

РАЗВИВАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Т.Е. Мальцева

Инклюзивная профессионализация в ракурсе гуманистической парадигмы высшей школы

Аннотация. Рассматривая проблемы инклюзивного образования в ракурсе гуманистической парадигмы, автор анализирует подготовку представителей профессорско-преподавательских коллективов различных вузов ВНЗ к практическому осуществлению деятельности в этом направлении, подчеркивает назревшую актуальность в подготовке педагогического состава вузов к организации этой работы. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных учёных в области педагогики и психологии, она подчёркивает, что гуманизация образовательного процесса – это переход на личностно ориентированный подход, в основе которого лежит субъект-субъектное взаимодействие.

Автор использует метод анкетирования, с помощью которого делает количественно-качественный анализ готовности педагогов к гуманизации образовательного процесса, она подчёркивает несоответствия, возникшие в сознании и реальной деятельности многих педагогов, что оправдывается отсутствием у них педагогического образования. Такая реальность вызывает противоречия в необходимости развития инклюзивного образования, с одной стороны, и неготовностью педагогических кадров к его осуществлению, с другой, что, несомненно, требует включить в практику работы вузов систему переподготовки кадров, не имеющих педагогического образования. Разработка этой проблемы, несомненно, имеет дальнейшие научные перспективы.

Ключевые слова: гуманизация, гуманистическая парадигма, профессионализация, инклюзия, субъект-субъектное взаимодействие, личностно ориентированный подход, самоактивизация, самоактуализация, эмпатия, мотивация.

Abstract. Considering the problems of inclusive education in perspective of the humanistic paradigm, the author analyzes whether representatives of faculty groups from various universities are ready for practical activities in this direction, underlines the urgent relevance in the preparation of the pedagogical staff of higher education institutions for organization of this work. Based on researches of domestic and foreign scientists in the field of pedagogy and psychology, the author stresses that humanization of the educational process is the transition to the person-oriented approach, which is based on the subject-subject interaction. The author uses the method of questionnaire, which allows to carry out a quantitative and qualitative analysis of the readiness of teachers for humanization of the educational process. The author also emphasizes the discrepancies arising in the mind and real activity of many teachers which is explained by their lack of pedagogical education. This reality causes contradictions between the need for developing inclusive education, on the one hand, and unwillingness of teachers to implement it, on the other, which, of course, requires to include personnel retraining courses for those who do not have pedagogical education. Without any doubts, this is the topic for further researches.

Keywords: professionalism, inclusion, subject-subject interaction, person-oriented approach, self-activation, humanistic paradigm, self-actualization, humanization, empathy, motivation.

Актуальность темы

Российские учёные К.И. Холостова и Н.Д. Дементьева отмечают, что «в теоретико-методологическом понимании любая личность имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы и, благодаря этому явлению, является самостоятельной, отличной от других личностью. Каждый индивид имеет те или иные особые потребности, к которым общество должно приспосабливать свои внешние условия. Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общественного сообщества [1, с. 37].

Инклюзия образования – это государственная социальная концепция как одно из существенных звеньев демократизации и гуманизации общества. Профессионализация человека с социально-функциональными отличиями, способного к обучению, должна стать новой социальной политикой Донбасса, направленной на человека, способного стать не пассивным объектом социальной помощи, а полноправным успешным субъектом профессиональной деятельности, как на социальную ценность общества.

Теоретико-методологическая база исследования

Такое направление в социальной политике созрело благодаря научным убеждениям, основанным на концепции деятельностного опосредования личностного развития (А. Леонтьев, С. Максименко, А. Петровский и др.); положении о сущности и развитии личности как субъекта собственной жизнедеятельности (К. Абульханова-Славская, В. Брушлинский, В. Моляко, В. Роменец, Т. Титаренко, Т. Яценко и др.); теории деятельности, обучения и развития личности (Б. Ананьев, А. Леонтьев, А. Петровский, С. Луценко и др.); концепции развития образования и организации учебного процесса в высших учебных заведениях (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельский, Е. Барбина, В. Беспалько,

