

УДК 37.02

ТИПОЛОГИЯ СМЫСЛОВЫХ ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

¹Зильбербранд Н.Ю., ²Рудакова И.А.

¹ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный политехнический университет
(Новочеркасский политехнический институт) им. Платова М.И.»,
Новочеркасск, e-mail: falcheva@mail.ru;

²ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», Краснодар

Согласно А.Н. Леонтьеву, сознание формируется в результате решения двух задач: задачи познания реальности и задачи на открытие смысла. Последняя – труднейшая, она фактически является «задачей на жизнь». К подростковому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления противоречия жизненно-мировоззренческого масштаба, выделения и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим. Задачи на смысл как новый класс задач сгруппированы по двум критериям. Критерий «источники постановки задач на смысл» раскрывает компоненты когнитивно-рациональной сферы личности учащегося, в которой зарождаются единицы смыслов. Критерий «характер смысловых отношений» раскрывает особенности процесса смыслоосознания. В соответствии с предложенными критериями выделены различные типы задач на смысл, которые реализуются в различных моделях обучения.

Ключевые слова: задача на смысл, творческий характер задач, источники постановки задач на смысл, типы задач на смысл, смысловое отношение как критерий классификации задач на смысл

TYOLOGY OF SEMANTIC PROBLEMS IN MODERN DIDACTICS

¹Zilberbrand N.Y., ²Rudakova I.A.

¹FSBEI HPE «South Russian State Technical University» (Novocherkassk Polytechnic Institute)
n.a. M.I. Platov, Novocherkassk, e-mail: falcheva@mail.ru;

²FSBEI HPE «Kuban State University», Krasnodar

According to AN Leontiev, consciousness is formed by solving two problems: the problem of knowledge reality and the problem for the discovery of the meaning. The last one is the biggest challenge, it is actually a «problem on life». By adolescence, the prerequisites for developing psychological growth are set up, that is the meaning of life, which develops on the basis of formation of the head motif (life goal), revealing contradiction of vital world outlook level, isolation and formulation of the main problem associated with the distant future. The problems on meaning as a new class of problems are grouped according to the two criteria. The criterion «sources of set up problems on the meaning» discloses the components of cognitive-rational sphere of the individual, in which the units of meanings are in the making. The criterion of «nature of semantic relations» reveals the features of semantic realization process, providing allocation of different bond numbers and relations. In compliance with the proposed criteria various types of problems on the meaning are distinguished, which are realized in various models of training.

Keywords: problem on the meaning, the creative nature of the tasks, sources of set up problems on the meaning, types of problems on the meaning, meaning attitude as a criterion for classification tasks meaning

В первом десятилетии XXI в. предметом пристального внимания исследователей становятся задачи на смысл, которые относятся к особому классу педагогических задач, т.к. в них слиты воедино дидактические и воспитательные цели. Будучи нестандартными, творческими, задачи на смысл способствуют саморазвитию личности обучающихся в учебном процессе. Посредством их постановки и решения в обучении осуществляется осознание смысловых связей и отношений между учебным содержанием и личностью учащегося. Это направленная не столько на себя, сколько на мир рефлексивная работа сознания. Движущей силой «задачи на личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) является расхождение между «Я знаемым» (ожиданиями от себя) и «Я воплощенным» (которое является реализацией глубинных мотивов) [5, 8].

В исследованиях Абакумовой И.В., Нестеренко И.Е., Рудаковой И.А., Ступако-

ва В.Я. и др. показано, что при решении учебной задачи, как правило, не требуется преобразования ее условий к виду, пригодному для использования в процессе решения, т.к. основную интеллектуальную работу уже совершил за учащегося учитель [1, 12]. Однако при решении любой практической, реальной задачи такое преобразование превращается в самостоятельную сложную задачу [1, 12].

