (11,1%).

В хода на емпиричното изследване е приложена българската версия на скалата за оценка на стила на учене на Д. Колб (Learning Style Inventory - LSI 3), адаптирана от д-р Ал. Пожарлиев [28]. Въпросникът се състои от 12 твърдения, като срещу всяко

едно от тях има четири възможности за отговор и чрез тяхното степенуване може да се установят предпочитанията на всяко изследвано лице към извършваните дейности през отделните фази на ученето (конкретен опит, абстрактна концептуализация, рефлексивно наблюдение, активно експериментиране). Преобладаващият стил на учене се идентифицира на основата на отношението между конкретен опит - абстрактна концептуализация и между рефлексивно наблюдение - активно експериментиране [29].

След извършената статистико-математическа обработка (дисперсионен анализ, Т-тест, пост-хок тест) на събраните данни се установява, че преобладаващият стил на учене сред изследваните лица е конвергентният (51,1%). Този стил се характеризира със силна ориентация към абстрактна концептуализация и с активно експериментиране. „Конвергентите“ успешно обработват абстрактна информация и се справят добре при ясни образователни инструкции и добре структурирани задачи. Те се затрудняват най-вече при съвместна работа и учене с другите и при изпробване на идеите на практика. Добре известно е, че стилът на учене се определя не само на базата на личностните характеристики, но и според особеностите на обучителната среда. Следователно получените резултати могат да послужат за размисъл относно това какви личностни характеристики усилено са развивани по време на предходни обучения и при какви обучителни условия, както и какво още може да се направи.

При проведеното емпирично изследване се установява, че всеки от другите трите стила е застъпен, както следва: „акомодатори“ – 15,6%; „асимилатори“ – 17,8%; „дивергенти“ – 6,7%. Същевременно 8,9% от участниците в проучването имат равни резултати за повече от един стил. Резултатите са в синхрон със заключенията от предходни проучвания [30], според които няма добър или лош стил на учене, а има специфични личностни особености и конкретни обучителни условия, позволяващи да се прилага един или друг подход.

При прилагане на Т-тест за независими извадки във връзка с пола на изследваните лица се установява, че на този фактор се дължат 6% от различията в предпочитанията към абстрактна концептуализация ($t=2,401$; $p=0,018$) и конкретен опит ($t=-2,212$; $p=0,030$). Подобно на резултати от други проведени изследвания [31] са установява, че в сравнение с мъжете, стилът на учене на жените е по-малко абстрактен и много по-конкретен.

Въпреки че в редица проучвания [32] се открива, че възрастта влияе значимо върху ориентацията към абстрактна концептуализация и активно експериментиране, сред българските студенти не се регистрират статистически значими взаимовръзки.

С помощта на извършен дисперсионен анализ се установява, че с изучаваната специалност се обясняват 7,7% от различията единствено в ориентацията към активно експериментиране ($F=3,610$; $p=0,031$). Резултатите от пост-хок теста показват, че в сравнение с хуманитарните специалности, участниците с икономически и управленски профил са много по-активно ориентирани ($p=0,027$). Резултатите са напълно логични като се има предвид, че развитието на предприемаческа мисъл, проактивност, умения за бързо решаване на проблеми и др. са важен фактор за успешна професионална реализация на икономически и управленско ориентирани специалисти, докато хуманитарните специалности (психология, педагогика и др.) изискват умения за много по-голяма задълбоченост,

наблюдателност, рефлексивност, продължително осмисляне. Наличието на едва 10 души от сферата на природо-математически и инженерни науки вероятно може да обясни липсата на значими различия между тях и останалите участници.

На база на получените резултати от проведеното емпирично изследване можем да заключим, че „стилът на учене” действително представлява сложен феномен, чиито специфики и проявления биват повлияни от разнообразни независими променливи като напр. пол и образователна специалност. В допълнение присъствието на представители от всички стилове на учене потвърждава, че не може да се говори за „по-добър” и „по-лош” стил, а за различни стилове на учене, всеки от които се свързва с определени предимства и недостатъци. В тази връзка излиза на преден план не само необходимостта от адаптиране на учебното съдържание към особеностите на отделните стилове на учене, но и от развиване на уменията за работване с различни типове хора.

В заключение може да се подчертае, че стиловете на учене и техните проекции в системата на висшето образование и продължаващото обучение са от особена важност не само за изследователите, но и за работещите там специалисти. Затова от една страна е нужна системна и упорита работа в университетите по посока на оптимизиране на процеса на учене и на професионалната подготовка на студентите, а от друга – допълнителни научни изследвания относно специфичните особености и факторите за осъществяване на ефективно учене в академичен контекст.

Цитати и бележки:

[1] Иванов, И. (2004), *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски”.

