

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АВТОРЕФЛЕКСИИ В ОРГАНИЗАЦИИ НИРС НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОГО И КОГНИТИВНОГО ПОДХОДОВ

Статья посвящена вопросу построения и экспериментальной проверки модели формирования умений авторефлексии при организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС), учитывающей современные особенности процесса освоения знаний в условиях количественного увеличения и качественного усложнения учебной информации. Авторы статьи приходят к выводу, что предлагаемая модель формирования авторефлексивных умений позволит оптимизировать процесс включения студента в научную среду, воспитает из него вдумчивого, грамотного исследователя.

Ключевые слова: авторефлексия, информация, творческое мышление, научно-исследовательская работа студентов, познавательная деятельность.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF SELF- REFLECTION SKILLS FORMATION MODEL OF THE STUDENTS SCIENTIFIC RESEARCH WORK ORGANIZATION BASED ON INFORMATIVE AND COGNITIVE APPROACHES

The article is devoted to the issue of constructing and experimental verification of a self-reflection skills formation model in the organization of research work, taking into account modern features of the process of mastering knowledge in the context of a quantitative increase and qualitative complication of educational information. The authors come to the conclusion that the proposed model for the formation of self-reflection skills will optimize the process of student inclusion in the scientific environment, and will educate him as a thoughtful, competent researcher.

Keywords: self-reflection, information, creative thinking, scientific research work of students, cognitive activity.

Современные условия жизни нашей страны в их научно-техническом аспекте качественно изменились в последние десятилетия. Главной их особенностью стало значительное сокращение сроков освоения новых технологий и количественное увеличение объема знаний, подлежащего усвоению.

Эти особенности профессиональной деятельности специалиста ставят новые задачи перед системой профессионального образования:

– разработать новую систему оценивания уровня профессиональной подготовки, включив в нее качественные критерии оценки приобретенных знаний, умений, навыков (ЗУН) с точки зрения их своевременного применения и быстрого извлечения из памяти, а также скорости ориентировки в условиях учебной задачи;

– принять во внимание необходимость развития такого качества мышления специалиста, как гибкость, мобильность в решении профессиональных задач;

– включить в систему профессионального обучения задания, предполагающие формирование и развитие умений студентов использовать творческие способности;

– формировать и развивать у студентов навыки адекватного реагирования на поступающую новую информацию с одновременным определением ее истинности, достоверности и применимости в различных профессиональных условиях.

Неотъемлемой частью и условием обеспечения высокого качества подготовки студентов является повышение статуса вузовской науки, показателем такого повышения будет активное участие студентов в научно-исследовательской работе.

В условиях быстрого темпа увеличения объема информации и усложнения ее качества следует изменить приоритетную стратегию обучения, основное внимание педагога нужно направить на способы и средства обучения студентов самостоятельной работе с информацией, чему в нема-

лой степени способствует развитие у обучающихся навыков авторефлексии, а именно: в обучении студентов следует четко отслеживать совершаемые ими мыслительные операции, этапы работы с информацией, осуществлять качественную самооценку и самоконтроль по предложенным педагогом алгоритмам действий. Подобная работа студента относится к категории интеллектуально-творческой и нуждается в особой организации, которая описана в нашей статье.

Сущность и принципы информационного и когнитивного подходов в обучении и формировании умений авторефлексии. Функция рефлексии, проявляющаяся в процессе обучения в целом довольно смутно, в процессе интеллектуально-творческой деятельности становится ведущей, обеспечивая глубокое и сознательное усвоение получаемых знаний, определяя алгоритмы творческой активности и последовательность мыслительных операций в ходе преобразования и создания научной информации. Подобная авторефлексия в дальнейшем становится средством саморазвития студента и специалиста.

В качестве основы для построения модели формирования авторефлексии целесообразно принять информационный и когнитивно-коммуникативный подходы, принципы которых позволяют учесть в работе по развитию авторефлексивных умений внешний (информационный) аспект, внутренний (когнитивный) аспект и промежуточный (коммуникативный) аспект обучения.

В соответствии с информационным подходом все психологические процессы рассматриваются как сложная система процессов переработки информации. Принципами подхода являются следующие положения: 1. Переработка информации может осуществляться как последовательно, так и параллельно. 2. На каждом этапе процессов переработки информация претерпевает определенные видоизменения, происходит ее кодирование, выделение признаков,

фильтрация, распознавание, осмысливание, выработка решения, формирование ответного действия. 3. Каждый информационный процесс требует подключения разных комплексов мыслительных операций. 4. Конечным результатом переработки информации является получение системы понятий, включающейся в опыт студента.