С. Гончаренко, И. Зязюн, Н. Евтух, В. Кремень, В. Лозовая, Лутай, И. Тихонов, Г. Троцко и др.); положении о гуманизации профессионального образования (Г. Балл, И. Бех, А. Бодалева, С. Бондаревская, С. Гончаренко, В. Гринькова, Н. Евтух, И. Зязюн, В. Кудин, В. Лутай, В. Онищук, А. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Талызина, Г. Щукина и др.); трудах, в которых представлены положения личностно ориентированного подхода и педагогического сопровождения саморазвития личности в учебно-воспитательном процессе (Ш. Амонашвили, Г. Балл, И. Бех, М. Битянова, А. Вербицкий, Н. Коломинский, Н. Ключева, А. Леонтьев, В. Лутай, А. Пехота, К. Роджерс, А. Савченко, Т. Чиркова И. Якиманская и др.); акмеологическом подходе (А. Анисимов, О. Бодалева, А. Деркач, В. Заикин, Н. Кузьмина, А. Маркова, А. Ситников, В. Шадриков и др.); научных представлениях о личности профессионала и закономерности его становления (В. Бодров, К. Гуревич, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадриков и др.).

Основное изложение материала

Сосредоточивая внимание на многоплановых подходах к пониманию понятия профессионализации [2], попробуем конкретизировать его как процесс в ракурсе гуманистической парадигмы. Процесс профессионализации на основе гуманистической парадигмы – это субъект-субъектное взаимодействие, направленное на создание оптимальных условий для стимулирования и удовлетворения потребностей всех его участников в профессиональном развитии, самоактуализации и самореализации в общественной жизни.

Личность, которая самоактуализируется как профессионал – самостоятельная, уверенная в себе, она стремится к успеху своей страны, родного города и мобилизует себя на достижение этого. Она эмоционально стабильна, знает свои слабые стороны, достоинства и недостатки, всегда в творческом профессиональном поиске, способна достойно распорядиться своей судьбой, как гражданин постоянно испытывает потребность реализовать себя в общественной жизни государства, проявить себя как активную общественную личность.

Профессиональная самореализация людей с социально-профессиональными отличиями – это умение действовать в соответствии с общими требованиями государства, производства и личностных потребностей, продуктивно сотрудничать с другими людьми, предприятиями, организациями, органами и сообществом. Именно преимущества гуманистической парадигмы создают условия высшей школы, благодаря которым этому можно научить данную категорию социальных клиентов, поскольку самореализация в обучении возможна тогда и только тогда, когда студент, осмыслив потребность проявить себя, во время обучения чувствует и понимает свою востребованность и

одновременно уверенность в том, что его поймут, поддержат, не осудят несправедливо и издевательски. Следовательно, подготовка будущего специалиста из такой категории студентов в ракурсе гуманистической парадигмы высшей школы зависит от понимания педагогами её сущности, заключается в лично ориентированном и индивидуальном подходах, организации субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса [3; 4].

Сравнивая директивные и прогрессивные подходы к образовательному процессу высшей школы, определим гуманистическую роль педагога в инклюзивном обучении (табл. 1).

Таблица 1

**Место и роль директивного
и конструктивного подходов в обучении**

	Директивные подходы	Конструктивизм (гуманистическая парадигма)
Некоторые характерные термины	Студент – объект учебно-воспитательного процесса Традиционные методы ЗУН Старые технологии, основанные на авторитаризме преподавателя Дидактические подходы	Центрировано на обучающемся Прогрессивные методы Новейшие технологии Рефлексивные подходы Гуманистические подходы Личностно ориентированный образовательный процесс Интерактивное субъект-субъектное взаимодействие
Методы обучения направлены на	Усвоение (принудить); наказание; осуждение; сравнение с другими, санкции	Участие во всех формах учебно-воспитательной работы в студенческом самоуправлении, гражданских мероприятиях, в общественной жизни, активность, творчество
Ведущие формы взаимодействия	Лекция, семинар, рассказ, демонстрация, наставление, руководство, пояснения и т.д. (пассивные формы взаимодействия)	Диалог, научная дискуссия, эксперимент, открытие, исследование, игра, моделирование, инсценирование, доклад-анализ, конструирование и т.др.
Модели личности преподавателя	Преподаватель как организатор	Преподаватель и как педагог, и как психолог Преподаватель як участник субъект-субъектного взаимодействия в роли фасилитатора (проводника)

