

**Джалалов С.С., Рудакова И.А.****Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся
в учебнике на ценностно-смысловой основе**

В статье показано, что основное назначение смыслового чтения – раскрытие смысла учебного текста учебной книги. Для его постижения обучающийся должен пройти определенные фазы деятельности и выполнить основные смыслодействия, среди которых наиболее значимы: смысловое восприятие, смысловая идентификация, смысловое обобщение, смысловой анализ текста и смысловая рефлексия. Выявлены и описаны адекватные смыслодействиям методы и приемы обучения, направленные на инициацию смыслообразования обучающихся в учебном процессе.

Ключевые слова: *смысловое единство, коммуникативный смысл, смыслодействия, смысловое восприятие, смысловая идентификация, смысловое обобщение, смысловой анализ, смысловая рефлексия, учебный текст, учебная книга.*

Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, активным обращением нового психолого-педагогического направления – смысловой дидактики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, К.Ю. Колесина, Л.Ц. Кагермазова, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко и др.) – к переосмыслению ее основных категорий, среди которых значительное место отводится дидактическому средству – учебной книге. Ее ценностное назначение заключается в том, чтобы способствовать «включению» механизмов смыслообразования обучающихся в учебном процессе.

Педагогический аспект проблемы заключается в обучении смысловому чтению как специфическому виду учебной деятельности. Достаточно активно в данном направлении развиваются исследования на примере младших школьников. Однако, как показывает педагогическая практика и экспериментальные психологические исследования, в подростковом возрасте, с одной стороны, возникают проблемы адекватности осмысления учебного текста в учебной книге, с другой – утрачивается эмоционально-чувственное восприятие содержания учебного текста, что негативно сказывается на смысловом развитии личности (И.В. Абакумова, А.А. Адаскина, Н.И. Жинкин и др.).

В связи с этим очевидна постановка исследовательской задачи, связанной с поиском методов обучения смысловому чтению в контексте смыслоцентрированного подхода, что и является целью нашей работы.



Объект исследования – смысловое чтение как специфический вид деятельности.

Предмет исследования – методы и приемы обучения смысловому чтению в учебнике на ценностно-смысловой основе.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть теоретические основы смыслового чтения как условия инициации смыслообразования обучающихся в учебном процессе;
- 2) выявить и описать в системе смыслодействий адекватные методы обучения смысловому чтению.

Смысловое чтение отличается от любого другого чтения тем, что обучающийся постигает ценностно-смысловое содержание текста учебной книги. Из краткого определения понятия «смысловое чтение» следует, что его структурными компонентами являются, с одной стороны, текст, с другой – субъект чтения. Результат их взаимодействия – раскрытие личностного смысла.

Учебную книгу можно рассматривать как текст. А.А. Сабинаина пишет: «Учебный текст создается по законам учебного процесса – от известного к новому, при этом текст отличается дедуктивным характером изложения, может сопровождаться примерами-иллюстрациями, вопросами для усвоения и закрепления полученных во время чтения знаний. Учебный текст, как правило, не сжат и может включать в себя эмоционально воздействующие элементы (метафоры, гиперболы, сравнения), позволяющие снимать напряжение» [20, с. 223].

Учебный текст представляет собой продукт письменной речевой деятельности автора, автора-составителя учебника. Письменная речь отличается от устной тем, что в самой форме речевой деятельности находят определенное отражение условия и цель общения, например, между автором учебной книги и обучающимся.

В этой связи можно говорить о смысле текста. Смыслы есть только в рефлексии, только в движении, в потоке коммуникации с человеком и текстом, они являют себя через самих себя, переживаются не через «отражение внетекстовой действительности», а через переживание же, пробуждаемое рефлексией в душе реципиента [5]. Смысл текста – это «та конфигурация связей и отношений между различными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [цит. по 5, с. 132]. Смысл текста синтезируется реципиентом путем воссоздания многих его граней или распредечивается.

