**личностно ориентированнАЯ ТЕХНОЛОГИя РАБОТЫ с текстом НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ занятиях по Английскому Языку в средней школе**

**аННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблеме реализации личностно ориентированного подхода в процессе работы с текстом. В ней рассматриваются специфические приёмы подачи материала, анализируются способы их применения в учебной деятельности, описывается опыт практического внедрения выведенной технологии в процессе обучения.

**Ключевые слова**: учебный текст, мотивация, личностно ориентированный подход, технология работы с текстом.

**SUMMARY**

The article is devoted to the problem of personality-centered approach while working with texts. This article deals with some specific methods of presenting material; the use of such methods in the process of studying is described. The article covers the description of practical experience after the technology being introduced into educational process.

**Key words**: teaching text, motivation, personality-centered approach, text working technology,.

Личностно ориентированное обучение – это развивающее обучение, в центре которого стоит личность ученика. На основе обнаружения его уникальности, индивидуальных особенностей восприятия, эмоциональных качеств обеспечивается предметное и личностное развитие каждого ученика. Важное место занимает ориентированность не только на способности обучающегося, но и на область его интересов.

Теоретической основой личностно ориентированного обучения служат научные работы представителей гуманистической психологии А. Адлера, Э. Берна, У. Джеймса, Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса и др., написанные в 60-е годы XX столетия. Личностно ориентированная концепция, положенная в основу современного образования, опирается на деятельностные подходы Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, теоретические рассуждения Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, В. М. Мясищева, А. Б. Орлова и др. Однако исследований, посвящённых применению личностно ориентированного подхода при организации работы с учебном текстом на данный момент нет.

Л. М. Фридман акцентирует внимание на различии личностно ориентированного обучения и личностно ориентированного образования, считая второе понятие более широким ввиду включения в себя систем как обучения, так и воспитания [11, c. 77].

В наше время, время интеграции наук, психологические исследования всё увереннее входят в методику и теорию преподавания. Так, личностное ориентирование зародилось в контексте гуманистической психологии, которая, в свою очередь, возникла как ответ психоанализу и бихевиаризму. В Табл. 1 коротко изложены основные постулаты направлений психологии, приведших к появлению личностного ориентирования.

Таблица 1

Направления психологии [9]

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направление | Взгляд на человека | Педагогические позиции |
| Психоанализ | Два инстинкта – инстинкт жизни и инстинкт смерти (агрессивность и сексуальность) определяют активность человека. Истинных причин своего поведения человек чаще всего не осознает, и поэтому плохо управляет своим поведением. | Задача педагогики – научить человека удовлетворять свои потребностиприемлемым для окружающих способом. |
| Бихевиоризм | Поведение человека зависит от того, что следует за этим поведением. Благоприятные для человека последствия поведения закрепляют это поведение и наоборот, если поведение вызвало негативные последствия, точеловек будет избегать такого поведения. | Продуманная система поощрений и наказаний позволяет педагогу сформировать правильное (желаемое) поведение ребенка. |
| Гуманистическая психология |

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

Человек рождается способным к творчеству и развитию. Реализовать весь данный природой потенциал – врожденная потребность человека. Влияние общества часто мешает реализации этой потребности. | Задача педагога – создатьусловия, в которых учениксмог бы реализовать свойпотенциал и достичь того,на что способен. |

 Как видно из таблицы, данные психологические направления имеют принципиальные отличия в педагогических позициях относительно человека. Задачи педагогики психоанализа и бихевиаризма имеют ориентацию на норму, т.е. доведение человека и/или его поведения до состояния нормы, приемлемой обществом, внутри которого этот человек существует. В то время, как гуманистическая психология в центр педагогического процесса ставит развитие способностей и потенциала каждого человека, и то, что эти способности и потенциал в него заложены с рождения, не вызывает у гуманистов никаких сомнений.

Основы концепции личностно ориентированного подхода можно встретить в работах К. Роджерса [7]. Он говорит о том, что образовательная ситуация, направленная на формирование личности и самооценки, должна включать в себя несколько действий:

1) хорошие условия реализации образовательных целей;

2) определение мотивации;

3) учитывание эмоционального и волевого состояния учеников;

3) развитие их личности .

