

На правах рукописи

Ключенко Елизавета Валентиновна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ставрополь - 2003

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Уже давно перед образовательными учреждениями стоит задача не просто формировать у обучаемых некую сумму знаний, умений и навыков, а параллельно с этим формировать и способы их усвоения, развивать познавательные силы и творческий потенциал обучаемых. Такая постановка задачи предполагает необходимость рассматривать обучаемого в качестве субъекта деятельности, который сам формируется в деятельности и определяет ее характер. Иначе говоря, речь идет о необходимости перехода от активной деятельности в учебном процессе только преподавателя к активности самого обучаемого.

В ряде работ приводятся данные необходимости и целесообразности реализации этого тезиса в реальном учебно-воспитательном процессе: Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, З.И. Калмыковой, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской, и др., в которых анализируется проблема связи обучения и развития;

В работах П.Я. Гальнебриса, Е.Н. Кабановой-Меллер, Л.Н. Ланды, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной и др., рассматривается сущность процессов усвоения и возможности их вариативного формирования в учебном процессе. С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Е.Л. Белкин, Я.М. Ганелин, М.А. Данилов, П.Ф. Каптерев, М.Р. Кудаев, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина выявляют и обосновывают требования к системе построения учебного процесса, формирующего и развивающего механизмы усвоения учебного материала у обучаемых.

Однако следует признать, что до сих пор нет дидактических разработок, позволяющих системно реализовать на практике психологические закономерности обучения, целенаправленно формировать и развивать у обучаемых операциональные структуры мышления, являющиеся основой таких

фундаментальных мыслительных функций, как анализ, синтез, обобщение, классификация и др. В итоге, на практике к этой проблеме преподаватели подходят стихийно - эмпирически, что не позволяет говорить об эффективности ее решения.

Таким образом, имеются **противоречия** между: современным уровнем развития системы образования, основой которого является учебный процесс и необходимостью научно – теоретического, идеологического и организационного осмысления современных технологий обучения; уровнем профессиональной компетентности современного педагога и методическими возможностями реализации методов активного обучения в учебном процессе; содержанием современных концептуальных установок на подготовку высоко квалифицированных педагогов и традиционными дидактическими условиями его профессионального обучения.

На основании выявленных противоречий была определена **проблема исследования**, содержание которой сформулировано следующим образом:: какие дидактические условия являются наиболее эффективными в учебном процессе образовательного учреждения?

В качестве **цели исследования** выступает разработка дидактических условий эффективности учебной деятельности обучающихся.

Объект исследования – учебная деятельность обучающихся.

Предмет исследования - процесс реализации дидактических условий, влияющих на эффективность обучения.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что дидактические условия, целенаправленно реализующие необходимость активизации операциональных структур мышления у обучающихся, понимания и усвоения ими логики научного и учебного познания, формирования у них ценностных ориентиров и установок, должны обеспечить более высокий

уровень знаний, дать возможность каждому обучающемуся более полно проявить свои потенциальные интеллектуальные задатки.

Проверка гипотезы потребовала решение следующих **задач исследования:**

1. Провести анализ состояния учебного процесса в образовательных учреждениях с целью уточнения характеристик и механизмов усвоения знаний обучающимися.

2. Выявить дидактические условия, влияющие на эффективность учебной деятельности обучающихся.

3. Разработать методики обучения, в рамках которых обеспечиваются активизация и развитие механизмов усвоения знаний.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанных методик обучения.

Методологическую основу исследования составили: теория познания как основного закона диалектики, теория развития личности; категориальные структуры педагогического исследования; логика и структура научного поиска; философские и психологические идеи, раскрывающие закономерности общественного развития; системно – деятельностный подход в исследовании личности в процессе его адаптации к учебной деятельности.

Теоретическую основу исследования составили: разработанные за рубежом и в нашей стране психолого – педагогические теории обучения; теория системного подхода к анализу педагогической действительности; теорий педагогической интеграции; творческого развития и саморазвития; идеи о сущности личности и ее психологической структуре, преемственности между биологическим и социальным в психическом развитии (Б.Г. Ананьев, Н.М. Амосов, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.Н. Теплов); концепция оптимизации учебно – воспитательного процесса, научной его организации (Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, Е.Л. Белкин, В.П. Беспалько,

С.М. Бернштейн и др.); теории развития мышления и умственной деятельности (В.С. Библер, О.Я. Богданов, Д.Н. Богоявленская, Е.П. Бруновт и др.); теории операционального знания (Г.А. Вайзер, Ю.И. Веринг, Д.В. Вильнеев, М.И. Гробарь, Е.Н. Данилин); теории формирования познавательной активности обучающихся (Н.И. Ипполитова, Т.А. Ильина, Т.А. Камышникова, И.Г. Калошина, В.А. Крутецкая и др.).