В тексте также заключен коммуникативный смысл, фиксирующий отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. Потому понимание коммуникативного смысла заключается в соединении степени совпадения смысла, вкладываемого в учебный текст, как автором, так и обучающимся.



В.А. Ковшиков, В.П. Пухов вводят понятие смысловое единство текста. Содержательно понятие включает в себя, с одной стороны, смысловые связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста (подтемами, субподтемами, микротемами, «семантико-синтаксическими целыми» – ССЦ). С другой стороны, основная мысль текста составляет второй «смысловый план» развернутого речевого высказывания [9].

Характеризуя учебный текст с позиций смысла, коммуникативного смысла и смыслового единства, мы тем самым формулируем основные требования к обучению смысловому чтению.

Смысловое чтение со стороны текста предполагает коммуникативное взаимодействие педагога и обучающегося на предмет извлечения смысла учебного текста. Причем коммуникативное поле образовано смысловым единством, в котором все фрагменты связей подчинены основной идее.

Рассмотрим теперь наполнение содержания понятия «смысловое чтение» со стороны субъекта.

И.Г. Попова (2007) поясняет, что постижение смысла явления или процесса теснейшим образом связано с проявлением человеческой активности, деятельностью [16]. Для раскрытия содержания активности личности в психологии вводится понятие «личностный потенциал», под которым понимается «система индивидуально-психологических особенностей, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [11, с. 56].

Успешность учебной коммуникации часто напрямую зависит от того, ложится ли учебная информация на «подготовленную почву» или нет. Об этом, в частности, пишет В.П. Яссман: «Процесс восприятия, понимания учебной информации опосредован той системой представлений, которая сложилась у студента на данный момент. Она определяет отношение студента к предмету обсуждения. Она определяет уровень и глубину понимания материала... от сложившейся системы представлений зависит уровень интерпретации студентами учебной информации, ее правильное многостороннее понимание» [21, с. 2].

При таком подходе учебный текст и учебный дискурс выступают как взаимодействие (совпадение или противоречие) разных представлений о знании, «диалог разных картин мира», «переключки и переплетение разных культур» [2, 3].

Каждая личность обладает особенностями личностных смыслов, актуализируемых через предметно-схемные коды внутренней речи, особенностями используемого лексикона (словаря), грамматики речевых высказываний, особенностями просодии (мелодико-интонационного и эмоционально-выразительного оформления речи) и т. д.



Своеобразие внутренней речи субъекта речевой деятельности также во многом определяется спецификой ее смыслового строения. В условиях внутренней речи всегда возникает свой особый, «внутренний диалект». Каждое слово постепенно приобретает новые оттенки, смысловые нюансы, что приводит к рождению индивидуальных значений слов, понятных только в плане внутренней речи.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, АН. Соколов, Н.И. Жинкин и др.) подчеркивали особое значение внутриречевого звена в реализации письменной речи, исходя, в частности, из ее максимальной развернутости.

Огромную роль играет внутренняя речь в речевых процессах чтения. Н.И. Жинкин отмечает, что «во внутренней речи текст сжимается в концепт (представление), содержащий смысловую сгусток всего текстового отрезка. Концепт хранится в долговременной памяти и может быть восстановлен в словах, не совпадающих буквально с воспринятыми, но таких, в которых интегрирован тот же смысл, который содержался в лексическом интеграле полученного высказывания» [8, с. 85].

Из сказанного следует, во-первых, значение внутренней речи в процессе порождения и восприятия всех видов устной речи, т. е. активно участвует в акте коммуникации. Д.А. Леонтьев пишет: «На основе психологической структуры одного и того же слова могут складываться разные активные динамические системы смыслов, которые выступают в качестве опорных элементов понимания, усиливая вариативный характер понимания текста. При извлечении смысла из вербальных значений субъект привлекает внелингвистическую информацию, к которой относятся образы предметной реальности, а также действия с ней. Следовательно, во-вторых, «от характеристики смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни (бытия), который полностью не выразим в значениях» [цит. по 2, с. 23]. И в-третьих, смысловое значение, связанное со знанием всех вариантов правильного употребления слова в разных контекстах, может ускользать, что подчеркивает значимость проблемы обучения смысловому чтению [12].

