

Исследование современных подходов к самообразованию в системе профессиональной подготовки

Бакраева Адиля Туратбековна
Ошский государственный университет
соискатель

Аннотация

Проблему профессиональной самореализации ученые рассматривают в контексте реформаторских тенденций современного образования. Отказ от ортодоксальности активизировала поиск альтернативных путей модернизации всех составляющих образовательного процесса. В международной практике накоплен значительный опыт реализации научных изысканий.

Ключевые слова: самореализация, самообучение, саморазвитие, обучение в течение жизни, познание, повышение квалификации.

Study of modern approaches to self-education in the system of professional training

Bakrieva Adilya Turatbekovna
Osh State University
degree applicant

Abstract

Scientists consider the problem of professional self-realization in the context of the reform trends of modern education. The rejection of orthodoxy intensified the search for alternative ways of modernization of all components of the educational process. In international practice, considerable experience in the implementation of scientific research has been accumulated.

Keywords: self-realization, self-learning, self-development, lifelong learning, cognition, advanced training.

Проблему познавательной деятельности отдельные ученые решают путем поиска ее автономизации и рассматривают как длительную человеческую деятельность, связанную с поиском, сбором, классификацией, осмыслением, применением и, в конечном счете, - аккумуляцией знаний. В то же время эта деятельность связана с достижением целей, сформированных самой личностью, путем, который является привлекательным для личности и не противоречит его социальным нормам. В этом же контексте исследования находится проблема самообразования как важной предпосылки личностной и профессиональной самореализации специалистов различных профилей. Теоретические основы самообразовательной деятельности как условия

профессионального саморазвития истолковано в трудах таких ученых, как Т.А. Баркетова [8], С.С. Великанова [12], О.Б. Истомина [19], М.А. Кротовская [26], И.И. Пятибратова [33] и др. Отдельные аспекты обозначенной проблемы описаны в трудах А.М. Айдаровой [5], В.М. Бикбаева [10], Е.Н. Егоровой [14], Л.Е. Сикорской [37] и других.

Ученые предложили более 30 дефиниций понятия «самообразование», анализ которых позволил выделить 3 ключевых параметра самообразования, а именно: 1) цель; 2) процесс (метод применения); 3) независимость предмета работы. Такой подход связан с необходимостью классификации имеющихся понятий, концепций в соответствии с общепринятыми правилами.

На протяжении многих лет понятие «самообразование» рассматривали как самостоятельное образование, которое в определенной степени сказывается на личностном развитии. Достижение уровня такой личности происходило путем потери собственной независимости и самостоятельности. Примером такого понимания самообразования является определение самообразования как работы над развитием собственной личности с целью достижения общепринятого идеала для достижения четкой цели, с помощью самостоятельно установленного плана и методов, видов контроля и временных границ [20; 27 и др.].

В соответствии с этим самообразование является постоянным и долговременным процессом. Под понятием «постоянное самообразование» понимают достижения жизненных целей с помощью самоконтроля, самооценки и самокоррекции, что расширяет возможности самореализации. Определяющим условием этого процесса является независимость, которая еще ассоциируется с автономностью. Многие ученые [21; 35 и др.] убеждены, что процесс самообразования начинается только при условии полной независимости. В то же время распространено мнение о том, что процесс самообразования, начатый только по инициативе студента, не гарантирует результата, а потому должен быть поддержанным или даже направленным преподавателем.

Самообразование вызвано определенными потребностями человека. Можно выделить, как минимум 4 группы основных потребностей, которые побуждают к самообразованию: 1) потребность познать мир [16], 2) потребность эффективно действовать [13], 3) потребность в самопознании [2], 4) потребность в развитии и росте [42].

Обобщая научные наработки, можно выделить следующие значения понятия «самообразование»:

- учебная деятельность, направленная на получение знаний (преимущественно посредством чтения) [24];
- замена школьного или университетского обучения (компенсирующие задачи) [32];
- метакогнитивные стратегии обучения (методы и техники обучения) [40];
- стихийное, невольное образование [23];
- ситуативное обучение [9];

- мультимедийное обучение [6];
- развитие профессиональной квалификации [22];
- креативный подход ученых, новаторов [29].