В ходе выполнения работы были использованы **следующие методы исследования:** теоретический анализ методологической и психолого-педагогической литературы по проблеме; изучение и обобщение педагогического опыта; диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы); прямое и косвенное наблюдение; оценивание (рейтинг); педагогический эксперимент; статистические методы обработки результатов эксперимента.

Диссертационное исследование проходило в несколько **этапов:**

Первый этап (2000 - 2001 года) – изучение и анализ философской, психолого – педагогической, социально – педагогической литературы, изучение теоретического и практического уровней разработанности данной проблемы. Полученный материал позволил сформулировать рабочую гипотезу, определить цель, задачи, объект и предмет исследования.

Второй этап (2001 – 2002 годы) - разработка и частичная апробация методик обучения, которые способствовали активизации познавательной деятельности у обучающихся и оказывали влияние на эффективность учебного процесса.

Третий этап (2002 – 2003 года) – осмысление результатов исследования и оформление их в форме диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предложены вариативные подходы к формулированию целей учебного процесса: выделение параметров качества знаний обучающихся; ориентирование учебно-

го материала на качество знаний обучающихся; определение этапов усвоения учебной информации, а также в том, что разработаны и экспериментально проверены дидактические условия организации учебной познавательной деятельности, реализация которых обеспечивает эффективное функционирование в учебном процессе психолого – педагогических механизмов усвоения знаний у обучающихся, их целенаправленную активизацию и развитие.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в целях дидактического обеспечения целенаправленной активизации психолого - педагогических механизмов усвоения в учебном процессе обоснованно связаны известные в дидактике пути и способы формирования знаний и психолого - педагогические основы функционирования операциональных структур мышления, развития познавательного интереса у обучающихся; уточнено научное комплексное понятие «качество усвоения информации».

Практическая значимость исследования состоит в том, что реализация разработанных методик обучения приводит к значительному повышению качества приобретаемых знаний, а предложенные алгоритмы создания методик обучения могут быть использованы при построении учебного процесса по самым различным учебным предметам, в возможности использования исследовательских материалов в учебном процессе разнопрофильных образовательных учреждений; результаты опытно – экспериментального исследования могут быть использованы как субстациональная основа учебных пособий по педагогическим и методическим дисциплинам, адресованным всем категориям обучающихся и слушателям институтов повышения квалификации.

Достоверность выводов, сделанных в ходе выполнения исследования, базируется на избранной методологии, реализации комплексной методики, соответствующей природе изучаемого явления, репрезентативности и стати-

стической значимости анализируемых выборок, на сочетании качественного и количественного подходов к анализу результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Материалы и результаты исследования одобрены и внедрены в практику работы Ставропольского филиала Ростовского государственного института ракетных войск; факультета психологии Ставропольского государственного университета; СОШ № 34, № 64 г. Ставрополя. Основные положения диссертационного исследования докладывались на ежегодных научно – практических конференциях Ставропольского государственного университета (2000 – 2003 гг.), региональных и межвузовских конференциях: г. Краснодар (2000г.), г. Сочи (2002 – 2003 гг.), г. Ставрополь (2000г.)**На защиту выносятся следующее основные положения:**

1. Дидактические условия, способствующие эффективности учебной деятельности обучающихся, являются основой познавательной деятельности, ориентированной на теоретический и научный уровень познания истины.

2. Научно обоснованная и апробированная система управления и контроля учебной познавательной деятельности, которая способствует формированию у учащихся научно – теоретического стиля мышления и диалектического обобщения знания;

3. Специфика построения и реализации системы самостоятельных работ учащихся, целенаправленно формирующих навыки личностной самоорганизации;

4. Методика построения систем корректирующего контроля знаний, обеспечивающего активизацию функционирования психологических механизмов усвоения.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 3 работы.