Когнитивно-коммуникативный подход определяет стратегию деятельности преподавателя и студента. Когнитивность процесса обучения обеспечивается учетом обще-дидактических принципов при формировании умений авторефлексии в связи с этапами переработки информации: способ и средства подачи материала определяются принципами индивидуального подхода, доступности, обучения на высоком уровне сложности, показ этапов усвоения информации организован в соответствии с принципами наглядности, рекурсивности, концентричности, спиралеобразного изложения материала, систематичности, последовательности. Коммуникативность формируется за счет действий студентов по определению количественных и качественных характеристик информации, авторефлексии деятельности на всех ее этапах (алгоритм перевода струк-

тур внутренней речи в текст, определения пресуппозиций) в соответствии с принципами сознательности и активности и связи теории с практикой.

Таким образом, модель формирования авторефлексии целесообразно строить на основе информационного и когнитивно-коммуникативного подходов к обучению с их системой лингвистических, дидактических и психологических принципов.

Модель формирования авторефлексивных умений студентов. Для построения модели формирования и развития авторефлексивных умений студентов необходимо, прежде всего, определить и охарактеризовать уровни развития авторефлексии по таким критериям, как способность студента обоснованно применять мыслительные операции при решении конкретной задачи, самоконтроль этапов мыслительной деятельности, оценка результатов собственной деятельности, коррекция полученного результата и установление межпредметных связей полученных знаний (ценности и применимости информации в разных сферах и ситуациях). По указанным способностям обучающиеся четко демонстрируют четыре уровня развития авторефлексии (табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития авторефлексивных навыков студентов

Критерий определения	Уровни			
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень
Выбор и обоснованное применение мыслительных операций	Производит и обосновывает отбор мыслительных операций условиями учебной задачи	Пытается применить как можно больше мыслительных операций, определяя целесообразность их использования методом проб и ошибок	Не отслеживает используемые мыслительные операции, примерно знает их состав и сущность	Не пытается отслеживать мыслительные операции, знает неполный их состав и смутно представляет их сущность
Самоконтроль этапов мыслительной деятельности	Четко контролирует этапы своей мыслительной деятельности, исправляя ошибки в момент их появления	Производит контроль этапов собственной мыслительной деятельности, замечает не все допущенные ошибки, замеченные ошибки исправляет с отсрочкой	Прослеживаются попытки самоконтроля; но есть путаница этапов работы; допущенные ошибки исправляет только при указании на них или зону ошибки	Не осуществляет самоконтроль, ошибку не может исправить даже при указании на нее
Оценка собственной деятельности и ее результата	Объективно оценивает результат своей деятельности, демонстрирует готовность и желание улучшить результат	Объективно оценивает результат, но не проявляет желания улучшить его, так как не видит способов улучшения	Не может достаточно объективно оценить результат своей деятельности, не видит необходимости в его улучшении	Не пытается производить самооценку, предоставляя это преподавателю
Коррекция результата	Способен скорректировать результат своей работы с учетом новых факторов или меняющихся условий задачи	Не производит коррекции, считая результат удовлетворительным	Не производит коррекции, не считая себя способным на это	Не производит коррекции, не видит в ней необходимости, не считает действие нужным
Установление межпредметных связей (определение ценности и применимости полученного знания)	Может и делает выводы о применимости и ценности полученных результатов в разных сферах жизни, учитывает изменения в применении информации при изменении внешних условий	Может сделать вывод о применимости полученных знаний в других сферах, но с трудом поясняет, как именно это можно сделать	Не делает выводов о полезности полученных знаний, не может установить логические и межпредметные связи данной информации с другой	Не делает выводов, так как не видит ценности полученных результатов

Таким образом, в плане развития и отслеживания динамики авторефлексии студенты разных уровней имеют следующие особенности. Для студентов 1-го уровня характерны сформированность и автоматизированность действий самоконтроля, высокие скорость и качество выполнения заданий, исправление ошибочных действий по ходу их выполнения (иногда не заканчивая действие). Роль преподавателя при этом — фиксация ошибок «усвоения», возникающих по причине незнания студентом материала.