В исследованиях также освещаются вопросы целеполагания в педагогических задачах (Бухтиярова С.А., 2009); роли задач на смысл в повышении ответственности личности (Скляр С.С., 2010); изучаются особенности решения «задачи на смысл» на группах учащихся дошкольного и младшего школьного возраста (Файзуллаева Е.Д., 2010); при изучении ценностно-смысловых задач подчеркивается личностный аспект задачи и предлагаются типы задач на смысл (Сорокина В.М., Сорокин Д.Ю., 2012, Савин В.А., 2013).

Вместе с тем практически отсутствуют исследования, в которых раскрываются критериальные основания для классификации смысловых задач. Выделение и описание критериев позволит систематизировать и обобщить существующие в современной дидактике типы смысловых задач, что обеспечит в свою очередь разработку методических рекомендаций для учителя по эффективному их использованию в учебном процессе.

Объект исследования – смысловые задачи в учебном процессе.

Предмет исследования – типология задач на смысл.

Цель исследования – разработка типологии задач на смысл в учебном процессе.

Задачи исследования:

1. Выделить и описать типы смысловых задач по критерию «источников» их постановки в учебном процессе.

2. Охарактеризовать задачи на смысл по критерию «осознание смысловых связей и отношений».

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме изучения смысловых задач свидетельствует, что для разработки их критериальной базы в современной дидактике активно используются два научных понятия: «источники» и «характер». Например, отечественные дидакты группировали методы обучения по основным источникам: слову, образу и действию. В работе И.Я. Лернера дидактические методы были классифицированы по «характеру познавательной деятельности».

Воспользуемся этими критериями для систематизации и обобщения задач на смысл. В задачах на смысл сначала очертим те границы источников, которые отражены со стороны «познания», затем со стороны «отношения». Считаем, что именно так в рамках известных дидактических систем раскрывается смысловой потенциал задач на смысл.

В процессе обучения происходит не только усвоение знаний, навыков и формирование умений, но и развитие личностных свойств. Педагогический процесс рассматривается сегодня как «своеобразная «пирамида», в основании которой лежат простейшие факты усвоения ... того или иного конкретного знания, выработка отдельных навыков и стереотипов поведения, а вершиной является формирование личности во всем её богатстве и целостности». Эта способность человека к налаживанию соотношения «внутреннего» и «внешнего» миров обеспечивается различного типа «задачами на смысл» [10].

Исходя из положения об активности мыслящего субъекта и о том, что он сам источник собственного развития, можно

выделить следующие источники постановки смысловых задач в учебном процессе: мышление, эмоции, мотивы, сама деятельность, в которую включен обучающийся, а также общение. Необходимо также подчеркнуть, что перечисленные источники рассматриваются как компоненты когнитивно-рациональной сферы личности, в которой зарождаются (Шелестюк Е.В.) единицы смыслов, соответствующие рационально познаваемым фактам (представлениям, понятиям, фреймам, сценариям). В них также содержатся онтогенетические (личностные смыслы) единичных объектов, которые по мере расширения связей и отношений могут трансформироваться в смысловые структуры (смысловые предрасположенности и смысловые конструкторы) [14].

По первому критерию – источники постановки задач на смысл – смысловые задачи условно сгруппированы в два типа: деятельностьно-творческий и мотивационно-коммуникативный.

В рамках первого типа (деятельностно-творческого) в психолого-педагогических исследованиях выделены экспериментальные, поисковые, проблемные, эвристические, креативные, творческие и др. типы смысловых задач. Этот тип задач, разработанный И.Я. Лернером по характеру познавательной деятельности, широко реализуется в рамках активно развивающихся дидактических моделей – проблемно-развивающего, продуктивного (эвристического), информационно-коммуникативного обучения.