При таком подходе четко прослеживается определенная этапность, связанная с личностным ростом и профессиональной самореализацией (особенно на завершающей стадии). В то же время исследовательница утверждает, что потребность в самообразовании зависит от уровня мотивации, опыта и таланта личности. Речь идет о двух видах мотивации: неудовлетворенность собственными результатами и заинтересованность чьей-то деятельностью. Неудовлетворенность собой по сравнению с другими или несоответствие жизненным планам может служить стимулом к обучению, если неудовлетворенность является творческой, а не разрушительной. Заинтересованность определенными знаниями может быть еще одним стимулом учебной деятельности. Чаще всего названные группы мотивов трансформируются в практические потребности. Для успешного самообразования необходимыми движущими силами является сильная и постоянная мотивация и заинтересованность, как процессом, так и результатами учебных действий.

В рамках исследуемой проблемы современные авторы [4; 30; 39 и др.] акцентируют внимание на ответственности, которую рассматривают как необходимость, моральный долг отвечать за свои действия и их последствия; подотчетность кому-то за кого-то или за что-то; долг, который требуется руководителем или обществом и в зависимости от сферы действия ответственность может быть личностная, коллективная, материальная, моральная, гражданская, уголовная или дисциплинарная. Ответственность анализируют на междисциплинарном уровне, и на этой основе выделяют различные параметры.

Отдельные научные исследования [7; 18 и др.] касаются изучения влияния совокупных факторов на формирование готовности преподавателя развивать у студентов способность к саморазвитию. Можно предположить, что успешность такого процесса зависит от уровня осознания значимости компонентов, их взаимозависимости и возможности полной реализации в учебном процессе. К этим компонентам относится содержание обучения, методы, используемые в процессе обучения, мастерство учителя, включение студентов в процесс обучения, потенциальные возможности студентов и условия, при которых происходит процесс обучения. Внимание важно уделять такой черте, как ответственность преподавателя за эффективность его деятельности и понимания студентов, благодаря чему достигается желаемый результат. Для студентов важно их отношение к собственному развитию. Готовность учителя поддержать самоорганизованное обучение студентов значительно влияет на его чувство ответственности за процесс обучения, что, со своей стороны, ориентирует преподавателя на выбор наиболее оптимальных методов обучения. Положительное отношение к саморазвитию в значительной степени влияет на качество обучения, поэтому

актуализируется проблема ответственности в широкой трактовке этой дефиниции.

В частности, когда речь идет об ответственности за то, что произойдет в будущем, то рассматривается ответственность за будущее. Тогда актуализируется индивидуальное признание ответственности за кого-то или что-то или какое-то событие, которое произойдет в будущем. Ответственность за будущее - это совокупность обязанностей, относящихся к определенной социальной роли, например, роль учителя, который отвечает за эффективность обучения в определенной области. В таком толковании понятия «ответственность» остается вне контекста «виноват». Но это не исключает того, что личностная ответственность за что-то в будущем, останется в прошлом и личность не будет виноватой за свою деятельность в прошлом. Если признать правомерность очерченной позиции, то в таком случае преподаватель не отвечает за последствия обучения. Речь идет о причине и отношении - объект - предмет суждения: Ответственность и отношения между исполнителем, результатом его действия и предметом суждения, чье мнение может прямо, положительно или отрицательно влиять на результат это является обязанностью личности, применять специфические виды деятельности лучше, которые могут быть включены в список специфических обязанностей, которые следует использовать, выполняя определенную роль. Итак, преподаватель берет на себя ответственность одновременно за свои действия и за их последствия.

Такие идею развивают современные авторы [25; 34 и др.], которые считают, что преподавательская этика - это правила и нормы нравственного поведения на пути поиска правды и ее распространение.