Структура диссертации. Диссертация изложена на 117 страницах, состоит из введения, двух глав, содержащих шесть параграфов, заключения и библиографии. Работа содержит 3 таблицы и 2 гистограммы. Список литературы включает 121 источник.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

Во введении обосновывается актуальность исследования, выделяются его объект и предмет, формулируются цель, задачи и гипотеза, показывается методология и методика исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Педагогические закономерности в генезисе научного познания» рассмотрены научно - педагогические аспекты понятия “обучение”. Здесь приведен анализ подходов к определению сущности этого понятия различными отечественными и зарубежными педагогами. В итоге показано, что сегодня под обучением понимают процесс организации такого взаимодействия между обучающим и обучающимся, в результате которого у последнего под влиянием стимуляции и управления его внешней и внутренней активностью возникают, формируются и развиваются определенные (необходимые) знания и поступки. При этом характер формируемых знаний и поступков зависит от уровня их усвоения. В параграфе выделено два уровня усвоения: рефлексорный (с высшей его степенью — сенсомоторное усвоение) и когнитивный (с высшей его степенью — интеллектуальное усвоение). Показано, что рефлексорный уровень усвоения представляет собой закрепленные автоматизированные реакции на предъявляемые стимулы, а когнитивный уровень усвоения характеризуется усвоением осознаваемых совокупно знаний и основанных на них поступков. Далее акцентировано внимание на том, что когнитивный уровень — это то, к чему стремятся на конеч-

ных этапах процесса обучения человека, так как на интеллектуальной ступени в сознании индивида уже отражаются объективные связи и структуры объектов окружающей среды в форме понятий, суждений и умозаключений. Именно это освобождает познание от необходимости быть “привязанным” к чувственному опыту и обеспечивает индивида возможностью во время обучения совершать действия во внутреннем плане (без реальной деятельности) с представлениями и понятиями, заменяющими объекты изучения.

Особое внимание обращено на то, что у человека в процессе обучения идет формирование программы познавательной деятельности на основе осознания ее цели, сознательного планирования действий и представлений об их результатах. Показано, что познавательная активность человека в процессе обучения прямо зависит от его возможности осуществлять коррекцию познавательной деятельности на основе обратной связи и от его стимуляции на овладение знаниями и поступками за счет формирования потребности в них.

Завершается параграф констатацией того, что обучение как процесс характеризуется двумя показателями: во-первых, накоплением определенного объема (фонда) знаний, умений и навыков, наличие которых является непрерывным условием и результатом функционирования мышления, и, во-вторых, формированием системы умственных действий и операций, с помощью которых происходит накопление знаний и их связь с деятельностной сферой.

В первой главе второго параграфа указывается, что процесс обучения является зеркальным отражением сознания субъекта и объекта обучения. В этом же параграфе помимо отечественных теорий оптимизации учебно – познавательного процесса подробно проанализированы основные положения таких зарубежных теорий, как ассоцианистская концепция обучения, экспериментальная теория Э. Торндайка, теория бихевиоризма Дж. Уотсона, ассоциативно-вероятностная теория Е. Газри, теория К. Халла и Б. Скилмера, а

также ряд когнитивных теорий. Среди последних охарактеризованы идеи М. Вейргеймера, В. Келлера, Е. Толмена, Ч. Осгуда, Ж. Нюттена и Ж. Пиаже.

Более того, в рамках этих теорий удалось установить некоторые общие и множество частных закономерностей, характерных для процесса обучения человека. Однако эти теории не могут быть приняты в качестве единственных основ для создания дидактических требований обучения, так как биологизаторский подход не в состоянии до конца объяснить процесс обучения человека, функционирование которого подчиняется еще и социальным законам. Кроме того, в этих теориях игнорируется процесс управления формированием познавательной деятельности обучающихся, без чего невозможно говорить об эффективности обучения человека.

Этот вывод послужил основанием для рассмотрения далее представлений отечественных педагогов о сущности процесса усвоения человеком учебной информации. В параграфе показано, что все отечественные психологические теории обучения исходят из того, что усвоение, как процесс, сводится функционально к присвоению знаний (включая знания-факты, нормы и оценки), овладению операциями, необходимыми для произведения действия, закреплению операций и синтезированию из них действий, соответствующих предписаниям, цели или нормам. При этом главной чертой, отличающей отечественные психологические теории обучения от зарубежных, является то, что они исследуют специфически человеческий уровень обучения, признают ведущую роль обучения и развития в формировании личности по отношению к биологически детерминированному созреванию и развитию, учитывают единство обучения и развития и необходимость реализации принципа развивающего обучения, в также подчеркивают существенную роль активности субъекта в обучении и, в этой связи, исследуют условия, обеспечивающие не только проявления психики обучаемого в деятельности, но и формирование ее (психики) в деятельности.