Следующая логическая процедура заключается в рассмотрении содержания понятия «смысловое чтение как деятельность». Каждая деятельность отвечает определенной потребности субъекта и стремится к предмету этой потребности, т. е. деятельность чтения стремится к пониманию смысла читаемого; при этом активное отношение учащегося к чтению возможно только при наличии читательской мотивации [15].

Смысловое чтение определено как специфическая форма сознательной активности человека, направленная на понимание содержания и смысла читаемого.

Как происходит смысловая обработка текста? Н.В. Нижегородцева, Т.В. Волкова в рамках системогенетического подхода уточняют, что смысловая



обработка текста и превращение смыслового действия в речевой постулат относятся к исполнительским операциям деятельности второго уровня. К первому уровню относятся ориентировочно-исследовательские (просмотр текста, смысловое прогнозирование, планирование) действия [13].

Смысловая обработка текста при смысловом чтении как деятельности начинается процессом смыслового восприятия текста. Принципиальна для нас позиция А.А. Леонтьева, который связывал восприятие текста с психологическим термином «психология образа». Сущность восприятия текста заключается в создании у обучающегося динамического образа содержания текста, сотканного из опорных элементов – образов содержания слова. И далее отмечается «бессознательный характер синтеза образа содержания текста и возможность непосредственного использования в таком синтезе перцептивных характеристик» [14, с. 12].

В процессе восприятия текста происходит его свертывание и развертывание содержания, что служит критерием целостности текста [17].

Д.А. Леонтьев продолжает мысль о том, что знание особенностей восприятия человеком тех или иных сторон действительности или же односторонней интерпретации им объективно неоднозначных событий и ситуаций, которые в свою очередь обусловлены сложившимся у него устойчивым образом мира, в частности, личностно-смысловыми трансформациями этого образа, позволяет «вычислить» жизненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств и на этой основе предсказать его реальное поведение в подобных обстоятельствах [14].

Таким образом, смысловое восприятие текста – один из самых сложных видов мышления, в ходе которого знаки текста в превращаются в ментальные образы.

Смысловое восприятие – одна из стадий понимания наряду с идентификацией, смысловым обобщением (смысловой ориентировкой) и др.

Смысловая идентификация текста, по мнению Е.Н. Епишкиной (2009), – это преобразовательный процесс письменной последовательности элементов текста в опознание ситуации, события, явления – той картины мира, которую описал автор. Автором выделено две ступени смысловой идентификации, на каждой из которых осуществляется смысловая обработка текста. На первой ступени идентификации создается схемообраз – минимальная смысловая единица [8]. На второй ступени выделяются во взаимосвязях все схемообразы, благодаря которым создается динамика развития события во времени и пространстве. Эти две ступени формируют смысловую композицию и целостную образную картину текста, что обеспечивает его смысловую связность и единство читаемого текста.

Смысловое обобщение рассматривается как результат смыслообразующей деятельности. Если результатом логического мышления является дальнейшее



движение от абстрактного к конкретному, в образно-символическом мышлении мысль от абстрактного устремлена к смысловой конкретности, сущностно-смысловому обобщению. Л.Т. Потанина, А.Н. Гусев пишут, что построение обобщенной ориентировки формирует своеобразную «координатную сетку» воспроизведения [17].

Смысловый анализ текста предполагает установление последовательности событий, видение скрытого смысла (А.А. Леонтьев, Л.Ф. Климанова, О.В. Кубасова, Н.Г. Морозова).

Под рефлексией понимается сложный многофункциональный механизм, обуславливающий осознание, переосмысление и коррекцию целостного представления личности о себе (образ «Я»), а также своей деятельности и поведения [4]. Другими словами, рефлексия представляет собой процесс и результат самоанализа субъектом учебной деятельности своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, структур.