Совершенно очевидно, что доступность высшего образования для людей с социально-функциональными отличиями потребует от педагогов, которые решатся работать с этой категорией студентов, конструктивизма, особых педагогических и психологических знаний,

личностных качеств, осуществления формальных интерактивных подходов в ракурсе собственных высоко гуманистических убеждений. Для высшей школы это вообще большой вопрос, поскольку для преподавания профессиональных дисциплин не обязательно иметь педагогическое

образование, главное – собственные достижения и их доскональное знание. Интересно, готовы педагогические коллективы разных вузов к такой инклюзии?

В анонимном компьютерном исследовании через сеть Интернет нами было использовано анкетирование, в котором приняли участие 1124 преподавателей без высшего педагогического образования, членов профессорско-преподавательского состава различных высших учебных заведений Украины, России, Белоруссии, Татарстана с целью выявления реального состояния этой проблемы.

Наши исследования подтвердили предположение, что глубинные педагогические качества личности преподавателя высшей школы нередко подменяются учёными регалиями и совершенными знаниями по дисциплине. Осознание себя не только значимым, но и влиятельной личностью в процессе подготовки будущих специалистов, а также и своей личной роли в профессиональном становлении конкретных людей для преподавателей высшей школы болезненный, часто не достижимый процесс. Вот почему таким мощным бывает противостояние преподавателя (иногда бессознательное) процессу личной рефлексии, инициативности. Значимое место в структуре профессиональной компетентности педагога, участвующего в подготовке будущих специалистов, должны занимать теоретико-методологические знания и практические умения по педагогике, возрастной психологии, психологии общения, даже если он не имеет педагогического образования. Отношение к ним со стороны педагога в большей степени определяет современный уровень его профессиональной компетенции, его мотивированность эффективно заниматься проблемами подготовки будущих специалистов. Сформированная профессиональная и гражданская позиция выпускников, их социально-профессиональная зрелость и субъектность – главный результат работы профессорско-преподавательского состава высшей школы. Не последнее место в профессионализме педагога имеют коммуникативные способности.

Однако оказалось, что, несмотря на то, что свои коммуникативные способности педагоги оценивают высоко, удивил низкий уровень эмпа-

тии у 506 чел. (45%), затруднения в установлении контактов с теми, кто окружает у 141 чел. (12,5%), непонимание эмоциональных состояний других людей, невнимание к людям у 208 чел. (18,5%).

Анализ результатов анкетирования показал, что не все педагоги готовы работать с определёнными проблемами, изучая психологические знания.

По нашим исследованиям, наибольшее количество педагогов 510 чел. (45,4%) рассматривает теоретико-методологические и психологические знания как средство, помогающее «оценивать студентов», «влиять на них». Другая, но, к сожалению, малейшая, ориентация теоретико-методологических и психологических знаний наблюдается в 29,9% (336 чел.) педагогов: они хотят направить полученные знания на создание оптимальных отношений со студентами, на контакт и взаимопонимание на занятии.

При соотнесении ответов на вопрос о том, что для преподавателей является приоритетным в их педагогической деятельности, и какова должна быть направленность знаний, которые они дают студентам, наблюдалась определённая несогласованность. Значительная часть педагогов отмечает, что главная ценность – личность будущих специалистов и их гармоничное развитие (28,6%), а также характер отношений, который складывается в процессе общения (25,5%). Сравним эти данные с вышеназванными и увидим, что в деятельности происходит неадекватная реализация педагогами своих приоритетов (ориентация на будущего специалиста почему-то определяется только в желаниях влиять и управлять им). Теоретико-методологические знания о формировании личностных качеств значимыми для себя отметили 24,7% педагогов (287 чел.), а реально направляют свои знания в область своей дисциплины 40,3%, то есть значительное большинство преподавателей (453 чел.) ставит приоритетной для себя предметно-методическую ориентацию в деятельности. Выражая мнение относительно приверженности к гуманистической парадигме образования, большинство педагогов, как и раньше, показали несоответствие между желаемым и действительным, поскольку, считая необходимым осуществление в педагогической практике вуза личностно ориентированных

подходов, в своих действиях остаются на авторитарных позициях, отличием которых является манипулятивный подход к студентам.