Обогащение первого типа задач смысловой составляющей отмечено в современных исследованиях в первом десятилетии XXI в. Так, в работе Романцовой Н.Ф. (2000) при рассмотрении экспериментальных задач отмечается важный смысловой аспект – как принимается студентами субъектная позиция [9]. В исследовании Виттенбек Н.В. (2005) при исследовании творческих задач установлен приоритет ценностей познания и отношений, посредством которых позитивно отражается смысл «познавательного барьера», появляется возможность выхода за пределы заданной ситуации, проявляющейся в способности изменять свою личностную позицию [3]. В исследовании Голубовой В.М. (2008) при изучении креативно-смысловых задач как «задач на поиск смысла» устанавливается их специфика непосредственно для учебной деятельности: они позволяют выйти за рамки традиционных границ обучения по поиску подходящего способа комбинирования заданных условий и перейти на уровень анализа содержательно-смысловых компонентов учебного процесса самим обучаемым [4].

В рамках второго типа (мотивационно-коммуникативного) выделяются коммуникативно-смысловые, контекстные и мотивационно-смысловые задачи. В модели личностно-ориентированного обучения описаны коммуникативные задачи, смысловой оттенок в них раскрывается через сличение коммуникативных позиций [11]. Коноваленко М.Ю. (2004) в процессе общения выделяет среди коммуникативных задач такие подтипы, как социально-перцептивные и собственно коммуникативные [7, с. 18].

В дидактической модели контекстного обучения особое место занимают контекстно-смысловые задачи. Сериков В.В. предлагает несколько типов контекстно-смысловых задач для естественнонаучных дисциплин: задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности человека; задачи, имитирующие научно-познавательную деятельность человека; задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности; задачи, связанные с коммуникационными потребностями человека; задачи, связанные с художественной деятельностью человека [11].

Абакумова И.В. (2003) обосновала, что ядро предметной структуры учебной деятельности может изменяться в зависимости от доминирующей мотивации: внешней или внутренней. Учитель может для ученика становиться лишь одним из условий учебного процесса, а не как проводником социального личностного смысла [1, с. 109]. В этой связи подчеркнута значимость смыслообразующих мотивов учащихся. «Чем глубже личностный смысл, порожаемый этим мотивом, тем сильнее отношение, которое возникает у человека к целям деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации» [1, с. 105].

По существу учащийся попадает в ситуацию «соотношения своих мотивов», что неизбежно приводит его к постановке мотивационно-смысловых задач». В работе Савина В.А. (2012) предложены типы задач на смысл, некоторые мы рассматриваем в группе мотивационно-смысловых задач: задачи на ситуации неопределенности и на перевод стимульной мотивации в смыслообразующую [10].

Однако первого критерия для систематизации и обобщения смысловых задач недостаточно. Как показано в исследованиях Д.А. Леонтьева, ценностно-смысловые единицы сознания (эмоции, интуиция, символы, образы) являются ведущими в процессе осознания смысловых связей и отношений, возникающих в учебном процессе между учебным содержанием и личностью учаще-

гося [8]. Процесс смыслоосознания субъектом представляет собой сложный механизм выявления, во-первых, исходных смысловых структур; во-вторых, выделения множества связей и отношений, которые устанавливаются на разных уровнях сознания между всеми смысловыми структурами; в-третьих, процесс смыслоосознания осуществляется как направленная на мир рефлексивная работа сознания, заключающаяся в решении особой задачи на смысл; в-четвертых, процесс смыслоосознания предполагает расширение контекста осмысления предметного содержания и вербализацию смысла как результат решения задачи на смысл.

В связи со сказанным выделен второй критерий – «характер смысловых отношений», содержание которого раскрывается через дихотомию отношений существенных характеристик смысла: его контекстуальности – интенциональности, открытости – закрытости, стабилизации – дестабилизации смыслов, что подчеркивает особенности осознания субъектом смысловых связей и отношений учащегося в учебном процессе.

Контекстуальность – смысл чего-либо определяется всегда через отнесение к более широкому контексту (Леонтьев Д.А., 2003). Интенциональность – смысл чего-либо указывает на предназначение, целевую направленность или направление движения [13, с. 41].