Обобщим сказанное. Во-первых, процесс «включения», «запуска» смыслообразования осуществляется во взаимосвязи смысловых структур языка и способов эмоционально-образной, чувственной деятельности. Во-вторых, процесс «включения», «запуска» смыслообразования соответствует смыслодеятельности, а именно следующим действиям-операциям:

- а) смысловому восприятию, смысловой идентификации,
- б) смысловому обобщению как результату смыслообразующей деятельности,
- в) смысловому анализу как выделению индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом их в целостную структуру/картину,
- г) рефлексивной оценке деятельности (смысл).

Следует также подчеркнуть, что в исследовании С.В. Борисовой в основу формирования стратегий смыслового чтения был положен более общий критерий – фазы чтения (фазы предварительной ориентировки, планирования, осуществления и контроля). Характеризуя каждую фазу (смылоориентирующую, сенсорно-перцептивную, логико-семантическую, содержательно-смысловую), исследователь уточняет, что на каждой из фаз происходит развитие механизмов смыслового чтения, которые включают действия и операции; каждая фаза смыслового чтения должна быть ориентирована на получение результата смыслового чтения [7].

Поскольку все обозначенные смыслодействия остаются малоизученными, не рассматриваются процессы активизации представлений из жизненного опыта, позволяющие идентифицировать ситуации, явления, события, описываемые в тексте, не раскрываются особенности смыслового обобщения и смыслового анализа текста, то возникает проблема обучения смысловому чтению посредством использования потенциала дидактических методов и приемов в различных возрастных группах [6, 7].



Согласно проводимым в педагогической практике экспериментам, существует проблема адекватности осмысления учебного текста в учебной книге. В частности, И.Ф. Неволин обратил внимание на пропуски и ошибки значимых фрагментов содержания и специфику работы с текстом. Так, прежде чем начать поиск информации для ответа на поставленный вопрос (после воспроизведения основного содержания текста), одни испытуемые мысленно «пробегают» текст, повторно осмысливая его фрагменты в связи с содержанием вопроса (процесс рецепации), намечают возможные зоны поиска (процесс антиципации) и т. п., т. е. активно продолжают переработку информации, на что также требуется определенное время, другие сразу приступают к чтению [16].

А.А. Адаскина при изучении особенностей художественного восприятия детей и взрослых экспериментально обосновала, что в условиях традиционного школьного обучения большинство подростков утрачивают благоприятные задатки, свойственные младшим детям: их восприятие отличается потерей эмоциональности и внимания к чувственным признакам предмета. Их описания эмоционально и образно бедны. Вместе с тем обращается внимание на специальное обучение развития художественного восприятия [3].

В различных практиках накопленный богатейший опыт по обучению смысловому чтению.

Для развития у обучающихся адекватного смыслового восприятия смысла текста учебной книги необходимо использовать метод ключевых слов и ключевых денотатов, поскольку они являются индикаторами смысла, особыми метками [17], помогающими свертывать смысл. Выбор ключевых слов – это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия содержания текста. Приемами смыслового восприятия учебного текста выступают: образно-эмоциональное запоминание, создание символических образов и др.

Для развития смысловой идентификации (узнавание) Е.Н. Епишкиной предложен метод зрительной сегментации письменного текста. Суть метода заключается в расширении и последующем сужении количества маргинальных схемообразов для создания образа содержания текста. Поскольку в схемообразе соединено языковое и образное опознание текста, то основными приемами формирования его смысловой идентификации являются, во-первых, фрагментарная сегментация текста по абзацам. Абзац в смысловом наполнении – это строфа, которая является смысловой конструкцией текста и отражает законченную картину фрагмента текста (Г.А. Солганик) [7]. При этом используются задания, предполагающие деление текста на абзацы – деление сплошного текста на части согласно основной идее, содержащейся в каждой из них, а также составление плана – сокращение информации текста до основных идей, записанных в форме плана, т. е. по пунктам.