На основе анализа современных источников, можно выделить следующие сферы ответственности педагога:

- ответственность за теоретические и эмпирические результаты исследования, использованные в поисках истины [38];
- ответственность перед студентами за целостность знаний, которые передаются для того, чтобы показать пути дальнейших исследований [41];
- личностная ответственность перед обучающимися [3];
- ответственность перед собой - достойное выполнение профессиональных задач, в соответствии с устоявшимися нормами [28].

Согласно европейским стандартам образования, отвечать за планирование, процесс и результат обучения имеет не только преподаватель, но и студенты, которые активно сотрудничают с ним. То есть, какие бы методы и приемы обучения и мотивации преподаватель не использовал, желаемых результатов не будет, если студенты не будут активно участвовать в учебном процессе.

Суть обучения в университете состоит в том, чтобы помочь студентам реализовать себя, подготовиться к профессиональной деятельности и выстроить жизненные идеалы. В этом заключается важность многоаспектной деятельности преподавателя и интеллектуально-волевого воспитания студентов. Результаты обучения и воспитания в высшей школе зависят от

решения преподавателем таких вопросов: кто кого учит (участники лекции, семинаров); почему они это делают (цели и ценности университетского образования); чему учить (тщательный выбор материала в соответствии с целями); как выполняется (методы); где происходит процесс обучения (организация), когда и сколько длится (структура занятий); какие результаты ожидаются (дидактический успех или неудача); как оценивается работа студентов (познание, контроль, анализ учебных достижений и качество дидактической деятельности). Это постоянно наталкивает на поиск ответов на следующие вопросы: как лучше учить и положительно влиять на студентов? Что нужно сделать, чтобы процесс обучения был современным, быстрым и эффективным, и что нужно для того, чтобы полученные и произведенные умения были использованы в интересах общества?

Учитывая сказанное, необходимыми условиями самообразовательного процесса как предпосылки самореализации выделены настойчивость в деятельности и систематичность [31], что способствует выработке способности учиться. Потребность в обучении, эмоциональное включение в процесс обучения, умение принимать вызов, движение от сознательного использования новых знаний через их осмысление к активному применению - это и есть динамика личностных преобразований на пути самореализации. Студенты, осознают цели и методы обучения, способны выбрать такой путь.

Такое толкование понятия «самообразование» нужно разграничивать с понятием «самонаправленное обучение», которое часто встречается в современных зарубежных исследованиях.

Самонаправленное обучение - это метод работы студентов или усиленное положительное отношение к учебе, характерное для учебного процесса взрослых в условиях высшего образования [15; 36]. Самонаправленное обучение - это способность самостоятельно контролировать свое обучение, сохраняя при этом независимость [1]. Определение самонаправленного обучения как приоритета собственного образования стимулируется осознанной потребностью полной личностной и профессиональной самореализации на основе сложившейся ответственности за собственное развитие. Такая позиция, по мнению современных исследователей, является выражением зрелости личности.

Самонаправленное обучение является ключевым компонентом, который способствует достижению положительных результатов в процессе обучения в университете. Без личностного восприятия студентами определенного вида деятельности, в основе которой лежит мотивация к развитию, обучение примет форму репродуктивной передачи знаний. Определяющая роль при этом принадлежит преподавателю. В отличие от самообразования, самонаправленное обучение сильнее побуждает студентов к выбору определенного вида деятельности. Это помогает им осознать способы применения знаний, поощряет групповые решения проблемных задач. Направляющая позиция преподавателя является ключевым фактором развития самонаправленности студентов. Эту идею было решено проверить

экспериментальным путем. С этой целью в Центре изучения познавательных процессов в обучении в Квинслендском Университете Технологий в Австралии были проанализированы характер взаимосвязи между преподавателем и уровнем включения студентов в учебный процесс. В исследовании участвовало 500 студентов из 24 различных групп. Предметом исследования было определение подхода, который применяется в обучении студентов, и качество его применения (полностью или частично). Задачей исследования было установить, существует ли какая-то зависимость между отношением студентов к обучению и стилем преподавания педагога. Результаты исследования показали тесную взаимосвязь между характером дидактической работы и учебным путем студентов. Выделены два подхода к процессу организации обучения: первый ориентирован на активную деятельность студентов, второй - на активную деятельность преподавателя. Как свидетельствуют результаты исследования, последний подход обеспечил высокий уровень управления группой со стороны преподавателя. Это связано с разным характером знаний, которые приобретаются в таком процессе обучения.