Деятельность студента 2-го уровня характеризуется сформированным, но недостаточно «автоматизированным» самоконтролем: исправление ошибки происходит с некоторым временным отставанием (отсроченный самоконтроль). Преподаватель фиксирует не исправленные студентом ошибки.

Студент 3-го уровня нуждается в запуске механизма самоконтроля (внешний контроль и указание зоны ошибки) для достаточно быстрого исправления своих ошибок. Алгоритмы выполнения учебных заданий отработаны, но речевой самоконтроль недостаточен — обучающийся не видит необходимости улучшить текст и ждет указаний преподавателя.

Студент 4-го уровня не может сам найти и исправить свои ошибки даже при указании зоны ошибки; исправление ошибки возможно только при объяснении всех этапов деятельности по исправлению ошибки преподавателем.

Исходя из выделенных уровней развития авторефлексии обучающихся, представим модель развития авторефлексивных навыков в учебном процессе на рисунке 1.

Развитие авторефлексии студентов. Опытное обучение. Функция поиска недостающих ЗУН логично включается в процесс интеллектуально-творческой деятельности

параллельно с началом работы авторефлексивной функции. Эта функция связана с перестройкой имеющихся у студента знаний, выходом на новый уровень осознания проблемы, научным инсайтом.

Авторы статьи поставили цель — в ходе опытной работы проверить эффективность разработанной модели формирования авторефлексивных умений студентов:

- определять и оценивать количество и качества информации в тексте;
- переводить внешнюю информацию во внутренний план знаний с отслеживанием этапов своей мыслительной деятельности и комплексов применяемых мыслительных операций;
- вариативного представления замысла с осознанным использованием операций перевода мыслительных конструкций во внешний план, таких как комбинирование, трансформация, замена, сужение и расширение смысла и некоторых других;
- редактировать текст и строить его с расширением за счет пресуппозиционных данных, извлекаемых из собственного опыта, и отслеживая пути припоминания информации (ассоцирование, причинно-следственные связи, хронологические связи, аналогии и др.).

Наблюдения за учебным процессом экспериментальной базы (220 студентов 3-го курса Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета) показали, что уровень развития авторефлексивных умений студентов недостаточно удовлетворяет требованиям вуза к студенту и выпускнику. Констатирующий срез показал недостаточно развитые умения студентов в текстообразовании, умения