Другой способ группировки суждений, которые анализировались, показал, что наибольшее количество преподавателей (76,7%) сосредотачивает свое внимание на самом процессе деятельности, другая часть (31,2%) – на студентах, и небольшое количество (16,9%) – на себе как личности. К сожалению, в профессиональном сознании многих педагогов так и не закрепился приоритет гуманистической позиции, когда и смыслом, и ценностью, и целью деятельности становится каждый конкретный студент как неповторимая индивидуальность и личность. Путь студента от будущего специалиста к профессионалу лежит как через профессиональную деятельность (и в этом смысле высококлассное овладения ею является значимым и ценным в любой профессии), так и через развитие себя как личности.

Примерно 93% преподавателей (1045 чел.) в анкетах говорят, что им интересны проблемы формирования личностных качеств будущих специалистов. На вопрос «Насколько вы считаете себя подготовленными в области возрастной и педагогической психологии?» получены следующие ответы: полностью – 0%, достаточно – 27,3% (307 чел.), частично – 72,7% (817 чел.), совсем не готов(а) – 0%. В необходимости взаимодействия с психологической службой уверены 39%, уверены в значительной степени – 61%. Тех, кто вообще не уверен, не было. Считают необходимым воспитание национальных ценностных ориентаций 39% (438 чел.) преподавателей. Испытывают потребность в повышении уровня своих теоретико-методологических знаний 33,8% (380 чел.) опрошиваемых.

Несмотря на то, что некоторые преподаватели добровольно согласились участвовать в анкетировании, посвященном гуманистической парадигме высшего образования, некоторые вопросы их откровенно раздражали. Например, на вопрос: «Как вы относитесь к обучению в высшей школе осуждённых?», были такие ответы: «Очень отрицательно» – 44 чел. (3,9%), «Не вижу в этом никакого смысла» – 12 чел. (1,1%), «Надо ужесточать наказание, а не награждать их возможностью получить

высшее образование» – 17 чел. (1,5%). Это свидетельствует о том, что гуманистические убеждения далеки от их сознания, а интересы государства по нравственному оздоровлению общества не имеют с ними ничего общего. Несмотря на то, что таких ответов значительное меньшинство, всё-таки невольно задаёшься вопросом, действительно, не создаст ли такой подход к инклюзии высшего образования распространение класса люмпен-интеллигенции (нем. *Lumpen* – «лохмотья» и лат. *Intelligentia* – понимание, лат. *Intelligens* – мыслящий, разумный) – составное слово, образованное из двух антонимов, название социальной группы людей, сочетающих в себе качества люмпенов и интеллигенции, проявление крайней маргинальности; распространенное словосочетание? Создаст, если отношение преподавателей высшей школы будет крайне негативным или, ещё хуже, равнодушным к результату воспитательной деятельности вуза, а гуманистические идеи этого процесса не затронут душу преподавателя, способного изменить судьбу каждого своего воспитанника к лучшему, повернуть его внутренний мир к стремлению стать успешным гражданином-профессионалом, способным влиять на благополучие отечества, всего мира.

В то же время, обвинять профессорско-преподавательский состав вузов в педагогическом непрофессионализме неуместно и бессмысленно, поскольку специфика работы данных образовательных учреждений такова, что главную и основную роль в профессиональной подготовке студентов играет высококлассная квалификация узкопрофильной специальности преподавателей. И всё же учёные, занимающиеся проблемами качества преподавания в вузах, обращают внимание на недостаточную педагогическую подготовку преподавателей вузов, ссылаясь на то, что современные подходы к образованию в высшем учебном заведении требуют синкретической (диалоговой) направленности, интерактивности, личностно ориентированного и индивидуального подходов, поскольку именно при таких условиях формируется личность будущего профессионала, способного конкурировать на отечественном и мировом рынке труда (В. Андрущенко, В. Лазарева, А. Савченко, Н. Мельникова, С. Шишов и др.).