Во-вторых, выделение сюжетной линии или смысловой композиции текста. Далее можно обратить внимание на приемы выделения деталей текста



посредством смыслового интонирования и паузирования. Одним из приемов идентификации также является образное представление текста: если текст показывает зависимость изменения каких-то параметров – мысленно вообразить график этой зависимости; если в тексте сравниваются различные замечания, величины – представить себе диаграмму; если излагается какое-либо явление, процесс – рассматривать их как чередующиеся кадры кинофильма и т. д.

Уменьшая количество маргинальных образов, сужая содержание текста до главных действующих лиц и их действий, производятся вербально-логические обобщения, выявляется смысловая композиция текста [8].

Наиболее эффективными и оптимальными средствами развития смыслового обобщения, выступающими в качестве ориентировочной основы действий осмысления, являются эталонные схемы семантических признаков, позволяющие представить в единстве и взаимодействии предметный, логический и интенционный планы текста. При этом рекомендуется использовать следующие методы: упражнение на дополнение – прием работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста; логическая перегруппировка/восстановление последовательности – перераспределения предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану; называние – прием работы, основанный на присвоении имени анализируемому материалу (картине, диаграмме, тексту и пр.); составление списка – прием работы, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определенной темой/ситуацией (выбор действующих лиц, изменения в описании природы, последовательность происходящих событий); множественный выбор – выбор правильного ответа из предложенных вариантов.

Для смыслового анализа текста важны приемы смысловой группировки учебного материала и выделение смысловых опорных пунктов, смыслового соотношения того, что усваивается в связи с чем-либо уже известным. Главный прием, который используется в учебниках, – это создание условий для сравнения. Сравнение текстов, принадлежащих разным родам литературы, разным стилям речи, жанрам, разному историческому времени, разным авторам. Сначала учебник предлагает сравнения разнородных явлений, очевидные противопоставления. Затем ведется работа по сопоставлению близких явлений и пониманию их особенностей, что предполагает более тщательное всматривание, пристальный сравнительный анализ. Отметим также значение перекодирования информации – прием работы, заключающийся в переносе информации из одной формы ее представления в другую, например, трансформация вербальной информации (текст, предложение, слово) в невербальную (картинка, жест, пр.); или наоборот, вопросно-ответные упражнения предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации; восстановление / заполнение пропусков – прием работы со связным текстом,



в котором преднамеренно пропущено или перекрыто решеткой каждое n -е слово; предвосхищение/прогнозирование (прием антиципации) – прием работы, направленный на развитие умения предвосхищать содержание текста.

И.Ф. Неволин писал, что в учебной книге рефлексивная информация, т. е. фиксация в той или иной знаковой форме содержательного отношения автора к фактам и теории, переживаемому, анализируемому, постигаемому, излагаемому, трудностям читательского восприятия, понимания, запоминания может выступать как специфическое средство общения, приобщения читателя к духовному миру автора [14].

Рефлексивная информация может быть выражена в форме комментирующих, разъясняющих, направляющих, стимулирующих, эмоциогенно-оценочных и других знаковых компонентов, а также системой образов, сравнений, метафорических описаний. Все это усиливает контакт с читателем, интенсифицирует процесс чтения.

В качестве дидактических методов, направленных на инициацию смыслообразования в учебном процессе, разработанных в рамках смыслодидактического направления И.В. Абакумовой, П.Н. Ермаковым, Л.Ц. Кагермазовой, К.Ю. Колесиной, Н.Н. Мироненковой, И.А. Рудаковой, В.Т. Фоменко и др. [1, 18, 19]. Отметим методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, диалоговые методы, методы, обеспечивающие самовыражение учащихся, методы психолого-дидактической поддержки учащихся. В данном контексте студенту могут быть предложены различные задания для самораскрытия и самовыражения: индивидуальные задания интроспективной направленности, задания на самооценку, задания, ориентированные на развитие Локуса контроля – «Я», хронотоп-задания, а также аддитивные, компенсующие, дизъюнктивные и конъюнктивные задания [2].