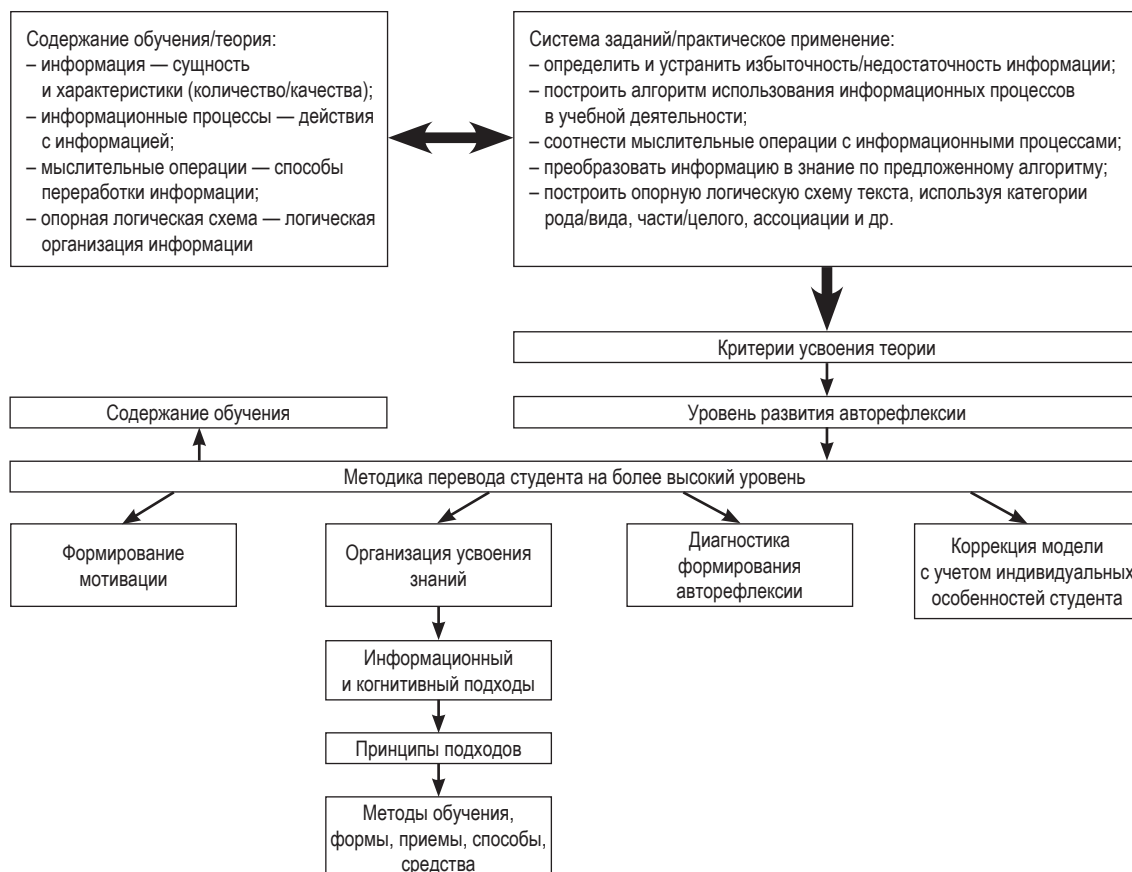


Рис. 1. Модель формирования и развития у студентов умений авторефлексии

логически правильно, точно и грамматически верно строить свою речь, а также оценивать и корректировать свою речемыслительную деятельность.

Выявлена причина указанных недостатков: неразвитость умений авторефлексии и недостаток теоретических знаний по вопросам осуществления самоконтроля, самооценки и самокоррекции. Сказанное позволило сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по устранению названных трудностей. Система заданий, предложенная студентам экспериментальных групп, включала задания на: сопоставление текстовой информации и замысла; осмысление различий между вариантами выражения; определение и обоснованное поставленными учебными задачами изменение логики изложения текста; поиск множественности возможных решений, перекодирование информации на основе семантических связей; рассмотрение явления с позиций разных наблюдателей; контроль и оценку логики своей мыслительной деятельности. Промежуточный срез показал, что студенты старательно избегают лишней лексики и четко определяют меру полноты информации, приводя, где необходимо, пояснения. Отмечается повышение мотивации к изучению средств и способов освоения, обогащения и построения текста по сравнению с первым этапом работы. Активная, заинтересованная работа по предложенным алгоритмам приводит студентов к выявлению разнообразных, в том числе неожиданных, пресуппо-

зиций. Все перечисленные виды работы сопровождаются студентами четким осмыслением собственной мыслительной деятельности.

Итоговый этап эксперимента заключался в: 1) проверке качества освоения текстовой информации студентами; 2) диагностике развития авторефлексивной деятельности студентов. Предлагались следующие задания: осуществить переработку информации в знание, четко проследив этапы работы, указать практическую значимость полученных знаний; построить логические опорные схемы текста, в ходе построения произвести компрессию информации, логически упорядочить ее, выявить и восполнить ее недостающие элементы, выявить пресуппозиции; описать этапы своей работы и произведенные в ее ходе мыслительные операции.

Проверка качества освоения информации показала, что в экспериментальных группах студенты активно используют опорные схемы, эффективные способы компрессии информации, осуществляют поиск пресуппозиции, соотносят сведения со своими прежними знаниями. Видна серьезная мыслительная обработка получаемых сведений, а именно авторефлексивные умения: осознанно и к месту производить мыслительные операции, определять логические взаимосвязи понятий; оценивать количество и качества информации; контролировать логику своей мыслительной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Динамика использования мыслительных операций студентами в ходе выполнения учебных задач

Мыслительные операции, применяемые в ходе работы с информацией текстового характера	Контрольные группы (начало)	Контрольные группы (конец)	Экспериментальные группы (начало)	Экспериментальные группы (конец)
Опорные пункты, мнемический план	20	37	20	90
Классификация (распределение предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе каких-либо общих признаков)	10	12	10	80
Группировка (разбиение материала на группы по каким-либо основаниям)	10	10	11	78
Структурирование (установление взаимного расположения частей)	15	16	14	93
Систематизация (установление порядка в расположении частей целого и связей между ними)	7	9	8	89
Аналогия (установление сходства, подобия в определенных отношениях различных предметов, явлений)	6	8	5	92
Ассоциация (установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта)	10	10	9	85
Схематизация (представление информации в общих чертах)	9	11	8	88
Серийная организация материала (распределение по объему, времени и др.)	8	9	8	71
Перекодирование (преобразование информации на основе семантических связей)	7	7	7	90
Достраивание запоминаемого материала (контртекст)	2	3	2	70
Вариативность текста	4	7	3	78
Осознанность применения мыслительных операций	3	4	4	92

Таким образом, итоговый эксперимент показал, что качество формирования и совершенствования авторефлексивных умений студентов экспериментальных групп гораздо эффективнее, при том, что время выполнения учебных задач заметно сокращается за счет того, что студенты экспериментальных групп получают необходимые и достаточные умения, знания и навыки, а также развивают авторефлексивные умения в процессе обучения.