Поскольку для ряда отечественных психологических теорий обучения (теория В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, А.М. Матюшкина, В.Т. Кудрявцева и др.) уже найдены и реализованы в конкретных методиках дидактические основы организации учебного процесса, далее в параграфе подробно показывается лишь сущность основных положений теории поэтапного формирования умственных действий, ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения и теории алгоритмизации в обучении.

Анализ этих положений позволил автору сделать вывод о том, что: теория поэтапного формирования умственных действий достаточно четко раскрывает механизм формирования понятий и представлений, но не механизмы системности в умственной деятельности и формирования общих методов мышления; механизм системности в умственной деятельности показан в ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения; суть и механизм формирования общих приемов мышления, дающих возможность человеку решать успешно класс однородных задач, представлены в теории алгоритмизации в обучении.

Кроме того, в параграфе выделены рекомендации для дидактов по актуализации рассмотренных психологических механизмов усвоения, вытекающие из их специфики. Так, для актуализации психолого – педагогического процесса усвоения знаний, умений, навыков, описанного в теории поэтапного формирования умственных действий, следует последовательно реализовывать следующие этапы процесса усвоения: предварительного ознакомления с действием; материального (материализованного) действия; внешнеречевого действия; действия в виде речи “про себя”; свернутого умственного действия.

Для актуализации психологического механизма усвоения, описанного в ассоциативно-рефлекторной концепции, рекомендуется процесс усвоения реализовать через следующие последовательные этапы: этап ознакомления с

изучаемыми объектами, в ходе которого у обучаемого должны образовываться локальные ассоциации, отражающие связи между наиболее близкими объектами; этап сравнения отдельных изучаемых объектов, выделения признаков смежности и классификации (образование частно-системных ассоциаций); этап обобщения свойств изучаемых объектов внутри заданной системы (образование внутрисистемных ассоциаций); этап обобщения свойств объектов данной системы, сравнения со свойствами объектов других систем (образование межсистемных ассоциаций).

Психологический механизм усвоения, описанный в теории алгоритмизации в обучении, рекомендуют актуализировать и формировать через тренировку в решении обучаемыми познавательных задач на основе предписаний по их выполнению, оформленных в виде алгоритмов распознавания. Считается, что овладение алгоритмами распознавания оказывается достаточным для решения многих познавательных задач, а овладение алгоритмами преобразования помогает формировать логические структуры мышления, перенос которых в новую объектную область облегчают обобщение и абстракцию, позволяет использовать методы индуктивного мышления и т.д.

В третьем параграфе первой главы дан анализ - схема мотивационного процесса, выявлены и осмыслены основные параметры, характеризующие его качество. Далее в ходе анализа динамического аспекта мотивации показано, что отношение, которое складывается между целенаправленной познавательной деятельностью и действием, отражается в сознании как отношение между мотивами и целью. В этой связи автором выделены группы мотивов по принципу их взаимодействий с содержанием и особенностями выполняемой обучающимся познавательной деятельности, обоснована необходимость и доказана возможность формирования и актуализации их в ходе обучения.

Дидактические возможности учета психологических закономерностей обучения и эффективность их реализации на практике рассмотрены **во второй главе** «Дидактические условия эффективной реализации закономерностей обучения в условиях современного педагогического процесса».

Здесь в первом параграфе с позиций решаемой в исследовании задачи проанализированы вначале существующие подходы к формированию конкретно-дидактических целей и показана целесообразность реализации подхода, предложенного В.П. Беспалько. Целесообразность обосновывается тем, что этот подход, помимо обеспечения однозначных формулировок конкретно-дидактических целей, учитывает и необходимость целенаправленной актуализации у обучаемых операциональных структур мышления, являющихся базой для развития фундаментальных мыслительных функций. При этом характер задаваемых конкретно - дидактических целей таков, что предусматривается иерархичность процесса усвоения знаний, которая может обеспечить плавный перевод познания с рефлекторного на когнитивный уровень.

Далее в параграфе на базе результатов завершённых исследований показывается сущность последовательности дидактических ситуаций, которые, с одной стороны, являются условиями реализации иерархической закономерности процесса усвоения, а с другой стороны, способствуют осуществлению рекомендаций, вытекающих из различных психологических теорий обучения. В этой связи сделан особый акцент на типах и характере познавательных задач и способах реализации проблемного обучения, которые могут выступать в качестве целевых установок в рамках рассмотренных дидактических ситуаций и создавать предпосылки для актуализации механизмов операционального мышления.