Благодаря этим свойствам смыслов выделяются аффективно-смысловые и интенционально-смысловые задачи. Они функционируют в современных дидактических моделях на образно-эмоциональной основе, а также в смысловом, интегративном, рефлексивном и др. обучении. Аффективно-смысловые задачи призваны обеспечить достижение аффективно значимой цели в преодолении неожиданных препятствий на пути к ней.

Необходимо подчеркнуть, что изучение смысловых задач активно осуществляется преимущественно в рамках психологических исследований. Признаем, что существует определенная дистанция между психологическими и педагогическими исследованиями, причем первые заметно опережают вторые в раскрытии смыслообразующей активности личности. Если, к примеру, в психологических исследованиях подчеркивается значение аффективных переживаний и в этой связи выделяются аффективно-смысловые задачи, то в педагогике практически отсутствуют разработки в этом направлении или задачи на смысл по источникам их постановки через эмоционально-чувственную и мотивационно-потребностную сферу исследуются

опосредованно. Полагаем, что это одно из перспективных направлений исследований.

Особую роль играют интенционально-смысловые задачи. Интенции выступают источниками «зарождения, становления и распространения образцов поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей со всеми элементами их жизненной среды» [2, с. 377]. В переложении на задачу интенции выражают общую направленность поиска решения, задавая тем самым некоторые границы искомой области.

К сожалению, опыт реализации интенционального обучения и соответственно интенционально-смысловых задач в современном отечественном образовании начала XXI в. пока минимален. Об этом свидетельствуют работы Александрова Е.П., Клушиной Н.И. и др. Зыбина Н.Е. (2005) пишет, что в отечественной педагогической практике попытки реализовать идеи интенционального обучения осуществили Э.А. Тайсина и С.А. Хайруллина, В.Б. Назаренко [6].

Дихотомия отношений смысловой сферы открытости – закрытости объясняется направленностью смыслов и характером их направленности. Смыслы могут быть классифицированы со стороны своей направленности: вовнутрь, на себя и, соответственно, на других. По характеру направленности выделяются эго-, группоцентрические и про-социальные смыслы. Пересечение по горизонтали (направленность смыслов) и вертикали (характер направленности смыслов) обеспечивают процессы идентификации и объективации личности, т.е. выходы за пределы своего наличного Я. Не слиться с контекстом, а привнести в него что-то новое, самобытное, это подчеркивает в личности творческое, нестандартное начало.

По нашему мнению, этот тип дихотомии отношений может быть раскрыт посредством задач на самоосуществление. Среди них задачи на самоидентификацию, на самоактуализацию, на самовыражение, на преодоление ценностно-смысловых барьеров, на ценностно-смысловой выбор, альтернативное позиционирование, обретение себя в другом, задачи на обретение другого в себе и др.

Дихотомия отношений «устойчивости – ситуативности» обуславливает существование еще одного типа задач – рефлексивно-смысловых. Деева Н.М. (2005) описывает два их типа: задачи на конфликтный смысл и задачи на потенциальные смыслы. Они функционируют на горизонтальном уровне смысловой динамики [5]. Конфликтный смысл запускает определенную внутреннюю работу человека, активизирует его эмоциональные переживания и самопознание. «Задачи на потенциальные смыслы» она

определяет как формулу движения смысловой системы личности, связанную с востребованием и проверкой в поступках её ранее не проявлявшихся возможностей. В свою очередь в задачах на потенциальные смыслы выделяется две подгруппы: задачи на личностный смысл (или Я-наличествующее) и собственно задачи на Я-потенциальное. Проверая свои возможности и простирая таким образом свою ценностно-смысловую сферу, личность должна учитывать и «потенциальный мир». «Потенциальное Я» и «потенциальный мир» не всегда могут соответствовать, важно соотносить их и видеть несоответствия [5].