Приведем конкретный пример работы студентов экспериментальной группы. В рамках НИРС (**Организация информации по теме «Несущие конструкции» в систему опорных схем в целях эффективного запоминания**) получают от научного руководителя предварительные сведения о принципах работы с информацией и, в частности, об информационных процессах и умениях авторефлексии, необходимых для адекватной оценки информации и собственной речемыслительной деятельности.

Студенты формулируют актуальность темы следующим образом:

«Важность умения работать с информацией в современное время велика как никогда раньше. Век информационных технологий предполагает умение человека пользоваться всеми средствами получения нужной информации, в книгах, интернете, библиотеках, различных информационных ресурсах. Кто владеет информацией, тот владеет миром. Потоки информации с каждым днем растут, и все сложнее выделить действительно важное для конкретного человека, найти ту информацию, которая не будет спонсирована определенными фирмами или рекламой для получения выгоды, всегда важно и нужно знать, где искать, что искать и что для этого нужно уметь делать. Неумение работать с информацией делает человека в каком-то смысле слепым и глухим в мире, где информация является важнейшей частью жизни человека; нельзя не уметь работать с ней. В современный век научно-информационных технологий специалистам приходится работать с большим количеством сведений, данных, получаемых из окружающего мира. Большие потоки информации требуют глубокого понимания наряду с минимальными затратами времени.

Сказанное выше ставит перед нами проблему быстрого и надежного усвоения учебной информации в образовательном процессе».

Следующим этапом работы студентов становится определение состава и сущности информационных процессов, а также последовательности их осуществления в ходе научно-исследовательской деятельности:

«Работа с информацией предполагает следующие информационные процессы (и, соответственно, комплекс мыслительных операций): сбор информации (определение тематической области текста); поиск информации (поиск текстов, входящих в данную тематическую сеть); обработка информации (дифференциация новых и старых представлений); формализация информации (приведение информации к единообразной форме); архивация информации (компрессия в структуры, способные храниться в памяти); преобразование информации (перевод информации в знание); хранение информации; защита информации; использование знаний (обогащение в научном плане)».

Студенты определяют, как, применительно к разработке конкретной темы, работает тот или иной информационный процесс, что позволяет обеспечить активную осознанную авторефлексию их деятельности (выше процессы указаны студентами по мере их включения в процессе исследования проблемы). Выводом к полученным положениям становится следующее:

«Особого внимания требует процесс преобразования информации. Такое преобразование в учебной деятельности студента заключается в компрессии информационных структур с одновременным осознанием и запоминанием информации».

Далее студенты описывают в качестве методологической опоры своей работы теорию Н. И. Жинкина об универсально-предметных кодах внутренней речи [1] и приходят к выводу, что перевод информации в знание эффективнее всего происходит в процессе преобразования информации текста в аналоги мыслительных структур — опорные схемы.

Навык построения схем позволяет:

- совершенствовать умение свертывания информации и определения соотношения избыточности/недостаточности в тексте в зависимости от объема фоновых знаний собеседника;
- обеспечить вариативность изложения;
- обогатить текст изложения данными пресуппозиции (обновление и соотнесение — перестройка структур имеющегося знания под влиянием новой информации);
- соотнести текст со структурой тематически близких текстов, имеющих в опыте воспринимающего текст;
- модифицировать модель ситуации (наложение мотивационной схемы с определенным коммуникативным намерением — убеждение, выражение оценки и отношения и др.);
- обеспечить логичность, цельность, связность, точность, понятность и доходчивость текста с учетом особенностей аудитории;
- разворачивать текст с переупорядочением информации [2].

Следующим этапом работы студенты посчитали логичным представить практическое применение полученной информации, т. е. освоение учебного материала:

«Особенно удобна такая работа при освоении терминосистемы науки. Приведем пример освоения терминов архитектуры и строительства, касающихся опорных конструкций.

