

Знания как модели мира и смыслы студентов в профессиональном образовании

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович, доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и социальной педагогики
Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

DOI: 10.5281/zenodo.5806402

Любое знание является моделью, выражающей внутреннюю сущность, свойства, специфику и закономерные связи реальных объектов, явлений и процессов. Как известно, в теории познания, модели являются промежуточным звеном между объектом и субъектом их изучения с использованием определенных свойств, отношений, закономерных связей компонентов изучаемых реальных явлений [2, с. 5.]. При моделировании мы теряем часть свойств присущих реальным объектам. Соответственно, знания как модели лишены многих реальных свойств и связей этих явлений с другими явлениями мира. Знания также страдают невозможностью отражать ситуативные и перспективные изменения в изучаемых явлениях. С научной точки зрения знания-модели являются обоснованными, и обеспечивают конкретность и чистоту отражения объективных свойств явлений и их связей. Но формы упрощения, обобщения, присущие знаниям как моделям, затрудняют их понимание и возможности применения к реальным явлениям.

Для понимания самого объекта по его модели, знанию о нем, нам необходимо восстановить свойства, которыми мы пренебрегли при формализации, обобщении его существенных свойств и связей при формулировке знаний. Кроме того, в профессиональной подготовке специалистов знания являются инструментами, предназначенными специалистам в их профессиональной деятельности. Получив фундаментальные и инструментальные знания, они должны быть готовы переносить их на реальные объекты, явления и процессы для полноценного и качественного выполнению своих профессиональных функций. Таков классический подход к образованию. При таком подходе реальность расчленяется на составные части, каждая из которых изучается отдельно. Мы получаем исчерпывающее знание о каждой такой изолированной частности, научной области, что создает трудности при создании целостного представления о мире. А педагогический процесс при этом направлен на изучение явлений, объектов мира также по его отдельным областям, учебным предметам [7, с. 10-13.].

Однако изучив и овладев знаниями как моделями, студенты, специалисты испытывают трудности при их использовании в реальной профессиональной деятельности, поскольку там они встречаются с множеством свойств, не учтенных в моделировании и факторов, влияющих на эти объекты и процессы в новых условиях их функционирования и развития. Знания непосредственно не приложимы к конкретным жизненным ситуациям и проблемам людей. Для их приложения нужны развитые люди, способные учи-

тывать дополнительные, проигнорированные исследователем параметры изучаемых явлений и факторы, которые могут повлиять на динамику его развития [4., с. 6.]. Значит в учебном процессе возникают проблемы, связанные как с изучением знаний как моделей, в которых выявлены и установлены только существенные и специфичные характеристики, так и при восстановлении всех свойств объектов и явлений в реальной ситуации решения профессиональных задач. Соответственно учебный процесс должен быть расширен вариантом интерактивных образовательных технологий в которых происходит интерпретация знаний студентами и поиск разных вариаций их применения при решении жизненных проблем, поскольку он является синергетической системой с постоянно возникающими неустойчивыми состояниями [1, с. 4.].

В постнеклассическом подходе к организации современного образования признано, что знания в научных областях сами тоже развиваются, и становление и развитие человека в образовании невозможно без учета личностного потенциала, овладения способами изучения и развития знаний, осознания и переживания им усваиваемого образа мира и своего места в нем [1, с.33]. В связи с этим известен и другой подход к учебному познанию, требующий учитывать «взаимодействие тела, разума, чувств и непосредственный опыт обучающихся» [6]. В таком подходе считается, что в образовании возникают субъективные знания, которые более значимы в развитии обучающихся. Они связаны с необходимостью учета специфики восприятия, осмысления и понимания знаний и способов их использования отдельными специалистами. При этом возникают субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Объективными при этом часто считают знания, поскольку они отражают характеристики и закономерные связи объективного мира, и они не зависят от сознания людей, хотя они были результатом познавательной деятельностью людей. А субъектами являются как учителя и преподаватели, так и учащиеся и студенты. Соответственно напрашиваются смылосозидающие педагогические технологии, в которых преподаватели подталкивают студентов к собственным смыслам, создаваемым ими о знаниях, получают возможность сравнивать знания-модели с характеристиками реальных явлений и процессов, получать ответы на собственные вопросы к явлениям мира и выработать отношение к достоверности и значимости образования в своем развитии [3, с.10]. Такой позиции придерживается ряд исследователей, считая деятельность, реализуемую в педагогическом взаи-

модействии, для каждого обучаемого процессом индивидуальным, в котором возникает смыслообразование и необходимость в рефлексии. [5, с. 30].

Смыслосозидающие учебные технологии позволяют проследить качественные изменения, происходящие в развитии студентов под влиянием образования. Наши многолетние поиски и опыт работы позволяют выделить следующую систему смыслосозидающих педагогических технологий:

1. Показ значимости содержания и способов изучения знаний в жизнеобеспечении, развитии и самореализации студентов. Этот компонент мотивации учебной деятельности можно использовать как мощный механизм осознания студентами значимости образования в жизни каждого человека.