Возможности использования в различных дидактических ситуациях представленной их последовательности познавательных задач разного типа и разных способов реализации проблемного обучения описаны и проил-

люстрированы в параграфе на конкретном материале различных учебных дисциплин.

Затем в параграфе рассмотрены дидактические возможности формирования у обучаемых навыков личностной самоорганизации путем включения в учебный процесс системы самостоятельных работ. Подробно описаны типы самостоятельных работ, методика включения их в показанные выше дидактические ситуации и методика определения их трудоемкости. Кроме того, здесь же показана роль корректирующего контроля в системе организации учебной познавательной деятельности и описаны условия его осуществления. Особо отмечено, что главное, чему могут способствовать рассматриваемые условия — это актуализация у обучаемых в процессе проведения контроля операциональных структур мышления.

Во втором и третьем параграфах главы представлены методика и результаты педагогического эксперимента, направленного на проверку педагогической эффективности предлагаемой автором системы дидактических условий эффективности учебной деятельности обучающихся.

Решение сформулированных задач эксперимента потребовало составления и применения специальных дидактических материалов, которые отвечали бы условиям реализации показанных в предыдущем параграфе дидактических возможностей развития и актуализации у обучаемых систем операционального мышления, формирования у них навыков личностной самоорганизации и мотивации их на учебный труд.

Качество разработанных дидактических материалов и учебного процесса, осуществляемого на их основе, оценивалось в ходе анализа изменений параметров качества знаний, предложенных И.Т. Огородниковым. Сами же значения параметров определялись по формулам, разработанным Е.Л. Белкиным. Для использования этих параметров и формул весь учебный материал

разбивался на учебные элементы в соответствии с рекомендациями В.П. Беспалько.

Основным методом эксперимента был метод поперечных срезов. Первые срезы проводились в экспериментальных и контрольных группах до начала или в самом начале изучения темы. Их целью было определить, в равных ли условиях находятся обучаемые экспериментальных и контрольных групп, и получить исходные данные для последующего анализа качества усвоения знаний.

Последние срезы проводились по завершении изучения темы. Результаты их должны были свидетельствовать о достижениях обучаемых экспериментальных и контрольных групп.

Для проведения контрольных срезов разрабатывались специальные тесты успешности. Показателем качества выполнения теста служила правильность осуществления обучаемым его операций.

В качестве критериев при оценке результатов учебной работы были избраны:

- среднее арифметическое значение коэффициента усвоения знаний;
- среднеквадратичное отклонение значения коэффициента усвоения знаний;
- скорость выполнения контрольных заданий;
- коэффициент объема усвоенных знаний;
- гистограммы значений коэффициента усвоения знаний.

Кроме статистической оценки качества обучения по ходу эксперимента следили еще и за следующим.

Разбив обучаемых всех групп, участвующих в эксперименте, на две условные подгруппы (обучаемые с высокими оценками и обучаемые со средними оценками), следили за тем, как меняются составы подгрупп обучаемых по ходу и завершении эксперимента.

Вся экспериментальная работа проходила в естественных условиях с обычным составом укомплектованных в учебном заведении групп. Часть параллельных учебных групп выделялась в качестве экспериментальных, другая — в качестве контрольных.

Общим в организации учебного процесса в экспериментальных и контрольных группах было следующее. Строго обязательное проведение учебных занятий, одни и те же учебные планы, одно и то же количество всех видов требуемых учебных занятий, равноценный по квалификации и опыту работы преподавательский состав, одни и те же сравнительные формы итогового контроля.

Основные отличия учебного процесса в экспериментальных и контрольных группах обуславливались различным соотношением числа часов, отводимых на контроль. Кроме того, в экспериментальных группах методики занятий учитывали специфику всего комплекса разработанных соискателем дидактических условий, а в контрольных — лишь частично.

Непосредственное участие в эксперименте принимали преподаватели учебного заведения, работавшие под руководством соискателя.

Выборочные результаты обучения в экспериментальных и контрольных группах представлены в последнем параграфе главы.

Сопоставление результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах, свидетельствует об эффективности предложений соискателя.

Так, например, вот как выглядят результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах после уроков физики.

Среднее значение коэффициента усвоения знаний в экспериментальной группе превысило требуемое ($K_{\alpha} = 0,73$).