На вертикальном уровне смысловой динамики исследователем выделены задачи на смыслопорождение. Личность должна искать смысл, «брать» его извне, не имея возможности заимствовать его из собственной системы смыслов [5].

Несколько иную группировку рефлексивно-смысловых задач в контексте исследования проблемы детерминант саморазвития личности дает Фризен М.А. (2011). Выделяя три группы задач: задачи на смысл, задачи на конфликтный смысл, а также задачи на потенциальные смыслы, она конкретизирует последние ссылкой на В.А. Петровского. К задачам на Я-потенциальное относят: предпочтение рисков стратегии, тенденции к автономности при решении задач, возгонка трудности задачи и поиск необычности решения, готовность к переосмыслению собственных решений, презумпция существования решения, предпочтение задач с неопределенным исходом, активность самоизменения, тенденция к индивидуализации, быть непохожим [13, с. 77]. Этот класс задач, которые ставятся изнутри и ориентированы на себя. Основные вопросы, которые задает себе личность, определены готовностью и возможностью: могу ли я? Готов ли я к действию?

Характеризуя суть задач на смыслопорождение как «воплощение потенциального», Фризен М.А. полагает, что такие задачи могут стать условием для возникновения как творческой активности по смыслопорождению, так и избегающих форм поведения личности [13, с. 76].

В ходе проведенного анализа работ, посвященных типам смысловых задач, можно обобщить:

По критерию источников постановки задач на смысл выделяются смысловые задачи, которые сгруппированы по двум типам: деятельностно-творческие и мотивационно-коммуникативные.

По критерию характера смысловых связей и отношений выделяют четыре типа

аффективно-смысловые, интенционально-смысловые, задачи на самоосуществление, а также рефлексивно-смысловые задачи.

Выделение каждого типа задач обеспечивается дихотомией отношений смысловых структур в смысловой сфере личности: интенциональности – контекстуальности, открытости – закрытости, устойчивости – ситуативности через процессы стабилизации – дестабилизации.

Дидактический потенциал каждого типа задач на смысл реализуется в тех или иных моделях обучения в форме предлагаемых учебных заданий, организации образовательной среды, а также с использованием адекватных методов, приемов и технологий обучения, что подлежит апробации в практике образовательного процесса.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Виттенбек Н.В. Личностная детерминация продуктивности решения творческих задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24с.
4. Голубова В.М. Развитие креативности студентов [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. № 3. URL: <http://ppip.idnk.ru>.
5. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Омск: ОГПУ, 2005. – 24 с.
6. Зыбина Н.Е. Социокультурное развитие первокурсников в образовательной среде вуза на основе интенционального подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 24 с.
7. Коноваленко М.Ю. Продуктивность решения социально-перцептивных и коммуникативных задач в условиях неискреннего делового общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 28 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Романцова Н.Ф. Экспериментальные задачи как средство преодоления формализма в знаниях студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2000. – 196 с.
10. Савин В.А. Дидактические основы развития самопрезентации у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2013. – 137 с.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
12. Ступаков В.Я. Конкретные ситуации как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 20 с.
13. Фризен М.А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности // Вестник КРАУН. – 2011. – № 2(18) – С. 24–33.
14. Шелестюк Е.В. Смыслообразование на различных уровнях сознания: языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: материалы международной школы-семинара (VII Березинские чтения). Вып. 18. – М.: ИНИОН РАН, АСОУ, 2011. – 344с. – С. 329–337.

References

1. Abakumova I.V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* (Education and meaning: semantic realization in the learning process). Rostov on/D: Publ. Rost. un-ty, 2003. 480 p.
2. *Bolshoy psichologicheskii slovar. Sost. i obsch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko* (Big psychological dictionary. Re-

factor and totally editor: B. Meshcheryakov, V. Zinchenko). Saint-Petersburg, Praym-EVROZNAK, 2003. 672 p.