Карл Роджерс подчеркивает важную роль учителя в процессе обучения. Это связано с тем, что он перестает быть простым источником передачи информации, он становится значительной частью процесса обучения. К. Роджерс подчёркивает, что как помощь, так и стимулирование необычайно важны для реализации личностно ориентированного обучения.

Стоит добавить, что для личностно ориентированного подхода также важно создание благоприятной интеллектуальной и эмоциональной среды в классе, и атмосферы педагогической и психологической поддержки.

Говоря об отличительных характеристиках личностно ориентированного подхода, нужно принимать во внимание следующие:

1. в приоритете формирование индивидуальной личности;
2. выявление механизмов индивидуального восприятия информации и воздействие на них;
3. развитие способностей обучающегося и создание благоприятной психологической среды для развития;
4. задействование личного опыта обучающегося вместо сухой подачи неоспоримых фактов;
5. учитывание вертикального прогресса, а не горизонтального (сравнение достижений каждого отдельно взятого ученика с его предыдущим уровнем знаний, а не со знаниями других учеников);
6. комбинация методов обучения и изучения для создания процесса постоянного развития ребёнка;
7. предоставление ученику возможности выбирать материал и форму работу с ним.

Всё вышеперечисленное составляет основу личностно ориентированного обучения в образовательном процессе в школе.

Школа – это место встречи и взаимодействия ученика и учителя. В её стенах происходит конвертация прошлого учителя (выраженного в его жизненном и профессиональном опыте) в будущее ученика. Однако такая конвертация не всегда имеет возможность быть осуществлённой. Важно отметить, что не каждый учитель способен качественно реализовать личностно ориентированный подход в обучении. Существует определённый набор качеств, которыми учителю необходимо обладать. По объективным причинам данный набор совпадает с широко известной триадой К. Роджерса, отражающей характеристики адепта человекоцентрированного подхода в психотерапии [8]. Во-первых, учителю необходимо быть природным фасилитатором, т.е. представителем «помогающей профессии». К фасилитаторам также, как правило, относят врачей, психотерапевтов. Во-вторых, учитель должен обладать конгруэнтностью, т.е. естественностью. Он должен быть самим собой, не стесняться своих эмоций и чувств. В-третьих, учитель должен обладать «безусловным тёплым отношением» к тому, кого он обучает. Это обязательное условие гуманистического подхода. В-четвёртых, фасилитатору должно быть не чуждо чувство эмпатии – понимания, чувствования и предугадывания реакции на восприятия новой информации.

Если свести эти требования к учителю в сводную таблицу, она будет выглядеть следующим образом:

Таблица 2. Основные требования к учителю в контексте личностно ориентированного обучения

|  |  |
| --- | --- |
| Конгруэнтность  | Учитель не отрицает сам себя. Он настоящий человек, осознающий свои чувства. Учитель не просто безликая реализация учебного плана и не «стерильная трубка», через которую знания передаются от одного поколения к другому. |
| Призвание, принятие, доверие | Учитель заботится об ученике и его признании. Это вера в его способности и в то, что они реализуемы.  |
| Эмпатия | Способность учителя понять детское восприятие процесса обучения. |

Все эти качества необычайно важны для реализации образовательно-воспитательного процесса, но помимо них учитель должен быть лицом, совмещающим социальные роли родителя, друга, наставника и кумира для каждого обучающегося. Обучающемуся следует уважать своего учителя, любить, доверять ему и желать стать на него похожим. Это в значительной степени усиливает действие личностно ориентированного подхода.

На современную школу возлагается ответственность обеспечивать полноценный учебно-воспитательный процесс, а также выбирать соответствующие процедуры, методы, технологии и формы взаимодействия с учениками для достижения этой цели. Для ребёнка является важным, чтобы двери школы были для него открыты и вне основного учебного процесса, поэтому школа распространяет свою образовательную роль и на свободное время учеников. Внеклассные мероприятия были и остаются эффективной площадкой, где с помощью современных педагогических подходов могут быть реализованы дополнительные способности и потенциал учащихся, относительная свобода в выборе материала и способах его внедрения во внеурочный процесс.