Так сложилось, что в высшем учебном заведении научная деятельность преподавателей имеет приоритет над педагогической и является основой в подходах к оценке его работы. Однако в инклюзивном образовании авторитета учёного для обучения студентов с социально-функциональными отличиями явно не достаточно, нужна профессиональная психолого-педагогическая подготовленность преподавателя, понимание им своей особой роли и миссии в профессионализации этих людей, обязателен гуманистический склад ума, особые личностные качества, владение передовыми педагогическими методами и технологиями, специфическим педагогическим инструментарием, приспособлениями, приборами и компьютерными программами. Всё это, безусловно, приводит к мысли о том, что крайне необходима педагогическая подготовка и переподготовка преподавателей, имеющих педагогическое образование, но получивших его более пяти лет назад, и тем более, не имеющих его совсем. Особое значение следует придавать подготовке преподавателей, работающих со студентами с социально-функциональными отличиями (это может быть и как специальная магистратура и аспирантура, так и просто курсы повышения квалификации при педагогических вузах или кафедрах). Структуру такого обучения можно представить в виде схемы (рис. 1).

На актуальность такого подхода указывает и тот факт, что обучение в магистратуре тоже регулируется узкоспециализированной направленностью, а педагогическим дисциплинам большее внимание в учебном плане уделяется только при подготовке педагогов или тех, кто предусматривает подготовку преподавателей вузов. А ведь сама по себе магистратура уже предполагает возможность преподавания, то есть педагогическая подготовка должна быть как обязательное условие подготовки магистров всех специальностей и направлений. Анализ нескольких Государственных образовательных стандартов по разным направлениям, учебных планов вузов РФ по подготовке магистров (ФГОС ВПО ПО подготовки магистров по направлению «Социальная работа», «Математика», «Биология», «Химия», Стандарты образовательных направле-

ний про профилю ИТ и др.). Несмотря на то, что профессиональная деятельность социального работника базируется на обязательных навыках, основанных на трёх ведущих направлениях науки: психология, социология и педагогика, к примеру, в ФГОС ВПО ПО подготовки магистров по направлению «Социальная работа» требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра, включают [5]:

- владение навыками самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, требующими широкого образования в соответствующем направлении;
- умение формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;
- умение выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования;
- умение обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать;
- умение вести библиографическую работу с привлечением информационных технологий;
- умение предоставлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, современных средств редактирования и печати;
- знание и умение реализовывать специфику научно-исследовательской и научно-педагогической работы в области социальной работы (п. 1.3);
- умение формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний, никак не отражается в перечне обязательных дисциплин, предполагающих его формирование. То же самое видим и при анализе некоторых других, уже названных, Государственных образовательных стандартов подготовки магистров.

Напервый взгляд, радуется, что Государственный образовательный стандарт по направлению