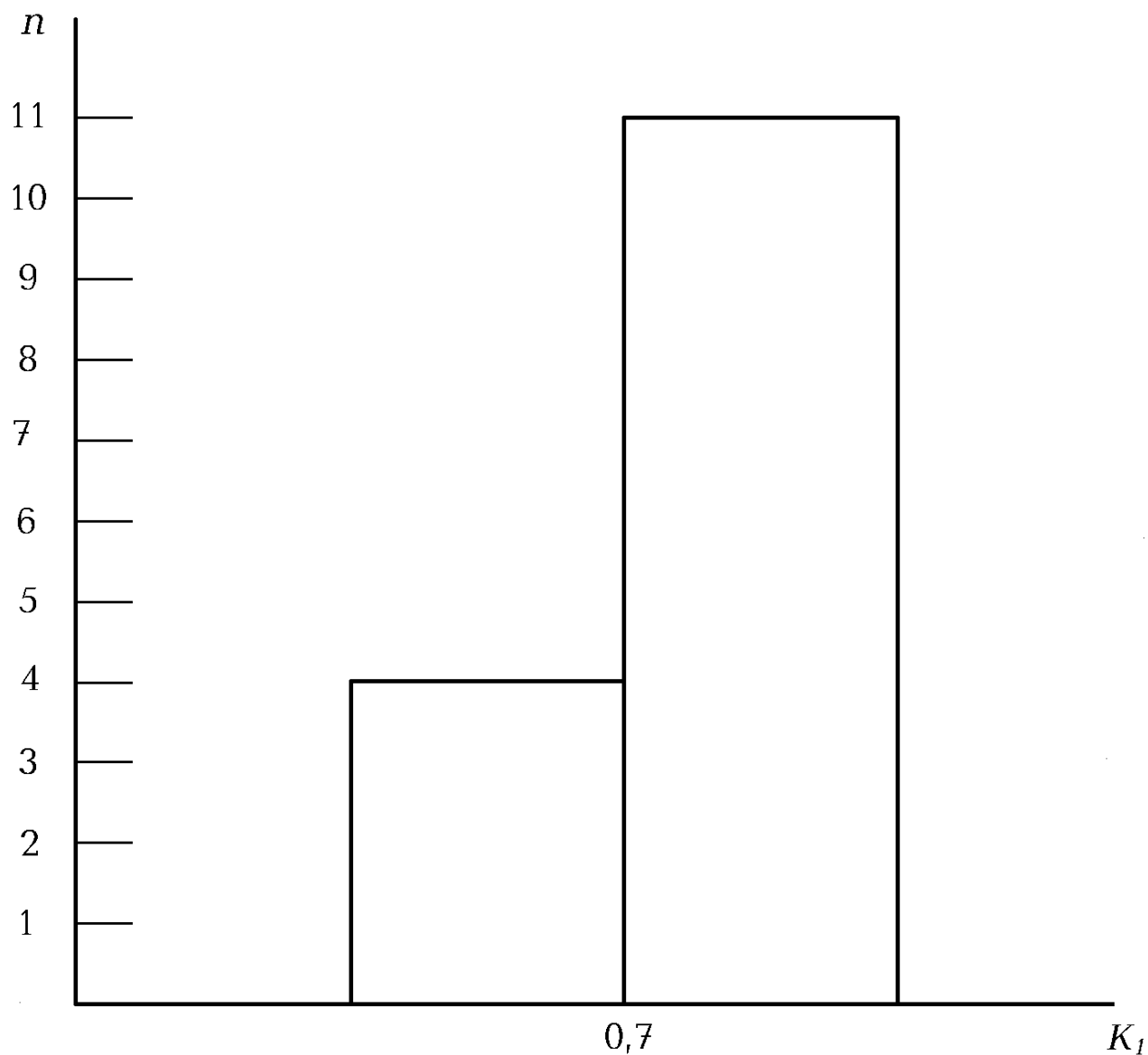


Рис. 1. Распределение результатов тестирования учащихся контрольной и экспериментальной групп (учебный предмет — физика):

n – количество учащихся; K_1 – значение коэффициента усвоения

В контрольной группе требуемый уровень коэффициента усвоения достигнут не был ($K_\alpha = 0,6$).