Отдельные исследования [9; 17] показывают, что применение такого подхода понравилось студентам, они оценили методы обучения, используемые преподавателем, и собственные возможности учиться. Они часто отмечали, что дифференцированные методы обучения открыли для них новые личностные ресурсные возможности. Все участники эксперимента отметили осмысленное применение знаний. Студенты смогли описать различные учебные стратегии и показать понимание активного процесса обучения, высокий уровень мышления, чему и хотели научить преподаватели, в отличие от другой группы студентов, где сосредоточивалась внимание на передаче и воспроизведении информации.

В то же время отмечено, что студенты не полностью понимают цели и намерения преподавателя в процессе обучения. Часть из них в течение эксперимента все-таки предпочитала упражнения на передачу и воспроизведение информации. В то же время конструктивный подход, который предусматривал привлечение студентов к процессу обучения, предпочитали впоследствии, а упражнения на применение знаний уже не пользовались такой популярностью. Следовательно, влияние преподавателя на процесс обучения очень важен.

Во многих учебниках по теории обучения внимание уделено только методам обучения, а то, как именно преподаватель направляет мышление студентов, поощряет поиски того, где можно применить факты, и показывает, как развивать мысль на основе известной информации, остается без внимания. Конструктивный подход предполагает активное участие преподавателя в процессе обучения как соавтора полученных знаний. В этой связи важно подчеркнуть баланс между ассимилированным и академическим обучением. Однако формулировка проблемы таким образом может привести к разъяснению того, как реализовать это на практике».

В современных научных источниках [11; 37 и др.] отмечена значимость активности студентов в процессе профессионального становления и роста. Фактически восприятия студентами понятия «само» руководит их поведением и отношением к учебе, а также связывает много других психологических аспектов, среди которых мотивация, эмоциональная реакция, способность к саморегуляции и стратегия использования приобретенных знаний в практической деятельности. Несмотря на то, что концепции «само» признаны в науке ключевым фактором залога успеха в обучении, существует мнение, что восприятие «само» играет важную роль в процессе изучения языков, чем при изучении других дисциплин. Изучение языков имеет ярко выраженную «социальную природу» при условии, что язык относится к личности как полностью социальному существу; язык - это часть личности и используется для передачи этой части другим. Собственно говоря, «само» является частью социального, культурного самоопределения. Выполненные исследования дали основания для вывода о том, что «есть нечто радикально отличное в изучении языка по сравнению с изучением других дисциплин, то есть речь и язык настолько взаимосвязаны, если даже не идентичны, что воздействуя на что-то одно, автоматически влияет и на другое». Эта тенденция наблюдается, прежде всего, в изучении иностранных языков, причем в последнее время внимание обращают на «само» - концепты в рамках «Я-концепции» как результат мотивационной системы и своеобразной модели мотивации, которые появились для приспособления многочисленных стимуляторов учебной деятельности студентов, находящихся во взаимосвязанных, мультилингвальных и мультикультурных сообществах во всем мире. Модель базируется на теориях несоответствия самооценки. Кроме «Я-концепции», Ассоциация изучения второго иностранного языка видит рост интереса в других «само»-концептах, таких, как самоэффективность, лингвистическая самоуверенность, самосознание и самопрезентация.