Вся основная терминология на тему несущих конструкций связана по смыслу с назначением этих конструкций. Стены, балки, плиты, фундаменты, диафрагмы жесткости, ригели — все они предназначены для обеспечения пространственной жесткости здания, распределения нагрузок от соседних и вышележащих элементов, с которыми они находятся в непосредственной связи или опосредованно, так, например, стены, балки, колонны передают нагрузку от других конструкций здания и от собственного веса далее на фундамент, где нагрузка распределяется на грунт, на котором установлено здание и который также служит важным элементом при возведении здания, и требования к виду фундамента также определяются исходя из качества грунта.

Помимо несущей функции различные элементы выполняют функцию защиты внутреннего пространства здания и внешних поверхностей и конструкций в целом от агрессивных внешних условий, таких как ветер, снег, дождь, т. е. от различных атмосферных воздействий. Например, стены, кровля здания защищают от воздействий ветра и атмосферных осадков.

Содержание представленной выше учебной информации допускает построение на своей основе схемы «Функции опорных конструкций» (рис. 2).



Рис. 2. Функции опорных конструкций

Таким же образом обучающиеся определяют тот или иной вид опорной схемы, наиболее наглядно представляющий ту или иную информацию (гипонимическая схема, гетеронимическая схема, причинно-следственная схема, наглядные схемы-модели и др.).

Представленные схемы легко развернуть в текст ответа.

Выводом к вышеизложенным результатам исследования стало следующее:

«Таким образом, на примере изучения назначения и видов несущих конструкций были представлены различные виды обработки информации в виде опорных схем, их составление значительно упрощает восприятие и понимание информации, необходимой студенту».

Важно, что в рамках НИРС получается эффективнее всего реализовывать принцип индивидуализации обучения. Под индивидуализацией обучения понимается такая организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности студентов и которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. Эффективному обучению, пониманию и извлечению информации для дальнейшего ее применения и творческой переработки способствует такая организация НИРС, при которой авторефлексивные умения работы с информацией выносятся на первый план:

- студентам предложена модель понимания и извлечения информации для определенных целей, обусловленная целями коммуникации и используемая в качестве опоры при организации обучения работе с информацией для включения ее в монологические высказывания;

- при обучении учитываются специфические особенности смыслового восприятия и понимания информации, совершаемого с определенной коммуникативной целью;

- эта мыслительная работа подкрепляется речевыми действиями;

- результаты речемыслительной деятельности используются в построении плана будущего высказывания как информационной основы деятельности;

- отобраны и дидактически организованы учебные тексты, содержащие коммуникативно значимую информацию и адекватный им лексикон (общенаучный, специальный, терминологический);

- выделены и обоснованы группы речевых умений и соответствующие им упражнения и коммуникативно-познавательные задачи, а также моделированные в учебных целях ситуации.

Как известно, мыслительные структуры не сводятся к элементам языка и речи, однако предполагают их. С. Л. Рубинштейн пишет: «Как каждому должно быть известно по собственному опыту, бывает, что мы еще как бы ищем речевую формулировку для своей мысли; мысль как будто уже имеется, а речевое ее выражение еще не найдено. В ходе этих поисков мы принимаем не каждую подвернувшуюся нам речевую формулировку; мы иногда отвергаем ту, которая нам сперва подвернулась, как не отвечающую нашей мысли, более или менее длительно преодолевая значительные трудности, работаем над подыскиванием адекватной речевой формулировки для нашей мысли. Если бы мысль, не получившая речевой формулировки, вообще отсутствовала, то она не могла бы контролировать подбираемую для нее речевую формулировку» [3, с. 111–112].

В связи со сказанным выше исследователи (например И. А. Зимняя) выделяют две основные формы речи — внутреннюю («внутренний способ формирования и формулирования мысли») и внешнюю (устный или письменный способ фиксации мысли посредством языка»). И. А. Зимняя подчеркивает, что внутренняя речь — самостоятельное образование [4]. При этом мышление не сводится ни к внутренней, ни к внешней речи, они — лишь способы формирования и формулирования мысли. Основная функция мысли — когнитивная. Следующая ступень — «познавательная работа над мыслями» [3, с. 47], авторефлексия, по И. А. Зимней — речемыслительная.

Элементом окружающего предметного мира и практического опыта человека в практике общения становятся не тексты, а содержащиеся в них познавательные структуры, представленные в виде информации — основной преобразовательной практической деятельности коммуникантов. Текст несет информативную функцию, но одновременно — познавательную, ориентировочную, организующую, формирующую, стратегическую.