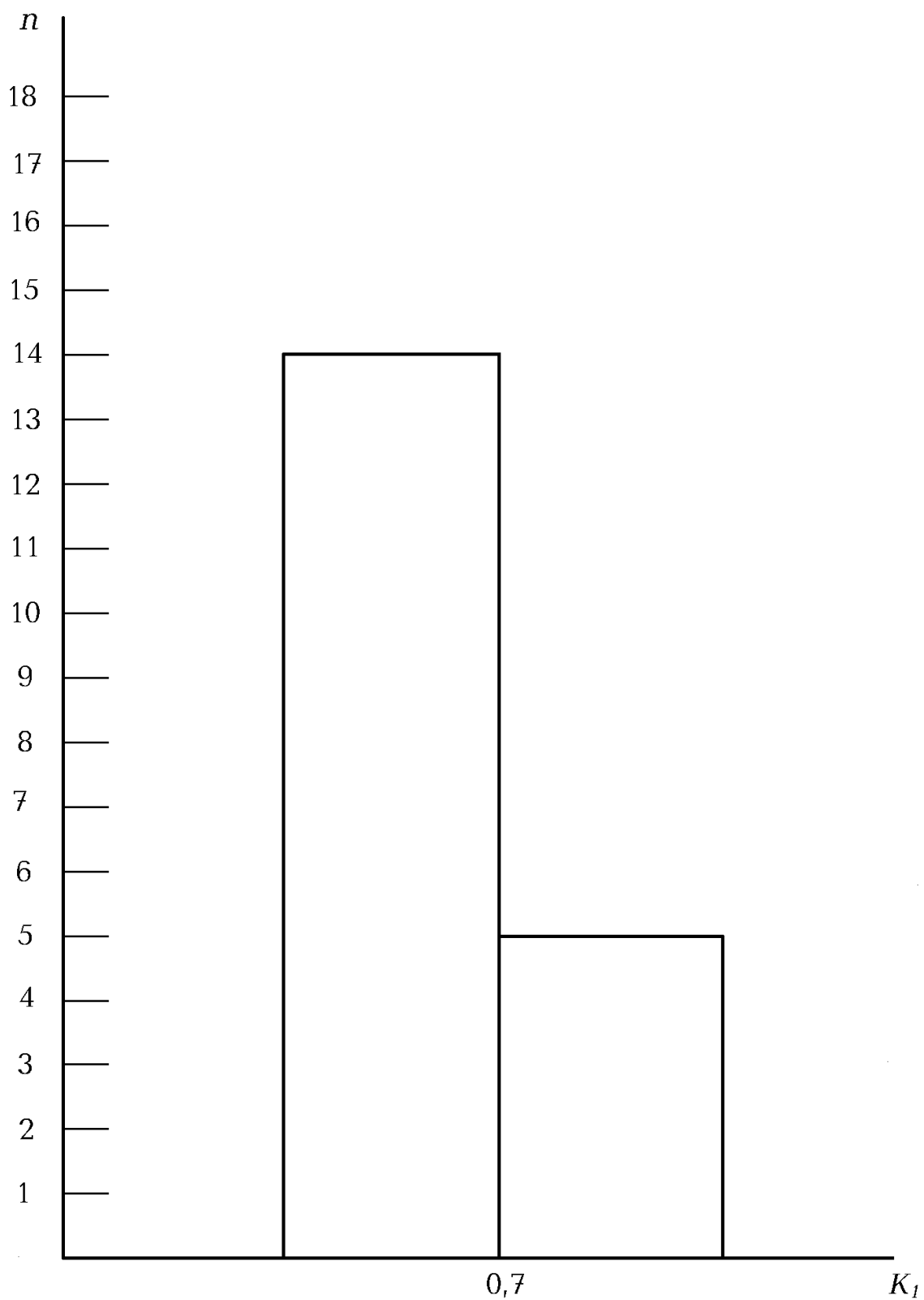


Рис. 2.

Разброс качества знаний (он характеризуется среднеквадратичным отклонением) в экспериментальной группе составил 0,05, а в контрольной —

0,1, то есть в два раза больше в контрольной группе по сравнению с группой экспериментальной.

Математическая статистика позволяет предполагать, что в большей выборке при использовании в учебном процессе предлагаемых соискателем дидактических условий требуемое качество знаний будет сформировано у более чем 72% обучаемых, при традиционных же методиках лишь у 15% обучаемых.

Можно добавить к сказанному, что значения скорости выполнения контрольных заданий в экспериментальных и контрольных группах отличаются более чем в два раза: $K_{\text{скорости}} = 0,518$ в экспериментальных и $K_{\text{скорости}} = 0,23$ в контрольных группах.