Ученику предоставляется возможность выбрать интересующий его предмет и погрузиться в него более глубоко, чем это возможно во время урока. Использование современных стратегий организует деятельность учеников способом, в меньшей степени продиктованным извне, что позволяет учителю больше внимания сосредоточить на личностных характеристиках учеников, определить подходящие методики, использующие личностную ориентацию для достижения большей эффективности занятий. На внеклассной деятельности по предмету «английский язык», учитель должен выступать связующим элементом между теорией и практикой, расширять и углублять полученные знания учащихся, развивать их навыки, поддерживать и стимулировать мотивацию при изучении выбранного ими предмета.

Внеучебная деятельность – это интегральная и равная часть структуры учебной работы в школах. Важно понимать, что внеучебная (внеурочная) деятельность – это не уроки, а специальная форма педагогической работы.

Этот вид деятельности – запланированный образовательный процесс, проводимый в стенах школы, но выходящий за границы стандартного учебного процесса, затрагивающий интересы учащихся, реализующий их способности в более полной мере, чем это возможно осуществить в рамках урока, и представляющий особое педагогическое поле деятельности для учителя. Посредствам внеурочных мероприятий учитель обеспечивает более широкое образовательное и/или воспитательное воздействие на детей.

Внеклассные мероприятия по английскому языку могут рассматриваться с двух сторон: в узком и широком смысле. В более узком понимании они являются тем, что можно условно назвать «дополнительным грузом в портфеле предметов ученика». Этот «груз» появляется после обычных занятий (а иногда и перед ними) и требует дополнительных усилий ребёнка. В более широком понимании такие внеклассные мероприятия формируют целостный сплочённый коллектив, основанный на общем интересе к изучению английского языка. В рамках совместной внеурочной деятельности такого коллектива учащемуся предоставляется возможность реализовать свой ранее не в полной мере реализованный потенциал.

 Очевидно, что успех образовательной и воспитательной деятельностей на таких внеучебных мероприятиях является плодом взаимного сотрудничества учителя и ученика. В этом смысле эффективность проявляется через привлечение учащихся к сотрудничеству.

Так, говоря о внеурочной деятельности по английскому языку, она может быть реализована в виде:

1. факультативов;
2. дополнительных занятий;
3. внеклассных мероприятий.

Коротко сформулировав основное отличие между этими видами деятельности, приходим к выводу, что целью внеклассных мероприятий выступает повышение мотивации к изучению языка, дополнительных занятий – более глубокое изучение языка и устранение пробелов в знаниях, возникших в ходе учебной деятельности, в то время как факультативные занятия по английскому языку объединяют вышеперечисленные цели. Это значит, что факультативные занятия направлены на создание такой среды, в которой устанавливается прочная благоприятная связь между учителем и учениками, что способствует мотивации к обучению и снимает языковой барьер (или стремится к этому). Факультативные занятия позволяют более полно охватить изучаемый материал, нежели может себе позволить школьная программа, а также в них применяются личностно ориентированные приёмы и методы, которые обеспечивают повышение результативности работы ученика.

Однако донесение материала и способ организации работы с ним на факультативных занятиях по английскому языку в средней школе не всегда на практике реализуются именно так, как описано выше. Нередко случается, что учитель использует время факультатива для того, чтобы наверстать тот материал, который он не успел преподать в программное время. Бывает также, что учитель не считает нужным менять стиль подачи материала и ведения урока в целом, т.к. не желает тратить время на разработку новых, более эффективных методов. Обучение на основе текста быстро теряет свою результативность, если периодически не менять формы работы, действующие каналы восприятия и способы закрепления заложенной в тексте информации. Учителя не всегда принимают это во внимание, ввиду чего работа с текстом сводится к банальному и утомительному чтению и переводу. Не смотря на то, что личностно ориентированный подход уже прописан законодательно и является обязательным условием образования, всё же нельзя сказать, что он глубоко внедрился и прочно осел в педагогике и методике преподавания английского языка и других дисциплин в современной школе.

Личностно ориентированная технология работы с учебным текстом была внедрена в курс факультативных занятий по английскому языку в 9-А классе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Севастополя «Средняя общеобразовательная школа №34». Выбор был обусловлен наличием необходимого количества желающих изучать английский язык дополнительно (10 человек) в данном конкретном классе, а также наличием параллельного 9-Б класса, учащиеся которого тоже изъявили желание посещать факультативы по английскому языку в количестве 11 человек, и результаты обучения которых мы могли использовать для сравнительного анализа конечных данных нашего исследования.