[2] Schunk, Dale H. (2012). *Learning Theories - An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

[3] Mandelbaum, E. (17.03.2015). *Associationist Theories of Thought*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Извлечено на 11.04.2016, <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/associationist-thought/>>, последно посещение на 10.03.2017.

[4] Gerrig, R. , Zimbardo, P. G. (2002). *Psychology and Life* (16-th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

[5] [6] Ertmer, P. A., Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective, *performance improvement quarterly*, Vol. 26 (2), p. 43-71.

[7] Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[8] Schunk, Dale H. (2012). *Learning Theories - An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

[9] Jonassen, D.H. (1991b). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), p. 10.

[10] Schunk, Dale H. (2012). *Learning Theories - An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

- [11] Leonard, D. C. (2002). *Learning Theories*. Westport, CT: Greenwood Press.
- [12] FRAMEWORK FOR 21ST CENTURY LEARNING, <<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>>, последно посещение на 10.03.2017.
- [13] Иванов, И. (2004), *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски”.
- [14] Griggs, S. A. (1991). *Learning styles counseling*. Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, The University of Michigan. Цит. по Иванов, И. (2004), *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски”, стр. 11.
- [15] Reid, J.M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- [16] Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
- [17] Иванов, И. (2004), *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски”.
- [18] [19] Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [20] Smith, D., & Kolb, D. (1996). *User guide for the learning style inventory: A manual for teachers and trainers*. Boston: McBer and Company, p.1.
- [21] [22] [23] [24] [25] Иванов, И. (2004). *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски”.
- [26] Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), p. 87-110.
- [27] Петрова, Д. (2016). *Стилове на учене и емоционална интелигентност в организация с доброволчески характер*. Непубликувана дипломна работа, С., ФФ, СУ „Св. Кл. Охридски”, 97 стр.
- [28] Пожарлиев, Ал. (2013). *Приложение на методи за оценка на индивидуалните стилове и умения за учене при обучение и развитие на мениджъри и лидери*. София (Непубликуван дисертационен труд).
- [29] Kolb, A., Kolb, D. A.(2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications: Experience Based Learning Systems*. Experience Based Learning Systems, Inc.
- [30] Reid, J.M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- [31] Пожарлиев, Ал. (2013). *Приложение на методи за оценка на индивидуалните стилове и умения за учене при обучение и развитие на мениджъри и лидери*. София (Непубликуван дисертационен труд); Kolb, A., Kolb, D. A.(2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications: Experience Based Learning Systems*. Experience Based Learning Systems, Inc.
- [32] Kolb, A., Kolb, D. A.(2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications: Experience Based Learning Systems*. Experience Based Learning Systems, Inc.

Литература:

1. Иванов, И. (2004). *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България*. Шумен, УИ „Еп. К. Преславски”.
2. Петрова, Д. (2016). *Стилове на учене и емоционална интелигентност в организация с доброволчески характер*. Непубликувана дипломна работа, С., ФФ, СУ „Св. Кл. Охридски”, 97 стр.
3. Пожарлиев, Ал. (2013). *Приложение на методи за оценка на индивидуалните стилове и умения за учене при обучение и развитие на мениджъри и лидери*. С., (Непубликуван дисертационен труд).
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
6. Ertmer, P. A., Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective, *Performance improvement quarterly*, Vol. 26 (2), p. 43-71.
7. Gerrig, R., Zimbardo, P. G. (2002). *Psychology and Life* (16-th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
8. Griggs, S. A. (1991). *Learning styles counseling*. Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, The University of Michigan.
9. Jonassen, D. H. (1991a). *Evaluating constructivistic learning*. *Educational Technology*, 31 (9), p. 28–33.
10. Jonassen, D. H. (1991b). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), p. 10.
11. Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 41
12. Kolb, A., Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications: Experience Based Learning Systems*. Experience Based Learning Systems, Inc.
13. Leonard, D. C. (2002). *Learning Theories*. Westport, CT: Greenwood Press.
14. Mandelbaum, E. (17.03.2015). *Associationist Theories of Thought*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). Извлечено на 11.04.2016г. от: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/associationist-thought/>.
15. Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), p. 87-110.
16. Reid, J. M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
17. Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories- An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
18. Smith, D. & Kolb, D. (1996). *User guide for the learning style inventory: A manual for teachers and trainers*. Boston: McBer and Company, p. 1.
19. FRAMEWORK FOR 21ST CENTURY LEARNING. Извлечено на 12.04.2016 г. от <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

Електронно научно списание „Реторика и комуникации“, бр. 28, май 2017 г.
<http://rhetoric.bg/>, <http://journal.rhetoric.bg/>