2. Использование средств и механизмов взаимодействия знаний и отношений, способностей студентов в понимании и оценке явления мира. Значит более предпочтительными и перспективными в обучении можно принять не знаниевые, а мировоззренческие технологии.

3. Компетентность специалиста определяется мастерством профессиональных действий и умений. Но они могут быть выработаны механически, а сопричастность, самораскрытие, преобразовательский и созидательный их характер позволяют выводить студентов на уровень создания своего стиля познавательной деятельности.

4. Воспитание профессионального поведения требует технологий качественной и мобильной самореализации студента как человека и специалиста, способного достойно представлять и защищать свою профессию и личное профессиональное достоинство.

5. Непосредственно с различием смысла и значения в образовании и их роли в понимании и развитии человека студенты встречаются на лекционных занятиях. В нашей позиции лекции перестроены по мотивационным, структурным и ориентационно-оценочным компонентам и технологиям.

а) записи лекций ведутся на уровне значения, истинности, достоверности и объективности знаний;

б) их разъяснение преподавателем на основе реальных, проигнорированных в знаниях свойств, помогает студентам дойти до понимания, приближения знания до своего смысла;

в) преподаватель демонстрирует методологические знания, позволяющие обрабатывать мобильные умения самоорганизации студентов. рекомендует студентами готовить и презентовать свои ответы по логике, наблюдаемой ими на лекции;

г) преподаватель оставляет ряд положений без подробного объяснения, оставив это студентам для самостоятельного поиска;

д) при оценке работы студента над лекцией устанавливаются качественные уровни: запись только

слов лектора – низкий, с дополнительными разъяснениями студентов – средний, с составлением структурно-логической схемы – высокий.

6. На семинарах, практикумах студенты готовят ответы в форме тезисов на одной странице через строчку, но отвечают по ним в течение 6 – 10 минут. Так они учатся разъяснять знания, высказывая собственное мнение, сравнивая и предлагая разные подходы, демонстрируя разные аналогии и варианты практического использования знаний.

7. Оценка учебных достижений студентов проводится на разных уровнях:

общего представления, сравнения, различения, выделения существенных признаков, свойств, функций знаний; выявления глубины понимания и установления существенных связей явлений; преобразования, расширения, переноса на аналогичные ситуации; создания собственных идей, проектов, улучшающих известные знания или их использование; импровизации как способности к самореализации и показа изменений, происходящих в себе под влиянием обучения;

Эти основания позволяют сформулировать следующие требования преподавателям современной высшей школы.

1. Быть ориентированным на развитие свободной личности и многообразие способов понимания мира.
2. Владеть методикой, средствами и механизмами конструирования смыслосозидающих учебных технологий.

3. Уметь создавать открытую интерактивную образовательную среду на учебных занятиях;

4. Быть способным преднамеренно и целенаправленно создавать «группы поддержки», генераторов идей, инициаторов размышлений и диалога.

5. Владеть хотя бы тремя разными подходами к объяснению фундаментальных научных знаний и быть готовым к разрешению внутризаниевых противоречий.

7. Владеть технологиями соуправления, в которых студенты становятся сопричастными к знаниям и способам их изучения;

8. Владеть умениями диагностики и мониторинга позитивных изменений, происходящих в студентах в ходе смыслодеятельности.

9. Уметь делать студентов участниками совместного поиска новых знаний, приобщая их к исследовательским научным технологиям.

10. Делать рефлексию неотъемлемым элементом каждой технологии и учебного занятия.

Наши научно-методические поиски позволяют сделать вывод о том, что такая система целенаправленных технологий позволит вывести студентов на создание собственных смыслов, идей в обучении, а будущих специалистов на мобильные профессиональные умения.

Литература:

1. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе: научно-методическое пособие / под ред. профессора А.Н.Нюдюрмагомедова. периодическое издание [текст] – Махачкала: Издательство ДГУ, 2018. – 80с.

2. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Домкнига, 2006. – 200с.

3. Нюдюрмагомедов А.Н., Исаев З.И., Савзиханова М.А., Абдурагимова Л. А. Смыслосозидающее образование. – Махачкала: Алеф, 2021. – 176с.

4. Нюдюрмагомедов А. Н., Савзиханова М. А., Хаджиев С. М. Технологии стимулирования и развития смыслообразующего образования студентов // Высшее образование сегодня, 2018 - № 8.- с. 5-9
5. Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф. Интерактивность как конститутивная характеристика рефлексивной технологии в педагогическом взаимодействии [текст] / Е.Л.Федотова, Т.Ф.Ушева // Гуманизация образования, 2015 - № 2. – с.29-356.
6. Форстейтер М. Субъективное и объективное знание. UR: [https://www.liveinternet.ru /users/es-terr/post175353206/](https://www.liveinternet.ru/users/es-terr/post175353206/)
7. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). М.: Магистр, 1997. 48 с.