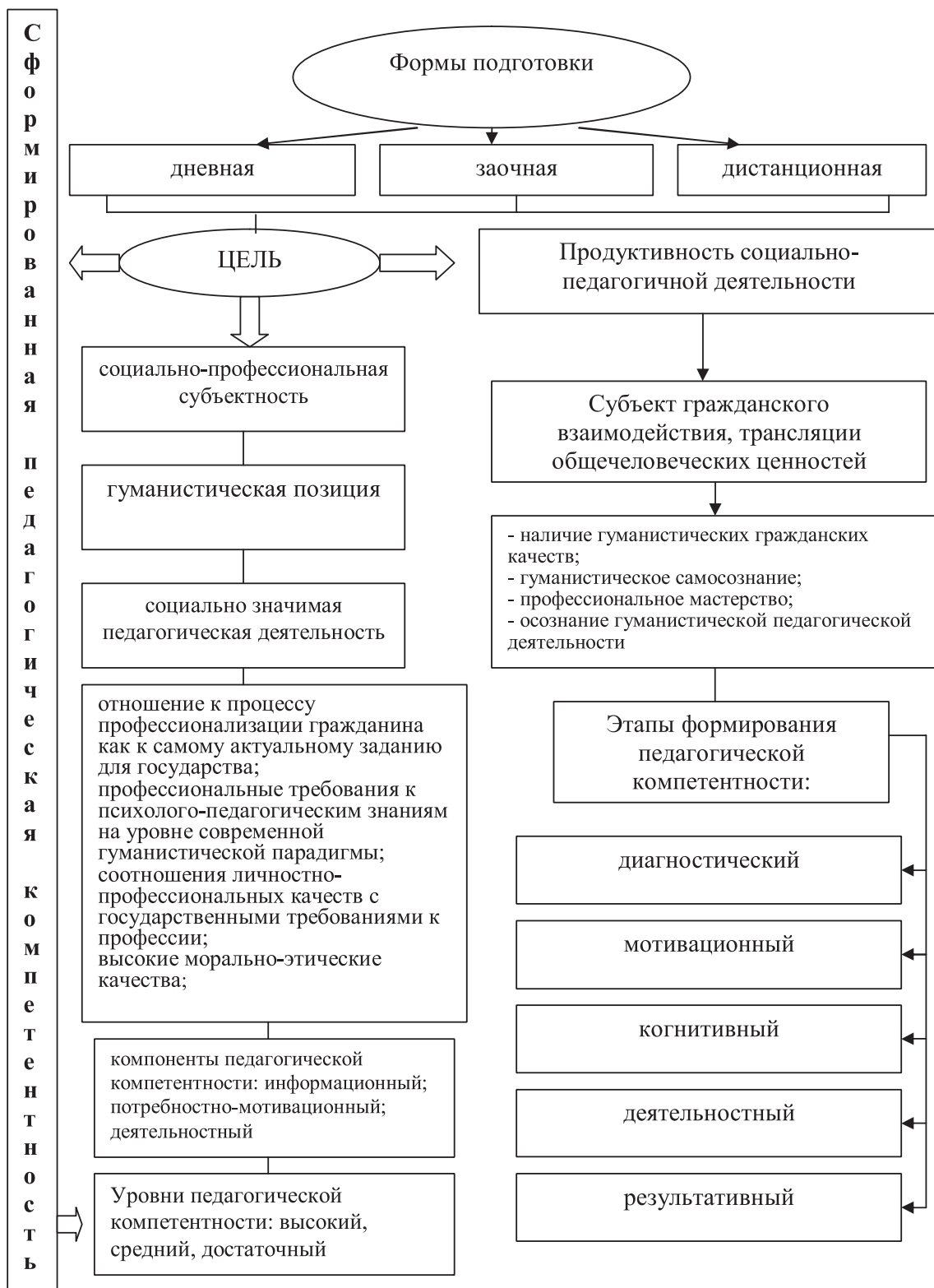


Рис. 1. Структурная модель формирования педагогической компетентности

«Прикладная математика» включает целый цикл психолого-педагогической направленности. Однако темы, включенные для изучения, носят, скорее, обзорный, ознакомительный характер, что не достаточно для подготовки магистров, поскольку вряд ли такие знания способны сформировать навыки педагогического мастерства. Это говорит о том, что к педагогической подготовке магистров второстепенное, скорее даже, формальное отношение заложено изначально.

Это предположение подтвердил анализ нескольких учебных планов российских, украинских вузов и вузов ЛНР.

Выводы и перспективы

Таким образом, анализ деятельности педагогов по организации процесса подготовки будущих специалистов, обобщение результатов анкетирования, Государственных образовательных стандартов подготовки магистров по некоторым специальностям показало противоречие между востребованностью педагогов, способных обучать студентов различных категорий, в том числе с социально-функциональными отличиями, что требует от них глубокой гуманистической позиции, теоретико-методологической подготовленности, и реальной готовностью к этому процессу большинства педагогов-специалистов. Это привело к пониманию необходимости вести работу по развитию педагогических компетенций педагогов различных профессиональных направлений в реализации идей гуманистической парадиг-

мы образования, личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса, что позволит высшей школе не только значительно улучшить современный уровень в гностической подготовке будущих специалистов, но и решать проблемы социализации лиц с социально-функциональными отличиями, что, несомненно, повлияет на морально-психологическое здоровье всего общества.