Констатирующее тестирование, проведённое с целью определения исходного уровня знаний обучающихся, разделило всех участников исследования на 5 категорий – обучающиеся с отличным уровнем знаний, хорошим, достаточным, удовлетворительным и неудовлетворительным. Обобщённые результаты констатирующего тестирования в двух классах представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты констатирующего тестирования в 9-А и 9-Б классах

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| класс/уровень | отл. | хор. | дост. | удовл. | неудовл. |
| 9-А | - | 30% | 40% | 20% | 10% |
| 9-Б | 10% | 45% | 27% | 18% | - |

Как видим, результаты тестирования в классах разнятся, но так как для эксперимента важно учитывать изменения в прогрессе, это не является отягощающим фактором.

Другим не менее значимым действием выступает измерение уровня мотивации к изучению английского языка, ведь именно от мотивации в значительной степени зависит результат обучения. В основу использованного нами теста лёг тест на определение мотивации, разработанный Университетом Западного Онтарио (Канада). Оригинальный тест состоит из 104 вопросов, из которых нами было вычленено всего десять. Эти 10 вопросов помогают выявить наличие либо отсутствие побудителя к изучению языка у обучающегося, его заинтересованность в процессе обучения, способность к восприятию соответствующей информации и объективные причины, диктующие необходимость изучать конкретный предмет. После анализа и систематизации результатов теста было выявлено, что средний уровень мотивации в 9-А классе составляет 74%, в то время как в 9-Б классе – 79%. Это значит, что класс, в котором планировалось проведение эксперимента, обладал меньшей мотивацией, нежели другой класс.

Следующие действия проводились непосредственно с обучающимися 9-А класса. Для начала нами была проведена диагностика доминирующей перцептивной модальности на основе теста С. Ефремцева. Тест С. Ефремцева широко используется в психологии, педагогике и конвергентных науках для определения ведущего канала восприятия человека; он содержит в себе 48 взаимодополняющих и взаимоисключающих вопросов, ответы на которые помогают установить перцептивную доминанту. Данный тест был адаптирован нами и сокращён до 16 вопросов. Согласно этому тесту мы обнаружили, что большая часть класса (63%) склонна лучше воспринимать информацию через зрительный канал. Однако, тех, у кого в большей мере развито аудиальное восприятие, тоже немало (37%).

Данный тест помогает определить, каким образом (зрительным или аудиальным) необходимо подавать информацию каждому отдельному ребёнку. Эти данные можно использовать на предтекстовом этапе для того, чтобы в первые минуты урока воздействовать на обучающегося наиболее эффективным способом.

 Следующей ступенью реализации технологии выступает выявление интересов учеников внутри заданной тематической области. В качестве тематических областей нами были взяты основные темы организации учебного материала, приведённые в работе А. Пилигина и И. Максименко «Личностно ориентированное обучение английскому языку» [5]. Среди них: «Travelling», «Shopping», «Health», «Telephone Conversation», «Meals», «Education». Всего выбрано шесть тем, так как 2 из 8 уроков посвящены повторению. С учениками проводилась предварительная работа за неделю до следующего факультативного занятия с целью установить, что будет интересно конкретно ему. Для иллюстрации опишем, каким образом проводилась работа по теме «Travelling».