В исследованиях Л.С. Тер-Матиосовой, Н.Н. Мироненковой, В.В. Суфиянова, В.Я. Ступакова и др. [1, 18, 19] рассмотрены конкретные методы, обеспечивающие самораскрытие применительно к ценностно-смысловым барьерам, ценностно-смысловому выбору личности и др. В частности, рекомендуется использовать методы обучения, обеспечивающие условия увеличения ресурса смыслового развития обучающихся, позволяя им выйти на уровень актуализации глубинных ценностей и реальной оценки альтернатив. Это ситуации, которые классифицируются по особенностям смысло-технического воздействия и особенностям операциональной структуры выбора. Интерес представляют методы, направленные на «подключение и изменение структуры альтернатив» на начальном этапе учебного процесса с целью создания континуума смыслов (ситуативный и устойчивых, неосознаваемых и осознаваемых мотивов, установок) обучающихся и предоставления свободы выбора личностных предпочтений [18, 19].

Научная новизна и теоретико-практическая значимость исследования заключаются в следующем:



- 1) уточнено, что смысловое чтение приобретает специфику, обусловленную, с одной стороны, особенностями учебного текста учебной книги, с другой – особенностями смыслового развития субъекта обучения;
- 2) показано, что основными признаками учебного текста учебной книги как дидактического средства инициации смыслообразования обучающихся в учебном процессе выступают его коммуникативный смысл и смысловое единство;
- 3) выявлена специфика постижения смысла текста учебной книги со стороны субъекта чтения: личностные смыслы, внутренняя речь и образно-символическое восприятие и др.;
- 4) раскрыто содержание основных смыслодействий субъекта чтения по постижению смысла текста учебной книги: смысловое восприятие, идентификация, обобщение, анализ и рефлексия;
- 5) подчеркнуто значение дидактических методов и конкретных приемов обучению смысловому чтению в системе смыслодействий.

Литература

1. Абакумова И.В., Рудакова И.А. Дидактика: современные методы и технологии обучения: монография. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2012.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
3. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 100–110.
4. Аникина В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях. – М., 2000.
5. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М., 2001.
6. Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012.
7. Епишкина Е.Н. Педагогические условия формирования смысловой идентификации при чтении текста учащимися начальной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 166–172.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
9. Ковшиков В.А., Пухов В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности: учебник для вузов. – М.: АСТ; Астрель, 2007.
10. Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики. – М., 1997.



11. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Лентьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
13. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 257–262.
14. Неволин И.Ф. Познавательное чтение – ведущая форма непрерывного образования / Новые методы и средства обучения. – М.: Знание, 1990. – № 3 (11). – С. 3–65.
15. Новиков А.И. Текст и смысловые доминанты / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. – М.: Институт языкознания РАН, 2007.
16. Попова И.Г. Теоретические основы организации смыслопоискового обучения математике // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2007. www.omsk.edu (дата посещения ...).
17. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. – 2008. – Т. 2. – С. 30–35.
18. Рудакова И.А., Тер-Матюсова Л.С. Преодоление ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2011.
19. Рудакова И.А., Мироненкова Н.Н. Моделирование ситуаций ценностно-смыслового выбора учащихся. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing Saarbrusken, 2012.
20. Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – № 97. – С. 222–225.
21. Detjen, Joachim 2001: Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Bonn, S. 183–197.
22. Frech, Siegfried 2006: Das Arbeitsblatt. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methodentraining II für den Politikunterricht. Themen und Materialien. Bonn, S. 69–84.
23. Яссман В.П. Психолингвистические аспекты понимания в процессе подготовки специалистов. – URL: <http://journal.sakhgu.ru/archive> (дата посещения 12.05.2013).