3. Vittenbek N.V. *Lichnostnaya determinatsiya produktivnosti resheniya tvorcheskih zadach: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk* (Determination of personal productivity creative solutiontasks: Author. diss. ... cand. psychol. sciences). Moscow, 2005. 24 p.
4. Golubova V.M. *Razvitie kreativnosti studentov [Elektronnyy resurs]. Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz: elektron. nauch. Zhurn* (The development of creativity of students [electronic resource]. Applied psychology and psychoanalysis: the electronic scientific. journal). 2011. no 3, available at <http://ppip.idnk.ru>.
5. Deeva N.A. *Refleksivnyye mehanizmyi perezhivaniya krizisa i izmenenie tsennostno-smyslovoy sferyi lichnosti: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk* (Reflexive mechanisms of experience crisis and change value-semantic sphere of the person: Author dis. candidate psychol. sciences). Omsk: OGPU, 2005. 24 p.
6. Zybina N.E. *Sotsiokulturnoe razvitie pervokursnikov v obrazovatelnoy srede vuza na osnove intentsionalnogo podhoda: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* (Social and cultural development of freshmen in educational environment of the university on the basis of an intentional approach: Author diss. candidate ped. sciences). Rostov-on-Don, 2005. 24p.
7. Konovalenko M.Yu. *Produktivnost resheniya sotsialno-pertseptivnykh i kommunikativnykh zadach v usloviyakh neiskrennego delovogo obscheniya: avtoref. diss. ... kand. psihol. Nauk* (Productivity solutions to social and perceptual and communicative tasks in terms of business communication insincere: Author dis. ... candidate psychol. sciences). Moscow, 2004. 28p.
8. Leontev D.A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* (Psychology sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality). Moscow, Smysl, 2003. 487 p.
9. Romantsova N.F. *Ekspperimentalnyye zadachi kak sredstvo preodoleniya formalizma v znaniyakh studentov pedagogicheskogo vuza: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* (Experimental problems as a means of overcoming formalism in the knowledge of students in pedagogical university: diss. ... cand. ped. sciences). Krasnoyarsk, 2000. 196 p.
10. Savin V.A. *Didakticheskie osnovy razvitiya samoprezentatsii u starsheklassnikov: avtoref. diss. ... kand. ped. Nauk* (Didactic principles of self-development in seniors: Author diss. ... cand. ped. sciences). Rostov-on-Don, 2013. 137 p.
11. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem* (Education and identity. Theory and practice of designing pedagogical systems). Moscow, Publishing Corporation «Logos», 1999. 272 p.
12. Stupakov V.Ya. *Konkretnyye situatsii kak metod intitsiatsii smysloobrazovaniya v uchebnom protsesse: avtoref. diss. ... kand. ped. Nauk* (Specific situations as a method of initiation of meaning in educational process: Author diss. ... cand. ped. sciences). Rostov-on-Don, 2007. 20 p.
13. Frizen M.A. *Psichologicheskaya suschnost i determinanti samorazvitiya lichnost* (Psychological nature and determinants of self-personality). Vestnik CRAUN, 2011, no 2 (18), pp. 24–33.
14. Shelestyuk E.V. *Smysloobrazovanie na razlichnykh urovnyakh soznaniya: yazyikovoye byitie cheloveka i etnosa: psiholingvisticheskiy i kognitivnyy aspektiy: materialy mezhdunarodnoy shkoly-seminara (VII Berезинские чтения). Vyip. 18* (Semantic realization at different levels of consciousness: linguistic human existence and ethnicity: psycholinguistic and cognitive aspects: materials International School – Seminar (VII Berезинsko reading). MY. 18). Moscow, INION RAN, ASOU, 2011. pp. 329–337.

Рецензенты:

Абакумова И.В., д.псх. наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития личности, факультет психологии, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону;

Гребенщиков Г.Ф., д.п.н., профессор, проректор по воспитательной работе, ФБГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова», г. Таганрог.

Работа поступила в редакцию 26.02.2014.