Так как факультативное занятие по теме «Travelling» было первым из серии занятий, предварительное задание для учеников не предусматривалось. Предтекстовый этап заключался в том, чтобы ученики догадались о теме урока. Для того, чтобы привлечь к этому заданию всех детей (как аудиалов, так и визуалов), мы подобрали 3 изображения, косвенно объединённые темой путешествий (билеты, яхта, пальма) и звуковой ряд (шум прибоя, стук колёс, взлетающий самолёт). Таким образом, мы задействовали аудиальный и визуальный каналы учащихся, что помогло им быстро отгадать тему занятия. Ещё одной формой подачи материала, подходящей как для визуалов, так и для аудиалов, является озвученный текст с соответствующим видеорядом. Именно поэтому в качестве подачи текста нами было использовано видео с субтитрами о путешествиях по Великобритании. Текст видео был выдан лишь после просмотра, чтобы не мешать зрительному восприятию. Текст повествует о том, в какие части Великобритании можно совершить путешествия, знакомит обучающихся с основными достопримечательностями Лондона, Эдинбурга, Кардиффа, Белфаста и других городов. Новая лексика преподносится в виде слайд-шоу с соответствующими изображениями и проговаривается несколько раз сначала учителем, потом учениками. После этого ученикам предлагается подумать о месте своего идеального путешествия и поделиться этим с классом. Форма работы предоставляется на выбор: написать короткую сказку на тему «How I found this place», составить монолог «My thoughts when I am in the place of my dream», составить диалог «My friend and me are speaking about the place of my dream», изобразить это место и описать его, написать короткое стихотворение или песню об этом месте. При выполнении этого задания обучающимся предоставляется возможность мыслить творчески и выбрать наиболее интересный для них вид задания. Очень важно, чтобы во время проведения занятия в классе была дружеская атмосфера, располагающая к доверию и открытому общению. Дополнительное преимущество такого задания в том, что ученики лучше узнают друг друга, делятся тем, чем не делились ранее, и это, безусловно, сплачивает их ещё более. На заключительном этапе урока мы подвели итоги, установили обратную связь и выяснили у каждого ученика, какую вещь ему более всего хотелось бы приобрести. Данную информацию мы использовали при подготовке к следующей теме – «Shopping».

При проведении последующих факультативных занятий мы придерживались тех же правил, что и при первом – комбинировали задействование визуальных и аудиальных каналов, предоставляли возможность для творческого мышления, обеспечивали вариативность заданий, давали возможность ученикам при рассуждениях использовать их личный опыт, получали обратную связь и проводили предварительную подготовку к следующему занятию. Так, в теме «Shopping» каждый получил текст о покупке наиболее привлекательного для него товара и постарался доказать, почему именно этот предмет, а не другой, наиболее достоин приобретения, в теме «Health» обучающиеся посредствам текста узнали о самых редких в мире болезнях и поделились своими собственными страхами на эту тему. За неделю до факультативного занятия по теме «Telephone Conversation» учащиеся получили отрывки текстов телефонных разговоров в виде отдельных реплик. Им было предложено составить модели собственных текстов, которые они могли бы использовать при разговоре по телефону с любимыми знаменитостями. Очевидно, что в теме «Meals» были задействованы вкусовые предпочтения учеников: группа поделилась на подгруппы под названиями «Desserts», «Main dishes» и «Beverages» и командным трудом составили собственные тексты-рассказы о путешествиях в лице принадлежащих их команде продуктов. И, наконец, в теме «Education» все ученики прочли текст про свою родную школу и поделились своим мнением о плюсах и минусах образования.

Как правило, используемым в качестве учебных, текстам, даже если они были написаны самими учащимися, сопутствовали дополнительные задания, пробуждающие в ребёнке личное «я», основанное на его собственном опыте. К таким заданиям относились вопросы, начинающиеся так: «согласны ли Вы с тем, что…?», «думали ли Вы когда-нибудь об…?», «сталкивались ли Вы когда-либо с…?», «можете ли Вы сказать, что…?» и т.д. Как правило, ученики 9-А класса охотно отвечали на такие вопросы и делились своим жизненным опытом, своим мнением, воззрением на ту или иную ситуацию.

Для того, чтобы ученики могли выбрать более интересный для них вид послетекстовой деятельности, эти задания носили опциональный характер. В качестве таких заданий могли выступать:

1. составить диалог;
2. написать эссе;
3. составить анекдот или шутку;
4. сочинить стихотворение или песню;
5. пересказать;
6. изложить основную идею текста в виде схемы/таблицы;
7. написать аналогичный текст с использованием выделенной лексики;
8. составить новый текст, начинающийся последним предложением текста задания и т.д.

Как показала практика, дети с удовольствием выбирали разнообразные варианты заданий и редко повторялись в выборе. Они стремились охватить как можно больше видов послетекстовой деятельности, и творческие задания мотивировали обучающихся для открытия в себе нового потенциала и не раскрытых ранее творческих способностей.