Чтобы этого достичь, в учебные планы высших образовательных учреждений по подготовке магистров необходимо включать дисциплины, формирующие не только узкопрофильные, но и педагогические навыки. Кроме того, следует каждого преподавателя обучать на разноуровневых курсах повышения квалификации каждые пять лет, включив в программы знакомство с современными инновационными и новейшими педагогическими и психологическими подходами, формами, методами и технологиями обучения в вузе различных категорий студентов, осуществляя это как на базе собственного, так, возможно, по договоренности, в другом учебном заведении, который имеет кафедру педагогики.

Разработка учебных планов, программ, организация системы такой переподготовки преподавателей, работающих в системе высшего инклюзивного образования, лежит в ракурсе дальнейших практико-теоретических исследований. Масштабное развитие высшего инклюзивного образования предполагает дальнейшую разработку этой проблемы как научную перспективу формирования социально-профессиональной субъектности студентов с социально-функциональными отличиями.

Список литературы:

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. М., 2005.
2. Мальцева Т.Є. Навчальна діяльність як початковий етап формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних працівників. Луганськ, 2011.
3. Скляр П.П., Мальцева Т.Є. Громадянскість як завдання гуманізації сучасної освіти. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. 269 с.
4. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. 2015. № 2. С. 42-51. (DOI: 10.7256/2409-8744.2015.2.15183. URL: http://www.e-notabene.ru/ca/article_15183.html)

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521100 – Социальная работа. Магистр социальной работы. Регистрационный № 521100-М 85 гум/маг. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/in-akty/p6k.htm>.
6. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69-99. (DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.14002. URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_14002.html)
7. Тинякова Е.А. Образ преподавателя современного вуза для общественного диалога // Политика и общество. 2013. № 3. С. 330-336. (DOI: 10.7256/1812-8696.2013.03.9)
8. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация PDF: учебное пособие. 4-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006.
9. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. 2015. № 1. С. 46-53. (DOI: 10.7256/2305-6177.2015.1.14855)

References (transliteration):

1. Dushkov B.A., Korolev A.V., Smirnov B.A. Entsiklopedicheskii slovar': psikhologiya truda, upravleniya, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika. M., 2005.
2. Mal'tseva T.E. Navchal'na diyal'nist' yak pochatkovii etap formuvannya sotsial'no-profesiinoi zrilosti maibutnikh sotsial'nikh pratsivnikiv. Lugans'k, 2011.
3. Sklyar P.P., Mal'tseva T.E. Gromadyanskist' yak zavdannya humanizatsii suchasnoi osviti. Lugans'k: Vidvo SNU im. V. Dalya, 2014. 269 s.
4. Rybakova N.A. Sushchnost' samoaktualizatsii pedagoga s pozitsii gumanisticheskogo podkhoda // Chelovek i kul'tura. 2015. № 2. S. 42-51. (DOI: 10.7256/2409-8744.2015.2.15183. URL: http://www.e-notabene.ru/ca/article_15183.html)
5. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie 521100 – Sotsial'naya rabota. Magistr sotsial'noi raboty. Registratsionnyi № 521100-М 85 гум/маг. [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/in-akty/p6k.htm>.
6. Rybakova N.A. Motivatsionnye istochniki samoaktualizatsii pedagoga v professional'noi deyatel'nosti // Sovremennoe obrazovanie. 2015. № 1. S. 69-99. (DOI: 10.7256/2409-8736.2015.1.14002. URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_14002.html)
7. Tinyakova E.A. Obraz prepodavatelya sovremennogo vuza dlya obshchestvennogo dialoga // Politika i obshchestvo. 2013. № 3. S. 330-336. (DOI: 10.7256/1812-8696.2013.03.9)
8. Kholostova E.I., Dement'eva N.F. Sotsial'naya rehabilitatsiya PDF: uchebnoe posobie. 4-e izd. M.: Izdatel'sko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i Ko», 2006.
9. Rybakova N.A. Osnovnye printsipy podgotovki studentov neyazykovogo profilya k professional'noi mezhkul'turnoi kommunikatsii // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2015. № 1. S. 46-53. (DOI: 10.7256/2305-6177.2015.1.14855)