Таким образом, большое количество «само»-концептов остается проблемным вопросом, особенно когда речь идет о «само» в изучении иностранного языка. Стоит заметить, что существуют различные подходы к трактовке, концептуализации и разграничения взаимосвязанных терминов. Тогда как с аналитической целью важно знать, какой компонент используется, поскольку настоящие грани многочисленных «само»-концепций очень размыты и валидность попыток определить понятие «само» достаточно противоречива. В связи с этим требуются дополнительные исследования по изучению факторов влияния на возможность профессиональной самореализации и карьерного роста.

Библиографический список

1. Kay R., Kostenko M. Men in crisis or in critical need of support? Insights from Russia and the UK // East European Politics. 2006. Т. 22. № 1. С. 90-114.
2. Mukhametzhanova L.Yu., Bezborodova M.A., Korzhanova A.A., Akhmetov

- L.G., Sotnikov M.V., Khairullina E.R. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development // *Man in India*. 2017. Т. 97. № 3. С. 543-552.
3. Аванесов Л.Э., Борлакова М.И., Дурдыева Д.А. Проблемы и перспективы организации и осуществления системы мониторинга качества образования в общеобразовательных учреждениях СКФО, осуществляющих обучение лиц с ОВЗ на дому // *Формирование культуры семейных отношений в условиях полиэтнического социума материалы XII Международного Конгресса*. 2015. С. 101-117.
 4. Аванесова Т.П. Проблема профессиональной подготовки специалистов военно-морского флота с помощью компьютерных технологий обучения // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2012. № 4 (109). С. 99-103.
 5. Айдарова А.М. Языковые средства репрезентации человеческого поведения (на материале русского, английского и татарского языков) // *Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация*. 2015. Т. 1. № 2 (65). С. 150-158.
 6. Асауляк В.В. Приоритеты и проблемы в развитии информационных технологий в образовании // В сборнике: *Education & Science - 2017 Материалы III Международной научно-практической конференции для работников науки и образования*. 2017. С. 10-12.
 7. Астраханцев О.Н. Военно-учебные заведения Сибири (1813-1917 гг.) // *Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. - Иркутск, 2009. – 266 с.*
 8. Баркетова Т.А. Психолого-педагогическая подготовка к профессиональной деятельности бакалавров психологии // *Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин*. 2016. С. 98-100.
 9. Белова Т.В., Микрюкова Е.Ю., Тарасюк В.Б., Травкин Е.И. Конвергенция личностно-ориентированных и групповых образовательных технологий при формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов-бакалавров направления подготовки «Прикладная математика и информатика» // *Педагогика сегодня: проблемы и решения материалы Международной научной конференции*. 2017. С. 129-132.
 10. Бикбаев В.М. Некоторые аспекты формирования ценностных ориентиров военнослужащих // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции*. 2014. С. 115-119.
 11. Валуйсков Н.В., Бондаренко Л.В., Рокотянская В.В. Современное состояние и проблемы правового регулирования профилактики социальных отклонений в подростково-молодежной среде // *Инженерный вестник Дона*. 2011. Т. 18. № 4. С. 413-423.
 12. Великанова С.С. Активизация учебно-познавательной деятельности

- студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф.дисс. ... канд.пед. наук. - Магнитогорск, 2005
- 13.Владимирова Т.Н.Теоретико-методологический анализ проблемы профессиональной подготовки журналистских кадров в условиях модернизации высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 125.
 - 14.Егорова Е.Н. Компетентностный подход в практико-ориентированной подготовке студентов-менеджеров сферы туризма // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 3 (17). С. 93-96.
 - 15.Жаринов Н.М., Круглов С.Г., Жаринова Е.Н. Копинг-стратегии и механизмы эмоционального выгорания у спортсменов // Материалы международной научной конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов СПбГАВМ 2015. С. 15-18.
 - 16.Зоткина И.В.Профессиональная коммуникация языковой подготовки дипломатов // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2011
 - 17.Илюшина Н.Н. Из истории возникновения и развития детских лагерей в россии и за рубежом // В сборнике: Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики сборник статей международной научно-практической конференции. 2016. С. 122-128.
 - 18.Исхаков Р.Х., Дружинина Е.Н. Социально-педагогические условия адаптации выпускников педагогических вузов к рынку труда // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 108-112.
 - 19.Истомина О.Б. Компетентностный подход как базовый принцип современной образовательной системы // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии Материалы девятнадцатой всероссийской научно-методической конференции. 2014. С. 123-126.
 - 20.Казарян Ю.С., Глобенко Г.М., Шашкова О.Н.Создание условий для личностной самореализации студента-медика через внеучебную деятельность // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2015. № 4. С. 50-54.
 - 21.Казиахмедов Т.Б., Мосягина Т.В.Формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению «Информатика и вычислительная техника» в среде Microsoft visual studio.net // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2013. № 1. С. 23-28.
 - 22.Калинкина К.Е., Бакланова Л.Д., Асяева Э.А. Актуализация магистерских программ университета с учетом требований профессиональных стандартов // Банковские услуги. 2016. № 11. С. 38-43.
 - 23.Клементьева Н.Р.Общение как важнейшее условие формирования творческой активности учащихся на уроке // Управление педагогическим процессом в учебном заведении Тезисы докладов научно-практической конференции. 1992. С. 104-106.
 - 24.Косарева И.А., Новичкова Н.Н., Шилова Т.В.О специфике методики преподавания физики иностранным студентам на подготовительном

- факультете // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2007. № 116. С. 66-71.
25. Краснощеченко И.П., Ковдюк Д.П. Социально-психологическая адаптация студентов-мигрантов и трудовых мигрантов // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 8-5 (39). С. 38-41.
26. Кротовская М.А. Методика и практика применения в вузе инновационной системы обучения иностранным языкам «Rosetta stone® advantage», по электронным рабочим тетрадям и написание блога // Педагогические науки. 2016. № 6 (81). С. 37-38.
27. Медведкова Н.И., Медведков В.Д., Илькевич К.Б. Бюджет времени студентов художественных и спортивных вузов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 4 (110). С. 83-88.
28. Михалёв Ю.А. Национальная государственная образовательная политика РФ как фактор укрепления национальной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Общественные науки. 2013. № 2 (662). С. 134-143.
29. Молчан А.С., Удовик Е.Э., Тернавченко К.О., Губская А.П. Методические рекомендации по подготовке к итоговой государственной аттестации студентов специальности 080105.65 Финансы и кредит, специализации «Финансовый менеджмент». Краснодар, 2010.
30. Науменко Ю.В. Проектирование здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5. С. 46-50.
31. Невзоров М.Н. Праксиология и проектирование как методологические основания гуманизации образования // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2007. № 8. С. 3-11.
32. Подоруев Ю.В., Пихаев Р.Р., Запбаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 9 (151). С. 218-223.
33. Пятибратова И.И. Этапы, показатели и условия формирования способности бакалавра к самоорганизации и самообразованию // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. 2016. С. 211-216.
34. Родионова Е.А. Адаптация студентов в многопрофильном колледже // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 2002
35. Савеленко В.М. Социокультурная детерминация снижения конфликтности в малых коммуникативных группах // Диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук. Майкоп, 2010
36. Семёнова Ф.О., Узденова А.М. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 83. С. 847-856.
37. Сикорская Л.Е. Волонтерство как форма трудового воспитания студенческой молодежи // Проблемы педагогики и психологии. 2009. № 1.

С. 163.

- 38.Симонова О.А.Межкультурное воспитание студентов факультета лингвистики // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 81-82.
- 39.Утюж А.С., Загорский В.А., Юмашев А.В., Нефедова И.В., Лушков Р.М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2016. С. 148-157.
- 40.Хамраева Е.А. Детский модуль РКИ. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка // Русский язык за рубежом. 2014. № 5 (246). С. 44-54.
- 41.Харченко Л.Н. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза. М., 2014.
- 42.Шапошников Ю.А.Формирование кадрового потенциала через систему дополнительного профессионального образования // Ползуновский альманах. 2009. № 4. С. 76-77.