После того, как формирующий этап исследования исследования подошла к концу, нами были проведены контрольное тестирование и тест на уровень мотивации, как в этом классе, так и в 9-Б, где не были использованы никакие особенные технологии проведения уроков. Результаты показали, что в двух классах уровень знаний претерпел изменения. В классе, не подвергавшемся эксперименту, незначительным изменениям подверглись показатели групп достаточного и хорошего уровней в пользу перехода из более низкого в более высокий (табл. 4).

Таблица 4

Результаты контрольного тестирования в 9-Б классе

|  |  |
| --- | --- |
| До | После |
| отличный – 10% | отличный – 10% |
| хороший – 45% | хороший – 50% |
| достаточный – 27% | достаточный – 22% |
| удовлетворительный – 18% | удовлетворительный – 18% |
| неудовлетворительный – 0%  | неудовлетворительный – 0%  |

В экспериментальном 9-А классе показатели тоже улучшились, но в чуть более значительной степени (табл. 5).

Таблица 5

 Результаты контрольного тестирования в 9-А классе

|  |  |
| --- | --- |
| До | После |
| отличный – 0% | отличный – 10% |
| хороший – 30% | хороший – 20% |
| достаточный – 40% | достаточный – 50% |
| удовлетворительный – 20% | удовлетворительный – 20% |
| неудовлетворительный – 10%  | неудовлетворительный – 0%  |

Учеников с неудовлетворительным уровнем более не стало, в отличном уровне показатель вырос с 0% до 10%, а другие уровни в процентном соотношении остались без изменений. Разницу в 20% нельзя назвать разительной; предположительно это связано с тем, что эксперимент проводился в течение короткого срока. Но вот изменения уровня мотивации произошли более существенные, за чем можно пронаблюдать на рис.1.

Рисунок 1.

Изменения уровня мотивации в 9-Б и 9-А классах

Диаграмма чётко иллюстрирует резкое поднятие уровня мотивации к изучению английского языка в экспериментальном классе (с 74% до 97%) и незначительные отрицательные изменения мотивации (с 79% до 78%) в классе, куда не была введена личностно ориентированная технология организации работы с учебным текстом.

Следует констатировать, что положительные показатели также являются результатом благоприятной общей атмосферы в классе, обстановке, способствующей творческому мышлению и реализации потенциала обучающихся. Полученные результаты можно использовать для дальнейшего изучения личностно-ориентированного подхода в работе с учебными текстами, а разработанную технологию можно взять за основу при работе с учебным текстом на факультативных занятиях по английскому языку в школе.

Таким образом, можем сделать вывод, что разработанная технология проявляет позитивные результаты её внедрения как на эффективность, так и на мотивацию. И если прирост мотивации технология влечёт за собой относительно быстро, то её влияние на эффективность усвоения материала обучающимися требует дополнительных исследований.

**Список литературы:**

1. Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 130 с.

2. Ведякова Н. А. Учебный текст – научный текст? / Н. А. Ведякова // Lingua mobilis. – 2016. – № 1 (54). – С. 19-25.

3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М: Ком Книга, 2006. – 144 с.

4. Ги Л. Прикладная педагогическая психология / Л. Ги. ­– СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.

5. Плигин, А. А, Масксименко, И. В. Now Let’s Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку. А. А. Плигин, И. В. Максименко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.

6. Рачкаускайте Н. Специальный научный текст как средство обучения и усовершенствования социальных навыков при преподавании иностранного языка // Studies About Languages. – 2004. – № 6. – С. 101-107.

7. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / «Семья и школа». № 10. 1987. С. 22—24.

8. Роджерс К. Человекоцентрированный подход к психотерапии: сессия с Джен / Журнал практической психологии и психоанализа. №4. 2000. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://psyjournal.ru/

9. Смирнова И. Э. Учебный текст: определение и основные функции. И. Э. Смирнова [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. Режим доступа: [https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/](https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/02/22/uchebnyy-tekst-opredelenie-i-osnovnye-funktsii)

10. Трошагин М. И Личностно-ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/413525/>

11. Фридман Л.М. Концепция личностно-ориентированного образования /Л.М. Фридман // Завуч. – 2010 – № 8 – С. 77–87.