Подобные же результаты представлены в диссертации и по итогам, полученным, например, после уроков биологии. Кроме того, анализ изменения составов подгрупп обучающихся (подгрупп с сильными и подгрупп со средними обучающимися) также говорит об эффективности экспериментального обучения.

Важно отметить еще одну особенность, выявленную в ходе анализа результатов эксперимента. В экспериментальных группах не оказалось обучаемых, коэффициент усвоения у которых не превышал бы значительно величины $K_{\alpha} = 0,5$. В контрольных же группах примерно 70% обучаемых показали знания, характеризуемые лишь $K_{\alpha} = 0,5$. Здесь, по всей видимости, проявляет себя, так называемый эффект “иллюзии усвоения”. Его суть заключается в том, что у обучаемого, достигшего в процессе познавательной деятельности значения коэффициента усвоения, близкого к $K_{\alpha} = 0,5$, возникает впечатление о достаточном усвоении учебного материала (кажется, что все уже понятно, хотя на самом деле, для того, чтобы увидеть и осознать сложности, имеющиеся в учебном материале, знаний не хватает). В итоге обучающийся либо прекращает учебную деятельность, либо выполняет ее неполноценно.

Для того, чтобы избежать этого эффекта необходима сильная мотивация на учебный труд.

Предложенные соискателем дидактические условия, видимо, такую мотивацию обеспечивают. Она-то и не позволяла обучаемым экспериментальных групп прекращать учебную деятельность при достижении знаний, характеризуемых $K_{\alpha} = 0,5$ и переводила их за рубеж, на котором возникает иллюзия усвоения.

В заключении подтверждаются положения о том, что основные положения выдвинутой гипотезы нашли подтверждение. Дидактические условия, способствующие активизации у обучаемых операциональных структур мышления, целенаправленному формированию у них ценностных установок и ориентиров обеспечили более высокий уровень знаний, создали возможности для наиболее полной реализации каждым обучаемым своих потенциальных интеллектуальных задатков.

В ходе педагогического эксперимента удалось обеспечить значительную активизацию учебной познавательной деятельности у обучаемых, рост их интереса к содержанию учебных предметов и к процессу учебного познания.

Кроме того, учебный процесс, проведенный в рамках разработанных дидактических условий, способствовал формированию у обучаемых аналитико-синтетического подхода к изучению материала, реализации возможностей переноса этого подхода на различные виды познавательной деятельности.

Разработанные дидактические условия, сочетая учет рекомендаций педагогов по организации процесса усвоения знаний с соответствующими методами обучения, позволили эффективно регулировать протекание умственной деятельности обучающихся, формирование и развитие ее

содержательных структур. Выполняя эти задачи, дидактические условия обеспечивают эффективность учебной деятельности обучающихся.

Следует, отметить, что регуляция умственной деятельности обучаемых так, как она осуществлялась в нашем исследовании, преимущественно помогла формированию и активизации только определенных механизмов усвоения знаний, затрагивала формирование только некоторых личностных аспектов развития. Тем не менее, в ходе обучения удалось сформировать у обучаемых положительное отношение к учебе, придать их познавательной деятельности осознанный характер и, тем самым, оказать достаточно широкое и целостное воздействие на личности обучаемых и качество усвоения знаний.

В итоге можно констатировать, что реализация разработанных дидактических условий является путем, позволяющим достичь качественных результатов процесса обучения личности.

Список публикаций по теме диссертации

1. Ключенко Е.В. Дидактические факторы и условия, способствующие реализации в учебном процессе закономерностей обучения. Материалы 46 научно–методической конференции преподавателей и студентов. – Ставрополь: СГУ, 2001. – С. 18-21.

2. Ключенко Е.В. Дидактические условия эффективности учебного процесса. Личность: культура и образование. Материалы 48 научно–методической конференции преподавателей и студентов. – Ставрополь: СГУ, 2003. – С. 32-36.

3. Ключенко Е.В. Учебная познавательная деятельность как основа мотивации учащихся к процессу обучения. Личность: культура и образование. Материалы 48 научно–методической конференции преподавателей и студентов. – Ставрополь: СГУ, 2003, С. 45-48.

4. Ключенко Е.В. Мониторинг качества образования. Программа спецкурса. – Ставрополь: СКИПКРО, 2003, 12с.