Именно в виде текста оформляются результаты научных исследований студентов, поэтому эксплицирование мыслей обучающихся должно быть организовано в соответствии с требованиями логики, стиля, цели и способа изложения информации. Вопросы оформления научных выводов в виде текста следует рассматривать особенно тщательно при проведении НИРС. Фиксация мысли представляет значительную трудность для студентов технических специальностей в силу особенностей их сферы интересов. В связи с этим структура научной статьи

представляется студенту в виде четкого алгоритма-плана: введение (актуальность темы = проблема и необходимость ее решения) — основная часть статьи (определение ключевых понятий, указание их взаимосвязи, обоснование эффективности предложенных способов решения проблем и т. д.) — заключение (выводы, следствия, сферы применения полученных результатов).

Таким образом, предлагаемая модель формирования умений авторефлексии при организации НИРС имеет следующие результаты: повышение мотивации студентов; четкое осуществление самоконтроля, самооценки и самокоррекции; уменьшение временных затрат на выполнение учебных задач.

УДК 378

Науч. спец. 13.00.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2019-24-178-182

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПОИСК АНАЛОГОВ*

В статье исследована традиция научных праздников. В ретроспективе охарактеризована психолого-педагогическая олимпиада студентов, ежегодно проводимая Омским государственным педагогическим университетом. Показано, что мероприятия, подобные психолого-педагогической олимпиаде, совершенствуют общепрофессиональные и профессиональные компетенции студентов, способствуют популяризации науки.

Ключевые слова: научный праздник, психолого-педагогическая олимпиада, популяризация науки, профессиональное мастерство.

Уже в 22-й раз в Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) прошла психолого-педагогическая олимпиада. Эта олимпиада проектируется нами так, чтобы отчетливо прослеживались особенности педагогики, заключающаяся в том, что педагогика является синтезом науки и искусства. С одной стороны, педагогика опирается на основополагающие законы философии, оперирует научными категориями, а с другой стороны, искусство учителя делает эту науку такой значимой в современном мире.

Эта двойственность педагогики позволила нам много лет назад предложить новую форму организации внеучебной деятельности — праздник, неразрывно связанный с учебной деятельностью, своеобразный «научный праз-

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова. М. : Наука, 1982. 159 с.

2. Цупикова Е. В. Теория и практика распознавания и нейтрализации манипулятивных воздействий : логический и психосемантический аспекты восприятия текстовых сообщений : учеб. пособие. Омск : Изд-во СиБАДИ, 2014. 316 с.

3. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 354 с.

4. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск ; М. : [б. и.], 2001. 103 с.

© Цупикова Е. В., Цыгулева М. В., 2019

*Н. В. Чекалева, Э. Р. Диких, Т. О. Соловьёва, Л. В. Федяева
N. V. Chekaleva, E. R. Dikikh, T. O. Soloveva, L. V. Fedyayeva*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEST OF OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY: A SEARCH FOR ANALOGOUS CONTESTS*

The tradition of academic festivals is described in the paper. The psychological and pedagogical contest among students, annually held by the Omsk State Pedagogical University, is characterized in hindsight. It is shown that such events as the psychological and pedagogical contest improve general professional and professional competencies of students and contribute to the popularization of science.

Keywords: academic festival, psychological and pedagogical contest, the popularization of science, professional excellence.

дник». Являясь сложным комплексным феноменом, этот праздник обладает определенными социальными функциями, а именно: идеологической, интегративной, коммуникативной [1], а также функциями образования и воспитания, реализуемыми за счет апелляции к традициям и ценностям социума, в том числе профессионального сообщества (подробнее об этом см. [2]).

Подход к олимпиаде как научному празднику нашел свое выражение в ее организации. Работа научных лабораторий и станций отражает последние достижения практической педагогики и психологии, а красочный конкурс «визиток» команд позволяет будущим педагогам раскрыть свой артистический талант.

* Статья подготовлена при поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь). Всероссийский конкурс молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2019 г.; проект «Успешный учитель — будущее региона»; соглашение № 091-15-2019-236, 24.09.2019.

The article was prepared with the support of Federal Agency for Youth Affairs All-Russian competition of youth projects among educational institutions of higher education in 2019; project "Successful Teacher is the Future of the Region"; agreement No. 091-15-2019-236, 24.09.2019.